

GUSTAVO BOMBINI

Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura

CAPÍTULO 2

El conocimiento escolar sobre
la lengua y la literatura



libros del
Zorzal

Cambios de paradigma en la enseñanza de la lengua

Federico Paruolo es el personaje de “Lengua y literatura”, un cuento del escritor argentino Martín Kohan.³ Paruolo es el alumno particular de un profesor que intenta enseñarle a analizar sintácticamente la oración “El alumno estudia”. La escena es estática: Paruolo demora en sus respuestas, se equivoca; el profesor se impacienta, se pone nervioso, golpea la mesa con la palma de la mano mientras repite la típica letanía escolar: “Piense Paruolo”, “Piense un poquito, Paruolo”. Por fin, el perro de la casa de Paruolo, “un perro tan auténtico en sus sentimientos patrióticos como puede serlo un dogo argentino”, “herido por tanto golpe y tanto grito desconsiderado”, salta de atrás de un sillón y muere el zapato del pie derecho del profesor, buscando reestablecer la armonía.

Lo interesante de la escritura de este cuento es el hecho de que la voz del protagonista lleva adelante un análisis de la situación pedagógica a medida que ésta va transcurriendo, mucho más sofisticado y complejo que la oración a ana-

³ Kohan, M.. *Muerto contento*, Rosario, Beatriz Viterbo, 1994.

lizar. La reflexión de Paruolo es lúcida y parece dar cuenta de esas voces ensordadas que en muchos casos son las de los alumnos cuando asumen una posición crítica respecto a la práctica docente. Así, frente al ritualizado análisis gramatical, Paruolo se solidariza y afirma con sensatez: "Es natural que yo, Federico Paruolo –piensa en y para sí mismo–, siendo, como soy, un alumno, pensara en el alumno de esta oración, antes que en el sujeto o en el predicado, categorías abstractas e inexpressivas".

En torno a la clase del alumno Paruolo y su profesor particular se podrían ensayar varias observaciones: algunas referidas al vínculo pedagógico personalizado entre este profesor particular y su alumno, a la escena de enseñanza en tanto clase de apoyo y qué es lo que ella implica en tanto típica estrategia alternativa para que por fin un alumno como Paruolo apruebe la materia "Lengua y literatura". Pero me interesaba referirme especialmente a la cuestión del conocimiento sobre la lengua que se pone en juego en esta conflictiva clase. El cuento se llama "Lengua y literatura", y en la elección fuertemente denotativa de este título se está apelando a una referencia directa a la tradición de una disciplina escolar y a sus saberes clásicos. Analizar oraciones ha sido una práctica realizada hasta el hartazgo por sucesivas generaciones de alumnos, como lo ha sido dar a analizarlas por sucesivas generaciones de profesores. Más allá de la legitimidad disciplinaria de este saber y de esta práctica en sus sucesivas versiones históricas, desde la gramática tradicional a la gramática estructural –¿en qué corriente podríamos situar la gramática que aprende Paruolo?–, siempre se ha sostenido la pregunta por el interés pedagógico de la gramática y por su eficacia en relación con el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura,

tanto a principios de siglo como a fines de él,⁴ cuando a partir del ingreso de los saberes del paradigma lingüístico la pregunta por el sentido de la gramática comenzó a hacerse oír en los ámbitos de la enseñanza. Lo que el cuento de Kohan parece poner en juego –en una lectura interesada en relación con el tipo de discusión que quiero dar en este libro– es la idea de que los saberes escolares están permanentemente acechados por la amenaza de su inminente pérdida de sentido, por su tendencia a caer en el ridículo y por sus amplias posibilidades de mecanizarse y convertirse en un ritual desatinado. Vale aclarar que nada de esto pone en riesgo, por supuesto, el interés de la gramática como conocimiento relevante para la construcción de una propuesta didáctica, y, sobre esto, quienes nos dedicamos a la didáctica de la lengua tenemos una importante deuda de investigación que apunte a una construcción metodológica interesante en relación con esta tradición de saberes.

Sería interesante intentar rescribir el cuento de Kohan poniendo en escena un alumno que tenga dificultades para reconocer fenómenos de cohesión y coherencia y que sea insistentemente interrogado sobre el nombre de tal o cual tipo de conector. Esta reescritura nos estaría mostrando cierta lógica recursiva en los procesos de configuración del conocimiento escolar sobre la lengua, según la cual lo que retorna es un modo de hacer, una configuración didáctica, diríamos, caracterizada por un trabajo centrado en el conocimiento metalingüístico por sí mismo y no en su articulación con prácticas de lectura y escritura. Esta

⁴ Bombini, G., *Los arborescentes de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina*, Buenos Aires, Miño y Davila-Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2004.

especie de verdad de Perogrullo no ha verificado, sin embargo, un afianzamiento en la lógica de la tarea cotidiana en el aula. Aquellas prácticas que llamáramos de "taller" (de lectura, de escritura) suponen no sólo transformaciones en los modos de trabajar en el aula sino también un re-posicionamiento respecto de aquello que entendemos por conocimiento acerca de la lengua y la literatura. El taller no es meramente una renovación metodológica, sino que exige un verdadero giro epistemológico respecto de lo que entendemos por conocimiento escolar sobre la lengua y la literatura.⁵

La idea de giro epistemológico supone la necesidad de una fuerte explicitación de aquellos aspectos habitualmente sesgados o silenciados en lo que hace a la selección de contenidos para la enseñanza: la percepción naturalizada indica que el conocimiento escolar es una versión adaptada de los conocimientos científicos de cada época histórica. Según esta lógica, periódicamente, cada cierta cantidad de años o décadas, se hace necesaria una tarea de reajuste que ponga a los conocimientos escolares al día en relación con los conocimientos científicos actualizados. Sobre la base de esta interpretación empobrecedora, se llevó adelante el proceso de transformación curricular de la década del '90 a través del establecimiento de contenidos básicos comunes para cada disciplina, y en el mismo sentido fue interpretado el concepto de "transposición didáctica", entendido como un proceso de adaptación, en el mejor de los

casos, o como un sucedáneo de la idea de "bajada" al aula de los contenidos disciplinarios, en el más frecuente. Tanto el concepto de transposición didáctica, que reconocería una complejidad mayor que la que ofrece esta versión generalizada, como la posibilidad de recurrir a otras teorías del conocimiento y del conocimiento escolar nos permiten sostener que es necesario realizar una revisión de lo que entendemos por conocimiento escolar sobre la lengua y la literatura y, a la vez, de las consecuencias que estos modos de pensar este conocimiento tienen hacia la práctica.

Es interesante que sea la propia literatura la que pone en clave paródica a la enseñanza y al conocimiento escolar, como en el cuento de Kohan o en muchos otros textos de la literatura. Pareciera que desde el propio objeto de enseñanza, o mejor dicho desde el propio objeto cultural pasible de convertirse en un objeto de enseñanza, en este caso la literatura, se producen ciertas advertencias a las que es aconsejable atender. Otra vez, el riesgo de la mecanización y ritualización de los saberes convertidos en mero simulacro de saber poco consistente. El conocimiento escolar se convierte en mueca, parodia inconciente de lo que era el saber en su origen y también en fetiche cientificista: la ilustración de un currículum actualizado como clave única para reconocer que la escuela está haciendo las cosas bien.

Por el contrario, la hipótesis que quiero sostener aquí es que la posibilidad de que se produzcan cambios en las ideas y representaciones sobre el lenguaje y en las prácticas de enseñanza de la lengua en la escuela supone sin duda los necesarios procesos de actualización teórica, pero a la vez los excede. No alcanza con que la producción curricular incluya aquellos paradigmas teóricos a los que se les atribuye un potencial poder transformador, sino que se

⁵ Véanse Cuesta, C., *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006; Frugoni, S., *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006; e Iuriñoz, P., *Lenguas propias, lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.

trata de pensar en modos más complejos por los que se producirían estas transformaciones en la enseñanza y que involucran a la formación docente inicial, a las trayectorias profesionales de cada profesor, a las propias ideologías personales, así como también a los prejuicios y valoraciones que tienen los docentes acerca de sus alumnos en tanto sujetos usuarios de la lengua. En este sentido, podemos afirmar que una visión sobre la lengua arrastra consigo una visión sobre el mundo, sobre la sociedad, sobre los sujetos y sobre los modos en que esa lengua puede ser enseñada.

Sin duda, la concepción más difundida en las últimas décadas en el campo de la enseñanza y más allá, es aquella que define a la lengua como comunicación. Desde el punto de vista de la producción didáctica y curricular, esta concepción ha dado lugar al predominio de lo que de manera más o menos imprecisa se ha denominado “enfoque comunicativo”. Sin embargo, y a la luz de las consideraciones que estamos proponiendo, podemos afirmar que la incorporación de estos aportes teóricos no termina de precisar los contornos del nuevo objeto de enseñanza en su inserción en el horizonte escolar. Para ello es necesario desocultar, poner a disposición de los propios profesores el marco teórico general en el que se sitúa la discusión teórica en el campo de conocimiento específico; es decir, se trata no sólo de reponer aquellos conceptos y marcos teóricos que habrán de ingresar de manera directa en la construcción de la propuesta didáctica, sino también de recurrir a teorías y reflexiones más globales, explicativas de los debates epistemológicos dentro de los cuales se dan

las transformaciones en los contenidos de la enseñanza de la lengua.

Si, según el enfoque dominante, desde hace algunos años se viene sosteniendo que el lenguaje es comunicación, esto llevado estrictamente al terreno de la vida cotidiana de la escuela nos estaría invitando a recuperar las escenas de intercambio verbal, cada una de las instancias que van construyendo esa cotidianidad a través del lenguaje, en las que se juegan siempre relaciones simbólicas, estrategias de poder, representaciones heterogéneas, normas lingüísticas, modos de la estigmatización de los sujetos, etc. En este sentido, revisar la concepción de lenguaje a sostener en la escuela supone entonces traer al ámbito del análisis la riqueza de estos intercambios, la plurisignificatividad de esas relaciones, la lógica del poder discursivo, los modos de presentarse de alumnos y profesores en esa microsociedad escolar.

Poco se ha reflexionado en el propio espacio de la escuela sobre esta cuestión, habitualmente tratada en investigaciones pedagógicas o lingüísticas con poca presencia en las consideraciones didácticas y curriculares y, por ende, con escasas posibilidades de incidencia en la vida escolar. En general, las discusiones sobre el lenguaje en la escuela se hallan ausentes o reducidas a enunciados dogmáticamente normativos acerca de lo que se debe o no se debe decir en la escuela, o motivadas por diagnósticos alarmantes sobre las competencias deficitarias de los adolescentes, o de alguna manera silenciadas frente a decisiones curriculares y didácticas que se presentan con el carácter de una verdad indiscutible.

Existe una micropolítica lingüística sobre cuyos efectos más concretos y contundentes en la vida de los sujetos que por ella transitan, la propia institución escolar en muchos

⁶ Lomas, C. y Osorio, A. (eds.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1993.

casos no ha tomado conciencia. Y son precisamente estos efectos los que interesan a la hora de reconsiderar el bilingüismo lenguaje / escuela. En esta relación parecen resolverse algunos aspectos hoy cruciales de la escuela pública, como lo son el eje inclusión / exclusión vinculado directamente al fracaso escolar como una situación que se puede modificar y, por fin, la presencia de la diversidad cultural y lingüística como rasgo presente en los escenarios escolares actuales.

El sociólogo francés Pierre Bourdieu define a la escuela como uno de los espacios de producción y reproducción de la llamada "lengua legítima". La primera discusión que plantea Bourdieu y que es interesante para pensar desde el campo de la didáctica y la enseñanza tiene que ver con la idea de "sujeto hablante". Nos preguntamos qué piensa la escuela que es —y en relación con qué teorías— un sujeto hablante de una determinada lengua. Augusto Comte había hablado de un "tesoro universal" del que todos participarían; Saussure habla más bien de un "tesoro individual" utilizado por cada uno de los sujetos que pertenecen a una comunidad, y Chomsky le atribuye a ese hablante oyente ideal todas las condiciones favorables: conoce perfectamente su lengua, está inserto en una comunidad homogénea, no está sujeto a errores ni a pérdida de memoria ni a otros avatares. Según Bourdieu, esta lengua general, definida como la lengua que es el objeto de estudio de los lingüistas, estaría aceptando, al menos tácitamente, la definición de lengua oficial que sostiene cada Estado nacional como uno de los factores de su unidad política.⁸

⁷ Bourdieu, P., *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Buenos Aires, Akal, 1986.

⁸ Véase Irujo, P., *op. cit.*

Bourdieu está pensando seguramente en un escenario complejo que cuestiona esta idea homogénea de lengua nacional y está hablando de algo que seguramente nos interesa a los didactas y a los profesores de lengua y literatura. Mientras la escuela está proponiendo la codificación de un "estándar", de una norma que será su utopía lingüística en términos de enseñanza, este estándar va a contrastar con las otras "costumbres lingüísticas", dice Bourdieu, que seguramente serán diferentes dialectos del español integrados en la clase de lengua o las lenguas de los pueblos originarios u otras lenguas primeras o secundariamente aceptada por la escuela entre lengua oral y lengua escrita y la falta de reconocimiento o incluso el desprecio por los diversos usos orales son una prueba de la resistencia de esa lengua escolar homogénea estándar a dejar de ocupar su lugar central en la escena de la clase. De esta manera, en un aula de la región de Andalucía, un maestro ocultará los rasgos particulares de su habla andaluza, en busca de un acento supuestamente neutro, lo más cercano al español de Castilla, e impondrá la misma conducta lingüística a sus alumnos.

La discusión que planteo no pasa por cuestionar la función de la escuela en relación con el trabajo con la lengua estándar, sino por indagar acerca de las representaciones, los prejuicios y las actitudes lingüísticas que los profesores y la escuela asumen en relación con los diversos usos sociales de la lengua. Bourdieu se refiere a los "estilos expresivos" que cada grupo social pone en juego en el uso y cómo esos estilos expresivos de algún modo se articulan en relaciones jerarquizantes respecto del estándar escolar. Muchas investigaciones, nos recuerda Bourdieu, y este es

un punto central para los pensar los cambios en la didáctica y en la enseñanza, han demostrado que las características lingüísticas de los sujetos influyen especialmente en el éxito escolar, en la trayectoria profesional, en la obtención de puestos de trabajo. Se trata, en definitiva, de una desigual distribución del “capital lingüístico”.

Hace ya más de una década que Beatriz Bixio y Luis Heredia, una lingüista y un antropólogo de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), realizaron una investigación en la pequeña localidad de San Javier en la que analizaban las diferencias entre los sistemas de creencias y de acción de los niños pertenecientes a la cultura urbana y los sistemas de creencias y de acción de los niños pertenecientes a la cultura rural. Bixio y Heredia llaman “estándar” o “variante normativa” a la norma lingüística que ha alcanzado una posición distintiva respecto de la lengua “vernácula” o “variante anormativa”, que responde al uso particular de un grupo social en relación con distintas funciones sociales de la lengua en esa comunidad particular. Los autores nos aportan el concepto de “distancia cultural y lingüística”⁹, para dar cuenta de las complejas relaciones entre la lengua y la cultura del maestro y su relación con la lengua y la cultura de los alumnos. Desde el punto de vista didáctico, tenemos que vincular esta idea de lengua vernácula con la importancia que tiene la consideración del contexto sociocultural en la construcción de la lengua en la escolarización.

La pregunta que hoy podríamos hacernos es de qué manera las teorías lingüísticas incorporadas en la enseñanza

⁹ Bixio, B. y Heredia, L., *Distancia cultural y lingüística*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.

za de la lengua en la última década, sobre todo a partir de los Contenidos Básicos Comunes de la Educación General Básica, dan cuenta o no de estos fenómenos cruciales en el armado de la escena de la enseñanza, e incluso podríamos preguntarnos también cuáles serían los espacios de la formación docente en los que estos problemas podrían ser planteados y discutidos. Es decir, cómo se vinculan estas preocupaciones acuciantes de la cotidianidad escolar con aquello que hoy en día constituyen los temas centrales jerarquizados desde el currículum y desde el currículum de la formación docente.

Si revisamos lo que yo calificaría como una saturación de teorías lingüísticas presentes en los Contenidos Básicos Comunes y por consiguiente en los diseños curriculares de las jurisdicciones y en los libros de texto, vemos que la perspectiva textual se ha presentado como dominante: clasificar tipos de textos desde algún criterio y describir aspectos intrínsecos referidos más a sus estructuras que a sus contenidos se ha convertido en la teoría y la práctica habitual en la escuela. Considerar que la lengua es comunicación, acercándoles a los adolescentes la descripción del circuito de la comunicación de Roman Jakobson, la definición de los actos de habla de los filósofos de Oxford o la teoría de la enunciación de origen francés divulgada a través de versiones bastante distantes de los trabajos de Benveniste, Ducrot y Kerbrat-Orecchioni, es parte del guión cotidiano de la escuela media. Y nos preguntamos en qué sentido estas teorías que, como superadoras del estructuralismo gramatical de los años '60, vinieron a hablar de la lengua en uso, de la lengua como comunicación, escenifican o les ponen nombre a esos aspectos relacionados con la diversidad lingüística

que constituye el escenario típico de una gran mayoría de escuelas en nuestro país y en la región.

El gran teórico ruso Mijail Bajín, que también ha recibido alguna acogida en el "paquete teórico" de la escuela, escribe un interesante artículo llamado "El problema de los géneros discursivos"¹⁰, que se puede leer como un verdadero tratado de pedagogía del lenguaje en el que parece advertir, sin hablar específicamente de pedagogía, sobre los usos riesgosos de la teoría en la enseñanza. Sus propios aportes, empobrecidos y mal interpretados en todas las manipulaciones didácticas realizadas en los libros de texto de los últimos años, han servido a esa necesidad de construir sistemas de clasificación textual, reduciendo el sentido de su distinción entre "géneros primarios" y "géneros secundarios" a una mera distinción entre géneros literarios y de uso social, confundiendo así las tradiciones teóricas de género literario con este aporte de corte más netamente sociolingüístico. Precisamente Bajín pone el acento en la necesidad de entender claramente que los géneros discursivos proponen una riqueza propia de la diversidad y la heterogeneidad de las esferas de la actividad humana. Bajín advierte, por una parte, acerca del "carácter más o menos estable", según dice, de estos géneros, lo que se contradice con el afán clasificatorio y de exhaustividad que presentan las tipologías que se enseñan en las clases de lengua en la actualidad. Por otra parte, el teórico ruso insiste a lo largo de su texto en el carácter de respuesta que cada enunciado tiene, lo que abona su teoría dialógica sobre el lenguaje, que entra en directa contradicción con los lineales esquemas de la comunicación que nos enseña la escuela.

¹⁰ En Bajín, M., *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.

Prácticas de lectura y escritura, didáctica de la lengua y conocimiento escolar

Esta discusión acerca de los saberes escolares sobre la lengua, ya sea en términos de las decisiones que se toman para el armado de una propuesta curricular y didáctica, como en relación con aquellas reflexiones más generales referidas al vínculo entre lenguaje y escuela, reconocen una dimensión específicamente didáctica en tanto la complejidad que supone resolver las articulaciones entre "lo viejo" y "lo nuevo" en el marco de una renovada construcción teórico-metodológica. En el caso de las transformaciones teóricas operadas en el campo de la enseñanza de la lengua, se trata de una amalgama dificultosa entre las categorías de la gramática estructural y las pertenecientes a los nuevos saberes lingüísticos, a partir de la cual, o se plantea unaseudopolémica enunciada habitualmente en el ámbito de las escuelas mediante la disyuntiva "¿enseñar o no enseñar gramática?", o se resuelve en una intrincada superposición de paradigmas que se van presentando a la manera de capas geológicas en tanto saberes históricamente acumulados que no encuentran un sentido didáctico en su puesta en relación. Precisamente es la falta de resolución de la dimensión didáctica o el hecho de entender la práctica de enseñanza como mero aplicacionismo lo que da como resultado una propuesta cuestionable en la formulación de contenidos.¹¹

Por otra parte, y como un aporte a una crítica al llamado "enfoque comunicativo", podemos preguntarnos si esta

¹¹ Véase Krickberg, G. y Bombini, G., "De texto, los libros I. Divulgación, transposición y textos para la enseñanza secundaria", en Bombini, G., *Otras tramas*, Rosario, Homo Sapiens, 1995.

diversidad de teorías incorporadas estaría aportando al marco general necesario, a la direccionalidad y al sentido al que estaría apuntando la enseñanza de la lengua hoy. En esta línea cabría llevar adelante una revisión de las decisiones curriculares que han venido a innovar en el campo de la enseñanza a partir de la década del '90.¹² En términos generales podemos afirmar, coincidiendo con otros investigadores, que la posición teórica sustentada desde los CBC parte del supuesto de transparencia en los usos e intenciones que los hablantes tienen cuando hacen uso del lenguaje. Al referirse a la línea anglosajona del estudio de los actos de habla dice Beatriz Bixio:

descreo de que esta línea de análisis y reflexión sobre el lenguaje —sobre el uso, como se dice— pueda ser fructífera para el análisis de las emisiones efectivamente producidas [...]. En general, y a pesar de la insistencia en tener en cuenta el contexto en la interpretación del acto de habla, desde sus orígenes la teoría ha trabajado con oraciones propuestas por el lingüista, con oraciones fuera de contexto o en aberrantes contextos.¹³

Asimismo, en la presentación de estas teorías que tratan de dar cuenta del lenguaje en uso y como comunicación, se observa, a la manera de una direccionalidad residual, la posición normativista con la que se leen, por ejemplo, las llamadas “máximas de Grice”, que se presentan en enunciados curriculares y en libros de texto con-

veritadas en explícitas reglas capaces de regular las conversaciones y no en una teoría que permite comprender los complejos procesos de producción de implicaturas conversacionales.¹⁴

Avanzando un poco, pero sin agotar el problema, podríamos decir que la tendencia a decidir por perspectivas textualistas más que discursivas en relación con el trabajo con la lengua en el aula, se explica en la función normativa que viene a cumplir la descripción inmanente y universal de los distintos formatos textuales que se presentan a la manera de “esquemas a aplicar” para leer y escribir “correctamente” variedad de textos en la escuela. Sin duda, las teorías mencionadas, entre otras, como la teoría del texto de Teun van Dijk, y diversas tipologías textuales, la teoría de la enunciación francesa o las nociones de cohesión y coherencia de la gramática del texto, están ofreciendo un marco epistemológico diferente al que planteaba la gramática estructural. Sin embargo, para que el cambio en el terreno didáctico efectivamente se produzca no basta con la actualización de saberes de la disciplina lingüística, sea de la orientación que sea. Es necesario prestar atención al modo en que estas teorías ingresan como aportes a un cambio en las prácticas. La pregunta inicial se resignifica: ¿qué es aprender lengua? ¿Aprender una versión de las categorías metalingüísticas más actualizadas?, ¿describir textos, sus funciones, sus estructuras, sus componentes?

En síntesis, podríamos afirmar que la concepción de la lengua como comunicación tal como ha sido divulgada en el campo de la enseñanza, ha propuesto un horizonte aco-

¹² Ministerio de Educación, *Contenidos Básicos Comunes de la Educación Básica y Fuentes para la transformación, Área Lengua*, Buenos Aires, 1996.

¹³ Bixio, B., “Griceas entre el hablar y el hacer”, en *Lengua y Literatura. Temáticas de enseñanza e investigación*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2000.

¹⁴ Véase Krickeberg, G. y Bombini, G., *op. cit.*

tado para las consideraciones sobre las relaciones entre lenguaje y uso, lenguaje y contexto, lenguaje y subjetividad y lenguaje y escuela, pues por una parte se excluyen todas las tendencias diferentes al llamado enfoque comunicativo, a la vez que se crea una ilusión de transparencia acerca del uso de la lengua que, paradójicamente, impide ver la riqueza y complejidad de la comunicación. A su vez, la consideración de esta dimensión queda reducida a una perspectiva meramente descriptivista, en la que es notable la ausencia de una mirada que tenga en cuenta las prácticas más habituales de los sujetos en su medio social y, específicamente, en el interior de la escuela. Por fin, estas teorías y las prácticas didácticas que se desarrollan a partir de ellas no muestran el grado de conflictividad y las relaciones de poder que el uso del lenguaje conlleva, y omiten dimensiones constitutivas del lenguaje en sus relaciones con el pensamiento, con la construcción del conocimiento y como vínculo y escenario para la construcción de subjetividades.

Si estamos de acuerdo en que las políticas educativas y lingüísticas de hoy, en la Argentina y en la región latinoamericana, deben atender a la problemática del fracaso escolar y la exclusión educativa, será necesario postular una enseñanza de la lengua y la literatura que se muestre permeable a la particularidad de los contextos, entendidos no como mera variable a considerar ocasionalmente sino como parte constitutiva de la construcción teórica y metodológica de la didáctica de la lengua.

Sabemos que existen trayectos de la escolarización particularmente sensibles a la producción de situaciones de fracaso. Son, por ejemplo, los trayectos de pasaje de un nivel a otro –de inicial a primaria, de primaria a media, de media a superior, o de EGB 2 a EGB 3, o de ahí al poli-

modal – o los primeros años de la escolarización en cada nivel, las zonas críticas en las que la escuela puede abandonar o no a la construcción del fracaso. Sin duda, la lengua como práctica social en el interior de la escuela y como disciplina escolar específica –aspectos que deben estar en todos los casos relacionados– cumple un rol determinante en estos procesos. La pregunta sería: ¿en qué sentido los saberes y los usos de la lengua en la escuela –especialmente en los trayectos más conflictivos de la escolarización– favorecen o tienden a evitar la construcción del fracaso escolar?

Observar escenas de enseñanza en la escuela nos invita a reconocer el espacio reservado dentro del aula a prácticas que sean efectivamente realizadas por los alumnos, fundamentalmente lectura, escritura, uso de la lengua oral y reflexión sobre su propia producción. Los cambios de paradigmas lingüísticos y de objeto de enseñanza –de la gramática estructural a la gramática o lingüística textual y de la oración al texto o discurso– no garantizan un cambio en las prácticas. Las estrategias clásicas del análisis descriptivo de la lengua se hallan incorporadas en las prácticas de aula, pues un cambio teórico puede generar seguramente una actualización en las teorías y los objetos pero no necesariamente un cambio en las prácticas. Las preguntas cruciales en definitiva están relacionadas con lo que hacen efectivamente los chicos en la clase de lengua: ¿leen?, ¿escriben?, ¿describen?, ¿analizan?, ¿en qué medida hacen cada una de estas cosas? –esto es observable en las clases, en los cuadernos de clase, en las planificaciones, en los pizarrones, en los textos escolares–.

En una posición diferente a la que sustenta un tipo de propuesta curricular a la que podríamos llamar “academi-

cista", caracterizada por un exceso de confianza en los poderes de la teoría para resolver los problemas de la práctica, algunos desarrollos en didáctica de la lengua provenientes del campo de las ciencias de la educación plantanan que ciertos problemas de la enseñanza de la lengua se resuelven en el trabajo con prácticas de lectura y escritura efectivas en el aula. En relación con estos desarrollos didácticos y curriculares, interesa discutir acerca de la coexistencia epistemológica y didáctica de estas prácticas de lectura y escritura, puestas en el centro del currículum y consideradas en sí mismas como contenidos de enseñanza. Esas prácticas definidas en algunas propuestas como "quehaceres del lector" y "quehaceres del escritor"¹⁵ suscitan una serie de preguntas polémicas sobre las que es necesario indagar. ¿Qué significa desde el punto de vista de lo que entendemos por conocimiento escolar definir a las prácticas o a los "quehaceres" como contenidos de enseñanza? ¿Qué tipo de saberes son los saberes sobre las prácticas? ¿Sobre qué tradición disciplinaria y de investigación se sustentan? ¿Qué estatuto epistemológico reconocen en tanto saberes acerca de la lengua y la literatura? ¿Qué tipo de discusiones se traman con la propia tradición disciplinaria? Al respecto, la investigadora Emilia Ferreiro se pregunta en el prólogo del libro escrito por la especialista Delia Lerner en el que se expone la propuesta curricular:

Veo con simpatía e interés ese cambio de foco, creo que es sumamente oportuno e innovador, pero en términos de

¹⁵ Véanse Lerner, D., *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001, y Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, *Prediseño curricular para la Educación General Básica*, Buenos Aires, 1999.

*la transposición didáctica me pregunto: ¿cuál es la ciencia que se ocupa de la conceptualización de las prácticas de lectura y escritura? [...] ¿Será acaso la historia de la disciplina de referencia, al menos por contraste? ¿O bien la didáctica está interpellando a la sociología o a la antropología de la lectura y la escritura para que contribuyan a construir sus parámetros de referencia?*¹⁶

A continuación Ferreiro cita a la autora prologada: "Las prácticas actuales serán objeto en el futuro de nuevos estudios desde la perspectiva sociológica e histórica. Mientras tanto [...] resulta necesario recurrir a un análisis intuitivo y no tan riguroso como sería deseable de algunos aspectos de las prácticas, de los quehaceres de lectores y escritores". Frente a lo que Ferreiro comenta: "Es precisamente ese recurso a un 'análisis intuitivo' de las prácticas contemporáneas lo que resulta problemático, más aun en momentos de rápidos cambios en esas mismas prácticas". Por fin, Ferreiro se encarga de aclarar que no está cuestionando el interés y pertinencia del planteo curricular, sino que se refiere "exclusivamente a los problemas teóricos vinculados con un cambio de foco en la concepción del 'objeto de enseñanza'".

Sin prestar acuerdo a esta última salvedad de Ferreiro, creo que el riesgo es importante, al menos mirado desde la perspectiva de una didáctica específica que afirme la importancia de lo disciplinar en su construcción. La dificultad para definir nítidamente cuáles son los contenidos que se juegan en esas prácticas –pues para esta posición las prácticas son en sí mismas contenidos– parece ignorar la existencia de las propias investigaciones en los campos es-

¹⁶ Ferreiro, E., "Prólogo" a Lerner, D., *op. cit.*

pecíficos y el hecho de que las disciplinas escolares se construyen a partir de tradiciones preexistentes, por lo que resulta difícil imaginarse una construcción curricular que pueda implantarse sin tener en cuenta saberes y prácticas preexistentes. Frente a esta ambigüedad en la definición de las teorías de referencia, caracterizadas como “intuicionas”, es necesario recordar que las teorías lingüísticas y literarias, en tanto teorías referidas a objetos y prácticas sociales y culturales diversos, entendidas como contenidos en el sentido más tradicional, se presentan como marcos de referencia indispensables para reflexionar sobre las prácticas de lectura y escritura. Asimismo, el interés por remitirse a ciertas prácticas sociales de lectura y escritura exteriores a la escuela, como los llamados proyectos, que opera en estas propuestas como una fuerte decisión didáctica, corre el riesgo de forzar la reconstrucción de situaciones de enunciación, al extremo de sostener que no existe otra forma de llevar adelante una propuesta de enseñanza de la lengua si no es en el marco de proyectos que señalan unos propósitos “reales”. Parece desvirtuarse aquí la relevancia de la propia escuela como espacio social en el que se leen y se escriben determinados géneros que tienen sentido en sí mismos, en tanto la escuela propone su propio universo discursivo. El imperativo de los proyectos —de aula, institucionales— se presenta como reductor en su afán didáctico y parece dar cuenta de una tendencia meramente practicista que, en su peor versión en el aula, puede llegar a excluir la reflexión metalingüística y metalingüística del horizonte de las prácticas. Para esta perspectiva, no habría saberes posibles a enseñar, sean éstos gramaticales o más textualistas o teórico-literarios, y, entonces, el saber sobre la lengua y la literatura como objeto de enseñanza genera

dor de curiosidad y afán de conocimiento puede quedar “justificadamente” relegado.

No se trata de recurrir otra vez a la receta académicista, no es hoy pensando en eso, sino que el tipo de preguntas que surgen de una consideración del conocimiento escolar que atienda a las prácticas como parte de la lógica de su constitución cuestiona la relación mecánica o adaptativa del conocimiento científico al conocimiento escolar. Una perspectiva que reconozca al conocimiento escolar como una construcción social e histórica habrá de tener en cuenta los contextos de producción y circulación de ese conocimiento en su ingreso a la escuela, a la vez que reconocerá los modos en que la historicidad del propio saber disciplinario en la escuela incide en sus procesos de transformación y cambio. El conocimiento escolar sobre la lengua y la literatura propone un recorrido de construcción histórico que es inevitable conocer en profundidad a la hora de avanzar en cualquier intento de modificar, de mudar, de cambiar, de reinventar en el campo de una disciplina escolar. No existen innovaciones desde la nada, sino tramadas en una historia previa.

Una mirada hacia el conocimiento desde las prácticas nos obliga primero a advertir que aquello que entendemos por práctica, como veremos en el próximo capítulo, no se reduce a la producción prescriptiva formulada en libros de texto o materiales curriculares, ni a los resultados propósitos obtenidos por los didactas en sus investigaciones de aula, en las que se “prueba” la eficacia de tal o cual propuesta de tareas o secuencia didáctica. Una mirada sobre el conocimiento escolar que atienda a las prácticas habrá de acercarse a los lugares donde ese conocimiento posible es objeto de la mediación de un profesor, de sus decisiones de

recorte, a la vez que es reconstruido por un grupo de alumnos determinado. Sólo con este acercamiento será posible entender qué es lo que ocurre cuando una nueva teoría lingüística es enseñada en el aula o cuando una novela experimental plantea desafíos de lectura en un grupo de alumnos de polimodal.

Especificidad de la literatura y conocimiento escolar

Si bien la mayoría de las reflexiones presentadas al referirnos a la enseñanza de la lengua podría recuperarse a la hora de pensar en la enseñanza de la literatura, es necesario reconocer a la vez cierta especificidad en los modos de imaginar la construcción de propuestas didácticas en relación con este objeto particular. Existe una historia interesante y a la vez conflictiva en las relaciones entre lengua y literatura en la enseñanza. Esta historia, que podría ser recorrida a lo largo del siglo XX, va desde un abordaje retórico de carácter normativo-descriptivo hasta cierto reflejo de esa posición en el trabajo con la gramática tradicional y con la gramática estructural, que selecciona en la literatura los textos que contienen aquellas oraciones que serán objeto de análisis, de modo que la circulación en la escuela de la lengua más aceptable y legítima estuviera garantizada.

Con respecto a los conocimientos puestos en juego en el área de literatura, la historia de la enseñanza muestra una serie de cortes y transformaciones hasta llegar hasta hoy. Si nos remontamos al siglo XIX, momento en que la escuela media se define como nivel del sistema educativo y en que la disciplina escolar Literatura ocupa un lugar significativo en el currículum, nos encontramos con una doble matriz,

retórica e histórica, en tanto los textos son seleccionados y leídos como modelos normativos de un cierto uso del discurso y como representativos de distintos períodos de las literaturas nacionales. De este modo, la "española", la "hispanoamericana", la "argentina" constituirán los espacios curriculares por excelencia para la literatura, repartidos e intensificados según las épocas y las distintas modalidades del nivel.¹⁷ Cada uno de ellos albergará un canon de autores y obras más o menos arraigado, con sucesivas renovaciones entre las que cabe mencionar la entrada de los textos del llamado "boom" de la literatura latinoamericana.¹⁸ Se trata de una estructura curricular que se mantiene estable a lo largo de todo el siglo XX y que reconoce un verdadero cambio recién con la reforma curricular de la década del '90. Más allá del caso particular de Argentina, en el que con la reestructuración del sistema educativo desaparecen los antiguos espacios curriculares de las historias literarias nacionales o continentales, diluidos ahora en una disciplina general denominada "Lengua", interesa discutir esta tendencia en la construcción curricular, pues refleja cambios profundos en las concepciones sobre el conocimiento escolar de la literatura y sobre el lugar de la literatura en la educación.

Estos cambios no se produjeron en un contexto político en el que se observaran condiciones favorables para una discusión interesante, en la que hubiera sido necesario que

¹⁷ Véase Bombini, G., *Los arrabales de la literatura*, op. cit., y Sardi, V., *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y rupturas*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.

¹⁸ Piacenza, P., "Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976)", en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, n° 1, Buenos Aires, septiembre de 2001.

participaran diferentes actores del campo educativo y cultural directamente ligados a la actividad literaria y de enseñanza. Pese a lo que se proclamaba, la reforma de los '90, con su orientación marcadamente tecnocrática no dio el espacio suficiente para una intervención pluralista y dialogada: los propios componentes autoritarios de la gestión menemista parecían teñir los estilos de gestión de los técnicos educativos de entonces. Sin duda, la convergadura de lo discutido ameritaba la participación de pedagogos e intelectuales, de académicos y escritores, de formadores, de profesores y de alumnos. Las discusiones deberían haber cruzado argumentos literarios, lingüísticos, políticos y culturales: nada más lejos de otras escenas de reforma, en las que se debatía en torno a los contenidos del nacionalismo y participaban Joaquín V. González, Calixto Oyuela, Ricardo Rojas, Leopoldo Lugones, entre otros, o, más tarde, cuando se precisaba el lugar de la historiografía latinoamericana y se discutía sobre la lengua nacional, con las intervenciones de Pedro Henríquez Ureña y Amado Alonso en fuerte polémica con el profesorado de entonces, proceso este que daría como resultado los programas de enseñanza que atravesaron el siglo.

En el marco de una reforma fuertemente técnica, poco abierta a un debate ideológico, se impuso una marcada tendencia comunicativa e instrumentalista –que describimos más arriba–, en la que la literatura considerada como un discurso social o descriptiva como un tipo textual entre otros ocupó un lugar más en un catálogo organizador de la propuesta curricular, en la que una aparente democracia de los discursos terminó por relegar a un lugar menor en el currículum a una de las prácticas discursivas más significativas de nuestra cultura.

Si este desplazamiento de la literatura de su lugar central acaso se produjo como una reacción frente a los años previos en los que se constituyó como el discurso modeléico, su desplazamiento hacia ese catálogo deja como resultado un empobrecimiento cultural en la producción curricular y una ausencia de perspectivas para su abordaje tanto desde el punto de vista epistemológico como metodológico.

En relación con la definición de nuevos saberes en el campo de la enseñanza, se podría sostener que desde la reforma curricular de los '90 se ha avanzado en el trabajo con algunos conceptos, recortados más o menos parcialmente, del campo de la teoría literaria –como los conceptos clásicos de la narratología (narrador, focalización, punto de vista) u otros, como el de intertextualidad– y que esta inclusión viene a avanzar en lo que sería el achicamiento de la deuda teórica desde los desarrollos de investigación de la teoría y la crítica literaria hacia el campo de la enseñanza. Sin embargo, es necesario advertir acerca de los modos posibles en que estos “nuevos saberes” entran en juego en el escenario de la enseñanza y los riesgos de que otra vez estemos ante un fenómeno de aplicacionismo academicista, en la creencia de que es con la mera actualización de contenidos como se resuelven los problemas de la enseñanza. No estamos negando la necesidad de apostar a una nueva construcción teórico-metodológica en literatura, que sin duda va a necesitar de los aportes de las disciplinas relacionadas con la literatura –no sólo la teoría y la crítica literaria, sino también los nuevos desarrollos de la historiografía más allá de la historia literaria positivista, como las microhistorias, entre ellas las historias del libro, de los lectores, de la lectura, de las literaturas comparadas, así como también los estudios culturales, feminismos, estudios

quer, entre otros—, sino que estamos afirmando que los modos en que se produciría esa construcción deberían recoger como advertencia las experiencias negativas ya transitadas en el campo de la enseñanza de la lengua.

Retomando entonces el relato del estado del currículo y la enseñanza literaria en los últimos años, sucede que los '80 constituyeron el momento crítico y, en cierto sentido, asestaron la puñalada mortal a esa tradición memorística y enciclopedista de la historia literaria escolar, cuyo único efecto más visible en términos didácticos había sido el desplazamiento de las prácticas efectivas de lectura, sustituidas entonces por un metadiscurso literario reductivo: biografías de autor, características de los movimientos literarios y/o referencias a ciertos hechos históricos aparentemente relacionados con el contexto de producción de la obra, resumen del argumento y descripción inerte y reconocimiento de recursos retóricos, "figuras", "recursos expresivos", que ratificaban la idea de que la escritura literaria era mero adorno sobreimpreso en unas ideas preexistentes que constituían el núcleo significativo de "lo que la obra quiere transmitir", esto es, el "mensaje del autor". Sentidos únicos, preestablecidos, escrituras adecuadas a características universales de los movimientos literarios, subordinación a un estilo tipificado de manera estereotípica, tema universal y trascendente —el amor, la muerte, la trascendencia, entre otros— postulaban lo que podríamos llamar un "aparato interpretativo escolar"¹⁹, un concepto equivalente al de "código disciplinar" propuesto por Raimundo Cuesta Fernández en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, definido como "una tradición social con-

¹⁹ Bombini, G., *Los arrebales de la literatura*, op. cit.

figurada históricamente [...] [que] está compuesta por un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas", es decir, todo lo referido a métodos, contenidos, rutinas y dispositivos didácticos e ideologías educativas que confluyen en los modos de configurar una disciplina escolar.²⁰

Contra este modo de leer opresivo y oprimente se levantaron a principios de los '80 varios discursos reivindicativos de la actividad del lector, de la lectura como práctica posible en la escuela, que trataron de imprimir una impronta más "literaria" a la tarea escolar y al modo de leer literatura en la escuela. Es en esta época cuando se acuñó —o se recupera de alguna tradición pasada— la idea de "placer de la lectura". Construir esta relación de placer se constituye como el fin último de una posible enseñanza literaria en la escuela, como garantía para la formación de lectores, asiduos, interesados, que "vivan ese placer", se dirá, y no repetidores de datos, fechas, historias y biografías, ni fríos analistas de recursos expresivos en los textos. El rechazo a la historia literaria es total, y se recuperan en este momento tradiciones críticas por las que en otras oportunidades, como en las primeras décadas del siglo XX o en los años '60, la historia literaria había sido descalificada. Se trata entonces de un momento que se percibe como parte de un proceso general de innovación en la escuela, válvula de escape a los años de opresión y censura vividos en la época de la última dictadura militar.²¹

El legítimo cuestionamiento a la historia literaria escolar supone entonces la generación de un vacío de conte-

²⁰ Véanse Cuesta Fernández, R., *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997, y Sardi, V., op. cit.

²¹ Véase Bombini, G., *Los arrebales de la literatura*, op. cit.

nidos que debe ser llenado tanto en términos de decisiones curriculares como por una propuesta didáctica nueva, y, como decíamos, es la teoría literaria el campo disciplinario que se presenta con mayor nitidez de cara a una posible innovación curricular. Sin embargo, en el caso de la enseñanza literaria es posible reconocer algunos rasgos específicos diferentes a los que pudimos observar en la enseñanza de la lengua. Por una parte, podríamos afirmar que la circulación de la teoría literaria en los ámbitos escolares ha tenido un impacto menor en cuanto a un conocimiento más o menos familiar que las que tuvieron las teorías lingüísticas. Esto se debió quizás al hecho de que las teorías lingüísticas, sobre todo de matriz textualista, se presentaron como teorías integrales que podrían dar cuenta de la totalidad de los textos de manera sistemática y proponiendo cotejos y modos de relación entre los llamados “textos no literarios” y los textos de la literatura. De este modo, el espacio de la teoría tanto para la lengua como para la literatura es ocupado por una teoría textual general que da cuenta, por ejemplo, de textos narrativos de manera genérica, ya se trate de una crónica periodística, un relato oral o un cuento fantástico. Mucho se ha dicho ya acerca de la ausencia de especificidad en esta decisión teórica, y hasta podríamos hablar de una inadecuación epistemológica entre la teoría y el objeto, es decir, entre la lingüística y la literatura. Sin embargo, y prosiguiendo con la problematización, sucede que otra de las líneas posibles que se desarrollan y ganan legitimidad en el momento en que se produce este cuestionamiento al historicismo literario, son aquellas propuestas que, en nombre de la recuperación de la práctica de lectura en el aula, promueven la llamada “lectura placentera” que mencionábamos antes,

que se postula como una situación de acercamiento supelementalmente genuino a la lectura literaria por parte del adolescente o del joven, en la que es necesario deschar cualquier intervención escolarizante que se convertiría en un obstáculo de esa relación “natural”. Evidentemente, recuperar el placer de la lectura, entendido como un acercamiento estético a los textos en el que el sujeto participa del sentido posible de una experiencia, acaso iniciática, trae a la escuela aires nuevos y superadores de la memorización o el llenado de una guía con preguntas para el control de lectura. Sin embargo, esta relación postulada como natural, como genuina, estaría dejando de lado y en cierto sentido hasta despreciando todo aquello que la escuela como institución en la que se propone el trabajo con la lectura podría aportar a la construcción de esa relación. La sola disponibilidad de textos y de situaciones de lectura no es garantía para la apropiación de los textos literarios, y la enseñanza entendida como práctica institucional necesita de modos de intervenir del profesor, que es un lector experto y que está ahí para aportar esa diferencia en el trabajo con la lectura que la escuela media puede proporcionar. Leer literatura es parte de un legado cultural que la escuela transmite y garantiza, y ese es el sentido que la intervención docente tiene sobre la existencia de un currículum, de unos saberes posibles sobre la literatura acumulados históricamente, de unos modos de trabajar con la literatura en el aula, así como también de una producción literaria y cultural contemporánea que circunda y atraviesa positivamente la práctica escolar.

En esta línea es necesario apostar hoy a reinventar la enseñanza de la literatura, a recuperar un espacio curricular en el que sea posible reconocer a esa disciplina escolar

Literatura a partir de presupuestos teóricos consistentes, de contenidos culturales significativos, de una propuesta de lectura y de escritura (ficcional y crítica) en la que tengan lugar las identidades culturales de los sujetos que se encuentran en el aula, entendida ésta como un ámbito para un encuentro intercultural —la cultura del profesor y de la escuela no como opuesta, sino como diferente a la cultura de los alumnos o de la comunidad—.

Pero sin duda, una buena parte del sentido de esa reinvención de la enseñanza de la lengua y la literatura emerge de la discusión estrictamente disciplinaria y va más allá de la decisión sobre contenidos. En cualquier caso, esta discusión está atravesada por los modos en que la práctica moldea esas decisiones. Es en ese punto de cruce y confrontación donde se hace necesario incorporar la dimensión de las tradiciones del hacer, de los modos en que se han venido resolviendo las tareas en el aula de literatura; se trata de una construcción compleja, pues frente a las certezas indiscutibles del campo de la ciencia y la investigación se erigen las prácticas, la enseñanza misma como lugar desde donde también se toman decisiones, campo de trabajo donde se construye conocimiento y en el que interviene un conjunto de voces que es necesario escuchar para que las decisiones tengan sentido. Campo que además acumula una historia de modos de hacer, de puntos de vista específicos y expertos en la tarea, de trayectorias singulares que han impactado ampliamente, de formas de producción y de circulación de conocimiento que son específicamente escolares.

“La literatura es un discurso social más”, suelen decir los lingüistas; “su lectura es más compleja, mejor dejarla para después”, dicen algunos didactas a la hora de excluir

el discurso literario de sus consideraciones; “la literatura no es enseñable”, afirman, categóricos, los críticos literarios, y son este tipo de “verdades” obturantes las que deben ser reabiertas y ampliamente discutidas por profesores y especialistas en didáctica de la lengua y la literatura, por formadores y técnicos curriculares.

También se hace necesario revisar las relaciones entre producción curricular y producción intelectual y crítica. Pensar en esas ligazones propiciaría revisar decisiones curriculares tomadas desde los años '90 y que han mostrado la escasa correlación entre ambos campos. Tal es el caso de la enseñanza de la literatura argentina en la escuela media, expulsada como parte de la oferta curricular en tanto asignatura específica, mientras que su estudio y relectura constituye el corpus jerarquizado de la producción de la crítica académica de las universidades argentinas en el mismo período y hasta hoy. Sólo piénsese en las producciones de críticos como Ana María Barrenechea, Beatriz Sarlo, Josefina Ludmer, Enrique Ponzoni, Jorge Panesi, David Viñas, Noé Jitrik, María Teresa Gramuglio, Nicolás Rosa y Ana Porrúa, Martín Prieto, Sylvia Saitta, José Luis de Diego y Miguel Dalmaroni, entre los más jóvenes.

A la hora de pensar en reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura, cabe preguntarse cuál es el lugar que la escuela media le reserva a esta práctica cultural específica, en qué sentido la escuela advierte hoy el papel fundamental que tiene a la hora de construir representaciones, de proponer vínculos, de propiciar ciertas escenas iniciáticas de amplio impacto en la vida de los sujetos, en torno a sus relaciones presentes y futuras con los objetos más complejos de la cultura letrada.

Final: reflexiones intempestivas sobre el conocimiento escolar

Por fin, y ante la necesidad de seguir trabajando el problema del conocimiento escolar, resulta pertinente la apelación a Friedrich Nietzsche, en tanto el filósofo alemán se ha rebelado contra la institución académica en un texto escrito en 1874, llamado *Segunda consideración intempestiva. De la utilidad y de los inconvenientes de los estudios para la vida*. El texto de Nietzsche se inicia con las siguientes palabras de Goethe: “Por lo demás, yo detesto todo lo que no hace más que instruirme, sin aumentar mi actividad o vivificarla inmediatamente”. La frase, provocadora, sintetiza un ademán común en el filósofo alemán. Nietzsche arremete contra las usanzas del conocimiento caracterizado como un saber que se adquiere “sin moderación”. Esta rebeldía de Nietzsche frente a la experiencia académica —en definitiva, una de las formas de la experiencia escolar— es lo que lo lleva a plantear su alerta frente a un posible conocimiento muerto. Para el caso del conocimiento escolar sobre la lengua y la literatura, un conocimiento desligado de la vida consistiría en un conocimiento alejado de la experiencia del hablante en acción, del lector activo frente al texto, del sujeto deseoso de escribir o interviniendo activamente en una polémica.

La cuestión del conocimiento escolar en lengua y literatura merece una reflexión, en tanto se vuelve necesario salir de los dos polos en tensión que se presentaron en las páginas anteriores. Por una parte, la tentación cientificista asociada al fetiche de la actualización por la cual se sostiene que todos los problemas de la enseñanza se resuelven con la periódica y necesaria actualización de los conoci-

mientos. De este modo, la escuela se halla a expensas de las actualizaciones que le propone el conocimiento académico, y periódicamente la producción curricular debe trabajar para que se materialicen esas actualizaciones. Por otra parte, la toma de conciencia de que la enseñanza es una práctica y que la lectura y la escritura también lo son y, en este sentido, el riesgo de producir una pauta curricular y una didáctica con una fuerte preocupación centrada en la práctica misma —“enseñar lengua es enseñar a hablar, leer y escribir”—, ignorando la dimensión de los saberes específicos referidos a la lengua, a la literatura, a la lectura y a la escritura, como punto de partida ineludible en las decisiones curriculares y didácticas en el marco de los debates epistemológicos que ellos suponen. Cuando digo “ignorando”, me refiero a que en muchos casos la información referida a lo disciplinario que circula entre los especialistas en currículum o entre los autores de libros de texto es una información de segunda mano, que toma como verdadero y único tal o cual recorte del campo disciplinario de la lingüística o de la teoría literaria, sin contrastarlo con sus fuentes ni con otras líneas teóricas que pudieran ser elegidas o desechadas, pero que es necesario que sean reconocidas para una mayor comprensión de aquello que sí será adoptado para la propuesta curricular. En muchos casos, las propuestas curriculares y de libros de texto reactivan curiosas amalgamas teóricas, con una lógica acumulativa insuficiente para explicar el sentido de la inclusión de esos “contenidos” en su propuesta.

Asimismo, estos procesos de construcción curricular suelen apoyarse en los aportes de alguna disciplina proveedora de un marco explicativo para los procesos de enseñanza y aprendizaje que asegurará un supuesto compo-

nente científico, como si los contenidos disciplinarios de hecho no lo tuvieran. Tradicionalmente, ciertas tendencias en la didáctica y ciertas propuestas curriculares han con-fundido la explicación acerca de procesos universales de aprendizaje a la psicología, lo que ha dado lugar a un evi-dente reduccionismo a la hora de explicar las escenas de enseñanza y aprendizaje, en tanto estos procesos no son únicamente psicológicos sino que se dan en contextos so-cioculturales e institucionales específicos. En este sentido, el pedagogo francés Philippe Meirieu, en su interesante libro *La opción de educar*, es contundente:

*la insistencia sobre el polo psicológico en un modelo pe-dagógico puede implicar el peligro, muy presente desde hace años, de una actitud paritaria de esperar los acon-tecimientos, lo que subordina toda intervención del edu-cador al hecho de que se haya identificado en el sujeto la presencia de "estructuras" que la permitan. Para el do-cente, esto se traduce en la afirmación de que no puede hacerse gran cosa puesto que el sujeto "no está lo sufi-cientemente maduro" o "no ha alcanzado el estadio co-rrecto".*²²

Esta cita, que se refiere a cierta mala interpretación del primer Piaget, podría también servir para explicar el efec-to estigmatizador de ciertas categorías procedentes de la psicología cognitiva, ya arraigadas en la jerga cotidiana de la escuela, que califican a los alumnos en tanto lectores y escritores como poseedores o no de determinadas "compe-tencias" o los clasifican en "novatos" y "expertos". Insta-ladas en la cotidianidad escolar, estas categorías se con-

²² Meirieu, P., *La opción de educar*, Barcelona, Octaedro, 2001.

vienten en herramientas para la estigmatización, nuevos ró-tulos que descalifican a los alumnos.

El conocimiento escolar en lengua y literatura definido no como pura prescripción de contenidos ni como mera va-riante de un proceso psicológico universal, sino como construcción que se realiza en un espacio institucional de-terminado, en el marco de una historia disciplinaria y di-dáctica específica, supone complejas operaciones en su de-finición. Se trata de un conocimiento cuya enseñanza ocurre en el aula, que está a cargo de docentes con deter-minadas formaciones y trayectorias y cuyos destinatarios son grupos de alumnos reconocibles en sus características sociales y culturales —no sólo psicológicas—, a la vez que en sus singularidades concretas.

Contra cualquier perspectiva sesgada o reductiva, es necesario recurrir a diversidad de perspectivas teóricas. En este sentido, nos ayuda a pensar el filósofo francés Michel Foucault, quien en la primera lección del 7 de enero de 1976 de su *Genealogía del racismo*, plantea la idea de cier-tos "retornos de saber", algo así como —dice Foucault— "no más saber sino la vida, no más conocimientos sino lo real". Se trata —les explica a sus alumnos— de la insurrección de los "saberes sujetos", es decir, los contenidos históricos que fueron sepultados dentro de coherencias funcionales o sistematizaciones formales. Ahí, en los contenidos históri-cos se podrá encontrar "la eclosión de los enfrentamientos y las luchas que los arreglos funcionales y las organizacio-nes sistemáticas se han propuesto enmascarar". Se trata de saberes que estaban ocultos dentro de conjuntos funcio-nales y sistemáticos, y que —precisamente— se pueden re-construir a través del instrumento de la erudición. También entiende Foucault por saberes sujetos, aquellos que han

sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o cientificidad requerido. Se trata de saberes considerados bajos, no calificados o hasta descalificados –como los del psiquiatrizado, del enfermo, del enfermero, del médico que tiene un saber paralelo y marginal respecto del saber de la medicina, o los del delincuente–; “esos saberes –dice Foucault– que yo llamaría el saber de la gente”.

Esta idea de Foucault de saberes sujetos, del saber de la gente, me parece productiva a la hora de pensar en la compleja trama que supone la reconstrucción de la historia de una disciplina escolar. En mi propia investigación de tesis de doctorado sobre la historia de la enseñanza de la literatura en la escuela media argentina, pude comprobar cómo quedan en el camino del paso del tiempo las huellas de unos debates clausurados, de unas posiciones hegemónicas que resultan triunfantes, de unas voces y unas prácticas silenciadas pero a la vez todavía legibles. Son las voces ensordecedoras del historicismo, del biografismo, de la gramática estructural o de la lingüística textual, en cada uno de los momentos históricos correspondientes. Se trata de las luchas sobre la génesis del conocimiento escolar que se recortan sobre las luchas por el conocimiento, donde se descubre su carácter no neutral, polémico y estratégico.

En un texto fascinante que nadie que esté vinculado de alguna manera con las prácticas de lectura puede dejar de conocer, *El queso y los gusanos* del historiador Carlo Guizburg, nos enteramos del caso de Menocchio, un molinero friulano condenado a la hoguera por sostener sus propias lecturas de la Biblia. “Otras cosas que he dicho –afirma Menocchio en su defensa frente al tribunal de la Inquisi-

ción– sobre este caos [el que explica su propia cosmogonía] las he sacado de mi cabeza.” Su caso, que se presenta como posible en el horizonte del movimiento de la Reforma, muestra la emergencia de unos saberes contruidos en la lectura por fuera de la interpretación oficial de la Biblia: muestra una lucha entre una cultura letrada y una cultura oral perteneciente al pensamiento de los sectores subalternos. Se trata, en definitiva, de un saber sujeto, descalificado hasta la hoguera. Seguramente, la experiencia escolar, en nombre de conocimientos oficiales, autorizados y autorizantes construye sus propios patbulos y enciende sus propias hogueras.

Me pregunto: ¿cuáles son los saberes de esos grupos de alumnos de origen boliviano que pueblan las aulas de las escuelas de la ciudad de Buenos Aires, frente a cuyo silencio los profesores suelen decir: “no saben hablar, se expresan con monosílabos”? ¿qué otros sentidos no sabe leer la escuela en ese silencio? ¿qué tipo de saberes que la escuela no sabe “leer” se ocultan en la diversidad de experiencias culturales que atraviesa un joven de una banda de esquina de una zona de clase media baja del Gran Buenos Aires? ¿qué tipo de saberes son los que produce un obrero en una escuela de adultos que escucha, deslumbrado, la oralización de un texto literario, debatiéndose acerca de los límites de la ficción, la verdad y la mentira?

Estas voces que constituyen los saberes sujetos de adolescentes, jóvenes y adultos construyendo en el aula su relación con el lenguaje, permiten reconstruir una historia de las luchas y enfrentamientos entre las genealogías del saber, que siempre incluyen los acoplamientos entre saber erudito y saber de la gente y que sólo pueden ser reconocidas con una condición –dice Foucault–: “que fuera elimi-

nada la tiranía de los discursos globalizantes con su jerarquía y todos los privilegios de la vanguardia teórica". Este acoplamiento —concluye Foucault— "permite la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de ese saber en las tácticas actuales". Y aclara: "se trata de poner en juego saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, y no se trata de reivindicar un derecho lúrico a la ignorancia, al no saber".

Saberes sociales, saberes de los sujetos sobre la lengua, sobre la literatura, se juegan en las prácticas de lectura y escritura en nuestras clases; saberes que no deben ser descalificados, sino que deben ponerse de relieve en tanto saberes sobre el texto y sobre la cultura que están activos en cada clase. Discutir su estatuto epistemológico es precisamente la tarea reservada a una didáctica; enseñar a soportarlos es la tarea inminente de una formación docente que no sea reductiva en sus modos de concebir el conocimiento escolar.