

Un bosquejo de un posible relato histórico: transición democrática, Estado, intelectuales y enseñanza de la lengua y la literatura en Argentina

Carolina Cuesta *

Universidad Nacional de La Plata -

Universidad Nacional de San Martín

Resumen

Este trabajo plantea un posible estudio histórico de la construcción de un nuevo escenario político educativo en el periodo de transición democrática de la Argentina en contrapunto con la conformación de nuevos saberes para la enseñanza de la lengua y la literatura en el nivel medio. Así, se intentará mostrar una serie de continuidades con las décadas posteriores de nuevos sentidos sobre y para la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación formal. En este marco, se intentarán elaborar algunas tesis tentativas basadas en que esos sentidos hallaron un espacio de visibilidad y actuación discursiva en los procesos de reconversión de las figuras de los intelectuales y sus vínculos con el Estado; la normalización de las universidades y la adopción e institucionalización de nuevas teorías/disciplinas que, también, hicieron a nuevos perfiles de expertos.

110 111

Palabras claves:

· enseñanza · lengua · literatura · intelectuales · política

* Profesora, Licenciada y doctoranda en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Profesora adjunta e investigadora de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I de la misma institución. Profesora asociada e investigadora de la Escuela de Humanidades y el CEDE de la Universidad Nacional de San Martín. Ha realizado distintas publicaciones sobre su especialidad.

Abstract

This article proposes a possible narrative of the construction of a new political and educational scene in the period of democratic transition in Argentina, in counterpoint with the construction of new knowledge regarding the teaching of Spanish at secondary school. It is possible to notice a series of coincidences between this scene and that of later decades. Within this framework, some hypotheses are advanced regarding the visibility of these new concepts in the process of change undergone by intellectuals in their relationship with the State, in the restoration of universities and in the introduction of new theories and disciplines which also contributed to the creation of new expert profiles.

Keys words:

· education · language · literature · intellectuals · politics

En este trabajo, desarrollaré el planteo de algunas líneas de estudio que hacen a la historización de las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura en el reconocimiento de que no es posible hallar estatutos explicativos válidos si no se incorporan, en el análisis de esas prácticas actuales, las continuidades y rupturas que las constituyen.¹ No se trata de hacer la *Historia* de las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura en algún corte del sistema educativo argentino, sino de hallar los “*momentos fuertes*, nudos de problemas que definen y marcan mojones en el complejo proceso de constitución del conocimiento” (Neiburg y Plotkin, 2004:21-22) y, agrego, de su enseñanza en la educación formal.

Existen trabajos situados que construyen una cronología que va desde finales del siglo XIX, con la fundación de la escuela media en Argentina y el currículo para el área de Lengua y Literatura, hasta los años ‘60 y ‘70 (Bombini, 2005; Sardi, 2006). No obstante, aparece la necesidad de construir otro tramo de ese relato que contemple el llamado periodo de la transición democrática en Argentina (1983-1989) y para el que se deben considerar procesos políticos, sociales, económicos, pero también, educativos y culturales amplios en contrapunto con resignificaciones de los sentidos que hacen a las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura, hoy por hoy, en el sistema educativo de nuestro país. En suma, se trata de plantear algunos vínculos tentativos entre los llamados procesos macro y micro en la investigación educativa que intenten avanzar sobre una mirada que se cña tan sólo a uno de ellos (Rockwell, 2009).

En el caso específico de las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura, se pueden recortar las transiciones teóricas, los tránsitos políticos y el diseño de “fórmulas que sintetizaron pedagógicamente experiencias y expectativas políticas”

(Lesgart, 2003:17) propios de los años ochenta. Al igual que Lesgart lo explica para las carreras de Ciencias sociales en su conjunto, las de Letras también asistieron a “transiciones teóricas” que remodelaron concepciones sobre la lengua y la literatura convirtiéndose en soportes argumentativos sobre la necesaria modernización de las disciplinas que venían relegadas por la ausencia de Reformas y la última dictadura militar. De este modo, se pueden individualizar “núcleos temáticos” que de manera recursiva establecieron argumentos para el cambio basados en la democracia como “la gran conquista histórica” (Lesgart, 2003:15). Ese clima de ideas va a mostrar para la transición democrática una transformación en las figuras de los intelectuales ligados al mundo de las Letras que hacia fines de los años ‘90, con la Reforma educativa ya implementada en la provincia de Buenos Aires, se va a patentar en la novel área curricular de Lengua inaugurando, así, rupturas y continuidades con los modos de concebir a la lengua y la literatura como objetos de enseñanza y sus consecuentes metodologías.

112 113

De intelectuales y expertos; de lengua, literatura y Estado

La discusión sobre los “roles políticos” de los agentes dedicados a la literatura, escritores y críticos, se resemantiza en los ‘80 en el marco de los balances que los intelectuales de este campo venían realizando sobre sus maneras de entender y debatir la política como forma de gobierno de los años ‘60 y ‘70. En este marco, los años de transición a la democracia son de transición, justamente, de estos debates para los intelectuales de las Letras quienes al asumir esta necesidad de replanteo de sus roles y vínculos con las políticas de Estado reconocen su carácter conflictivo (De Diego, 2007). Los años de la transición democrática colocan a estos intelectuales en nuevas disyuntivas pues, cuál sería su papel ahora en la conquistada democracia, qué discurso se debería articular al respecto. Esos balances quedarán registrados en revistas literarias y culturales, en encuentros académicos y comunicaciones, que ponen al ruedo diversos núcleos temáticos para la discusión (De Diego, 2001). Pero, lo que interesa aquí, es que esos debates éticos se sustentan también en nuevas concepciones sobre la literatura y su estudio. Es decir, sobre qué es o debería ser una disciplina encargada de estudiar “la literatura”, qué cuerpo de saberes expertos suponía y qué operaciones de legitimación y autonomización del campo debían efectuarse para consolidar esa expertez; si este nuevo piso de experticia debía sostener relaciones con nuevas políticas de Estado o no. Siguiendo a Camou se trata de debates que atraviesan a las figuras de los intelectuales en general y que tenían...

...razones más profundamente arraigadas en la matriz de constitución histórica que da origen a la crítica ilustrada de la política: si en buena medida la figura ideal-típica heredada del intelectual se configura como la de un “antagonista del poder” guiado por la inmaculada “ética de la

convicción”, la imagen especular que se construye desde la política es la del intelectual como alguien que “pretende hacer política contra la política”, un estilo de intervención pública que acostumbra ampararse en la crítica para eludir el compromiso con las siempre desagradables consecuencias de toda operación sobre el mundo real. (Camou, 1999:55)

Los intelectuales y artistas ligados a la literatura serán quienes llevarán adelante estos debates y estrategias de reconstrucción del campo literario argentino acallados por las experiencias políticas traumáticas del pasado, el problema del exilio impuesto o autoimpuesto y las opciones éticas que supusieron. No así los ligados a los estudios lingüísticos, y en este marco se podrán leer las distintas reconversiones de estos actores. Como señala De Diego, los “intelectuales revolucionarios” que entendían a la literatura y sus estudios como armas de lucha política, figuras más ligada al patrón de los “intelectuales fundacionales”,² instalarán en la transición democrática una nueva concepción de la literatura que avalará el núcleo temático “comenzar de nuevo, de cero” que justificará, a su vez, nuevos cánones literarios y teóricos desligados de la controversia de una literatura estética o una literatura para la revolución (De Diego, 2007). La primera opción se irá imponiendo y hará a la remodelación de estos intelectuales en “científicos puros” (de Marinis, 2006:7) que irán consolidando el presupuesto de una literatura que no debe concebirse en términos miméticos con la realidad política y social. Por ello, las preguntas sobre su función social ya no serán pertinentes porque atentarán contra la “especificidad literaria” (De Diego, 2001).

Estas nuevas posiciones sobre la literatura harán a su recolocación en diálogo con los procesos de normalización de las universidades iniciados en los ‘80 que no presentaron solamente cambios de planes de estudio, renovación de plantas docentes y la incorporación de la investigación como nuevo perfil, sino que también, supondrán un cambio epistemológico en cuanto a sus objetos de estudio. Este cambio se solapará a añejas tradiciones epistemológicas y abonará a la fragmentación del campo por especialidades hacia el interior de los estudios literarios, pero también, será el piso que justificará en el mundo académico la división de los objetos de estudio. Si aún para los años ‘60 y ‘70 los cuerpos de saberes de referencia no delimitaban a la lengua y a la literatura como objetos de estudio diferenciados —de hecho la lengua literaria era aquella que regulaba los parámetros de la normativa lingüística y su estudio basado en la gramática clásica o estructuralista— (Bombini, 2005; Sardi, 2006), para la transición democrática los nuevos estudios sobre la lengua y la literatura producidos particularmente en Francia y ya instalados en el mercado editorial coadyuvarán a la aparición de una nueva especialidad y figura que la representa: el lingüista.³

Transición democrática y reconfiguraciones disciplinarias en las carreras de Letras universitarias

Si bien aún no se puede sopesar en este trabajo cómo se dirimieron las argumentaciones en torno a los cambios que las disciplinas encargadas de estudiar la lengua y la literatura en la academia en los pares dicotómicos Autoritarismo/Democracia y Revolución/Democracia señalados por Lesgart (2003), sí se

entiende a la hora de analizar los procesos de reconfiguración de las carreras de Letras en las universidades, en los albores de 1983 y años posteriores, que se justificaban como posibles únicamente con el advenimiento de la democracia. Se trata de avanzar sobre la opacidad que produce la ausencia de balances e investigaciones sobre las políticas educativas alfonsinistas —que parecieron no existir frente a la espectacularidad de sus fracasos políticos económicos—, en procura de estudiar sus conexiones con la Reforma de los '90. Por el contrario, “un análisis de las disputas producidas en la esfera político-educativa referidas a los modos de conceptualizar una educación democrática en los últimos años ochenta y su vinculación con las transformaciones producidas a partir de 1990” aún se halla en construcción, sobre todo, en cuanto al recorte de un discurso que buscó “reposicionar elementos ya existentes” (Southwell, 2007:308).

114 115

La relación entre la búsqueda de una nueva educación democrática y las divisiones disciplinarias para los estudios sobre la lengua y la literatura no va a ser rápidamente llevada a las políticas educativas producidas “desde” el Estado, sino que habrá que esperar hasta el año 1995, con la implementación de la versión efectuada por los técnicos de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires de los Contenidos Básicos Comunes, para que la transposición de algunos de sus “núcleos temáticos” avalados en nuevas líneas teóricas aparezcan como conocimientos a enseñar en el área curricular de Lengua. Retomaré este problema más adelante.

Así, desde 1983 como fecha ordenadora de una cronología compleja, se van constituyendo nuevas zonas disciplinarias que institucionalizarán, por lo menos, una ruptura que sí puede denominarse un cambio sustancial en las carreras de Letras: la incorporación de materias a los planes de estudio dedicadas a la formación en los estudios lingüísticos, por un lado, y literarios, por otro, configuradas en las delimitaciones de campos de conocimientos diferenciados.⁴ Este proceso también irá mostrando otro cambio, y en algunos casos, reconfiguraciones: la de los “intelectuales fundacionales” ya interpretados como piezas de museo de ese pasado que la democracia viene a mejorar, o bien reciclados o en formación incipiente de “científicos puros” o “analistas simbólicos”.⁵

Indudablemente, se trata de la apertura de nuevos espacios de legitimación de saberes disciplinarios y nuevos cánones literarios, y otros, que hasta el advenimiento de la democracia circulaban tan sólo en papel, en las publicaciones teóricas del Centro Editor de América Latina y revistas como *Punto de Vista*, en tanto ejemplo más significativo. Estas publicaciones y otras de mismo corte se institucionalizan como bibliografía en cátedras que irán asumiendo nombres que oscilarán entre Teoría literaria y Lingüística demarcando nuevas especializaciones sobre las literaturas argentina, española, europeas y la gramática y los estudios de lenguas clásicas. Como señalan Neiburg y Plotkin a la hora de pensar los vínculos entre el Estado y la definición de estos espacios de legitimación de nuevos saberes disciplinarios, fundados en la necesidad de también legitimar la especialización en el mundo académico, es decir la experticia, se debe tener en cuenta cómo se concibe al Estado y a ese mundo académico:

Cuando hablamos de “Estado”, en realidad nos referimos a un espacio de agentes sociales y de instituciones con intereses y tradiciones no siempre compatibles entre sí, que se ha transformado en repetidas ocasiones en la Argentina (de modo tal vez diferente en el contexto latinoamericano, a los casos de Brasil y México) como resultado de cambios institucionales bruscos, que redefinen organigramas, funciones y carreras. De la misma manera cuando mencionamos al mundo académico en realidad aludimos a un universo cambiante y también fragmentado, un mundo fuertemente ligado a la política y a los propios conflictos en el ámbito estatal, sujeto a los violentos cambios institucionales que atravesaron la historia nacional, debilitando insistentemente la posibilidad de generar mecanismos internos y propios de validación del conocimiento. (Neiburg y Plotkin, 2004:20)

Interesa aquí esta idea de “fragmentación del espacio estatal y académico” que se explica en un doble juego de vínculos entre ellos. Por un lado, de alguna manera la transición democrática pareció recuperar el proyecto de modernización de la universidad, y en este caso, de la carrera de Letras que para el golpe militar de 1966 también sufrió el alejamiento de varios profesores que venían desarrollando perfiles de profesionalización académica instalando a la investigación como práctica necesaria —caso de Ana María Barrenechea—, en el avance que habilitaban los años ‘80 sobre los “límites políticos, sociales y culturales que existían en nuestro país para el despliegue de ese proceso institucional y el desarrollo de la investigación” a fines de los ‘60. (Suasnábar y Palamidessi, 2004:14). Pero por otro, la incorporación de las nuevas asignaturas en una especie de lógica acumulativa por sobre los tradicionales espacios del saber, remite a similares procesos de reconversión dados en otras carreras como la de Ciencias de la Educación (creada en 1958 en reemplazo de los estudios de Pedagogía). De este modo, la convivencia de “lo antiguo con lo nuevo” demarca rasgos que hacen a la emergencia de estos campos disciplinares anteriores “al proceso de normalización universitaria y la renovación de cuerpos de profesores que completaron el contexto” (Suasnábar, y Palamidessi, 2004:18) propios de las nuevas carreras de Letras de finales de los ‘80. Normalización que se va a dar en un currículum que entroncará para el Profesorado y la Licenciatura materias que incorporarán nuevas áreas de saberes expertos en los estudios literarios y lingüísticos, a saber, nuevos cortes territoriales de literaturas —caso de latinoamericana—, crítica y teoría literaria; semiología, análisis del discurso y sociolingüística, entre otros. Igualmente, estos saberes expertos condensados en esa renovación teórica para los estudios sobre la lengua y la literatura no se circunscribirán tan sólo a una universidad sino que, a través de la incorporación de sus especialistas en otras y la formación de discípulos, circularán de manera cada vez más ampliada por las universidades generando mecanismos de legitimación, conservación y reproducción que continúan hasta hoy.⁶

Nuevas disciplinas, nuevas figuras, nuevas relaciones con el Estado y la política

En este mosaico heterogéneo, que deviene de una primera aproximación a un relato posible de la reconfiguración disciplinaria y de los agentes del campo intelectual ligados a las Letras, importa la necesidad de recortar algunas preguntas que puedan

ordenar el análisis: ¿cómo se explica la transformación entre los vínculos fundacionales del campo literario argentino y la escuela media que para el siglo XIX y entrado el XX dialogaban de manera más armónica y que ya para la transición democrática van a mostrar sus fracturas y tensiones?, ¿cómo se explica que ese modelo de intelectual fundacional no solamente desapareciera o se reconvirtiera, sino que basara esta reconfiguración en la división tajante de los objetos lengua y literatura?, ¿qué efectos sobre los vínculos entre la universidad y la escuela media ha tenido lo anterior, es decir, la irrupción del científico puro y/o analista simbólico dedicado a los estudios lingüísticos que, o por omisión o desinterés de los especialistas en literatura, homogeneizará el lugar de referencia disciplinar para las renovaciones curriculares del área de Lengua en la educación secundaria?

116 117

Es probable que algunas respuestas se puedan ensayar a partir de lo que Marcelo Cavarozzi señala como agotamiento de la *Matriz Estado-Céntrica* y el surgimiento de la sociedad de mercado. Señala el autor 1982 a 1996 “marcó una divisoria de aguas en la historia argentina contemporánea de parecida importancia a las de 1880 y 1930. No debe resultar sorprendente que el hito demarcatorio asociado a la coyuntura de 1982-1983 fuera un cataclismo que combinó fracasos en tres frentes tan decisivos como el económico, el político y el militar” (Cavarozzi, 1997:95). Si bien los últimos cien años de historia argentina se caracterizan por la inestabilidad política y económica “una y otra esfera funcionaron integrativamente. Es decir la mayoría de los argentinos y las argentinas se incorporaron material y simbólicamente a arenas colectivas que tuvieron como ingredientes sustantivos algún modo de regulación estatal y el predominio de grados significativos de consensos” (Cavarozzi, 1997:96). No obstante:

Las tendencias de los últimos quince años han sido particularmente contradictorias. Por una parte, la transición puso fin a la dictadura militar más violenta y tenebrosa de la historia argentina, clausurando de forma verosímil la posibilidad de una reversión autoritaria. Sin embargo, la democratización también coincidió, y en cierto sentido veló, la pérdida parcial del sentido de la política. En otras palabras, paralelamente a la consolidación del régimen democrático se erosionó, en buena medida, el papel que jugaba la política en la organización y el sentido de múltiples dimensiones de la vida cotidiana de los argentinos. (Cavarozzi, 1997:98-99)

Si los intelectuales y artistas ligados a la literatura para finales del siglo XIX y buena parte del XX habían tenido un protagonismo notable en los modos de imaginar aquel Estado moderno por medio de sus análisis, producciones literarias, pero también, asumiendo roles en la función pública como manera de hacer política partidaria, por ejemplo el caso emblemático de Lugones (Dalmaroni, 2006), y además, desde la fundación de la escuela secundaria en el gobierno de Mitre hacia adelante habían participado en la producción editorial escolar y/o en debates y/o distintas acciones político educativas que diseñaron currículos y orientaciones para el educación secundaria, caso Calixto Oyuela, Joaquín V. González, Giusti, Henríquez Ureña, entre otros, (Bombini, 2005) para la llamada transición democrática estas figuras de intelectuales fundacionales han desaparecido inaugurando un alejamiento de la política. En definitiva, los años '80 muestran un quiebre

notable si se vuelve a tomar en consideración el tipo de compromiso político de muchos intelectuales y escritores de literatura de los años '60 y '70 que los puso en la lista de miles de asesinados y desaparecidos (De Diego, 2001).

Tesis como las antes desarrolladas, que apuntan a explicar procesos de sentidos erosionados que van a cambiar los modos en que los intelectuales ligados a la literatura se imaginan para los '80 y '90 sus participaciones en políticas de Estado, ayudan a comprender cómo la reconfiguración de estos roles tendrá distintos caminos según las especialidades institucionalizadas en las carreras de Letras antes planteadas.

De manera tentativa, se puede señalar que el periodo que aquí interesa muestra que la fragmentación del campo literario, que halló en la normalización de la universidad un nuevo territorio para la reconfiguración de los intelectuales y sus necesidades de balances de sus actuaciones anteriores en el mundo de la política, abonó a la construcción de un mercado académico, volviendo a Cavarozzi, en el marco de la irrupción de la sociedad de mercado en nuestro país. Así, se pueden recuperar los argumentos que hicieron a esa conversión en un artículo de *Punto de Vista* escrito por Beatriz Sarlo para 1985 con los que se desvincula de la izquierda revolucionaria, y de su versión progresista que apoyó al alfonsinismo, para redelimitar su figura en nombre de una autobiografía colectiva recortada en la historización de las relaciones entre los intelectuales y la política de los últimos veinte años (De Diego, 2007:64-65). Son argumentos de recolocación ya no más del "intelectual", sino "del trabajo intelectual" que en Sarlo encontraron su manera de significarse a partir de metáforas justamente territoriales, en procura de hallar los "verdaderos límites a tener en cuenta", y que continuarán operando a finales de los '80. Pero no más en el debate sobre los apoyos conferidos, o no, a Alfonsín y en coherencia, o no, con las actuaciones de los '60 y '70. Señala De Diego, que "luego del triunfo de Carlos Menem en 1989 se produjo un efecto de recomodamiento: en vez de agrupar a los intelectuales en la oposición, más bien los recluyó en el ámbito de sus especialidades; se fortaleció la autonomía del campo al elevado precio de abandonar por cansancio un campo de lucha en el que sólo se había experimentado el sabor de la derrota" (De Diego, 2007:67).

Al mismo tiempo, aparecerán los lingüistas en tanto nueva especialización y forma de habitar el espacio académico que sí presentarán los rasgos del científico puro combinados con el del analista simbólico. Para antes de la Reforma educativa de los '90 los especialistas en lingüística habían comenzado a operar sobre sectores sociales más amplios en un viceversa de atención a nuevas demandas y la invención de esas demandas. Los todavía autollamados intelectuales, especialistas en literatura, se situaron en la franja de la investigación en las universidades. Los lingüistas también, pero además, comenzaron a participar en políticas educativas de Estado, porque podían brindar lo que los primeros no: un cuerpo de saberes expertos que justificaba evaluaciones y reformas curriculares para la enseñanza formal de la lengua y la literatura a la luz de la reapertura del debate educativo dado para 1983 (Suasnábar, y Palamidessi, 2004; Southwell, 2007).

De este modo, serán los lingüistas quienes avanzarán sobre esa dicotomía, aunque no de manera armoniosa. Ya para los '80 los científicos puros agrupados en los estudios lingüísticos habían procurado un espacio de validación de sus saberes expertos: el Ciclo Básico Común de la UBA. Su cátedra de Semiología se convirtió en referencia para la renovación de saberes sobre la lengua que repercutieran de manera "positiva" en las lecturas y escrituras de los alumnos. La gramática clásica y el estructuralismo

escolar ya habían sido conceptualizados como paradigmas que fracasaron en esa tarea asignada a la escuela, no solamente secundaria sino también primaria, y las perspectivas gramático-textualistas, textualistas y comunicacionales, sobre todo, venían siendo probadas en esa caja curricular del CBC en lo que se comenzó a percibir como un éxito frente a los anteriores. Los profesores de la escuela secundaria compraban los materiales del CBC y las editoriales escolares comenzaron a incorporar este producto en sus nuevos títulos. Algunas universidades nacionales que fueron creadas en los '90 comenzaron a replicar los lineamientos de la cátedra de Semiología en sus cursos de ingresos. También, y hasta hoy, iniciaron una serie de publicaciones que devienen en citas obligadas en otras publicaciones o *papers* sobre temas de enseñanza de la lengua y la literatura en el nivel secundario y en los mismos ingresos.⁷

En ese constructo de saberes expertos de “efectos prácticos”, realizado por la cátedra de Semiología del CBC de la UBA, se resolvía la división lengua y literatura proponiendo a este último objeto de estudio como un discurso social más susceptible de ser conocido y aprendido a partir de los modelos de estas nuevas líneas lingüísticas. Pero también, la gramática y el estructuralismo escolar eran los saberes que había que desterrar, ya que representaban las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura propias del autoritarismo del régimen abolido y que la escuela democrática no debía legitimar más. De manera tentativa, propondré que aquí se haría visible lo antes señalado desde Lesgart, es decir, esta distribución de cuerpos de saberes en la dicotomía “Autoritarismo/Democracia”, porque estamos frente a la inauguración de un entramado complejo de sentidos que hicieron a los argumentos para validar unas teorías sobre otras, dado que no sólo ofrecían una “pertinencia teórica” a la hora de diseñar políticas curriculares, sino que además, en tanto lograrían que los alumnos “verdaderamente aprendieran a leer y a escribir”, también se erigían como epistemologías políticamente correctas con el proyecto democrático.

En este proceso que supuso un “fortalecimiento de las capacidades de producción de conocimientos” que observara las nuevas demandas de la escuela a renovar, en el caso de uno de sus espacios curriculares históricos: lengua y literatura, “se formaron e incorporaron investigadores y especialistas jóvenes, tendencia que en la década siguiente delinearía trayectorias y circuitos profesionales entre la actividad académica y los espacios tecno-burocráticos” (Suasnábar y Palamidessi, 2004:19) del mismo modo que ocurriera con especialistas del campo de la educación. De hecho, se presenta aquí otra línea a indagar en relación con los vínculos que se van a dar entre especialistas en lingüística y educación para la que también habría que considerar a quienes desde los '80 se inscribieron en la Didáctica de la lengua y/o Didáctica de la literatura,⁸ ya que se presentaron como los protagonistas de una “tendencia (que) comienza de manera incipiente un rasgo que se profundizará en la década siguiente como es el proceso de tránsito y/o convivencia entre la actividad de gestión educativa sea en el ámbito estatal o privado y la actividad académica de los agentes del campo” (Suasnábar y Palamidessi, 2004:20). Tan sólo esbozaré un ejemplo de lo anterior. Desde que la Ley Federal de Educación se sancionara en 1993 se generan los documentos para la transformación curricular en cuyas fuentes se hallan los trabajos de Elvira Arnoux, Ofelia Kovacci y Gustavo Bombini, entre otros.⁹ Para 1995 los Contenidos Básicos Comunes para el área de Lengua muestran claramente que los lineamientos de la cátedra de Semiología encabezada por Arnoux son los que rigen casi por completo el diseño, cuestión que, a su vez, se hacen explícitos en el I Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura de ese

mismo año organizado por la UNLP. Allí se conforma un panel integrado por la misma Arnoux, Alicia Romero de Cutropia, Sara Melgar y Mirta Castedo titulado “Los CBC en el Área de Lengua”¹⁰ que ya comienza a situar las tensiones que se irán agudizando, hasta hoy, entre estos analistas simbólicos con el cuerpo docente. Las críticas al tecnicismo y a la ausencia de una consulta real a los profesores y maestros, además de la reestructuración de los años del trayecto escolar, serán cuestionamientos hacia los integrantes de la mesa por parte del público del congreso. Ocurrió que también en 1995 la provincia de Buenos Aires había desarrollado la primera implementación de los CBC en acciones de capacitación docente con los Módulos 0 a 8¹¹ que, para el área de Lengua, fueron diseñados por la Profesora titular de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la enseñanza en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) de aquel entonces: María Teresa Corvatta.

Algunas palabras a modo de cierre

Así, hasta la actualidad, la diversificación de los lugares de trabajo de agentes formados en las carreras de Letras, que van de la mano de la institucionalización de nuevas especialidades desde la transición democrática, muestran una reconfiguración disciplinaria y su puesta en circulación en varios entramados del aparato político educativo estatal de complejidad para su estudio. Más aún cuando se vienen protagonizando algunos de sus procesos desde finales de los ‘90.¹² Por lo tanto, cabe preguntarse si en este ensayo de posible relato histórico no se está frente a un nuevo orden de los vínculos entre los poseedores de saberes expertos y los poderes políticos más allá de sus inscripciones partidarias. Resta aún avanzar en el “discurso monopolizado” (Sarfatti Larson, 1988:156) que entronca la autopromoción de un cuerpo de saberes expertos que se vuelve axiomático, no solamente para los especialistas en lingüística, y/o en didáctica de la lengua, y/o en didáctica de la lengua y la literatura que ofrecen sus servicios al Estado y/o al sector privado, sino también para los agentes que protagonizan los espacios de decisión de las políticas educativas en diversas locaciones del aparato estatal. Ya sea inventando esas políticas o ratificándolas. Planteo esta última tesis a desarrollar a futuro dado que al analizar cualitativamente las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura, desde la transición democrática hasta la actualidad, se perfila la posibilidad de analizar la irrupción de ese “discurso monopolizado” que hace a los sentidos que rigen esas acciones sociales en el cotidiano de las aulas. Me refiero a que orienta qué se debe enseñar y aprender como conocimientos legítimos sobre la lengua y la literatura para “el mejoramiento de la lectura y la escritura” como sentido de lo que debería ser una “educación democrática”. Lo más complejo a seguir desentrañando son los efectos que este discurso monopolizado tiene justamente sobre el “demos” cuando justifica sus servicios a través de la aplicación

y validación de teorías (Sarfatti Larson, 1988:165), que si bien gozan de legitimidad académica universitaria, presentan dudas a la hora de brindar marcos conceptuales que abonen de manera positiva a la educación formal, a su propia historia y culturas disciplinarias (Viñao, 2002).

Notas

¹ Se trata de la Tesis *La enseñanza de la lengua y la literatura como práctica social: la lógica de los modos de circulación y apropiación del conocimiento disciplinar*, Doctorado en Letras, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Estos avances son el resultado del cursado de seminarios de posgrado dictados por los Doctores Claudio Suasnábar y José Luis De Diego en la UNLP.

² Dice de Marinis que: “los intelectuales fundacionales fueron intelectuales del (y para el) Estado Nación, poniendo su tarea fundamentalmente al servicio de la construcción y la consolidación de la unidad política básica de la modernidad. Asimismo, pretendieron erigirse (y, a veces, tuvieron éxito con ello) en portavoces del ‘conjunto de la sociedad’ o, al menos, de sus principales *fuerzas vivas*” (DE MARINIS, 2006:6). Este segundo rasgo es el que permite la relación antes planteada.

³ Las polémicas sobre la figura del lingüista se venían suscitando desde los años ‘60 y ‘70 particularmente en Francia, también en Inglaterra y Estados Unidos. Teóricos como BOURDIEU (1985), HALLIDAY (1982), BERNSTEIN (1993), Foucault en polémica con CHOMSKY (1974), insisten en señalar que la lingüística más divulgada desde su constitución como ciencia moderna no deja de ser una continuidad de las tesis más clásicas de la antigua gramática. En sus trabajos sobre diversos problemas en torno al lenguaje y las lenguas dichos autores se distancian y explicitan que “no son lingüistas” casi como gesto político ideológico. En ese sentido, resulta interesante una entrevista a ELISEO VERÓN (1985) publicada en *Punto de Vista* en la que realiza la misma operación para presentarse como un teórico de los discursos y no un lingüista. No podré ahondar mucho más aquí sobre esta cuestión, pero como parte de los avances de mi investigación puedo señalar que habrá que agotar esta línea de análisis en tanto estaría mostrando los estrechos vínculos entre identidades disciplinarias complejas de difícil demarcación (BIXIO y HEREDIA, 2000) que ya venían irrumpiendo en el mundo académico frente a lo que aparece más bien como opciones teóricas que se generalizan, y cristalizan, en nombre de la lingüística. Lo interesante es indagar cómo ciertas opciones teóricas en tanto conservan esas matrices clásicas estarán en posiciones de ventaja simbólica a la hora de negociar políticas educativas con el Estado.

⁴ Los cambios de planes de las carreras de Letras efectuados en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP hacia mediados de los ‘80 resultan representativos de estas reconfiguraciones. Se puede plantear de manera

tentativa que sobre todo el de la UBA resultará modélico para los cambios de planes que al mismo tiempo, o luego, se fueron sucediendo en otras universidades nacionales.

⁵ Ya se ha adelantado esta categorización de Pablo de Marinis que resulta productiva para este trabajo. El autor señala que: “para el caso de los analistas simbólicos, el marco de actuación o el campo de inserción institucional es mucho más complejo y diversificado aún que para los científicos e ingenieros sociales. [...] Los analistas simbólicos también suelen participar de espacios académicos o semiacadémicos de producción y difusión del conocimiento, oscilando así entre las universidades y los *think tanks*. En estos ámbitos entran en contacto, también con no pocas fricciones, con los científicos convencionales. Pero mucho más directamente que los individuos de las otras categorías, que de algún modo permanecen aferrados o bien al Estado o a la universidad, los analistas simbólicos participan de un mercado globalizado del conocimiento, y es justamente por eso que sus ámbitos de inserción se han multiplicado en los últimos años” (DE MARINIS, 2006:7).

⁶ En el caso de los Institutos de Formación Docente tan sólo podemos señalar, por ahora y de manera provisoria, que hasta la Reforma de los años ‘90 fueron el lugar de conservación y legitimación pura, si vale el término, de la anterior formación en Letras estableciendo tensiones con la renovación disciplinaria y teórica de la universidad. A su vez, se potenciaron como el lugar de formación de los profesores frente al de los investigadores y así diferenciaron sus matrículas y perfiles de egresados con los de la universidad. Con la exigencia de una escuela reformada en sus contenidos para el área de Lengua, los ISFD tuvieron que incorporar algunas de estas renovaciones teóricas que parecen anclarse más del lado de la industria editorial escolar. Cuestión que conllevó —y aún manifiesta— un complejo entramado de tradiciones de enseñanza y de construcciones de saberes escolares de fuerte carácter residual de los antiguos cuerpos de saberes sobre la lengua y la literatura. Las particularidades de la producción editorial escolar que asumieron los finales de los ‘90 como apoyatura de la Reforma y de los docentes formados en los paradigmas historiográficos, gramaticales y estructuralistas es también un núcleo clave para considerar a futuro en este relato. Queda por señalar que la mayoría de los autores de esa bibliografía escolar, tanto libros de texto como libros para los docentes, se inscriben en la lingüística lo que hace también a esas particularidades a indagar.

⁷ Es el caso de los trabajos de divulgación de CIAPUSCIO, G.E. (1994) *Tipos Textuales* y ALVARADO, M. (1994) *Paratextos*. Publicados por la Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común UBA. Recientemente, y como ejemplo del género material didáctico: NARVAJA DE ARNOUX, E. (dir.) (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Biblos, Buenos Aires. En cuanto a publicaciones sobre investigaciones llevadas a cabo en distintas universidades, principalmente nacionales, se pueden revisar las actas de los Congresos Nacionales de Didáctica de la Lengua y la Literatura de 1995 (UNLP), 2001 (UNC/UNLP), 2005 (UNSAM/UNLP); Jornadas sobre Investigación

y Enseñanza de la Lengua y la Literatura de 1999 (UNC); II Jornadas Nacionales de Didácticas Específicas de 2006 y I Congreso Internacional de Didácticas Específicas de 2008 (CEDE/UNSAM), entre otros.

⁸ Esta división, que indica la existencia de una didáctica diferenciada para cada objeto de estudio, se irá complejizando en los años '90 y hasta ahora. Si el origen de estas denominaciones se debió en parte al histórico debate epistemológico, pero también corporativo, entre la didáctica general y las especiales o específicas, en la actualidad, aparece una diversificación de nuevas didácticas (didáctica de la lectura, de la escritura, de la argumentación, de las prácticas de lenguaje) que hablaría más de los procesos históricos desarrollados en este trabajo.

⁹ AA.VV.: (1996) *Fuentes para la Transformación Curricular. Lengua*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

¹⁰ ARNOUX, E.; ROMERO DE CUTROPIA, A.; MELGAR, S. y CASTEDO, M. "Los CBC en el Área de Lengua" (mesa redonda) en *Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, octubre, 1995, 53-85.

¹¹ Ley federal de educación: ley de educación de la provincia de Buenos Aires y contenidos básicos comunes: módulo 0/ Buenos Aires (Provincia). Gobierno. Dirección General de Cultura y Educación. CORVATTA, M.T. (dir.). Capacitación docente 1995: desarrollo de los temas de los contenidos básicos comunes: módulos 1 a 8.

¹² Si bien los servicios que he prestado al Ministerio de Educación de la Nación y a la DGC y E (Dirección General de Cultura y Educación) de la provincia de Buenos Aires se reducen a algunas acciones de formación docente y elaboración de materiales de trabajo de políticas ya diseñadas, sí vengo participando de estos complejos tejidos desde la universidad. Es decir, que soy ejemplo vivo de una formación disciplinaria cruzada por los nuevos intereses de investigación que ofrecía la aún floreciente Didáctica de la lengua y la literatura y, a la vez, las posibilidades laborales que habilitaba esta especialización en el ámbito de la educación superior. En mi caso particular, me inscribo en pugnas situadas en zonas de decisión político-universitarias que se dirimen la formación de profesores y maestros, como así también, los cursos de ingreso.

122 123

Bibliografía

- BERNSTEIN, B.: (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Morata, Madrid.
- BIXIO, B. y HEREDIA, L.: (2000) "Algunos lugares de articulación disciplinaria: la vulnerabilidad de las fronteras" en *Interdisciplinas*. Publicación del CIFYH, UNC, Año 1, N° 1, marzo, 83-94.
- BOMBINI, G.: (2005) *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina, 1860-1960*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P.: (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal, Madrid.

- CAMOU, A.: (1999) "Los consejeros del príncipe. Saber técnico y política en los procesos de reforma económica en América Latina" en *Revista Nueva Sociedad*, N° 152. Caracas, 54-67.
- CAVAROZZI, M.: (1997) *Autoritarismo y democracia (1955-1996). La transición del Estado al mercado en la Argentina*. Ariel, Buenos Aires.
- CHOMSKY, N. y FOUCAULT, M.: (1974) *La naturaleza humana: justicia versus poder*. Katz, Buenos Aires, 2006.
- DALMARONI, M.: (2006) *Una república de las letras. Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado*. Beatriz Viterbo, Rosario.
- DE DIEGO, J. L.: (2001) *¿Quién de nosotros escribirá el Facundo? Intelectuales y escritores en Argentina (1970-1986)*. Al Margen, La Plata.
- (2007) "La transición democrática: intelectuales y escritores" en *La Argentina democrática: los años y los libros*. CAMOU, A., TORTTI, M.C. y VIGUERA, A. (comps.). Prometeo Libros-UNLP, Buenos Aires-La Plata, 49-82.
- DE MARINIS, P.: (2006) "Los saberes expertos y el poder de hacer y deshacer 'sociedad'" en *Meeting of the Latin American Studies Association*. San Juan, Puerto Rico, marzo, 15-18.
- HALLIDAY, M.: (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. FCE, México.
- LESGART, C.: (2003) *Usos de la transición a la democracia. Ensayo, ciencia y política en la década del '80*. Homo Sapiens, Rosario.
- NEIBURG, F. y PLOTKIN, M.: (2004) *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Paidós, Buenos Aires.
- SARDI, V.: (2006) *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- SARFATTI LARSON, M.: (1988) "El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología" en *Revista de Educación*, N° 255. CIDE, Madrid, 151-187.
- SOUTHWELL, M.: (2007) "Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática" en *La Argentina democrática: los años y los libros*. CAMOU, A., TORTTI, M.C. y VIGUERA, A. (comps.). Prometeo Libros-UNLP, Buenos Aires-La Plata, 307-334.
- ROCKWELL, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires.
- SUASNÁBAR, C. y PALAMIDESSI, M.: (2004) "Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en Argentina", (mimeo).
- VERÓN, E.: (1985) "La mediatización de los juegos del discurso" en *Punto de Vista. Revista de cultura*, Año VII, N° 24. Buenos Aires, agosto-octubre.
- VÍÑAO, A.: (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y Reformas: continuidades y cambios*. Morata, Barcelona.

Ibáñez, María Susana

"Un bosquejo de un posible relato histórico: transición democrática, Estado, intelectuales y enseñanza de la lengua y la literatura en Argentina", en: *El hilo de la fábula*, Revista anual del Centro de Estudios Comparados, N° Diez. Santa Fe, Argentina, edicionesUNL, 2010, pp. 111-124.