

ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, LECTURA Y ESCRITURA: PROBLEMAS CONCEPTUALES DE SUS ABORDAJES COMO PRÁCTICAS SOCIALES¹

*Teaching of Language and Literature, Reading and Writing:
Conceptual Problems in their Approaches as Social Practices*

Carolina Cuesta²

Recebido em: 08 fev. 2015

Aceito em: 28 jun. 2015

- 1 El presente artículo recupera la exposición realizada los días 6 y 7 de noviembre del 2014 en la ciudad de Bariloche (provincia de Río Negro, Argentina) en el marco de las *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, organizadas por GEISE (Grupo de Estudios de Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación) de la Universidad Nacional de Río Negro y la Universidad Nacional del Comahue de Argentina.
- 2 Carolina Cuesta es Profesora, Licenciada y Doctora en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En la misma institución es Profesora Adjunta ordinaria de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I del Profesorado en Letras, investigadora del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDIHCS-CONICET) y Directora de la revista de divulgación virtual *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Dirige la Licenciatura en Enseñanza de las Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica (UNIPE). Se especializa en didáctica de la lengua y la literatura con un desarrollo sostenido en líneas de investigación sobre prácticas de lectura y enseñanza de la literatura en el marco de la formación docente. En la actualidad, indaga sobre políticas educativas y trabajo docente, particularmente sobre las relaciones entre los campos de la enseñanza de la lengua, la alfabetización, y la lectura y la escritura en la Argentina. E-mail: carolina.cuesta@ba.unipe.edu.ar.

RESUMEN

La noción de *prácticas* de enseñanza de la lengua y la literatura, también de *prácticas* de lectura y escritura, presenta en la actualidad un lugar preponderante en distintos desarrollos de la didáctica de la lengua y la literatura realizados en la Argentina. Así, tanto en los lineamientos curriculares como en la formación docente inicial y continúa, se ha naturalizado que las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura *se planifican*, y que las prácticas de lectura y escritura *se enseñan*. En la presente artículo, problematizaré estas resignificaciones del concepto de *prácticas* mediante una recuperación de algunas de sus fuentes teóricas, es decir de las perspectivas sociales y culturales que lo han acuñado, en procura de retornar a sus aportes como modo de abordaje de la enseñanza y las lecturas y escrituras que se desarrollan en el cotidiano escolar. Dichos abordajes suponen para la formación y el trabajo docente una opción explicativa de las particularidades que asumen la enseñanza de la lengua y la literatura, y las lecturas y escrituras, entendidas como acciones sociales reproducidas y producidas en el marco de la cultura escolar. Desde este recorte, es posible comprender la complejidad del trabajo docente y, con ello, los puntos de partida para las posibilidades de su cambio como objetivo central de la producción de conocimientos en didáctica de la lengua y la literatura.

Palabras claves: Prácticas. Enseñanza. Lectura. Escritura. Formación. Trabajo Docente.

ABSTRACT

The notion of teaching practices of language and literature - also reading and writing practices - has today an important place in various developments of the teaching didactics of language and literature as carried out in Argentina. Thus in the curriculum guidelines and initial teacher training and continued education, it has been set that practices of teaching language and literature are planned, and that the practices of reading and writing are taught. In this article, I problematize those meanings of the concept of practice through the recovery of some theoretical sources, namely social and cultural perspectives that have coined those expressions, seeking to go back to their contributions as a means of addressing reading and writing education in schools. These approaches pose to the teacher's work an explanatory option that

assume the characteristics of teaching of language and literature, and the readings and writings, understood as social actions reproduced and produced as part of school culture. From this point of view, it is possible to understand the complexity of teachers' work and thus, the starting points for the possibilities of its change as a central objective of the production of knowledge about the didactics of language and literature.

Keywords: Practices. Teaching. Reading. Writing. Training. Teaching Work

PROBLEMAS CONCEPTUALES SOBRE LAS PRÁCTICAS COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS SOCIAL Y CULTURAL

Si hiciéramos un somero repaso de distintos autores que suelen ser citados a la hora de definir el concepto de prácticas como modo de abordaje de distintas realidades sociales, no solo en lo concerniente a la enseñanza, la lectura o la escritura, ya sea Michel de Certeau (2000), Roger Chartier (1995; 1998; 1999) o Pierre Bourdieu (1990; 1991; 2001), nos recordarían que refiere a acciones sociales que ya ocurren, y que vienen ocurriendo a lo largo de la historia de las distintas sociedades y culturas. Importa esta primera y básica distinción ya que la fórmula *enseñar las prácticas* orienta la interpretación hacia acciones que no ocurrirían, que no serían realizadas por los estudiantes, y por ello deberían ser enseñadas. No obstante, *las prácticas* resulta un modo de circunscribir para su estudio ni más ni menos que acciones sociales históricamente reproducidas, pero que al mismo tiempo muestran sus cambios y variaciones.

Al analizar un poco más en detalle el concepto de enseñanza que integra las fórmulas en cuestión, se puede afirmar siguiendo a Geertz (1992) que se trata de uno de los tantos megaconceptos del análisis social. Esto significa que su referencia ya supone *acciones* y, como tales, se dan entre muchos actores y a la vez, en espacios particulares de prefiguración, por ejemplo las instituciones que conforman el sistema educativo de nuestro país.

Asimismo, como señala Bernstein (1993) en su estudio sobre el discurso pedagógico, la enseñanza como acción social siempre es auto-regulada y regulatoria en múltiples aspectos: corporales, morales, cognoscitivos, ideológicos, por nombrar algunos. Por lo general, cada

perspectiva didáctica parte de la afirmación de un estado anterior de la enseñanza que no solamente no obtendría “buenos resultados” respecto del conocimiento, sino que además “limitaría” a los estudiantes, ya que, por nombrar algunos de sus principios más divulgados, no los dejaría “desarrollarse en sus competencias lectoras”, “construir significados” o “experimentar sus subjetividades”. Sin embargo, estos principios sobre la liberación de los estudiantes de aquello que los sometería son en sí mismos regulaciones. Es decir, que discutir y tomar posición respecto de unas regulaciones sobre otras no significa que quiméricamente desaparezcan, o que unas sean más buenas que otras. De ese modo, pongamos el caso de las prácticas de lectura y escritura, cada línea didáctica intenta persuadir respecto de sus capacidades para ir “más allá de la escuela”³, porque sus propuestas conseguirían hacer del aula un espacio donde se leerá y escribirá como “verdaderamente” se lo hace “por fuera de la escuela”. Y, por ende, como “necesitan” los alumnos. Se trata de una propensión a neutralizar la enseñanza en tanto acción social y en especial localizada en las instituciones educativas, es decir en la creencia de que “cuanto más se distinga la orientación didáctica para la enseñanza de la lengua y la literatura de sus históricas actividades regulatorias, mejor será”. Sin embargo, la fantasía de la desregulación de las prácticas de enseñanza, de lectura y de escritura, además de ocultar un reemplazo de regulaciones, supone cosificarlas, pues las acciones sociales no se aíslan ni se modifican en nombre de las teorías con las que se las explican, sino que están allí para ser comprendidas en sus lógicas. Sobre este problema señala Bourdieu en *El sentido práctico*:

Es necesario reconocer a la práctica una lógica que no es la de la lógica, para evitar pedirle más lógica de la que puede dar y condenarse así a extraerle incoherencias, bien a imponerle una coherencia forzada. El análisis de los diferentes aspectos, por lo demás estrechamente interdependientes, de lo que puede llamarse el efecto de teorización (sincronización forzada de lo sucesivo y totalización artificial, neutralización de las funciones y sustitución del sistema de los principios de producción por

3 De hecho, el “más allá de la escuela”, o “más allá de lo escolar”, viene presentándose como fundamento y en algunos casos contenido para la formación docente en distintos programas de cátedras de Didáctica de la lengua y la literatura, tanto de universidades como de Institutos de Formación Docente de la Argentina.

el sistema de los productos, etc.) hace aparecer, en negativo, algunas de las propiedades de la lógica de la práctica que escapan por definición a la aprehensión teórica (1991: 145).

Bourdieu construye una tríada interesante: de prácticas sociales recorta *sentido práctico* y de allí *la lógica de las prácticas*. A la vez que permite escapar de las complejidades de la noción de *habitus*, categoría que también ha sufrido procesos de naturalización porque suele ser utilizada en los análisis didácticos como “causa” de lo que “funciona mal” en la educación, o como “hábito”, y no como la realización de la *estructura estructurante de y en* las acciones sociales, que posibilita explicar por qué, justamente en sentido social, los sujetos actúan como actúan. Dicha utilización didáctica de la noción de *habitus* como lo incorrecto, volviendo a la cita de Bourdieu, muestra una posición que se concentra en los productos y no en las condiciones de producción haciendo aparecer en negativo algunas propiedades de las prácticas⁴.

4 En este sentido, cabe en este punto la necesidad de realizar una serie de aclaraciones respecto de los desarrollos específicos que hace Bourdieu sobre las prácticas lingüísticas en sus teorizaciones sobre el campo lingüístico (Bourdieu, 2001). Seguramente, sus motivos se emparentan con los debates que sostuvo con Bernstein (1993: 15), ya que al recortar su mirada en aquello que se reproduce y el modo en que lo hace, en procura de desmontar las relaciones estructurales entre lenguaje y poder, por momentos asfixia las posibilidades de entender “la lógica de esas prácticas” de otra manera que no sea, justamente, en negativo. Al contrario de lo que plantea en *El sentido práctico* (1991). Por ejemplo, todos los planteos de Bourdieu sobre el “discurso ritual” y los “rituales de la institución” (2001: 67-86) que se presentan tan específicos para pensar la enseñanza de la lengua en las instituciones educativas parecieran sobreentender que esa ritualización deviene en una especie de ejercicio casi “impúdico” de poder, si vale el término. Porque, y para formularlo de una manera sencilla, sin “discurso ritualizado” o “sin rito de institución” no hay educación entendida como un proceso de institucionalización que se vuelve crucial en las vidas de las personas para asumir lugares de ventaja o desventaja en el juego social. De hecho esta última premisa atraviesa todos los trabajos de Bourdieu, el mismo *Qué significa hablar. Economía de los intercambios lingüísticos* (2001), cuando describe y explica las cotizaciones de la “lengua legítima” en el mercado lingüístico. Igualmente, pensamos que sus argumentaciones sobre el “poder mágico del discurso ritual”, sus “formas eufemizadas”, que hasta detalla en aspectos retóricos específicos, son puntos de partida

Así, hallamos en programas de cátedras de Didáctica de la lengua y la literatura afirmaciones del tipo “las prácticas de lectura habituales” o “tradiciones e innovaciones en la práctica de escritura en Argentina”, haciendo aparecer en negativo “habituales” y “tradiciones”, cuando toda práctica social por definición es habitual y se enmarca en tradiciones. Es por ello, que Elsie Rockwell (2009) resitúa la noción de prácticas específicamente en el espacio educativo:

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

En las comparaciones y contrastes entre los archivos oficiales de la gestión escolar y otras fuentes, el investigador produce esos actos de imaginación para leer *lo no explícito*, lo que está *debajo* o *al lado de* la norma⁵. Es el caso de la reconstrucción de las prácticas que ciertas normativas han prohibido, en el juego de una lectura contraria a lo que proscriben, o el de la observación de la materialidad de los textos y no

para análisis localizados en “las fuerzas performativas” que motorizan la enseñanza de la lengua (también de la literatura) en las instituciones educativas.

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

solamente la de su contenido⁶. Las búsquedas de esas huellas de las prácticas de enseñanza, de lectura y escritura, ocultadas en la historia también pueden ser encontradas en los mismos discursos que suponen, en sus retóricas y elipsis, porque habilitan hipótesis respecto de cómo algunas de esas prácticas dejan de ser descritas y fundamentadas cuando sufren procesos de normalización y naturalización.

Vuelvo a algunos fragmentos de la cita de Rockwell: “Al describir saberes y prácticas en las escuelas, comprender los procesos sociales más amplios” es posible “responder a las preguntas sobre el valor y sentido de los contenidos culturales explícitos o implícitos que se enseñan en las aulas”. Entonces las prácticas de enseñanza, de lectura y escritura, nunca se “diseñan ni perfeccionan”, no son “planificaciones de clases” ni “secuencias didácticas” en sí mismas, no “están ausentes” o “deben ser promovidas” (caso lectura y escritura), sino que son acciones sociales históricas que se reproducen y producen, es decir se resignifican en las escuelas y a lo largo del tiempo; en contrapunto con coyunturas que, en algunos casos, llegan a resemantizar algunos de los sentidos que las motorizan. En otras palabras, hay un problema en la investigación didáctica y sus orientaciones para la formación docente cuando se homologan prácticas conservadas con formas “tradicionales” de la cultura escolar y que, por ende, son las formas que se proponen “superar” en nombre del “cambio” o la “innovación”. Porque cualquier línea pedagógica o didáctica debería efectuar ejercicios de validación de sus propios desarrollos, no solamente para reconocer sus problemas conceptuales, sino para que atendieran a las siguientes preguntas de las que sí deberían partir cualquier postulado o propuesta sobre la formación docente: “¿Cómo se apropian los maestros del saber pedagógico explícito, tanto para su práctica fuera del aula y su identidad como maestros, como para su práctica docente? ¿Qué significa la pedagogía desde las condiciones reales del trabajo docente?” (Rockwell, 2009: 29).

6 Por ejemplo, los pasajes de los documentos oficiales escritos en manuscrita firmados por los docentes a los formatos impresos llenados por los directivos hablan de capas de historicidad que ofrecen modos de entender las prácticas educativas en distintos cortes sincrónicos sumados al constante crecimiento del aparato burocrático escolar (Rockwell, 2009: 168).

Pensar el trabajo docente en términos de *la lógica de las prácticas* -y no de *habitus* o de “tradiciones equivocadas”- permite observar el punto de vista de los actores de las prácticas y no estereotipar, principalmente, a los docentes al modo de: “Tal profesora hace cuestionarios por su *habitus* y, por ello también enseña los clásicos”, “como se formó en el estructuralismo es tradicional, lo que la lleva a enseñar gramática”. De nuevo, estas afirmaciones apelan a una idea estereotipada de “concepciones cristalizadas y perimidas”⁷ de la enseñanza, que preexistirían a los sujetos y que “desde fuera” los conducirían a efectuar determinados actos, como si fuesen sus “causas” externas. Por el contrario, abordar esas acciones sociales hipotéticas como prácticas, y más aún, desde la lógica de las prácticas, implica en palabras de Bourdieu, reconocer: ...“*eso de lo que se trata*, principio de pertinencia implícito y práctico”, y cómo “el sentido práctico *selecciona* ciertos objetos o ciertos actos y, de esta forma, algunos de sus aspectos”, porque “reteniendo aquellos con los que hay que hacer en la situación considerada, o tratando como equivalentes unos objetos o unas situaciones diferentes, distingue propiedades que son pertinentes y otras que no lo son” (Bourdieu, 1991: 151).

Por ello, a la pregunta acerca de cómo se está entendiendo el concepto de *prácticas* de enseñanza de la lengua y la literatura, de lectura y escritura, en la formación y el trabajo docente se le debe agregar otra: de qué manera se accede a ellas y qué se estudia de ellas. Todos los trabajos de metodología de la investigación en ciencias sociales recuerdan constantemente que cuando se opta al menos por un punto de partida propio de las líneas cualitativas, en este caso decir que se estudiará la enseñanza, las prácticas y no “los procesos mentales que subyacen al aprendizaje de la lengua materna”, ningún dato recolectado reflejará de manera directa la realidad. Para precisar: ningún relato o comentario de docente o alumno conseguido con la técnica cualitativa que fuese reflejará algo que ocurriría en una especie de realidad fáctica. Lo que sí hará es habilitar un acceso a un entramado de significaciones que estructuran y reestructuran, coyuntural y circunstanciadamente, las acciones sociales. A su vez, las recurrencias de significados, es decir las creencias, convicciones que se reiteran de manera similar

7 Ver nota 3.

como orientadores de las prácticas, se cargan de mayor validez cuando documentadas en los decires de docentes y alumnos vuelven a armar nuevos arcos recursivos con otras fuentes. Por ejemplo, la repetición de las convicciones de que “se debe enseñar a comprender textos”, o “se deben enseñar las prácticas de lectura y escritura”, también se reiteran en lineamientos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura elaborados por especialistas. No obstante, la relación de dichas orientaciones didácticas con las prácticas no es refleja, sino que supone una serie de recreaciones, reinterpretaciones que en algunos casos se vuelven disruptivas de la creencia y potenciales de cambio educativo. Me detendré en este punto.

PRÁCTICAS SOCIALES, PRODUCCIÓN DE SIGNIFICADO Y CAMBIO

Al recurrir a otro clásico de la investigación antropológica como lo es Marshall Sahlins se puede recordar que, en definitiva, aquello que hace a las acciones sociales es la *producción de significado* y que allí anida la posibilidad de entender el *cambio* en su sentido social, cultural e histórico:

...voluntaria o involuntariamente –parafraseo a Marc Bloch– los viejos nombres que están todavía en los labios de todos adquieren connotaciones que se encuentran lejos de su significado original. Este es uno de los procesos históricos que denominaré “la revaloración funcional de las categorías”. (...) Al actuar desde perspectivas diferentes, y con diferentes poderes sociales para objetivar sus respectivas interpretaciones, los individuos llegan a diferentes conclusiones y las sociedades elaboran consensos diferentes. La comunicación social constituye tanto un riesgo empírico como una referencia al mundo (Sahlins, 2008: 10-11).

Si a la hora de objetivar sus interpretaciones de las cosas, las referencias, los actores las volvemos a significar de una manera distinta a las categorías antes utilizadas por las sociedades, acción para la que “...la metáfora, la analogía, la abstracción, la especialización: todos los tipos de improvisaciones semánticas son inherentes a la actualización cotidiana de la cultura con la posibilidad de hacerse generales o unánimes por su aceptación sociológica en el orden vigente” (Sahlins, 2008:11); las zonas de los dichos de

docentes y alumnos que condensan significados compartidos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, la lectura y la escritura, creo que pueden ser leídas en esas claves interpretativas. Pareciera que, también siguiendo con Sahlins, algo ocurre en la “realidad” del aula en tanto los significados irrumpen con una marca de un yo testigo y protagonista del hecho educativo, de esas prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura, de la lectura y la escritura. No obstante, como explica Sahlins no se tiene la ventaja de nombrar a la cosas realmente como son, de hecho ya señalé que no adscribo a esa ilusión realista, sino que los nuevos modos de nombrar pueden darse en tanto sean inteligibles, en tanto “el viejo sistema se proyecta hacia el futuro en sus nuevas formas” (2008: 12). Volviendo a los ejemplos anteriores si se reitera en las prácticas de enseñanza la opción por los clásicos del canon escolar o la gramática, se tratará de localizar su inteligibilidad para sus actores, su carácter de *viejo sistema* recreado en *nuevas formas*, es decir, cómo adquieren sentido y valor en las coyunturas de las políticas curriculares y del trabajo docente actuales⁸. No se trata de convalidar dichas opciones en una especie de celebración de la reproducción de las tradiciones, sino de comprenderlas y estudiarlas, en términos de Sahlins, como *revaloraciones funcionales* propias de la producción social del significado, que aunque siempre *puesto en riesgo*, muestran su historicidad estructural. Se trata de estudiar esas prácticas y lo que sus actores tienen para decir de ellas a modo de una sociología *situacional*, siguiendo con Sahlins, en la que el *cambio* no puede dejar de ser entendido sin la consideración de una *estructura de la coyuntura*.

Si tomamos otro ejemplo para avanzar sobre el carácter coyuntural de las prácticas, y que va a contrapelo de los anteriores, seguramente hay un cambio cuando varios docentes dicen que apuestan a literatura para “lograr algo” con sus alumnos frente a realizaciones de significado estructurales-históricas que, al revés, ponen al ruedo significados que objetivan a los estudiantes como “incapaces” de

8 En este sentido resultan relevantes distintos relatos o registros de clase en los que la gramática se resignifica desde el punto de vista de los estudiantes (Cuesta, 2011), lo mismo algunos clásicos del canon escolar como El Poema del Mío Cid (Di Benedetto, 2012) y La casa de Bernarda Alba de Federico García Lorca (Gagliardi, 2012).

acceder a la literatura. Diría Sahlins que este caso mostraría que “los efectos de esos riesgos [de significado] pueden ser innovaciones radicales” (2008: 11). Seguramente, este cambio tendrá relación con la contingencia porque “los alumnos con los que se intenta lograr algo”, habla de cambios culturales y socioeconómicos de los últimos cuarenta o treinta años en la Argentina. No obstante, ese significado de la literatura ahora como “salvadora del trabajo docente” recupera y refuncionaliza el sentido añejamente conservado de la “literatura como salvadora de los espíritus”, como “garante de la cultura”⁹. De este modo, “...el orden cultural se reproduce a sí mismo en el cambio y como cambio” (Sahlins, 2008: 13).

Es probable que el hecho fáctico de ofrecerles material y simbólicamente literatura a unos “alumnos con los que se intenta lograr algo”, o negárselas, repercuta en un *cambio* cuando la opción es la primera. Pero, los significados que sustentan ese *cambio* han sido *cambiados*, justamente, dentro de la posibilidad estructural de la producción de significado que es histórica y coyuntural a la vez. En realidad, estos potenciales de sentido realizados muestran lo contingente del acontecimiento: algo hay que hacer con los jóvenes en las aulas, con la literatura y, para ello, su lectura es el camino. A la vez que develan lo estructural histórico: la literatura tendría unos poderes para resolver casi mágicamente algún problema vinculado con la sociedad, la educación o la cultura.

A MODO DE CONCLUSIÓN: IMPLICANCIAS DEL ABORDAJE DE LA FORMACIÓN Y EL TRABAJO DOCENTE COMO PRÁCTICAS SOCIALES

En suma, lo que los desarrollos en didáctica de la lengua y la literatura que han cosificado la noción de prácticas no observan, es que se trata de abordar a la formación y al trabajo docente desde una perspectiva de las prácticas sociales, si realmente se persigue esta opción epistemológica, para reconocer el carácter coyuntural y estructural de las prácticas de enseñanza, de las prácticas de lectura y

9 Estas continuidades de sentidos conferidos históricamente a la literatura han sido claramente explicados por Terry Eagleton (1988) y Raymond Williams (1982).

escritura, junto con los significados que las motorizan confiriéndoles sentido y valor, inteligibilidad. Un quiebre, una ruptura en sus lógicas, en el sentido de *cambio*, siempre tiene *algo de lo anterior* y muchas veces excede sus temporalidades más cercanas. Además, porque las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura, de lectura y escritura, no se modifican en la determinación de poderes exógenos, a saber, la última orientación en didáctica de la lengua y la literatura legitimada por políticas públicas, la academia o la industria editorial escolar; sino que cambian en contrapunto con ellas y sus propias lógicas siempre enmarcadas en la formación y el trabajo docente. Cambian si sus significados son puestos en riesgo, no descalificados.

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

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

Desde esta justificación del sentido que posee diversificar las fuentes empíricas para rastrear las capas históricas de las prácticas,

creo pertinente poner en relación los discursos que se revelan en las líneas teórico didácticas de cuño académico universitario, direccionadas actualmente por las políticas educativas de Argentina para la disciplina escolar Lengua y Literatura, con los modos en que los docentes que trabajan en distintas regiones y localidades de este país los reutilizan en constantes resignificaciones¹⁰. Con ello, postulo que en la actualidad resultan estériles las investigaciones en didáctica de la lengua y la literatura que se proponen producir conocimientos para pensar posibles cambios en la enseñanza dando continuidad a miradas valorativas sobre la formación y el trabajo docente, realizadas desde una posición completamente ajena a sus concreciones cotidianas. Por el contrario, como señala Rockwell (2009), las otras miradas sobre los documentos, tanto oficiales como los abandonados o desechados, sobre esa práctica esencialmente oral, permiten hallar las distancias entre la norma y la práctica. Es decir, consienten la observación de la norma como producto de las prácticas para encontrar, mediante la historización, momentos de mayor acercamiento entre lo dicho y lo hecho. En este sentido, los modos de documentar *lo dicho de lo hecho* en el caso de los docentes resulta un tema teórico metodológico sustancial, porque contempla de qué manera se han conseguido registrar esos dichos, en qué condiciones de producción, mediante qué pedidos devienen y qué significan sus silencios o silenciamientos.

Por ello, relevar y estudiar los sentidos que maestros, profesores y alumnos ponen al ruedo en la cotidianeidad escolar a través de sus dichos y silencios, y que no siempre son recuperados en los desarrollos

10 Así es, por ejemplo, se encuentran distintas capas de historicidad actualizadas en la recurrente apelación al desarrollo de la *comprensión lectora, competencias y habilidades lingüísticas, tipologías textuales, de la lectura como construcción de sentido, de la experiencia de lectura literaria*, entre otras, en formulaciones de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de la Ley Federal de Educación de 1993, ya derogada, y en los aún vigentes Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de la Ley Nacional de Educación promulgada en el año 2004, ambas leyes educativas de Argentina. También, en libros de texto y publicaciones destinadas a los docentes de circulación local. Es decir, que los documentos de las mismas políticas educativas dan testimonio de la sumatoria de los cruces teóricos disciplinarios que en el presente pretenden orientar el trabajo docente (Cuesta, 2011).

didácticos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, la lectura y la escritura, o que vienen siendo trabajados a medio camino al menos en Argentina, permitiría seguir abriendo una zona de la investigación que aportaría a la producción de conocimientos efectivamente orientados a la búsqueda de cambios en la formación y el trabajo docente ¹¹. La mayoría de las veces se trata de sentidos ligados a una puesta en cuestionamiento de la relación entre los cuerpos de saberes que de distintos modos *llegan* o *persisten* en las instituciones educativas para orientar la enseñanza y aquellos que docentes y alumnos buscan, esperan, en cuanto conservan y validan. Es decir, se trata de sentidos que revelan qué creencias comparten, o no, docentes y alumnos sobre la enseñanza de la lengua y literatura; qué saberes comparten o no, legitiman o no; cómo son los modos de puesta en circulación y apropiación del conocimiento disciplinario escolar por parte de docentes y alumnos; qué distancias y cercanías presentan esos conocimientos disciplinarios escolares con los académicos universitarios a la hora de su circulación en las aulas; qué métodos son consecuentes, o no, con esas teorías que caracterizan a las explicaciones y consignas dadas por los docentes; qué significados atribuyen los docentes a los saberes de los alumnos que no son enunciados en un discurso disciplinario escolar; qué sentidos hacen que los legitimen o los desvaloricen, los celebren o los omitan.

También, si los dichos de docentes que traje a colación antes ofrecen una zona de indagación *no documentada* porque condensan en parte significados de “lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente” de la formación y el trabajo docente en el marco de la disciplina escolar Lengua y Literatura (Rockwell, 2009: 21); habrá que conceptualizar qué se entiende hacia su interior como transformaciones sociales, culturales, políticas, económicas de las que se hacen eco, de manera explícita o implícita, y que señalan como efectos positivos o adversos en los modos en que los estudiantes aprenden lengua y literatura, leen y escriben. Como he explicado antes con el ejemplo de la creencia sobre

11 La profundización de estas indagaciones teórico metodológicas en didáctica de la lengua y la literatura, con diversidad de casos documentados que incluyen voces de los estudiantes, se encuentra desarrollada en mi tesis de Doctorado en Letras (Cuesta, 2011), defendida en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

la literatura en cuanto a sus poderes salvadores del trabajo docente. En otras palabras, se requiere partir de nociones de *escuela*, *educación formal* y *sistema educativo* entendidas en un *presente histórico* que excedan la tentación de observarlas tan solo como un conjunto de normas ensimismadas en un presente sistémico. Por el contrario, es una visión que traspasa las fronteras espacio temporales de cualquier corte sincrónico de *la escuela* la que podrá mostrar sus distancias y cercanías con otras esferas de la realidad social, en el mundo del trabajo, de la política, de la economía doméstica, por ejemplo, para sortear la desgastada dicotomía entre escuela y comunidad (Rockwell, 2009: 119). De este modo, la elección de las teorías y sus categorías de análisis hallarán pertinencia para desarrollos en didáctica de la lengua y la literatura, efectivamente apoyados en los aportes de las teorías sociales y culturales y de la investigación etnográfica, si no conducen a hipótesis sobre la formación y el trabajo docente fundadas en criterios de coherencia o eficacia explicativas de carácter apriorístico. Es decir, si asumen que los objetos de estudio son, para el caso que aquí presento, los procesos políticos educativos (nunca desligados de procesos políticos sociales, culturales y económicos) y las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura, de lectura y escritura que los expresan, en sus distancias y cercanías históricas, en sus aparentes incoherencias y contradicciones.

BIBLIOGRAFÍA

BERNSTEIN, Basil. **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid: Morata, 1193.

BOURDIEU, Pierre. **Sociología y cultura**. México: Grijalbo, 1990.

_____. **El sentido práctico**. Madrid: Taurus, 1991.

_____. **¿Qué significa hablar?** Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid, Akal, 2001.

CHARTIER, Roger. **Sociedad y escritura en la edad moderna**. La cultura como apropiación. México: Instituto Mora, 1995.

_____; y CAVALLO, Guglielmo. **Historia de la lectura en el mundo occidental**. Madrid, Taurus, 1998.

_____. **El mundo como representación.** Historia cultural: entre práctica y representación. Barcelona: Gedisa, 1999.

CUESTA, Carolina. **Lengua y literatura disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza.** Tesis de Doctorado, Memoria Académica, FaHCE-UNLP. Disponible en: <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>>. Aseso en: 10 set. 2011.

DE CERTEAU, Michel. **La invención de lo cotidiano.** / Artes de hacer. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2000.

DI BENEDETTO, Matías. “Entre las ‘históricas’ de Flores y Gironde, el Mio Cid y el ‘Pata’ Medina: un atajo hacia la experiencia literaria como propuesta didáctica”, en: **El toldo de Astier.** Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura. La Plata, Año 3, Nro. 5, octubre, Departamento de Letras-Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I, Fahce-UNLa Plata, pp. 19-29. Disponible en: <<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/LGD.Di%20Benedetto-%20nro%205.pdf>>. Aseso en: 20 jan. 2012.

EAGLETON, Terry. **Una introducción a la teoría literaria.** México: FCE, 1988.

GAGLIARDI, Lucas. “Del género como jaula al género y sus posibilidades: negociaciones del conocimiento dentro del aula”, en: **El toldo de Astier.** Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura. La Plata, Año 3, Nro. 5, octubre, Departamento de Letras-Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I, Fahce-UNLa Plata, pp. 94-107. Disponible en: <<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/M.Gagliardi-%20nro%205.pdf>>. Aseso en: 19 fev. 2012.

GEERTZ, Clifford. “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en: **La interpretación de las culturas.** Barcelona: Gedisa, 1992, p.17-40.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica.** Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SAHLINS, Marshall. **Islas de historias.** La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia. Buenos Aires: Gedisa, 2008.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Sociología de la comunicación y del arte. Barcelona: Paidós, 1982.