

e-Book

# Posgrado

# LENGUA Y LITERATURA. TEMAS DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN A 20 AÑOS DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Compiladora:

GRACIELA HERRERA B

Autores:

David Emilio Ábalos  
María Pía Otero  
Beatriz Suriani  
Vanesa Testa  
Inés Yeraci  
Mariana Mitelman  
María Alejandra Forgiarini  
Candelaria Stancato  
Leticia Colafigli  
Melisa Maina  
Nadia Verónica Marconi  
Natalia Rodríguez

**LENGUA Y LITERATURA  
TEMAS DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN**

A 20 AÑOS DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACION EN LA ENSEÑANZA  
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

GRACIELA HERRERA B  
COMPILADORA



Lengua y Literatura: temas de enseñanza e investigación: a 20 años de la carrera de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura / David Emilio Abalos ... [et al.]; compilado por Graciela Herrera de Bett. -

1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1586-6

1. Literatura. 2. Investigación Cultural. 3. Lenguas. I. Abalos, David Emilio. II. Herrera de Bett, Graciela, comp.

CDD 407

Diseño de portada: Manuel Coll, Área de Comunicación Institucional FFyH

Diagramación: Noelia García, Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica FFyH

ISBN 978-950-33-1586-6



Lengua y literatura: temas de enseñanza e investigación: a 20 años de la carrera de especialización en la enseñanza de la lengua y la literatura está distribuido bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

## **AGRADECIMIENTOS**

A las autoridades de la Facultad, Flavia Dezzutto, Leandro Inchauspe y Sebastián Muñoz, por su apoyo entusiasta a la idea de la publicación

A Marta Philp, por su aliento inicial para concretar nuestro proyecto

A Candelaria de Olmos, por recibir generosamente nuestras inquietudes en tiempos de incertidumbre y por gestionar la publicación desde la coordinación de la Editorial de la Facultad

A lxs profesorxs Gustavo Giménez, Florencia Ortiz, Andrea Bocco, Silvia Servetto, y Patricia Rotger, integrantes del comité académico de la carrera, por su generosa colaboración en la lectura de los artículos

A lxs docentes egresadxs de la Especialización que asumieron con expectativas la tarea de revisar sus trabajos finales y adecuarse a las recomendaciones de sus lectorxs

A las secretarias de la Carrera, Mariana Mizraji y Bernardita Catania, por la colaboración y la calidad del trabajo realizado para concretar la compilación

A lxs Profesorxs a cargo de Cursos y Seminarios y a todxs aquellxs que en estos 20 años fueron partícipes de las acciones académicas y administrativas que hicieron posible la permanencia y el reconocimiento de la Carrera de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura.

## ÍNDICE

- 1 **Prólogo**  
Graciela Herrera de Bett
- 4 **Las variedades lingüísticas en el aula: el imperio en el imperio. Una propuesta de trabajo**  
David Emilio Ábalos
- 21 **Educación secundaria: la literatura y su enseñanza en el ciclo orientado**  
María Pía Otero
- 36 **Propuestas de escritura y reforma educativa argentina en documentos oficiales y libros escolares de lengua**  
Beatriz Suriani
- 54 **La minienciclopedia. Una propuesta para la enseñanza integrada de textos expositivo-explicativos en la escuela.**  
Vanesa Testa
- 74 **Leer y ver: la lectura de libros álbum en y para la escuela secundaria. Una propuesta de intervención para capacitar docentes de lengua y literatura**  
Inés Yeraci
- 97 **Enseñanza de la literatura en la escuela primaria. Un proyecto de formación docente interniveles**  
Mariana Mitelman
- 119 **La enseñanza de literatura entre primaria y secundaria: articulación y pasaje. Una propuesta posible**  
María Alejandra Forgiarini
- 140 **La enseñanza de la argumentación en la escuela media: una alternativa de formación docente**  
Candelaria Stancato
- 169 **Argumentar en la educación de jóvenes y adultos. Una propuesta de trabajo para los procesos de ambientación socio-escolar**  
Leticia Colafigli

- 183 Uróboros de la teoría: articulaciones entre lectura, literatura infantil y formación docente**  
Melisa Maina
- 199 Libros álbum ¿sólo un género infantil? Formación inicial de profesores, lectores mediadores y promotores de lectura**  
Nadia Verónica Marconi
- 220 Formas de acompañar al novel, formas de enseñar literatura. Desvelar y transformar la educación literaria en las prácticas de enseñanza de los docentes noveles, egresados del profesorado de nivel inicial del IFDC Bariloche.**  
Natalia Rodríguez

## PRÓLOGO

*“...Al existir una norma alternativa, el simple acto de hablar deja de ser tan simple pues ahora se sabe que quien habla escoge y al hacerlo se posiciona política y éticamente”*

José Del Valle

No es por casualidad que el título del libro reitera el de una publicación realizada hace 20 años donde reuníamos producciones de profesores e investigadores de Lengua y Literatura, presentados en unas Jornadas que organizamos en el año 1995 sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura... Somos hablados por nuestras escrituras puestas a la consideración pública de los lectores...textos, discursos, prácticas, desvelos, experiencia y subjetividad comprometidos con la Formación Docente.

El desafío en esta ocasión lo constituyen las producciones que emergen en circunstancias muy especiales, como artículos derivados de Trabajos Finales, corolario de la Carrera de Especialización, al conmemorar, en 2018, veinte años de su existencia como propuesta de posgrado de la Facultad de Filosofía de la UNC.

Y esto último no deja de regocijarnos, puesto que la experiencia acumulada en dos décadas por el colectivo académico de educadores, investigadores y docentes puebla las aulas de Argentina y de América Latina. Ya que, si bien no todos los profesores asistentes presentaron artículos ante esta convocatoria, sí fueron alumnos de la carrera. Algunos en tramos importantes, otros terminaron su cursado, aunque no arribaron al trabajo final para su titulación. De todos modos, sus voces están entre nosotrxs, y susurran en las aulas de nuestra Casa de Estudios.

Como todo proyecto social, la Carrera de Especialización emergió en un suelo compartido de voluntades y trabajo, debates y acuerdos que hizo posible el “montaje” de una propuesta académica en un contexto histórico poco favorable para los Proyectos Educativos de las Universidades Nacionales en la década del 90, por las políticas públicas de financiamiento y la distribución asimétrica de recursos.

La Carrera sostuvo desde su base, una lógica de articulación de campos disciplinarios, tanto de aquéllos involucrados en la Formación Docente, cuanto los implicados en las Didácticas Específicas de la Lengua y la Literatura. En este marco, en consonancia con este enfoque, se conciben en cuanto dominio/s de investigación y de convergencia interdisciplinar como sistemas complejos, puesto que en los procesos de transmisión y re-elaboración de los saberes, no sólo se hallan implicados *docente-alumno saber*, sino *instituciones, currícula, políticas, agencias, textos* que regulan y legitiman los saberes enseñados.

En consecuencia, la selección disciplinar relacionada con el posgrado de referencia, se asienta en el reconocimiento de que la producción de teoría en Lingüística,

Literatura y Enseñanza, en las últimas décadas, es vastísima por lo cual se han seleccionado aquellas disciplinas que han reportado avances renovados en sus campos específicos de conocimiento y cuyas investigaciones relacionadas con los procesos educativos abonan ideas y decisiones potentes para la teoría y práctica pedagógica.

Semiotica escolar, hipertexto-escenarios-miradas-intertextualidades, identidades, inscriben ámbitos de sentidos específicos en el campo de la didáctica de la lectura y escritura.

Por otra parte, estrechamente relacionados con procesos de transformaciones sociales de grupos e identidades, los fenómenos de la diversidad cultural y lingüística, se impusieron como aspectos insoslayables de la reflexión y comprensión de los discursos y prácticas en la formación académica, poniendo en tensión los debates actuales sobre la escuela y su papel inauditable como espacio de inclusión de las transformaciones identitarias, culturales y lingüísticas.

Elementos claves de dicha inclusión lo constituyen los saberes de la lectura y escritura cuyas dificultades de apropiación por parte de los escolares, operan como factores relevantes de la exclusión escolar y social.

Estos aspectos socioeducativos y disciplinares problemáticos, se ubicaron como contenidos sustantivos del Plan de Estudio de la Carrera de Especialización, orientado hacia la producción de conocimientos y competencias profesionales en el campo de la Enseñanza de la Lengua y de la Literatura: la formación de formadores, las prácticas de lectura y escritura en espacios formales y alternativos; la relocalización de los saberes (Bernstein) y prácticas curriculares en diversos espacios educativos; la elaboración de los conocimientos y sus ordenamientos en los Manuales, elementos informativos y selectivos de los saberes enseñados; las problemáticas de género en la transmisión de la cultura y los fenómenos sociolingüísticos involucrados; la impronta de las Tics en la vida escolar y social.

Aspiramos a comprender la gramática de las formas particulares de comunicación, como así también los códigos y convenciones generales del género empleado en una producción particular. Las categorías emergentes del campo teórico y metodológico presentado de modo sintético, constituyen referentes de las temáticas y propuestas que integran este volumen.

Escenarios, protagonistas y voces plurales, le otorgan sentido a la publicación en nombre de utopías colectivas que celebran una breve historia y a su vez interrogan el discurrir en los tiempos presentes.

Ciencia y conciencia. Pasados estos 20 años no han claudicado nuestros posicionamientos sobre la formación de profesores, la Universidad pública y su función en la socialización del conocimiento, en la democratización de saberes, en la defensa de los derechos ciudadanos, lingüísticos y a la educación como apuesta irrenunciable

*“Vale una aclaración sobre la presente publicación: si bien adherimos plenamente al uso del lenguaje inclusivo en todos los contextos de uso y en tanto expresión alternativa a determinadas perspectivas patriarcales hegemónicas, en la redacción de siguientes artículos vinculados a los trabajos*

*finales de los egresados, no se ha puesto en discusión como temática específica ni tampoco los textos se han sometido a revisión sobre este punto”.*

*Graciela Herrera B*

*Córdoba, julio 2020*

## LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS EN EL AULA: EL IMPERIO EN EL IMPERIO (UNA PROPUESTA DE TRABAJO)

David Ábalos  
davidemilio73@gmail.com  
Córdoba, Argentina

El presente trabajo se enmarca dentro de algunos planteos y problemáticas instalados en el campo de los estudios sociolingüísticos y tiene como propósito articular preocupaciones educativas y de la didáctica de la lengua con esta rama de la lingüística. A partir de algunos intereses surgidos de la lectura de autores como Michael Halliday, Pierre Bourdieu y Basil Bernstein, la problemática que abordaremos aquí se centra en la cuestión de *las implicancias sociales de las prácticas lingüísticas y, específicamente, en temáticas relacionadas con los prejuicios sociales en torno al lenguaje en el aula*. Dentro de este marco, la propuesta que presentamos se articula en dos grandes ejes temáticos: por una parte, *la relación entre homogeneización o estandarización lingüística como rol de la escuela –y, por ende, del docente– y la necesidad de respetar y valorar la diversidad o heterogeneidad en los distintos usos de la lengua*; por otra parte, *el modo como ciertos prejuicios y valoraciones negativos operan sobre esas variedades en gran parte de los agentes que participan de las prácticas educativas*.

En relación con esto, el trabajo intenta dar cuenta –desde el marco teórico que ofrece la sociolingüística– de la *tensión* instalada en los procesos educativos de *estandarización* que, al mismo tiempo, deberían respetar la diversidad lingüística; analizar el lugar que ocupan ciertos *contenidos propios de la sociolingüística en la propuesta curricular oficial y editorial* y, por último, proponer algunos lineamientos para una futura *intervención didáctica* que retome, del marco teórico de referencia arriba mencionado, conceptos propios de la disciplina con los cuales trabajar en torno a actitudes vinculadas con el respeto y valoración de las diferencias lingüísticas.

Retomando esos conceptos, quisiéramos destacar aquí particularmente un eje central de la teoría de Halliday (1994) que, de alguna manera, generó en nosotros un marcado interés por esta rama de la lingüística y, específicamente, por la postura de este autor:

El aumento de la basura, la contaminación del aire y el agua, incluso los procesos más letales de la contaminación física parecen ser más fáciles de tratar que la contaminación del medio social causada por los prejuicios y la animosidad de raza, de cultura y de clase. (...) “Educación” quizás suene menos estimulante que ingeniería social, pero es un concepto más antiguo y resulta más pertinente para nuestras necesidades. Si los ingenieros y los planificadores urbanos pueden conformar el entorno físico, son los maestros los que ejercen la mayor influencia sobre el entorno social. (...) *La escuela constituye la principal línea de defensa contra la contaminación en el entorno humano.* (p. 18, el subrayado es nuestro).

Desde esta perspectiva, las cuestiones relativas a la enseñanza de la lengua adquieren, con el trasfondo de esta noción de “defensa”, un matiz particular que las

vuelve, a nuestro juicio, más atractivas. Al respecto, la propuesta de Beatriz Bixio -que recuperamos específicamente aquí- parece orientarse hacia la misma dirección. En un texto que revisa las propuestas didácticas actuales en el campo de la lingüística, Bixio (2000) propone incorporar nuevas perspectivas en el estudio del lenguaje y, para ello, sugiere recurrir a estudios provenientes de la sociología y la sociolingüística:

...se impone que incorporemos –tanto en el ámbito académico como educativo– otros desarrollos de la lingüística: me refiero a una visión del lenguaje que analice las interacciones sobre la base de conceptos sociológicos, que parta de una teoría de la acción social –y no que considere a las emisiones acciones, sin precisar el alcance de este concepto–, que atienda al conflicto que implica el uso del lenguaje, que tenga en cuenta las relaciones de fuerza dispares del mercado lingüístico, los distintos valores de los enunciados que allí circulan y, por lo tanto, los distintos valores de los emisores que los enuncian. (p. 48)

Otro determinante para definir la temática tuvo su origen en la experiencia misma de las prácticas educativas en instituciones de enseñanza secundaria, en donde, en más de una oportunidad, propusimos y desarrollamos una unidad de contenidos vinculados con la sociolingüística. Particularmente en el Ciclo Orientado, en donde son mayores los requerimientos en lo que respecta a dar razones sobre el porqué de la enseñanza de la lengua (o de su aprendizaje, si se lo piensa desde la perspectiva de los alumnos que interrogan al respecto), surgió la necesidad de elaborar una unidad programática que de alguna manera ofreciera una respuesta teórica desde la misma disciplina al hecho de aprender lengua en la escuela. Indefectiblemente, dar cuenta de esta realidad institucionalizada en una tradición escolar, en dispositivos previstos a tal fin, en diseños curriculares y en prácticas ligadas al origen mismo de la escuela, nos llevaba a recurrir a la noción de *estándar* que es, en definitiva, uno de los conceptos en donde, de alguna u otra manera, se apoya, si se quiere, la razón de ser de la enseñanza de la lengua en la escuela.

Esto significa que sí, entre las posibles respuestas a dar sobre por qué enseñar o aprender lengua en clase, nos encontrábamos con que nuestros alumnos sostenían o aceptaban de parte de sus profesores afirmaciones tales como *Se enseña lengua en la escuela para hablar correctamente* o *Se enseña para poder manejar con fluidez el lenguaje para conseguir trabajo o ir a la universidad*, inevitablemente estábamos ingresando a una “zona de conflictos” de los que la sociolingüística ya había dado cuenta. Dejar en claro afirmaciones de ese tipo supuso que ingresáramos en el aula una problemática teórica que permitiera entender a qué nos referíamos, por ejemplo, cuando hablábamos, o se hablaba, de lo *correcto*. Se trató, de alguna manera, de explicitar y explicar teóricamente los mecanismos sociales y culturales que llevan a plantear la existencia de un *estándar* en la lengua que debe ser aprendido en la escuela. A nuestro juicio, esto nos obligaba a proponer un recorrido teórico que incluyese como contenidos de enseñanza en el aula conceptos que permitieran comprender una práctica que nos involucra. En este sentido, explicar qué es el *estándar* supuso, primeramente, romper con una concepción monolítica de la lengua a

través del concepto de *variación lingüística* y de *diversidad* en el uso. A partir de ello fue posible explicar, recurriendo además a la noción de *norma lingüística*, no solo de qué manera las posibles variedades se vuelven *normales* para determinados grupos de hablantes, sino además cómo una de esas normas se convierte por cuestiones sociales, culturales y políticas, o de poder si se quiere, en una variedad estandarizada que merece su atención y su enseñanza como un bien cultural a alcanzar que tendrá su valor en un determinado mercado lingüístico.

Sin embargo, una vez desarrollados estos contenidos en la asignatura, constantemente debimos enfrentarnos con una situación algo paradójica: al plantear la igualdad de validez (en lo que a lo estrictamente lingüístico se refiere) de las distintas variedades, la mayoría de los alumnos insistía sistemáticamente en reconocer como usos “incorrectos” los que incluso les eran propios, y estaban muy dispuestos a aceptar que “se habla bien” o “se habla mal”. *Vale decir que, más allá de las explicaciones pertinentes que permitían anular la dicotomía correcto/incorrecto, los prejuicios aún operaban como un determinante al juzgar la diversidad lingüística.*

Los intereses teóricos anteriormente planteados y la propia experiencia en la enseñanza, que sería posible analizar con más profundidad y que por el momento se enuncia solo como una muestra de situaciones que suponemos sería posible resolver, de alguna manera guiaron nuestros intereses y nos llevaron a detenernos en *dos problemas puntuales*:

- *la situación particular y hasta paradójica en la que se encuentra un docente de lengua* que debe respetar las diferencias, lingüísticas en este caso, y se erige, por su mismo rol, como el más claro agente de corrección, estandarización u homogeneización; y
- la presencia de *prejuicios* y valoraciones negativas en lo que respecta a los diversos usos de la lengua alejados de la variedad estándar, no solo por parte de los docentes sino de los alumnos mismos.

Estos dos problemas representan, en síntesis, el punto de partida desde el cual hemos elaborado este trabajo.

### **Alcances, objetivos y estructura de la propuesta**

Para plantear los alcances y objetivos del trabajo quisiéramos recuperar un fragmento del texto de Suzanne Romaine (1996), que nos permitirá advertir cómo se vuelve necesario acotar los márgenes de intervención de esta propuesta, si bien quedan pendientes, por este mismo mecanismo de reducción, problemas en estrecha vinculación, que –desde otra perspectiva– quizá resulten tanto o más interesantes que el aquí planteado. Dice la autora:

Son muchos los factores responsables del pobre rendimiento de ciertos escolares: escasa exposición a la lengua de la escuela, inferior calidad de la educación proporcionada a los estudiantes de los grupos minoritarios, estatus socioeconómico, ruptura de la transmisión cultural entre generaciones, actitudes

de las mayorías hacia las minorías y viceversa. Muchos lingüistas piensan ahora, sin embargo, que las actitudes negativas hacia el habla no estándar y el bilingüismo son más importantes a la hora de determinar los resultados académicos que las propias diferencias lingüísticas. (pp. 230-231)

Es importante destacar, a partir de esta cita, que nuestro interés está puesto no tanto en las diferencias en sí como en las valoraciones negativas de esas diferencias. Podemos observar cómo *el problema en la enseñanza de la lengua se centra en una cuestión de evaluación sobre la diversidad lingüística más que en las dificultades o posibilidades de articular, en el ámbito escolar, las variedades lingüísticas con la “lengua estándar”*.

Continúa el texto con la siguiente observación: “Se ha hecho ver, en efecto, que los profesores tienden a mostrar prejuicios negativos hacia los escolares procedentes de los grupos minoritarios” (p. 231). Esto nos permite, en principio, advertir que un problema central que se plantea en el aula es el de los prejuicios sociales en torno al lenguaje. A partir de allí podemos señalar también que no se trata de un problema relativo solo a la clase y profesores de Lengua y Literatura, sino que involucra a los profesores de otras disciplinas –y a los alumnos, claramente–, en tanto partes de un grupo social determinado que probablemente comparta esas valoraciones negativas y, por tanto, condiciona el éxito escolar de esos grupos minoritarios en la amplitud de asignaturas del currículum. Vale decir que el problema no se restringe a cuestiones vinculadas con el aprendizaje de la lengua sino con el aprendizaje escolar.

Señalado esto, podemos enunciar, de manera sintética, los *objetivos* que guiaron la producción de nuestro trabajo:

- *realizar un desarrollo teórico sobre la tensión homogeneidad/heterogeneidad lingüísticas en el aula;*
- *revisar el lugar de la sociolingüística y de sus nociones centrales en los contenidos curriculares oficiales y en los manuales de lengua de algunas editoriales; y*
- *presentar algunos lineamientos para diseñar una futura propuesta de enseñanza de contenidos vinculados con la temática referida a valoraciones sociales de las diferencias lingüísticas.*

En relación con esos objetivos, la primera parte del trabajo pretende ofrecer un marco de referencia en el campo de los estudios sociolingüísticos donde intentamos buscar una resolución para la contradicción que ha estado presente e instalada en nuestras prácticas y que ya fue enunciada como uno de los problemas centrales de los que nos ocuparemos: se trata de hallar alguna respuesta teórica para explicar la tensión en la que un docente de lengua se encuentra cuando debe enfrentarse, como agente de homogeneización, a la diversidad lingüística en el aula.

En otra instancia del trabajo -estrechamente vinculada con la arriba señalada- hemos explicitado algunas posibles líneas de acción a partir de las cuales poder pensar una propuesta didáctica de contenidos de la sociolingüística con los cuales consideramos sería posible trabajar la segunda de las problemáticas: los prejuicios sociales en relación con las variedades lingüísticas. Al respecto, un primer recorte dentro de las posibilidades

de abordaje de la cuestión ha sido el siguiente: reducir nuestra práctica e intervención al dominio del aula, suspendiendo la posibilidad de realizar un proyecto para docentes, ya sea en instituciones de formación específica (para estudiantes de un profesorado, por ejemplo) o en instituciones donde desarrolle su tarea de enseñanza (un taller en una determinada institución, en un determinado nivel).

Una segunda reducción, consecuencia de la anteriormente planteada, acotó el posible abordaje al trabajo en las clases de Lengua y Literatura del Ciclo Orientado. Para este ciclo, intentamos diseñar -como ya señalamos- una estructura general que contemplase, con la correspondiente complejización que supone abordar un ciclo completo, el trabajo en los tres cursos.

Este trabajo ha tomado como punto de partida un relevamiento del lugar que ocupa la sociolingüística en los contenidos oficiales sugeridos para la enseñanza de la lengua y del modo en que fueron presentados en algunos manuales del ciclo. En este caso, el propósito no ha sido tanto lograr exhaustividad en el rastreo y análisis, sino poder conformar un panorama más o menos completo con el cual operar y poder guiarnos al momento de seleccionar contenidos y aprendizajes prioritarios y relevantes. Para ello, entonces, hemos analizado si aparece formulada y cómo la noción de *diversidad*, del tipo de diversidad que se trate, en la Ley de Educación Nacional 26206, en la Ley de Educación Provincial 9870, y qué lugar se le asigna a la sociolingüística en los diseños curriculares nacionales y provinciales y en los manuales de diversas líneas editoriales, distinguiendo allí qué conceptos o nociones claves se presentan, de qué manera se abordan, qué progresión y complejización se opera sobre esos conceptos, cuáles son las correspondencias entre los contenidos y las actividades diseñadas, y con qué objetivos aparecen presentados.

#### *La opción teórica de esta propuesta*

Proponer una investigación que reconozca como objeto de estudio la variación lingüística supone alejarse de una línea de estudios sobre el lenguaje que, como expresa Beatriz Lavandera (1984), “aceptan la premisa de que la variación es un accidente, provocado por el uso del lenguaje” (p. 12) de la que los investigadores deciden hacer abstracción. De todos modos, ya reconocida la pertinencia y la necesidad de estudiar la variación, conviene especificar aquí a qué línea dentro de los estudios de la sociolingüística actual adscribe nuestro planteo. Bixio (2012) distingue tres grandes corrientes en el campo de los estudios sociolingüísticos: el *variancionismo*, “una línea de investigación cuantitativa, estadística y correlacional propuesta inicialmente por William Labov” (p. 30); la *etnografía de la comunicación*, una propuesta surgida en los años sesenta a partir de los estudios de Dell Hymes y John Gumperz, quienes “postulan la necesidad de una nueva lingüística, orientada al estudio de la lengua en uso, inserta en comunidades de habla y en interacciones lingüísticas situadas, reconocidas mediante cuidadosas investigaciones

etnográficas” (p. 32); y la *macrosociolingüística o sociología del lenguaje*, corriente en la que se enmarca nuestra propuesta de trabajo, en la medida en que recupera los aportes de autores de esta línea de estudio como Basil Bernstein, Michael Halliday y Pierre Bourdieu y nos permite, en palabras de Bixio, “pensar el lenguaje en articulación con la estructura y la praxis sociales” (p. 34).

En este sentido, aceptar las premisas teóricas de autores como Halliday, para quien la variación en el sistema está regulada por el contexto social y posee un significado, o como Bourdieu (1984), quien advierte que “los usos sociales de la lengua (...) reproducen en el orden simbólico de las *separaciones diferenciales* el sistema de las diferencias sociales” (p. 28), supone no solo dejar de lado la idea de *variación libre* como un cambio no condicionado ni significativo sino además adscribir a la consideración de la variación como un fenómeno que, tal como lo había demostrado Labov, “sigue pautas sistemáticas, condicionadas por los contextos externos sociales y situacionales” (Lavandera, 1984, p. 13) y que resulta la expresión de la diversidad de estructuras y procesos sociales. Por ende, las variaciones no solo son funcionales, en tanto opciones discursivas del hablante, sino socialmente significativas, ya que evidencian posiciones y roles sociales y culturales del usuario de una lengua. Una lengua que se ha configurado a partir de la estructura social, en la medida en que, tal como afirma Bernstein (citado por Halliday, 1994, p.37), “la estructura social genera diferentes formas o códigos” que transmiten la cultura y limitan la conducta del sujeto.

Dicho de otro modo, el contexto primario de socialización de un hablante está reglado por patrones culturales desde los cuales se interpreta la experiencia y se construyen significados sociales que son codificados mediante el lenguaje. De esta manera, las variaciones lingüísticas simbolizan y cristalizan las variaciones sociales. Al respecto, resulta más clara y precisa la afirmación de Halliday (1994):

... la cultura forma nuestros patrones de comportamiento y (...) nuestra conducta se ve mediada por la lengua; el niño aprende su lengua materna en el contexto de un marco de conducta en que las normas de la cultura se representan y se enuncian para él (...) y recíprocamente es ‘socializado’ en los sistemas de valores y en los modelos de conducta mediante el uso del lenguaje. (p. 35)

Esta situación se complejiza aún más si reconocemos que el proceso de enseñanza de la lengua y la tarea docente se apoyan en otro concepto no menos problemático y también teñido de una carga social: el concepto de *dialecto*, que permite hablar de un *estándar* entre las variedades, que se transforma en la “lengua” a enseñar. Desde la perspectiva considerada, la imposición de esa variedad en la escuela sobre las otras que ingresan al aula implica la imposición también de patrones, modelos y formas de codificación cultural del grupo que domina el estándar sobre los otros que ingresan a la clase. Como vemos, el problema excede lo meramente lingüístico y se vuelve un problema social.

Antes de avanzar en algunos aspectos teóricos que dan cuenta de ese problema, quisiéramos quedarnos, momentáneamente, con una conclusión provisoria que nos ofrece Suzanne Romaine (1996) con respecto a los límites entre lengua y dialectos: “El acuerdo general para considerar que estamos ante una lengua lo produce la conjunción de factores sociales, políticos, psicológicos e históricos, y no ningún tipo de propiedades lingüísticas inherentes” (p. 30). Esta afirmación, de alguna manera, abre camino para explorar una cierta diversidad de problemas, principalmente sociales más que lingüísticos. Dentro del planteamiento central de esta propuesta, hemos detenido nuestra atención en uno vinculado con la cuestión escolar y con el fracaso (o, si se quiere, con las dificultades para lograr la verdadera inclusión educativa): el rol del docente de lengua como agente de homogeneización frente a la heterogeneidad lingüística en el aula.

Si hablamos de *problema* al referirnos a esta situación del docente es porque indudablemente, desde la perspectiva con que abordamos la cuestión, plantear la homogeneización lingüística supone reconocer, como señalamos más arriba, las implicancias sociales que conlleva tal práctica. Rechazar la neutralidad de los intercambios lingüísticos en el aula y advertir su significatividad social nos permite visualizar lo complejo de la situación y del rol docente, claramente explicitado por Pierre Bourdieu (1990), para quien

...el profesor, sobre todo cuando cree estar rompiendo las reglas, sigue siendo un mandatario, un delegado que no puede redefinir su tarea sin entrar en contradicciones o colocar a sus receptores en contradicciones, mientras no se transformen las leyes del mercado en relación con las cuales define negativa o positivamente las leyes relativamente autónomas del pequeño mercado que instaura en la clase. (p. 128)

Desde esta perspectiva –y concebido el lenguaje como un sistema simbólico que construye y representa modelos y patrones de conducta sociales y culturales– se dimensiona más claramente el sentido de pensar en las *implicancias sociales de las prácticas lingüísticas* que planteamos como propósito al iniciar este trabajo: Bernstein (citado por Halliday, 1994, p. 39) advierte, en relación con esto, cómo la problemática de las diferencias lingüísticas se instala en el aula cuando ponen en evidencia “discontinuidades” entre el orden simbólico de la escuela y los alumnos. Esto es así porque, en definitiva, no se trata de un problema en el plano del lenguaje sino en el plano social. El mismo Halliday señala que la cuestión dialectal no es necesariamente un conflicto en el aula, “salvo como foco de actitudes lingüísticas” (1994, p. 48). En este sentido, cobra peso el abordaje de la cuestión vinculada con las representaciones y valoraciones sobre esas variedades ya que, tal como expresa este autor, “el dialecto solo constituye un problema si artificialmente *se hace* de él un problema mediante el prejuicio y la ignorancia de los demás”. Ese dialecto -a diferencia del *registro*, que refiere a una variedad dada a partir del uso, en tanto forma lingüística determinada por el hacer del hablante que, en un determinado contexto, produce un enunciado- se vincula con el usuario y no con su hacer como tal. Está determinado por *lo que ese usuario es*; vale decir que se define -entre otras cosas- por su

clase social, casta, extracción, generación, edad, sexo (Halliday, 1994, p.50). Por tal motivo, los prejuicios sobre esa variedad son, en realidad, apreciaciones sobre el hablante en sí, sobre su cultura, su posición social, sus modos de simbolizar y relacionarse; cuestiones todas que se ponen en juego en los intercambios que se producen en el aula, donde -como señala Bourdieu- rigen las normas del mercado (lingüístico, en este caso) y donde, por ende, esas otras cosas que el lenguaje cristaliza, condensa y simboliza en su trama de significación son valoradas según la lógica de ese mercado. Es en este sentido que Bourdieu (1990) afirma que “una situación lingüística nunca es propiamente lingüística” (p. 128). Por tal motivo, y en tanto delegado de mandatos del mercado en el que los intercambios lingüísticos se dan, si un docente quiere “producir un espacio autónomo arrancado a las leyes del mercado” (p. 129) -si un docente quiere, por ejemplo, correrse de su delegación desde la que reproduce desigualdad imponiendo formas lingüísticas legitimadas frente a variedades devaluadas en ese mercado- deberá pensar en las estrategias para que en esos mismos intercambios la conciencia y el conocimiento de las leyes de ese mercado se evidencien y permitan “transformar completamente la manera de enseñar” (p. 131). En este sentido el autor plantea la importancia de que el docente pueda “ser consciente de la necesidad de explicitar los supuestos” (p. 131). De este modo será posible crear ese imperio dentro del imperio, ese “subespacio en el cual quedan suspendidas las leyes del mercado dominante” (p. 123). Consideramos que esa estrategia de suspensión y de toma de conciencia será posible abordando, en las prácticas escolares en las que las variedades de la lengua devienen objeto de estudio, cuestiones vinculadas con los prejuicios que subyacen allí. Para esta tarea, recurrimos al marco teórico que ofrece Jesús Tusón, quien en *Los prejuicios lingüísticos* (2010) realiza un detallado análisis de las representaciones y valoraciones que se pueden observar sobre esas variedades y sus hablantes, que no especificaremos aquí para no extender la presentación.

### *La propuesta en el marco de las legislaciones nacional y provincial*

La *Ley de Educación Nacional* 20206, sancionada en 2006, es –ineludiblemente– el documento dentro del cual se inserta cualquier proyecto pedagógico en nuestro país desde su promulgación. En consonancia con este texto, Córdoba también presentó en 2010, para nuestra jurisdicción, una nueva ley, la 9870, que regula la política y las prácticas educativas de la provincia. De allí el sentido de haber incorporado en este trabajo un análisis breve de estos textos, a fin de poder dar cuenta de qué manera se plantean en ellos cuestiones vinculadas con la problemática que abordaremos aquí.

Revisados los aspectos centrales de esa problemática, podemos señalar, sintéticamente, que las leyes analizadas proponen, en su espíritu, *respetar* las diferencias y ofrecer una educación igualitaria, de calidad y equitativa que les permita a todos contar con las mismas posibilidades en el acceso a los bienes culturales y económicos. El proyecto educativo diseñado desde estas leyes supone *respetar* las particularidades y, al

mismo tiempo, lograr disponer de un conocimiento que brinde iguales oportunidades en el ingreso al mundo del trabajo y la cultura. En el caso específico de nuestra disciplina, y a la luz de los intereses de esta perspectiva que ofrecen los estudios sociolingüísticos, esto representa manejar con fluidez la norma culta que es, entre otras cosas, lo que garantiza un acceso exitoso a ese mundo.

Justamente por ello, en la articulación de estos tres aspectos se mueve nuestra propuesta: respetar la diversidad y las particularidades evitando cualquier forma de discriminación frente a las variedades lingüísticas, entendiendo -sin embargo- que la tarea de la escuela es ofrecer igualdad de oportunidades de acceso para las cuales se precisa lograr adquirir competencias lingüísticas que de una manera u otra suponen anular (*suspender, corregir*) formas propias del sujeto que aprende. En la formulación de las leyes estas cuestiones están presentes, pero en ningún momento parecen aspectos en conflicto. La hipótesis más fuerte para explicar esta ausencia de fricciones (más allá de las características propias de tipos de textos como estos) es que las propuestas de las leyes se asientan en una *concepción neutra* de la lengua. Por otra parte, el problema en torno a las variaciones parece quedar fuera del español y el conflicto de la diversidad pareciera reservarse solo a situaciones de bilingüismo y a la necesidad de apropiarse de otros lenguajes solo en el manejo de las TIC. Desde una concepción monolítica y uniforme del lenguaje, las contradicciones, tensiones y conflictos a las que hemos aludido aquí recurrentemente parecieran no ser pertinentes ni visibles.

#### *La propuesta en el marco de los diseños curriculares*

También de manera sucinta, podemos señalar que, así como en la LEN 20 260 y la Ley de Educación Provincial 9870 advertimos como una preocupación recurrente o como un mandato fuertemente instalado el hecho de respetar la diversidad en el marco de las políticas públicas diseñadas por el Estado y garantizar la permanencia en el sistema educativo más allá de las diferencias sociales, económicas, culturales y lingüísticas, en los diseños curriculares nacionales y provinciales –seguramente en consonancia con ese marco normativo– la dicotomía *identidad/diversidad* vuelve a evidenciarse. Las leyes consideradas señalan, al respecto, la necesidad de realizar adecuaciones curriculares, pero –como ya lo explicitamos anteriormente– en el trabajo dentro del aula, enfrentada la diversidad lingüística con el estándar, las estrategias y los recursos requieren ser ajustados para no eludir la tensión que ese enfrentamiento supone. La idea central que manejamos en esta propuesta tiene que ver no tanto con contraponer la identidad de la norma aceptada y validada socialmente con las variedades particulares y negociar posibles cruces y acuerdos (que nieguen y clausuren el conflicto que consideramos propio de este proceso de estandarización) sino más bien abordar la tensión desde las representaciones y valoraciones que subyacen a ella; de allí el recorte operado en este trabajo de pensar en el problema de los prejuicios lingüísticos en el aula.

Dentro de esta línea de trabajo queremos recuperar aquí la idea de que la reflexión sobre el sistema que proponen los NAP y los diseños provinciales habilita un camino para poder pensar esta propuesta en torno a un ejercicio metalingüístico que posibilite procesos de *desnaturalización* a partir de los cuales revisar las representaciones y valoraciones sobre el lenguaje y las variedades en las que se manifiesta. En este sentido, se propone no solo el abordaje de contenidos específicos del área de la sociolingüística (el prestigio/desprestigio lingüístico de las variedades que aparece señalado aquí, por ejemplo) sino además de aquellos que indirectamente suponen o implican el trabajo con formas de estandarización y corrección, tales como *adecuación, registro formal, normativa ortográfica*, entre otros.

En la lectura de los documentos curriculares, hemos pretendido realizar un doble proceso: por un lado, rastrear los contenidos y aprendizajes vinculados de manera directa e indirecta con la problemática que nos ocupa; por otro lado, recuperar esos y otros núcleos de aprendizajes en el diseño de posibles líneas de trabajo para su abordaje en el aula. Un ejercicio de lectura similar llevamos a cabo en un corpus de manuales escolares, ya que no solo consideramos cómo se presentan los contenidos de la sociolingüística en la oferta editorial, sino que también utilizamos ese material como insumo para pensar las líneas de trabajo en torno a la temática. Nuestra intención, específicamente, fue realizar una lectura crítica de algunos capítulos de manuales en los que están presentes aprendizajes y conceptos propios de la sociolingüística, que pudiese evidenciar qué tipo de trabajo se propone con ellos en una muestra más o menos representativa de la oferta editorial.

Realizado el análisis sobre esa oferta editorial, la legislación educativa y los diseños curriculares, esbozamos un marco de referencia desde el cual pensar algunas estrategias y estructura posibles que nos permitan, a futuro, dar forma efectiva a propuestas de trabajo situadas de contenidos específicos de la sociolingüística, articulados con otros conceptos y aprendizajes previstos para el Ciclo Básico de la educación Secundaria.

La consideración de la legislación vigente en nuestro país y en nuestra provincia para la educación pública hizo posible que focalizásemos algunos nudos conflictivos en relación con las preocupaciones centrales de nuestra propuesta, tales como el respeto a la diversidad cultural y lingüística y el mandato de garantizar una educación inclusiva y de calidad que supone que los alumnos dispongan –en el proceso de transmisión que prevé la educación para las nuevas generaciones– de un capital que les asegure un acceso seguro e igualitario al mundo de la cultura, mediado claramente por prácticas lingüísticas.

El análisis de los diseños curriculares nacional y provincial, por su parte, nos aportó una malla conceptual a partir de la cual pensar procesos de selección, jerarquización y organización de los contenidos específicos de la sociolingüística que resultasen pertinentes para abordar la problemática de los prejuicios lingüísticos en el aula.

Por último, haber podido rastrear el modo como muchos de esos contenidos se presentan en los proyectos editoriales de mayor circulación en las escuelas nos permitió

-desde una mirada crítica- advertir lo que desde nuestra perspectiva y propósito consideramos aciertos y desaciertos para el trabajo de las temáticas en cuestión.

## Lineamientos para pensar posibles propuestas de enseñanza

Así llegamos a este punto en el que, recuperando todos estos aportes, enunciamos lo que consideramos algunos lineamientos orientadores para poder pensar a futuro en el diseño específico de una propuesta de enseñanza de contenidos del área de la sociolingüística desde los cuales poder instalar en el aula el debate en torno a las valoraciones sobre los hechos del lenguaje que impactan no solo en las prácticas escolares sino también sociales de los alumnos.

Comencemos diciendo que, si pensamos una propuesta didáctica que aborde contenidos a lo largo de todo un ciclo, un criterio fundamental de esa propuesta tiene que ser *presentar dichos contenidos de manera articulada y progresiva*. Para ello, es necesario poder seleccionar aquellos conceptos claves y nucleares de la disciplina que nos permitan poner en tensión algunas representaciones sobre ciertas prácticas del lenguaje y sobre los sujetos involucrados en ellas, a fin de poder dar cuenta del propósito central de este trabajo: el abordaje de los prejuicios lingüísticos en el aula.

En un breve esquema con el que cerramos este apartado, hemos tratado de hacer explícito cuál es, a nuestro criterio, una selección, organización y jerarquización viable que pueda sostener el trabajo sobre esta temática en los tres años del ciclo y darle continuidad. En este diseño no solo consideramos la progresión temática entre los conceptos propios de la sociolingüística sino también la posibilidad de establecer vínculos con otros aprendizajes y contenidos del espacio curricular previstos para ese año. Para ello, hemos recurrido como orientadores de ese diseño, a los ejes propuestos por los NAP y por los diseños provinciales: la oralidad, la escritura, la literatura y las variedades textuales. El sentido y propósito de esas posibles vinculaciones se desagregan a continuación.

Con respecto a posibles *articulaciones con la literatura* -y retomando la idea de que la diversidad lingüística es una expresión más de la riqueza cultural de un país, de una región o de una comunidad-, el trabajo con las literaturas regionales puede resultar una buena manera de incorporar esa diversidad y recuperarla a través de ejercitaciones en las que no solo se considere el léxico utilizado, los giros o construcciones particulares y otras características específicas del análisis lingüístico sino también las representaciones, cosmovisiones, valores y vínculos sociales y culturales desde los que esas literaturas se configuran. En este sentido, también resulta muy interesante poder considerar estas temáticas tanto en las producciones literarias surgidas a partir de la escritura como en los textos recuperados de la tradición oral (poesía, leyendas, etc.).

Consideraremos que este eje de trabajo resultará aún más fructífero al abordar la temática de la imposición y transformación del español en nuestro continente. Revisando

las propuestas editoriales analizadas aquí, entendemos que un avance en relación con alguna de ellas puede ser, por un lado, contextualizar desde un marco teórico que dé continuidad al proceso, el lugar y destino de las lenguas aborígenes y sus literaturas en lo que fue la imposición del español en América; por otro, ofrecer un corpus literario mínimo de esas producciones y no solo textos críticos o informativos sobre esas culturas.

Desde ese hilo conductor temático que articule variedades lingüísticas y producciones literarias de esos pueblos, creemos que será posible, además, responder a la propuesta curricular que sugiere poner en evidencia las relaciones de poder y dominación que fueron configurando la cultura americana.

Un último aspecto que puede resultar interesante plantear mediante alguna actividad en este cruce propuesto entre contenidos de la sociolingüística y la literatura es cómo en muchos casos, la voz de algunos personajes literarios se construye desde el prejuicio (forzando, deformando o caricaturizando las formas propias desde las que se expresan en los textos).

En cuanto a posibles *correspondencias con las tipologías textuales*, la misma progresión y secuencialidad pensada para los contenidos de la sociolingüística puede resultar operativa en la articulación con las tipologías textuales que se proponen en los diseños curriculares. Al respecto, consideramos que, para llegar al núcleo de trabajo más fuerte que tiene como intención o sentido desnaturalizar las prácticas en torno al lenguaje a través de la construcción y ejercicio de un pensamiento crítico y reflexivo, el trabajo previo con formas narrativas y explicativas en Cuarto Curso y Quinto Curso respectivamente puede resultar una buena tarea previa para abordar con mayores recursos textuales y conceptuales formas argumentativas en Sexto Curso, a partir de las cuales los alumnos puedan posicionarse desde ese ejercicio crítico que se les solicita.

Este es el motivo por el cual proponemos trabajar con géneros literarios y discursivos en los que predominan las tramas narrativas en el primer curso del ciclo, a fin de utilizarlos como herramientas para actividades o ejercicios que permitan a los estudiantes construir, por ejemplo, relatos desde los cuales recuperar historias, vivencias, experiencias de hablantes de su comunidad con respecto a sus propias prácticas lingüísticas y, de este modo, poder abordar los contenidos de sociolingüística previstos para este año: las variedades, el cambio y las comunidades lingüísticos.

El texto explicativo, por su parte, pareciera resultar un recurso interesante al momento de sistematizar más específicamente esas variedades en el segundo año del ciclo. La descripción puede funcionar como un apoyo importante en este proceso explicativo que dé cuenta de las taxonomías desde las cuales caracterizar las variedades lingüísticas solo aludidas el año anterior.

Finalmente, el debate, el ensayo y otras formas textuales en las que predomina la trama argumentativa resultarán el formato más apropiado en Sexto Curso para *hablar desde un lugar* y, recuperando las conceptualizaciones de los años anteriores, reflexionar en torno a los supuestos y valoraciones sobre las variedades lingüísticas. Géneros como estos posibilitarán fortalecer el ejercicio de reflexión metalingüística sobre la variación

iniciada al comienzo del ciclo, haciendo hincapié, como propone Tusón Valls (1994) en “una formación basada en la reflexión y el pensamiento crítico” (p. 4).

Para tal propósito, consideramos que una actividad potable puede resultar poner a consideración y debate algunos de los artículos de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1998), principalmente los contenidos en la sección 2, *Educación*. Un ejercicio productivo para estas formas del debate suele ser forzar posiciones antagónicas asumidas por dos grupos del curso que deben convencer con recursos y estrategias argumentativas pertinentes y válidas a un tercer grupo de alumnos de su postura en relación con algunas afirmaciones disparadoras sobre la temática (los artículos de la Declaración, por ejemplo).

En lo que a *clasificaciones* se refiere, después de haber observado la recurrencia con que se presentan los *tipos* de lectos en los manuales analizados, creemos que -casi a modo de ejercicio retórico para reforzar nuestra idea al respecto- corresponde preguntarnos: *¿Cuál es el sentido de que un alumno reconozca y aprenda las variedades lingüísticas?* En otras palabras, *¿qué hace significativo y relevante el trabajo escolar sobre estos contenidos de la sociolingüística?* Desde la postura que sostenemos en este trabajo, entendemos que lo que valida conocer y manejar las clasificaciones de esas variedades es la posibilidad que habilitan (que el docente debería habilitar) de abrir la discusión en torno al valor y al significado social que poseen. Aislarlas de su origen y de lo que representan y trabajarlas como una mera lista de variedades no tiene, a nuestro juicio, ninguna relevancia pedagógica. Con ese sentido han sido pensadas dentro de esta propuesta y de allí la importancia de poner en debate dentro del aula los posicionamientos acerca de las valoraciones de esas variedades, a fin de revertir, en palabras de López García (2015) “la pervivencia de representaciones que privilegian la normativa peninsular” (p. 203) mediante un ejercicio metalingüístico sistemático, que José Luis Moure (citado por la misma autora en su texto) describe como un “desmantelamiento minucioso de la subvaloración” (p. 96).

Pertinencia pedagógica tiene también manejar esa taxonomía si contribuye a ampliar la competencia comunicativa de los alumnos, capaces -a partir de reconocer esas variedades- de producir enunciados (orales o escritos) adecuados al contexto y la situación comunicativa. De todos modos, cabe la salvedad de que, en el marco teórico que sustenta nuestra propuesta, esa pertinencia es tal siempre y cuando visibilicemos también qué sentido (impacto) social tiene que un enunciado sea exitoso en esos contextos, y qué valor social le aporta al hablante la posibilidad de moverse con soltura dentro de esas diferencias lingüísticas. En este sentido, ese objetivo general y neutro que propone *el dominio de la lengua propia* puede resignificarse desde esta perspectiva. Podemos pensar, en cambio, que un propósito que justifique el reconocimiento de las clasificaciones de las variedades dialectales sea *la capacidad de utilizar diversas formas -entre ellas, la norma prestigiada del estándar- en la diversidad de situaciones comunicativas que puede enfrentar un sujeto en la vida social.*

Parte de esa capacidad se vincula, sin dudas, con un aspecto fuertemente presente en los diseños curriculares –y en la historia escolar de la disciplina–: *la marca normativa* desde la que se piensa el espacio curricular *Lengua y Literatura*. Una marca que se apoya,

principalmente, en los aprendizajes vinculados con las prácticas de escritura, para las que se recurre al sistema ortográfico, que –como ya sabemos– supone la existencia de una *forma correcta* de referencia. En este sentido, cualquiera de los aprendizajes y contenidos que se prevén en los diseños curriculares en relación con los *usos apropiados*, se sustenta en la existencia de esa variedad de lengua “distinta y distintiva” (Bourdieu, 1984, p. 32) que representa el *estándar*. En relación con esto, adquiere un nuevo sentido haber previsto el debate que habilite la discusión en torno a lo correcto y lo incorrecto, porque -recién habiéndose podido plantear esta dicotomía y luego de entender los mecanismos cómo funciona la estandarización, la normativización y la corrección- los alumnos podrán dimensionar de otra manera el sentido de esta práctica ortográfica. Visibilizar esos mecanismos es, así considerado, un modo de fomentar el respeto y la valoración de las formas propias (*haiga* vs. *haya*, como una gran oposición recurrente, por ejemplo), en la medida en que se explicita que, desde el punto de vista lingüístico, las formas corregidas (depreciadas) son igual de válidas a la que se erige en norma ortográfica.

Por último, digamos que una estrategia didáctica fundamental para trabajar con las variedades lingüísticas es poder *disponer de una diversidad de textos de circulación social* para incorporar al corpus de trabajo en el aula. En este sentido, las TIC ofrecen hoy la posibilidad de acceder a textos de muy diversos formatos, próximos -además- a los consumos culturales de los alumnos. Por su parte, las redes sociales, que los estudiantes frecuentan asiduamente, ofrecen un material muy interesante para abordar no solo la diversidad de prácticas lingüísticas sino también los prejuicios y valoraciones en relación con ellas. *Twitter*, *Instagram*, *Facebook* y *Tik Tok*, entre otras redes, son lugares donde circulan y se explicitan posicionamientos variados sobre los usos del lenguaje y los hablantes. Por tal motivo, hemos incorporado, en el cuadro siguiente que recupera estas consideraciones y ofrece un breve esquema orientador de contenidos de la sociolingüística articulados con otros de la disciplina, una fila en la que se explicitan posibles recursos y medios tecnológicos de comunicación que pueden utilizarse como herramientas de trabajo en el aula, en consonancia con las tipologías y géneros textuales propuestos para cada año del ciclo.

CICLO ORIENTADO - Lengua y Literatura			
Curso Eje	Cuarto Curso	Quinto Curso	Sexto Curso
<i>Sociolingüística</i>	<i>Las variaciones en la lengua: el cambio lingüístico.</i> <i>Las comunidades lingüísticas.</i> <i>El estándar, la variedad oficial y los procesos de estandarización.</i>	<i>Las variedades dialectales: dialecto, sociolecto y cronolecto.</i> <i>Bilingüismo y disglosia.</i>	<i>Registro.</i> <i>Idiolecto.</i> <i>Jergas.</i> <i>Préstamos y extranjerismos.</i> <b><i>Los prejuicios lingüísticos.</i></b>
Historia de la lengua	El origen y la conformación del español.	El español en América.	El español de Argentina y sus variedades.

Tipologías textuales	La narración. La conversación.	La explicación. La descripción.	• La argumentación.
Literatura	Literatura europea.	Literatura latinoamericana. Literatura de los pueblos aborígenes.	Literatura argentina.
Géneros literarios	El cuento. La novela.	La poesía. Mitos y leyendas. La canción.	El teatro (sainete, circo, grotesco). El género gauchesco. El tango.
Otros géneros discursivos	La noticia y la crónica. La entrevista.	La monografía. La exposición.	El ensayo. El debate.
Recursos de las TIC	<i>YouTube.</i> <i>Postcads.</i>	<i>Prezi.</i> <i>Powerpoint.</i> <i>Geniality.</i>	Las redes sociales.
Normativa	Uso de tildes, mayúsculas, signos de puntuación y letras.		

### Algunas consideraciones finales

Para dar cierre a este trabajo, quisiéramos retomar –y explicitar por última vez– la idea central que ha guiado este texto: ofrecer alguna herramienta teórico-conceptual desde el marco de una de las líneas de estudio de la sociolingüística a fin de poder instalar ese *imperio dentro del imperio* al que aludimos en el título de nuestra propuesta.

Esta metáfora a la que recurre Bourdieu refiere justamente el sentido de todo este trabajo: poder crear, al interior de la escuela, un lugar diferente que –sin correrse de las leyes que rigen su lógica de funcionamiento– permita articular propuestas pedagógicas desde el espacio curricular *Lengua y Literatura*, a fin de poder repensar y revisar prácticas educativas mediadas por el lenguaje que están atravesadas por prejuicios y valoraciones negativas sobre las variedades lingüísticas que están presentes y –con suerte– circulan en el aula. Recuperando palabras de Herrera de Bett (2005), este ha sido nuestro propósito: esbozar algunos lineamientos mínimos para poder diseñar una propuesta de enseñanza que posibilite, dentro del aula,

conocer y reconocer los significados de una cultura que se percibe ajena, y recibir al otro, al que habla diferente, como un ciudadano con un potencial lingüístico disponible para leer y escribir. Es decir, crear condiciones pedagógicas mentales y materiales para que se produzca un encuentro significativo con la cultura escrita. (p. 157)

De todos modos –y también creemos que esta idea se ha explicitado con claridad aquí– no se trata de una tarea liberada de conflictos y tensiones. En este sentido, la afirmación de Tusón (2010) nos pone en alerta para no caer en el optimismo: “No nos

engaños: salvo singularidades heroicas, (o muy imaginativas), la educación no suele ser sino la transmisión de los estereotipos por los que funcionan las colectividades humanas” (p. 51). Esta idea, claramente alineada a la concepción de Bourdieu sobre la escuela como reproductora de desigualdades, fue la que marcó un alerta y nos puso en la tarea de pensar que cualquier intervención que realizásemos desde nuestras prácticas docentes debía prever, como premisa fundamental, un ejercicio de suspender, poner en tensión y desnaturalizar<sup>1</sup> esas prácticas, a fin de visibilizar en ellas los estereotipos, prejuicios y valoraciones que obturan experiencias de aprendizaje significativas y relevantes en alumnos cuyo capital lingüístico se encuentra depreciado dentro del mercado escolar.

Dentro del nuevo paradigma desde donde hoy repensamos la escuela a partir de los mandatos de inclusión y calidad emanados de las legislaciones educativas vigentes, la exclusión que supone el proceso de estandarización que deja afuera a quienes no pueden apropiarse de sus formas es un problema que, en este contexto, se redimensiona y profundiza. Por ello, el proceso que aquí proponemos de revisar nuestras prácticas escolares a la luz de una disciplina que nos ofrece un marco teórico para pensar la problemática no solo del lado de la lengua sino también en el marco de los vínculos y las relaciones sociales adquiere otra relevancia y hasta cierta urgencia.

Por tal motivo, es nuestra intención que, desligada del tono declaratorio que en más de una oportunidad advertimos en los documentos analizados –donde se *celebra* la diversidad y la diferencia pero no se prevén instancias o modos de abordarlas– esta propuesta nos permita revisar algunas prácticas áulicas aún instaladas en las instituciones, que atentan –por el paradigma desde el que originariamente esas instituciones fueron pensadas– contra un educación de calidad que garantice la verdadera inclusión social. La invitación es, entonces, que esa revisión de nuestras prácticas de enseñanza visibilice las discontinuidades, quiebres y *desavenencias* entre la cultura escolar y la de los grupos de pertenencia de los alumnos -sobre todo en aquellos casos en los que no hay una continuidad ni lingüística ni cultural entre las familias y la escuela- a fin de articular desde ese lugar nuevas propuestas de trabajo en la clase de Lengua y Literatura.

Este es el desafío. Dejar de lado formas celebrativas que –en palabras de Dubet (2017)– se enmarcan en “teologías políticas que invocan la acción e impiden actuar” (p. 123) y que desdibujan las formas y expresiones de la diferencia, y “elegir la experiencia de los individuos” (p. 123), para poder gestionar no desde la declamación sino desde el hacer mismo, al interior de las prácticas, con un proyecto de trabajo concreto. Un trabajo apenas esbozado aquí y cuya formulación completa nos excede por ahora, pero que proponemos a nuestros colegas continuar y materializar desde su experiencia y sus saberes.

---

<sup>1</sup> Desde otra línea teórica que se plantea como una mirada alternativa sobre la escuela y la función reproductora que señala Bourdieu, Jan Masschelein (2018) propone también este ejercicio de desnaturalización desde el concepto de *profanación*. Fuera de los alcances de este trabajo, resultaría interesante intentar poner a dialogar, en otra instancia, las conceptualizaciones de ambos autores con respecto a esta problemática.

## Referencias

- Bixio, B. (2000). Grietas entre el hablar y el hacer. En G. Herrera de Bett (comp.). *Lengua y Literatura: Temas de enseñanza e investigación* (pp. 43-52). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bixio, B. (2012). Consideraciones sociolingüísticas: Lenguaje y discurso en las instituciones escolares. En G. Bombini (coord.). *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 23-49). Buenos Aires: Biblos.
- Bourdieu, P. (1984). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. (1998). Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. Barcelona: Comité de Seguimiento de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos/ Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona. Recuperado el 16 de julio de 2020 de [https://culturalrights.net/descargas/drets\\_culturals388.pdf](https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals388.pdf)
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Halliday, M. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Herrera de Bett, G. (2005). Sociolingüística y educación. Una perspectiva para abordar la diversidad lingüística en contextos sociales críticos. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* 7 (5), pp. 145-159. Córdoba: Editorial Brujas.
- Lavandera, B. (1984). *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette.
- López García, M. (2015). *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Masschelein, J. (2018). La lengua de la escuela: ¿alienante o emancipadora? En Larrosa Bondia, J. (editor). *Elogio de la escuela* (pp. 19-39). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.
- Tusón Valls, A. (1994). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, pp. 30-39. Recuperado el 16 de julio de 2020 de <https://vdocuments.mx/download/iguales-ante-la-lengua-desiguales-en-el-uso-amparo-tuson-valls>
- Tusón, J. (2010). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.

## EDUCACIÓN SECUNDARIA: LA LITERATURA Y SU ENSEÑANZA EN EL CICLO ORIENTADO

María Pía Otero  
mapia.oter@gmail.com  
Mendiola, Córdoba, Argentina

La preocupación por garantizar el derecho a la educación secundaria, contemplado en la obligatoriedad del Ciclo Orientado (CO) y expresado en un extenso marco legal, alcanza hoy al conjunto de la sociedad argentina. Es un desafío y un compromiso del Estado, tanto a nivel nacional como provincial, “gestar las transformaciones culturales, institucionales y pedagógicas necesarias para que todos los adolescentes y jóvenes, desde sus diversas situaciones de vida y trayectorias escolares previas, reciban una educación secundaria de calidad” (CFE, Resolución Nro. 103/10). La Ley de Educación Nacional (LEN) Nro. 26.206, la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes Nro. 26.061, los acuerdos del Consejo Federal de Educación (CFE) para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sientan las bases para construir alternativas de inclusión, de continuación y de regularización de las trayectorias escolares, entendidas como un recorrido en la adquisición de aprendizajes vitales y significativos a partir de un conjunto de saberes comunes.

En este sentido, pensar la enseñanza de la literatura en el CO implica, por un lado, la consideración de ciertas referencias teóricas en torno de las políticas públicas en educación, tanto nacionales como jurisdiccionales, y, por otro, la presentación de propuestas enmarcadas en el campo pedagógico, en relación con el espacio curricular Lengua y Literatura, que continúen los lineamientos de la ESO, como respuesta a las actuales demandas del sistema educativo.

En los Lineamientos Políticos y Estratégicos de la ESO, Lengua y Literatura se presenta como un “espacio curricular específico a lo largo de toda la escolaridad con el propósito de desarrollar saberes reflexivos acerca del lenguaje, que redunden en beneficio de prácticas de lectura y escritura, amplíen el universo cultural de los jóvenes y contribuyan al desarrollo de su propia subjetividad” (CFE, Resolución Nro. 84/09).

En línea con lo anterior, y desde el año 2014, las Prioridades Pedagógicas para la Provincia de Córdoba consideran, como uno de los ejes de trabajo institucional, la mejora en los aprendizajes de ciertos espacios curriculares, entre ellos Lengua y Literatura (SPIyCE, Prioridades Pedagógicas, 2014-2020). Estas prioridades recuperan las dimensiones curriculares e institucionales, en tanto que ambas contribuyen al mejoramiento de las trayectorias escolares de los estudiantes. Los lineamientos de la propuesta pedagógica apuntan al desarrollo de las capacidades; parten de la premisa de que un obstáculo pedagógico a una auténtica inclusión educativa está en la suspensión del trabajo con el conocimiento.

Una intervención didáctica, desde el espacio curricular Lengua y Literatura, habilita la articulación de nuevos procesos de lectura y escritura en el ciclo que completa la obligatoriedad en educación a partir de la LEN N° 26.206. La literatura se presenta como un ámbito autónomo y específico para el ejercicio de las prácticas de oralidad, lectura y escritura: estas son complementarias, se articulan y retroalimentan en toda situación genuina de comunicación. Como consecuencia, no pueden ser consideradas de manera aislada, sino en interrelación, de manera análoga a cómo juegan en el espacio social.

A partir de la última reforma curricular, que se realizó en Córdoba en el año 2010, y de la revisión de la nueva estructura del nivel secundario, se observa que la carga horaria de la asignatura en el CO ha cambiado: de tres a cuatro horas, en algunos casos, y de cuatro a cinco, en otros. Esto estaría significando un nuevo estatus del espacio curricular Lengua y Literatura en el Campo de la Formación General. Además, el ingreso de la literatura en el aula recupera en la práctica su lugar privilegiado respecto de otros textos que son leídos en el ámbito escolar.

Referencia, entonces, para una intervención docente es el Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ, 2011). En el Encuadre Definitivo, se expresa que

un *espacio curricular* delimita un conjunto de aprendizajes y contenidos educativos provenientes de uno o más campos del saber, seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período escolar determinado, fundamentado en criterios epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, entre otros, y constituye una unidad autónoma de evaluación y acreditación. Puede adoptar diversos formatos para el tratamiento particular de los saberes, en una determinada organización del tiempo y espacio de trabajo de estudiantes y profesores, de acuerdo con criterios que le dan coherencia interna y lo diferencian de otros (pág.7).

Los nuevos escenarios, contextos y entornos han dado lugar a otros medios, soportes y formatos textuales y han planteado otros desafíos a los modos de interactuar, de leer y de escribir. La oralidad, la lectura y la escritura se entienden como un montaje de diversos componentes, no solo lingüísticos sino también visuales, icónicos, los que aportan las otras artes y los otros discursos sociales.

## **Revisión y actualización de las prácticas**

Toda estrategia de enseñanza e intervención se orienta a planificar, de manera conjunta, líneas de acción pedagógica centradas en el desarrollo de capacidades, para alcanzar formas deseadas de aprendizaje: este se construye en el marco de las relaciones interpersonales y en un contexto escolar que resignifica, según su Proyecto Curricular Institucional (PCI), las prácticas educativas y las políticas públicas en educación. En este

ámbito, la transmisión se produce en el tiempo que comparten los sujetos en el lugar donde ella transcurre.

Considerar la enseñanza como política de transmisión es pensar a la institución educativa en el horizonte de filiación de los sujetos (Gabriela Diker, 2004). La enseñanza se centra en el contenido, la transmisión *utiliza* a aquel como una excusa para que el *otro* se transforme en sujeto. La transmisión opera en forma permanente, aunque con modos y en espacios diferentes.

Las políticas educativas están pensadas como un conjunto de intervenciones del Estado en el ámbito de la educación orientadas de manera directa a la mejora.

Las actuales políticas en educación apuntan a garantizar, como una de las finalidades de la ESO, la adquisición de los saberes necesarios para el desarrollo, fortalecimiento y ejercicio de una ciudadanía plena y activa, la continuación de los estudios en ciclos o niveles superiores y la vinculación con el mundo del trabajo.

Por lo tanto, repensar la enseñanza implica repensar los saberes, su transmisión y evaluación.

Reconocer el modo en que las y los estudiantes aprenden y superar el carácter selectivo de la educación secundaria lleva, a la vez y de manera articulada, a diseñar nuevas formas de apropiación, construcción y reconstrucción de saberes curriculares y nuevas experiencias evaluativas, que den cuenta de los aprendizajes al mismo tiempo que de las condiciones de la enseñanza. Esta se diferencia de la transmisión al estar guiada por una lógica normativa.

En general, hablar de educación es pensar en la formación, en tanto es integral, personal. En cambio, y como parte de aquella, la enseñanza se centra en los contenidos, como vehículo y generación de nuevos conocimientos.

## **Políticas públicas en educación**

El periodo que se inició a partir de 2003, en Argentina, se caracterizó por una importante transformación de las políticas educativas a nivel legislativo, comenzando por la derogación de la Ley Federal de Educación (en 2006) por la Ley Nacional de Educación Nro. 26.206, y la centralidad del Estado Nacional en la implementación y regulación de políticas de inclusión social.

Además, durante la presidencia de Néstor Kirchner, se sancionaron en el ámbito educativo la Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (2003), la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (2004), la Ley de Educación Técnico Profesional (2005), la Ley de Financiamiento Educativo (2005), la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (2006) y la ya mencionada LEN (2006).

Silvia N. de Senén González (2008) menciona dos fenómenos como característicos de las políticas públicas en los últimos quince años en nuestro país: el deslizamiento de las políticas sociales hacia propuestas y programas con eje en educación

y la recuperación del sentido político del discurso educativo, entendido en términos de necesidades postergadas y de satisfacción de demandas de (ciertos) actores sociales.

Argentina recupera la presencia del Estado como herramienta en la construcción de políticas para todas y todos. En este sentido, los acuerdos federales promueven la generación de condiciones para que adolescentes, jóvenes y adultas o adultos hagan efectivo su derecho a la educación, en especial aquellas y aquellos cuya situación de vulnerabilidad sea un elemento más de exclusión social y educativa: "...una Ley de Educación Nacional proporciona una sensación de integración social, de amparo, disposiciones todas que nos ubican en otro lugar a la hora de recuperar el sentido político del discurso educativo..." (Senén González, 2008: pág. 91).

Hay una responsabilidad política implicada en la construcción de un proyecto nacional de educación obligatoria: a la vez que recupera el compromiso del Estado, se encamina hacia una forma de gobierno del sistema educativo que restablezca y dé fortaleza a las políticas públicas formuladas para todos los niveles de la educación obligatoria: "La universalización desafía su carácter selectivo y las trayectorias escolares interrumpidas por procesos de desigualdad (que) son parte de los problemas estructurales no resueltos que debe enfrentar de manera ineludible el gobierno de la educación secundaria" (CFE, Resolución 84/09).

El discurso político pedagógico del Estado Nacional se expresa a través de las resoluciones del CFE, organismo de carácter permanente que cuenta con el aval de las distintas jurisdicciones del país, las cuales, a su vez, construyen y diseñan las políticas provinciales, en un marco federal de concertación y acuerdos que asegura la unidad y articulación del Sistema Educativo.

(...) los acuerdos del Consejo Federal de Educación se expresan como un vínculo político entre Nación y las provincias que posibilita la construcción de consensos sobre las prioridades estratégicas de la educación obligatoria para sostener un horizonte integrador que promueva una efectiva articulación del sistema (CFE, Resolución 88/09).

A partir del año 2007, se intensifican las políticas de inclusión en el sistema educativo y las políticas socioeducativas que acompañen las trayectorias de los estudiantes con el fin de que alcancen la escolaridad obligatoria, *extendida al 2º ciclo de la Educación Secundaria*. Las transformaciones educativas en materia de legislación se proyectan hacia intervenciones efectivas en las instituciones escolares. Por ejemplo, el Programa de Inclusión Digital Conectar-Igualdad, el Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009), el Plan de Mejora Institucional para la Educación Secundaria (2010 y 2011).

Las políticas públicas orientadas a la mejora de la enseñanza en el nivel secundario deberán considerar la visibilidad del/de la adolescente/joven como sujeto de derecho, la centralidad del conocimiento, los saberes a ser transmitidos, la inclusión de variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender, y una revisión integral acerca de la problemática de la evaluación (CFE, Resolución 84/09).

La concepción del estudiante como sujeto de derecho es superadora en tanto, desde la política pública educativa, implica reconocer su protagonismo en la vida institucional, la promoción de su participación y consulta en aquellas cuestiones que lo afecten, la centralidad de las decisiones en los aprendizajes y en las trayectorias escolares reales de las y los estudiantes.

Asimismo, la redefinición de la noción misma de estudiante, a partir de su inclusión en los procesos de aprendizaje como sujeto activo, cuestiona aquellas acepciones ligadas a una forma tradicional de *estar* en la escuela secundaria (CFE, Resolución 93/09). Allí también hay una mirada política.

Los cambios de perspectiva sobre el tipo de sujeto que se quiere formar, según los objetivos y fines de la educación, son correlativos con el lugar asignado al aprendizaje.

Considerar la educación como un derecho supone poner en tensión el principio meritocrático al cumplimiento integral de los derechos educativos. Combinar el principio meritocrático con otros principios de justicia: así se podrá considerar como criterio de justicia, luego de haber garantizado a todas y a todos los estudiantes derechos educativos fundamentales, como el acceso a condiciones adecuadas de aprendizaje, la adquisición de saberes prioritarios, la posibilidad de transitar distintas esferas de oportunidades de expresión y aprendizajes.

El replanteo del modelo pedagógico escolar implica tomar en consideración que las definiciones sobre qué y cómo aprender se incluyen en una discusión mayor sobre cómo generar propuestas escolares para la igualdad y la inclusión. Propiciar la justicia curricular es la clave para construir un currículum que integre lo que se considera relevante que todos aprendan (CFE, Resolución 93/09).

Una de las dimensiones centrales de la justicia es la del reconocimiento, situada en un plano simbólico y cultural. Está ligada con las *políticas de identidad*:

(...) la (idea de) nacionalidad se vincula más con la identidad, con la textura social de pertenencia, sin discusiones político partidarias. De esta manera, un Estado Nacional, como garante de la justicia social, vela por la calidad educativa de todos los establecimientos del país y atiende las principales carencias con mayores recursos (Senén González, 2008: pág. 90).

En el actual paradigma, el remedio para las injusticias es el cambio en los esquemas sociales de representación, interpretación y comunicación. Según la perspectiva del reconocimiento, las diferencias deben ser celebradas o revaluadas.

Superar la concepción de la meritocracia implica que el fin de la política educativa no es que más estudiantes tengan oportunidades de triunfar, hablando en tanto mero recorrido escolar, sino que las y los mismos estudiantes se fortalezcan subjetivamente y se sientan capaces de actuar fuera de esa competencia, individual y colectivamente.

La justicia educativa invita a reflexionar sobre las formas en que el sistema educativo forma capacidades para la acción en distintas esferas de la vida social. En este sentido, los nuevos formatos curriculares trabajados en el aula, junto con la propuesta

pedagógica tradicional de materia/asignatura, habilitan nuevos espacios culturales, de acción e interacción.

## **Políticas pedagógicas y curriculares: la jurisdicción y la institución escolar**

Las ideas que orientan la política curricular del nivel secundario en Córdoba son:

- la concepción de la educación como un derecho;
- la calidad educativa como horizonte en los seis años de educación secundaria obligatoria;
- la construcción de la escuela en términos de participación, la inclusión y la integración;
- el currículo como un proyecto político pedagógico, como herramienta de la política educativa, como prescripción y habilitación;
- la validación de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) en las prácticas, con una proyección hasta el año 2020.

El currículo se expresa como un referente para la reflexión acerca de la práctica docente y como un ordenador de las instancias técnico/pedagógicas.

El carácter público del currículo constituye una condición de acción política en el contexto de una sociedad democrática; es una herramienta de la política educativa porque comunica el tipo de experiencias educativas que se espera se ofrezca a los estudiantes y porque expresa el compromiso del Estado como articulador de las diferentes demandas de la sociedad, de los estudiantes y de las instituciones que los educan.

Solo en la medida en que sea entendido como herramienta de trabajo tendrá la capacidad de generar en cada contexto y en cada institución educativa un proyecto de acción que haga posible articular la prescripción y las prácticas en términos de enriquecimiento de las experiencias y las trayectorias educativas de los estudiantes (DCJ, Encuadre General, 2011: págs. 6 y 7).

El currículo es intención y realidad: lo que se establece a través de los documentos, pero también lo que se enseña y se aprende efectivamente en el aula. Es decir, la prescripción se traduce en cada realidad institucional.

Desde una lógica de especificación, el sujeto es un sujeto de acción: configura, pauta el currículo. La apropiación implica la resignificación de lo prescripto. Y el control flexibiliza la brecha entre la intención y la realidad.

De lo anterior se desprende la necesidad de establecer la relación entre las políticas educativas y la escuela, institución escolar; cómo se vinculan las propuestas de cambio del sistema educativo con los sujetos y las escuelas, en un ámbito escolar. Es decir, cómo se implementan las políticas educativas hacia el interior de las instituciones, qué indicadores permiten visibilizar unas prácticas que son (casi) siempre intraáulicas.

Los cambios de política no deben ser confundidos con cambios en la práctica. En la micropolítica de la escuela, por lo general, es la primera la que está en juego, aunque también se despliegan estrategias micropolíticas para promover o defender la segunda. (Stephen Ball, 1987: pág. 55).

La práctica educativa cobra sentido en su contexto concreto de producción y se entiende no solamente como la actividad puntual y concreta de profesores en el aula, sino también como “acción material o simbólica destinada a influir sobre lo que sucede en el sistema escolar, por lo que abarca las políticas públicas en educación” (Flavia Terigi, 2005: pág. 67).

La reflexión sobre las prácticas permite reconocer el lugar de cada docente en la construcción social y colectiva del saber pedagógico.

Las políticas públicas educativas no se traducen inmediatamente en prácticas institucionales, sino a través de un proceso complejo de comunicación e interacción entre todos los actores sociales; una reforma o una innovación se torna viable según las relaciones de poder entre ellos: “...cuando se trata de cambiar las prácticas es ineludible plantearse el problema de la organización, porque en ella radica la generación de condiciones para buscar nuevas formas de trabajo” (R. Elmore, por Justa Ezpeleta, 2004: pág. 419). De ahí que, siguiendo a Terigi (2005), más allá de la cuota de esperanza y de futuro que tenga una política educativa, no debería abstraerse de la situación particular. La institución escolar está pensada como un espacio político.

En materia de educación, la perspectiva institucional se expresa en la mirada puesta en el establecimiento y en la gestión, que dan sustento a la calidad en la enseñanza y en los aprendizajes.

### **El espacio curricular Lengua y Literatura en el campo pedagógico**

En relación con la enseñanza y los aprendizajes de Lengua y Literatura, hay planteos específicos desde la política educativa. A escala nacional, y en un primer nivel de concreción curricular, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) que se establecen para el CO proponen como ejes:

- Lectura y escritura de textos literarios (*narración, poesía y teatro*)
- Lectura y escritura de textos no literarios
- Comprensión y producción de textos orales
- Reflexión sobre el lenguaje

Y, respecto de la forma de intervención docente, se sugiere la situación de enseñanza en modalidad de taller, que privilegia el intercambio de opiniones e interpretaciones respecto de los textos, habilita la formulación de preguntas, ofrece la oportunidad de que cada uno exponga sus saberes, de que los textos sean leídos, comentados y sometidos al proceso de reescritura, según sugerencias del/de la profesor/a y de sus pares. En gran medida, esta modalidad rompe con la forma de

enseñanza tradicional, asumida como uniformidad, desde una concepción de un/a estudiante estándar, centrada en la figura del/ de la docente, con bajo nivel de actividad e intercambios de las y los estudiantes en el aula.

Tanto en los NAP como en los contenidos y aprendizajes de los DCJ para la Provincia de Córdoba, la Literatura constituye un dominio autónomo y específico dentro del espacio curricular. A través de ella, las y los estudiantes entran en contacto con la dimensión *estética, expresiva y creativa del lenguaje*. En el CO, se coloca en el centro del espacio curricular, como ha sucedido tradicionalmente.

Se establece para 4tos., 5tos. y 6tos. años una progresión de los saberes, vinculada con la variación, complejización y/o profundización de los recorridos configurados y de los textos que se aborden en pos de una creciente autonomía de las/os estudiantes.

Adoptar el taller para la dimensión didáctica del espacio curricular consideraría factores ya mencionados en el encuadre político pedagógico y curricular:

- Los objetivos de la ESO;
- Las capacidades fundamentales;
- Los saberes que esperamos construyan los estudiantes, a partir de las actividades propuestas;
- Las finalidades formativas del espacio curricular en el CO y su posible articulación con otros que integran el currículo, esto es:

*La ampliación de los ámbitos de experiencia de los estudiantes.*

*La expansión de sus horizontes culturales.*

*La formación ciudadana.*

*La preparación para proseguir estudios en el Nivel Superior.*

A partir de la premisa de la obligatoriedad, se ponen en tensión aquellas prácticas de enseñanza que obstaculizan las trayectorias de las/os estudiantes; entre ellas, el dispositivo tradicional de la clase centrada en el/la docente y su explicación como única herramienta en el intento por favorecer el logro de los aprendizajes. Por el contrario, la modalidad de taller permite la práctica situada y dinámica de la oralidad, de la lectura y de la escritura, todas con sentido individual y social, siempre que se consideren como ejes de las actividades:

- el intercambio con el profesor y entre pares;
- la reflexión acerca de lo que se lee, se escucha, se dice y se escribe y acerca de cómo se lo hace;
- la circulación social de los textos y la construcción de redes intertextuales, la interacción entre los diferentes interlocutores.

El taller favorece el encuentro y el diálogo, el cuestionamiento de lo establecido, y abre posibilidades a múltiples interpretaciones y sentidos.

Las actividades en el CO con la Literatura, en el centro del espacio curricular, aportan de diversas maneras y desde una dimensión sociocultural en los procesos de construcción de la identidad personal y social, en la producción de subjetividad. “Enseñar

literatura no puede significar otra cosa que educar en la literatura, que ayudar a que la literatura ingrese en la experiencia de los alumnos” (Graciela Montes, 1999: pág. 55).

En relación con lo anterior, el objeto de enseñanza no estaría constituido por los saberes sobre la Literatura, sino por las prácticas de lectura y escritura propias del ámbito literario: ambas son procesos complejos y en ellas cabe al/a la estudiante la interpretación de los contenidos y la interrelación de sentidos; la integración en diversas experiencias educativas la oralidad, la lectura y la escritura, entendidas como actividades comunicativas, cognitivas y reflexivas situadas en un contexto social y cultural.

La escritura se concibe como un proceso permanente: reconstrucción, a partir de un género literario, para otorgar nuevos sentidos, nuevos horizontes; crear desde lo que está ahí, para que deje de ser lo que era y surja algo nuevo. Volver a generar algo, que, por eso mismo, es nuevo. Como en el presupuesto de rehacer, el proceso de reescritura supone ir más allá de la simple reforma que suele, muchas veces, operar con la lógica de *reparación* de lo ya existente. “Rehacer, al igual que regenerar, demanda animarse a mirar desde nuevas perspectivas, interpelar los viejos sentidos y construir nuevos, alumbrar nuevas prioridades” (cfr. Berta Braslavsky, en DCJ, Encuadre Definitivo, 2011- 2020: pág. 5).

Las prácticas de oralidad, lectura y escritura son acciones no solo comunicativas, sino también socio-semióticas; es decir, productoras de sentidos personales, sociales y culturales. Es por ello que su enseñanza requiere el desarrollo de procesos cognitivos, habilidades lingüísticas y la apropiación de saberes socioculturales, discursivos, textuales.

Para Emilia Ferreiro (2001) leer y escribir son construcciones sociales; cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos:

Desde sus orígenes, la enseñanza de esos saberes se planteó como la adquisición de una técnica; sólo después de haberla dominado, surgirían la lectura expresiva, como resultado de la comprensión, y la lectura eficaz, como resultado de una técnica puesta al servicio de las intenciones del productor (pág. 13).

Sin embargo, garantizar la escolaridad no asegura ni la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura literaria. Un libro es un objeto en busca de un lector y no puede realizarse como *objeto cultural* hasta que no lo encuentra: el libro se completa cuando encuentra un lector intérprete. La educación (la educación para la vida ciudadana, democrática) debe posibilitar el aumento del número de lectoras y lectores y escritoras y escritores plenos, no descifradores.

Por su parte, Myriam Nemirovsky (1995) observa que leer y escribir no son actividades inversas, sino diferentes, que demandan del sujeto poner en juego conocimientos y recursos distintos. La construcción de una alternativa didáctica en el aula, que plantee superar las prácticas habituales, se genera a partir de considerar:

- El punto de vista de los sujetos de aprendizaje.
- El punto de vista del objeto de conocimiento.
- El punto de vista pedagógico.

En la transposición didáctica, los objetos de estudio a enseñar son la oralidad, la lectura y la escritura como prácticas sociales.

Respecto de la enseñanza y la práctica literaria, Gustavo Bombini (2001b) destaca el cruce de diferentes órdenes: el discurso didáctico y el discurso literario.

La didáctica como disciplina de intervención propone una dimensión política y se constituye, en definitiva, como una práctica de interrelación de los sujetos sociales. No se trata del somero análisis de los procesos de transposición de los contenidos académicos, sino de situar los saberes disciplinarios en el ámbito de procesos sociales más amplios de circulación del conocimiento (págs. 25/26).

Existen por lo menos dos aspectos de las prácticas de enseñanza susceptibles de ser tenidos en consideración: el primero se relaciona con los contenidos y aprendizajes que efectivamente se están promoviendo, es decir, la selección de saberes a enseñar; el segundo aspecto se relaciona con las modalidades pedagógicas de transmisión.

Desde una institución escolar, las prácticas de lectura y escritura y los espacios para la reflexión y confrontación están dados no solo por el qué se lee, qué corpus de textos se enseña, sino también por el modo de leer y escribir.

Si la pregunta por la especificidad supone el cuestionamiento constante de la definición de literatura en relación con diversidad de perspectivas institucionales, sociales, históricas e ideológicas, entonces, esta pregunta, reformulada en el campo de la enseñanza, nos invita a preguntarnos qué se lee como literatura, qué se define como tal y cómo se lee en el ámbito escolar (G. Bombini, 2001a: pág. 64).

En algún caso, el lector escolar puede retener la idea de que existe un modo de leer inapelable que constituye el saber sobre los textos y, en vez de participar y responsabilizarse en la producción de un sentido, en vez de interpelar al texto literario, puede culpabilizar su respuesta contestando lo que supone que el o la docente espera que responda.

En relación con esto, y con la importancia de los aprendizajes en una práctica situada, Ricardo Baquero (2002) sostiene que en sentido estricto el aprendizaje se produce *en la situación*, porque es ella al fin la que produce, o no, nuevas formas de comprensión y participación: la situación donde el sujeto está implicado.

La didáctica en el formato escolar clásico, habitual, no produce experiencias o se esfuerza muchas veces por controlar, predecir, en busca de réplicas, repeticiones. La indagación de las ideas que trae un o una estudiante no siempre invita a desplegar un pensamiento; en ocasiones, interesa solo por la distancia que guarda de lo predecible. El diálogo en clase se torna, así como un proceso en vías de eliminar *equívocos* en la comunicación de conocimientos que de todos modos ya se encuentran allí. Una diferencia, una respuesta no deseable es significada por el adulto como un desvío o un retraso. En realidad, lo que vuelve a una experiencia genuina es la implicación mutua de

las y los estudiantes, la producción de novedades en el resultado de una indagación, de un aprendizaje, de una búsqueda, de un encuentro.

En los últimos años, la tendencia a pensar la enseñanza de la literatura desde las prácticas de lectura, como aprendizaje y puesta en juego de los saberes que operan en la situación de lectura, demanda la presencia de conocimientos culturales y metaliterarios; compromete los saberes acerca de la literatura, como discurso de alto valor simbólico, social, ideológico, como también a aquellos otros saberes que se ponen en juego en la experiencia de lectura que lleva a cabo el sujeto (Bombini y López, 1994).

### **Literatura, lectura y escritura**

Puesto que la lectura y la escritura son dos procesos diferentes, que involucran operaciones cognitivas distintas, sería oportuno considerar que los textos que las y los estudiantes pueden comprender no son necesariamente los mismos que los que están en condiciones de producir en cada ciclo o nivel del sistema educativo.

Por otra parte, la lectura de cualquier texto no se realiza desde la nada; las y los estudiantes, consciente o inconscientemente, activan sus capacidades o conocimientos adquiridos acerca del sistema de la lengua, acerca del tipo de texto, acerca del mundo.

Respecto de la enseñanza de la literatura, la selección de textos y sus muchos y posibles modos de abordaje constituyen una base fundante en la relación que las y los adolescentes y jóvenes tendrán respecto de la llamada *cultura letrada*, que implica no solo saber codificar y decodificar un texto, analizarlo, sino también comprender los aspectos socioculturales de las prácticas de lectura y escritura, las pautas culturales que subyacen en los intercambios comunicativos y en los procesos de construcción de sentido de las sociedades actuales. La pretensión es que las y los jóvenes participen como ciudadanos activos y no como simples espectadores.

Sin embargo, el problema en torno a lo anterior se plantea a partir del vínculo de la literatura con lo que puede considerarse *representativo*: un texto literario que refiera a un escritor consagrado, a un movimiento o escuela estética, a un momento histórico.

Una de las críticas a la escuela secundaria en las últimas décadas, en relación con el papel otorgado a la literatura, tiene que ver con la noción de *educabilidad*, reducida en muchos casos a la noción de discurso social o, asociada a teorías lingüísticas, a un uso social del lenguaje. Teresa Colomer (2001) advierte acerca de esto último: la literatura asimilada al propósito de obtener un disfrute del tiempo de ocio y, en la escuela secundaria, al objetivo de acceder a un conocimiento de tipo enciclopédico en relación con los contenidos literarios. De esta manera, se desdibuja la importancia de la literatura como expresión de la capacidad simbólica del lenguaje. Sin embargo, “la literatura está fuera del discurso, instalada en la magra frontera de libertad que hay entre la subjetividad y el mundo. Está ahí acompañada por el arte todo, por el equipaje simbólico de la cultura y por el juego” (Graciela Montes, 1999. pág. 95).

El desafío se presenta en la incorporación de nuevas y nuevos lectores al mundo de la cultura literaria, porque en la enseñanza de la literatura el punto de partida es la certeza de que aquella excede el marco de la institución escolar, como cualquier otra experiencia artística. La *cultura literaria* está ligada al proyecto educativo de la formación del lector de literatura: el o la estudiante podrá interpelar su habitual manera de entender el mundo en tanto advierta que la *Literatura* ostenta la capacidad de reconfigurar la actividad humana y brinda los instrumentos para su comprensión. El o la docente integrará a la propia experiencia de las y los estudiantes actividades diversas de producción, circulación y consumo de literatura para asegurarles su efectiva participación en el mundo de la cultura.

Ana María Machado (2004) habla, en este sentido, de la lectura literaria como resistencia, un derecho frente a la tradicional posición elitista de aquella. La lectura deja de ser *para pocos* y se democratiza, como una necesidad de romper con un orden establecido, como la concentración del conocimiento y la cultura como elemento de poder y dominación. La selección de lecturas literarias y la generosidad que demuestre el/la docente en su circulación puede ayudar a que el/la estudiante se encuentre con los textos de manera más auténtica, sin condicionamientos. El placer por la literatura solo puede nacer en un espacio de lectura: muchos y variados encuentros con ella.

Un lector literario requiere ser formado; por eso le cabe al/a la profesor/a de literatura el rol de lector/a y mediador/a en los procesos propios de lectura, en el ingreso al mundo de la ficción, en el incentivo por la búsqueda de sentidos suscitados entre el libro y el lector, entre este y la cultura.

La comprensión implica el ordenamiento, la diferenciación e interrelación de las ideas; y, a la vez, la necesidad de ir más allá, de trascender un texto, integrando las propuestas del autor con las del lector. El texto, y en especial el texto literario, es una invitación a la búsqueda de significados, una invitación para la construcción de nuevas realidades con esos significados.

En una institución escolar, es posible que la *incomprensión* de un texto esté más o menos determinada por la poca fluidez en la lectura, por el escaso vocabulario del receptor o porque este carece de buena memoria. Pero también es probable que el/la estudiante lea sin una meta, sin un objetivo, y por lo tanto no realice un esfuerzo en busca del significado. Haber aprendido a leer no garantiza que el/la joven aprenda leyendo.

A partir de los primeros contactos con la literatura, todo/a lector/a comienza a descubrir la potencialidad simbólica del lenguaje. Por lo general, tal y como se presenta la lectura en la escuela secundaria, pese a que esta propugna desde el currículo la relación lectura/placer, se evidencia el distanciamiento entre el objeto artístico, texto literario, y el/la estudiante, lector/a. La lectura escolar confronta con las lecturas efectivas, reales, de las y los jóvenes en ámbitos no educativos:

(...) choca fuertemente con las prácticas de lectura de literatura efectivas de los sujetos, puesto que (ellos) detectan, perciben el trabajo intelectual que les demanda. De ahí su resistencia que (...) está significando, en realidad, la ausencia

de mediaciones entre sus lecturas y las posibilidades de sentido de los textos literarios (Carolina Cuesta, 2001: pág. 14).

Los textos literarios impactan en las y los adolescentes y jóvenes por su densidad semántica y formal. Los sujetos se relacionan con la literatura a partir de una situación cognitiva particular, a partir de procesos cognitivos en los cuales se desligan de sus condicionamientos institucionales y culturales para dar lugar a una nueva subjetividad: “la lectura no tendría que ver, en principio, con el conocimiento específico del funcionamiento de la lengua y la literatura, sino con el acervo sociocultural particular de cada persona que constituye su subjetividad” (Carolina Cuesta, 2001: pág. 17).

La interpretación de un texto, por libre que sea, demanda una puesta en juego e involucra al lector.

La conformación, en el espacio áulico de la institución escolar, de una comunidad de hablantes, lectores y escritores permitirá una creciente autonomía en los aprendizajes y resolverá la separación de las prácticas escolares respecto de aquellas que se desarrollan en otros contextos sociales.

Uno de los objetivos del CO es que las y los estudiantes dispongan de una mayor autonomía en la elección de libros, autores, géneros... Entonces, habrá que equilibrar la práctica docente entre las sugerencias y las instancias de promoción de búsquedas propias por parte de los estudiantes, de manera tal que estos puedan construir sus recorridos personales de lectura.

### A modo de cierre

Las políticas estatales se expresan como programa político de acción o como intencionalidad en la interacción de los diferentes actores sociales. En una institución educativa, la intencionalidad puede traducirse en ruptura, resistencia, apropiación, resemantización...en fin, nuevos sentidos de acuerdo con el espacio social en que tenga lugar.

En este sentido, la práctica cotidiana de la enseñanza es una combinación de continuidades y de cambios; como toda práctica, se da dentro de un marco de relaciones que también cambian constantemente y, por lo tanto, implica la adopción de distintas posiciones por parte de los sujetos involucrados en la educación.

Puede suceder que los cambios que el sistema educativo propone no encuentren las condiciones propicias en la escuela. Por eso, habrá que pensar que enseñar para la innovación implica la capacidad de adaptación a un determinado estado de cosas, que de ninguna manera plantea el sometimiento o la aceptación, sino la transformación de aquello con lo cual uno/a no acuerda.

La experiencia señala que una propuesta de intervención se diseña desde una perspectiva situada, que atienda las particularidades del contexto y de las y los estudiantes destinatarios. Es un punto fundamental tener perspectiva del lugar donde uno/a está

parado/a y saber valorar aquellos aspectos que aportan a la búsqueda de respuestas y los que, en cambio, condicionan.

Desde esta idea, las propuestas de lectura y escritura para el CO buscarán generar un espacio donde se promueva la desnaturalización de adolescentes y jóvenes con el lenguaje: la palabra habilitará para la construcción de la propia subjetividad, a partir de un encuentro desestructurado con los textos literarios.

La literatura permite a las/os adolescentes y jóvenes la formulación de preguntas que pongan en tensión sus propias miradas acerca del contexto en que viven, sus maneras de ver y comprender el mundo que los rodea; la literatura amplía, modifica, enriquece sus posibilidades de interpretación de la realidad. “La literatura es socialmente significativa porque algo, que captamos con dificultad, se queda en los textos y puede volver a activarse una vez que éstos han agotado otras funciones sociales” (Sarlo, 2003: p. 18).

Las innovaciones son una de las modalidades que distingue el cambio en educación. De índole curricular u organizativa, son las que se generan en algunos establecimientos o aulas, a partir de la acción de un/a docente o de un grupo de profesores. A la larga, pueden dar lugar a procesos de adaptación, modificación, reinterpretación en otros contextos educativos. La innovación cambia, se transforma, en su proyección práctica en una institución.

Proponer bucear en algunas posibilidades de respuesta a demandas que se plantean, día a día, en cada contexto particular de ejercicio de la docencia: ¿cómo romper con la inercia de las prácticas de enseñanza desde una propuesta de intervención?, ¿cómo habilitar, desde el contexto escolar, procesos subjetivos y desafíos en los aprendizajes que procuren superar la desigualdad social y de capital cultural?, ¿cómo lograr que adquieran significación para nuestras/os estudiantes aquellos contenidos que son significativos desde un punto de vista social?

## Bibliografía

- Ball, Stephen (1987). *La micropolítica de la escuela*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Baquero, Ricardo (2002). “Del experimento escolar a la experiencia educativa”, en *Perfiles Educativos. Volumen XXIV, Núm. 97/98*. México: Tercera época.
- Bombini, Gustavo (2001a). “La literatura en la escuela”, en: Alvarado, Maite (Coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO.
- (2001b). “Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura”. En: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura. Año 1, N° 1*. Buenos Aires: Editorial El Hacedor.
- Bombini, Gustavo y López, Claudia (1994). *El lugar de los pactos. Sobre la literatura*. Buenos Aires: UBA.
- Colomer, Teresa (2001). “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”. En: *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año XXII, N° 1. UNLP.
- Cuesta, Carolina (2001). “Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura”. En: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura. Año 1, N° 1*. Buenos Aires: Editorial El Hacedor.

- Cuesta, Carolina y Bombini, Gustavo (2004?). “Lengua y literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza”. Cátedra de Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y Literatura. Escuela de Humanidades, UNSM.
- Ezpeleta, Justa (2004). “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. IX, Nro. 21. México: COMIE.
- Ferreiro, Emilia (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- Griotti, Brenda y Sehringer, Cecilia (2002). “¿En qué pensamos cuando se trata de formar mediadores que *sepan seleccionar* literatura para chicos?”, en *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año XXIII, N° 1. UNLP.
- Grupo La Ronda (2000). “El lugar de la literatura en la formación de formadores”. Ponencia leída en *I Jornadas de mediadores entre libros y lectores*. Córdoba: Autor.
- Machado, Ana María (2004). *Clásicos niños y jóvenes*. Bs. As: Norma.
- Montes, Graciela (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE.
- Nemirovsky, Myriam (1995). *Leer no es lo inverso de escribir. Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Sarlo, Beatriz (2003). “Los estudios culturales y la crítica en la encrucijada”. En *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año 1, Nro. 2. Buenos Aires: Editorial Octaedro.
- Senén González, Silvia (2008). “Políticas, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica”, en Perazza, R. (Comp.). *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el estado*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Terigi, Flavia (2005). “Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación”, en Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.). *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Ed. del estante.
- Veleda, Cecilia y otros (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF.
- Verón, Eliseo (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.

## Documentos

- CFE, Resolución N° 84/09. Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Resolución N° 88/09. Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Resolución N° 93/09. Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Resolución N° 180/12. NAP para Lengua y Literatura en el CO.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Documentos, diseños y propuestas curriculares de la Provincia de Córdoba de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Acceso:<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Tomo1.html>
- Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba (2010). Ley de Educación Provincial Nro. 9.870.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2006). Ley Nacional de Educación Nro. 26.206.

# **PROPUESTAS DE ESCRITURA Y REFORMA EDUCATIVA ARGENTINA EN DOCUMENTOS OFICIALES Y LIBROS ESCOLARES DE LENGUA**

Beatriz María Suriani  
[beatrizesuriani@yahoo.com.ar](mailto:beatrizesuriani@yahoo.com.ar)  
San Luis, Argentina

## **Introducción**

El presente trabajo se origina en la confluencia de intereses personales y del aporte de temáticas y enfoques teóricos desarrollados en distintos módulos de la Carrera de Posgrado de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura, dependiente de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Estas reflexiones se enmarcan en el contexto de la *Ley Federal de Educación N° 24.195* (1993) de la década del noventa, donde comienza a gestarse el proceso conocido con el nombre de Reforma Educativa, que impacta en los lineamientos curriculares, en la oferta editorial y en la selección que realizan los docentes de los contenidos por enseñar.

En los lineamientos generales de esta Reforma, se observa que la escritura se constituye en uno de los ejes más importantes y a la vez más conflictivos de la enseñanza de la Lengua. Por un lado, pasa a formar parte del discurso oficial, que incorpora los aportes de nuevas teorías acerca de la producción de un escrito y de los procesos cognitivos en ella implicados. Se produce un progresivo abandono del enfoque estructuralista y la escritura ya no se entiende como una actividad mecánica, sino como un proceso que involucra saberes de gran complejidad. Por otro lado, la escuela “se” cuestiona y es cuestionada por las limitaciones que presentan los alumnos al momento de enfrentarse a las tareas de escritura; la autocritica se evidencia en las opiniones de los docentes, preocupados porque “los alumnos no saben escribir”; el cuestionamiento externo se deriva de los “fracasos” que manifiestan los estudiantes tanto en el Nivel Secundario, como en el Nivel Superior.

Ahora bien, en este panorama, cabe preguntarse: ¿de qué manera las conceptualizaciones de las nuevas teorías llegan a las aulas? ¿cuáles son las instancias de mediación y circulación?

Los intentos de innovación son legitimados en los ‘90 por los *Contenidos Básicos Comunes* (1995) del Ministerio de Educación de la Nación –en adelante *CBC*–, los Diseños Curriculares de las provincias y otros documentos oficiales elaborados con el fin de favorecer la implementación de la Reforma educativa.

Paralelamente al cambio de enfoque en la enseñanza de la Lengua, las editoriales se ocupan de lanzar al mercado distintas propuestas, relacionadas con la necesidad de “bajar al aula” los nuevos contenidos curriculares. Esto evidencia la importancia del

campo editorial en la selección y trasposición de los saberes, a cuyas propuestas recurre el docente para, por un lado, encontrar alternativas que le permitan enfrentar conflictos didácticos y, por otro, responder a las demandas de innovación:

En este marco “innovador”, el Ministerio de Educación de la Nación envió a las provincias, junto a los documentos oficiales, libros que “supuestamente” se hacían eco de los lineamientos generales de los documentos. Sin embargo, estos libros no siempre se ajustan a las normativas oficiales ni mantienen una articulación teórico-práctica consistente. Al respecto, el recurso a los textos escolares puede dar lugar a riesgosos efectos de transposición didáctica si los docentes actúan como meros ejecutores de propuestas externas y desconocen los marcos teóricos necesarios para reflexionar sobre sus prácticas.

Dada la diversidad de temas que se derivan de la problemática presentada, este estudio se centra en las teorías sobre escritura de mayor relevancia en la implementación de la Reforma educativa y, específicamente, en las propuestas de enseñanza que surgen a partir de dichas teorías.

Con el fin de acotar el corpus de estudio, se seleccionan los documentos oficiales de la Reforma y los libros escolares de Lengua de 9º año del Tercer Ciclo de Educación General Básica—en adelante EGB—, provistos por Plan Social Educativo a las escuelas de la provincia de San Luis en donde la autora ejerce como docente. Este Plan, que se implementó desde 1993 hasta fines de 1999, estuvo a cargo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, y se ocupó de subsidiar a las escuelas mediante la distribución de libros de texto, diccionarios, útiles escolares, equipos audiovisuales, y la implementación de diversos programas, entre los que figuraban los de capacitación docente.

Se intenta así determinar qué grado de adecuación existe entre las actividades de producción escrita de los libros seleccionados y las perspectivas teóricas que las sustentan, y si estas actividades se corresponden con las propuestas de los documentos oficiales de la Reforma.

Como sustento para el análisis del material seleccionado, se desarrollan los marcos teóricos que alcanzan mayor repercusión en los cambios introducidos en la enseñanza de la escritura a partir de la Reforma educativa. Esto se complementa con el abordaje de los procesos que intervienen en la selección y legitimación de los contenidos por enseñar, y, especialmente, del papel que desempeñan en dichos procesos los libros escolares y los documentos oficiales. Asimismo, se consideran los enfoques más representativos para el estudio de textos pedagógicos.

En lo referente a la selección del corpus, se opta por una muestra que incluye los documentos oficiales de mayor divulgación del Área de Lengua y un conjunto de libros escolares de Lengua que han alcanzado una gran repercusión en San Luis, en tanto, tal como se expuso arriba, fueron provistos por Plan Social Educativo para la implementación de 9º año del Tercer Ciclo de EGB en dicha provincia. Específicamente,

se analizan los capítulos o apartados sobre producción escrita, pero se incluyen observaciones generales referidas a la organización de cada material.

Cabe aclarar que la elección de los libros radica en el hecho de que corresponden al último año de la EGB, y, por ende, deberían integrar, con mayor complejidad y amplitud, todos aquellos saberes básicos necesarios para que los alumnos finalicen una etapa educativa. Otro motivo que sustenta la elección es que se trata de un material que tendría responder a los lineamientos de la Transformación educativa, porque fue avalado por el Ministerio de Educación para favorecer en las escuelas la transmisión de los nuevos contenidos establecidos en el marco de la Reforma.

Aunque en otros países los estudios sobre textos escolares tienen cierta tradición, en Argentina la investigación dentro de esta área recién cobra fuerza a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación y, aun así, de acuerdo con el rastreo efectuado al momento de llevar a cabo esta indagación, no existen investigaciones referidas específicamente al tratamiento de la escritura en los textos escolares de Lengua. Por lo tanto, este trabajo intenta constituirse en una fuente de referencia o consulta a la hora de definir teórica y metodológicamente el trabajo escolar en torno a la escritura y de seleccionar o elaborar propuestas de producción escrita. A su vez, puede servir también a las editoriales y a los autores para que revisen y perfeccionen sus propuestas.

## Metodología

Con el objeto de enmarcar el conocimiento sobre el problema, resulta pertinente sistematizar las perspectivas teóricas de mayor repercusión en los cambios introducidos en la enseñanza de la escritura a partir de la Reforma educativa, para indagar en torno a cuáles de estas perspectivas subyacen en las actividades de producción escrita de los textos escolares de Lengua. Asimismo, se analiza, por un lado, su consistencia con los marcos teóricos que las sustentan, y, por otro, su adecuación con los documentos ministeriales. Es decir que el plano propiamente teórico se completa con la selección de ejemplares que conforman un corpus de producción editorial objeto de análisis.

De acuerdo con lo expuesto, la problemática propuesta consiste en un trabajo de sistematización de teorías basado en fuentes bibliográficas, sumado a un trabajo de indagación empírica con un objetivo descriptivo e interpretativo.

En relación con el uso de fuentes, es necesario basarse en un análisis textual adecuado a los fines propuestos, esto es, se sistematizan los resultados obtenidos agrupándolos en las categorías de análisis correspondientes, según los enfoques teóricos que resulten pertinentes. Esto supone un conocimiento sobre posibilidades y sugerencias para el análisis de textos, particularmente en lo que se refiere a textos pedagógicos, que permita establecer qué modo o modos de abordaje se ajustan al material seleccionado. También, teniendo en cuenta que un texto es una unidad mayor de la que se desprenden unidades menores, se consideran las secciones de los textos que sean relevantes para el

trabajo: especialmente se abordan los capítulos o apartados referentes a la producción escrita, pero se incluyen algunas observaciones sobre la organización de cada libro y sus componentes paratextuales.

Con respecto al análisis del corpus, se destacan las contribuciones de la lingüística, la psicolingüística y la psicología cognitiva para el estudio de los textos escolares. En el campo de estas disciplinas hay diversos autores que brindan una orientación metodológica para el estudio propuesto y la sistematización de los resultados.

### **Teorías sobre escritura vigentes en la Reforma educativa argentina de la última década del Siglo XX**

La escritura ha sido siempre un contenido del área de Lengua, cuya enseñanza ha variado de acuerdo con la influencia de diversos enfoques –psicológicos, lingüísticos, pedagógicos, entre otros– vigentes en un determinado momento histórico.

A partir de la década del '70 la enseñanza de la Lengua, y en consecuencia de la escritura, empieza a experimentar un cambio progresivo, en el que influyen muy especialmente los aportes de la lingüística y de la psicología cognitiva. Se produce una revolución epistemológica en el campo de las ciencias del lenguaje, en tanto el objeto de estudio se desplaza de la oración al texto, entendido como tejido y red de significaciones, que varía de acuerdo con las condiciones de enunciación y recepción. En este contexto, comienzan a analizarse los procesos mentales que intervienen en el acto de escribir: la escritura ya no es concebida como el producto de una actividad puramente motriz, sino que se trata de un proceso diferido, distanciado y controlado que depende de la interacción de complejas operaciones relacionadas con los conocimientos lingüísticos, textuales y de mundo de quien escribe.

En esta llamada “revolución epistemológica” sobresalen los aportes de van Dijk (1983) desde la lingüística textual, quien propone un modelo general de procesamiento que se detiene en los procesos mentales y operaciones relacionadas con la comprensión y producción de textos. Este autor concibe a la producción como un proceso estratégico, en tanto en la memoria hay mecanismos flexibles que trabajan simultáneamente para producir un texto. La flexibilidad del mecanismo implica que las estrategias –interactivas y pragmáticas, de producción semántica y de establecimiento de la coherencia local, entre otras– posibilitan la representación en paralelo del contenido del texto, del léxico, de sus estructuras sintácticas y fonológicas, a la vez que están orientadas a cooperar con el lector en el proceso de comprensión. La importancia de esta teoría radica en especificar que el individuo no compone partiendo de la nada, por pura inspiración, sino que recurre a ideas ya memorizadas y que pertenecen a otros textos, reproduce las que le parecen necesarias, las reconstruye de acuerdo con sus presuposiciones y los conocimientos sobre el mundo que posee, y las vuelve a elaborar para producir un texto original.

En consonancia con las investigaciones de van Dijk, desde la psicología cognitiva, Flower y Hayes (1996) ofrecen una visión completa y detallada de las operaciones intelectuales que intervienen en la composición de un texto. Proponen un modelo procesual con etapas flexibles y recursivas que funcionan en paralelo, de forma casi simultánea. En el análisis del proceso de producción reconocen tres grandes componentes: la situación de comunicación, la memoria a largo plazo y el proceso de escritura propiamente dicho. Este último integra, a su vez, tres momentos cognitivos: planificar, redactar y revisar. Además, destacan la intervención de un monitor que corresponde al control que ejerce el escritor sobre los distintos procesos y subprocesos referidos a la composición de su escrito.

Proceso complejo, atravesado por múltiples factores, que no se limita a la redacción propiamente dicha, en tanto comienza antes de la producción de un texto y finaliza luego de sucesivas revisiones que permiten una adecuada reconstrucción por parte del lector. Así caracterizado, el acto de escribir requiere del dominio de variadas habilidades y, por ende, de una práctica sistemática y sostenida, así como de una institución específica para su enseñanza.

### **Consideraciones acerca de la clasificación de textos**

Si se analizan los cambios de los contenidos curriculares, se observa un creciente interés por el estudio de las tipologías textuales propuestas para organizar sistemáticamente la variedad de textos. Al respecto, se distinguen dos grandes enfoques: la gramática textual y la lingüística textual de orientación comunicativa. La primera está centrada en el sistema y recibe la influencia del estructuralismo y del generativismo, por lo que estudia al texto como una abstracción, independientemente del contexto. En tanto, la lingüística textual está centrada en el uso, es decir, se ocupa de los textos reales que funcionan en una determinada situación comunicativa y responden a algún propósito.

Dentro de la línea de la gramática del texto se destaca la tipología de Werlich, que desarrolla en su estudio Ciapuscio (1994), centrada más en las estructuras internas de los textos que en los aspectos contextuales: “Lo más valioso de su propuesta radica en la clasificación de tipos textuales sobre la base de características semántico-sintácticas” (Ciapuscio, 1994: 75). Siguiendo a este autor, los textos se clasifican a partir de una base textual vinculada con las actividades cognitivas humanas y es posible distinguir cinco bases: descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y directiva.

Quienes se ubican en la línea de la lingüística de orientación comunicacional advierten que una tipología debe reflejar el saber general de los hablantes y destacan la imposibilidad de limitarse a un único criterio de clasificación. Si bien la idea de coexistencia de una variedad de clasificaciones de tipos textuales no es el enfoque privilegiado en los lineamientos curriculares de la Reforma, resulta más apropiado a los fines didácticos, fundamentalmente, porque otorga mayor flexibilidad, evita que el

docente se limite a un único modelo que, a modo de “receta”, se aplicaría a todos los textos existentes, a la vez que propicia una reflexión más profunda acerca de los posibles criterios a tomar en cuenta a la hora de seleccionar los materiales con los que se trabajará en el aula.

### Aproximación a la noción de géneros discursivos

Las clasificaciones de los textos no agotan el estudio de la complejidad que supone el uso del lenguaje. En este sentido, y desde un enfoque semiótico social, resulta pertinente la noción de géneros discursivos propuesta por Bajtín (1985).

Este autor concibe la realidad concreta del habla como un intercambio comunicativo cuya unidad es el enunciado. Es decir que al participar en alguna esfera de la praxis humana la lengua se usa “en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares...” (Bajtín, 1985: 248). El contenido, el estilo y la composición de un enunciado están determinados por la especificidad de una esfera de comunicación que presenta “sus tipos relativamente estables de enunciados” (248) a los que Bajtín denomina géneros discursivos. La riqueza, diversidad y heterogeneidad de estos géneros es muy amplia, en tanto múltiples también son las posibilidades de la actividad humana.

Frente a esta extrema heterogeneidad que, según este autor, impide limitarse a un único enfoque para su estudio, propone una división muy vasta, pero fundamental para abordar el estudio de la lengua, que se refiere a la distinción entre en géneros primarios y secundarios:

- Géneros primarios (simples): son los del trato cotidiano, los que se forman en la comunicación inmediata, tales como la conversación, carta, entre otros.
- Géneros secundarios: tienen lugar en condiciones de comunicación más compleja y fundamentalmente escrita.

Cabe destacar que, si bien hay una gran variedad de géneros discursivos, característica que convierte a las formas genéricas en más “ágiles”, “elásticas” y “libres” que las formas lingüísticas, esta “libertad genérica” no implica que el hablante tenga total libertad para realizar su enunciado, por más individual y creativo que este sea, en tanto los géneros discursivos son “formas relativamente estables y normativas del enunciado” (270) que no son creadas por él.

En estrecha relación con la noción de género aparece la noción de estilo. Bajtín prefiere hablar de “estilos genéricos”, ya que, en los géneros discursivos, en general, (a excepción de los literarios) no se advierte la individualidad de quien escribe como intención del enunciado, sino como complemento de este. Es decir, a cada género le corresponde un determinado estilo, de acuerdo con la esfera de la comunicación discursiva que le es propia, por lo que “El estilo entra como elemento en la unidad genérica del enunciado” (252).

Por otra parte, este autor establece un paralelismo entre los cambios de los estilos de la lengua, sujetos a condiciones históricas, y los cambios de los géneros discursivos. En relación con esto, los géneros se definen como “correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua” (254).

Las contribuciones de Bajtín dan cuenta de que todo hablante organiza su discurso en función de la elección de un determinado género, y que dicha elección dependerá de la esfera discursiva en que este se inserte, de las apreciaciones acerca del sentido del objeto o su tema y del contexto comunicativo.

### **Enseñanza y sus mediaciones**

La enseñanza pone en juego un complejo proceso de mediaciones, relacionado con la producción y la selección de los conocimientos. En estas mediaciones, de acuerdo con la noción de campo de Bourdieu (1988), intervienen el campo cultural, conformado por las instituciones de enseñanza superior y los centros de investigación, que establecen los conocimientos que formarán parte de la disciplina escolar; el campo del estado, que, a través del currículum oficial, interviene en la selección y organización de los contenidos a enseñar; el campo del mercado, en donde se ubica la industria editorial, como agente económico que interviene en la legitimación de los conocimientos socialmente válidos.

Para entender la relación entre la circulación de los conocimientos y la industria editorial, se destaca la propuesta de Bernstein (1993) sobre la lógica de la transmisión cultural. Este autor distingue el contexto primario, correspondiente a la producción científica y académica, del contexto secundario, que atañe a la reproducción y transmisión de contenidos a través de instituciones y agentes de enseñanza. Entre ambos se encuentra el contexto recontextualizador, en el que se seleccionan y preparan los elementos del contexto primario que deberán ser transmitidos en el contexto secundario. Así, las editoriales serían agentes recontextualizadores, en tanto relocalizan el conocimiento y le dan forma al contenido a enseñar.

En estrecha relación con el modelo de Bernstein, aparece la noción de trasposición didáctica, propuesta por Chevallard (1997) para referirse a la selección y reelaboración de contenidos del ámbito de la investigación científica en contenidos a enseñar: el “elemento de saber” no llega a concretarse en el aula de manera directa, sino que experimenta ciertas “deformaciones”, “transformaciones adaptativas”, que posibilitarán su enseñanza.

De acuerdo con estas consideraciones, los libros de texto escolares juegan un papel fundamental en la formulación de los contenidos que deben ser aprendidos por los alumnos, ya que contribuyen a ordenar, delimitar y definir los conocimientos socialmente válidos.

## Acerca de las actividades didácticas

Las actividades didácticas se definen como acciones o secuencias de acciones dispuestas en función de un problema que exige la toma de una serie de decisiones para su resolución.

En estrecha relación con la noción de actividades, ingresa la noción de segmentos, entendidos como relaciones de actividades con unidad de sentido, que son fácilmente identificables, ocupan un tiempo y tienen lugar en un escenario determinado. De cada uno de los segmentos se pueden, además, derivar subsegmentos, dado que plantean desafíos de distinto tipo.

Es posible reconocer tres grandes clases de actividades, de acuerdo con la situación en que se inscriben:

- De aplicación: suponen acciones de identificación y reconocimiento. Las más frecuentes son aquellas en las que a partir de una pregunta determinada se solicita una respuesta.
- De demostración: el alumno debe exponer el texto resultante y el procedimiento que llevó a cabo para su resolución.
- De validación: son las que exigen un mayor compromiso cognitivo. El alumno adopta el modo explicativo para analizar el proceso mediante el cual arribó a una resolución, con las correspondientes dificultades y decisiones que surgieron durante el transcurso de la actividad.

Con respecto al nivel cognitivo que demandan los tipos de actividades descriptas, Stodolsky (1991) distingue cuatro categorías: “recibir y recordar información”, “aprender conceptos y destrezas y comprender”, “aplicar conceptos y destrezas” y “otros procesos mentales de alto rango”. Además, puede haber “segmentos no cognitivos”, es decir, que no involucran un determinado proceso intelectual, ya sea porque ponen énfasis en lo actitudinal o porque incluyen actividades que no plantean un verdadero desafío cognitivo.

En suma, las actividades didácticas se constituyen en un dispositivo clave para las prácticas de enseñanza, en tanto regulan la forma en que se organizan las tareas durante una clase, a la vez que activan diversos modos de relaciones de los sujetos con los objetos de conocimiento.

## Hacia una caracterización de los libros escolares

Para introducirse en la caracterización de los libros escolares, es importante en primer lugar contextualizar esta noción, esto es, reconocer su inserción dentro de otras categorías teóricas mayores. De este modo, retomando algunos puntos desarrollados más arriba los libros escolares se inscriben en el campo del mercado, y más específicamente en el marco de la llamada industria editorial (Bourdieu, 1988). Asimismo, siguiendo a Bernstein

(1993), se sitúan en el llamado contexto recontextualizador, y particularmente en el campo de recontextualización pedagógico.

De acuerdo con los aportes de estos autores, y siguiendo la perspectiva de Herrera de Bett; Alterman y Giménez (2000: 105), los libros escolares forman parte de un conjunto más amplio que recibe el nombre de producción editorial:

Se comprende bajo esta noción aquellos objetos lingüístico-discursivos fabricados por la industria bibliográfica para la obtención de un beneficio económico de venta y que están destinados a disputar el mercado de bienes materiales y simbólicos con otros productos de similares características. Los libros de texto y en general todos los productos de la industria editorial, participan del entramado material de la sociedad.

Complementa estas conceptualizaciones la noción de trasposición didáctica (Chevallard, 1997), que permite pensar en un proceso complejo, el paso del “saber sabio” al “saber enseñado”, estrechamente ligado al contexto de los libros escolares que se corresponde con el “saber a enseñar”.

En este marco, es evidente que los libros escolares juegan un papel clave en la selección y jerarquización de lo que debe ser aprendido por los alumnos, en tanto “transforman” determinados contenidos del ámbito de la investigación científica en contenidos adecuados a las etapas que atraviesan los alumnos de acuerdo con su grado de escolaridad:

Los libros de texto son seguramente importantes en sí mismos y por sí mismos. Por su contenido y su forma, son una expresión de las construcciones concretas de la realidad, de las particulares maneras de seleccionar y organizar el vasto universo de conocimientos posibles. Encarnan lo que Raymond Williams ha llamado la *tradición selectiva*: la selección hecha por alguien (...) respecto a lo que cabe considerar legítimo en materia de conocimiento y de cultura. (Apple, 1996: 66)

Ahora bien, si, a partir de lo expuesto, la finalidad de los libros escolares es propiciar el aprendizaje de los contenidos de una disciplina en una determinada etapa educativa, entonces presentan ciertas características de los textos científicos propios del ámbito académico. En este sentido, Rinaudo y Galvalisi (2002), siguiendo a Slater y Graves, destacan tres requisitos que debería reunir un libro escolar en tanto texto instructivo: informar y explicar, dirigir e incorporar episodios narrativos.

A partir de estas características, el libro escolar se concibe como un material instructivo de apoyo que responde a determinados propósitos didácticos y que emplean docentes y alumnos para favorecer los resultados de la labor educativa en una determinada disciplina.

## **Enfoques teóricos para el análisis de libros escolares**

Este apartado se posiciona en una perspectiva interdisciplinaria, en la que se conjugan los aportes de diversos autores que han estudiado, con distintos objetivos, los libros de texto, en tanto proporcionan una orientación metodológica para la posterior indagación empírica.

La decisión de adoptar una perspectiva interdisciplinaria se fundamenta en la idea de que el plano textual, como unidad de uso de la lengua, no se puede basar en determinaciones exclusivamente lingüísticas, sino en mecanismos de regulación comunicacional heterogéneos, que implican un tratamiento de los fenómenos lingüísticos intrínsecamente ligados a factores psicolingüísticos, cognitivos, sociolingüísticos, entre otros.

Con respecto a los aportes de la lingüística textual, a partir del modelo propuesto por van Dijk (1980 y 1983), sobresale la noción de coherencia, no solo referida a las conexiones de significado de la superficie textual, que se hacen más evidentes mediante los nexos cohesivos léxicos y gramaticales –repetición, sinonimia, referencia, sustitución, elipsis, entre otros–, sino también a las conexiones de significado que no están explícitas y dependen de los saberes que poseen los usuarios de la lengua respecto de una serie de convenciones. A su vez, para la asignación de la coherencia del texto se conjugan diversos niveles: el sintáctico, que se corresponde con la superestructura; el semántico, que se corresponde con la macroestructura; y el pragmático, que se corresponde con la función textual.

En relación con el modelo de van Dijk, se destaca la noción de función textual, siguiendo los aportes de Martínez (2001), desde un enfoque centrado en el análisis de los textos académicos expositivos según las funciones que organizan el discurso pedagógico y regulan la lectura. Al respecto, se distinguen tres grandes funciones: autónomas o independientes del contexto, que incluyen la definición, la clasificación y la descripción; dependientes del contexto, que incluyen la exemplificación, la explicación, la hipótesis y la conclusión; dependientes de la interacción, que incluyen la invitación, la consigna, la sugerencia, la advertencia y la felicitación.

Ahora bien, a estos aportes de la lingüística textual se añaden otros estudios provenientes de la psicología cognitiva. A partir de los trabajos de Ausubel, Rinaudo y Galvalisi (2002) destacan cuatro criterios necesarios para que los textos escolares respondan a una lógica interna que propicie la adquisición y trasposición de los conocimientos disciplinarios: la precisión, claridad y sencillez en el uso del lenguaje, la incorporación de apoyos empíricos en el desarrollo de los temas–tales como ejemplos, analogías, imágenes, metáforas–, la estimulación de un enfoque activo durante la lectura, la adecuación en el tratamiento de los contenidos según la lógica y filosofía de cada disciplina.

Los estudios de Ausubel se continúan con el surgimiento de investigaciones más aplicadas, que añaden otros criterios para analizar los textos escolares y perfeccionarlos. Al respecto, Rinaudo y Galvalisi (2002), se ocupan de las adaptaciones que atañen a la estructura y contenido del texto. En cuanto a la estructura, destacan las de causalidad, enumerativas, de secuencias, descriptivas, comparativas y de problema-solución. En lo referente al contenido, sobresalen el uso de organizadores, la diferenciación progresiva de conceptos, las comparaciones, la secuenciación temática, los recursos de apoyo empírico y la incorporación de preguntas.

En suma, la importancia de complementar el estudio con los aportes de estos dos enfoques teóricos –lingüística textual y psicología cognitiva– radica en la atención otorgada a la estructura y organización del contenido de los textos en general, entendidos como unidades de uso de la lengua que responden a algún propósito comunicativo, y de los textos escolares en particular, entendidos como materiales instructivos que permiten acceder al conocimiento de una determinada disciplina.

Asimismo, interesa advertir la necesidad de que el docente seleccione cuidadosamente los materiales que se utilizarán en el aula, atendiendo, además, a las características de los potenciales lectores, para que puedan interactuar con el saber que contienen los libros escolares de forma productiva. Esto último implica enseñar a los alumnos no solo cuestiones que atañen al contenido disciplinar propiamente dicho, sino también cuestiones relativas al aprovechamiento de los recursos que el texto les brinda, de acuerdo con la función que cumplen, su finalidad y las posibles habilidades que involucran. Desde este planteo, es indispensable que

el maestro conduzca al alumno a reflexionar acerca del texto, acerca de la manera como está construido, acerca de cómo las funciones sirven para cumplir ciertos fines y de que el texto posee también un plan retórico que permite su construcción como discurso, es decir, como unidad coherente; todo ello con el fin de que el alumno aprenda a formarse las mismas expectativas de los autores de los textos (Martínez, 2001: 134).

### **Tratamiento de la escritura en los documentos oficiales de la Reforma educativa**

Tal como se expuso en apartados anteriores, la enseñanza de la escritura a partir de la Reforma educativa recibe la influencia de nuevos enfoques teóricos que alcanzan una gran repercusión en la renovación de los contenidos curriculares del área de Lengua.

Estas innovaciones son legitimadas por los *CBC* del Ministerio de Educación de la Nación (1995), los *Diseños Curriculares* de las provincias y otros documentos oficiales que fueron elaborados para favorecer el proceso de implementación de la Reforma educativa, en función de una necesidad de “repensar la escuela” de acuerdo con las nuevas exigencias impuestas por las múltiples y complejas demandas socioculturales.

Específicamente, en el caso de la asignatura Lengua, los cambios instaurados se gestaron en un contexto marcado por la creciente preocupación de los docentes e investigadores ante las serias dificultades que presentaban los alumnos del Nivel Secundario para comprender y producir textos escritos, dificultades que también se extendían al Nivel Superior, al grado de impedir en muchos casos continuar con los estudios de formación y finalizarlos. A partir de esta problemática, surgió entonces la necesidad de revisar los contenidos para la enseñanza de la Lengua, y se llegó a la conclusión de que el marco teórico de la gramática oracional –descripción del sistema lingüístico, con un fuerte énfasis otorgado al análisis sintáctico– no contribuía significativamente a la formación de usuarios de la lengua competentes. Este planteo dio lugar a la incorporación de nuevos encuadres teóricos, a la

vez que determinó el ingreso de la lectura y de la escritura como categorías centrales de los CBC.

No obstante, con respecto a los productos editoriales, se observa que en los libros escolares, especialmente los publicados durante los primeros años de la Reforma, y si bien se editaron para dar respuesta a los nuevos lineamientos curriculares, no siempre hay una articulación consistente entre las propuestas didácticas, en el caso de este estudio, referidas al tratamiento de la escritura, y los marcos teóricos “innovadores” que las sustentan.

Sin duda, ante las serias dificultades que venían manifestando los alumnos en la comprensión y producción de textos, lentamente se fue gestando un contexto propicio para buscar nuevos marcos teóricos, superadores de antiguas concepciones y propuestas de enseñanza. Lo que en un momento se pensó como una posibilidad, fue concretándose con la llegada de la Ley Federal de Educación en 1993. Razones políticas y exigencias sociales variadas y complejas “acompañaron” estos intentos de cambio, aunque no siempre de la forma deseada por la mayor parte de los miembros de las instituciones educativas, especialmente los maestros y profesores:

El contenido de los currículos y el proceso de toma de decisiones que le rodea no puede ser el resultado de un simple acto de dominio. El “capital cultural” declarado como conocimiento oficial, pues, es fruto de *compromisos*; debe atravesar un complejo sistema de filtros y decisiones antes de ser declarado legítimo. En este sentido, el Estado actúa como lo que Basil Bernstein llamaría un “agente recontextualizante” en el proceso del control simbólico por el que se establecen consensos que posibilitan la creación de “conocimiento para todos”. (Apple, 1996: 87)

Por un lado, los docentes tuvieron que empezar a enseñar contenidos cuyos marcos teóricos desconocían o conocían fragmentariamente al no haber sido parte de su formación inicial, y, aunque se dictaron cursos de capacitación, faltaron instancias de reflexión y actualización más profundas y adecuadas a las realidades educativas propias de cada región.

Por otro lado, la urgencia por implementar la “Transformación educativa” también se extendió al mercado editorial, y, particularmente en el caso de los libros escolares de Lengua, se tradujo en propuestas que, si bien daban cuenta del interés por incorporar los nuevos lineamientos curriculares, no siempre respetaban una articulación teórico-práctica consistente.

### **Marcos teóricos y propuestas de escritura en cuatro libros escolares de lengua**

Tal como se adelantó en apartados anteriores, en esta indagación se selecciona un conjunto de libros de Lengua que han alcanzado una divulgación significativa en el ámbito escolar de la provincia de San Luis, en tanto fueron provistos por Plan Social Educativo para la aplicación de 9º año del Tercer Ciclo de EGB. Esta selección se fundamenta en el hecho de que se trata de libros que conforman el material que distribuyó el Ministerio de Educación

de la Nación para que los docentes pudieran implementar las nuevas exigencias curriculares, y, por consiguiente, debería responder a los lineamientos de la Transformación educativa.

La problemática que suscita este estudio se sustenta en la hipótesis de que no hay una articulación consistente entre las propuestas de escritura de los libros escolares de Lengua y sus marcos teóricos subyacentes, ni estas se corresponden con las de los documentos oficiales.

A continuación, se resumen los resultados del análisis del corpus de estudio dispuesto por orden alfabético de autor.

- **Bavio, C. y Céspedes, C. (1998). *Lengua 9 E.G.B***

El análisis realizado da cuenta de que, si bien el tratamiento de la escritura adoptado en este libro intenta responder a las exigencias de la Transformación educativa, no hay una trasposición adecuada de los nuevos marcos teóricos que subyacen en las propuestas de producción escrita, ni estas se corresponden con las de los documentos oficiales de la Reforma. Al respecto, el principal problema radica en que no se contempla la recursividad – múltiple interacción de procesos cognitivos– inherente al acto de escribir, con el agravante de que no siempre las actividades incluidas respetan el nivel cognitivo de los alumnos. Asimismo, en algunos casos, subyacen otras perspectivas, asociadas a prácticas tradicionales, que parten de la concepción del texto como un producto acabado, y dejan de lado los múltiples aspectos socioculturales y simbólicos de la lengua en uso.

Por otra parte, como la mayor parte de las propuestas de escritura son grupales, se resta espacio al importante desafío de enfrentar a los alumnos a instancias de producción individual, que resultan necesarias para constatar los avances personales, con sus correspondientes logros y dificultades, a lo que se suma el riesgo de que, generalmente, el trabajo colectivo no le permite al docente reconocer si los alumnos han participado de forma equilibrada o si todos han participado.

Más allá de las limitaciones señaladas, el libro presenta algunas características que influyen favorablemente en el abordaje del material de estudio. Especialmente, respeta criterios organizativos uniformes e introduce variados recursos –fotografías, dibujos, cuadros, recuadros, esquemas, claves perceptuales y conceptuales, episodios directivos y descriptivos– que contribuyen a la comprensión y jerarquización de la información desarrollada y al establecimiento de relaciones.

En síntesis, si bien se introducen cuestiones que favorecen un aprovechamiento del libro, con respecto al objeto de estudio, estas resultan insuficientes, porque no hay una articulación teórico-práctica consistente que, en concordancia con lo explicitado en los lineamientos de los documentos oficiales, contribuya al desarrollo de las competencias requeridas para superar las dificultades que presentan los alumnos a la hora de producir un texto.

- Komerovsky, G. y Pendzik N. (1998). *Lengua. Palabra de amigo 9º EGB*

A partir del análisis se advierte que, si bien este libro intenta dar respuesta a las exigencias impuestas por la Reforma educativa, no hay una adecuada correspondencia, particularmente en el caso del tratamiento de la escritura, entre los nuevos marcos teóricos y las actividades propuestas para la enseñanza. Asimismo, se superponen otras perspectivas asociadas a prácticas más tradicionales, que omiten el proceso estratégico, gradual y recursivo inherente al acto de escribir, y no contemplan una reflexión acerca de los componentes lingüísticos que contribuyen a la eficacia de dicho proceso. Estas observaciones indican que, al igual que en el caso del libro anterior, no se respetan los lineamientos explicitados en los documentos oficiales de la Reforma.

De acuerdo con estas consideraciones generales, el modo de abordaje de la escritura adoptado en este libro es similar al del primer apartado. En ambos, no se realiza una adecuada trasposición didáctica: subyacen confusas mezclas de enfoques teóricos; los contenidos de los capítulos no siempre se agrupan en función de una unidad temática; abundan actividades poco viables e interesantes; no se les brindan a los alumnos directivas precisas y herramientas pertinentes para que lleven a cabo su tarea de forma efectiva.

A pesar de estas limitaciones, y del mismo modo que en el caso del libro anterior, se mantiene una coherencia organizativa, a través de la inclusión de variados recursos – imágenes, cambios en el tipo y tamaño de la letra, recuadros y columnas, episodios directivos y narrativos– que resultan productivos para cooperar con el lector en el proceso de reconstrucción de la información desarrollada.

Por último, si bien se respetan criterios organizativos uniformes y adecuados a los contenidos que se desarrollan, el abordaje de la escritura adoptado no mantiene una articulación teórico-práctica consistente y adecuada a las propuestas de los documentos oficiales, y, en este sentido, no favorece la formación de usuarios de la lengua competentes.

- Marín, M. (1998). *Lengua 9º E.G.B*

El abordaje del libro da cuenta de que en las actividades de producción escrita subyacen los nuevos marcos teóricos de la Reforma educativa, complementados con enfoques más tradicionales, tales como el estudio de categorías gramaticales, funciones sintácticas y cuestiones de normativa. En cuanto a estos últimos, cabe aclarar que, como se explicita en las propuestas de los documentos oficiales de la Reforma, los componentes lingüísticos se abordan en función de situaciones comunicativas concretas, en tanto herramientas que ayudan a escribir mejor, y, por ende, contribuyen a la formación de usuarios de la lengua capaces de producir un texto bien logrado.

De acuerdo con este análisis, y a diferencia de los libros anteriormente analizados, el tratamiento que se le otorga a la escritura respeta los lineamientos de los documentos oficiales desde una articulación teórico-práctica adecuada al objeto de estudio abordado y al nivel cognitivo de los alumnos: activación de conocimientos previos alusivos a la temática

desarrollada, consignas claras, lenguaje sencillo, explicitación de las relaciones entre temas y subtemas, ausencia de ambigüedades.

En particular, para favorecer el proceso de trasposición didáctica, la autora desarrolla los contenidos de forma gradual, en un orden de complejidad creciente, e introduce variados recursos –episodios directivos, explicativos y narrativos, claves perceptuales y conceptuales, índices, esquemas, gráficos, dibujos, analogías, ejemplos, recuadros– que contribuyen a la organización de la información y a su comprensión, a la vez que atraen el interés de los alumnos, por su pertinencia y significatividad, y les posibilitan un mejor aprovechamiento del material de estudio.

En suma, se constata que las propuestas de escritura se corresponden con los marcos teóricos vigentes y los lineamientos oficiales, por lo que propicia la adquisición de los conocimientos y el logro de las competencias requeridas para la formación de escritores competentes.

• **Sarquis, B., Heredia L. y Sabella A. (1997). *Lengua 9***

El estudio realizado pone en evidencia que no se manifiesta una articulación consistente entre los nuevos marcos teóricos de la escritura y las actividades planteadas. En este sentido, y al igual que en los dos primeros libros analizados, se observa que, más allá de los intentos de incorporar contenidos “novedosos”, los apartados no se corresponden de forma adecuada con el tratamiento didáctico que se les otorga a los lineamientos curriculares en los documentos oficiales. Asimismo, se mantienen otras perspectivas, asociadas a prácticas de escritura más tradicionales, que desdibujan la complejidad inherente a la tarea del escritor y, por consiguiente, no favorecen la activación de los procedimientos requeridos para el logro de una comunicación escrita eficaz.

Por otra parte, cabe destacar que, a diferencia de los libros anteriores, no incluye recursos que resulten pertinentes para apoyar la organización de la información y su comprensión. Abundan, en cambio, imágenes “mediáticas” –fotos, dibujos y recuadros de colores–, que, en general, no propician un aprovechamiento del material de estudio, y cuestionarios o guías de análisis carentes de explicaciones que les permitan a los alumnos sistematizar sus conocimientos y detenerse en aquellas cuestiones que presentan mayores problemas.

Finalmente, se advierte que, al igual que en el caso del primer libro considerado, la mayoría de las actividades de escritura son grupales, por lo que difícilmente el docente puede determinar cuáles son las problemáticas a las que se enfrentan cada uno de los alumnos, qué conocimientos y habilidades ponen en juego y cuál es su grado de participación en la tarea.

### A modo de cierre

De acuerdo con el corpus de producción editorial seleccionado, el tratamiento que se le otorga a la escritura en tres de los cuatro libros analizados, corrobora la hipótesis planteada

como punto de partida de la investigación: no hay una articulación consistente entre las propuestas de producción escrita y sus marcos teóricos subyacentes, ni estas se corresponden con las de los documentos oficiales.

Especialmente, se destaca que en las actividades de escritura subyace una confusa mezcla de enfoques entre marcos teóricos actuales y teorizaciones previas a la Reforma educativa. Con respecto a los primeros, sobresalen el enfoque cognitivo y comunicativo, pero a través de consignas que se plantean de forma fragmentaria, confusa y escasamente significativa: la escritura no se trabaja como un proceso gradual y estratégico, en tanto se omiten las múltiples y complejas variables que interactúan en el acto de escribir. A su vez, en algunos casos, los nuevos enfoques se tergiversan cuando se superponen con una concepción de la escritura que pone énfasis en la idea de inspiración o de mera transcripción de la lengua oral. Además, en relación con estas perspectivas tradicionales, se trabaja con la gramática desde un enfoque estructuralista, por lo que permanece disociada del discurso y no se complementa con instancias metacognitivas que permitan descubrir cómo funcionan los componentes de un texto, cuál es su finalidad, de qué manera intervienen durante el acto de escribir.

Por otro lado, el abordaje de la escritura en el libro de Marín se aparta de la hipótesis que opera como eje del análisis, porque sigue una articulación teórico-práctica consistente y se corresponde con los lineamientos de los documentos oficiales. En tal sentido, las consignas brindadas contribuyen a la resolución de las situaciones de escritura planteadas, porque están sustentadas por una adecuada trasposición didáctica, que respeta el nivel cognitivo de los alumnos: se activan conocimientos previos relacionados con la temática abordada en cada caso y estos se complementan con recursos de apoyo pertinentes y un desarrollo ajustado a los contenidos que se pretende que adquieran los alumnos para convertirse en usuarios de la lengua capaces de producir variedad de textos de forma autónoma y efectiva.

En resumen, a excepción de las propuestas del libro de Marín, el abordaje de la escritura no está planteado de modo tal que se oriente a la formación de escritores competentes, uno de los objetivos centrales que atravesó la puesta en marcha de la Reforma educativa en el área de Lengua y motivó la circulación de una abundante oferta editorial, que, particularmente en el caso de aquellos materiales divulgados y avalados por organismos oficiales, “supuestamente” debería haber respondido con solvencia a los requerimientos de los docentes.

Finalmente, los resultados obtenidos en este trabajo abren la reflexión sobre dos grandes cuestiones, que bien podrían continuarse y profundizarse en nuevas investigaciones relacionadas con la problemática planteada.

Por un lado, se advierte que el recurso a los libros escolares a modo de “receta” trae aparejado serios problemas didácticos puesto que, tal como se evidencia a través del análisis realizado, no siempre los intentos de innovación se traducen en más y mejores aprendizajes. Al respecto, si el docente desconoce los marcos teóricos que sustentan sus prácticas, la utilidad de los recursos que brindan los materiales instructivos y los procesos que intervienen en la legitimación y transmisión de los conocimientos, difícilmente contribuya a la superación de las dificultades que presentan los alumnos para resolver las múltiples cuestiones

involucradas en el acto de escribir. De allí la necesidad de que se seleccionen cuidadosamente los materiales didácticos y de generar propuestas de acción alternativas según las características de sus potenciales destinatarios, en orden a favorecer el logro de las competencias y el dominio de los saberes de acuerdo con cada etapa del proceso educativo.

Por otra parte, no se debe perder de vista que el corpus propuesto agrupa una serie de libros brindados por el Ministerio de Educación de la Nación, con el objeto de contribuir al proceso de aplicación de la Reforma educativa. Por lo tanto, es evidente que los docentes no son los únicos responsables de las serias consecuencias que trae consigo la implementación de propuestas “innovadoras”, cuando en estas se tergiversan los objetos de conocimiento. En este sentido, quienes tienen a su cargo la conducción de las políticas educativas deben evaluar cuidadosamente la calidad de la oferta editorial que avalan, antes de que se divulgue en las instituciones escolares, ya sea asignando esta función a los especialistas de las diversas áreas disciplinares, tal como sucedió en el caso de la elaboración de los documentos oficiales, o bien reuniendo a dichos especialistas con los autores de los textos pedagógicos.

No obstante, es evidente que en Argentina, a la necesidad de realizar cambios en distintas esferas del ámbito educativo, se unió una premura política, estrechamente ligada a fuertes demandas y desafíos de orden mundial, que aceleró, de forma desmedida, la puesta en marcha de la llamada Transformación educativa. De este modo, la mayor parte de los docentes se vio obligado a responder a las exigencias curriculares oficiales, sin contar con plazos flexibles ni con la posibilidad de acceder a una capacitación adecuada, y, en medio de este “círculo vicioso”, se hicieron eco, en mayor o menor medida, de modas pedagógicas o vanguardias teóricas que circulaban en una abundante cantidad de materiales, en su mayoría pertenecientes a editoriales de reconocida trayectoria y de amplia inserción en las instituciones escolares.

En este contexto, la investigación sobre esta problemática se vuelve por demás significativa a la hora de realizar aportes para perfeccionar la calidad de la oferta educativa y reflexionar sobre la importancia de realizar indagaciones previas que garanticen el empleo de un material de estudio productivo y redunden en mejores prácticas.

## Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós.
- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa,
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba,
- Dijk, T. van (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En: *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y Vida.

- Herrera de Bett, G. (comp.) (2000). *Lengua y Literatura. Temas de enseñanza e investigación*. Secretaría de Posgrado. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Martínez, Ma. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Rinaudo, Ma. C. y Galvalisi, C. (2002). *Para leerte mejor... cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. Buenos Aires: La Colmena.
- Stodolsky, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós

### **Libros de texto escolares del corpus de estudio**

- Bavio, C. y Céspedes, C. (1998). *Lengua 9 E.G.B. (2º Año)*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Komerovsky, G. y Pendzik N. (1998). *Lengua. Palabra de amigo 9º EGB*. Buenos Aires: Troquel.
- Marín, M. (1998). *Lengua 9º E.G.B.* Buenos Aires: Aique.
- Sarquis, B., Heredia L. y Sabella A. (1997). *Lengua 9*. Buenos Aires: A.Z.

### **Documentos oficiales**

- Ley Federal de Educación. Ley N° 24195* (1993). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica* (1995). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

# **LA MINIENCILOPEDIA. UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA INTEGRADA DE TEXTOS EXPOSITIVO-EXPLICATIVOS EN LA ESCUELA**

Vanesa Testa  
vanetestar@gmail.com  
Córdoba, Argentina

## **Introducción**

*Cómo formar sujetos competentes para la lectura significativa y la producción de los textos que la cultura social demanda, parece constituir uno de los interrogantes más desafiantes de la escuela y, particularmente, del campo de la enseñanza de la lengua y la literatura. (Giménez G., 2005, p.1)*

Nuestra experiencia cotidiana en el aula, nos permite adherir a la tesis de Giménez (2007) y sentirnos parte de sus reflexiones cuando afirma que aumenta la sensación de estar en el momento más crítico de la educación porque nuestros alumnos salen de la escuela con escasas y pobres habilidades para analizar y producir textos escritos.

Los inconvenientes que muchos alumnos experimentan en la comprensión y producción de los textos que se le solicitan en la escuela o la universidad no son consecuencia muchas veces de la ausencia absoluta de conocimientos generales sobre los procesos de lectura o de escritura de textos, o sobre el mundo en general, sino del desconocimiento cabal de ciertas formas o reglas discursivas específicas a partir de las cuales se concibe, se produce y se transmite el discurso académico. (p. 49)

Como el mismo autor lo afirma, numerosas investigaciones demostraron que parte de la responsabilidad de las dificultades que poseen los estudiantes en la interpretación y producción de determinados discursos, la tiene el desconocimiento de ciertas estructuras textuales y ciertas modalidades expresivas que caracterizan los géneros típicos del discurso científico.

En un diagnóstico realizado por Marina Cortés y Rosana Bollini (1994), pueden identificarse como problemas más comunes en la redacción de textos en alumnos de 3º año del C.B.U, los siguientes:

- Dificultades para mantener constante un tema.
- Dificultades para producir dentro de un discurso o género determinado.
- Relacionado con lo anterior:
- Desconocimiento de los significados y de los distintos registros de palabras y expresiones.
- Empleo escaso o inadecuado de conectores intraoracionales e interoracionales.
- Repetición de los mismos conectores por desconocimiento de posibles sustituciones.

- Dificultades para efectuar sustituciones léxicas.
- Problemas con el uso de pronombres y con el procedimiento de pronominalización.
- Uso inadecuado de tiempos verbales.
- Falta de concordancia o concordancias incorrectas.
- Correlaciones temporales mal resueltas.
- Dificultades, en el plano de la enunciación, para abandonar a la 1º persona.
- Problemas de puntuación, ortografía y tildación.

En otro significativo estudio acerca de las dificultades más comunes que los escritores novatos tienen en sus procesos de escritura, Alcira Bas y su equipo de trabajo nos aportan una valiosa referencia que presentamos en el siguiente cuadro a los fines de organizar su lectura. (Bas Alcira y otros, 2001)

### Dificultades básicas del escritor novato

- Dificultad para ubicarse ante la complejidad de la situación retórica.
  - No tiene en cuenta la situación comunicativa
  - No repara en el propósito del texto.
  - No considera esquemas previos del lector.
  - Tiene problemas para elegir un registro adecuado (formal / informal).
- Dificultad para adecuar su texto a la superestructura que le corresponde, para organizar su información (progresión temática y coherencia).
  - No organiza la información en función de la superestructura.
  - No conecta el texto lógicamente para hacerlo avanzar (produce saltos temáticos).
  - No conecta información (adiciona, más que nada).
  - Tiene dificultades para desarrollar ideas o desplegar información (enuncia, pero no desarrolla, baja informatividad).
  - Tiene dificultades para distribuir información en partes o párrafos.
  - Presenta finales abruptos o cierres no conectados.
- Dificultad para atender a la cohesión textual (relaciones entre los diferentes elementos lingüísticos del texto).
  - Omite o usa incorrectamente recursos de cohesión.
  - Produce omisiones (elipsis) sin antecedentes claros.
  - Usa con dificultad la coherencia referencial (pronombres demostrativos, personales) y produce ambigüedad.
  - Abuso de palabras comodín (“cosa”, “persona”, “asunto”, etc.).
  - No planifica oraciones: sintaxis más cercana a la oralidad.
  - Produce rupturas del orden sintáctico de oraciones (anacoluto).
  - Produce discordancias (género, número o persona).

- Complejiza indebidamente o innecesariamente la estructura sintáctica oracional.
- Abusa de sucesivos “que” sin antecedente.
- Usa incorrectamente el gerundio. (Por ejemplo: Recibió una carta anunciando que...; cayó un camión conteniendo...).
- Produce problemas de correlación de tiempos verbales.
- Dificultad para atender a las normas ortográficas.

Aunque esta información sea de vieja data, podemos confirmar cada una de sus afirmaciones aún en la actualidad, desde nuestra experiencia como docentes y en base a diagnósticos propios que hemos realizado.

Son variadas las investigaciones y estudios realizados en torno a las dificultades de los estudiantes en el desarrollo de la producción escrita y de la lectura comprensiva. Estas debilidades pueden observarse en todos los niveles académicos, incluso profesionales.

Como docentes de Lengua y Literatura vemos las dificultades de los alumnos para comprender consignas y textos de distintas asignaturas. Del mismo modo, la producción escrita les resulta una tarea compleja y muchas veces les plantea problemáticas de difícil resolución. Las dificultades van desde cuestiones gramaticales puntuales hasta aspectos más globales como la imposibilidad de establecer la causa y la consecuencia de cierto fenómeno o definir con precisión algún concepto.

Partiendo de la base de que el explicativo<sup>1</sup> es uno de los tipos de discurso de mayor circulación en el ámbito escolar, desde las propias clases de cada docente hasta los manuales de estudio, vemos la necesidad de profundizar el análisis de esta tipología y a partir de allí, pensar cómo generar una propuesta de enseñanza que involucre de modo productivo a lectores y escritores no especializados, que se están formando como tales; en otras palabras, a nuestros alumnos.

Es entonces el objetivo central de este trabajo es generar una propuesta que, si bien va a reflexionar e indagar cuestiones teóricas y conceptuales ineludibles al momento de pensar la enseñanza, se centrará en el diseño de actividades estratégicas para que profesores y estudiantes del nivel medio puedan involucrarse de manera más productiva en procesos de interpretación y elaboración de textos expositivo-explicativos.

Son varias las cuestiones que derivan de este tema. Desde las distintas maneras de denominar el tipo de texto en cuestión, hasta otros aspectos que se desprenden de éste como la determinación de los géneros que lo componen, su estructura, los recursos o estrategias retóricas que utiliza, entre otros.

---

<sup>1</sup> Designamos con la expresión *explicativo* -siguiendo a J. M Adam (1997) - a ese tipo de discursos que tienen como función comunicativa básica explicar, poner en conocimiento, profundizar, etc. algún contenido relativo al mundo natural o social. Bajo esa función suelen instrumentar modos organizativos y estrategias discursivas específicas a la comprensión de sus posibles destinatarios.

En esta presentación como en el desarrollo del proyecto ampliaremos la conceptualización del tipo *explicativo*. Del mismo modo se hará alusión explícita a la designación de *expositivo-explicativo*.

## Aspectos teóricos

### ¿Texto explicativo o Discurso explicativo?

Habría que partir de la necesidad de diferenciar dos nociones cuyo uso se asocia constantemente y que para los fines de este trabajo interesa delimitar. Por un lado, es necesario considerar la noción de *texto* para lo cual se han integrado tres perspectivas diferentes, referidas a lo social, lo comunicativo y lo estructural, en una definición que intenta dar cuenta de su complejidad misma. Considerando a autores como Van dijk, que enfatizan la dimensión estructural y profunda de lo textual, junto a otros (Halliday, Bernardez, Beaugrande) que sin desconocer esa dimensión enfatizan su carácter de unidad de los intercambios comunicativos-sociales, podemos decir que el texto no es una mera suma de oraciones que se relacionan entre sí, sino:

- un todo, una unidad real de sentido e intercambio lingüístico y social.
- una estructura abstracta que subyace al discurso.
- un sistema de enunciados con características semánticas y estructurales que cumple funciones comunicativas.

Por otro lado, es necesario referirse a la noción de *discurso* que, por su parte, se refiere a:

- prácticas culturales vinculadas al lenguaje.
- una construcción que contempla al texto y a su contexto.
- una actividad de sujetos en contextos determinados y delimitada por el uso del lenguaje.

Según Adam (1997), la noción de discurso da cuenta de un objeto concreto producido en cierta situación determinada por cuestiones extralingüísticas. En nuestro trabajo se hará referencia de manera indistinta, tanto al *texto* como al *discurso explicativo*, ya que consideramos que ambos términos son complementarios. Esta complementariedad puede observarse en la fórmula que Adam (1997) propone para referirse a ambas nociones:

$$\text{DISCURSO} = \text{Texto} + \text{Condiciones de producción}$$

$$\text{TEXTO} = \text{Discurso} - \text{Condiciones de producción}$$

### ¿Texto o Secuencia?

Diferenciadas las nociones de texto y discurso, es necesario introducir otro concepto íntimamente vinculado a la primera: *secuencias textuales*, de cuya combinación resultarían los diferentes textos o discursos posibles de ser concebidos. Para Adam (1997) podrían identificarse secuencias *narrativas, descriptivas, explicativas, argumentativas y dialogales*. Cabe remarcar que este autor no plantea una dimensión social o cultural en su estudio de los

textos; más bien intenta describirlos estructuralmente. En tal sentido, las secuencias conformarían una suerte de “células textuales” básicas que, combinadas entre ellas, con el predominio muchas veces de una o alguna de ellas, podrían explicarse estructuralmente la enorme variedad de textos que se puedan pensar o imaginar. De hecho, la importancia de su teoría en este trabajo radica en su defensa de una especificidad estructural de la explicación; aspecto que desarrollaremos más adelante.

Siguiendo la teoría de las secuencias de Adam podríamos decir que los discursos explicativos que intentamos analizar y constituir en objetos didácticos, en su mayoría esos textos que se utilizan para la divulgación científica escolar, están formados básicamente por secuencias descriptivas y explicativas. La noción de secuencia es potente para la didáctica en virtud de que concibe a todo texto como un producto compuesto por la concurrencia de distintas secuencias, y a la producción de textos como un proceso de composición, de armado, de construcción a partir de esas unidades menores, las secuencias.

Para Adam, la explicación se corresponde con uno de los cinco modelos secuenciales prototípicos que explican el funcionamiento discursivo (narración, descripción, explicación, argumentación y diálogo); en razón de ello: tiene una estructura textual que la identifica, un operador propio, consistente en el planteo de un problema a explicar y la explicación propiamente dicha: *¿Por qué? / porque*.

Al respecto, podemos identificarnos con el cuestionamiento planteado por Giménez (2005) cuando se pregunta si la explicación representa una forma-estructura más o menos estandarizada y predominante en aquellos textos que tienen la función de explicar algo, o si ésta es predominantemente una función discursiva, que se define más por motivos situacionales o contextuales que formales, por lo que podría ser asumida por una variedad de formatos textuales. En otras palabras, si los textos que tienen por función explicar algo mantienen alguna forma más o menos visible siempre o si cualquiera en determinado contexto sirve para explicar o dar cuenta de algo. En este trabajo mantendremos la idea que plantea el citado autor: la de reconocer una estructura general (*por qué?/porque*) presente de manera predominante en todos los textos con función de explicar, reconociendo además, que puede coexistir con otras formas textuales o secuencias, como la descriptiva. Con esta última el texto define lo que es o caracteriza al objeto o fenómeno, mientras que la secuencia explicativa explicita lo que causa o lo causa.

Explicar por las causas, en un caso, y describir o caracterizar un objeto o proceso, en otro, conforman dos tipos secuenciales diferentes para Adam que se corresponden con dos modelos estructurales diferentes.

### **¿Explicación o exposición?**

Siguiendo la perspectiva de Adam, corresponde también la diferenciación entre el término *explicativo* y el *expositivo*. El autor considera que el segundo se vincula más a la información pura, al hecho de expresar y transmitir un dato, mientras que el primero se

refiere al planteamiento de una relación de causa y/o consecuencia, a la respuesta de un problema, propio de la explicación. La explicación se vincula a la intención comunicativa de modificar el sistema de conocimientos del receptor/lector en tanto se explica la causa de algo que aparece problemático para él; explícitamente, la explicación –a diferencia de la exposición- intenta incidir en el sistema de comprensión del lector quién posiblemente después de leer un texto expositivo sabrá algo más o mejor que antes de leerlo. Esa intención no es tan evidente ni clara en la exposición en tanto presenta información y deja más librada la comprensión a la iniciativa lectora.

Sin embargo, para no arribar a esa distinción más o menos sutil, es usual la utilización indistinta de estos términos. En el presente trabajo utilizaremos ambos términos, por considerar que son complementarios y nos referiremos a nuestro objeto de reflexión y trabajo como “texto o discurso expositivo-explicativo”, en adelante TEE.

Para delimitar la caracterización del objeto analizado, vale citar las conclusiones de Gustavo Giménez (2005), para quien el texto explicativo es básicamente:

...un tipo de discurso destinado a aportar información sobre determinados referentes (...) y a modificar la enciclopedia de su receptor. (...) En términos enunciativos resulta poco observable una orientación explícita hacia su destinatario. (...) sostienen una lógica interna respecto a la presentación, continuidad, secuenciación e interconexión de sus contenidos (...) vehiculizan una serie de “estrategias de razonamiento”. (...) Desde el punto de vista estructural (...) no se construyen sobre una forma textual, sino con el predominio alternado o combinado de explicaciones y descripciones de objetos, fenómenos y acciones. (p. 45)

Nos parece interesante, para terminar de conceptualizar el objeto central de esta propuesta, deslindar las particularidades que el autor señala:

- Aporta información.
- Incide en la enciclopedia del lector.
- Ofrece rasgos de continuidad, secuenciación e interconexión entre sus partes.
- Vehiculiza estrategias de razonamiento.
- Integra explicaciones causales y descripciones.

### **Los textos expositivos-explicativos en los manuales escolares**

Desde el análisis de los manuales escolares y las teorías enseñadas en lo que respecta a los textos, se observa que presentan más bien un cúmulo o selección de lo más útil de diferentes perspectivas, contradiciéndose en muchos casos o mezclando, poniendo a la par concepciones que en sus esencias son diferentes.

Frente a esta realidad, vimos necesario analizar distintos manuales escolares, no sólo de Lengua, sino también de otras disciplinas cuyos textos son “explicativos” al menos en sus funciones. Es así como llegamos a la conclusión que desde la enseñanza

predomina una perspectiva del TEE como discurso, en un sentido general, en tanto los textos utilizados bajo esa categoría están definidos por cuestiones funcionales o comunicativas (explicar algo, hacer conocer a otro sobre determinado tema) pero no por razones estructurales en torno a un prototipo textual, ni único ni homogéneo.

De este modo, el criterio teórico para designar y dar cuenta de estos textos en la escuela es más bien funcional. ¿Deberíamos hablar entonces de un discurso explicativo, que se sirve de distintas estructuras o formas textuales? Para salvar estas superposiciones teóricas que siembran algunas confusiones y no aportan al sentido último de una propuesta didáctica, creemos que bastaría con aclarar y diferenciar conceptos como estructura, secuencia, tipología, entre otros.

Es interesante advertir que en los materiales que circulan en la escuela se transmite bajo la expresión “estructura del texto explicativo” la idea de un tipo de organización de la información del texto:

- a) INTRODUCCIÓN: suele aparecer en el primer párrafo. Es la presentación del texto, donde se menciona el tema y a veces, la disciplina desde la que se lo aborda, además de los aspectos de ese tema que se desarrollarán.
- b) PROBLEMA O INTERROGANTE CENTRAL: no siempre aparece explícitamente y entonces es tarea del lector reconstruirlo, ya que los textos expositivos-explicativos, siempre responden a una pregunta global o general.
- c) DESARROLLO: es el cuerpo central del texto; la explicación del tema, el desarrollo de la respuesta al interrogante central.
- d) CONCLUSIÓN: es el cierre del texto. No siempre está presente, pero si lo está, aparece en los últimos párrafos. Suele reformular algunas de las ideas principales.

Por otra parte, varios manuales plantean la clasificación de “distintos tipos” de textos explicativos: *Descriptivos, Secuenciales, Comparativos, de Causa consecuencia, de Problema Solución*.

La dificultad que vemos aquí es la combinación que se hace entre las secuencias (descriptiva, narrativa, causal) los recursos lingüísticos (comparación) y la estructura a la que se refiere Adam (¿Por qué?/ porque).

En este punto creemos más conveniente sostener que los textos no se construyen sobre una forma textual única o con el predominio de una sola secuencia, sino con la combinación de varias aunque con la hegemonía de alguna de ellas. En un texto explicativo priman secuencias de cierto tipo que dan identidad explicativa a una determinada clase de textos. Al respecto son esclarecedoras las palabras de Giménez (2005):

La estructura de la secuencia explicativa es singular, pero no es hegemónica en los discursos con función de explicar. (...) en muchos casos compartirá el espacio textual con otros tipos secuenciales (descripciones, narraciones, argumentaciones, etc.) y en otros será secundaria, respecto del predominio de las secuencias descriptivas, principalmente. (p. 146)

Para salvar entonces esta diversidad de perspectivas y enfoques, vamos a considerar que:

- ✓ los textos a los cuales nos referimos y que forman parte central de nuestra propuesta didáctica, serán referidos como expositivos-explicativos, ya que en ellos se complementan la función de explicar, con la necesidad de informar o exponer datos para hacerlo.
- ✓ por considerar útiles tanto la perspectiva funcional como la estructural para la enseñanza de esta tipología, los términos texto y discurso serán indistintos.
- ✓ los textos expositivos explicativos presentan una estructura prototípica hegemónica (causal) aunque no única, por compartir el espacio textual con otras formas o secuencias como la descriptiva.

### Lectura comprensiva de textos

Junto a la consideración de las características del texto expositivo-explicativo y en tanto la propuesta de enseñanza que se derive pondrá en ejecución momentos de lectura y producción de textos, es necesario preocuparse por la lectura y comprensión de textos en general, y las de los discursos explicativos en particular.

Para ello, se tomarán como referencia, las siguientes ideas:

- La lectura no es una mera decodificación, sino más bien una producción de significados para la cual se requiere mucho más de lo que el texto dice; éste no expresa todo lo que el lector debe saber para interpretarlo.
- Para Goodman (2000), la lectura es un juego de adivinanzas psicolingüístico, un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje realizan continuas trans-acciones cuando el lector busca el sentido del texto impreso.
- En la tarea de leer, es de mucha importancia el conocimiento estructural del texto, además de otros conocimientos previos del lector (socioculturales, conceptuales del contenido, metacognitivos, sobre el lenguaje y su funcionamiento discursivo).

Queda demostrado en las investigaciones sobre comprensión lectora, que uno de los conocimientos previos que interactúan en tal proceso cognitivo se refiere al lenguaje. Pero no solo a la cuestión léxica sino también a los modos convencionales y usuales en que se organiza la información en unidades mayores a la palabra y la frase; es decir, los tipos de textos. El conocimiento que los lectores tienen sobre tipos de textos les permite realizar anticipaciones y evaluaciones durante el proceso de lectura que potencian sus resultados. Para Gustavo Giménez (2005):

Las posibilidades de comprensión de un texto, son directamente proporcionales a la posibilidad del lector de integrar la información que el texto aporta, tanto explícita como implícita, con un sistema de informaciones previas. Mientras más compatibles sean las nuevas informaciones aportadas con los esquemas de conocimiento del sujeto, en mejores condiciones estará el lector de activar las inferencias necesarias para arribar a una interpretación global del texto. (p.103)

Goodman (2000) sostiene que la escritura no es un modo de representar el lenguaje oral, sino que es una forma alternativa y paralela del mismo en tanto modo de representar significado. La autora considera que hay un solo proceso de lectura para todas las lenguas, independientemente de las diferencias en ortografía, ya que hay una sola manera de dar sentido a un texto. Por las mismas razones afirma que hay solamente un proceso de lectura, independientemente de las capacidades de los lectores. Tampoco varía el proceso de lectura según el tipo de texto; es único independientemente de su estructura y de la intención del lector al leerlo. Esta universalidad es comprensible solo en función de la flexibilidad, al menos cognitiva, que tiene el proceso de lectura para dinamizarse de manera particular según las estructuras de diferentes lenguas, las características de variedades de textos y las capacidades y propósitos de los lectores.

Estas afirmaciones no contradicen lo dicho anteriormente cuando le otorgábamos importancia al conocimiento que el lector debe tener de las estructuras textuales para comprender lo que lee. La misma autora afirma que el lector, el escritor y el texto contribuyen al proceso de lectura; las características de éstos y las transacciones que hagan determinan el éxito de la lectura. Dicho éxito no se consigue únicamente por la capacidad del lector; también es importante el propósito que éste tenga, su cultura social, sus conocimientos previos, el control lingüístico, sus actitudes y esquemas conceptuales. Considerando que la lectura es interpretación, lo que el lector es capaz de comprender y aprender a través de ella, depende mucho de lo que éste conoce y cree antes de la lectura.

Por otro lado, según la citada autora, el proceso de lectura podría comprenderse como compuesto de cuatro ciclos, cada uno sigue y precede al otro hasta que la lectura acaba. El primer ciclo es óptico, el siguiente es perceptual, sigue uno gramatical y finaliza con un ciclo semántico. Si consideramos que la búsqueda de significado es la característica más importante del proceso de lectura, queda claro que también lo es el último ciclo.

Este proceso tiene características básicas más allá de la flexibilidad necesaria de la lectura: comienza con un texto con cierta forma gráfica, el cual debe procesarse como lenguaje para terminar con la construcción de significado. En palabras de la autora, sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso.

El proceso de lectura requiere el empleo de determinadas operaciones o estrategias como son el muestreo, las predicciones y las inferencias, y la diferencia entre

los lectores experimentados y los que no lo son, reside en que cada uno pueda efectivizar esas operaciones.

El **muestreo** es una de ellas, basada en esquemas que el lector aplica para las características del texto y del significado. Mediante esta operación el lector selecciona algunos de los tantos índices que el texto le brinda durante la lectura, sólo los que le son de utilidad.

El lector tiene además la capacidad de **anticipar** el texto. Puede predecir no sólo su significado y lo que sigue en el texto, sino también hasta determinadas cuestiones gráficas y organizativas. Esas predicciones pueden realizarse gracias a todos los conocimientos de los que dispone el lector. Éste predice según los índices obtenidos por el muestreo y muestrea en base a sus predicciones.

Estos conocimientos previos que maneja el lector, tanto los conceptuales y lingüísticos como los esquemas que ya posee, sirven además para complementar la información disponible en el texto. Mediante las estrategias de **inferencia**, el lector repone lo que el texto no explicita, pero también lo que sí hará explícito más adelante. Para Umberto Eco (1987) mediante la inferencia el lector llena esos espacios en blanco que tiene el texto por ser un “proceso semiótico” o “artificio estratégico”.

Para Goodman (2000:22) “La lectura efectiva da sentido a los textos escritos. Pero la lectura eficiente utiliza el menor tiempo, esfuerzo y energía que sea posible para ser efectiva”.

Dentro de la misma línea de la lingüística cognitiva, nos encontramos con los estudios y propuestas de Emilio Sánchez Miguel (1995) que analiza las características que distinguen a los lectores novatos de los expertos. El autor busca y desarrolla las causas de la no comprensión de textos y propone estrategias para mejorar la comprensión y cómo enseñarlas en el aula.

Además, afirma que comprender un texto implica penetrar en su significado y por lo tanto, construir ideas con las palabras del texto y desentrañar las que ellas encierran, conectar esas ideas entre sí y darles un orden (progresión temática), diferenciarlas y jerarquizarlas (macroestructura) para finalmente reconocer las relaciones que articulan las ideas globales (superestructura). Según Sánchez Miguel (1995:45) “comprender es duplicar de alguna manera en nuestra mente la semántica del texto.”

Todo texto presenta un orden o hilo conductor entre sus ideas; a veces esa guía es bastante visible y clara y otras veces no. En ese caso es el lector quien debe componer o recomponer el orden entre las ideas y para ello debe servirse de la progresión temática que el texto ofrece, la relación que tienen las ideas en torno al tema del texto. Algunas de esas ideas tienen mucho valor para el desarrollo del tema y otras, son simplemente comentarios que complementan el texto.

Diferenciar esas ideas y jerarquizarlas, darles el valor que cada una tiene contribuye a la comprensión del texto. Ello se condice con la estrategia de muestreo planteada por Goodman. La macroestructura entonces, representa la naturaleza

jerárquica de las ideas, alude a esas ideas que expresan el significado global del texto. La superestructura se refiere a la forma global o la organización de las ideas de un texto.

A partir de las consideraciones que hemos desarrollado sobre la lectura, es posible establecer aspectos básicos de este proceso y del éxito en su desarrollo, que tienen que ver con la capacidad del lector, su propósito al momento de leer, la cultura, sus conocimientos previos, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales, la estructura y el orden del texto, los acuerdos y relaciones entre el lector y el escritor y los conocimientos que ambos tengan del otro, las estrategias de lectura, autocontrol o evaluación, entre otros.

## Escritura de textos

En lo que respecta a la escritura hay posiciones como la de Saussure que la concibe como una copia del habla, como un instrumento de transcripción. Dicha teoría ha sido analizada, criticada y refutada por numerosos estudiosos al largo del tiempo y no es objeto de este trabajo ahondar en ella; sirve sólo para exemplificar uno de los polos desde los que se define a la escritura. Para Emilia Ferreiro (2000), en cambio, la escritura es un sistema de **representación** del lenguaje, una manera particular de representarlo.

Para Daniel Cassany (1993) la escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana. El autor sostiene que los escritos comparten los mismos rasgos fundamentales que la oralidad, aunque también son muchas las diferencias. Entre los puntos en común señala:

- ✓ Tienen una intención, buscan un objetivo.
- ✓ Son un acto contextualizado: se dan en circunstancias espaciales y temporales, con interlocutores concretos que comparten un código.
- ✓ Son un proceso dinámico y abierto de construcción de significado.
- ✓ Tienen una organización.
- ✓ Varían respecto al dialecto y al registro de los interlocutores.
- ✓ Plasman una perspectiva crítica, reflejan el punto de vista de sus productores.

En cuanto a la adquisición o desarrollo de la escritura, es sabido que se lleva a cabo mediante procesos de socialización específicos como la escolarización. Las competencias necesarias para tal desarrollo también son específicas y requieren del dominio consciente y voluntario de operaciones mentales y de explicitación semántica y sintáctica. El aprendizaje de la escritura posibilita entre otras cosas, el acceso a otras formas de pensamiento superiores.

En consonancia con los autores leídos y referidos a lo largo de este trabajo, Flowers y Hayes (1996) consideran a la escritura como un proceso cognitivo y sustentan su teoría con cuatro principios básicos:

- 1) La acción de redactar es el conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados por el escritor durante la composición.
- 2) Estos procesos tienen una organización jerárquica con una alta capacidad de inserción en la cual un proceso en particular puede ser insertado dentro de cualquier otro.
- 3) El acto de componer en sí mismo, es un proceso del pensamiento orientado hacia un fin, conducido por una red de objetivos cada vez mayor y propia del escritor.
- 4) Los escritores crean sus propios fines de dos maneras: proponiendo objetivos de alto nivel y respaldando objetivos subordinados y a veces cambiando los objetivos principales o incluso estableciendo otros nuevos, en base a lo que se ha aprendido a través de la redacción propiamente dicha.

Nos parece oportuno citar a Daniel Cassany (1993) en lo que respecta a los escritores expertos y a los novatos o aprendices, ya que fue uno de los autores que analizó y divulgó el modelo cognitivo de la producción escrita y también porque esa distinción nos permite comprender buena parte de los procesos y productos de la escritura de nuestros alumnos:

Los expertos utilizan los subprocesos de la escritura para desarrollar el escrito; buscan, organizan y desarrollan ideas; redactan, evalúan y revisan la prosa; saben adaptarse a circunstancias variadas y tienen más conciencia del lector. En cambio, los aprendices se limitan a capturar el flujo del pensamiento y a llenar hojas, sin releer ni revisar nada. (p. 13)

Sintetizando, podemos decir que para este modelo cognitivo planteado por Flowers y Hayes (1996), el proceso de escritura no se desarrolla en etapas, de manera lineal; no empieza ni termina con la redacción de un escrito. Por el contrario, incluye una serie de actividades previas y posteriores a la escritura en sí.

El proceso de escritura propiamente dicho, es el punto central del modelo y abarca, como mencionamos anteriormente, actividades que se van desarrollando recursivamente mientras dure la tarea de escribir: antes, durante y después de la redacción. Giménez (2005) explica claramente estas actividades:

- ✓ PLANIFICAR: los escritores forman una representación mental tanto del contenido y las informaciones como de la forma que contendrá su texto. Las actividades típicas de esta sub-etapa del proceso son las de generar ideas en torno al macro-tema del texto y organizar dichas ideas conforme a algún tipo de esquema textual estructural.
- ✓ REDACTAR: corresponde a la transformación en escrito de las ideas previamente organizadas; a la traducción de las representaciones iniciales en una secuencia lineal del lenguaje escrito.
- ✓ EXAMINAR: en esta etapa el escritor examina y evalúa el material escrito, y corrobora el ajuste a las definiciones iniciales de su trabajo, modificando aquellos aspectos que considere necesario.

El modelo del proceso de composición escrita de Flower y Hayes da una buena pista para diseñar acciones de enseñanza de la escritura: cómo ayudar a los escritores a planificar sus textos, cómo ayudarlos a redactar, y cómo ayudarlos a examinarlos. De allí la difusión que ha tenido este modelo, y el interés que suscita su inclusión en este trabajo.

En nuestra propuesta didáctica, apuntamos a que estas tareas de la producción se hagan conscientes y de manera recursiva durante el proceso. Para ello en las primeras instancias se los guiará a los alumnos y luego se apelará a que lo asimilen para todas las ocasiones de producción.

Scardamalia y Bereiter (1992) realizaron un complejo estudio en el que delimitaron dos modelos de producción escrita asociados a escritores de diferentes capacidades, llamados por ellos mismos, escritores expertos y novatos. El modelo propio de los expertos es el de “transformar el conocimiento” mientras que el de los novatos consiste en “decir el conocimiento”.

Básicamente, los escritores que dicen el conocimiento en y con sus textos, se limitan a recuperar de su memoria lo que saben sobre un tema y transmitirlo en el papel. Por su parte, la revisión del producto final, consiste sólo en una corrección lineal y superficial, sin considerar al texto como un todo global con ideas que exceden las palabras escritas.

Contrariamente, quienes transforman el conocimiento con la escritura, tienen en consideración la situación retórica en la que componen, atendiendo a la intención del texto y a los rasgos de su destinatario. En base a esto no se limita a transferir sus conocimientos, sino que los vuelve a concebir y los adecua a la situación comunicativa en la que se gesta su escrito, los transforma.

Según estos autores, se debe propiciar el paso de un modelo al otro mediante la enseñanza de estrategias y la exposición a modelos explícitos de competencia madura. Manifiestan que estudios educativos sugieren que pasar de ‘decir el conocimiento’ a ‘transformar el conocimiento’ en la composición, no es un proceso de crecimiento, sino que es más bien la reconstrucción de una estructura cognitiva.

Los estudios de Bereiter y Scardamalia también resultan de impacto productivo en la didáctica en tanto no solo justifican el empeño de enseñar a escribir para transformar el conocimiento de nuestros alumnos (la escritura está involucrada definitivamente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes) sino que nos alienta a preguntarnos didácticamente cómo hacer para que el conocimiento no sea solo dicho, como volcado desde una fuente externa, sino complejizado, interrogado, reescrito, parafraseado, ejemplificado, revisado, comparado, etc. etc. en los textos escritos por nuestros alumnos: como amasado y producido por el escritor mismo.

Teniendo en cuenta a estos autores y sus consideraciones, coincidimos en las dificultades que según Carlino tienen los estudiantes al momento de escribir (no tener en cuenta al lector, desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura, revisión superficial del texto producido y postergación del comienzo de la escritura) y en el hecho de que nuestra tarea como docentes de Lengua es lograr que nuestros alumnos

transformen el conocimiento cuando escriban y que sea éste el principal objetivo de dicho proceso.

## Algunas conclusiones

Para concluir esta etapa teórica del presente trabajo e introducirnos a la propuesta didáctica en sí, creemos conveniente enumerar algunos puntos centrales que, a modo de conclusiones parciales, fundamenten y den base a la propuesta de enseñanza.

- ✓ Los textos o discursos expositivos-explicativos cumplen con la función de explicar, dar cuenta del por qué o del cómo de determinado objeto o proceso, para lo cual requiere exponer datos o informar.
- ✓ La finalidad de esta tipología es influir en la enciclopedia del lector, en su sistema de conocimiento, procurando que éste aprenda algo que no conoce o comprenda algo que aún no entiende.
- ✓ Los TEE presentan una estructura prototípica hegemónica aunque no única, ya que puede combinarse o complementarse con otras formas o secuencias.
- ✓ Los manuales escolares constituyen una fuente de TEE con particularidades a analizar en cada caso. Los de Lengua en particular, suelen mezclar, seleccionar o complementar diferentes perspectivas teóricas a los fines de hacer más accesible el contenido a los estudiantes; aunque muchas veces logran lo contrario.
- ✓ La lectura no es una mera decodificación, sino más bien una producción de significados para la cual se requiere mucho más de lo que el texto dice; éste no expresa todo lo que el lector debe saber para interpretarlo. Por ejemplo, es de mucha importancia el conocimiento estructural del texto, además de otros conocimientos previos del lector (socioculturales, conceptuales del contenido, metacognitivos, sobre el lenguaje y su funcionamiento discursivo).
- ✓ El proceso de lectura requiere el empleo de determinadas operaciones o estrategias como son el **muestreo, las predicciones y las inferencias**.
- ✓ El proceso de escritura abarca actividades que se van desarrollando recursivamente mientras dure la tarea de escribir (antes, durante y después de la redacción): PLANIFICAR, REDACTAR y EXAMINAR. En nuestra propuesta didáctica, apuntamos a que estas tareas de la producción se hagan conscientes y de manera recursiva durante el proceso.
- ✓ La enseñanza de la escritura, principalmente de TEE, debe apuntar a escritores que consideren la situación retórica en la que componen, atendiendo a la intención del texto y a los rasgos de su destinatario. Que no se limiten a transferir sus conocimientos, sino que los vuelvan a concebir y los adecuen a la situación comunicativa en la que se gesta su escrito, los transformen.

## Problema y propuesta de desarrollo

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la enseñanza del Discurso Expositivo/Explicativo y proponer una secuencia didáctica en torno al mismo, que integre dos niveles de la escolarización, en el que se desarrollen y ejerciten la comprensión y la producción de este tipo textual.

Consideramos importante construir una secuencia didáctica específica para enseñar a comprender y producir textos expositivos-explicativos ya que estos constituyen una de las categorías con las que más contacto tienen los alumnos en su paso por la escuela y en la posible continuación de los estudios superiores. Gran parte de la bibliografía escolar y académica está organizada en discursos que explican el mundo social y natural.

La mencionada propuesta didáctica involucra a tres agentes puntuales del sistema educativo: alumnos de 3º grado del nivel primario, alumnos de 3º año del C.B y docentes de Lengua de ambos niveles. Nuestra tarea será presentarles el proyecto “La Minienциклопедия”, con los aportes teóricos y didácticos necesarios para llevarlo a cabo, plantear las actividades generales y organizar los distintos encuentros entre todos los agentes involucrados. A su vez, haremos un seguimiento y acompañamiento riguroso del desarrollo del trabajo.

Con este proyecto nos proponemos generar instancias de trabajo que favorezcan la lectura comprensiva y la producción de textos expositivos-explicativos, además de fomentar el intercambio y trabajo conjunto entre los distintos niveles de una institución escolar. Este último interés se fundamenta en nuestra convicción absoluta de que la integración y el trabajo interniveles es beneficioso para los alumnos y docentes, no sólo académicamente sino también en su formación como sujetos sociales.

## **Descripción del proyecto**

La “Minienциклопедия” será el resultado final de todo un proceso de trabajo que involucrará, como ya mencionamos, a docentes y alumnos de nivel primario y secundario. El mismo consistirá en la elaboración de una enciclopedia académica infantil destinada a alumnos de 3º grado, a cargo de los alumnos de 3º año del C.B. Sin embargo, los más pequeños también tendrán su intervención en la edición del material, además de otras actividades que realizarán para permitirles a los mayores obtener los conocimientos necesarios para la elaboración de la enciclopedia.

Los alumnos de 3º año, luego de haber desarrollado los contenidos básicos del discurso expositivo-explicativo, comenzarán su trabajo analizando distintos libros académicos infantiles para determinar las características de los mismos. Éstas tendrán que ver no sólo con aspectos formales y estructurales, sino también con el tipo de léxico utilizado, los temas desarrollados, las estrategias discursivas aplicadas, entre otras. Por otro lado, este proceso se complementaría con instancias de observación del contacto que los mismos niños tengan con los materiales analizados.

Luego de determinar la temática de la enciclopedia, los alumnos deberán investigar sobre ella en otros textos y soportes dirigidos a un lector más especializado, o sea, a ellos mismos. Textos que les exijan desarrollar estrategias de lectura y comprensión para poder construir significado y propiciar luego la adaptación de los contenidos para lograr “transformar el conocimiento” en y con sus producciones.

En cuanto a la elaboración de la enciclopedia, una vez producidos los distintos textos que la conformarán, serán entregados a los destinatarios, en torno a ciertas actividades planificadas, para comprobar que sean comprensibles y cumplan con su objetivo. En este marco de trabajo integrador en el que alumnos de ambos niveles interactuarán, los niños realizarán dibujos que formarán parte del material editado.

## **Etapas de la propuesta**

Durante el primer mes y medio de clases, luego de las actividades propias de diagnóstico y presentación que cada docente deba realizar, se llevarán a cabo las siguientes tareas:

1. PRIMER ENCUENTRO-TALLER CON LOS DOCENTES DE AMBOS NIVELES:

NIVELES: En una primera instancia se presentará el proyecto y sus objetivos. Luego se indagará sobre cómo se representan el tipo discursivo que se propone como eje del trabajo, cómo lo construyen como objeto de enseñanza, y qué actividades proponen a los alumnos sobre el tema tratado. También se pedirá que cuenten sus experiencias y dificultades al respecto.

En un segundo momento, se plantearán las cuestiones teóricas que refuerzen lo ya expuesto y que consideremos necesarias para el desarrollo de la propuesta. Además, se indagará en manuales escolares, en propuestas didácticas que los mismos docentes quieran compartir y en las experiencias compartidas, para crear actividades colectivamente, destinadas al desarrollo de la propuesta. A su vez, el análisis de estos materiales tiene el objetivo de ayudar a los docentes a objetivarlos, no para que no usen manuales, sino para que los usen críticamente, sabiendo qué traen y cómo presentan sus actividades, para que puedan reforzarlos con intervenciones propias, etc.

Finalmente, invitaremos a las docentes a sugerir propuestas para colaborar con nuestro proyecto en el aula, con sus alumnos.

Este encuentro se llevará a cabo en la biblioteca de la institución y tendrá una duración de 4 horas reloj, con un intervalo de 30 ó 40 minutos que dividirá la jornada en dos etapas. Los docentes que participarán serán cuatro maestras de tercer grado (una de cada división), tres profesores de Lengua de 3º año y docentes invitados, de Ciencias Naturales y Sociales, de ambos niveles.

Como ya mencionamos, este primer taller se iniciará con la presentación del proyecto y sus objetivos. Luego se organizarán grupos de trabajo, de tres integrantes cada uno, conformados por una maestra, un profesor de Lengua y un docente de alguna de las Ciencias.

A cada grupo de les entregarán distintos textos expositivos-explicativos y se les pedirá que conversen sobre el nombre que cada uno de ellos le da a ese tipo de texto, de qué manera lo enseña, si es que lo hace, cuáles son las características de dicha tipología textual, etc.

Una vez que cada grupo haya analizado y reflexionado sobre los textos trabajados, se hará una puesta en común y en base a ella se realizará un acuerdo sobre las cuestiones teóricas del tema, expresadas en un mapa conceptual, que será la primera herramienta para desarrollar la siguiente actividad, así como el resto del proyecto.

Luego del intervalo, se desarrollará una segunda instancia de análisis y reflexión que consistirá en la observación de carpetas y manuales escolares pertenecientes a alumnos de otros colegios, pero de los mismos cursos involucrados en el proyecto. Estos materiales serán proporcionados por la coordinadora del proyecto. El objetivo de esta actividad es observar la metodología de trabajo de otros docentes y editoriales respecto al tema que nos compete, o sea texto expositivo-explicativo.

2. *SEGUNDO ENCUENTRO ENTRE DOCENTES*: En esta segunda instancia de trabajo, que tendrá una duración de tres horas reloj, se formarán nuevos grupos de trabajo, esta vez con integrantes del mismo nivel. Aquí se buscará que los docentes puedan pensar su tarea respecto al TEE y elaborar propuestas de trabajo concretas para desarrollar en el aula.
3. *INICIO DE LAS ACTIVIDADES*: En esta etapa, cada docente desarrollará los contenidos planificados sobre el tema, y las actividades generadas en el encuentro previo, teniendo siempre presente el objetivo final y las tareas puntuales del proyecto. Para ello, se les proporcionará como complemento, a los docentes de 3º año, un cuadernillo de trabajo para los alumnos que pueden adoptar como propio, para su desarrollo o como guía para la elaboración personal.
4. *PRIMER ENCUENTRO ENTRE LOS DOS GRUPOS DE ALUMNOS INVOLUCRADOS*.

Es importante recalcar que los alumnos de 3º año sabrán desde el comienzo cuál es el proyecto de trabajo, los objetivos y las actividades a realizar. Sin embargo, a los más chicos se les irá dando la información paulatinamente, a medida que sea necesario, incluso omitiendo ciertos datos, como ocurrirá es este primer encuentro.

- A. Los alumnos de 3º grado irán a la biblioteca a leer enciclopedias infantiles. Lo harán eligiendo ellos mismos los libros y reuniéndose en pequeños grupos para intercambiar opiniones e información.
- B. En medio de esta actividad llegarán, casualmente para ellos, alumnos del secundario (nuestro 3º año) a los que la “seño” invite a ver lo que ellos están haciendo. Es aquí donde los mayores comenzarán sus tareas de observación e interrogación para ver no sólo qué leen los niños y por qué eligieron esos temas, sino también de qué manera lo hacen; qué miran primero, si prestan atención a los paratextos, si leen el texto completo, etc.

- C. Luego del trabajo de observación y registro, los alumnos de 3º año harán un relevamiento de dicha tarea que servirá más tarde para planificar la escritura de la minienciclopedia.
5. SEGUNDO ENCUENTRO CON DOCENTES Y ALUMNOS: Esta vez los alumnos relatarán la experiencia del primer encuentro con los niños y expondrán los datos que pudieron recabar con sus observaciones. Por su parte, los maestros enriquecerán esa información con sus propias experiencias en el aula con los niños y los textos: temas trabajados, dificultades más comunes, tipos de actividades más desarrolladas, etc. De este modo, tanto docentes de ambos niveles como alumnos de 3º año, podrán intercambiar conocimientos y dudas para mejorar sus roles en el proyecto.
6. ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN DE LA ESCRITURA: Con el registro de todo lo recabado, los alumnos de 3º año empezarán a planificar su escritura. Comenzarán por determinar la disciplina o área de la enciclopedia, en base a los intereses de los niños (que habrán estado dirigidos, además, por sus docentes). Luego cada grupo de trabajo elegirá un tema diferente y se abocará a la búsqueda de información, para lo cual deberán desarrollar estrategias de lectura y análisis.

En esta instancia, la coordinadora del proyecto estará presente en el aula para orientar tanto a los alumnos como a los docentes en el proceso de planificar y comenzar la escritura de la mini-enciclopedia. Se les entregará a los alumnos una guía orientadora de trabajo.

7. PROCESO DE ESCRITURA: En esta etapa los alumnos comenzarán la escritura de los textos explicativos que formarán parte de la enciclopedia. Previamente volverán a tener contacto con las encyclopedias infantiles, esta vez observando las características de las mismas y todo lo que necesiten para la tarea de hacer una encyclopedie propia.

Luego de las respectivas revisiones y reajustes que harán tanto ellos como la docente a los textos, realizarán el diseño del libro, contemplando todos sus paratextos. De esta forma, completarán las etapas del proceso (*Escrutura de los textos, Primera corrección, Primera edición, Presentación a los niños de primaria*) en un segundo encuentro.

8. SEGUNDO ENCUENTRO DE LOS ALUMNOS. Esta vez, los mayores irán a visitar a los niños de 3º grado al aula. Una vez allí les explicarán que luego del encuentro que tuvieron en la biblioteca, se les ocurrió hacer una miniencyclopedie para ellos. Por lo tanto, necesitan que lean los textos que formarán parte dicho libro para comprobar que sean comprensibles. Esta actividad implicará que cada grupo observe y registre nuevamente el contacto de los pequeños con los textos, esta vez, los producidos por ellos mismos.

Luego de la lectura, los mayores le pedirán a cada grupo de niños que haga los dibujos para los textos que leyeron, ya que serán ellos los encargados de ilustrar la

encyclopedia. También pueden hacer collage o aplicar otras técnicas de ilustración para tal fin.

9. **REESCRITURA Y EDICIÓN DEL MATERIAL:** Los escritores realizarán las correcciones necesarias a sus producciones y una vez listos los textos se editarán la miniencyclopedia.

**Observación:** una propuesta opcional que dependerá del tiempo y de disposiciones institucionales, es la realización de un taller de edición con los alumnos de 3º año. El mismo estaría a cargo de un editor de libros y se llevaría a cabo en la sala de computación del colegio.

10. **PRESENTACIÓN DEL MATERIAL:** Con la miniencyclopedia ya editada, se hará la presentación a los pequeños y se les informará que la misma estará disponible en la biblioteca para que todos puedan usarla y llevarla a sus casas para compartirla en familia. Luego se llevará a cabo una presentación en conjunto entre los dos grupos de alumnos partícipes del proyecto para un auditorio mayor.

11. **TERCER ENCUENTRO CON DOCENTES Y ALUMNOS.** En esta etapa final, se llevará a cabo un encuentro-taller en el que los docentes de ambos niveles y los alumnos de 3º año (organizados en grupos mixtos) cuenten sus impresiones y conclusiones de la experiencia. Además, se registrarán las observaciones y críticas que se hagan de la propuesta con el fin de mejorarla para futuras aplicaciones.

El objetivo es que comparten sus experiencias y dudas. Al final del encuentro se realizará una puesta en común de lo analizado y reflexionado.

## Bibliografía general

- Bas Alcira y otros (2001). *Escribir: Apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bollini, R. y Cortés, M. (1994). *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Año 8, N° 26, 324.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- De Saussure, F., Riedlinger, A. & Alonso, A. (1980). *Curso de lingüística general*. Madrid: Akal.
- Eco, Umberto. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2007). Leer y escribir en los primeros años de la Universidad: un estudio en Ciencias Veterinarias y Humanas en la UNCPBA. *Cuadernos de Educación*, 5, 277-289.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (2000). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Flowers, L. y Hayes, J. R. (1996). *Textos en Contexto. 1 Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.

- Giménez, G. (2004). *Enseñanza de la lengua y lingüística: tenciones y relaciones*. Córdoba: Mimeo.
- Giménez, G. (2005). *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Córdoba: Universitas-FFyH.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: F.C.E.
- Sánchez Miguel, E. (1995). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Santillana.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.
- Van Dijk, T. (1983). *La Ciencia del texto*. Barcelona-México: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1988). *Estructuras y Funciones del Discurso*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1990). *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1995). *Texto y contexto. (Semántica y Pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra.

**LEER Y VER: LA LECTURA DE LIBROS ÁLBUM EN Y PARA LA  
ESCUELA SECUNDARIA.  
UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA CAPACITAR  
DOCENTES DE LENGUA Y LITERATURA**

Inés Yeraci  
inesyeraci @hotmail.com  
Córdoba, Argentina

“El conflicto entre dos lenguajes que propician los álbumes puede contribuir a desestabilizar nuestras formas de comprender la lectura, a retomar prácticas abandonadas, la rumia, la manducación o la contemplación. En pocas palabras, a descubrir en el libro una fuente inagotable de sentido y un espacio para el diálogo interior, que siempre es un diálogo con una parte desconocida de nosotros”. (Goldin, Daniel 2000, p.47)

**Presentación. Algunos de los porqué...**

Las primeras reflexiones que orientaron la realización de este trabajo se generaron, como ocurre muchas veces, a partir de una anécdota. A fin del 2013 llegaron a la biblioteca de la escuela donde trabaja la autora de este proyecto las “Colecciones del aula”. Las cajas contenían una cuidada selección de libros discriminados por colores y temática. No era la primera vez que se recibían los libros del Plan Nacional de Lectura, pero por primera vez llegaron libros ilustrados y libros álbum destinados a los alumnos “más pequeños” de la institución: los chicos de 1º y 2º año del secundario.

Al largo del 2014 fueron exhibidos en la biblioteca, pero no circularon entre los docentes ni en las aulas y según lo que manifestaron las bibliotecarias de la institución, escasamente fueron mirados o consultados por la comunidad en general.

Esta situación originó una serie de preguntas que llevó a la autora de esta propuesta a consultar con colegas de distintos establecimientos públicos y privados de la ciudad de Córdoba sobre los *libros álbum*. Las conclusiones a las que arribó no difieren de las que se plantean frecuentemente los investigadores en el campo de la Literatura Infantil y Juvenil:

En primer lugar, los lectores juveniles y docentes de Literatura de la Escuela Secundaria no suelen incorporar el libro álbum al trabajo del aula. Los propios lectores juveniles en general tampoco parecen considerarlo como una opción para sus lecturas habituales. Por lo tanto, no tienen la oportunidad de acceder a un objeto cultural contemporáneo que puede continuar, ampliar y enriquecer la educación literaria y estética de los adolescentes.

En segunda instancia, muchos docentes de Literatura de la escuela secundaria identifican el libro álbum únicamente con el lector infantil. Desconocen los niveles de significación que tiene este tipo de textos, el potencial que ofrecen para aproximar a los adolescentes a la Literatura y a las artes en general.

A ello, es posible sumar otra: las relaciones entre texto e imagen son en general escasamente abordadas en las clases de Lengua y Literatura.

Algunas preguntas iniciales nacieron y vertebraron, entonces, esta propuesta constituyéndose en matriz del trabajo y reflexión: ¿Es posible hacer circular libros álbum entre los adolescentes para re significar sus experiencias lectoras? ¿Cómo poner en diálogo libros álbum con los distintos objetos culturales (música, fotografía, cortos animados, etc.) que forman parte de sus gustos e intereses? ¿Cómo, desde la escuela, se pueden propiciar espacios de construcción colectiva para habilitar los espacios que den lugar a la lectura, a la reflexión y al diseño proyectos de lectura entre docentes? ¿Qué acciones de formación y/o capacitación destinadas a los docentes de la escuela secundaria formados por lo general en los cánones literarios tradicionales serían necesarias para que comiencen a interesarse por el campo de la LIJ y los libros álbum en particular, y los proyecten en sus prácticas de enseñanza habituales?

Frente a estas preguntas, la propuesta se originó tras el objetivo no solo de propiciar espacios de encuentro y reflexión para docentes de Lengua de Nivel Secundario en relación a sus prácticas de enseñanza de la literatura para problematizar los conceptos de literatura, de lectura y de canon escolar, explorando críticamente las tensiones y cruces entre la Literatura Infantil y Juvenil y otros campos disciplinares y prácticas sociales, sino también de habilitar un espacio para que los docentes piensen y diseñen propuestas de intervención posibles para diferentes contextos institucionales y destinatarios. El libro álbum se constituyó en el motor para elaborar cooperativamente criterios de selección de textos literarios de la Literatura Infantil y Juvenil con el propósito de ampliar el canon y construir así nuevos lectores.

## Sobre el proyecto

El proyecto se concibió entonces para la capacitación de profesores en ejercicio de Lengua y Literatura de la escuela secundaria. Se pensó como una alternativa de intervención didáctica y formativa con una doble finalidad: por un lado, analizar, desde una mirada crítica el género del libro álbum en tanto objeto cultural postmoderno y, por el otro, generar espacios de encuentro entre profesores de la escuela secundaria para la construcción colectiva de alternativas pedagógicas y didácticas que incorporen a los libros álbum en el horizonte de sus prácticas docentes.

Los encuentros fueron ideados en consecuencia con la modalidad de *taller* que contemplaban, entre otras instancias, exposiciones a cargo del docente coordinador, resolución de actividades individuales y grupales, mesas de lectura, lectura de material bibliográfico, diseño de actividades didácticas para la enseñanza de la literatura en el nivel secundario, visitas a instituciones dedicadas a la promoción de la lectura y paneles con escritores locales y docentes de enseñanza de la Literatura de distintos niveles.

El taller, tal como lo concibe Marta Souto, es un dispositivo pedagógico privilegiado: “un espacio de enseñanza donde hay una producción (se hacen cosas) y donde el foco está puesto en el saber hacer”. (citada por Spiner 2009 p. 33). El taller en tanto dinámica grupal que tiene como punto central el predominio de un trabajo en conjunto, colectivo, permite reunir distintas miradas y voces en torno a un tema, es un espacio de trabajo horizontal, de intercambio, de saberes diseñado por un coordinador que previamente ha pensado y organizado la tarea. Desde esa perspectiva, los encuentros pudieron ser pensados como grupos de aprendizajes (horizontales y cooperativos) en los que cada participante inscribiera sus experiencias y sus prácticas. Espacios más que significativos para, como decíamos arriba, capacitar a profesionales de la enseñanza de la Literatura que, sin embargo, no tienen al libro álbum dentro de su trayectoria de formación ni en sus horizontes de trabajo escolar.

El libro álbum ofrece un modo de leer no prescriptivo, nuevo, conectado con la cultura audiovisual como el cine o las historietas; por ello su ingreso a las aulas se convierte en un desafío asociado a la idea de repensar las concepciones tradicionales vinculadas con el lector, la lectura, la Literatura y la enseñanza de la Literatura en la escuela secundaria. Supone, en definitiva, leer de otro modo, pensar en una nueva alfabetización (aprender a mirar un texto/objeto artístico desde los paratextos hasta las técnicas utilizadas en la ilustración, sin dejar de lado el análisis de autores/ilustradores, modos de circulación, etc.), formar nuevos lectores que formen nuevos sujetos lectores en consonancia con lo que implica leer en el siglo XXI.

“Educar la mirada”, en términos de Dussel (2007) implicaría reflexionar acerca de cómo pensamos la cultura y la organización de la escuela y su relación con la diversidad de voces y de modos de representación que tienen las sociedades. El leer/ver para construir sentidos posibles es, entonces, un matiz que singulariza esta propuesta.

## Sobre los encuentros

Los encuentros se construyeron alrededor de **tres ejes**:

**1. La revisión de cuestiones específicas del campo de la Literatura Infantil y Juvenil en relación con cuatro problemas:** la constitución de dicho campo, la estructuración del canon, el cruce del mercado editorial con el campo escolar y la función de los mediadores. En relación con ello, los criterios de selección de textos.

**2. Las aproximaciones al libro álbum, en tanto texto/objeto artístico a partir del cual se construyen significados, se realizan conexiones y se establecen rupturas.** La noción de libro álbum permite poner en tensión las nociones tradicionales de la literatura y lectura literaria.

**3. La reflexión sostenida sobre la Literatura, el libro álbum y la didáctica específica, atendiendo particularmente al “uso” de los textos en el ámbito escolar.** Para ello, se requeriría como estrategia vertebral ciertos itinerarios de lectura de literatura

que liguen un corpus de obras amplio y que vinculen al docente/lector/mediador de Lengua y Literatura de la Escuela Secundaria con los libros álbum y la poética de los autores más representativos del género.

De esta serie de consideraciones nació, entonces, la propuesta de intervención que fue concebida desde su génesis como un dispositivo flexible en tanto conjunto de decisiones didácticas que podría, sin dudas, adquirir formas particulares en uno u otro contexto donde se lo reutilice; como toda construcción curricular es una alternativa posible entre otras.

Cabe destacar, principalmente, que no fue una propuesta teórica, ni de indagación investigativa, ni de reflexión especulativa; fue una construcción didáctica y como tal una propuesta para ser pensada “en contexto”: para unos profesores, unos objetos y un tipo de prácticas en torno a la literatura posibles de ser reconstruidas en la escuela.

Tiene por tanto ese valor que resulta interesante en esta instancia “mostrar” ante los lectores, profesores/as y colegas en general que deseen reinsertarla o reinventarla en otros contextos de trabajo; **su sentido es entonces, el de un dispositivo flexible para el trabajo con los profesores de la escuela secundaria en torno a la LIJ y el libro álbum, que considerara no solo su potencialidad como objeto de literario y de enseñanza, sino también las experiencias y trayectorias lectoras de los participantes.**

De esos ejes enunciados anteriormente, se planificaron **cinco (5) encuentros**:

El **Encuentro n° 1** fue designado bajo el título de *La enseñanza de la literatura en el nivel medio: propuestas, problemas y alternativas. Eje: Literatura, currículum, manuales escolares*. El sentido principal de este encuentro consiste en “desnaturalizar” el manual escolar y percibirlo como un agente activo e intencional del currículum y el canon literario escolar. Se intenta busca sensibilizar a los profesores respecto del libro álbum como un género alternativo y muchas veces excluido de los cánones oficiales (curriculares, editoriales, etc.)

El **Encuentro n° 2** se denomina *Leer: una cacería furtiva. Eje: la lectura como práctica social*; así, el objetivo de este encuentro fue el de desnaturalizar también ciertos modos canonizados de la lectura literaria en la escuela a partir de la “inmersión” de los participantes en el complejo haz de significaciones que conlleva la lectura como práctica cultural, social, estética, etc.

El **Encuentro n° 3** lleva el nombre de *El libro álbum, como puerta. Eje: literatura infantil y juvenil, el canon escolar y el libro álbum*.

Este tercer encuentro conlleva el doble fin de, por un lado, leer, compartir y explorar libros álbum; y por otro, el de interpretar las diferentes posibilidades de significación que ofrece el lenguaje visual. Así, los libros elegidos para este encuentro responden a tres criterios de selección: son de autores tanto nacionales como internacionales disponibles en las bibliotecas escolares de las escuelas estatales y librerías; presentan temas inquietantes, tabúes, en tanto metáforas de la existencia humana y desafían visiones estandarizadas: la corrección política, la complacencia a segmentos del mercado, e interpelan esquemas y sistemas estables de interpretación y/o creencias.

El **Encuentro n° 4** se titula *Yo, tú, él: la otredad en los libros álbum Eje: el libro álbum: el “otro” en el canon escolar*

Este cuarto encuentro puede articularse con el anterior en tanto intenta provocar una experiencia de lectura focalizada en un tema “perturbador” o alternativo que permita a los participantes evaluar las posibilidades que ofrecen otros cánones de lectura.

También, se propone compartir y discutir los múltiples sentidos que activa el libro álbum en un ejercicio/experiencia de lectura singular y las articulaciones posibles entre la literatura, el libro álbum y las prácticas escolares.

Finalmente, el **Encuentro n° 5** se denomina *Y...colorín colorado este cuento...ha empezado. Libro álbum y la construcción de la experiencia pedagógica de mediación de la lectura considerada como práctica sociocultural.*

Este último encuentro apunta a la construcción de la experiencia pedagógica de mediación con el acento puesto en la lectura considerada como práctica sociocultural. Por ello, se prevé un “trabajo final” de carácter integrador que funcionará como revisión/evaluación de todo el recorrido realizado. Dicho trabajo consiste en la realización de una propuesta de lectura literaria pensada para la escuela u otros ámbitos de educación no formales, con un espacio destinado a la reflexión metacognitiva sobre el proceso experimentado (Ver ANEXO 1, p. 95).

### **Según dicen, para muestra basta un botón...**

Luego de esta breve presentación interesa poner a consideración de los lectores la planificación de uno de los mencionados encuentros para que se pueda advertir la “textura didáctica” con que fueron elaborados. Nos motiva el afán de que los lectores puedan apreciar que, como decíamos más arriba, no es una disquisición teórica sobre lectura literaria, la enseñanza de la literatura o los libros álbum. Por suerte, se trata de un campo que se alimenta cada vez más del trabajo de muchos investigadores y especialistas que abordan específicamente la cuestión.

Esta propuesta fue pensada como un dispositivo de mediación para que profesores de la escuela secundaria puedan iniciarse en una experiencia que, quizás, no formó parte de sus trayectorias formativas ni profesionales en torno a esos objetos y a esas prácticas. Por eso, interesa que los lectores puedan comprender que el desafío de esta propuesta es plenamente didáctico en tanto ese es su principal cometido: acercar a esos profesores y construir junto a ellos una experiencia guiada y compartida de lectura, reflexión y trabajo con el deseo que puedan incorporar los libros álbum y el trabajo en torno a ellos en sus tareas escolares.

El encuentro que a continuación presentamos es el **número 2** de los planificados dentro de la propuesta y presentados anteriormente. Intenta complejizar y diversificar las prácticas de lectura que propone el libro álbum, y ponerlas en tensión con ciertas prácticas de lecturas escolares estandarizadas. El eje es, por cierto, la reflexión junto a los profesores sobre la lectura como “experiencia” (a partir de algunos aportes teóricos como los Rockwell,

Chartier y otros) y sobre algunos “observables” de la lectura en tanto práctica cultural: la materialidad de los textos, las maneras diversas de leer, las creencias acerca de la lectura. La pregunta central que lo organiza es *¿Qué prácticas de lectura propone el libro álbum?*

### Leer una cacería furtiva



*Los lectores son viajeros, circulan sobre la tierra de otra gente, nómadas que cazan furtivamente en los campos que no han escrito.*

*De Certeau*

### «Y por qué este encuentro?»

Entre las metáforas que circulan en torno a la lectura, la más extendida es la que la asocia a la idea de viaje. Recorremos las páginas de un libro, nos detenemos, nos salteamos, retomamos, avanzamos, llegamos a destino. Una metáfora que permite referirnos a la actividad del lector, no ya desde el lugar pasivo en que tradicionalmente ha sido colocado. Esta metáfora, creada por el pensador Michel de Certeau (1996), es tal vez la más difundida para problematizar la concepción del lector pasivo: “Los lectores son viajeros, circulan sobre las tierras de otra gente, nómadas que cazan furtivamente en los campos que no han escrito” (p. 187).

En consonancia, Graciela Montes (2007) afirma que leer no es solo descifrar sino, sobre todo, construir sentido. Así ampliado, el concepto de lectura no se reduce a los textos escritos, sino que, además, se extiende a la lectura de una imagen, de una ciudad, del rostro de una persona, etc.: “Se buscan indicios, pistas, y se construye sentido, se arman pequeños microcosmos de significación...”. (Montes, 2007)

Roger Chartier (1992) concibe la lectura como una “práctica cultural realizada en un espacio *intersubjetivo*, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer:

Las prácticas culturales no son las acciones aisladas que registramos; presuponen cierta continuidad cultural en las maneras de leer, de relacionarse con lo escrito, de otorgarle sentido a los textos". (Rockwell, 2001, pp.14-15)

Entender la Literatura como "práctica cultural", al modo de Chartier, implica asociarla, como afirma Rockwell, al concepto de praxis, que remite a la actividad productiva del ser humano, en el sentido material y simbólico.

Al respecto Daniel Cassany (2008) sostiene que leer no es una actividad, habilidad o destreza, sino que, al ser concebida como una práctica, se entiende a la lectura integrada al conjunto de las prácticas sociales.

De este modo también se destaca la idea de que la lectura sucede en la vida real integrada con el resto de destrezas lingüísticas (conversación, producción escrita, etc.). Desde esta perspectiva, se entiende también que, en una comunidad letrada, el discurso y las prácticas lectoras y escritoras constituyen la herramienta fundamental para ejercer el poder: resolver tareas, disfrutar de derechos, informar, persuadir, etc. Así, aprender a leer y escribir es una suerte de empoderamiento. Recuperamos la conocida perspectiva crítica del maestro Paolo Freire (Freire y Macedo 1987). Finalmente, la perspectiva sociocultural presta mucha atención a las nuevas formas de lectura y escritura, que incorporan nuevos modos de representación del conocimiento, como la fotografía, el vídeo o las simulaciones virtuales. (Cassany, 2008, pp. 14-15)

Rockwell señala la importancia de considerar la apropiación de los textos en el proceso educativo, ya que ello nos previene de la implementación de una lectura unidimensional y abre la posibilidad a múltiples maneras de leer y a usos diversos que "subvierten la aparente uniformidad de sus contenidos y formas". (Rockwell, 2005, p. 28)

En el caso de la lectura de textos literarios, se trataría de practicar la lectura en el aula de modo de generar las condiciones para que los alumnos puedan apropiarse de esos textos en tanto objetos culturales. Es decir, que implicaría centrar la atención en los lectores para que el conocimiento se "construya" en la interacción.

Esta concepción de la lectura y del lector entra en tensión con las representaciones históricas acerca de la lectura en el ámbito escolar: la de la lectura clausurada, correcta, oficial, única y propone una nueva mirada sobre las prácticas pedagógicas vinculadas con la lectura.

La del lector es una postura única, inconfundible, que supone un cierto recogimiento y una toma de distancia, un 'ponerse al margen' para, desde ahí, producir observación, conciencia, viaje, pregunta, sentido, crítica, pensamiento. Exactamente lo contrario del autómata. Lo contrario de quien funciona irreflexivamente, obedece consignas o reproduce a pie juntillas los modelos. (Montes, 2007, p. 7)

Habitualmente, en la escuela secundaria la idea "moderna" de lectura está asociada con la cultura letrada, una lectura individual, silenciosa, centrada en el significado literal y orientada a la información enciclopédica. Sin embargo, la lectura en el aula puede ser

concebida de otra manera: como un acto social, en que los “actores” leen en voz alta e intercambian oralmente sentidos sobre el texto. El docente actuaría, en este caso, como mediador, estableciendo puentes entre los alumnos y los textos.

Para el historiador francés Roger Chartier (1992) el proceso de apropiación siempre transforma las prácticas culturales y los significados según cada contexto. Dichas prácticas suponen cierta continuidad cultural en las maneras de leer, de otorgarle sentido a los textos, pero la apropiación tiene sus límites en cada lector, siempre “es una producción inventiva, una forma de construcción conflictiva de sentido...un poner a jugar (el texto) con lo que le es propio (al lector), lo que lo constituye como sujeto sociocultural”. (Chartier, 1992, p. 249)

Roger Chartier (1995) afirma que “la fuerza de la imposición de sentido de los modelos culturales no anula el espacio propio de su recepción” porque “siempre existe distancia entre el sentido que se pretende del sentido que se produce”. (p. 125)

Para el citado autor, diversos elementos del contexto condicionan y orientan las maneras de leer. Cada alumno llega al aula con una experiencia sociocultural que determinará un modo distinto de apropiación y la escuela es clave para ofrecer más significados. Las prácticas de lectura y escritura son un cruce constante de formas culturales y experiencias históricas con el lenguaje.

Ello implicaría reconocer que, si la lectura es una actividad sociocultural contextualizada su enseñanza también necesita contemplar y registrar esas marcas de historicidad. Desde la concepción sociocultural de la lectura el lector es intérprete y creador de significado. Al aceptar la lectura como una acción sociocultural mediada por el contexto abrimos la posibilidad de considerar que existen distintos modos de leer de acuerdo a la intencionalidad de comunicación del texto y también relacionados al contexto de cada lector.

En consecuencia, este segundo encuentro tiene como punto de partida centrar nuestra atención en la lectura como una práctica social y cultural y en el lector como alguien capaz de dotar de sentidos, reinterpretar, apropiarse de esas prácticas culturales que “repite” en tanto es parte de una cultura determinada: pensar la lectura como una forma de participación en la sociedad y en la cultura.

Para este taller hemos elegido trabajar el libro álbum *Lobos* de Emily Gravett. La selección obedece principalmente a la intención de indagar qué tipos de lecturas y de lectores propicia un libro álbum en el cual la metaficción es la principal herramienta para construir la ficción.



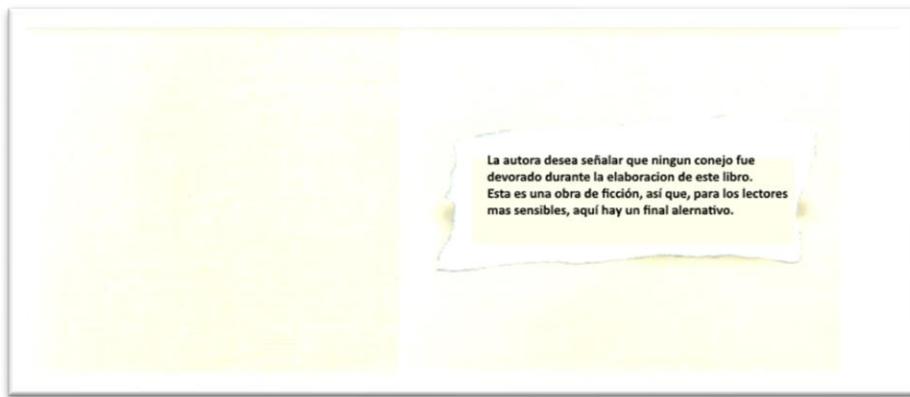
La historia es aparentemente simple: un conejo saca de la biblioteca un libro sobre lobos y está tan absorto en la lectura que no advierte que un lobo lo sigue, hasta que finalmente lo devora, escena elidida, pero que se comprende a través de la imagen de una punta desgarrada del libro que el conejo leía. Sin embargo, al dar vuelta hoja, se ofrece al lector otro ajuste de tuerca: un trozo de papel informa que “La autora desea señalar que ningún conejo fue devorado durante la elaboración de este libro. Esta es una obra de ficción, así que, para los lectores más sensibles, aquí hay un final alternativo.” De esta manera se ofrece otro desenlace posible para que el lector decida con cuál se queda. De todas formas, el final alternativo es desmentido por la contraportada, allí se ve nuevamente el felpudo del conejo, lleno de correspondencia atrasada entre la cual se encuentra un aviso de la biblioteca por un atraso de diez días en la devolución del libro.



Como ya lo expresamos anteriormente, hemos elegido este libro porque utiliza *el recurso de la metaficción*, es decir, el acto de lectura y el lector aparecen como objeto dentro del relato. En el texto de Emily Gravett observamos el *recurso del libro dentro del libro* y también *el de la ambigüedad*: el libro que lee el conejo es casi el mismo libro que el lector lee, pero no es el mismo. La entrada y la salida del objeto libro, también operan con una ambigüedad, en tanto primero es el lobo el que parece salir del libro y luego es el conejo el que entra en el libro. Esto permite un juego de acecho y sorpresa propio de la caza, aumentando el suspenso.



También está presente el recurso de la interpelación al lector, tanto en la mirada final del conejo como en la propuesta del autor de un final alternativo.



La obra de Gravett rompe con la lectura lineal, de izquierda a derecha, de arriba abajo, ordenada, previsible, y se parece a la lectura que hacemos frente a la televisión, el cine, etc. Apela, así, a un lector que aprecie la materialidad (Rockwell, 2006), le plantea nuevos desafíos y lo invita a reconstruir sentidos que se corren de la univocidad. Propone, entonces, un lector que rompe los protocolos tradicionales de lectura, un sujeto activo que no sigue caminos prefijados, sino que recorre sus propios caminos.

## ENCUENTRO 2

### DESTINATARIOS

Docentes del Nivel Secundario de Lengua y Literatura.

**DURACIÓN:** 6:00 horas reloj<sup>1</sup>.

### OBJETIVOS:

- Reflexionar y reconocer relaciones entre las miradas teóricas sobre la lectura y el diseño curricular.
- Repensar nociones de lector/lectura lengua/literatura en relación con la escuela considerando perspectivas histórico-sociales.
- Construir un ámbito de reflexión, práctica e intercambio compartido.
- Adquirir experiencias de lectura diversas con el fin de reflexionar teóricamente sobre ellas e integrarlas a las partidas de promoción y animación

<sup>1</sup> Los encuentros están pensados para concretarse en un tiempo estimado de entre 5 a 6 horas previendo que las actividades propuestas demanden más tiempo del estipulado por las organizadoras.

- Habilitar un trabajo intelectual de producción compartida.

### **EJE TEMÁTICO:**

- La lectura como práctica social, cultural e histórica.

### **MATERIAL DIDÁCTICO:**

- Cañón Lápices, afiches, papeles, cinta adhesiva.
- Film: *Mis Tardes con Margueritte* (fragmentos seleccionados para el taller)
- Gravett, E. (2011). *Lobos*. Buenos Aires: Editorial Macmillan. Van Allsburg, C. (1989). *Los misterios del señor Burdick*. México. Fondo de Cultura Económica. Selección de textos traídos por el coordinador.

### **1º MOMENTO: MOTIVACIÓN (50 minutos)**

**Lugar:** Biblioteca de la escuela. El lugar se ha dispuesto previamente para el encuentro con almohadones, banquetas, música.

### **“LA CAZA DE LIBROS: DEJÁ TU HISTORIA, BUSCÁ UNA NUEVA”**

Cada participante (incluida la coordinadora) traerá al encuentro un libro leído en el que incluirá un señalador que contenga una frase, una historia, un sentimiento, etc. que ese libro le produjo. Esta actividad ha sido indicada en el encuentro anterior.

A medida que entran los participantes dejarán los libros en los rincones de la biblioteca. Al ingreso, la coordinadora dará la voz de listo y cada participante “correrá” al encuentro de uno de los libros.

Cada lector explorará el libro que los otros dejaron y, en el mismo señalador, dejará su impresión, su historia, su comentario.

Se dejará nuevamente el libro en el lugar donde se lo encontró. Esta actividad se retomará en los distintos momentos del encuentro y tendrá su cierre al finalizar el taller.

Una vez concluido el primer tramo de esta actividad, se les entregarán a los participantes papeles con frases vinculadas con la lectura (fragmentos de, R. Chartier, M Petit, E. Galeano, M.Certeau, etc.).

Compartimos entre todos el visionado de fragmentos de la película francesa *Mis Tardes con Margueritte* (2010).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Película francesa dirigida por Jean Becker y protagonizada por Gérard Depardieu y Gisèle Casadeus. Basada en la novela homónima de Marie-Sabine Roger..

### **Consigna:**

Establecer relaciones entre las frases y los fragmentos de la película *Mis tardes con Margarita*.

Algunas preguntas orientadoras...

- En la película las lecturas provocan reflexiones y sentimientos. En tu vida, ¿cuáles son los libros que te “marcaron”? ¿Por qué?
- Si tuvieras que compartir/convidar la lectura de un libro (puede ser también de un fragmento), ¿cuál sería? ¿Por qué?
- ¿Encontrás alguna relación entre la película y los fragmentos vinculados a la lectura y los lectores entregados anteriormente? ¿Cuáles?

Conversación. Se propiciará un intercambio de ideas a partir de lo trabajado hasta el momento.

### **2º MOMENTO (40 minutos)**

#### **“TRAS LOS RASTROS DEL LECTOR”**

Divididos en grupos de no más de cuatro integrantes se les entregará un “kit” de textos diversos sin su portador de circulación; los participantes se pondrán en situación de lectores para reflexionar sobre las estrategias que ponemos en juego todos los lectores (¿qué leemos? ¿cómo leemos?).

### **Consigna:**

- Explorar los textos teniendo en cuenta: el destinatario, la finalidad comunicativa, los elementos paratextuales (manipulación gráfica y tipográfica, recuadros, cambios de letras, etc.).

Se le solicitará a uno de los integrantes de cada grupo que observe y registre lo que sucede en el interior de su grupo mientras se lleva a cabo la actividad.

Luego, se compartirá lo registrado y las conclusiones a las que arribó cada grupo.

Socialización. Puesta en común.

### **PAUSA: 30 MINUTOS**

### 3º MOMENTO: LECTURA/ACTIVIDAD (70 minutos)

Al regresar, nuevamente, cada participante correrá al encuentro de un libro, leerá (puede ser la tapa, la contratapa o algún párrafo elegido al azar) y dejará inscripto en el señalador una historia, una imagen, un comentario, etc. Lo dejará en el mismo lugar.

Posteriormente, la coordinadora expondrá. Su intervención rondará sobre los siguientes tópicos.

La diversificación y la complejización de las prácticas de lectura que propone el libro álbum son el núcleo de problematización de este encuentro y el encuentro mismo. La “lectura de la experiencia” está organizada en torno a la presentación del artículo “*La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*” de Elsie Rockwell y los aportes de esa autora respecto de los “observables” de la lectura como práctica cultural:

- La materialidad del texto
- Las maneras de leer
- Las creencias acerca de la lectura
- Contexto: escenarios/escenas

Se recupera, además el concepto de paratexto<sup>3</sup> de Maite Alvarado (2006), que complementará el artículo de Rockwell (2005).

La sistematización será acompañada por programa de presentación.( Prezi)

#### Consigna:

- Lean y compartan posibles relaciones entre lo vivenciado en el segundo momento, las escenas de la película y los fragmentos de textos leídos.

<sup>3</sup> El paratexto es una herramienta útil para operar con el texto. El conocimiento de esa herramienta es un aspecto fundamental de la comprensión lectora. Maite Alvarado, los clasifica de la siguiente manera:

- *Desde el punto de vista perceptivo*: o paratexto icónico (ilustraciones, esquemas, fotografías, diagramación, etc.); o paratexto verbal (título, prólogo, índice, referencias bibliográficas, etc.).

- *Desde el punto de vista de la emisión*: o paratextos a cargo del autor (prólogo, notas aclaratorias, índices, títulos, subtítulos, dedicatorias, bibliografía, glosarios, apéndices); o paratextos a cargo del editor (solapas, tapas, contratapas, ilustraciones); o paratextos a cargo de un tercero (especialistas que escriben prólogos, comentarios, glosas o notas al pie). En palabras de Maite Alvarado (2006) es posible encontrar paratextos “internos, externos y de transición”; “autoriales y editoriales”, “lingüísticos, icónicos e ideogramáticos”. Los paratextos constituyen el primer contacto del lector con el material impreso y, desde este punto de vista, funcionan como guías de lectura. Permiten al lector anticipar los contenidos del texto, inferir el género discursivo, y la modalidad de lectura. Los paratextos en el libro álbum desempeñan un papel fundamental. En los paratextos de los libros álbum pueden encontrarse, directa o indirectamente, datos que aluden al o los protagonistas, al tema, al conflicto, a referencias intertextuales, etc., En muchos libros álbum la narración comienza con la portada. El lector no parte de cero, sino de una primera representación semántica del texto que se irá reformulando sobre la marcha.

## **PAUSA: 30 MINUTOS**

De regreso al aula se hará la puesta en común y el cierre de la actividad anterior (**60 minutos**):

Los conceptos claves que serán enfatizados: prácticas sociales de lectura y cultura escrita (Rockwell y Chartier, etc.) vinculados con los aprendizajes y contenidos de los Ejes Lectura y producción escrita y Literatura del *Diseño Curricular del Nivel Medio*.

Algunos interrogantes para pensar colectivamente los conceptos antes mencionados y todo lo trabajado durante el encuentro:

1) ¿Cómo se podría poner en diálogo los aportes incorporados, las orientaciones didácticas del Diseño Curricular para el espacio Lengua y Literatura y la tarea de enseñanza en la escuela en la que se desempeña con los estudiantes de los cursos que tiene a cargo?

2) ¿Cuál es la relación que se plantea entre tipos de textos y prácticas de lectura?

3) ¿De qué manera los aprendizajes y contenidos del Diseño Curricular ponen en relación las prácticas de lectura los saberes específicos (sobre la lengua, sobre la literatura, sobre los textos, sobre la lectura y la escritura) necesarios para enriquecer esas prácticas?

4) ¿En qué medida la perspectiva socio cultural de la lectura podría estar presente en sus decisiones y prácticas de enseñanza?

## **LOBOS QUE CAZAN LECTORES**

Se exemplificará lo abordado anteriormente con el análisis del libro álbum *Lobos* de Emily Gravett.

La exposición estará acompañada por algunos ejemplares del libro en cuestión que circulará entre los participantes y, paralelamente, se proyectarán las imágenes para realizar una lectura y análisis compartido.

## **PAUSA: 20 MINUTOS**

### **4º MOMENTO: COMENTARIO (30 minutos)**

Al regresar, cada participante correrá al encuentro de un libro nuevo, lo leerá/hojeará/mirará y dejará inscripto en el señalador una historia, una imagen, un comentario, etc. Lo dejará otra vez en el mismo lugar.

Los participantes se dispondrán en círculo. A continuación, se proyectará la siguiente imagen, perteneciente a Daniel Pennac<sup>4</sup> e ilustrado por Quentin Blake<sup>5</sup>:



### Consigna:

- ¿A qué tengo derecho yo como lector? Utilizando la técnica del cadáver exquisito, se solicitará a los participantes que, en un papel doblado, agreguen un derecho del lector.
- A finalizar, se leerá el “nuevo” decálogo del lector construido entre todos los participantes. **¿Esos derechos del lector se pueden “respetar” en la escuela?**

### CIERRE: Una pausa para el pensamiento... (30 minutos):

**EL CAZADOR CAZADO:** Nuevamente, cada participante correrá al encuentro del libro que trajo para compartir y leerá todos los comentarios o frases que sus compañeros y él mismo colocaron en el señalador.

A la caza furtiva de sentidos. Lectura y despedida.

Para finalizar, el coordinador propondrá lectura compartida de dos libros álbum:

- Smith, L. (2010). *¡Es un libro!* México: Editorial Océano Travesía.
- Van Allsburg, C. (1997). *Los misterios del señor Burdick*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

<sup>4</sup> Pennac, D. (1996). *Como una novela*. pp.143-168. Bogotá: Norma.

<sup>5</sup> Sir Quentin Saxby Blake es un ilustrador, escritor y dibujante inglés. Es muy conocido por su labor como ilustrador de literatura infantil, fundamentalmente de las obras de Roald Dahl.

## TAREA PARA EL PROXIMO TALLER:

### Consigna:

Te invitamos a escribir tu autobiografía lectora a partir de pensar en torno a “**¿Quién y cómo he sido como lector?**”.

Para ello te proponemos recordar, pensar en:

- a) ¿Qué leí? Canon literario personal: literatura para niños y adolescentes infantil, historietas revistas, novelas, cuentos.
- b) ¿Con quienes leí? Personas que me acompañaron: padres, abuelos, tíos, profesores, hermanos, bibliotecarios, etc....
- c) ¿Cómo fue mi experiencia de lectura y con la lectura? ¿qué sentí/ pensé de nuevo a partir de esa lectura? ¿Con qué me apasionó ¿qué reley? Lecturas obligatorias, lecturas olvidables. Leer/ estudiar literatura, poesías, música, etc.

### Para escribir la autobiografía de lector pueden hacerlo a partir de:

- a) Elegir un libro que haya sido importante en sus vidas y hacer un monólogo posicionados como (con) el protagonista (o bien con uno de sus personajes) interpelando al lector. Si el libro importante fue de poesía, por ejemplo, podría agregarse como opción que también pueden asumir el rol del autor monologando con su posible lector.
- b) Escribir a partir de una serie de: “imágenes, frases, títulos de libros o cadenas de asociaciones”.
- c) “Lucía no ha vuelto a leer ese libro. Ya no lo reconocería. Tanto le ha crecido adentro que ahora es otro, ahora es suyo”. (Fragmento, Eduardo Galeano. El Libro de los abrazos).

En el próximo encuentro se compartirá una mesa redonda” con autores cordobeses, editoriales y librerías locales. El tema convocante será: “*Literatura infantil y juvenil, el canon escolar y el libro álbum*”.

### Bibliografía para el próximo encuentro:

- Andruetto, M. T. (2009). Algunas cuestiones en torno al canon. En: Hacia una literatura sin adjetivos. Córdoba: Comunicarte.
- Bajour, C. (2007). “Estrategias de distancia e intercambio entre palabra e imagen en los libros infantiles”. Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Salta, Argentina.

- Bajour, C. (2011). Presuntos cómplices: cuando se incita al lector a saber más que el personaje. Contrapunto de voces entre el texto escrito y la imagen en ciertos libros-álbum. Ponencia presentada en el Primer Simposio de LIJ del Mercosur. Salta, Argentina. Material de análisis: fragmentos de registros de clases de las sesiones simultáneas de lectura, D.G.C.y.E 10.
- Blake, C. y Sardi, V. (2013). Aproximaciones al libro álbum: cuatro ejemplos en la literatura argentina. En Desbordes II. Bahía Blanca. Argentina: Editorial Universidad del Sur.
- Colomer, T. (Coord.). (2010): Cap. 3. En Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro álbum. Barcelona. España.: Banco del Libro-Gretel.
- Colomer, Teresa (Dir.). (2002). Apreciar el valor de las imágenes. En Siete llaves para valorar las historias infantiles. (Pp. 104-114). Salamanca. España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Hanán Díaz, F. (2007). La relación de la ilustración con el arte. En Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción? (Pp. 121-158). Buenos Aires: Editorial Norma.
- Hanán Díaz, F. (2015). Libros perturbadores: una categoría a la sombra. En Temas de literatura infantil. Aproximación al análisis del discurso para la infancia. (Pp. 89-106). Buenos Aires: Lugar Fernández, M. (2005). El libro del Topito Birolo. Lecturas cómplices e irreverencia. En En Revista Imaginaria, Nº 167. Recuperado el 08/03/16 en <http://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>
- Schritter, I. (2005). La otra lectura. La ilustración en los libros para niños. (Cap. I, II y III). Buenos Aires: Universidad Nacional del Litoral y Lugar Editorial

## **LECTURA TEORICA COMPLEMENTARIA:**

- Bombini, G. (2002). Sabemos poco acerca de la lectura. En *Lenguas Vivas*. Publicación del Instituto de Enseñanza Superior “Juan Ramón Fernández”. Año 2, Nº 2, octubre-noviembre, Buenos Aires. Argentina.
- Chartier, Roger. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (2002) *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. Artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana.
- Cuesta, C. (2001). Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura. En *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, año 1. Nº1. Buenos Aires: El Hacedor.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Disponible en <http://www.foro-latino.org/>.

- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

### **Y para concluir.... más preguntas ...**

Y para cerrar nos interesaría volver sobre las preguntas que originaron la propuesta, preguntas que no se intentaron responder sino alimentarlas, darles más volumen y organizarlas en torno a una experiencia de trabajo compartido

¿Es posible hacer circular libros álbum entre los adolescentes para re-significar sus experiencias lectoras? ¿Cómo poner en diálogo libros álbum con distintos objetos culturales (música, fotografía, cortos animados, etc.) que forman parte de sus gustos e intereses? ¿Cómo, desde la escuela, se pueden propiciar espacios de construcción colectiva para habilitar los espacios que den lugar a la lectura, a la reflexión y al diseño de proyectos de lectura por parte de los docentes? ¿Qué acciones de capacitación destinadas a los docentes de la escuela secundaria, formados por lo general en los cánones literarios tradicionales, serían necesarias para que comiencen a interesarse por el campo de la LIJ y los libros álbum en particular, y los proyecten en sus prácticas de enseñanza habituales?

Estos y otros interrogantes a partir de los cuales iniciamos el trabajo encuentran sin embargo en la propuesta un espacio para desplegarse, para cobrar intensidad, para volverse eco unos con otros, y para suscitar la reflexión y motivar la intervención. En las ciencias sociales y en la didáctica ninguna pregunta podrá buscar una respuesta cabal o exacta, sino una certeza provisoria para seguir preguntándose y abriendo nuevos modos de reflexión.

*¿Por qué el libro álbum como texto central de una propuesta de capacitación docente?*

Porque...

Los libros álbum, son inclusivos, abiertos, porosos a lectores de todas las edades, están destinados a un público heterogéneo, el libro álbum es ese “género otro”, al decir de Schritter (2005), que permite propiciar múltiples lecturas, tanto desde lo literario como desde los lenguajes de las artes visuales. Por eso el estudio del libro álbum es un campo aún en construcción, sus reglas e ideas no están perfectamente definidas, hay continuas invenciones que enriquecen y amplían su definición y permiten un abordaje interdisciplinario.

Los libros álbum ofrecen la oportunidad de experimentar la lectura de una manera distinta a las prácticas de lectura literaria que se realizan en la escuela en tanto producen un impacto estético que rompe con la lectura lineal, de izquierda a derecha, de arriba abajo, ordenada, previsible, y se parece a la lectura que hacemos frente a la televisión, el cine, etc. Apela, así, a un lector que aprecie la materialidad del texto (Rockwell, 2006), le plantea nuevos desafíos y lo invita a reconstruir sentidos que se corren de la univocidad.

Propone, entonces, un lector que rompe los protocolos tradicionales de lectura, un sujeto activo que no sigue caminos prefijados, sino que recorre sus propios caminos y, con ello, afianza el desarrollo de su autonomía lectora.

Los libros álbum han sido considerados objetos de distribución cultural a partir de las últimas acciones de las políticas públicas (Plan Nacional de Lectura), en consecuencia, desde hace algunos años, están presentes en las bibliotecas escolares. El acceso a la lectura y a los libros es un derecho de todos los jóvenes y es tarea de los mediadores –en consonancia con las políticas públicas en educación– garantizar el ejercicio de este derecho. Para ello, es necesario no solo contar con una selección de materiales de lectura de calidad sino también con mediadores-docentes de lectura con formación específica.

Los libros álbum postulan un lector libre, liberado de los protocolos clásicos de lectura literaria. Leerlos y darlos a leer es también una decisión ética y política pedagógica; se trata de proponer con ellos más libertad de lectura y de lecturas para los lectores y visibilizarlos como la iniciativa central de toda empresa literaria: la literatura es, en definitiva, lo que los lectores hacen con ella.

Los libros álbum desafían a un lector capaz de aceptar y disfrutar; este lector es el que puede invitar sin prejuicios al placer de la búsqueda y los encuentros. Así, las dimensiones éticas, políticas y pedagógicas que atraviesan nuestras prácticas como docentes mediadores, se evidencian en la generación de posibilidades concretas de garantizar el acceso democrático a los bienes simbólicos por parte de nuestros estudiantes; al ejercicio de la libertad –en tanto lectores– en los diferentes campos disciplinares y sus instituciones.

En el ámbito escolar los libros álbum se constituyen en motivos valiosos para la práctica de lectura en taller, entendida como un tiempo y un espacio reservados para la lectura compartida, propician la recuperación del hábito de la lectura en voz alta y la construcción de significados compartidos, lo que supone una comunidad de lectores en la que se escuchen distintas voces y propuestas de sentidos diversos articulados con diferentes experiencias culturales y miradas sobre el mundo.

Los libros álbum “mueven la estantería” de la didáctica de la literatura, de la historia misma de la enseñanza de la literatura en la escuela, agitan esas aguas, y colaboran en la idea de que la enseñanza es siempre un campo fértil, en construcción, abierto a repensarse permanentemente. Los libros álbum producen ese efecto movilizador, desacralizado, volviendo a la literatura y su didáctica entidades vivas y palpitantes capaces de reinventarse para dialogar con las diferentes subjetividades que los tiempos de la historia y la cultura proponen en cada época.

Los libros álbum desafían a los docentes de la educación secundaria a pensar nuevos dispositivos de lectura, nuevos ejemplares literarios, nuevas prácticas y nuevas condiciones para que la enseñanza de la literatura tenga lugar.

## Bibliografía general

- Andruetto, M.T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2014). *La construcción del taller de escritura creativa, en la escuela, la biblioteca, el club*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2001). ¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados. En *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*. Año 23, N° 3, pp. 20-29.
- Bajour, C. (2008). La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria. En: *Revista Imaginaria*, N° 234. Recuperado el 08/03/16 En <http://www.imaginaria.com.ar/2008/06/la-escucha-como-postura-pedagogica-en-la-ensenanza-literaria/>
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Carranza, M. (2007). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. En: *Imaginaria Revista digital sobre literatura infantil y juvenil*, N° 202. Recuperado el 08/03/2016 y disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B. y Silva-Díaz, M.C. (2011). *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- Devetach, L. (2012). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Díaz Rönnér, M. A. (1988). *Cara y Cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires:Libros del Quirquincho.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.). (2006). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia presentada en el 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores CINVESTAV, México.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación. Subsecretaría de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (20011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria 2011-2015*.
- Goldín, D. (2001). La invención del niño. Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia. Argentina En: *Lectura y Vida*. Año XXII, N° 2, junio.
- Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma-Catalejo.
- Lerner, D. (2011). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica. 3<sup>a</sup> reimpresión.
- Montes, G. (2006). *La Gran Ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Nodelman, P. (2005). Pistas y secretos: cómo funcionan los libros-álbum. En: AAVV: *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro.
- Petit, M. (2001). *Lecturas del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). En: Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (coord.). En: *Para observar la escuela, caminos y nociones del Informe final del Proyecto La práctica docente y sus contextos institucional y social*, Vol. 2. México: DIE.
- Schritter, I. (2005). *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Souto, M. (2000). El taller como dispositivo, en *Revista Novedades Educativas*, N° 102. Argentina

**ANEXO 1**

	<b>ENCUENTRO N° 1</b>	<b>ENCUENTRO N° 2</b>	<b>ENCUENTRO N° 3</b>	<b>ENCUENTRO N° 4</b>	<b>ENCUENTRO N° 5</b>
<b>ENCUENTROS</b>	LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL NIVEL MEDIO: PROPUESTAS, PROBLEMAS Y ALTERNATIVAS	LEER: UNA CACERÍA FURTIVA	EL LIBRO ÁLBUM, COMO PUERTA	YO, TÚ, ÉL: LA OTREDAD EN LOS LIBROS ÁLBUM	Y...COLORIN COLRADO ESTE CUENTO...HA EMPEZADO
<b>EJE</b>	LITERATURA, CURRICULUM, MANUALES ESCOLARES	LA LECTURA COMO PRÁCTICA SOCIAL	LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL, EL CANON ESCOLAR Y EL LIBRO ÁLBUM	EL LIBRO ÁLBUM: EL "OTRO" EN EL CANON ESCOLAR	LIBRO ÁLBUM Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE MEDIACIÓN DE LA LECTURA CONSIDERADA COMO PRÁCTICA SOCIOCULTURAL
<b>BJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Propiciar espacios de encuentro y reflexión para docentes de Lengua de Nivel Medio en relación a sus prácticas de enseñanza.</li> <li>*Analizar y deconstruir colectivamente las concepciones de la literatura que definen los contenidos de los manuales.</li> <li>*Reflexionar críticamente sobre la propuesta de los documentos curriculares y en relación con los manuales escolares, el canon de lectura personal y escolar de los participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Reflexionar y reconocer relaciones entre las miradas teóricas sobre la lectura y el diseño curricular.</li> <li>*Repensar nociones de lector/lectura en relación con la escuela considerando perspectivas histórico-sociales.</li> <li>*Construir un ámbito de reflexión, práctica e intercambio compartido.</li> <li>*Adquirir experiencias de lectura diversas con el fin de reflexionar teóricamente sobre ellas e integrarlas a las partidas de promoción y animación</li> <li>*Habilitar un trabajo intelectual de producción compartida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Analizar desde una mirada crítica el género del libro álbum como una alternativa hacia la construcción de nuevos lectores.</li> <li>*Reconocer el libro-álbum dentro de la tradición literaria.</li> <li>*Plantear recorridos de lectura y análisis de libros álbum para la deconstrucción crítica.</li> <li>*Elaborar criterios de selección de textos literarios de la literatura infantil y juvenil con el propósito de ampliar el canon.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Problematizar las distintas representaciones del "otro" en los libros álbum seleccionados.</li> <li>*Construir un ámbito de reflexión, práctica e intercambio compartido</li> <li>*Adquirir experiencias de lectura poder pensar en criterios de selección e intervenciones pedagógicas futuras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Elaborar propuestas de enseñanza de la literatura destinada a los adolescentes que promuevan diferentes modos de leer literariamente.</li> </ul>

**ANEXO 1**

	<b>ENCUENTRO N° 1</b>	<b>ENCUENTRO N° 2</b>	<b>ENCUENTRO N° 3</b>	<b>ENCUENTRO N° 4</b>	<b>ENCUENTRO N° 5</b>
<b>SENTIDOS</b>	<p>El sentido principal de este encuentro es ayudar a los profesores a “<b>desnaturalizar</b>” el <b>manual escolar</b> y percibirlo como un agente activo e intencional del currículum y el canon literario escolar. En ese sentido, se busca sensibilizar a los profesores respecto del libro álbum como un género alternativo y muchas veces excluido de los cánones oficiales (curriculares, editoriales, etc.)</p> <p><b>Nos preguntamos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Cómo se introduce la Literatura en los libros de textos y en el Diseño Curricular de la Educación Secundaria (DCE) de la provincia de Córdoba?</li> <li>✓ ¿Con qué concepciones de literatura?</li> </ul>	<p>Este segundo encuentro intenta <b>complejizar y diversificar las prácticas de lectura que propone el libro álbum</b>, y ponerlas en tensión con ciertas prácticas de lecturas escolares estandarizadas. El eje es la reflexión junto a los profesores sobre la lectura como “experiencia” (a partir de algunos aportes teóricos como los Rockwell, Chartier y otros) y sobre algunos “observables” de la lectura en tanto práctica cultural:</p> <p>La materialidad de los textos Las maneras de leer Las creencias acerca de la lectura</p> <p><b>Nos preguntamos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Qué prácticas de lectura propone el libro álbum?</li> </ul>	<p>El tercer encuentro se propone un doble fin dentro de la secuencia: por un lado, <b>leer, compartir y explorar libros álbum</b>; por otro, interpretar las diferentes posibilidades de significación que ofrece el lenguaje visual</p> <p>Los libros elegidos para este encuentro responden a tres criterios de selección:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Son de autores tanto nacionales como internacionales disponibles en las bibliotecas escolares de las escuelas estatales y librerías</li> <li>-Presentan temas inquietantes, tabúes, en tanto metáforas de la existencia humana</li> <li>-Desafían visiones estandarizadas: la corrección política, la complacencia a segmentos del mercado, e interpelan esquemas y sistemas estables de interpretación y/o creencias.</li> </ul> <p><b>Nos preguntamos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Qué es un libro álbum?</li> <li>✓ ¿Qué lo diferencia del libro ilustrado?</li> <li>✓ ¿Cuáles son sus características?</li> <li>✓ ¿Qué caracteriza en general el canon de obras para chicos y adolescentes?</li> </ul>	<p>El cuarto encuentro es una continuación del anterior. Intenta provocar una experiencia de lectura focalizada en un tema “perturbador” o alternativo que permita a los participantes evaluar las posibilidades que ofrecen otros cánones de lectura. También, compartir y <b>discutir los múltiples sentidos que activa el libro álbum en un ejercicio/experiencia de lectura singular y las articulaciones posibles entre la literatura, el libro álbum y las prácticas escolares</b>.</p> <p><b>Nos preguntamos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Qué tipo de lector demanda un libro álbum?</li> <li>✓ ¿Cuánto tiempo de lectura requiere este tipo de textos?</li> <li>✓ ¿Puede aprovecharlo un adolescente?</li> <li>✓ ¿Cómo los libros álbum pueden tensar el canon literario escolar?</li> </ul>	<p>Este último encuentro apunta a la construcción de la experiencia pedagógica de mediación con el acento puesto en la lectura considerada como práctica sociocultural. Por ello, se prevé un “<b>trabajo final</b>” de carácter <b>integrador</b> que funcionará como evaluación de todo el recorrido realizado.</p> <p>Dicho trabajo consiste en la <b>realización de una propuesta de lectura literaria pensada para la escuela u otros ámbitos de educación no formales</b>, con un espacio destinado a la <b>reflexión metacognitiva</b> sobre el proceso realizado.</p>

# **ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA ESCUELA PRIMARIA. UN PROYECTO DE FORMACIÓN DOCENTE INTERNIVELES**

Mariana Silvina Mitelman  
vientomariana@yahoo.com.ar  
San Esteban, Córdoba, Argentina

El proyecto de intervención que constituyó la sustancia de mi trabajo final para la carrera de especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura se asentó en la detección de la discordancia entre las perspectivas acerca de la Enseñanza de la Literatura consensuadas en diversos sectores del campo y su efectiva puesta en práctica en las escuelas primarias de la provincia, discontinuidad que queda en evidencia, frecuentemente, durante las “prácticas” de los docentes en formación. Se propuso, en consecuencia, un dispositivo de formación que integrase a los diversos niveles involucrados (docentes de primaria y de superior).

Dado que el tema reviste una enorme complejidad, consideramos necesario proponer un dispositivo que implique un tiempo vivencial de inmersión prolongada en ciertos estilos pedagógicos, con instancias de reflexión y deconstrucción de las historias escolares y de las clases efectivamente llevadas a cabo por los participantes. Se propone realizar un trabajo situado, colaborativo, con articulación interniveles:

- Situado: dentro del contexto de trabajo y con análisis de experiencias de aula, propias y de los practicantes a cargo.
- En servicio: las propias instituciones son las encargadas de propiciar los tiempos y espacios para que las diversas acciones que propone el trayecto se realicen.
- Colaborativo: en grupos de pares.
- Articulado: con instancias que permitan aceitar la comunicación interniveles.
- Coordinado por especialistas en enseñanza de la literatura con experiencia en las perspectivas pedagógicas planteadas y formados en la modalidad de trabajo colaborativo y situado.

Durante el presente artículo, y dada la brevedad del requerida, se presentará la contextualización e historización del problema y la perspectiva teórica que orientó el dispositivo de intervención, pero no el dispositivo mismo.

## **1. Historización**

No es sencillo abordar la historia de una disciplina escolar como lo es la Enseñanza de la Literatura. Variadas investigaciones (Bombini, 2006, 2008a, 2008b; Privat, 2001; Díaz Rönner, 1991; Hermida y Cañón, 2012) develan una compleja trama de operaciones culturales e ideológicas que contribuyeron a instaurar algunas de las tradiciones escolares aún vigentes. Por ejemplo, en la tradición escolar existió la tendencia a considerar a ciertos

textos literarios como referentes de escritura, “modelos del buen uso” (Setton, 2004, p. 103); se legitimó el recorte de un canon de textos de autores nacionales en las aulas como herramienta fundamental de introducción a la cultura nacional (Setton, 2004, p. 104) y, por otro lado, fue frecuente el uso de la literatura como instrumento de disciplinamiento y de control social. A los textos literarios se les ha encomendado la tarea de moralizar e imponer moldes, pautas y otros códigos sociales vinculados con roles de género, pautas de urbanidad, entre otros.

En este punto, se requeriría un recorrido por el surgimiento de la literatura para niños, su vinculación con los imaginarios históricos acerca de la infancia y consideraciones sobre la asimetría emisor-receptor que le es inherente (Carranza y Bajour, 2005; Carranza, 2008) y que excede las posibilidades espaciales de este trabajo. Pero señalemos que: *“Desde su nacimiento la literatura infantil estuvo embarcada en lo formativo entrelazado con el deleite”* (Carranza y Bajour, 2005). Esta marca de nacimiento ha llevado a que, en el ámbito de la escuela primaria, la literatura haya estado subordinada a funciones ajena a su especificidad: la didactización<sup>1</sup>, la moralización y “otras intrusiones” (Díaz Rönnér, 1991), *aggiornadas* actualmente bajo el rótulo de “los valores” (Carranza, 2006). En un sentido amplio, la literatura ha sido concebida como un *“vehículo fácil, agradable e indirecto para la transmisión de alguna verdad”* (Larrosa, 2000, p. 117).

Durante la década del 90, se impuso para la enseñanza en el área de Lengua y Literatura el denominado “enfoque comunicativo”. Esto trajo como consecuencia que la Literatura se diluyera en la disciplina general “Lengua” que la desplazó del lugar central que tenía. Las nuevas versiones de los documentos curriculares para los distintos niveles del sistema educativo, vigentes desde 2006 (NAP) representan una transformación que entra en tensión con aquellas perspectivas y prácticas.

Por otro lado, desde el regreso de la democracia, la LIJ es protagonista de una proliferación de prácticas alternativas en las aulas y en otros contextos de educación no formal (animación y promoción de la lectura, talleres de narración, salas de lectura, bibliotecas escolares y áulicas, actividades en comedores escolares, entre otros) que ponen en diálogo y en tensión las estrategias y los modos de acercamiento a la Literatura entre la escuela y espacios no escolares. Particular interés revisten hoy las reflexiones y los aportes en torno a los talleres que promueven una “escritura de invención” (Alvarado, 2001 y 2013 y Frugoni, 2006). Inscriptos en distintas tradiciones (el Oulipo, Grafein, Gloria Pampillo, Gianni Rodari), defienden la posibilidad de asumir el conocimiento literario en el contexto vivencial, colectivo y “desescolarizante” de talleres de escritura (ruptura de la homogeneidad, clima de búsqueda y de construcción artesanal, interacción con diversidad de estéticas) en los que se pueda generar aquello que en un escritor ya está instalado: “el deseo” de escribir (Lardone y Andruetto, 2008). ¿Cuánto de esto ha sido

---

<sup>1</sup> Díaz Rönnér (1991) utiliza este término para referirse al uso de la Literatura que, frecuentemente, se ha hecho en las aulas, para enseñar contenidos de otras áreas (poemas a la bandera, cuentos para aprender normas viales, etc.). Es estrictamente en este sentido que aparece en este párrafo.

incorporado realmente en el hacer cotidiano de la escuela? Son temas no cerrados, que deberán seguir investigándose y debatiéndose.

A la diversidad de escenarios mencionados, el siglo XXI suma las perspectivas de abordaje sociocultural, de fundamentos sociológicos y sociolingüísticos desde donde se plantea que los comportamientos culturales son producto de una creencia social construida<sup>2</sup> y que las competencias culturales pueden y deben ser objeto de aprendizajes explícitos y metódicos.

Se arriba así a una nueva definición de lector, considerado como sujeto social y cultural. Y, por ende, una mirada sobre la lectura: “*la lectura no es solo el momento en que ésta se efectúa, sino un conjunto estructurado de prácticas social y culturalmente reguladas y diferenciadas*” (Privat, 2001, p. 55).

Dice Delia Lerner, en relación con la enseñanza de la lengua:

Puede afirmarse que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores; es el de formar a los alumnos como *ciudadanos de la cultura escrita*.

Si éste es el propósito, entonces está claro que el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las *prácticas sociales de lectura y escritura*” (Lerner, 2003, p. 85).

De esta manera, y considerando a la lectura de literatura como una más de estas prácticas sociales, se rompe con la ilusión del intimismo de la lectura privada y se propone que la práctica de lector sea un aprendizaje cultural, que puede y debe ser asumido por la escuela. Dado que esta perspectiva acerca de la lectura y de la enseñanza de la literatura es la adoptada, en general, por este trabajo, será desarrollada con mayor profundidad en apartados sucesivos bajo el título de “pedagogías de la apropiación cultural”, denominación tomada de Jean Marie Privat (2001).

## 2. Perspectivas pedagógicas y didácticas de abordaje de lo literario en la escuela

Desarrollaremos aquí diversas perspectivas pedagógicas que, si bien provienen de diferentes tradiciones y épocas, resultan complementarias. También se incluirán propuestas didácticas desarrolladas en distintos espacios formativos, no siempre escolares.

---

<sup>2</sup> Para arribar a esta afirmación es necesario aproximarse al concepto de *habitus*: “sistema de disposiciones(...) producto de una trayectoria social y de una posición dentro del campo” (Bourdieu, 1995 I, p. 318), “...una subjetividad socializada” (Bourdieu, 1995 II, p. 87), una “estructura estructurante y estructurada...”(Bourdieu, 1995 II, p. 95), constituido por sistemas perdurables y transponibles de esquemas de percepción (*eidos*), esquemas de apreciación y acción (*ethos*), resultantes de la institución de lo social en los cuerpos (*exis*). Es lo incorporado hecho cuerpo.

Estas perspectivas, en su mayoría, constituyen el sustento de las propuestas –en relación con Enseñanza de la Literatura– de los Diseños Curriculares para el Nivel Primario en la provincia de Córdoba, aunque no siempre aparecen claramente explicitadas o articuladas en ellos.

Como concepción general acerca de la enseñanza, retomamos las pedagogías herederas del movimiento escolanovista y de la Educación por el Arte; en tanto que como perspectiva específica sobre la Enseñanza de la Literatura nuestro marco general lo constituyen las pedagogías “de la apropiación cultural” (Privat, 2001), lo cual no nos impide tomar propuestas didácticas de las denominadas por Privat como “pedagogías incitativas” como los talleres de “animación a la lectura”. El taller, como formato áulico, es la propuesta que sostenemos a lo largo de toda la intervención y, en particular, los talleres de “escritura de invención” y de “conversación literaria”.

En cambio, intentaremos poner en cuestión y revisar las tradiciones pedagógicas que, como se expuso más arriba, hacen un uso de la literatura para la consecución de fines ajenos, limitando la libertad interpretativa del lector y subsumiendo la capacidad de sugerencia connotativa del lenguaje a una línea única de sentido.

## **La literatura como arte**

### Breve presentación acerca del movimiento de “Educación por el Arte”

Esta corriente, que se desarrolla en Argentina a partir de los años 50, retoma prácticas y postulados europeos (La Bauhaus, H. Read, V. Lowenfeld) y se concibe a sí misma como continuadora de la tarea que venía realizando en nuestro país el escolanovismo, una vez que éste, a nivel oficial, queda expulsado de la escuela pública<sup>3</sup>. La Educación por el Arte postula como objetivos el desarrollo de la sensibilidad, la expresividad, la creatividad, la comunicación (en todos sus niveles, consigo mismo y con otros) y el sentido ético (no nos debemos olvidar que la actividad creativa también puede desplegarse en manifestaciones humanas nefastas). Propone la valorización –actualmente muy en boga– del proceso además del producto. “Educar para la belleza, la alegría y el goce. Para la convivencia y la paz, no para el enfrentamiento y la guerra. Educar jugando para desarrollar la capacidad de jugar” (Patricia Stokoe<sup>4</sup>, 1987). Por cierto, desde este enfoque se rescata la importancia de lo lúdico como camino para el aprendizaje.

“Adecuadamente utilizado, el ‘método del juego’ no debería significar mera falta de coherencia y de dirección en la enseñanza –eso sería jugar a la enseñanza, no

<sup>3</sup> En 1947 se clausura la experiencia del colegio secundario Normal Garzón Agulla en Córdoba; en 1950 sucede otro tanto con la experiencia que llevaban a cabo las hermanas Cossettini en Rosario. Sin dudas, y más allá de las decisiones oficiales, quedaron y aún quedan marcas de esta corriente en las prácticas escolares.

<sup>4</sup> Patricia Stokoe, (1919-1996), bailarina y pedagoga, creadora de la Expresión Corporal-Danza y de la Sensopercepción, es considerada uno de los referentes fundamentales del movimiento de educadores por el arte en Argentina.

enseñar jugando–; por el contrario, dar coherencia y dirección al juego es convertirlo en arte” (Read, 1991, p. 21).

Desde esta perspectiva, se considera que las personas aprenden a través de los sentidos. Oír, ver, oler, sentir, gustar, proporcionan los medios para conocer, interpretar e interactuar con el medio, a la vez que se descubren a sí mismas. La escuela no debería descuidar este hecho tan simple, sabiendo que cuantas más oportunidades se den a niños y niñas de desarrollar la sensibilidad perceptual, mayores y mejores serán las oportunidades de realizar aprendizajes. Ejercer la creatividad, para quien está aprendiendo un mundo que siente como ajeno, en donde todo aparece ya hecho y decidido, en el que se le dice quién debe ser y cómo, es el momento feliz de “hacer” el mundo, de hacerse a sí mismo y de tomar decisiones.

El arte es para el niño un medio de expresión, un lenguaje del pensamiento, una necesidad para integrarse como sujeto psíquico y social. El momento creativo es básicamente integrador, unificante, no sólo por la reformulación de los elementos preexistentes en un nuevo todo sino, y sobre todo, por la interacción de los distintos niveles de la persona que entran en juego simultáneamente. Y la literatura, es arte.

Podemos leer cómo esta perspectiva se mantiene en textos de la escritora y ensayista Graciela Montes, ya en otro contexto, en el que la literatura estuvo bajo regulaciones del enfoque comunicativo:

“La literatura, y el arte en general, esté o no esté hecho de palabras, pertenece a lo que Winnicott llamó la tercera zona, la de las construcciones simbólicas, la de las grandes consolaciones y el juego, esa frontera entre el yo y el mundo que no es puro yo ni puro no yo sino otra cosa, especie de territorio liberado, el lugar donde se dejan las marcas, donde se ponen los gestos” (Montes, 1997, p. 4).

## La literatura como práctica socio-cultural

### Las pedagogías de la apropiación cultural<sup>5</sup>

Para comenzar a exponer estas pedagogías que se implementan, sobre todo, a partir de este siglo, partiremos de una definición que aporta Paola Iturrioz (2010, p. 39) parafraseando a Beatriz Bixio (2003):

“...se entiende por didáctica sociocultural a una perspectiva de enseñanza en el marco de una teoría social atenta a las circunstancias sociopolíticas y culturales en que se desarrolla la práctica educativa. Su objetivo es la constitución de sujetos docentes y alumnos críticos y atentos a la complejidad de los fenómenos de intercambio cultural, lingüístico y estético.”

---

<sup>5</sup> Tomamos la categoría “pedagogías de la apropiación cultural” de J. M. Privat (2001)

En esta misma línea, incorporamos esta cita esclarecedora de Gustavo Bombini, cuando propone:

"asumir una mirada social que permita reconocer escenas diversas en cuanto a sus participantes, localización, su impacto, experiencias en las que la lectura se presenta como un valor, y sobre la que los sujetos ponen expectativas diversas" (Bombini, 2006, p. 30).

Estas pedagogías parten de una concepción de la lectura

"como una práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer" (Rockwell, 2001, p. 14; parafraseando a Chartier, 1993).

Ya que,

"Los actos de lectura que dan a los textos sus significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer (...) y los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído" (Chartier, 1993, p. 80; citado en Rockwell, 2001, p. 13).

Como señala Bixio (2003), la perspectiva sociocultural está vinculada con las teorías sociolingüísticas que a partir de Bourdieu, Halliday y Bernstein plantean que "las interacciones lingüísticas no son libres sino que, por el contrario, como toda interacción social están completamente determinadas por reglas sociales" (Bixio, 2003, p. 34) y que ciertos discursos -entre ellos el literario- "que condensan construcciones prestigiosas y que se enuncian en la variedad de lengua prestigiosa, invisten al agente de prestigio, mientras que otras lo devalúan, ejerciendo lo que se ha dado en llamar «dominación simbólica»" (Bixio, 2003, p. 33). De modo que se comienza a hacer presente en estas miradas la dimensión del poder y la dominación. Por lo tanto, también la de la liberación.

Durante algún tiempo, y en la medida en que se observaba una correlación bastante frecuente entre las dificultades para adquirir los conocimientos impartidos en las escuelas y una procedencia social de clase baja y, también en muchos casos, una pertenencia a etnias o grupos culturales diferentes del dominante en los países occidentales; se endilgó esta dificultad a una carencia situada a nivel del lenguaje. Algunos educadores proponían que estos grupos utilizaban un lenguaje más pobre en algún aspecto (léxico, gramatical, semántico), que impedía a los estudiantes usuarios de estos dialectos el acceso a los conocimientos escolarizados. Se puede llamar a esta postura "teoría del déficit"; en ella aparece el fracaso escolar equiparado a un pretendido fracaso lingüístico. *Fracaso escolar* y *fracaso lingüístico*, entonces, como conceptos isomórficos<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Isomorfo proviene de las palabras *iso* que significa igual y *morphe* que significa forma. El concepto matemático de **isomorfismo** pretende captar la idea de tener la misma estructura.

Desde la lingüística, se dirá que los distintos grupos hablan *dialectos*<sup>7</sup> diferentes, los cuales, como dice Halliday (1982), no pueden ser calificados de “carentes”; ya que, desde el punto de vista lingüístico, sería una contradicción y un disparate (“Todo niño posee un sistema lingüístico enteramente funcional”). Sin embargo, esto fue lo que se hizo, y en algunos países se generaron clases especiales, programas compensatorios para esta supuesta carencia.

También se planteó que el problema se situaba a nivel del prejuicio, o sea que la dificultad no estaría en el lenguaje como sistema, sino en el lenguaje como institución: las diferentes variedades sociodialectales están fuertemente sujetas a evaluación por parte de los hablantes y reciben, sobre algunas de ellas, una estigmatización –sobre todo por parte de los maestros, pero también de los alumnos y de los familiares– que es, en definitiva, descalificación, estigmatización o invisibilización de sus hablantes lo cual empuja al niño hablante de estas variedades a actuar según este estereotipo. Los desarrollos de Bourdieu (1985) sirven para abonar esta hipótesis. Sin embargo, tras grandes esfuerzos para disminuir los prejuicios, no está claro que esto haya contribuido a la reducción de las dificultades que tienen niños y niñas en la apropiación de la lectoescritura y en incorporarse a la cultura letrada.

Lo que tendríamos que considerar, según Halliday, es que “el fracaso educativo es en realidad un problema social, no lingüístico; pero tiene su aspecto lingüístico” (Halliday: 1982; subrayado nuestro), no ya pensando al lenguaje como estructura, sino considerándolo como significado, pensando a la lengua como una semiótica.

Mientras en algunas familias se estaría manejando un código lingüístico ligado al trabajo manual, concreto, la escuela estaría manejando un código al que denomina “elaborado”<sup>8</sup> y esta incompatibilidad sería, para Bernstein una de las causas del fracaso escolar: “cuando la escuela produce discontinuidad entre sus órdenes simbólicos y los del niño” (Bernstein, 1971, p. 183<sup>9</sup>).

A partir de esta mirada que no ocuye la diferencia ni el conflicto, que no homogeniza ni olvida la potencia simbólica de los discursos legitimados, ni deja de lado la consideración de que la literatura ha sido, a lo largo de décadas, un discurso cargado de legitimidad y cuyo dominio transfiere su prestigio a quienes lo detentan; tomamos en cuenta los caminos posibles que sugiere Bombini (2008, b) para refundar la Enseñanza de la Literatura, buscando romper el círculo cerrado del discurso del fracaso, frente a las teorías “del déficit” que circulan en el “sentido común” en las instituciones educativas. En función de lo dicho, este autor sugiere concebir al aula como una comunidad de lectores. Para esto será necesario incorporar a la práctica áulica la noción de apropiación

<sup>7</sup> Variante sociorregional de una lengua.

<sup>8</sup> La utilización de esta terminología ha traído dificultades y recibió numerosas críticas, ya que parece poner en un lugar de superioridad jerárquica a un código sobre otro, en lugar de señalar, como aparentemente fue la intención de Bernstein, que se trata de dos repertorios culturales diferentes, de los cuales uno tiene mayor afinidad con lo escolar y la cultura letrada que el otro.

<sup>9</sup> Cita tomada de Halliday, 1982.

cultural<sup>10</sup>, la cual implica integrar y valorizar la pluralidad de usos, multiplicidad de interpretaciones, diversidad de comprensión y, sobre todo, la construcción conflictiva del sentido. Recuperar la voz de los lectores, reconociendo que hay diversas poéticas de lectores, que no hay una única lectura válida.

"sostener una hipótesis rica donde la resistencia de sujetos y comunidades a la apropiación de estándares impuestos no debe leerse en clave deficitaria sino como parte de una dinámica cultural de la que la escuela no puede ser ajena" (Bombini, 2006, p. 30).

Desde esta perspectiva, Privat (2001) propone ciertas acciones, que permitan garantizar la universalidad de las condiciones de acceso a esa práctica literaria que se promueve. A esto se refiere Privat al sugerir que hay que "didactizar la oferta". Se requiere, en función de lo dicho, un trabajo de familiarización cultural que implica despertar el interés por los lugares no escolares de oferta y práctica del libro, apuntalando la constitución de un capital de referencias lectoras.

Para llevar adelante una propuesta en este sentido, para conseguir habilitar a un otro –que muchas veces es muy *otro*, respecto de la propia trayectoria cultural de la mediadiora– la docente debe desarrollar, al menos, dos habilidades fundamentales: La **confianza** y la **escucha**.

"La **confianza** en las posibilidades del otro de leer, de interpretar, de producir sentidos y construir significados; la confianza en los diversos y plurales modos en que los sujetos se apropián de los textos, los vuelven significativos, los traman en un horizonte sociocultural propio de las comunidades de pertenencia" (Bombini, 2008 c).

"...propiciar una **escucha** atenta a lo que los chicos producen como sentidos al leer un texto constituye una operación fundamental en la construcción de una didáctica de la lectura" (Bombini, 2008 c).

Esta perspectiva exige de los docentes mucha flexibilidad, capacidad de escucha y valoración del camino y del momento de cada lector en formación. Es necesario que desarrolle

---

<sup>10</sup> "El concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir *simultáneamente* un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, el carácter coactivo, pero también instrumental de la herencia cultural. El término sitúa claramente la acción de las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan. Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas." (Rockwell, 2005, p. 29)

"Chartier propone una noción de la apropiación que «acentúa los usos plurales y los entendimientos diversos». Esta perspectiva requiere «una historia social de los usos (que no son necesariamente interpretaciones) de discursos y modelos, devueltas a sus fundamentales factores determinantes, sociales e institucionales, y depositados en las prácticas específicas que los producen» (1993, p. 7). (...) Chartier sitúa además la apropiación cultural dentro de «los conflictos sociales que ocurren en torno a clasificación, jerarquización, consagración o descalificación» (1993, p. 7) de los bienes culturales" (Citado por Rockwell, 2005, p. 30).

“...una postura de escucha que se caracteriza por una tensión, muchas veces incómoda quizás para los hábitos con que nos fuimos formando, pero sumamente desafiante, entre dos decisiones: una, la necesidad de suspender los prejuicios (...) acerca de lo que un texto “debe” significar para los lectores y otra, la de habilitar, a través de la divulgación y circulación de saberes y aproximaciones teóricas, formas nuevas y diversas de pensar esos textos” (Bajour, 2008)

De esta manera, la relación pedagógica nos aparece configurada, frecuentemente, como un diálogo intercultural; la escucha supondría no disolverse en el otro, sino poner en diálogo dos culturas que *“no se funden ni se mezclan, sino que cada una conserva su unidad e integridad abierta, pero las dos se enriquecen mutuamente”* (Bajour, 2008, citando a Bajtin).

#### Propuestas didácticas:

Dijimos más arriba que, encuadradas en las perspectivas pedagógicas aquí propuestas, haríamos uso, especialmente, de algunas propuestas de trabajo en particular, que algunas perspectivas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura han recontextualizado curricularmente para la escuela: El taller, como formato áulico y, en particular, los talleres de escritura y de animación a la lectura; y la “conversación literaria”, tal como la denomina Chambers (2007).

#### **Animación a la lectura**

Incluimos dentro de este ítem una serie de propuestas y actividades cuyo objetivo es, fundamentalmente, dejar una huella positiva en los participantes, en relación con algún texto específico, tal vez, pero sobre todo, una adhesión desde el espacio del deseo hacia lo literario en general.

“Acto consciente realizado para producir un acercamiento afectivo e intelectual a un libro concreto de forma que este contacto produzca una estimación genérica hacia los libros” (Sarto, 1984, p. 18)

Actividades que ayuden a chicas y chicos a descubrir los libros y su diversidad, pasar de una lectura pasiva a una activa, desarrollar el placer de leer. Nuestra provincia ha sido pionera, en especial a partir del CEDILIJ<sup>11</sup>, en el desarrollo de este tipo de propuestas.

---

<sup>11</sup> El CEDILIJ es una entidad privada sin fines de lucro, fundada en Córdoba (Argentina) en 1983 por un grupo de profesionales preocupados por la literatura, los niños, los jóvenes y la lectura. Trabaja desde entonces en proyectos y programas vinculados con la difusión del libro de calidad estética, promoción de la lectura, bibliotecas; capacitación docente, asesoramiento institucional y acciones de extensión a la comunidad. Desarrolla actividades por convenio con la Universidad Nacional de Córdoba, la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba y prestigiosos organismos internacionales. Ha obtenido premios y distinciones por su labor editorial y de promoción del libro y la lectura; entre ellos, el Premio Pregonero 1990, que otorga la Fundación El Libro. Posee una importante biblioteca especializada en Literatura Infantil y Juvenil. (<http://www.imaginaria.com.ar/00/4/cedilij.htm>)

## Talleres de escritura

El taller es, por definición, un espacio de producción. En él se propone estimular la producción de textos, soslayando la corrección normativa y poniendo el eje en la expansión del imaginario. Producir obliga a tomar decisiones, de manera que la interacción con el objeto de conocimiento se vuelve más intensa y necesariamente constructiva. Hay que recordar que estamos pensando en la escuela, por más que el formato taller maneja un dispositivo áulico “desescolarizado” en relación con el estereotipo<sup>12</sup> de aula tradicional. Originalmente, los talleres de escritura surgen en espacios no escolares, llevarlos al aula de lengua es una apuesta a una propuesta de trabajo que, aunque sostenga esta modalidad, pueda contemplar la dinámica de trabajo de la escuela, en la cual una docente se mueve en ciertas condiciones laborales, con grupos de alumnos muchas veces numerosos y con tiempos y regulaciones escolares que pueden resultar complicadas para concretar este tipo de formato.

"Se trata de un sitio donde se puede generar aquello que en un escritor ya está instalado: **el deseo de escribir**. Donde se facilite la exploración del imaginario y, a través de juegos, obstáculos y condicionantes **se ponga en juego la palabra**, para construir con los textos ofrecidos, o a partir de ellos o contra ellos, otros textos." (Lardone y Andruetto: 2008, p. 14)

Son ineludibles, para trabajar sobre esta modalidad, los aportes históricos de Gianni Rodari (1983) y Maite Alvarado (1994, 2013, 2015). En nuestra provincia, es un tema que cuenta con un desarrollo importante a partir de las propuestas de Andruetto y Lardone (2003).

Tanto si nos referimos a actividades de escritura (más puntuales) como a consignas incorporadas en formatos más complejos de *taller de escritura*, podemos encontrar algunas regularidades:

- Propuestas que se apoyan en juegos con el lenguaje y su productividad.
- Propuestas que activan la “Gramática de la fantasía” (Rodari, 1983). Por ejemplo, aquellas que tienen la estructura de “qué pasaría si...” o se disparan a partir de alguna forma de “binomio fantástico”.
- Propuestas que parten de características estructurales incorporadas a través de la cultura: creación de cuentos a través de “cartas de Propp” (funciones en los cuentos tradicionales); combinación de personajes arquetípicos, alteración de coordenadas espaciotemporales en cuentos muy conocidos (puede ser a partir de la utilización de objetos mágicos para producir variaciones verosímiles), etc.

---

<sup>12</sup> Esta palabra pretende hacer referencia a un imaginario colectivo construido históricamente y que en muchos casos ya no coincide con las aulas reales en las que circulan propuestas e innovaciones de diversos tipos y procedencias. Estamos aquí considerando que "...la escuela es un producto histórico contingente relacionado con el nuevo papel de la educación en los estados nacionales. El producto resultante conjugó tecnologías preexistentes junto con nuevos instrumentos conceptuales que articularon un nuevo tipo organizacional caracterizado por categorías como «sistema», «clase», «aula», «currículum» y «método»" (Feldman, 2010, p. 21)

- Propuestas que toman como materia prima lo autobiográfico.

### Dime. Dialogar la lectura

"La lectura es un proceso personal, pero que construimos con otros. El docente no forma lectores: los lectores se forman si disponen de textos, si participan de una comunidad lectora, si reciben llaves, si pueden labrarlas y también regalarlas. Para que esto ocurra, tienen que darse ciertas condiciones: espacios para compartir estas experiencias, respeto por los silencios y los momentos de intimidad con los textos, pero también otros para intercambiar, escuchar, opinar y ofrecer, en fin para repartir lo que hemos cosechado en la lectura" (Cañón y Hermida, 2012, pp. 42-43)

Aidan Chambers (2007) propone una manera sistemática de abordar la conversación sobre libros en el aula que vale la pena retomar. Parte de constatar "...el lugar esencial que ocupa la conversación en la vida lectora incluso del más sofisticado lector" (Chambers, 2007, p. 19), la influencia de las palabras de los otros acerca de sus lecturas y de lo que nos escuchamos diciendo a nosotros mismos. Llega a decir que no sabemos realmente lo que pensamos acerca de un libro hasta que no conversamos acerca de él. Básicamente, su propuesta didáctica consiste en formular cierto tipo de preguntas a partir de las lecturas realizadas, para propiciar la expresión de los pensamientos y sentimientos que esa lectura produce en los lectores y generar así intercambios que expanden el sentido.

### Itinerarios de lectura

Posibilitar verdaderas experiencias de lenguaje y comunicación supone realizar una oferta de propuestas ricas y variadas, a través de itinerarios didácticos que trasciendan los modelos tradicionales y los esquemas clasificatorios convencionales, que articulen con otros lenguajes expresivos y con prácticas y saberes de otros campos, desde una perspectiva integradora.

Diseño curricular para nivel inicial de la Pcia. de Cba., 2015, p.144

Las propuestas de secuencias didácticas basadas en itinerarios de lectura literaria se inscriben en una línea de construcción colectiva, de comparación y contraste entre los textos. En realidad, se trata de convertir en estrategia didáctica aquello que naturalmente hace un adulto lector: "camina" entre los textos, recorre a través de ejes y tópicos comunes lazos que conectan los textos entre sí. Cuando le interesa una autora, busca otros libros de la misma autora; si le apasiona un género, se sostendrá un tiempo leyendo textos que satisfagan esas ansias; si lo commueve una temática, indagará en ella... "El lector entrenado desarrolla su competencia literaria y la acrecienta; el docente lector puede capitalizar esa experiencia transformándola en una estrategia didáctica" (Hermida & Cañón, 2012, p. 24).

Según Teresa Colomer (2001) la ventaja de programar los contenidos de Literatura a través de itinerarios e integrarlos en un trabajo por proyectos serían: que posibilitan el acceso directo de los alumnos a los textos y permiten ampliar progresivamente su capacidad de lectura desde los textos más próximos a los más lejanos a sus experiencias literarias y de vida; que sitúan la obra en un contexto muy amplio de relaciones tiempo-espaciales: la literatura como forma cultural en diálogo con la tradición y las literaturas nacionales, y que permite el uso de textos muy variados en el tipo de género, en uso fragmentado o completo, en su valor canónico o alternativo. En los itinerarios se trabaja con un eje en común, pero a la vez se da cuenta de la diversidad. Se pueden estructurar focalizando en un género (cuentos de hadas, policiales, poesías), en un autor, una colección, un personaje, un tema y otros ejes. A su vez, se hace hincapié en la variedad dentro del eje elegido, por ejemplo:

- Poesías de autor y tradicionales, nacionales y extranjeras, próximas y lejanas en el tiempo.

- Itinerario de autor: seguir con los chicos la obra de un autor/a durante un tiempo, buscar relaciones entre las tramas, los personajes, los recursos lingüísticos y también los temas, el mundo o los mundos que propone. Si es un autor que abordó diversos géneros, se conocerán textos variados en este sentido.

- Itinerario de personaje: al hacer foco en un personaje en particular (el lobo, la bruja, el chancho, etc.) se busca transitar textos en los cuales estos personajes aparecen con la mayor variedad posible.

La intención, durante el trayecto formativo que se propone realizar con maestras y profesoras, es que vayan teniendo herramientas para desarrollar itinerarios de lectura que puedan recorrer en sus aulas, los cuales les permitan integrar los diferentes elementos que se vayan abordando.

### **3. La enseñanza de la literatura en la escuela primaria. Objetivos. Contenidos y aprendizajes**

Corresponde a la escuela, como institución que forma parte del campo cultural, habilitar prácticas de lectura de literatura en las cuales el docente en su rol de mediador cultural asume la responsabilidad de poner en circulación en las aulas la producción literaria, a través de la planificación de situaciones de oralidad, lectura y escritura diversas, continuas y asiduas. En este sentido, se reconoce a los maestros un rol socialmente comprometido ya que el espacio escolar es decisivo en el proceso de formación de lectores y en la posibilidad de apropiación de los bienes culturales socialmente producidos, derecho que asiste a todos los niños.” (Min.de Ed. de Cba, 2011, p. 27)

Como se ha visto, presenciamos durante las últimas décadas diversos debates acerca de la literatura infantil y, especialmente, críticas al “didactismo”, el “uso para” la consecución de fines –morales o pedagógicos–, ajenos a la literatura misma, que hace la

escuela con los textos literarios. También podemos señalar un “uso para” que realiza el área misma de Lengua. La literatura, en cuanto a los *objetivos*, suele aparecer como uno más de los instrumentos utilizados para desarrollar el pensamiento simbólico, ejercitarse la actividad imaginativa, para gozar y para ayudar a cumplir los objetivos propios de esta área. Entre ellos se destacan los que se dirigen a desarrollar las prácticas con el lenguaje, recrear la lengua y utilizarla como expresión de la subjetividad. Pero, por otro lado, no dejan de observarse prácticas en las cuales el texto literario aparece privado de su especificidad, presentado para señalar alguna categoría gramatical, reconocer conectores, etc.

Sin embargo, la perspectiva de enseñanza que considera que la Literatura es un tipo de discurso específico y una institución social está asociada a dos grandes objetivos: formar lectores literarios y potenciar la escritura de ficción. Esta tensión que atraviesa la relación literatura-escuela trae consecuencias en la formulación de objetivos y en la práctica, ¿qué vínculo con la lectura literaria y la escritura se busca crear en los niños?

Cuando se intenta argumentar acerca de la importancia de la Literatura en la escuela, tanto desde los propios docentes como desde proyectos de promoción de la lectura, campañas editoriales y otros discursos en los que circulan imaginarios relacionados con la literatura, frecuentemente aparecen metáforas e imágenes maravillosas –como por derecho propio, ya que de literatura hablamos– y se presentan términos tales como crear, enriquecerse, magia, nutrir, poder... (“crear un espacio interior”; “apoderarse de las palabras”, “nutrirse de la magia del lenguaje”, “enriquecer las visiones de mundo”, etc.). También aparecen los anhelos orientados a lo social: formar lectores críticos y comprometidos, desarrollar sentimientos de pertenencia a una comunidad y a una tradición, flexibilizar los puntos de vista tendientes a lograr ciudadanos transformadores de su realidad.

Funciones sociales, funciones hacia el desarrollo de la persona y del ciudadano, goces presentes, habilidades, espacio interior. Magia que comunica el mundo interno con los espacios compartidos, construcción de puentes, caminos, andamios... Todo esto es valioso y justifica la inclusión de la Literatura en los diseños curriculares. De manera que la escuela encuentra en la literatura una compañera ideal para concretar algunos de sus propios fines.

Pero, en lugar de ir desde la escuela hacia la Literatura, probemos si podemos dar vuelta la cámara: enfoquemos a la Literatura como un discurso estético que es, a la vez, una institución y una práctica social, subjetivante, con sus mecanismos de inclusión y exclusión (de discursos y personas). ¿Cómo se repensa todo esto en la escuela? ¿Qué planteos surgen que podrían ser retomados como horizonte, como metas, por las prácticas de enseñanza? Cómo nos habilita para repensar categorías de análisis y tomar decisiones didácticas de forma tal que cada vez más todos esos propósitos puedan irse concretando en las escuelas.

Entonces, nos preguntamos, no ¿Qué solicita la Escuela a Literatura? sino ¿qué solicita la Literatura de la Escuela? Como lo anticipamos la respuesta, globalmente, podría

ser: Que las escuelas y sus docentes, en condiciones adecuadas, promuevan la formación de lectores “literarios”, para que los chicos y las chicas tengan la posibilidad de transitar y experimentar la lectura de literatura, desarrollando los hábitos culturales propios de un lector y la posibilidad de habilitar y desarrollar la escritura en invención. A continuación, ensayaremos un desglose de estos objetivos, contenidos y aprendizajes en relación con la Literatura en la escuela primaria.

### Pensando en la lectura...

Como punto de partida, ¿cuáles son los “quehaceres” del lector (Lerner, 2003)<sup>13</sup> sobre los que deberíamos poner la atención? ¿Cuáles son las prácticas que favorecerían la formación de un “lector de literatura”? Esta pregunta lleva a unas cuantas consideraciones interesantes las cuales, en cierto modo, explicitan los contenidos y aprendizajes de muchas propuestas educativas que podemos llevar a cabo en la escuela y nos señalan perspectivas pedagógicas y didácticas que pueden ayudarnos a concretarlos.

Para promover la formación de lectores literarios desde la escuela habría que considerar prácticas que hicieran foco en los siguientes “contenidos y aprendizajes”<sup>14</sup>:

- Cómo encontrarle sentidos a la manipulación del objeto libro (a su **materialidad significante**): cuidarlo, manipularlo, conocer sus diversas partes y poder navegar en él (uso del índice, reconocimiento de título y autor, pertenencia a una colección, etc.). Por supuesto, también hay que aprender a “descifrarlo” (sentido restringido de lectura como desciframiento del código escrito), tener un vocabulario amplio, saber deducir significados por contexto y buscar en el diccionario. Este objetivo, en general, ha sido asumido por la escuela aunque, muchas veces, como tarea aislada de una comprensión más profunda.
- Frecuentar situaciones mediante las cuales se favorezca el **gozo en el encuentro** con el texto. Generar las condiciones para que se revele el mundo interior de los lectores y se comparta esta experiencia de manera colectiva. Experimentar los “vacíos del texto”, todos esos espacios que el texto va creando y dejando librados a la actividad del lector (Eco, 1987). Ir animándose a “volcarse” en ellos, mediante los mecanismos de participación imaginaria (proyección e identificación), estimulando los aportes que vienen desde el mundo interno, y la generación de hipótesis anticipatorias. Aprender a tolerar el “vacío del final”, la separación de este objeto con el que se estableció un vínculo de goce. La perspectiva de un nuevo viaje.

---

<sup>13</sup> “Los *quehaceres del lector* -entendidos como todo lo que sujetos lectores hacen «según sus identidades personales y sociales, según los propósitos, según los contextos» (DCJ, p. 25)- son objeto de enseñanza y requieren de la organización de situaciones en las que los lectores sean puestos en situación para que tales quehaceres sean realizados y apropiados en tanto constituyen motivo de reflexión por parte de los estudiantes” (Gob. de Cba., 2014, p. 4).

<sup>14</sup> Entrecomillado que señala la terminología utilizada por el diseño curricular en vigencia en Córdoba

Para el cumplimiento de este objetivo resultan apropiados aquellos estilos pedagógicos vinculados con el modelo de la animación cultural, a los que Privat (2001) denomina “Pedagogías incitativas”<sup>15</sup>.

- Aprender a **jugar el juego** de la literatura (para poder establecer el “pacto de lectura”) lo que implica el desarrollo de ciertas habilidades tales como –en los textos narrativos– detectar causalidad, percibir secuencias temporales de acciones, distinguir las marcas de ficcionalidad (darse cuenta cuándo algo “pasó de verdad” y cuándo es un cuento), conocer y degustar los abanicos posibles de acercamiento y alejamiento de lo real, descubrir las posibilidades de acercarse a “lo que es” mediante “lo que no es” (símbolos y metáforas), conocer las convenciones de género vigentes y poder establecer relaciones de intertextualidad.

Para llevar adelante los objetivos enunciados en este último punto, es imprescindible recurrir a conocimientos de teoría literaria y narratología que apuntalen al docente, primero, y a las y los alumnos, luego. Se trata de “...*pensar que las prácticas de lectura se construyen en relación con conocimientos teóricos específicamente literarios*” (Bombini, 2008 a, p. 144. Resaltado nuestro).

- Aprender a hacerle preguntas a los libros que vayan más allá de parámetros de conductas éticas o morales, prolongando la mirada hacia aspectos propios del lenguaje literario y las imágenes plásticas. Aprender a juzgar las acciones de las personas desde distintos puntos de vista, de modo de poder acceder a materiales literarios de mayor complejidad en cuanto a su inmersión en el alma humana. Tal vez, en algún momento, el niño, la lectora, deje de preguntarse –y preguntarnos–, siempre y solamente, “¿quiénes son los buenos?”. Y, sin que la escuela abandone la formación ética como función irrenunciable, encontrar en la riqueza del diálogo junto al texto, o desde el texto, la posibilidad de preguntas más complejas y respuestas plurales.
- Como sabemos, la literatura establece una gran cantidad de relaciones con lo **social**. Entonces: Descubrir la pertenencia a una tradición cultural en la que se inscribirán sus lecturas y escrituras. Disfrutar también del contacto con otras tradiciones culturales. Conocer y degustar la literatura “de autor” y la de circulación oral, los matices y préstamos de uno y otro sector, sin sobrevaloraciones de unos sobre otros.
- Descubrir los propios **gustos** literarios (en general), las ganas (del momento), y los caminos para satisfacerlos (bibliotecas, préstamos, compras, regalos de papá Noel, internet). Aprender a trascender estos gustos y ganas, ampliando los horizontes con

---

<sup>15</sup> Este modelo proveniente de espacios no formales, como dijimos más arriba, se incorpora a la escuela a partir de los años 80. Sus principales características, siguiendo a Privat (2001) pueden resumirse en que se centra en la relación entre el objeto y el lector, trabaja con la lectura como desafío y como entretenimiento y está basada en las pedagogías del placer. Esta incitación a “leer por placer” que recupera el orden de la emoción, en oposición a la lectura obligatoria, se fue desvirtuando y pasó a entenderse como recreación, pasatiempo, diversión sin aprendizaje. De aquí que ha sido necesario un nuevo posicionamiento, el de la “lectura como experiencia”, la consideración de un lector activo cuya lectura es el resultado de un trabajo de lector. Una lectura que no es consumo sino producción (Montes, 2007).

espíritu aventurero. Desarrollar una capacidad **crítica** y de **valoración** personal. Construir un gusto “**estético**” pues, más allá de la problemática que este tema suscita, no se puede dejar esto solamente en manos de los medios de comunicación de masas. Profundizar la degustación de los matices.

- Finalmente, debe desarrollar cada vez más la capacidad de **entretejer sentidos**, entre el texto, el contexto, la percepción global y en detalle, sus propias experiencias y saberes previos, sus deseos y sus asociaciones. La aptitud para construir el sentido **junto a los otros**.

Son las pedagogías de la apropiación cultural —que hemos desarrollado en apartado específico—, incluyendo las experiencias de Conversación literaria propuestas por Chambers (2007), las que nos ayudarán a concretar estos últimos puntos enunciados. Desde esta concepción se pone en cuestión el imaginario “moderno” acerca de la lectura, que la dibuja como un acto individual y silencioso para arribar a un significado prefijado en el texto; y se pasa a considerar que, al menos en el aula —pero no sólo en el aula y en la escuela— la lectura es un acto social.

### Pensando en la escritura...

Pasemos a la escritura. ¿Tiene la escuela que formar escritores? No nos referimos aquí a la escritura como competencia central presente en muchas áreas del currículum, sino a la escritura en tanto arte. No, no creemos que tengamos que formar escritores literarios, como no creemos que tengamos que formar pintores o músicos. Sí, dar la posibilidad al niño de transitar la experiencia liberadora de dejar vivir a su poeta interior (Las hermanas Cossettini creían que todos los niños eran poetas)<sup>16</sup>. Y estamos hablando de “poeta” en tanto sujeto creador cuya materia significante es la palabra, más allá del género literario que se aborde. La escuela puede “crear la ocasión” (Montes, 2007), ofrecer a los chicos y chicas la oportunidad de nutrirse con experiencias creativas que les ayuden a desarrollarse en todos los planos. Y no atrofiar, no ahogar lo que está en semilla, dar el espacio fértil, la posibilidad.

Este planteo, también formulado por el maestro Iglesias, quien trabajó en escuelas rurales de la provincia de Buenos Aires desde los años 50, sigue vigente a pesar de las condiciones históricas y sociales que nos distancian de aquella experiencia. Aquí nos trae algunas palabras iluminadoras sobre el tema:

“El lenguaje escrito es tal vez el medio de expresión humano que necesita crecer con mayor audacia, despegando a tiempo de su suelo natal y nutriente, para luego ascender ágilmente y penetrar en el espacio sin miedos ni prohibiciones.

---

<sup>16</sup> Cito intencionalmente a maestros argentinos de la primera mitad del siglo veinte, como las hermanas Cossettini o el maestro Luis Iglesias, porque creo que han sido pioneros y me parece importante reconocer lo avanzado y fructífero de su ideario. Olga Cossettini, en 1940, citando a Roustan, dice: “Todos los niños son poetas, y esto en la acepción más original y más amplia del término: crean, imaginan, construyen y la lengua no es la menor de sus obras” (Cossettini, 2001, p. 208)

Por el libre juego del lenguaje se propicia y motiva en el niño, en el adolescente, en el hombre, la disposición para pensar, sentir, imaginar, y también para actuar” (Iglesias, 1979, p. 363).

En función de lo planteado, ¿Qué puede aprender un niño, qué aptitudes y capacidades puede desarrollar en la escuela para apoderarse creativamente de las palabras?

- Promover una apropiación **de la lengua** que comporte un uso gramaticalmente correcto y pragmáticamente adecuado. Adquirir una escritura fluida, encontrar **placer** en escribir.
- Desarrollar su capacidad de **juego** y comprender que LA PALABRA es un muy buen patio, con muchos goces para entregarnos.
- Desarrollar su creatividad, su imaginación, su capacidad de observación.
- Desarrollar o hacer consciente el deseo de comunicarse. Desarrollar la sensibilidad ante la belleza, estimulando las percepciones sensoriales; ante la alegría y el dolor, propios y ajenos, estimulando la capacidad de ponerse en el lugar de un “otro” o de una “otra” y de ver el mundo como lo vería esa otra.
- Desarrollar en la escritura, a partir del trabajo con el lenguaje, una **voz propia**.
- Crear textos que, poco a poco, puedan participar del juego de la literatura. Para eso, aprender a:
  - ✓ organizar en secuencias temporales y causales. Incluso para poder desordenarlas intencionadamente con un fin estético.
  - ✓ Priorizar y organizar sus ideas.
  - ✓ Incorporar las convenciones de género vigentes y manejar los distintos formatos de los discursos en circulación en su época.
  - ✓ Desarrollar la capacidad metafórica.
  - ✓ Desarrollar la capacidad de inventar mundos y personajes más cercanos o más alejados de lo “real”.
- Valorar la palabra como una herramienta eficaz de acción y de influencia en la sociedad.
- Aprender a ser críticos respetuosos de los textos ajenos y a escuchar y aprovechar las críticas. Conseguir un buen nivel de confianza en sí mismo, en sus propias capacidades y en sus “lectores” compañeros.
- Lograr una flexibilidad y riqueza –en la persona y en el vocabulario– que le permita expresar un gran repertorio de matices (sensibles, emocionales, de ideas).
- Finalmente, será necesario que desarrolle, cada vez de forma más compleja, la capacidad de URDIR personalmente con todo esto el sentido, a partir del trabajo artesanal, conectando, equivocándose, corrigiendo, optando.

Sin dudas, para plasmar estos objetivos habremos de retomar los aportes de los talleres de escritura que se vienen desarrollando desde los años 60 –y Maite Alvarado no puede dejar de ser nombrada en este párrafo–, los cuales, en cuanto a su incorporación a

la escuela, son coherentes con las prácticas que llevaban adelante los maestros escolanovistas de la primera mitad del S. XX y con los postulados de los educadores por el arte de mediados del siglo.

El profesor Bombini, especialista en el tema, propone llevar al aula **propuestas de escritura ficcional** porque "quien escribe ficción toma decisiones en varios niveles que involucran aspectos lingüísticos y culturales, que recuperan lecturas previas y decisiones de escritura tomadas anteriormente." (Bombini, 2008 a, p. 145).

Para finalizar este apartado, María Teresa Andruetto, quien ha reflexionado largamente acerca de los talleres de escritura y su viabilidad en cruce con "lo escolar" se pregunta y nos pregunta:

"¿La escritura es algo que se enseña? ¿Así se enseña a escribir? ¿Cuándo hablamos de saber escribir, nos referimos sólo a las competencias lingüísticas? ¿O podemos sumar a ello otras competencias? ¿Aceptaríamos la idea de que *saber escribir* es también mirar intensamente, conectarse con lo más profundo de uno mismo?" (Lardone & Andruetto, 2003, p. 29)

#### 4. Etapas en la implementación del dispositivo de formación

Tal como se anticipó en un comienzo, no es posible desplegar en la brevedad de un artículo el detalle del dispositivo propuesto, de manera que, a continuación, presentaremos simplemente un esquema del trabajo que se propone realizar:

Momento	Acción	Actores responsables	Actores destinatarios						
1º Marzo	Convocatoria, presentación del proyecto y conformación de los equipos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Directores de escuelas Normales</li> <li>• Equipo de especialistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes de nivel primario</li> <li>• Docentes de nivel superior</li> </ul>						
2º Abril a Junio	Seis (6) encuentros de formación, experimentación y reflexión <table border="1" data-bbox="547 1403 754 1830"> <tr><td><b>Por senderos viejos</b></td></tr> <tr><td><b>Laberintos y puertas</b></td></tr> <tr><td><b>Estación monigote</b></td></tr> <tr><td><b>Animada conversa</b></td></tr> <tr><td><b>De poetas y de locos</b></td></tr> <tr><td><b>Por caminos nuevos</b></td></tr> </table>	<b>Por senderos viejos</b>	<b>Laberintos y puertas</b>	<b>Estación monigote</b>	<b>Animada conversa</b>	<b>De poetas y de locos</b>	<b>Por caminos nuevos</b>	Equipo de especialistas, rol de capacitadores-talleristas	Todos los docentes involucrados (primaria y superior) juntos
<b>Por senderos viejos</b>									
<b>Laberintos y puertas</b>									
<b>Estación monigote</b>									
<b>Animada conversa</b>									
<b>De poetas y de locos</b>									
<b>Por caminos nuevos</b>									
3º Agosto a octubre	Seis (6) encuentros de planificación, puesta en aula, deconstrucción de clases y revisión	Equipo de especialistas, rol de acompañantes-asesores	Docentes de primaria separados por institución Docentes de superior,						

				todos juntos
4º Noviembre	Cierre evaluativo grupal y entrega de escrituras que den cuenta del proceso	Todos los actores involucrados a lo largo del año		

Los dos cuadros superpuestos en relación con la organización de los participantes de la segunda etapa se refieren a dos momentos en los que se producen intercambios entre nivel primario y nivel superior:

\*1: Reunión interniveles y visita a aula.

\*2: Panel de experiencias de primaria en la asignatura “Literatura en el nivel primario” del profesorado

## 5. Para dar un cierre

Cuando comencé a elaborar el proyecto para este trabajo final –2015– nos hallábamos (me refiero al desarrollo de las políticas educativas en el país y en relación con la Enseñanza de la Literatura) en un momento de gran despliegue. El Plan Nacional de Lectura, así como el Plan Provincial, habían alcanzado a la mayoría de los centros educativos, con su donación de libros, enorme en cantidad y en calidad, y sus diversas acciones de capacitación y difusión. En los congresos, simposios, jornadas, parecía que entre los especialistas, docentes y académicos había una serie de acuerdos, de consensos, acerca de nuestro tema. Era muy claro para mí entonces que nos faltaba transitar más fluidamente los canales que nos comunicaran con los hacedores concretos de esta educación en las aulas, nutrirnos entre todos a partir de los saberes, quehaceres y tradiciones de cada uno, para ver concretado el anhelo de una mejor educación literaria en las escuelas. Por ejemplo, decía Susana Allori en 2012:

No alcanza con que haya libros en las escuelas, hay que garantizar encuentros significativos entre ellos y los niños y jóvenes, de la mano de un mediador que habilite el vínculo con la palabra, que la ponga a circular y le permita rodar... (Allori, 2012, p. 11)

En 2019, mientras terminaba de redactar mi propuesta, el Plan Nacional de Lectura había sido desmantelado y muchas otras acciones que, hasta 2015, se emprendían desde la esfera estatal, desfinanciadas. Por eso decía: “tras haber sido testigo impotente del poder de la tergiversación, la manipulación a través del lenguaje y la potencia que tiene la palabra en la construcción –o destrucción– de lo real, se ha vuelto, según entiendo,

más imperativo sostener el sentido político de la enseñanza de la literatura, una esperanza que, espero, no sea vana”. Citaba, para terminar, a Ricardo Piglia para quien:

La literatura está enfrentada directamente con esos usos oficiales de la palabra y por supuesto su lugar y su función en la sociedad son cada vez más invisibles y restringidos (...).

En momentos en que la lengua se ha vuelto opaca y homogénea, el trabajo detallado, mínimo, microscópico de la literatura es una respuesta vital (Piglia, 2017, p. 127).

Sobre esta base, Piglia postulaba –quizás como utopía– a la literatura como claro en el bosque de la palabra sometida al capital. Su enseñanza aparece, así como un entrenamiento para mirar el revés de las cosas, los intersticios, las fisuras, lo no dicho en el lenguaje de lo sobredicho y redicho.

Tal vez los estudios literarios, la práctica discreta y casi invisible de la enseñanza de la lengua y de la lectura de textos pueda servir de alternativa y de espacio de confrontación en medio de esta selva oscura. Un claro en el bosque (Piglia, 2017, p. 126).

La recuperación del Plan de Lectura en este 2020 nos abre a otros horizontes hacia los que esperamos avanzar.

## Bibliografía

- Allori, Susana. (2008). Por el derecho a leer. Presentado en Mesa Redonda «Promoción de Lectura en contexto» Seminario Internacional de Promoción de la Lectura – Placer de Leer. Encuentros con la Literatura. Fundación C&A – CEDILIJ, Buenos Aires.
- Allori, Susana. (2012) ¿La Literatura infantil tiene lugar en las aulas? Reflexiones y propuestas frente a una querella que no cesa. En *Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso*. Recuperado a partir de [http://www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Allori\\_Susana.pdf](http://www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Allori_Susana.pdf)
- Alvarado, Maite (2013) *Escritura e invención en la escuela*. Bs. As: FCE
- ..... (2015) *Leer y escribir. Apuntes de una capacitación*. Bs. As: FCE
- Alvarado, M y ot. (1994). *El nuevo escriturón* (tercera). Argentina: El hacedor.
- Andruetto, María Teresa. (2019). Discurso de cierre. *VIII Congreso Internacional de la Lengua Española*. Presentado en Córdoba [Argentina].
- Bajour Cecilia. (2008). La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria. *Imaginaria*, 234. Recuperado a partir de <http://www.imaginaria.com.ar/2008/06/la-escucha-como-postura-pedagogica-en-la-ensenanza-literaria/>
- ..... (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. *Imaginaria*, 282. Recuperado a partir de <https://imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>
- Bernstein, Basil. (1993). Cap III: Códigos elaborados y restringidos: visión general y críticas. En *La estructura del discurso pedagógico* (pp. 100-126). Madrid: Morata.
- Bixio, Beatriz. (2003) Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: sociolingüística y educación, un campo tensionado. En *Lulú Coquette*, año 1, nº2, nov. 2003

- Bombini, Gustavo. (2006). Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural. En Bombini, Gustavo [et ál], *Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- ..... (2008, a). Volver al futuro: Postales de la enseñanza literaria. En (coord.) Lomas, Carlos, *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Cerao.
- ..... (2008, b). La lectura como política educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 46.
- ..... (2008, c). El maestro como promotor de lectura. En *Feria de Guadalajara*. México.
- ..... (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. En *Enunciación* Vol. 18, No. 1/ enero-junio de 2013 Bogotá, Colombia. Pág. 19 - 29
- Bourdieu, Pierre. (1977). Lo que significa hablar. En *Congreso de la AFEF*. Limoges.
- ..... (1985) *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- ..... (1995, a). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- ..... (1995, b). *Pierre Bourdieu. Respuestas -Antropología Reflexiva*. México: Grijalbo.
- ..... (2004). *Cosas dichas*. México: Gedisa.
- Cano, Fernanda, & Vottero, Beatriz. (2018). *La escritura en taller: de Grafein a las aulas* (1º). Goya: Arandú.
- Carranza, Marcela, & Bajour, Cecilia. (2005). Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil. *Imaginaria*. Recuperado a partir de <http://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>
- Carranza, Marcela. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. En *Imaginaria*, 181, 24 -05-2006. Recuperado a partir de <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>
- ..... (2008). “¿Por qué la literatura es también para niños? Presentado en Ponencia leída en la Mesa Redonda «Libros y Diversidades Estéticas» Seminario Internacional de Promoción de la Lectura – Placer de Leer. Encuentros con la Literatura. Fundación C&A – CEDILIJ, Buenos Aires.
- CEDILIJ. (2008). *Viaje voluntario a la lectura*. Córdoba: Cedilij y Fundac. C&A.
- Chambers, Aidan. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de cultura económica.
- Colomer, Teresa. (2001). Enseñanza de la literatura y proyectos de trabajo. *Lulú Coquette*, (año 1 N°1).
- Cossettini, Olga y Cossettini, Leticia (2001) *Obras Completas*. Rosario: Amsafe
- Devetach, Laura. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarate.
- Díaz Rönner, María Adelia. (1991). *Cara y cruz de la literatura infantil* (2º ed.). Bs: As: Quírquincho.
- Gob. de Córdoba, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (2012) *Diseño curricular de la educación primaria 2012-2015*
- Gob. de Córdoba, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (2011) *Diseño curricular de la educación inicial 2011-2015*
- Halliday, M.A.C. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: F.C.E.
- Hermida, Carola, Cañón., Mila. (2012). *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Bs. As.- México: Novedades Educativas.
- Iglesias, Luis (1979) *Didáctica de la libre expresión*, Bs. As: Ediciones pedagógicas
- Iturrioz, Paula. (2010). La escritura como práctica sociocultural: otras categorías para otros problemas. *Lulú Coquette*, N°5.

- Itzcovich, Susana. (2008). Otra vuelta de tuerca. Presentado en “Promoción de Lectura en contexto” Seminario Internacional de Promoción de la Lectura – Placer de Leer. Encuentros con la Literatura. Fundación C&A – CEDILIJ, Bs. As.
- Lardone, Lilia & Andruetto, María Teresa (2003). *La construcción del taller de escritura: en la escuela, la biblioteca, el club--*. Argentina: Homo Sapiens.
- Lardone, Lilia & Andruetto, María Teresa. (2008). *La escritura en el taller*. Madrid: Anaya.
- Larrosa, Jorge. (2000). *Pedagogía profana. Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Lerner, Delia. (2003). Apuntes desde la perspectiva curricular. En *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, Graciela. (2007). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Montes, Graciela. (1991). *El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras*. Bs. As.: Quírcincho.
- ..... (1997). Ilusiones en conflicto. En Rev. *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil*. Nº 3. Bs. As.
- Piglia, Ricardo. (2001 publicación original) “Una propuesta para el próximo milenio”. En (2017) *Antología personal* (1º). Bs.As.: F.C.E.
- Privat, Jean Marie. (2001, septiembre). Socio-lógicas de las didácticas de la lectura. *Lulú Coquette, Año I, Nº1*, 47-63.
- Rockwell, Elsie. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(001), 11-26.
- Rockwell, Elsie. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía: Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. Barcelona; México: Ediciones Pomares; Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.
- Rodari, Gianni. (1983). *Gramática de la fantasía* (1º ed. en italiano 1973). México: Comamex.
- Read, Herbert. (1991). *La educación por el Arte*. Bs. As: Paidós
- Sarto, Monserrat. (1984). *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. Madrid: SM
- Setton, Jacobo. (2004). Capítulo IV. La Literatura. En Alvarado, Maite, *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Stokoe, Patricia (1987) *Expresión Corporal. Arte, Salud y Educación*. Bs. As: Lumen-Humanitas

# LA ENSEÑANZA DE LITERATURA ENTRE PRIMARIA Y SECUNDARIA: ARTICULACIÓN Y PASAJE. UNA PROPUESTA POSIBLE

María Alejandra Forgiarini

malejandradeletras@gmail.com

Colonia Caroya, Córdoba, Argentina

No creo en los libros ni en la literatura fuera de los lectores; para que un libro sea para un chico o un adulto, no un objeto inerte, sino ese artefacto que interroga/que interpela/que ahonda en nuestra viva condición, debe ese chico o ese adulto convertirse en un lector.

Y ahí, donde hay un lector, hubo antes otros lectores, una familia, un maestro, un bibliotecario, una escuela, otro o unos otros que tendieron puentes. A la construcción de esos puentes y a la calidad de esos puentes, deben ir nuestros esfuerzos.

María Teresa Andruetto (2015, p. 28)

## Palabras iniciales, el motivo del desafío

Desplazarse por el campo de las Letras, de la Lengua y la Literatura, supone disponerse a sortear una mayor cantidad de desafíos que de certezas; especialmente si nos atrevemos a pisar el territorio de su enseñanza, un laberinto autónomo, con avatares propios que se renuevan a diario. Ante esto, especializarse en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura implica navegar, sumergirse en esa intersección formada por los mares de la enseñanza en la escuela, de la lengua y de la literatura; ahondar en teorías y metodologías correspondientes a uno y otro objeto. A veces, con brújula y cartas de navegación; otras, a la deriva de un mar de tinta invertida en obras canonizadas; un torrente de tradiciones, de prácticas tan legitimadas como naturalizadas. Pero si estas son apenas desplazadas por los vientos de cambios, también hay actividades transgresoras de las rutas de navegación dadas; y un discurrir de significados poco dispuestos a ser apresados en una red. Se trata, en suma, de un mar de cuestionamientos e incertidumbres.

En este marco, nuestro proyecto de Trabajo Final Integrador de la carrera Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura ha puesto foco en lo que sucede con las prácticas de enseñanza de la literatura durante un momento especial de las trayectorias escolares: el pasaje desde el nivel primario al secundario. Considerando los cambios que supone en tanto transición entre dos lógicas escolares diferentes, así como entre diversas maneras de abordar las prácticas de lectura, escritura, oralidad, nos propusimos revisar bibliografía específica, documentos curriculares; al mismo tiempo que realizar una indagación empírica que nos permitiera contar con una muestra concreta de la labor en las aulas (Jackson, 1992).

Sin entrar en detalles, seleccionamos dos instituciones de la ciudad de Colonia Caroya (Córdoba), enfocándonos en un grupo de 1º año del nivel secundario y otro de 6º grado de la primaria. Se trata de la escuela secundaria con mayor matrícula de la comunidad y la primaria de la cual proviene la mayoría de los jóvenes que ingresan en

primer año<sup>1</sup>. Cabe decir que ambas se ubican en la zona céntrica de la ciudad, próximas entre sí; dato que, además de ligarse a lo antes descrito, adquiere relevancia si agregamos que tradicionalmente transitaban por sus aulas quienes provenían de los sectores medios y altos de la comunidad. Mientras tanto, en la actualidad el acceso se ha incrementado debido a múltiples factores, entre los cuales podemos mencionar los cambios en las políticas socio-culturales y educativas dispuestas a nivel nacional, así como provincial (tendientes a garantizar la inclusión y la calidad educativa). A esto se suma el crecimiento demográfico de la zona, los movimientos migratorios desde regiones aledañas o desde otras provincias e incluso países. Toda esta diversidad que se hace presente en las aulas, complejiza los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en cada nivel educativo; así como la articulación durante el pasaje de uno a otro. Esto fue lo que nos motivó a escoger dicho caso como objeto de la indagación empírica.

A partir del material recolectado a través de la exploración bibliográfica e *in situ*, delineamos una propuesta de intervención con el objeto de visibilizar ese momento de pasaje como una problemática a pensarse colectivamente, entre docentes de ambos niveles; para, de esta manera, diseñar posibles líneas de acción con miras a articular modos de enseñar y aprender en torno a lo literario, garantizando la continuidad, así como el progreso de la formación lectora de cada joven.

En el presente artículo compartimos algunos aspectos abordados durante nuestra labor investigativa, así como también una síntesis de la propuesta de intervención diseñada. Consideramos que se trata de una posibilidad para abrir el juego y trazar un puente viable que afiance los lazos de la primaria con la secundaria, involucrando a quienes se ocupan de la Enseñanza de la Literatura durante ese momento singular de las trayectorias escolares.

### **La mediación, puente entre jóvenes y literatura**

Quienes se ocupan de tender puentes entre obras literarias, lecturas, y potenciales lectores, se encuentran con diversos desafíos en su camino. Sin embargo, si se trata específicamente de docentes en el contexto actual de la enseñanza, podemos acordar en que uno de esos retos se vincula con el *qué* y el *cómo* lograr que su grupo de estudiantes, con biografías tan diversas como singulares, tengan la posibilidad de acercarse a lo literario, de progresar en sus caminos lectores, de ser protagonistas de prácticas letradas. Cómo irrumpir en la estabilidad del canon para ampliar y renovar los recorridos de los lectores a través de una propuesta que, a su vez, sea efectuada artesanalmente; qué decisiones tomar para arribar a un aula literaria que atienda a razones no solo epistemológicas sino también políticas, estéticas, ideológicas (Gerbaudo, 2013); a través

---

<sup>1</sup> Los datos relativos a la realidad de las aulas observadas fueron brindados por testimonios obtenidos en cada escuela, entrevistas a docentes, cuestionarios a estudiantes; así como también son el resultado de los registros etnográficos realizados.

de la cual los aprendizajes en torno a la literatura superen la instancia de acreditación para volverse experiencias significativas del recorrido de cada estudiante (Larrosa, 2006).

Acordamos con lo postulado por autores como Altamirano y Sarlo (1993), Barthes (1984), Culler (2004) o Eagleton (1983), para sostener la imposibilidad de dar una definición acabada de la literatura; abordándola más bien como una categoría que, atravesada por lo social, lo histórico y lo cultural, está en constante movimiento y construcción. Más aun, implica no solo las producciones, sino también las prácticas estético-culturales a través de las cuales son originadas y valorizadas como tales.

En consonancia con esto, es importante problematizar los usos que la escuela ha hecho de la literatura, así como de ciertas etiquetas que parecerían eclipsar el potencial de un género, tal como ha sucedido con la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). En este caso, se trata de *abrir el juego* para repensarla de un modo crítico y renovador (Bajour & Carranza, 2005; Díaz-Rönnér, 2011), reconociéndola parte de la amplia *Literatura sin adjetivos*, como la ha denominado Andruetto (2010). Coincidimos con esta autora en que el gusto por la lectura no depende de la adaptabilidad sino de la calidad de lo que se lee. Esto implica una estética que, a partir del juego entre la transgresión de certezas y la exploración de incertidumbres, permita expresar una verdad sin dogmas (Andruetto, 2010).

Lo importante es, entonces, la calidad literaria de la obra que interpela al lector y lo desafía a ir más allá, a avanzar en su camino como tal. Andruetto compara un buen libro con “...un territorio al que vamos en busca de preguntas y donde las respuestas - siempre provisionarias- aparecen mientras escribimos o leemos, y aparecen en la medida en que lo escrito toma forma” (2015, p. 99).

Al mismo tiempo, reiterando lo sostenido anteriormente, no es suficiente con la selección de un corpus ya que el desafío es problematizar ciertas tradiciones (tales como la comprobación de lectura a través de cuestionarios, el *aplicacionismo* de categorías de teoría literaria sobre una narración, la literatura al *servicio de los valores* o el texto literario para analizar gramática o enseñar otro contenido curricular), para proponer una práctica que implique una diversidad de estrategias didácticas; que se oriente a recuperar lo específicamente literario de la obra y a asegurar el rol que esta última, en tanto forma de pensamiento, desempeña en la elaboración del imaginario, en la configuración y comprensión de la realidad que nos rodea; en consecuencia, en la capacidad crítica y autónoma para abordar diversos discursos sociales (Colomer, 2001; Petit, 1999 y 2015; Robledo, 2008).

Precisamente, es esa característica de la literatura la que le otorga un papel preponderante en la formación lectora que la escuela tiene que fomentar y fortalecer (Lerner, 2001; Montes, 2006). De ahí que la articulación entre la enseñanza de la literatura durante primaria y secundaria sea capaz de incidir en la construcción de los trayectos de lectura; que, tal como sostiene Devetach, “...finalmente se convierten en caminos, en recorridos siempre renovables, que se entraman con lo construido por cada persona apenas abre sus sentidos al mundo” (2009, p. 21).

En relación con ello, el rol del docente se corresponde con el de un mediador que, en vez de capitalizar el *saber-poder* del que refería Foucault (1995), posibilita su circulación entre el grupo de estudiantes, otorgando y demandando una participación más activa por parte de cada uno de ellos. Para esto, tiene que desplegar una multiplicidad de estrategias didácticas, orientadas a coordinar, sugerir, intervenir, orientar, acompañar, exigir, desafiar y, entre otras acciones, evaluar las maneras singulares en que cada joven participa de las prácticas literarias y progresiona como lector. Un lector que no solo lea por leer o con la voracidad de un consumidor sino también con la atención de un explorador en medio de la selva; que no se preocupe meramente de traducir códigos sino de indagar los sentidos incluso ocultos de la trama que está leyendo. Es la escuela la que debería garantizar la conformación de una comunidad de lectores capaz de construir un saber colectivo en torno a sus prácticas.

Teniendo en cuenta que para esto resulta imprescindible el papel de un lector experto, sería oportuno que quienes se formaran como profesores de Literatura, de cualquier nivel de enseñanza, durante su carrera de grado y a lo largo del ejercicio docente, tuvieran la oportunidad de experimentar la lectura de una variedad de buenas obras literarias; pues de lo contrario, ¿cómo intervenir y ayudar a otros a moverse por el mundo de la literatura?

### **El momento del pasaje, la búsqueda de puentes**

Todo tránsito supone cambios, unos más profundos, otros a flor de piel; algunos más evidentes; otros casi inadvertidos. Aquel que ocurre al pasar de la primaria a la secundaria no es ajeno a esto, sino que, por el contrario, implica una serie de transformaciones en la trayectoria de cada estudiante (Terigi, 2010). De acuerdo con lo sostenido por Aguerrondo (2009), se trata de una etapa de crisis tanto para el sistema educativo y la institución escolar como para los propios sujetos que transitan por estas. Se ponen en juego modelos pedagógicos diferentes, en cuanto a formatos y contenidos curriculares; frente a lo cual la articulación se presenta como el proceso por el cual se efectivice la transición de un nivel al otro (Peralta, 2007; Ruiz Guevara, Castro Pérez, & León Sáenz, 2010).

En Argentina, el Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado por el Consejo Federal de Educación en mayo de 2009, sostiene que la articulación entre niveles y ciclos es una línea de acción prioritaria y estratégica de las políticas educativas del Estado. Involucra a los diferentes actores sociales presentes en la comunidad educativa; lo cual es clave si se considera que la extensión de obligatoriedad a la escolaridad secundaria es reciente en la historia del sistema educativo argentino, con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.026 (2006).

En Córdoba, la Ley de Educación de la Provincia N° 9870 (2010) establece la importancia tanto de la familia, agente natural y primario de la educación, como de las

instituciones de enseñanza de nivel inicial, primario y secundario; las cuales, en su conjunto, cumplen la misión de apoyar y complementar la formación de los niños y jóvenes. Claro que el trabajo colaborativo entre niveles de educación supone necesariamente construir puentes que den continuidad y progresión tanto a las prácticas como a los saberes puestos en juego en cada etapa; esto ha sido manifestado en diversos documentos elaborados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECyT) sobre este tema; entre los que podemos citar a: La alfabetización y la articulación entre los niveles del sistema educativo: aspectos centrales para favorecer las trayectorias educativas, fascículo 3 de la colección *Igualdad, inclusión y trayectorias escolares* (2012)<sup>2</sup>.

Ahora bien, al indagar específicamente sobre el peso que tal problemática posee en los Diseños Curriculares de la provincia de Córdoba, se evidencia que en el documento perteneciente a la Educación Primaria (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2012), se destina un espacio a la articulación con el nivel inicial y con la secundaria. Se hace hincapié, entre otras demandas dirigidas a la primaria, en la tarea de formar a los niños como “estudiantes”, haciéndolos partícipes de prácticas de lectura, de escritura, de oralidad, en tanto modos de acceder a diferentes saberes. De acuerdo a lo expuesto en el Diseño, esto favorecería el desarrollo de su autonomía y el inicio de la capacidad crítica, que se continuaría fortaleciendo en el nivel siguiente.

Frente a esto, en el documento correspondiente al Ciclo Básico de la Educación Secundaria (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011) se sostiene que “...la selección y organización contempla el progresivo desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas en el ámbito de la oralidad, la lectura y la escritura y, por otra parte, la complejización de las posibilidades de reflexión metalingüísticas, metatextual y metacognitiva” (p. 9). Se proponen también prácticas, contenidos comunes a los tres años del Ciclo Básico, así como su continuidad y secuenciación. Sin embargo, no se alude específicamente a una interrelación de contenidos previa, esa que se plantea durante el ingreso al primer año del nivel medio, con las trayectorias de los estudiantes, en el nivel primario. Se cuestionan algunos preconceptos y prácticas que suelen instalarse en la escuela secundaria, como el hecho de que “los estudiantes ya saben leer” y no es necesaria una práctica lectora mediada por el docente (p. 26); pero no se profundiza sobre el modo como relacionar los aprendizajes obtenidos al terminar la escuela primaria con los esperados al ingresar a primer año.

Cabe mencionar que, al respecto, a nivel nacional se han elaborado diversas propuestas didácticas que además de problematizar esta instancia de pasaje, brindan orientaciones concretas sobre las acciones a realizar; tal el caso de los cuadernos *Leer y*

---

<sup>2</sup> Los fascículos *Igualdad, inclusión y trayectorias escolares* han sido elaborados a partir de la labor conjunta de dos programas puestos en marcha bajo el aval del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación: el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) y el Programa Nacional de Inclusión Educativa, a través de su línea de acción *Volver a la Escuela* (PNIE VAE). Entre los objetivos, se destacan los de fortalecer las trayectorias escolares de los niños y jóvenes, así como el de mejorar el desempeño que ellos tengan como estudiantes.

*escribir textos literarios. Risas, miedos y viajes* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007) y *Entre nivel primario y secundario: una propuesta de articulación* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2010). En ambas se legitima el trabajo en talleres de lectura, de escritura y de oralidad sobre textos literarios; a través de modalidades que, tanto individual como grupalmente, favorezcan el acto de compartir, de construir conocimientos conjuntamente. Para esto, se enfatiza en la participación activa por parte de cada estudiante y una labor del docente para coordinar e intervenir en las prácticas del grupo. Al mismo tiempo, se da valor a los aportes de la teoría literaria y lingüística en tanto claves de sentido para la manipulación de los textos; mientras que el acercarse a la literatura se justifica como una de las puertas de ingreso al universo cultural.

Sin embargo, cabe preguntarse sobre el grado de conocimiento que los docentes tienen sobre tales propuestas elaboradas desde el Ministerio; sobre la incidencia concreta en las aulas de sexto grado y de primer año; en tanto su concreción supone acuerdos y coordinación de los dos niveles implicados, que, en el caso analizado, aún no han sido logrados. Salvo reuniones ocasionales entre equipos directivos de instituciones de la zona, las docentes entrevistadas han reconocido la preocupación por la ausencia de una labor colaborativa entre colegas de ambos niveles, así como la falta de incumbencia colectiva frente a la necesidad de lograr coordinar prácticas que fortalecieran las trayectorias de los estudiantes durante la etapa del pasaje.

## **Dos aulas y una pregunta durante el pasaje**

Volcar la mirada sobre lo que acontece en la realidad concreta de las aulas literarias (Gerbaudo, 2013) conduce a hacer más palpable la problemática aludida en las líneas precedentes, así como a advertir que sucede *puertas adentro*, es mucho más compleja de lo que se propone en los documentos curriculares, llegando incluso a entrar en tensión con tales disposiciones (Bombini y López, 1995; Bombini, 2006).

Si bien los resultados del sondeo realizado en las dos instituciones escolares seleccionadas (mediante observaciones, registros etnográficos, encuestas a estudiantes, entrevistas a docentes) no podrían considerarse un diagnóstico generalizable de lo que ocurre en la multiplicidad de escenarios institucionales de uno y otro nivel del sistema educativo; sí conforman una muestra representativa de lo que sucede con las trayectorias lectoras y las prácticas literarias durante el momento del pasaje que nos ocupa.

Así, advertimos que cada nivel tiene una cultura escolar singular, en cuanto a la distribución horaria, la cantidad de espacios curriculares o de docentes para cada curso. Asimismo, la Enseñanza de la Literatura, las prácticas de lectura, de escritura y oralidad, los formatos que se priorizan, las maneras en que se organizan las clases; *lo que se hace* con una obra literaria, varía al pasar de un aula literaria a otra.

En el aula de sexto grado que tomamos como referencia, se destina más tiempo a la lectura compartida durante las clases, así como a la conversación en torno a la obra;

cuestión que es rescatada como experiencia positiva por los estudiantes encuestados. La secuencia didáctica de estas clases está configurada por cuatro momentos:

1. La lectura individual y silenciosa de obras literarias que, previamente, la maestra ha seleccionado para cada uno de los estudiantes.
2. El diálogo sobre esas lecturas individuales, con la mediación del adulto para orientar el intercambio de opiniones.
3. La lectura compartida del capítulo de una novela (durante el período visitado la elegida era *El aprendiz*, de Mario Méndez) en voz alta y a cargo de la docente.
4. El desarrollo de comentarios sobre la novela, poniendo en juego las categorías teóricas vinculadas con el marco narrativo y los núcleos de acción; junto con los elementos paratextuales tales como el título, las ilustraciones o la distribución de capítulos; pero también otorgando un lugar especial a las reflexiones personales sobre el capítulo escuchado.

Con respecto a la evaluación, de acuerdo con las palabras de la docente, esta surge del seguimiento que ella efectúa sobre el proceso de lectura que cada estudiante va realizando a lo largo de los diferentes encuentros. Le interesa que puedan, a su ritmo, completar la lectura de la obra seleccionada; compartir con sus compañeros ese relato, comentando y leyendo algún fragmento; reflexionar sobre la historia leída individualmente y sobre la novela compartida, relacionándolas con las situaciones de la vida personal o con la realidad de la comunidad; producir narraciones ficcionales, imaginando cómo continuaría tal capítulo o ideando finales alternativos.

Esto se lleva a cabo durante la conversación literaria mediada por la docente (Chambers, 2007); así como en instancias de escritura que se desprenden de la secuencia enumerada en párrafos precedentes y que la complementan. Por ejemplo, la elaboración individual de una ficha sobre la novela leída, que incluya tanto el título, autor y editorial, como un comentario y una calificación o puntuación, de acuerdo con su criterio personal; junto con la posibilidad de sugerir variaciones para el final o para algún momento de la historia. O bien, la creación grupal de nuevas versiones de la obra. A través de tales actividades, la docente busca que los estudiantes puedan identificar, y manipular, las partes de la narración, el protagonista y las relaciones con los otros personajes, así como los espacios recorridos, el tiempo o la voz que narra la historia; categorías todas que enriquecen el trabajo con las obras.

Podemos afirmar entonces que en esta aula de sexto grado se prioriza la lectura de literatura como una práctica cultural particular que resignifica los contenidos abordados en oportunidades previas y que, en especial, intenta favorecer la capacidad crítica, argumentativa, por parte de los niños.

Mientras tanto, en el grupo de primer año observado se pone énfasis en el análisis narratológico (por ejemplo, la estructura, los personajes, el narrador) a través de guías o cuestionarios. La secuencia propuesta puede sistematizarse del siguiente modo:

1. El anuncio, durante las primeras clases del ciclo lectivo, de la novela que

la docente ha seleccionado previamente para la lectura de todo el curso (se trataba de *Mi planta de naranja-lima*, de José Mauro de Vasconcelos).

2. La entrega de una guía de lectura para resolver de modo extra-escolar, que enfatiza en el reconocimiento, análisis y *aplicación* de aspectos narratológicos considerados como conocimientos previos, aprendidos en la escuela primaria; tal el caso de la categoría de personajes o de la relación entre el título y la historia relatada.

3. La instancia de evaluación escrita e individual de *comprobación de lectura*, estructurada de acuerdo con la guía.

4. Una nueva instancia evaluativa, complementaria a la anterior, que comienza con la lectura en voz alta de un fragmento seleccionado previamente por cada estudiante, quien luego debe responder oralmente una serie de interrogantes de carácter más bien cerrado, en torno a aspectos superficiales de la narración (por ejemplo, relacionados con la identificación de personajes y otros elementos del marco narrativo, o con las partes de la estructura narrativa), que la docente elabora de acuerdo con los párrafos leídos, así como con la guía de lectura.

El trabajo áulico con la obra literaria se centra en las instancias de evaluación final, dejando de lado el proceso extra-áulico de las lecturas individuales, las que cada joven pueda haber realizado al avanzar en los capítulos o al resolver la guía de lectura entregada. En consecuencia, se da más prioridad a controlar los sentidos previos o comprobar la lectura realizada, más que a favorecer y orientar el diálogo entre los significados diversos que pudieran construirse.

La comparación entre los modos de abordar lo literario en cada una de las aulas indagadas ameritaría más espacio de desarrollo, sin embargo lo que nos interesa enfatizar es que cada uno responde a un enfoque diferente (más *tradicional*, la docente de secundaria; más vinculada con lo socio-cultural, la de primaria); lo cual supone un obstáculo para quienes están transitando el pasaje desde un nivel a otro, en tanto han ido aprendiendo de un modo singular y diferente al que se les propone, sin progresión, en el aula de secundaria. Junto con esto, surge la duda sobre cuál será el grado de conocimiento que las docentes tienen respecto a lo que los diseños curriculares proponen; ya que se impulsa a ir más allá del formato asignatura, a diversificar tanto los textos literarios como las prácticas de lectura, escritura, oralidad; así como a graduar e ir profundizando tales aprendizajes a lo largo de la trayectoria escolar.

### **Una propuesta, una posibilidad de intervención, un puente para alimentar**

Teniendo en cuenta que el profesor, en tanto lector experto, está en el aula para aportar una diferencia enriquecedora (Bombini, 2006), su tarea apela a acompañar y mediar activamente para que los otros, en este caso los estudiantes, se conviertan en lectores ávidos; es decir, constructores de los sentidos del texto. Sostenemos la importancia de

realizar un trabajo de artesano, atendiendo a las singularidades propias del objeto literario y de los lectores que se acercan a este último. Simultáneamente cuidadoso de las lecturas ofrecidas; es decir, de la calidad tanto de los textos que da a los estudiantes como del modo en que les proponga experimentar la práctica de su lectura.

Consideramos, a la vez, la necesidad de que esta labor surja de un intercambio dialógico con lo llevado a cabo en las otras aulas literarias, pertenecientes al mismo o a distintos niveles de escolaridad, en tanto son piezas de un único sistema educativo. En otras palabras, se trataría de pensar *articuladamente* en torno a las posibles mediaciones a desarrollarse en las aulas durante los diferentes niveles recorridos por cada estudiante de modo singular (Harf, 2016).

Atendiendo a esto, diseñamos una propuesta de intervención destinada a quienes se encargan de enseñar literatura en el último tramo de la primaria y el inicio de la secundaria. Los objetivos generales son dos: por un lado, generar oportunidades para la reflexión dialógica y la labor conjunta, entre niveles; por otro, e íntimamente ligado al anterior, visibilizar el momento del pasaje como una instancia particular en la formación. A partir de esto, hallar puntos de encuentro y delinejar vías posibles que favorezcan la continuidad progresiva de la formación literaria.

Para tales fines, se han programado una serie de cinco encuentros intensivos, factibles de realizarse durante el primer semestre del ciclo lectivo, con una periodicidad de 15 o 20 días aproximadamente y con una duración de 5 (cinco) o 6 (seis) horas reloj, de acuerdo con las actividades previstas. La dinámica responderá al formato *seminario-taller*; para favorecer la participación en instancias tanto experienciales como reflexivas en torno a la lectura de obras literarias en la escuela, integrando los aportes teóricos y críticos a la práctica misma.

Cada uno de los encuentros ha sido planificado como una secuencia entramada por momentos diversos: de lectura, escritura, diálogo. Los participantes serán conducidos a ponerse en el lugar de lectores de literatura, con actividades que impliquen interactuar con la diversidad de obras literarias, a través de mesas servidas o de la biblioteca como espacio de encuentro. Vivenciar talleres de animación a la lectura y de escritura creativa; leer fragmentariamente, narrar oralmente, escribir minificciones; ponerse en el lugar del otro (estudiante o docente de diferente nivel educativo), será la vía para reflexionar sobre ciertas prácticas de larga tradición en la escuela, visibilizar los supuestos que las atraviesan, pensar conjuntamente en otros modos posibles (Andruetto y Lardone, 2011).

Además de las actividades presenciales, la propuesta incluirá un abanico de tareas para que cada participante realice entre uno y otro encuentro: lectura de material bibliográfico y corpus literario, elaboración de secuencias didácticas, deconstrucción de su propia práctica diaria, etc. Al mismo tiempo, se invitará a ir confeccionando un “cuaderno bitácora”, mediante el cual dejar registros del proceso desarrollado, así como de las experiencias lectoras vivenciadas.

El eje de los encuentros se relaciona precisamente con el de la Enseñanza de la Literatura durante la situación del pasaje desde primaria a secundaria, como una práctica

socio-cultural de continuidad y progresividad pedagógica. En líneas generales, los temas que se abordarán en cada uno de los encuentros serán los siguientes:

Durante el primero, se reflexionará sobre el momento del pasaje desde primaria a secundaria como contenido de aprendizaje; revisando las orientaciones curriculares para la Enseñanza de Literatura presentes en los documentos curriculares de cada nivel (Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba, NAP, otros materiales elaborados por el Ministerio sobre la instancia del pasaje específicamente).

Esta jornada estará destinada a ambos niveles de modo conjunto. Las siguientes se realizarán por separado (primaria, por un lado; secundaria, por el otro), para profundizar el diálogo y la reflexión al interior de cada nivel.

Durante el segundo encuentro, se trabajará en torno al taller como dispositivo pedagógico recomendado por los diseños curriculares para las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Asimismo, se abordará la Literatura Infantil y Juvenil, sus particularidades, así como sus potencialidades para la enseñanza de la literatura.

El tercer encuentro se ocupará del libro álbum y de la literatura digital como discursos literarios singulares para la enseñanza. Junto con esto, también se destinará un espacio para el acercamiento reflexivo a la configuración del joven-lector-estudiante, poniendo en cuestión ciertas imágenes estereotipadas frente a la diversidad de culturas juveniles y de jóvenes reales, presentes en las aulas.

Durante el cuarto encuentro, se hará hincapié en el abordaje de categorías narratológicas, procedimientos estéticos, poéticos, comunes a los Diseños de sexto grado y de primer año; además, se conducirá a reflexionar sobre el lugar que la teoría y los saberes vinculados al autor o a los contextos socio-históricos poseen en la formación de los estudiantes como lectores. Íntimamente ligado con esto, se realizará una aproximación a la instancia de la evaluación en la enseñanza de la literatura. Por último, se destinará un espacio para el abordaje reflexivo de la lectura en voz alta y la narración oral en las prácticas escolares.

El quinto encuentro estará destinado a ambos grupos, pues se tratará de la integración y el cierre del recorrido. Se abordará el proyecto como dispositivo pedagógico y se mediará la elaboración de proyectos inter-institucionales encaminados a lograr una progresión de las enseñanzas y aprendizajes entre los niveles. Además, se desarrollará un panel (*Jóvenes lectores y el pasaje por la escuela*) con escritores y representantes de distintas instituciones del campo literario, comprometidos todos con la promoción de la lectura y la formación literaria de los jóvenes.

A continuación, compartimos un bosquejo de lo planificado para cada encuentro<sup>3</sup>:

---

<sup>3</sup> El detalle de la secuencia diseñada para cada encuentro se encuentra en el texto completo del Trabajo Final Integrador *La enseñanza de la literatura entre el nivel primario y secundario. Articulación y pasaje. Una propuesta posible*, disponible en el Repositorio Ansenuza (<https://ansenuza.unc.edu.ar/>).

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Primer encuentro: Abrir las puertas, iniciar el diálogo</li> </ul>
<b>Destinatarios:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Docentes de Lengua y Literatura de 6º grado de nivel primario y de 1º año de nivel secundario de las escuelas públicas de Colonia Caroya.</li> </ul>
<b>Objetivos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fomentar el intercambio y la reflexión entre docentes de Lengua y Literatura de 6º grado de primaria y 1º año de secundaria sobre sus prácticas de enseñanza de Literatura.</li> <li>● Analizar críticamente las propuestas de los documentos curriculares y materiales elaborados desde el Ministerio, estableciendo comparaciones con las propias prácticas de enseñanza de la literatura durante el pasaje.</li> <li>● Favorecer la reflexión e iniciar el intercambio sobre la práctica pedagógica de literatura en sexto grado y primer año, atendiendo al lugar de los cánones escolar y personal en las aulas.</li> </ul>
<b>Ejes temáticos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Experiencias de enseñanza de la Literatura durante el pasaje entre nivel primario y secundario</li> <li>● Currículum, canon y camino lector</li> </ul>
<b>Materiales a utilizar:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proyector, notebook</li> <li>● Corpus de textos seleccionados:</li> </ul> <p>Ende, M. (2012). <i>La historia interminable</i>. Buenos Aires: Alfaguara. Pág. 12-16</p> <p>Mujica Láinez, M. (2009). “Crónica de Pablo y Virginia”, en <i>Misteriosa Buenos Aires</i>. Buenos Aires: De Bolsillo. Pág. 180-186</p> <p>Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). <i>Leer y escribir textos literarios. Risas, miedos y viajes</i>. Colección Cuadernos para el Aula.</p> <p>Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2012). <i>La alfabetización y la articulación entre los niveles del sistema educativo: aspectos centrales para favorecer las trayectorias educativas</i>. Fascículo 3 de la Colección “Igualdad, inclusión y trayectorias escolares”.</p> <p>Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2010). <i>Entre nivel primario y secundario: una propuesta de articulación</i>. Cuadernos para el Docente y Cuadernos para el Alumno.</p>
<b>Espacio:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aula</li> </ul>
<b>Tiempo total:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 5 horas</li> </ul>
<b>Secuencia y distribución del tiempo:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 1º momento: Taller de aprendices interminables- 60 minutos</li> <li>● 2º momento: Laboratorio de actividades- 60 minutos</li> <li>● Receso- 20 minutos</li> <li>● 3º momento: Exploración de Documentos Curriculares- 80 minutos</li> <li>● Receso- 10 minutos</li> <li>● 4º momento: Taller “El libro que me leyó”- 50 minutos</li> <li>● 5º momento: Novela compartida- 20 minutos</li> </ul>

<b>Segundo encuentro: Un paseo por la LIJ</b>
<b>Destinatarios:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Grupo A: Docentes de Lengua y Literatura de 6º grado de nivel primario de las escuelas públicas de Colonia Caroya</li> <li>● Grupo B (Réplica): Docentes de 1º año de nivel secundario de las escuelas públicas de Colonia Caroya,</li> </ul>
<b>Objetivos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Favorecer la aproximación al formato taller desde la reflexión teórica y la práctica vivencial para reconocer su valor como dispositivo pedagógico en la mediación de prácticas de lectura, escritura, oralidad.</li> <li>● Consolidar el reconocimiento de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) como parte del campo literario y el análisis crítico sobre sus posibilidades para la Enseñanza de la literatura en primaria y secundaria.</li> <li>● Mediar el abordaje de obras literarias a través de itinerarios de lectura como una opción válida para fortalecer la formación lectora de los estudiantes.</li> </ul>
<b>Ejes temáticos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● El formato taller y la Literatura Infantil y Juvenil</li> <li>● El itinerario de lectura y la práctica de lectura</li> </ul>
<b>Materiales didácticos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tarjetas con fragmentos de artículos teórico-críticos sobre Enseñanza de la Literatura y LIJ (Andruetto, Devetach, Díaz-Rönner, Bombini, Petit, Colomer, entre otros)</li> <li>● Proyector y notebook</li> <li>● Materiales didácticos varios (hojas en blanco, lapiceras, lápices, gomas)</li> <li>● Libros de Literatura Infantil y Juvenil diversos, disponibles en la biblioteca escolar</li> </ul>
<b>Espacios:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aula</li> <li>● Biblioteca escolar</li> </ul>
<b>Tiempo total:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 5 horas</li> </ul>
<b>Secuencia y distribución del tiempo:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 1º momento: Taller “Una historia a pedacitos” - 75 minutos</li> <li>● 2º momento: Plenario sobre actividad domiciliaria - 45 minutos</li> <li>● Receso- 20 minutos</li> <li>● 3º momento: Itinerario de lectura - 70 minutos</li> <li>● Receso - 10 minutos</li> <li>● 4º momento: Laboratorio artesanal de consignas - 60 minutos</li> <li>● 5º momento: Novela compartida - 20 minutos</li> </ul>

<b>Tercer encuentro: ¿Otras formas de leer?</b>
<b>Destinatarios:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Grupo A: Docentes de Lengua y Literatura de 6º grado de nivel primario de las escuelas públicas de Colonia Caroya</li> <li>● Grupo B (Réplica): Docentes de 1º año de nivel secundario de las escuelas públicas de Colonia Caroya,</li> </ul>

<b>Objetivos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Lograr una aproximación experiencial en torno al libro álbum y a las narrativas digitales, para reflexionar sobre las potencialidades de los diversos lenguajes (la imagen, la música) que interactúan con la palabra escrita.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Adquirir experiencias de lecturas diversas, en cuanto a interdiscursividad y multiplicidad de lenguajes presentes en la literatura, para reflexionar sobre las posibilidades de incorporarlas en las propias prácticas de enseñanza.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Analizar críticamente la diversidad de culturas juveniles y de lectores jóvenes presentes en las aulas, para reflexionar sobre los modos de enseñar y aprender literatura durante el momento del pasaje de primaria a secundaria.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fomentar la conformación de un espacio de encuentro, elaboración e intercambio colaborativo entre los docentes encargados de enseñar literatura, al interior de cada nivel escolar.</li> </ul>
<b>Ejes temáticos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Libro álbum, narrativas digitales e interdiscursividad en las prácticas de enseñanza de literatura</li> <li>● Diversidad de culturas juveniles y de jóvenes lectores</li> </ul>
<b>Materiales didácticos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proyector, notebook</li> <li>● Netbooks suficientes para los participantes, pendrive con carpeta de archivos con sonidos e imágenes alusivas a <i>Voces en el parque</i></li> <li>● Corto preparado con selección de testimonios de estudiantes de las escuelas participantes, narrativas personales de estudiantes</li> <li>● Tarjetas con “Instructivos Y Necesarios”,</li> <li>● Materiales didácticos varios: pizarra, afiche, fibriones, papeles de colores, hojas en blanco, lápices, lapiceras, etc.</li> <li>● Corpus de textos seleccionados:</li> </ul>
Browne, A. (1999). <i>Voces en el parque</i> . México: Fondo de Cultura Económica.
Diversos libros álbum, audiolibros, libros digitales
<b>Espacios:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aula</li> <li>● Biblioteca escolar</li> </ul>
<b>Tiempo total:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 5:30 horas</li> </ul>
<b>Secuencia:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 1º momento: Taller “Nuestras voces en el parque” - 120 minutos</li> <li>● Receso - 20 minutos</li> <li>● 2º momento: Plenario sobre actividades domiciliarias - 50 minutos</li> <li>● 3º momento: Un corto para comentar - 20 minutos</li> <li>● 4º momento: Taller “¿Qué libro para quién?” - 30 minutos</li> <li>● Receso - 10 minutos</li> <li>● 5º momento: Laboratorio artesanal de consignas - 60 minutos</li> <li>● 6º momento: Novela compartida - 20 minutos</li> </ul>

Cuarto encuentro: De conceptos y consignas
<b>Destinatarios:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Grupo A: Docentes de Lengua y Literatura de 6º grado de nivel primario de las escuelas públicas de Colonia Caroya.</li> <li>● Grupo B (Réplica): Docentes de 1º año de nivel secundario de las escuelas públicas de Colonia Caroya.</li> </ul>
<b>Objetivos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Revisar las nociones de la teoría literaria que se hacen presentes en las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en las aulas de uno y otro nivel, para analizar el valor de su enseñanza y proponer abordajes atentos a la progresividad de la formación lectora.</li> <li>● Habilitar instancias para experimentar y reflexionar críticamente sobre el lugar de la oralidad, específicamente la narración oral, en la enseñanza de Literatura en las escuelas de ambos niveles.</li> <li>● Mediар el desarrollo vivencial de experiencias literarias diversas, como lectores y docentes; para reflexionar sobre el valor de formular consignas e instrumentos de evaluación que habiliten a fortalecer los procesos de formación lectora.</li> <li>● Fomentar la conformación de un espacio de encuentro, elaboración e intercambio colaborativo entre los docentes encargados de enseñar literatura, al interior de cada nivel escolar.</li> </ul>
<b>Ejes temáticos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Las nociones de la teoría literaria presentes en las prácticas escolares de enseñanza de literatura</li> <li>● La formulación de consignas en la enseñanza y aprendizajes de los lectores</li> <li>● La oralidad en la Enseñanza de la Literatura</li> </ul>
<b>Materiales didácticos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Netbooks, proyector</li> <li>● Sillas, mesas, manteles, pañuelos de colores diversos, alfombras, almohadones para ambientar</li> <li>● Caja con actividades didácticas elaboradas por el otro grupo de docentes (del otro nivel escolar)</li> <li>● Materiales didácticos varios: pizarra, afiche, fibriones, papeles de colores, lápices, lapiceras, hojas de diferente tipo (apaisadas, rayadas, en cuaderno, carpetas, A4, oficio, etc.), etc.</li> <li>● Caja con elementos diversos: un collar de semillas, pluma, un alfiler, una piedra, un lápiz, un pétalo de flor, un trozo de chocolate, una tuerca, un trozo de corteza de árbol, un cordón o un poco de lana.</li> <li>● Corto con selección de imágenes extraídas de “Las ciudades invisibles de Italo Calvino ilustradas (nuevamente)”, en AD Editorial Team, 2 de marzo de 2017. Disponible en <a href="https://www.archdaily.mx/mx/806359/las-ciudades-invisibles-de-italo-calvino-ilustradas-nuevamente">https://www.archdaily.mx/mx/806359/las-ciudades-invisibles-de-italo-calvino-ilustradas-nuevamente</a></li> <li>● Corpus de textos seleccionados:</li> </ul>
Bodoc, L. (2011). “Prólogo” de <i>Los días del venado</i> . La saga de los Confines I. Buenos Aires: Ed. Suma.
Maia, C. (2013). “Las palabras”, en <i>La pesadora de perlas. Obra poética y conversaciones con María Teresa Andruetto</i> . Buenos aires: Ed. Vientos de Fondo.
Pennac, D. (1993). “Los derechos del autor”, en <i>Como una novela</i> . Sin datos.
Shua, A. M. (2006). “Cuento N° 92”, en <i>La Sueñera</i> , Buenos Aires: Emecé. Pág. 102

Libros de géneros diversos (teatro, poesía, junto a narrativa), extraídos de la biblioteca escolar; poemas y canciones, distribuidos en hojas sueltas; audios de narradores orales o de canciones populares.

**Espacios:**

- Aula
- Salón de Usos Múltiples del colegio
- Biblioteca escolar

**Tiempo total:**

- 5:10 horas

**Secuencia y distribución de tiempo:**

- 1º momento: Taller “Ciudades In-Visibles” - 50 minutos
- 2º momento: Plenario sobre actividades domiciliarias- 60 minutos
- Receso - 20 minutos
- 3º momento: Taller “¿Y cómo sigue?” - 40 minutos
- 4º momento: Laboratorio de experimentación literaria - 60 minutos
- Receso - 10 minutos
- 5º momento: Taller “La caja de Vieja Kush” - 50 minutos
- 6º momento: Novela compartida - 20 minutos

- Quinto encuentro: Cerrar círculos, tomar la posta

**Destinatarios:**

- Docentes de Lengua y Literatura de 6º grado de nivel primario y de 1º año de nivel secundario de las escuelas públicas de Colonia Caroya.

**Objetivos:**

- Orientar la elaboración de un pre-proyecto inter-institucional, para favorecer el acuerdo de criterios comunes y el desarrollo de una progresión posible en la Enseñanza de la Literatura durante el pasaje de un nivel a otro.
- Reflexionar sobre la importancia del papel de los docentes de cada uno de los niveles en la mediación entre los estudiantes y la literatura, para enfatizar las responsabilidades compartidas de las enseñanzas y aprendizajes durante el momento del pasaje, en tanto parte de las trayectorias escolares de los jóvenes lectores y estudiantes.
- Fomentar la conformación de un espacio de encuentro, elaboración e intercambio colaborativo entre los docentes encargados de enseñar literatura de uno y otro nivel escolar.
- Mediar el desarrollo vivencial de experiencias literarias diversas, como lectores y docentes, para habilitar la construcción de propuestas de enseñanza variadas.
- Estimular la posibilidad de nuevos modos de leer, de hacer y de enseñar literatura en las aulas.

**Ejes temáticos:**

- El pre-proyecto interinstitucional como posibilidad de encuentro entre los niveles escolares
- La enseñanza de la literatura durante el pasaje como una responsabilidad compartida entre los niveles
- La experiencia de la formación lectora como continuidad y progreso

**Recursos materiales:**

- Notebooks, proyector

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mesas para el trabajo en equipo, cada una decorada con manteles y objetos varios de un color distintivo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cintas o papel de los colores de las mesas; tantas como el número de participantes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cajas con una selección de actividades didácticas diseñadas por los participantes, con sus respectivas resoluciones y devoluciones. Una caja por mesa de trabajo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Materiales didácticos varios: pizarra, afiche, fibriones, papeles de colores, lápices y lapiceras de distintos colores, hojas de diferente tipo y tamaño (apañadas, rayadas, A4, oficio, etc.), papeles de colores, tijeras, regla y plastilina, etc.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Corpus de textos seleccionados:</li> </ul> <p>Cortázar, J. (2011). "Historia", en <i>Historias de cronopios y de famas</i>. Buenos Aires: Ed. Santillana, Buenos Aires.</p> <p>Galeano, E. (1989). "Un mar de fueguitos", en <i>El libro de los abrazos</i>. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.</p> <p>Libros de literatura diversos, novelas juveniles, libros álbum, historietas, clásicos, extraídos de la biblioteca escolar.</p>
<b>Espacio:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aula</li> <li>● Salón de Usos Múltiples del colegio</li> <li>● Biblioteca escolar</li> </ul>
<b>Tiempo total:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 7:20 horas</li> </ul>
<b>Secuencia y distribución del tiempo:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 1º momento: Taller "Cronopio entre libros" - 80 minutos</li> <li>● 2º momento: Plenario sobre actividades domiciliarias - 70 minutos</li> <li>● Receso 20 minutos</li> <li>● 3º momento: Mesas de trabajo Pre-Proyecto inter institucional - 120 minutos</li> <li>● Receso - 10 minutos</li> <li>● 4º momento: Novela compartida - 20 minutos</li> <li>● 5º momento: Bitácoras personales y autoevaluación - 30 minutos</li> <li>● 6º momento: Panel con invitados especiales - 90 minutos</li> </ul>

<b>Instancias de Evaluación:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Participación activa durante las distintas instancias del cursado.</li> <li>● Presentación del cuaderno bitácora que se habrá ido completando a lo largo del cursado y que demostrará el recorrido realizado durante las distintas experiencias presenciales y domiciliarias.</li> <li>● Completamiento de auto-evaluación sobre el cursado, material para revisar la propuesta solicitada en el último encuentro. Durante el último encuentro, se les pedirá que expongan su opinión sobre algunos aspectos de la capacitación, incluyendo la incidencia que esta podrá tener en su práctica didáctica, a nivel personal e institucional; así como también añadiendo posibles sugerencias.</li> <li>● Elaboración y presentación de un proyecto para la formación de lectores durante su pasaje de la primaria a la secundaria. Es decir, se tratará de pulir lo delineado durante el último encuentro. Esta actividad podrá ser de carácter individual; o bien, de a pares, agrupando un docente de primaria y otro de secundaria.</li> </ul>

## **Algunas reflexiones a modo de conclusión**

¿Qué escribir luego de haber atravesado cada tramo de este proyecto? ¿Cómo encerrar en unas líneas el caudal de experiencias, de aprendizajes, de palabras que se han ido entrelazando en la cotidianidad, entre los libros y las aulas? Los interrogantes iniciales, lejos de encontrar respuestas, han dado pie a nuevas preguntas en torno al pasaje de la primaria a la secundaria y la formación de lectores.

Sin embargo, el panorama observado nos impulsa a sugerir que si se generan oportunidades para que el hacer del aula de primer año dialogue con el de sexto grado; si se proponen categorías epistémicas comunes para construir progresivamente; si se aprovecha todo lo que cada lector trae en su mochila; si se generan situaciones para favorecer la apropiación del hacer creativo y crítico en torno a la literatura, si se habilita el intercambio más que la imposición; entonces el trabajo docente favorecerá el crecimiento lector progresivo, a lo largo de su andar por uno y otro nivel educativo.

Claro que, para esto, consideramos fundamental que desde el interior del propio sistema escolar se lleven a cabo líneas de acción concretas, tales como la habilitación de mesas de diálogo entre docentes y entre alumnos; el fortalecimiento del trabajo colaborativo de la escuela primaria con la secundaria; así como también la oportunidad de formarse, capacitarse, como mediadores comprometidos con el derecho que cada uno de los niños y jóvenes tiene a acceder a la literatura.

Si la tarea consiste en intervenir para favorecer, enriquecer, esa relación singular que se va tejiendo entre cada estudiante y cada obra, sería sumamente valioso que los docentes fueran primeramente grandes lectores ellos mismos. Más aún, que fueran capaces de transmitir en cada clase algo de su conocimiento, de su pasión por lo leído; al mismo tiempo que se predispusieran para escuchar tanto los saberes como las pasiones constitutivas de las subjetividades ajenas, las de los niños y jóvenes. Pero también, la del otro docente de Lengua y Literatura, el que ya ha estado trabajando con el grupo el año anterior, o el que los espera para el ciclo próximo. Este diálogo, esta red de voces y de experiencias, jugaría un papel imprescindible en la formación de los lectores como un continuum, especialmente durante los momentos de pasaje, como el que ha convocado a la realización de este trabajo.

Admitimos que el proyecto tiene sus límites, ya que solo podrá abordarse un fragmento del ancho mundo de la enseñanza de la literatura, además de que podrán sumarse imprevistos materiales y simbólicos, resistencias, contratiempos institucionales o intereses diferentes por parte de cada uno de los participantes. Sin embargo, lo valioso sería sembrar al menos la inquietud en torno a la importancia de constituir espacios de diálogo y de labor conjunta, que se extendieran a lo largo del tiempo, más allá de esta instancia de formación.

Cabe aclarar que no se trataría de dejar al margen las particularidades que identifican a cada nivel, sino más bien de encontrar puntos de contacto para coordinar contenidos y prácticas didácticas. Es decir, para generar dispositivos que se asienten en

una mirada más conocedora de lo que sucede con la enseñanza de la literatura en el otro nivel, en cuanto al objeto epistemológico, a las estrategias didácticas y, también, al sujeto de los aprendizajes. Así, se trataría de pensar al aula literaria de sexto grado de la primaria y a la del primer año de la secundaria como parte de un mismo sistema, como *postas* de un mismo recorrido.

Antes de terminar, enfatizamos que la propuesta será sumamente valiosa si, a través de ese gesto de sembrar y hacer germinar ideas, en las aulas literarias de la primaria y la secundaria comienzan a coordinarse líneas de acción atentas a los caminos vitales de cada uno de los lectores, para nutrirlos, para ensancharlos; si se van entrando puentes a través de los cuales compartir e intercambiar experiencias de enseñanzas y de aprendizajes; si, de este modo, se deja de pensar en torno a *la articulación* entre los niveles, de manera general y abstracto, para empezar a ocuparse *articuladamente* de las posibles mediaciones a desarrollarse en las aulas durante los diferentes niveles por los cuales transite cada estudiante. Si se habilita la posibilidad del intento, nuestra labor habrá valido la pena.

## Bibliografía Corpus teórico-crítico

- Aguerrondo, I. (2009). Niveles o ciclos. El reto de la articulación. *Revista Internacional Magisterio*, 38. Bogotá, Colombia. Disponible en: uca.edu.ar. <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo82/files/AGUERRONDO-ciclos-El-reto-de-la-articulacion.pdf>. Fecha de consulta: 05/13/2015.
- Altamirano, C. & Sarlo, B. (1993). *Literatura/Sociedad*. Buenos Aires: Hachette.
- Andruetto, M. T. (2010). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- \_\_\_\_\_ (2015). *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Andruetto, M. T. & Lardone, L. (2011). *El taller de escritura creativa*. Córdoba: Comunicarte.
- \_\_\_\_\_ (2005). Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil. En *Imaginaria*, 158, 6 de julio de 2005. Disponible en: imaginaria.com. ar. <http://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>
- Barthes, R. (1984). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bombini, G. & López, C. (1995). *El lugar de los pactos. Sobre la literatura en la escuela*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: UBA XXI.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. Colección Espacios para la Lectura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Revista Lectura y vida*. Año 22. Buenos Aires. S/d.
- Culler, J. (1992). En defensa de la sobre interpretación. En U. Eco et. al. (1995), *Interpretación y sobre interpretación*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Devetach, L. (2009). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Díaz-Rönnér, M. A. (2011). *La aldea literaria de los niños*. Córdoba: Comunicarte.
- Eagleton, T. (1985). *Una introducción a la Teoría Literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1995). El sujeto y el poder. En O. Terán (comp.). *Michel Foucault. Discurso, poder y subjetividad*. Buenos Aires: Ed. El cielo por asalto.

- Forgiarini, M. A. (2018). *La enseñanza de la literatura entre el nivel primario y el secundario: articulación y pasaje. Una propuesta posible*. Trabajo Final Integrador de la Carrera de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. Disponible en: <https://ansenuza.unc.edu.ar>.
- Gerbaudo A. (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. En *Álabe 7*. Disponible en: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/121>. Fecha de consulta: 05/10/2016.
- Harf, R. (2016). *Articulación interniveles*, en Noveduc Libros (2016, 11 de diciembre). *Articulación inter niveles- Ruth Harf- Gestión y liderazgo*. Video recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=WEJm4siDSeg>. Fecha de consulta: 05/07/2017.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Ed. Morata.
- Larrossa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Aloma*, N° 19, pp. 87-112.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2005). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. 2º Ciclo EGB/Nivel Primario. 4º, 5º y 6º Años. Lengua*. Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires. Disponible en: [www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar). [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap\\_egb2.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap_egb2.pdf). Fecha de consulta: 05/12/2015.
- 
- (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26026*. Disponible en: [www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf). Fecha de consulta: 05/05/2016.
- 
- (2006). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. 3º Ciclo EGB/ nivel medio. 7º,8º y 9º Años. Lengua*. Consejo Federal de Cultura y Educación, Buenos Aires. Disponible en: [www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar) <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap3lengua.pdf> Fecha de consulta: 05/05/2016.
- 
- (2007). *Leer y escribir textos literarios. Risas, miedos y viajes*. Colección Cuadernos para el Aula. Disponible en: [www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar) <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=111083> Fecha de consulta: 03/04/2016.
- 
- (2010). *Entre nivel primario y secundario: una propuesta de articulación*, Cuadernos para el Docente y Cuadernos para el Alumno. Disponible en: [www.me.gov.ar](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/55922). <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/55922> Fecha de consulta: 03/04/2016.
- 
- (2012). *La alfabetización y la articulación entre los niveles del sistema educativo: aspectos centrales para favorecer las trayectorias educativas*. Fascículo 3 de la Colección Igualdad, inclusión y trayectorias escolares. Disponible en: [www.dnpsme.net](http://www.dnpsme.net/comunicacion/pdf/pnie/Fasciculo3.pdf). <http://www.dnpsme.net/comunicacion/pdf/pnie/Fasciculo3.pdf> Fecha de consulta: 05/04/2016.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010). *Ley N° 9870*. Disponible en: [www.cba.gov.ar](http://www.cba.gov.ar). <http://www.cba.gov.ar/ley-de-educacion-provincial-educacion/> Fecha de consulta: 05/04/2016.
- 
- (2011). *Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Encuadre general 2011-2015*. Tomo I. Disponible en: [www.igualdadycalidadcba.gov.ar](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar). <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-> Fecha de consulta: 05/04/2016.

CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO1EducacionSecundaria%20web8-2-11.pdf Fecha de consulta: 03/04/2016.

(2011). *Diseño*

*Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria 2011-2015.* Tomo II. Disponible en: www.igualdadycalidadcba.gov.ar. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%202%C2%0Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf> Fecha de consulta: 03/04/2016.

(2012). *Diseño Curricular*

*de la Educación Primaria 2012-2015.* Disponible en: www.igualdadycalidadcba.gov.ar. [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ\\_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf) Fecha de consulta: 02/04/2016.

(2014). *Mejoras en los*

*Aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias.* Fascículos 3 y 17. Disponible en: www.igualdadycalidadcba.gov.ar <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/prioridadesdetalle.php?pri=1>. Fecha de consulta: 02/04/2016.

Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura.* Conferencia presentada para el Plan Nacional de Lectura. Dirección Nacional de Gestión curricular y Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.* México: Fondo de Cultura Económica.

(2015). *Leer el mundo.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.  
Peralta E.M. V. (2007). *Transiciones en educación infantil: un marco para abordar el tema de la calidad.* Documento en borrador para la discusión en el Simposio de O.E.A., Washington DC, mayo 2007. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Central.

Robledo, B. E. (2008): Literatura juvenil o una manera joven de leer literatura. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Literatura Iberoamericana, Bogotá.

Ruiz Guevara, L., Castro Pérez, M. & León Sáenz, A. (2010). Transición a la secundaria... Los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria". En *Revista Iberoamericana de Educación*, 52/3 – 10/04/10. Disponible en: [www.rieoei.org.http://www.rieoei.org/deloslectores/3253Ruiz.pdf](http://www.rieoei.org.http://www.rieoei.org/deloslectores/3253Ruiz.pdf). Fecha de consulta: 05/06/2016.

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares.* Conferencia brindada en la Jornada de Apertura 2010, Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno de la Pampa, 23 de febrero de 2010. Santa Rosa de la Pampa. Recuperado de: [http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi\\_Conferencia.pdf](http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf). Fecha de consulta: 04/05/2016

### **Corpus literario:**

Bodoc, L. (2011). *Los días del venado.* La saga de los Confines I. Buenos Aires: Ed. Suma.

Browne, A. (1999). *Voces en el parque.* México: Fondo de Cultura Económica.

Cortázar, J. (2011). Historia. En *Historias de cronopios y de famas.* Buenos Aires: Ed. Santillana.

Ende M. (2012). *La historia interminable.* Buenos Aires: Alfaguara juvenil. Pp. 12-16.

Galeano, E. (1989). Un mar de fueguitos. En *El libro de los abrazos.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Maia, C. (2013). Las palabras. En *La pesadora de perlas. Obra poética y conversaciones con María Teresa Andruetto.* Buenos Aires: Ed. Vientos de Fondo.

- Mujica Láinez, M (2009). Memorias de Pablo y Virginia. En *Misteriosa Buenos Aires*. Buenos Aires: De Bolsillo. Pp.180-186.
- Puente Frantzen, K. (2007). Las ciudades invisibles de Italo Calvino ilustradas (nuevamente). *AD Editorial Team*, 2 de marzo de 2017. Disponible en <https://www.archdaily.mx/mx/806359/las-ciudades-invisibles-de-italo-calvino-ilustradas-nuevamente>. Fecha de consulta: 05/07/2017.
- Shua, A. M. (2006). Cuento N° 92. En *La Sueñera*. Buenos Aires: Emecé. P. 102.

## **LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESCUELA MEDIA: UNA ALTERNATIVA DE FORMACIÓN DOCENTE**

Candelaria Stancato  
stancatoc@yahoo.com.ar  
La Calera, Córdoba, Argentina

Este trabajo se concibe como una alternativa de intervención didáctica sistemática cuya finalidad es el diseño de una secuencia de seis talleres destinados al trabajo con docentes de Lengua y Literatura de Nivel Medio en torno a manuales escolares de Lengua, correspondientes a los tres años del Ciclo Básico, y con el objetivo principal de propiciar procesos reflexivos y de indagación respecto de la manera en que se realiza en ellos la transposición didáctica de *la argumentación* y la configuración del sujeto destinatario que subyace en ella. Para esto, se plantea una experiencia de abordaje de las propuestas editoriales que orienta un ejercicio de interpretación y análisis de las alternativas didácticas vehiculizadas por los manuales como ejemplos paradigmáticos del tipo de lógica que estructura ciertas maneras de hacer didáctico dentro del campo de la enseñanza de la lengua. La intención es promover, en el marco de la propia institución donde las y los docentes realizan su tarea, una alternativa de acompañamiento de su tarea de enseñanza que les permita objetivar algunas tensiones propias del campo.

En relación con lo expuesto, el desafío se plantea en torno a la posibilidad de realizar, mediante la tarea que implica la planificación y diseño de los talleres propuestos, el ejercicio personal de quien escribe de extrañar el propio proceso de indagación realizado en relación a la transposición didáctica de la argumentación que los manuales efectivizan para objetivarlo y, al mismo tiempo, reconstruirlo a los fines de ser puesto a disposición para otras y otros. El desafío consiste, entonces, en traducir este proceso, decodificarlo, descomprimirlo, para transformarlo en un dispositivo de enseñanza que pueda constituir una experiencia de formación factible de ser capitalizada por alguien más. Esto es, diseñar una secuencia de actividades, un recorrido posible que permita a otros experimentar el proceso de desnaturalización del objeto, de la propia práctica en relación a él y a quien aprende. Se trata, en otras palabras, de habilitar un proceso de indagación compartido que vuelva a poner en ejercicio un modo de indagación, en relación a determinados materiales y objetos, y una de las formas posibles que puede tomar la reflexión sobre la enseñanza.

La propuesta de talleres prevé, de esta manera, el trabajo con profesoras y profesores del área de Lengua y Literatura, en un intento de orientar procesos de objetivación de los propios supuestos que orientan sus prácticas didácticas y que posibiliten una resignificación de estas últimas. Ahora bien, este objetivo inicial responde a una proyección institucional a largo plazo: la de convertir a las y los docentes del área en referentes para el trabajo colaborativo con docentes de otras áreas en el futuro. En este sentido, esta propuesta se plantea como una posibilidad, no solo de fortalecimiento

de un espacio disciplinar específico, sino como una alternativa de trabajo institucional que habilite la planificación y autogestión de nuevas instancias de revisión y construcción pedagógica en las cuales el proceso de formación de un grupo pueda ser capitalizado por otras y otros docentes.

## 1. Antecedentes: ¿Por qué *la argumentación* y los *manuales escolares*?<sup>2</sup>

Este trabajo se inscribe en un proceso de indagación más general que se inicia con el proyecto que originalmente se denominara *Argumentar en la escuela media, un estudio de la enseñanza del discurso argumentativo a través de los manuales escolares* (periodo 2008-2009) y que a lo largo de los años fue abordando diferentes dimensiones de la transposición didáctica que ofician los manuales escolares al convertir la argumentación en un contenido de enseñanza. Las maneras en que aparecen secuenciadas las actividades o los tipos de operaciones cognitivas que pretenden movilizarse a través de ellas, los textos que se proponen para la lectura o los temas sobre los cuales se invita a opinar o debatir a las y los estudiantes son algunos de los ejes que han sido abordados en estos años de trabajo.

La propuesta de intervención que aquí se presenta se vincula con el trabajo de indagación y análisis realizado en torno a una de las líneas de profundización desplegadas en el proyecto de referencia orientadas a la interpretación del proceso de traducción de la argumentación en los manuales escolares de Lengua: el estudio de la tensión existente entre *una perspectiva textual* y *una perspectiva discursiva* en la transposición didáctica del texto argumentativo. La intención, en un primer momento, fue indagar acerca de cuál es el peso específico que ocupa, en las consignas de los manuales escolares que abordan la enseñanza de la argumentación, lo lingüístico respecto de lo discursivo. Es decir, se proponía estudiar cuál es la tendencia en los planteamientos teóricos formulados y las actividades propuestas por los manuales entre considerar la argumentación como una estructura textual, definida en función de determinadas ‘marcas’ visibles a nivel de superficie (naturaleza o estructura de los enunciados, figuras y recursos retóricos, características formales de géneros específicos, etc.) o bien como una función discursiva que atraviesa todas las prácticas comunicativas en tanto argumentar constituye el ‘gran macro acto de habla’ en que se inscribe todo decir.

Ya en “La tensión entre lo textual y lo discursivo en la transposición didáctica del texto argumentativo. Un estudio a través de las consignas de los manuales escolares” (Stancato; 2012), advertíamos la forma en que, dentro de la propuesta didáctica que presentan los manuales escolares de Lengua estudiados, si bien las nociones de texto y discurso aparecen inscriptas en las unidades presentadas para el estudio de los diferentes tipos o géneros textuales, puede reconocerse que el peso específico asignado a cada una de ellas es desigual en el planteamiento teórico de los temas y en las actividades que se proponen resolver: la perspectiva que prima es eminentemente lingüístico-textual, anclada en un trabajo recurrente sobre los aspectos ‘visibles’, factibles de ser mensurados

como marcas o aspectos reconocibles a nivel de superficie y, por tanto, clasificables. En este sentido, el abordaje de los manuales que nos proponíamos realizar en aquel momentos nos permitió considerar, no solo la manera en que se planteaba la enseñanza de la argumentación en ellos, sino también advertir que la lógica estructural dominante en la enseñanza de la lengua por años parecía subsistir y regir aun cuando se abordaban objetos bien diferentes a los de la agenda clásica de la didáctica de la lengua de sesgo estructural, como los morfemas, las palabras o las oraciones; en este caso, hablamos de los discursos argumentativos, pero quizás podríamos hacer extensiva la afirmación a la enseñanza de todos, o casi todos, los géneros de la discursividad social que se enseñan en la escuela (del campo de la literatura, de la publicidad, de la ciencia, del periodismo, etc.). Esta tensión observada entonces nos orientó hacia la necesidad de elaborar instrumentos interpretativos que nos posibilitaran objetivar, con alguna precisión, los términos de esa pujía, aparentemente contradictoria, a través de la cual la argumentación, como objeto de enseñanza, es presentada en los manuales: por un lado, la forma en que es legitimada, como contenido de fuerte trascendencia social, desde los paratextos y temáticas con las que aparece vinculada (un contenido que persigue la formación ciudadana, que alienta la libre expresión de los estudiantes, la posibilidad de opinar sobre diversos temas, etc.) y, por otro, el modo en que queda reducida al contenido de las consignas o al tipo de ejercicios que finalmente se proponen realizar a los alumnos (responder a consignas de comprensión lectora, identificar determinados recursos expresivos o las partes de una estructura).

Ahora bien, esta posibilidad de desandar el planteamiento didáctico que las propuestas editoriales formulaen en los manuales que circulan en las escuelas, no solo nos permitió indagar en su momento la dimensión acerca de qué o cómo debe enseñarse determinado contenido, sino también cómo ese determinado posicionamiento actualiza una concepción particular del sujeto que aprende, de aquél que se anticipa como destinatario de las actividades que se ofrecen. De esta manera, los estudios centrados originalmente en un rastreo de tipo conceptual, intentando sopesar la relevancia con la cual las nociones de *texto* y *discurso* aparecían en las unidades destinadas a la enseñanza de la argumentación en los manuales, permitió advertir inicialmente y luego profundizar la mirada sobre cierto ‘vaciamiento’, o minimización del componente ideológico en el abordaje didáctico de lo argumentativo. Así, en “La enseñanza de la argumentación a través de los manuales escolares: de la dimensión textual a la dimensión ideológica de la argumentación” (Stancato; 2013), avanzábamos en relación a la manera en que el tipo de actividades que se solicita realizar, los temas sobre los cuales se define ‘lo opinable’, las voces que se dejan ingresar a través de los textos que se les proponen leer y el tipo de relación que se establece entre estas y las de los y las estudiantes, entre otras cosas, nos llevó a profundizar la manera en que toda propuesta didáctica conlleva un determinado posicionamiento sobre quien aprende y cómo este posicionamiento, muchas veces, contradice los principios con los que se enuncia o, peor aún, se legitima, la enseñanza de determinado contenido. Es el caso parojo de la argumentación, como un contenido

que ingresa en la currícula asociado a la necesaria formación de sujetos críticos, no solo capaces de interpretar discursos o textos de otros sino también de codificar y defender los propios. Difícil resolver la forma en que un objetivo así declarado puede resultar de actividades o planteos que tensionan a las y los estudiantes, como decíamos, solo desde su competencia gramatical y nunca desde su posición como sujetos ideológicamente ancladas/os en un determinado universo simbólico que dialoga con otros.

Los antecedentes que refieren a trabajos de indagación personales sobre el tema remiten a la propia lógica de la propuesta que pretende diseñarse. Se trata de pensar la manera en que puede orientarse a otras y otros a desandar el propio proceso de reflexión realizado en torno a los manuales. Esto es, cómo desnaturalizar el propio camino realizado en la investigación y profundización del tema para el diseño de un dispositivo de enseñanza que pueda ser capitalizado por otras y otros para alimentar y enriquecer sus propios procesos reflexivos. En este sentido, los trabajos aquí citados y los ya mencionados en el marco general de este proyecto, constituyen no solo desarrollos de referencia a ser considerados como conceptualizaciones ya construidas sobre el tema en cuestión, sino como orientaciones muy concretas para la planificación de las actividades o tareas a desplegar en la secuencia de talleres previstas para llevar adelante la alternativa de formación docente que se propone.

## 2. Una *propuesta de intervención* y no un trabajo de especulación teórica

Desde un primer momento resulta central dejar explicitada la naturaleza del trabajo que se presenta en la medida en que la forma en que ha sido concebido define, o intenta hacerlo, la manera en que pretende ser leído. No se trata de realizar un trabajo de indagación teórica, sino una propuesta de formación o, mejor dicho, de *acompañamiento* de profesores de Lengua y Literatura de Nivel Medio en relación a la *transposición didáctica* de un contenido, *la argumentación*. Pretende, en este sentido, orientarse un proceso de reflexión como posibilidad de colaborar con otras y otros, como decíamos, a pensar en aquello que se enseña y en cómo se enseña. Dos dimensiones, el *qué* y el *cómo*, que no pueden pensarse disociadas una de la otra en tanto las maneras de transponer didácticamente un contenido transparenta, de una u otra manera, la forma en que ese contenido es concebido.

Sin duda, un relevamiento de los principales enfoques teóricos desde los cuales ha sido abordado el tema de la argumentación a lo largo del tiempo resulta necesario para profundizar la tarea de exploración que se propondrá a las y los docentes en relación a la manera en que los manuales escolares lo convierten en contenido de enseñanza. Sin embargo, preciso es destacar que este no es el foco de nuestro planteo. No se trata de un trabajo en el que se pretenda proponer el rastreo de las variadas teorías propias de los estudios sobre el lenguaje y los textos que aparecen transpuestas, sino la identificación o el reconocimiento, en todo caso, de aquellos lineamientos generales que aparecen con

regular recurrencia y que se debaten, principalmente, entre dos planteos centrales: considerar la argumentación como un *determinado modo de composición textual* o como una *práctica discursiva inherente a todo hacer con el lenguaje*. Sin desconocer que los estudios sobre la argumentación han orientado gran parte de los estudios en ciencias sociales, no es el interés de este trabajo indagar sobre ello, solo se pretende definir dos grandes universos u orientaciones macro sobre el tema que se constituyan, a los fines didácticos de nuestra propuesta para el trabajo con las y los docentes, en grandes organizadores que permitan pensar los *problemas inherentes a su enseñanza*. La referencia a las teorías sobre la argumentación, entonces, pretende ofrecerse en los términos de una interpelación que, *desde la práctica de enseñanza* convertida en centro de la propuesta, nos permita poner en relieve tensiones, supuestos, implicancias que las maneras de transponer didácticamente el contenido conllevan.

Es a partir de lo dicho que parece oportuno establecer la distancia que existe entre la tarea de *investigar* en educación o en didáctica y aquella otra que se orienta, en cambio, a realizar un estudio acerca de una problemática didáctica particular a los fines de *intervenir* y *modificar* una práctica. Los objetivos, pero sobre todo las situaciones, exigencias y dificultades que definen los recorridos posibles en cada caso son diferentes. Como señala Feldman (2004), la didáctica es una disciplina orientada por intereses relativos a un *campo práctico* y, en este sentido, opera en términos situados y situacionales. Por eso requiere, como señala el autor, “menos de modelos formales y más de principios de procedimiento” en los cuales “la definición del problema nunca es conclusiva, aunque en algún momento se considera, pragmáticamente, que es suficiente como para tratar de establecer algunas alternativas. Estas alternativas impulsan una nueva vuelta de la espiral porque cada una de ellas operativiza de distinta manera el problema y permite adquirir nuevas perspectivas sobre él. Dicho de otra manera, el problema también se aclara en la medida en que se concreta en soluciones posibles” (2004: 57). De esta manera, el tipo de planteo que realizamos se orienta a la comprensión *en contexto* de las problemáticas que involucra la transposición didáctica de la argumentación en la escuela y para esto la propuesta de intervención que presentamos coloca el foco en la producción de actividades que gradual y recursivamente movilicen el aparato interpretativo de las profesoras y profesores.

### **3. La reflexión como principio orientador de la práctica**

La enseñanza es una práctica social que se desarrolla y materializa a través de grupos de sujetos sociales con propósitos comunes que parecen compartir creencias, intenciones y objetivos pero que, al mismo tiempo, están atravesados por valores y decisiones éticas y políticas en las cuales se tensionan y entran en conflicto las condiciones objetivas con las subjetivas. En este sentido, cada docente, desde su subjetividad, debiera estar en condiciones de poder objetivar su práctica a través de procesos reflexivos permanentes

en los que se confronten diferentes perspectivas de análisis. Sin embargo, como señala Achilli (2000), las condiciones de trabajo docente, las actividades burocráticas y externas a lo pedagógico, la estructuración jerárquica que caracteriza las relaciones institucionales —en el sentido de transformar al docente en mero ‘transmisor’ o ‘ejecutor’— lo diluyen como ‘sujeto intelectual’. De esta manera, “*la práctica docente se va disociando/enajenando de la especificidad de su quehacer: la práctica pedagógica.* (...) Se produce una *neutralización del trabajo* con el *conocimiento* tras ese conjunto de interacciones y significaciones que configuran la *práctica docente*”<sup>1</sup> (2000: 24).

Reconsiderar la centralidad de diseñar alternativas de intervención atentas a compartir con las y los docentes instancias de reflexión sobre su propia práctica supone reivindicar la especificidad de la tarea pedagógica y de los problemas o dimensiones que involucra. El proceso de enseñanza es un proceso de intervención entre las y los estudiantes y el conocimiento y es la/el docente quien mediatisa esta relación. Al seleccionar contenidos, modos, estrategias, configuraciones, tipos de interacciones que se pondrán en juego, criterios y mecanismos de evaluación, la profesora o el profesor toma decisiones antes, durante y después de la situación temporal inmediata de la clase en la que determinado saber es puesto en circulación. Siempre, aún cuando en la práctica cotidiana parezcan imperceptibles o no sean del todo conscientes, estas estrategias desplegadas resultan de perspectivas teóricas y supuestos sobre la propia práctica por las que una o un docente ha ido optando y que lo ubican, por lo tanto, en un determinado lugar y no en otro. De aquí, como afirma Feldman (2004), la necesidad de generar oportunidades que favorezcan el desarrollo de procesos reflexivos que posibiliten a las profesoras y profesores revisar los principios de su hacer “mediante una mirada sobre la práctica realizada con cierta autonomía respecto de las urgencias de la acción” (2004: 93). Procesos meta-reflexivos, en todo caso, que permitan tomar distancia respecto de aquello que se hace en el aula y posibiliten objetivar “el conocimiento implicado en la acción y en la reflexión sobre ella” (2004: 93).

Es en este sentido que se propone la planificación de una serie de espacios de encuentro que hemos concebido bajo la modalidad de talleres a ser desplegados a lo largo de un año lectivo y a través de los cuales se pretende propiciar un tipo de trabajo colaborativo entre docentes colegas que se defina por un estado de discusión y reflexión potente. Si bien la temática a abordar se plantea en relación a un contenido en particular, la enseñanza de la argumentación, el tipo de actividades y la lógica que las estructura a lo largo de la secuencia intenta poner en tensión, como decíamos en el inicio, problemáticas propias del campo de la didáctica de la lengua en general, en una búsqueda de propiciar una reflexión más amplia, que trascienda la especificidad del tema en cuestión hacia los supuestos y las implicancias que subyacen a las prácticas de enseñanza. Colaborar, de eso se trata, con la planificación y diseño de alternativas de acompañamiento a la tarea de profesoras y profesores que tiendan a la formación de “docentes reflexivos”, en palabras de Feldman, que sean capaces de reacomodar, enriquecer y reinventar sus propias

---

<sup>1</sup> El uso de la cursiva en la cita corresponde al original.

prácticas por sí mismos al contar con algunos medios que les permitan pensar “que las cosas pueden hacerse de otra manera” o que, en otras palabras, amplíen para ellos “el campo de lo posible” (2004:118).

#### 4. Acerca del *taller* como espacio de formación y construcción compartida

La recuperación del espacio *taller* como alternativa para vehiculizar una propuesta de formación docente implica resignificarlo desde las potencialidades que ofrece como instrumento para la enseñanza. En términos de Souto (2000), constituye un *dispositivo* en el que entran en juego múltiples dimensiones que impiden pensarlo como una mera modalidad o metodología de trabajo. El tipo de tarea que en él se realiza, pero sobre todo la lógica social propia de ese hacer que se pone en juego implica considerar la manera en que, en el entramado de las prácticas que toda institución educativa ritualiza, el espacio del taller puede ofrecerse como una alternativa de formación docente capaz de subvertir las maneras de asumir o encarar la práctica de enseñanza. Un espacio, en términos de Achilli (2000), en el cual pretende alcanzarse, como “proceso clave”, “un proceso de producción y aprendizaje grupal” (2000: 60).

El encuentro con otras y otros, el ejercicio de *objetivación* que supone la socialización de los conflictos o las decisiones que se toman para encararlos posibilita una oportunidad de explicitación de los posicionamientos didácticos desde los cuales se asume la tarea de enseñar, incluso, muchas veces, sin ser conscientes de ello. De aquí la importancia de generar espacios institucionales que permitan a las y los docentes asumirse como profesionales de la enseñanza más allá del espacio del aula en el que desarrollan su labor en soledad. Ahora bien, la promoción del taller como recurso en el diseño de una propuesta de formación se legitima por el hecho de que no solo supone un espacio diferenciado, en el devenir del cotidiano escolar, a razón de la participación de la o del docente en una experiencia colectiva, de grupo, sino sobre todo en función de la naturaleza de esa participación. Se trata de una participación que involucra una construcción. En palabras de Souto (2000), “el taller es un espacio de enseñanza donde hay una producción (se hacen cosas) y donde el foco está puesto en el saber-hacer (y no tanto en aprendizajes intelectuales)” (2000). En este sentido, las relaciones grupales que se ponen en juego se dan de una manera particular en la medida en que los sujetos van aprendiendo mientras producen y, por ello, tal como advierte Souto, no toda situación de intercambio constituye un taller en tanto “no toda enseñanza grupal (...) responde a las características del taller” (2000). De lo que se trata es de poner en tensión los términos de un proceso cuya finalidad no está puesta en alcanzar determinado saber intelectual sino, como decíamos, en adquirir una destreza, un procedimiento, un saber hacer que está centrado en la producción de un objeto con sentido social. En ese proceso de producción, quien participa con otras y otros “va tratando de resolver situaciones que se le presentan y, en función de éstas, demanda al docente lo que necesita para poder

avanzar” (Souto; 2000). De esta manera, quien orienta el taller no se configura como el destinador del saber a alcanzar, sino que trabaja a partir de la demanda de aquellos que realizan la experiencia.

Ahora bien, el hecho de que se entienda la coordinación de un espacio taller en los términos de una práctica facilitadora de la participación democrática de las y los participantes, como señala Achilli (2000), “no significa que ello se realice sin un *sentido direccional*” (2000:57). Como observador/a ‘externo’ del proceso que se genera, quien desempeña la tarea de coordinación se diferencia del conjunto de las y los participantes “por su posición *des-centrada* del grupo” y es desde este lugar, ubicado/a como observador/a y analista, que es capaz de facilitar y orientar el proceso reflexivo que intenta motorizarse a través de la secuencia planificada.

Para precisar mejor el sentido del término taller y sus alcances, Souto propone remitirse a la etimología de la palabra: deriva del francés “atelier” y su raíz refiere a astilla de madera. Es así que, según Souto, hablar de taller remite a un trabajo de naturaleza manual en la medida en que aparece vinculada “con el lugar para el hacer, tallar, construir barcos, trabajar sobre la materia prima para lograr un producto o una obra artística” (2000). Como señala la autora, en el taller medieval, el artesano transmite su oficio como conjunto de destrezas y habilidades –hoy diríamos de “saber hacer”– a los aprendices, y hay un conjunto de reglas por las cuales, en un momento dado, se pasa de la categoría de aprendiz a la de artesano. Se trata, en este sentido, de “un dispositivo surgido socialmente para la formación” y, como tal, supone “una producción de tipo material”:

“Por ejemplo, en un taller de cerámica, la arcilla misma va imponiendo los tiempos. Tiene que tener cierto grado de humedad, hay que prepararla con anticipación, cubrirla, etcétera. Puede haber un horario escolar para un taller de cerámica, pero si la arcilla no está en condiciones y si la obra que se comenzó a trabajar no fue preparada para continuar, no se puede avanzar en el trabajo. Yo reservaría la palabra taller para un tipo de dispositivo en el que el material a trabajar impone condiciones distintas de las del conocimiento” (Souto; 2000).

El ejemplo permite explicar la manera en que el taller se define en función de una lógica particular, vinculada, en palabras de Souto, “a la materialidad que impone aquello con lo que se trabaja y a la lógica social de la producción, del trabajo” (2000). Así, en el caso de nuestra propuesta, dirigida, en términos de Achilli, al “*perfeccionamiento docente*”, el diseño de la secuencia de talleres se construye “desde una perspectiva fundamentalmente didáctica” (2000: 62).

Es en función de todo lo dicho que la presente propuesta se diseña en relación a una serie de talleres para docentes de Lengua y Literatura como instancias de una secuencia de trabajo a través de la cual se pretende proponer a las y los participantes la manipulación de ciertos recursos que les permitan deconstruir el planteo didáctico que actualizan los manuales en relación a la enseñanza de la argumentación. La intención es enfrentarlas/los a una tarea de indagación, en relación a una serie de ‘problemas’ o tensiones inherentes al campo de la didáctica de la lengua, que les posibilite objetivar, en

el análisis de las actividades y textos que los manuales ofrecen a las y los estudiantes para el trabajo sobre la argumentación, los supuestos teóricos que subyacen a esos diseños didácticos y la concepción del sujeto destinatario que estos últimos cristalizan. El objetivo, en este sentido, es facilitar un espacio para la reflexión sobre la propia práctica docente pero no, como ya hemos aclarado, a partir de principios o conceptualizaciones teóricas que se postulen como marcos de referencia a los cuales una o un docente debiera orientar su tarea de enseñanza, sino a través de la puesta en funcionamiento de los propios esquemas de representaciones y supuestos que orientan, sin estar muchas veces explicitados, esa tarea cotidianamente. Como señala Feldman, al reivindicar el *conocimiento práctico* frente a la hegemonía del *conocimiento científico*<sup>2</sup> a la hora de diseñar instancias para acompañar las prácticas de enseñanza, los agentes construyen significativamente su práctica utilizando sus propias teorías y principios en esa construcción. En este sentido, según el autor, el trabajo con esos “marcos representacionales” podría ser una alternativa para mejorar las prácticas en tanto, según él, estas “solo pueden ser modificadas por los profesores”. En palabras del autor, “los procesos reflexivos no necesariamente ‘revelan’ las teorías ocultas. Posiblemente, la reflexión permita al sujeto resignificar ideas, asumir nuevas ideas, asumir nuevas implicancias o considerar otras alternativas. Pero, en ese caso, más que un acto de descubrimiento de lo que tenía y no sabía que tenía, se trata de un acto de invención mediante un activo proceso de diseño de posibilidades y búsqueda de alternativas dispersado por el proceso reflexivo” (2000: 100).

Como señalan Edelstein y Coria (1995), la práctica, atrapada en el presente, excluye el retorno sobre sí, ignorando los principios que la guían y las posibilidades que encierra y que no puede descubrir más que convirtiéndolas en acto. Esto es, desplegándolas en el tiempo. De aquí la importancia que cobran las instancias de *mediación* que otros sujetos pueden aportar para facilitar a quien enseña una toma de distancia respecto de aquello que cotidianamente hace, del sistema de disposiciones que pone en juego al efectivizar su práctica. Así, el desafío se plantea en torno a la oportunidad de acompañar a las y los docentes en un proceso de reflexión que, a partir de la puesta en funcionamiento de un instrumento interpretativo que permita interpelar la propuesta didáctica que ofrecen los manuales y desentrañar el conjunto de supuestos que subyacen al conjunto de actividades que estos despliegan, les permita desnaturalizar la mirada sobre aquello que ellas mismas y ellos mismos hacen. Se trata, en otras palabras, de promover un tipo de trabajo que les permita a las y los profesores distanciarse críticamente de las

---

<sup>2</sup> Feldman (2004) cuestiona cierta tendencia a comparar formas de conocimiento de acuerdo con un canon que, en nuestra época, fija la ciencia. En relación con este planteo, observa la manera en que suele oponerse un “conocimiento de primera” (el conocimiento científico) y otro “conocimiento de segunda” (el conocimiento que se vincula con la experiencia). Según el autor, esta oposición descansa sobre el supuesto de que “el verdadero acceso cognitivo al mundo es científico y el resto de los saberes, lejos de ser construcciones originales, son remedios imperfectos y reflejos lejanos de la luz original” (2004: 86). Feldman contrapone a esta idea el sentido del concepto “conocimiento práctico”, según el cual “el conocimiento práctico es un nivel necesario y específico de conocimiento, propio de los conceptos de acción” (2000:87). Como señala el autor, no se trata de un conocimiento que es solo derivado de la experiencia, sino que es el utilizado para la resolución de problemas prácticos —aquejlos que involucra la práctica didáctica—que exigen juicio práctico.

propuestas editoriales, objetivando lo que en ellas se presenta como ‘natural’ o ‘neutral’, pero bajo el supuesto de que, mediante este ejercicio de distanciamiento, de objetivación de una propuesta ajena, se ponen en juego los propios sistemas de referencia, las propias conceptualizaciones respecto de aquello que se considera que debe o no ser enseñado o las maneras en que debe llevarse a cabo dicha tarea. Se trata, en definitiva, de generar un espacio que permita al docente posicionarse frente a su propia práctica y, en virtud de ello, enriquecerla y, eventualmente, modificarla.

## 5. Las características de la propuesta

Para llevar adelante el objetivo de base antes expuesto, se diseña un instrumento interpretativo a desplegar en la secuencia de talleres y que pueda funcionar como modelo de referencia para el análisis crítico de las propuestas de enseñanza que vehiculan los manuales, tanto en relación a los recortes teóricos que se ofrecen en ellos, como postulados que enmarcan y orientan la secuencia didáctica de las unidades, como también en relación a las actividades que se solicita realizar a las y los estudiantes y los textos que se les ofrece para la lectura. La intención es orientar una alternativa de formación docente, como decíamos, que posibilite desnaturalizar la propia práctica a partir de la objetivación de los supuestos que subyacen a la transposición que efectiviza el manual y que, muchas veces, se tiende a reproducir: por un lado, una transposición definida por cierta lógica descriptivo-clasificatoria de actividades o formas de conceptualizar las maneras de hacer con el lenguaje ancladas, principalmente, en su materialidad, en los aspectos visibles o factibles de ser mensurados en función de marcas más o menos reconocibles a nivel de superficie de los enunciados; por otro lado, y como consecuencia de esta lógica, una transposición que hace evidente una concepción particular del sujeto que aprende desde la cual se configura, como destinatario de la propuesta, una/un estudiante que ‘aprende’ porque lleva a cabo una serie de actividades que lo convocan desde su competencia o su saber gramatical y nunca como un sujeto ideológicamente anclado, aun cuando se lo invite a ‘opinar’ o a manifestar su parecer sobre determinado tema.

Esta propuesta se presenta, entonces, como un recorrido que permite deslindar las claves para un planteo propositivo propio, alternativo a aquellos planteos que serán analizados en la secuencia de los talleres: la de aproximarnos a una *didáctica de lo no dicho*. Esto es, definir y profundizar algunos *supuestos* que nos permitan, hacia el final del proceso, orientar la posibilidad de resignificar la transposición de los contenidos, la argumentación en este caso, en virtud de los aspectos no visibles que conlleva todo hacer con el lenguaje. La secuencia que presentamos, en este sentido, pretende ofrecer a las y los docentes un proceso de profundización y resignificación de la argumentación como contenido de enseñanza, pero desde una tensión inherente al campo de la didáctica de la lengua que trasciende el objeto específico en cuestión: la tensión que se observa entre postular una enseñanza del lenguaje únicamente desde su materialidad formal, sus

aspectos visibles a nivel de superficie, o avanzar, a partir de ellos, hacia todo aquello que el lenguaje vehiculiza, precisamente, porque no lo dice, porque lo deja supuesto o sobre entendido. Se trata, en definitiva, de proponer la posibilidad de profundizar una perspectiva sobre la enseñanza de la lengua desde el yo: desde el yo de quien aprende (desde lo que sabe o debiera saber ‘como estudiante de Lengua’, pero también desde lo que siente, desde lo que cree, desde lo que piensa en relación al mundo que lo rodea) y desde el yo de quien enseña (desde su saber disciplinar, pero también desde su propio estar en el mundo como sujeto social y políticamente situado y, en consecuencia, desde la explicitación, aunque más no sea para sí, de su posicionamiento frente al objeto que enseña y la manera en que concibe, a partir de este posicionamiento, a las y los estudiantes destinatarias/os de su práctica). En la medida en que enseñar a usar la lengua no puede pensarse por fuera o más allá de quienes la usan, esa enseñanza no puede limitarse sólo al reconocimiento y manipulación de las fórmulas de manifestación de esa lengua sino a todo lo que ella condensa como expresión de la subjetividad de quienes la ponen en uso.

### **5.1. Objetivos generales que orientan los talleres**

Si bien cada taller se estructura a razón de un objetivo específico en el marco de la secuencia general, lo cierto es que toda la propuesta se vertebría en relación a una serie de objetivos generales que se ofrecen como orientadores del proceso que pretende llevarse a cabo a través del trabajo compartido con las y los docentes:

- Favorecer el encuentro y el trabajo colaborativo entre colegas del área que promuevan la reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza.
- Orientar procesos de lectura y análisis crítico de los materiales de enseñanza que las propuestas editoriales ofrecen y de otras que puedan incluirse como propuestas alternativas.
- Aportar materiales teóricos sobre algunos de los principales desarrollos realizados en torno a la argumentación y acompañar a las profesoras y profesores en la tarea de identificar, sistematizar y articular aquellos aspectos que aporten a la transposición didáctica del objeto.
- Familiarizar a las profesoras y profesores con el análisis y deconstrucción de secuencias didácticas formuladas por otros en relación a los supuestos teóricos y metodológicos que subyacen a ellas.
- Acompañar a las y los docentes en el proceso de desnaturalización de las matrices ideológicas que las propuestas didácticas vehiculizan en relación a los textos que se solicita leer y las fuentes de donde son extraídos, las temáticas o esferas de la vida social que las actividades involucran y la manera en que es previsto el alumno en función del tipo de acciones que se le pide realizar y el lugar que se brinda a la expresión de su propia voz.
- Habilitar instancias de producción de materiales de enseñanza propios, fundados y razonados en relación a objetivos didácticos claros y la explicitación de la

manera en que se concibe tanto el contenido a enseñar y como al sujeto que aprende.

## 5.2. Los talleres planificados

En función de los objetivos generales antes mencionados, se planifican seis encuentros (dos por cada trimestre del año, de duración variable según las necesidades de cada instancia) con las y los docentes del área de Lengua y Literatura de la institución. Dado el tipo de trabajo que se propondrá en relación al análisis de los manuales escolares, se prevé, más allá de estas instancias presenciales, un acompañamiento a distancia para la orientación de actividades a realizar por las profesoras y profesores entre taller y taller, de manera tal que cada encuentro pueda constituirse en una instancia de socialización, sistematización y profundización del trabajo de indagación y relevamiento desarrollado por cada docente sobre alguno de los manuales seleccionados para el abordaje. En relación con esto último, si bien se ofrece, en la secuencia que a continuación se expone, el análisis de algunos casos a modo de ejemplo ilustrativo, se deja abierta la definición de los manuales a trabajar a lo largo de los talleres para ser consensuada con el grupo de docentes en función de cuáles son los que ellas y ellos consideran que tienen mayor circulación en el ámbito de su/s institución/es de pertenencia.

Se presentan a continuación, brevemente, cada uno de los talleres planificados y que prevén desarrollarse, como decíamos, en un proceso que se propone desplegado a lo largo de todo un año. Cada encuentro taller se plantea focalizado en relación a un aspecto particular de la enseñanza de la argumentación a través de los manuales escolares en torno del cual pretende orientarse una reflexión compartida con las y los participantes y que, por lo tanto, se convierte en el eje que vertebría y articula las diferentes actividades formuladas:

- **Taller 1: La argumentación y los manuales escolares como dispositivos para la enseñanza o... nada es neutral en didáctica.** Este primer encuentro se plantea como una posibilidad de recuperar aquellas intuiciones de las y los docentes en relación a, por un lado, cómo suele pensarse el contenido de la argumentación para su enseñanza en la escuela (ideas comunes sobre qué saberes teóricos involucra ese contenido y qué saber hacer intenta movilizarse, por lo general, a partir de él) y, por otro, la forma en que los manuales pueden constituir un insumo interesante para aproximarnos a las maneras en que, habitualmente, se realiza la operación de transposición didáctica del tema (qué tipo de lógica suele organizar la propuesta de actividades, qué aspectos del tema suelen aparecer focalizados, qué dimensiones de la discursividad social aparecen vinculados con este tema, entre otros).

- **Taller 2: La ‘topicalización’ del tema de la argumentación en los manuales o... ¿cómo se nombra aquello que se define como argumentación?** El segundo taller pretende focalizar el primer punto del trabajo de análisis de los manuales propuestos, la manera en que aparece enunciado, ‘topicalizado’ decíamos, el tema de la argumentación a través de las unidades destinadas a su enseñanza en la propuesta editorial asignada. Se trata de comenzar el trabajo de relevamiento desde una primera aproximación a nivel de superficie en relación a aquello explícitamente expresado a través de títulos, recuadros teóricos, enunciados de las consignas y considerar la manera en que este primer nivel de análisis permite deslindar, en líneas generales, el enfoque sobre el tema que el manual propone.
- **Taller 3: El texto teórico que construyen los manuales sobre la argumentación o... los ‘argumentos’ con los que se ‘argumenta’ acerca de lo que la ‘argumentación’ es.** El objetivo de este tercer taller es orientar a las y los docentes en la reconstrucción del texto teórico sobre la argumentación que aparece segmentado, dosificado a lo largo de los capítulos destinados a su enseñanza en los manuales. La intención, a partir de este trabajo, es poder deslindar cuáles son algunas de las líneas teóricas paradigmáticas que atraviesan las propuestas editoriales y, desde aquí, propiciar la reflexión en torno a cuáles son las dimensiones de lo argumentativo que parecieran no quedar incluidas. No se trata, cabe destacarlo, de poner el foco en los desarrollos teóricos o las perspectivas propias de los estudios sobre la argumentación en lo que va de los siglos XX y XXI. La presentación y análisis de estos estudios excedería los objetivos del presente taller y las dimensiones posibles de abordar en él. Lo que se pretende es generar un dispositivo de lectura e interpretación que permita a las profesoras y profesores comprender el mayor o menor énfasis que las propuestas editoriales ponen en los puntos de esta tensión: texto/estructura vs. discurso/ideología. Es en este sentido que la lectura y consideración compartida del texto teórico que se aporta desde la coordinación del taller pretende ofrecer un marco de referencia común que posibilite tensionar la propuesta para el abordaje del tema que se socializa desde los manuales analizados.
- **Taller 4: Los tipos de textos o géneros discursivos propuestos por los manuales como argumentativos o... ¿la argumentación está solo en ellos?** La intención principal de este cuarto taller está orientada hacia la posibilidad de considerar y analizar los tipos de textos (o géneros discursivos) seleccionados para el planteo de actividades de lectura o análisis propuestas en las unidades destinadas a la enseñanza de la argumentación por los manuales y las limitaciones que este planteo didáctico impone al abordaje de ‘lo argumentativo’ como una dimensión más amplia. El objetivo, en este sentido, se vincula directamente con el trabajo realizado en el taller anterior en la medida en que lo argumentativo, en los manuales, aparece fuertemente ligado a las características de un acotado número de tipos o géneros y procedimientos textuales y cómo otros géneros de la argumentación (los científicos, los jurídicos, los políticos, etc.) son excluidos

de este universo de ‘textos o discursos argumentativos para enseñar en la escuela’. De esta manera, resulta prioritario relevar qué textos son incluidos bajo el calificativo de ‘argumentativos’, cómo son caracterizados y qué tipo de trabajo se solicita hacer en relación a ellos. Este último punto reenvía directamente al plano de las actividades propuestas a las y los estudiantes, pero el propósito es intentar, como lo hemos venido haciendo en los talleres anteriores, dejar abierta la dimensión a profundizar a partir del desarrollo propuesto en este encuentro.

● **Taller 5: Las *actividades propuestas* a los alumnos o... la ironía de ‘enseñar’ la argumentación sin argumentar.** En este quinto taller se propone focalizar la dimensión de las actividades propuestas por los manuales. Si bien ha sido, de alguna manera, un eje transversal a los aspectos focalizados en los talleres anteriores, la intención en este caso es rastrear el recorrido metodológico que proponen las consignas a lo largo de los capítulos destinados a la enseñanza de la argumentación: reconstruir los criterios de secuenciación que subyacen al tipo de progresión que se propone en relación con los procedimientos que cada estudiante, se supone, debe ir realizando a medida que avanza el desarrollo de la unidad e interpretar las acciones cognitivas, hermenéuticas, productivas, etc. que están supuestas en las consignas lingüísticas con que los manuales le solicitan a las y los estudiantes hacer cosas con textos argumentativos. Se trata, en este sentido y tal como lo propone la grilla de análisis presentada a las y los docentes para el abordaje de los manuales, de reflexionar acerca de cuáles son los procesos cognitivos que involucran las consignas propuestas y el tipo de relación que se establece entre el saber hacer que ponen en juego y la teoría sobre la argumentación que explicitan. A partir del trabajo de relevamiento que cada docente realice sobre su manual y la socialización de los resultados alcanzados, se pretende avanzar hacia la exploración de otra propuesta de enseñanza disponible en el repositorio digital Ansenuzza de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC), *Opinay decir lo propio. Estrategias para enseñar a argumentar en la escuela*. El objetivo es ofrecer la posibilidad de conocer algunas alternativas posibles que respondan a lógicas diferentes respecto a la forma de abordar el tema de la argumentación y su enseñanza de manera tal que sea posible, a través de un análisis comparativo, identificar los supuestos teóricos y didácticos que orientan cada una de las propuestas.

● **Taller 6: La *representación de los jóvenes* que cristalizan los manuales o... ¿quiénes son estos para opinar?** En este último taller se propone orientar a las y los docentes hacia la posibilidad de profundizar el proceso reflexivo realizado a lo largo del año intentando no solo comprobar la forma en que las y los jóvenes destinatarios de las propuestas que vehiculizan los manuales son previstos sino, sobre todo, diseñar secuencias didácticas posibles en las que entren en juego los supuestos teóricos y didácticos compartidos. De lo que se trata, en este sentido, es de capitalizar todo el trabajo producido en los encuentros anteriores para avanzar en la generación de actividades propias que permitan a las y los docentes explicitar y, en

consecuencia, objetivar ante los compañeros del área los posicionamientos revisados, resignificados o fortalecidos en relación al tema de la enseñanza de la argumentación.

Cabe señalar que, si bien cada uno de los talleres previstos se estructura, como decíamos, en función de un objetivo o dimensión principal a atender en relación a la enseñanza de la argumentación, esto no descarta la posibilidad de que, en el marco del trabajo compartido con las y los docentes, dicho objetivo se resignifique o permita atender a otros aspectos que puedan ir apareciendo a partir de los intereses y necesidades de las y los participantes. En este sentido, la propuesta de talleres en relación a actividades y tiempos asignados para el desarrollo de los segmentos contemplados en cada encuentro debe constituir una posibilidad flexible y, en tal sentido, posible de ser reorientada o reajustada durante el proceso.

### **5.2.1. La estructura de los talleres: ejemplo de un diseño posible**

En la planificación correspondiente a cada encuentro, se estructura el desarrollo en función del *objetivo* específico y del *sentido* que orienta cada taller, las *actividades* que se propondrán a las y los docentes junto a las reflexiones que intentan movilizarse a través del proceso que ellas motorizan y de la *organización* general del encuentro (materiales de trabajo utilizados y organización del tiempo). Finalmente, se incluye un *anexo*, al final de cada taller, en el cual se ofrecen los materiales teóricos y didácticos que hayan sido presentados a las profesoras y profesores y utilizados en las actividades en el marco del encuentro. Lo que se espera con estos apartados es, ante todo, favorecer la comprensión de lectoras/es especializadas/os de la lógica que guía el tipo de trabajo, el proceso de reflexión que pretende realizarse junto a las y los docentes.

Dado los límites de este artículo, lo que a continuación se presenta es, a modo de ejemplo de todo lo antes expuesto, el desarrollo total solo de uno de los talleres que integran la secuencia general prevista. La intención es, a través de la muestra del diseño y la puesta en discurso de la organización de un encuentro, ofrecer una orientación posible que pueda resultar útil para la planificación de futuras intervenciones o propuestas de enseñanzas. A modo de ilustración del proceso planteado a las y los docentes, se selecciona el último taller de la serie en tanto en él se integran las líneas teóricas y principios didácticos puestos en juego en cada uno de los encuentros previos:

#### **Ejemplo Taller 6**

**Tema:** La representación de los jóvenes que cristalizan los manuales o... ¿quiénes son *estos* para opinar?

**Objetivo principal:** (ya enunciado en el apartado anterior)

#### **Sentido del sexto encuentro taller**

El análisis de los tópicos que los manuales proponen como universos de 'lo opinable' dentro de la semiosis social posibilita indagar no sólo acerca de qué temas parece oportuno o interesante 'decir algo' sino, sobre todo, qué

aspectos de estos temas son factibles de ser puestos en cuestión y desde aquí indagar de qué manera es previsto el alumno como sujeto de decir.

En general, si consideramos la nómina de temas que los manuales hacen ingresar en las unidades destinadas al estudio de la argumentación a través de las adaptaciones que ofrecen de los textos periodísticos que se solicitan leer en las actividades (cartas de lectores, editoriales, artículos de opinión), puede observarse que la tendencia general se debate entre tres grandes grupos de temáticas: a) aquéllas que parecieran actualizar o reforzar cierta doxa moralizante o vinculada a valores que involucran un aparente ‘deber ser’ social incuestionable (‘el respeto a los espacios públicos’, ‘el valor de los museos’, ‘los correctos usos del lenguaje’, ‘el control del tránsito’, ‘las virtudes de la lectura asidua’, ‘los problemas climáticos/ambientales’, ‘el uso correcto de las tecnologías’, entre otros); b) aquéllas que se vinculan con aspectos referidos a problemáticas propias de los jóvenes o adolescentes, por lo general definidas en virtud de aspectos negativos o conflictivos que se vinculan con ellos (‘el consumo desmedido de alcohol’, ‘la desorientación vocacional’, ‘las prácticas violentas de las tribus urbanas’, ‘la adicción a los videojuegos’, ‘las revueltas estudiantiles’, ‘el embarazo adolescente’, entre otras); c) aquéllas que se enuncian como conflictos sociales motivadores de la polémica, pero que remiten a situaciones de escasa o nula relevancia social (‘la invasión felina en un complejo de departamentos’, ‘la discriminación a una nena en un pelotero por ser más alta que el resto’, ‘el descuido de las personas de la tercera edad que se evidencia, por ejemplo, al no tenerlos en cuenta para darles los turnos médicos antes que al resto’, ‘las quejas por cambios en la programación televisiva sin previo aviso’, ‘las virtudes de convertir el aula en un taller literario’, ‘el avance del deporte regional’, entre otros).

En todos los casos, resulta interesante considerar la manera en que la elección de los temas define la forma en que el alumno es concebido como un sujeto asocial y, por lo mismo, apolítico. Ninguno de los grupos de temáticas referidas habilita la posibilidad de intervenir desde una posición que no sea la de reproducir o reforzar una posición hegemónicamente legitimada por el deber ser social consensuado como moral o cínicamente correcto. En la generalidad de los ejemplos consultados, las temáticas y las actividades de lectura propuestas en relación a ellas tienden a fortalecer ciertas perspectivas o matrices de pensamiento que se verbalizan y legitiman, a partir del uso que el manual hace de los textos en los que ellas aparecen planteadas, como verdades del sentido común que todos debemos o deberíamos compartir. Estas perspectivas no sólo delimitan el universo de lo decible, sino que también definen y, de esta forma, autorizan cuáles son las voces que pueden asumir la palabra frente a determinados temas. Esto pareciera ser evidente respecto del primer grupo de temas indicados en los cuales el decir de las voces que ingresan en las unidades actualiza ‘verdades’ aparentemente irreprochables o innegociables. Pero ocurre lo mismo si consideramos aquellas temáticas que aparecen asociadas en relación al mundo adolescente: en estos casos, se presenta como naturalizada una construcción de los jóvenes asociada a ciertos conflictos o vicios que es discursivizada como algo objetivable, factible de ser constatable en el mundo cotidiano y frente a la cual ‘lo discutible’, ‘lo opinable’ remite a cuáles serían los mecanismos de control social o las prácticas adultas necesarias para orientar las conductas de los jóvenes. Al respecto, el alumno aparece previsto en dos niveles: el que construye el discurso que el texto actualiza y el que lo involucra como sujeto destinatario de esos textos. En este sentido, resulta interesante considerar las implicancias cognitivas o los alcances pedagógicos que subyacen a estas actividades en las cuales se convoca la voz del alumno adolescente para que asuma como natural un estereotipo construido sobre él y que, desde este posicionamiento heredado, proyecte o reproduzca en su discurso la misma estigmatización de la que es objeto.

En la misma línea se definen los tópicos que se proponen para realizar las actividades de producción, en donde la tendencia es convocar la voz del alumno para que se pronuncie sobre, nuevamente, temas que actualizan un esperable o correcto comportamiento social (‘el uso obligatorio de los cinturones de seguridad’, ‘la protección de los bosques’, ‘la prohibición de fumar en espacios cerrados’); temas que se vinculan con problemáticas intrascendentes o poco relevantes (‘como colocar correctamente los carteles indicadores en una muestra escolar’); temas que remiten a problemas que involucran a los adolescentes (‘el mal hábito de bajar música de internet’, ‘el uso correcto y equilibrado del celular’, ‘el exceso de tiempo que pasan frente a la computadora’, ‘la incorrección de las tribus urbanas’). A esta lista se suman temas que se presentan como ‘opinables’ pero en relación a los cuales lo que opinen los alumnos es intrascendente o irrelevante porque remiten a aspectos de la realidad no modificables (‘qué materias elegirían cursar y cuáles no’, ‘cómo les gustaría vestirse para ir a la escuela’). Otra vez, tal como lo señaláramos en relación a los temas de los textos que se sugerían para la lectura, la posición del alumno como sujeto portador de un decir ideológico pareciera estar subestimado en tanto no se ofrece, en la nómina de tópicos sobre los que se propone escribir, espacio para la discusión o la valoración crítica del ‘horizonte de verdad’ que esos temas presuponen. Por otro lado, no parece menor considerar el hecho de que en ninguna de las propuestas editoriales relevadas aparezcan temas vinculados al mundo de la política o de la participación ciudadana activa. Es decir, no parece casual, en la medida en que es una tendencia constatable en la generalidad de los manuales, que la enseñanza de la argumentación destinada a los jóvenes se presente disociada del universo de lo político como paradigma del discurso ideológico. Lo mismo podría pensarse del recorte que se opera en relación a los tipos de textos que, según veíamos en el Taller 4, se definen como

argumentativos, entre los cuales, por ejemplo, no aparece considerado el discurso político: la clasificación impone, por descarte, la presunción de que la argumentación sólo existe en esos textos y no en otros.

Si vinculamos las temáticas propuestas por los manuales con el tipo de actividades que describíamos en el taller anterior, es posible señalar que la participación del alumno no sólo se vacía de sus potencialidades discursivas porque los tópicos sugeridos lo prevén desde una relación de exterioridad con aquello sobre lo cual se le permite opinar, sino también porque, en general, las actividades que se proponen realizar sobre los textos que se ofrecen para la lectura tienden, como decíamos, a trabajar sobre lo dicho, lo explícitamente verbalizado por el otro. En este sentido, como ya hemos dicho, no se involucra la dimensión de lo discursivo como posibilidad de reflexionar acerca de lo ‘no dicho’: las posiciones de mundo que asumen las voces que el manual convoca a través de los textos que incluye, la manera en que todo discurso no vehiculiza verdades naturales sino naturalizadas, los mecanismos de legitimación social mediante los cuales estas ‘verdades’ devienen hegemónicas, etc. Es decir, la forma en que la transposición didáctica que realizan los manuales sobre la argumentación la reduce a una estructura textual y la despoja de sus componentes eminentemente discursivos, la vacía de su dimensión ideológica y, de esta manera, la convierte en un contenido que no trasciende, a pesar de la declaración de principios que motivan su enseñanza en la escuela, los límites de una práctica escolar convencionalizada (repetir, identificar, emular, reproducir, clasificar, etc.). En otras palabras, la argumentación aparece concebida y así se traslada a los alumnos, como una propiedad de un determinado y acotado número de textos, que son ajenos de por sí al mundo de los jóvenes, y no como una propiedad de la lengua que define nuestras prácticas discursivas cotidianas.

Ahora bien, una de las particularidades centrales de la argumentación, como forma de interacción humana, es, sin duda, su carácter dialógico. Esto es, argumentar implica no sólo expresar una opinión o visión individual sobre el mundo sino evidenciar una interacción entre el yo o la subjetividad de quien enuncia y el otro: el otro que escucha y a quien se intenta persuadir, pero también el otro con quien se disiente, el otro como entidad abstracta que encarna un universo de discurso contrario. Siempre que hay argumentación hay opiniones en conflicto, hay perspectivas ideológicas en tensión, hay disputas simbólicas por habilitar ciertos discursos en detrimento de otros. En ‘el argumentar’ al que invitan las actividades de los manuales esto parecería no ser objeto de reflexión. Si bien, de alguna forma, la dimensión dialógica de los textos aparece insinuada en los enunciados de las consignas en tanto se propone ‘responder’ o ‘contra argumentar’ frente a un texto dado, lo cierto es que no hay orientación alguna en las actividades propuestas para reconocer el punto de vista del otro, la construcción del mundo que se pretende desmontar y proponer a cambio, las estrategias de persuasión válidas para determinado receptor o auditorio, etc. Los temas sobre los que se propone ‘debatir’ al leer o escribir son pensados o propuestos como polémicos en sí mismos, vaciándose así el componente ideológico que define la posibilidad de disentir o cuestionar la factibilidad de determinadas posiciones. Es posible constatar esto, por ejemplo, en las posiciones de sujeto que se propone asumir al alumno (la de un adulto, la de un anciano, la de un sujeto que discrimina, la del dueño de un pelotero, la de un periodista que responde a otro, la de un vecino disconforme, etc.), los temas sobre los que se propone argumentar que, como decíamos, resultan ajenos al conocimiento de mundo de muchos adolescentes o intrascendentes respecto de las posiciones ideológicas que involucra o incuestionables desde la ética ciudadana, la invitación a argumentar como sinónimo del opinar libremente sin otra orientación que el emitir un juicio a favor o en contra de una tesis propuesta, entre otros.

En relación con lo expuesto, resulta evidente la forma en que, en los manuales, la posición del alumno no parece concebida como espacio de la subjetividad, de posibilidad de articulación de una perspectiva reflexiva; en otras palabras, no aparece el alumno considerado como sujeto portador de una voz que desde sí tenga, quiera, pueda decir algo sobre aquello que el manual recorta o presenta como ‘opinable’. Como ya se ha dicho, aparece, en todos los casos, como un sujeto vaciado de una posición de mundo y, por lo tanto, de una matriz de pensamiento propio que tenga valor discursivo por sí misma, sin necesidad de solaparla detrás de identidades ajenas y, por lo general, correspondientes al mundo adulto.

### Actividades a desarrollar

Para iniciar el taller de cierre, se propone socializar mediante una puesta en común con todos los integrantes aquellos aspectos que cada uno de los docentes, según la tarea solicitada, haya recuperado como particularmente significativos de la secuencia de encuentros compartidos en el año. De lo que se trata es de explicitar cuáles serían los aportes teóricos y metodológicos que se identifican como aportes a capitalizar en el trabajo de área, tanto en relación a la enseñanza de la argumentación en particular como con respecto a cuestiones más amplias, propias de la didáctica de la lengua en general (criterios didácticos, posicionamientos teóricos, etc.) que hayan sido considerados o puestos en tensión a lo largo del proceso.

Con este primer segmento no se pretende más que explicitar aquello que los docentes consideren prioritario o trascendente y, en este sentido, no se prevé una instancia de profundización o de análisis por parte de quien coordina de las apreciaciones realizadas por los participantes, solo registrarlas en la pizarra para dejarlas a disposición durante el

desarrollo del taller. La intención es que sean recuperadas por ellos mismos, que sean puestas en tensión por los propios docentes, en relación a las actividades de análisis y producción que se propondrán en este último encuentro.

Después de una breve introducción a partir de las conclusiones alcanzadas en el taller anterior con respecto a la manera en que puede reconstruirse la mirada sobre el alumno que los manuales evidencian a través de las actividades que le solicitan realizar, se plantea a los docentes la realización de la siguiente actividad:

### Primera actividad grupal

1) Leer el fragmento de la secuencia de actividades tomada de uno de los manuales de la serie de la editorial Tinta fresca en la cual, después de indicar a los alumnos que lean una editorial del diario La Nación titulada "Divertirse sin alcohol"<sup>3</sup> (ver Anexos), se les solicita realizar lo siguiente:

a) Respondan en la carpeta y comparten las respuestas con sus compañeros:

• ¿Cuáles son, según el texto que leyeron, los riesgos del consumo de alcohol?

• ¿Por qué en la actualidad es más difícil para padres y maestros prevenir contra el alcoholismo? ¿Qué ocurría en el pasado?

• ¿Qué medidas ideó la Legislatura porteña para disminuir su consumo? ¿En qué consiste la campaña "Divertite sin alcohol"? ¿Conocen otras campañas realizadas para prevenir el alcoholismo? ¿Cuáles? ¿En qué consistían?

• Para el autor, ¿es una ventaja o una desventaja que el alcohol esté socialmente aceptado?

• ¿Por qué el autor no firma el texto? ¿La opinión de quiénes representa? ¿Cómo lo saben?

b) Indiquen cuáles de estas posiciones respalda el autor del texto:

El consumo de alcohol es algo que da estatus – El consumo de alcohol puede producir rápidamente trastornos en el individuo y su entorno – El alcohol puede ser consumido sin moderación y sin problemas – Es posible divertirse sin consumir alcohol.

c) ¿Con qué propósito se escribió el editorial que leyeron? Marquen la opción que les parezca más adecuada y justifiquen oralmente la elección: Informar sobre el consumo de alcohol entre los jóvenes – Dar a conocer nuevas medidas relacionadas con la prevención del alcoholismo – Opinar sobre las causas del consumo de alcohol entre los jóvenes y cómo prevenirla.

d) Reescrivan estas frases en la carpeta reemplazando las expresiones destacadas por otras de significado equivalente:

• ...los jóvenes en general, y los adolescentes en particular, **se manejan con códigos de conducta muy rígidos...**

• ...consumir mucho alcohol es visto como una 'diversión' cuyo **cumplimiento es un ritual casi obligatorio...**

• ...los puntos habituales de turismo han comenzado a poner en marcha una serie de **mecanismos para paliar estos desbordes...**

e) Propongan antónimos para estos adjetivos y adverbios que se usan en el editorial: desaprensiva – irracional – adecuadas – afortunadamente – asiduamente – rápidamente.

f) Lean las siguientes palabras. ¿Pueden agregar otras de la misma familia?  
prevención – prevenir.

g) Lean la siguiente definición de diccionario y resuelvan las actividades.

**adicción.** 1. Hábito patológico de consumo de una droga. 2. Afición obsesiva por algo.

• Marquen las palabras de la definición cuyo significado no conocen. Búsquenlas en el diccionario y copien las definiciones en la carpeta.

• ¿Con qué acepción se usa "adicción" en el texto "Divertirse sin alcohol"?

• Subrayen las palabras que pertenezcan a la familia de "adicción". ¿A qué familia pertenecen las palabras que no subrayaron?

<sup>3</sup> AREN F., CUCCI, M., FINOCCHIO A., FRUTOS, S., NATALE, L., OTAÑIL, L., STAGNARO, D., YUJNOVSKY, C. (2007), Lengua Serie Entre Palabras ES.2. Ed. Tinta Fresca. Buenos Aires.

- 2) Considerando el texto de referencia, ¿qué representación sobre los jóvenes construye el autor de la editorial “Divertirse sin alcohol”? Hacer una lista con todas las cualidades o atributos que se asignan directa o indirectamente a los jóvenes a lo largo del texto.
- 3) ¿Cuáles de estas características identificadas en el texto se refuerzan en las consignas a partir de los aspectos del vocabulario o de los argumentos con los que se solicita trabajar a los alumnos?
- 4) Revisen las consignas en las que se solicita al alumno agregue o produzca algo (una respuesta, un enunciado). ¿Cuál es el contenido ‘esperable’ de esas respuestas solicitadas? ¿Qué visión sobre sí mismos como jóvenes reproducen los alumnos al responder en cada caso?
- 5) ¿Qué espacio a la opinión de los alumnos sobre lo que el texto plantea acerca del comportamiento de los jóvenes ofrecen las actividades propuestas?
- 6) ¿Qué valores ‘morales’ de referencia presupone el texto, como consensuados o parte de una doxa común, en virtud de la cual se argumenta?

**Segunda parte (factible de ser realizada entre todos en el plenario o fuera del taller si los tiempos así lo requirieran):**

7) Buscar en el corpus de manuales analizados por los integrantes del grupo a lo largo de la secuencia de talleres ejemplos de textos y sus respectivas actividades en los que se les requiera a los alumnos: a) leer/opinar sobre textos, como el considerado en el ejemplo, que tomen el tema de los jóvenes como eje; b) leer/opinar sobre textos que actualicen o refuerzen cierta doxa moralizante o vinculada a valores que involucran un aparente ‘deber ser’ social incuestionable; c) leer/opinar sobre textos en los que se enuncien como conflictos sociales motivadores de polémica.

8) A partir del trabajo de rastreo realizado en el punto anterior, ordenar jerárquicamente las temáticas específicas de los textos y actividades identificados según el nivel de trascendencia social o de interés que esos tópicos, según consideren ustedes, puede tener en relación a la enseñanza de la argumentación con los alumnos: ¿Cuáles son las que ubicarían encabezando la lista como ‘más relevantes’? ¿Qué tipo de implicancia prevén esos temas o problemáticas por parte del alumno? ¿Sobre qué ‘cosas’ se lo motiva a opinar, reflexionar, escribir?

Este primer bloque de actividades propuesto tiene como objetivo abrir la reflexión en torno a la manera en que las propuestas didácticas, de forma más o menos evidente, conllevan maneras de pensar no solo los contenidos a enseñar (las características de la argumentación o los procedimientos para argumentar, en nuestro caso), sino también maneras de concebir al sujeto que aprende como destinatario de las secuencias que ofrece. No solo se trata de pensar la forma en que el alumno es anticipado en el tipo de ejercicios que se le solicita hacer, es decir, lo que se espera que él haga, sino también de qué manera es previsto en virtud de los temas sobre los cuales se le solicita leer, reflexionar, opinar. Esto cobra singular importancia, como ya hemos dicho, si pensamos en las implicancias particulares que subyacen a la enseñanza de un tema como el de la argumentación a través del cual, según se expresa desde los propios lineamientos oficiales, se promueve la formación de ciudadanos críticos, reflexivos, participantes activos de la vida social dentro de su comunidad. De aquí, entonces, la posibilidad de proponer a los docentes, en este taller de cierre, consignas que orienten a desnaturalizar la lógica, no de las actividades en este caso, sino de las representaciones (sociales, morales, cívicas) que los manuales vehiculan a través de los temas que proponen como polémicos y del lugar que se da al alumno para que interpele esas representaciones como tales o las asimile y reproduzca como verdades ‘naturales’ y, en consecuencia, incuestionables, inmodificables, aceptables. Se trata, en este sentido, de considerar la manera en que los manuales involucran a los alumnos en universos ideológicos que les son ajenos o que, incluso, no comparten, sin darles la oportunidad de poder objetivarlo y expresarse en función de ello.

Si ponemos por caso el ejemplo citado en esta primera actividad grupal, es notable, en relación a lo señalado en el párrafo anterior, la manera en que las consignas que despliega el manual citado presentan o convierten como ‘opinable’, es decir, como opinión del autor, solo una porción de su discurso (la manera en que el mundo adulto interviene o no frente al creciente consumo de alcohol entre los jóvenes) y deja incuestionada, como una verdad generalizada o ya sabida por todos, la construcción de la representación sobre los jóvenes que el texto naturaliza como ‘cierta’. Los jóvenes son, en virtud de ella, presentados, en su conjunto y sin matices ni distinciones, como bebedores precoces (cada vez empiezan a consumir alcohol “a más temprana edad”), como bebedores sin control (consumen “sin moderación”, “abusan del consumo de cerveza”), como potenciales drogadictos (“como advierten los expertos, en la

<sup>4</sup> ARCHANCO, P., AREN, F., CUCCI, M., FINOCCHIO, A., FRUTOS, S., NATALE, L., OTAÑI, L., STGNARO, D., YUJNOVSKY, C. (2007), *Lengua. Serie entre palabras. ES. 2. Ed. Tinta fresca*. Buenos Aires. Pág. 60.

iniciación en el consumo de drogas casi siempre estuvo presente el alcohol”), como bebedores irracionales (para ellos “consumir mucho alcohol es visto como una ‘diversión’”), incapaces de ejercer un juicio propio (cumplen “el ritual” de beber como algo “casi obligatorio”), como protagonistas de “desbordes” (que requieren ser “paliados”, “contenidos”) y, finalmente, como “adictos” (“afortunadamente”, en el nivel de la dirigencia política y del sector privado “comienzan a verse reacciones positivas en la lucha contra esta temible adicción”). Los jóvenes, en este sentido, a lo largo del texto, pasan de ser quienes auxilian al “padre borracho” en la lectura obligatoria del libro escolar de 4º grado “Los peligros del alcohol”, referencia de “los lejanos días” con la cual el autor comienza su argumentación, a ser ahora una amenaza social. Lo interesante a considerar no está tanto en el contenido de la opinión que el autor transparenta respecto de los jóvenes, sino ante todo en la manera en que esa opinión, idea base sobre la que descansa todo el texto, no aparece interpelada como tal en ninguna de las actividades que plantea el manual. Es esto lo que resulta particularmente potente en el trabajo reflexivo que intenta orientarse en este último taller con los docentes: de qué manera la *regla general*<sup>5</sup>, en términos de Toulmin, está ligada a la ideología y el hecho de que esta regla sea aceptada por el auditorio, de que los protagonistas de una disputa argumentativa compartan el mismo universo ideológico, conduce a que lleguen al acuerdo de asumir los mismos parámetros valorativos. Es, en este sentido, una operación cultural y es precisamente esta dimensión cultural la que está en juego cuando consideramos esta parte de la argumentación. La pregunta, entonces, es: ¿Qué pasa cuando no somos capaces de objetivar la regla general a la que se adhiere en un discurso? Las actividades propuestas en los manuales no contemplan la posibilidad de profundizar este aspecto de la cuestión y, en muchos casos, incluso, las temáticas que plantean exceden el universo simbólico e ideológico de los estudiantes o están fuera de la dimensión cultural a la que ellos pertenecen y en función de la cual tendrían ‘algo para decir’, algo para opinar. Se plantea así la paradoja de que, mientras se legitima la enseñanza de la argumentación en virtud de valores democráticos y participativos, los manuales evidencian una operación de clausura de la voz del alumno quien no puede más que reproducir la posición o visión del mundo que el manual plantea como legítima en tanto circunscribe el espacio de ‘lo opinable’ a determinadas premisas o campos argumentativos.

Socializados los resultados de este primer segmento, se plantea como desafío a los docentes la posibilidad de pensar, entonces, cómo traducirían las actividades realizadas por ellos mismos en relación a la secuencia analizada del manual seleccionado si previeran como destinatarios a sus alumnos. Esto es, de qué manera, mediante qué consignas orientaría los un proceso de reflexión que promoviera la alternativa de desarticular el discurso del autor sobre los jóvenes, desmontar su sistema de creencias para poder interpelarlo y brindar la posibilidad al alumno de que clarifique y exprese las propias.

### Segunda actividad grupal

1) Recuperar el esquema conceptual realizado en el Taller 3 en relación a los conceptos teóricos sobre la argumentación y revisar la noción de *regla general* o *ley de pasaje (garantía)*: ¿Cuál sería el enunciado de base sobre el cual el autor de “Divertirse sin alcohol” construye su argumentación sobre el tema? ¿Cuál es el lugar común sobre el que descansa, como verdad naturalizada, la serie de argumentos que presenta? ¿Sobre qué porción de estos argumentos o sobre qué ideas se le permite intervenir/opinar al alumno y qué queda incuestionado o ‘asegurado’ como horizonte de verdad?

2) Imaginar, a grandes rasgos, una secuencia didáctica sobre la enseñanza de la argumentación en Tercer año en la que fuera factible introducir la lectura del texto en cuestión y una serie de actividades a través de las cuales pudiera plantearse a los alumnos el recorrido reflexivo que ustedes mismos hicieron en el punto anterior. Para esto, reformulen las consignas que ofrece el manual, teniendo en cuenta las siguientes cuestiones:

- No es necesario convertir en objeto teórico a enseñar las nociones o categorías que ustedes conocen sobre la argumentación.
- La secuencia de actividades sobre el texto no tiene que empezar, necesariamente, con su lectura.
- La opinión o expresión del punto de vista propio sobre el tema no necesariamente debe quedar ubicado al final de la secuencia.
- Se pueden introducir otros materiales (textos o materiales multimedia) para completar la secuencia.
- El proceso debiera permitir al alumno:

<sup>5</sup> Según explica Lo Cascio (1998) acerca de esta categoría de Toulmin, la regla general “no debe considerarse por fuerza como una ley de la naturaleza, y en consecuencia objetiva, fuera de la relatividad humana”. Establecida por el hombre, emana de su dimensión social, histórica, moral, cultural. En este sentido, esta regla puede estar más o menos aceptada y, por lo tanto, “cuanto menos general es la regla, más atacable resulta; más opinable y discutible es la regla y más se hacen necesarias –y se pueden agudizar– la discusión y la disputa argumentativa.” Así, la generalidad de la regla dependerá de la cantidad de personas que adhieran a ella y, en consecuencia, “resulta importante que en una disputa argumentativa el antagonista o el auditorio pertenezcan al conjunto de personas que acepta tal regla como general.”

- a) Interpelar la visión sobre los jóvenes que presenta el texto.
- b) Identificar marcas textuales que les permitan fundamentar sus apreciaciones.
- c) Sentar posición sobre el tema en cuestión y expresarla de algún modo.

Si bien pretensiosa la actividad en cuanto a los tiempos acotados con los que se cuenta para el desarrollo de todo el encuentro, la intención de base de la propuesta es tensionar el proceso de reflexión realizado a partir de la puesta en situación que implica el tener que transformar la secuencia de actividades analizada. De lo que se trata es de poner en juego los supuestos teóricos y didácticos que han sido, de una u otra manera, desplegados en el transcurso de los talleres anteriores. En este sentido, no se persigue como meta última la resolución completa de la actividad propuesta en los términos del taller, sino la posibilidad de suscitar el conflicto, la problematización que implica el ejercicio de rescribir las consignas en función del propio recorrido realizado sobre el texto en cuestión y las dimensiones sobre ‘lo argumentativo’ factibles de ser analizadas.

La instancia de socialización de las consignas elaboradas por los docentes se prevé centrada en la revisión de las decisiones didácticas que subyacen a ellas en función de dos aspectos centrales: a) el/los aspecto/s del contenido que focaliza/n los ejercicios propuestos; y b) la progresión del tema que hayan o no previsto en la secuencia de actividades planificadas. La intención es generar una instancia de autoevaluación de lo realizado, generando un espacio en el cual no solo se expongan las consignas planificadas sino también los conflictos que surgieron en el proceso, los criterios que tuvieron en cuenta para resolverlos, las cuestiones no resueltas que hubieran quedado pendientes al momento de la puesta en común.

Como última instancia, y en un intento de profundización de las conclusiones alcanzadas en relación a la actividad anterior, se propone a los participantes la realización de una tarea final integradora a través de la cual se pretende movilizar el aparato crítico desplegado a lo largo del año en función de la planificación y diseño de toda una secuencia didáctica. A diferencia de lo realizado en el segmento anterior en el cual se proponía rescribir las consignas analizadas de uno de los manuales tomado como ejemplo, lo que se pretende en este caso es idear todo el recorrido que propondrían en una unidad destinada a la enseñanza de la argumentación, a partir de una temática sugerida: el repudio al Código de faltas de nuestra provincia mediante el fenómeno social de la Marcha de la gorra que año tras año se realiza en Córdoba. Para orientar el trabajo de producción, se ofrece a los docentes un corpus de materiales (imágenes, notas periodísticas, comentarios de lectores en ediciones digitales, entrevistas, videos) que se presentan a modo de ejemplo como alternativas para el planteo de las actividades y que, lejos de constituir una lista cerrada, intentan motivar la búsqueda de recursos complementarios que el docente considere oportunos o, incluso, más pertinentes en función de sus propios objetivos o necesidades. La idea es proponer una temática que favorezca en los alumnos destinatarios una relación de implicancia a partir de las representaciones sociales, los prejuicios de clase, el sistema de creencias y valores morales que ella moviliza. Así, en función de todo el recorrido en el año, se intenta que los docentes imaginen una secuencia de actividades en la cual el alumno sea convocado desde su subjetividad, que se lo implique desde su propia posición de mundo, y que el desarrollo de las consignas recupere no solo los aspectos trabajados sobre la argumentación como contenido teórico (las nociones, herramientas o procedimientos que los docentes consideren interesantes poner en juego) sino también las propias actividades incluidas o producidas en cada uno de los talleres anteriores. En este sentido, se propone que, en esta instancia de trabajo final, confluya todo el proceso reflexivo realizado de manera tal que resulte en una suerte de producción colectiva que le posibilite a los docentes del área objetivar sus propias prácticas, individuales y como equipo de trabajo.

Dados los tiempos, presumiblemente acotados para las actividades de producción propuestas en este taller, este último momento se plantea abierto a la posibilidad de que la propuesta sea apenas esbozada en el encuentro y terminada como trabajo de área para el próximo año. En este caso, se ofrece continuar el acompañamiento del equipo de docentes de manera tutorial a distancia o, si la institución o los docentes lo prefieren, a través de otro encuentro, de duración más breve a los aquí planificados, en el cual sea posible compartir la socialización de las secuencias elaboradas y, a partir de ello, revisarlas, evaluar sus potencialidades didácticas, definir posibles desarrollos futuros dentro del ciclo o en el ciclo siguiente, según el año en el que los docentes hayan elegido ubicarla, entre otras posibilidades (imaginar instancias de articulación con docentes de otras áreas, proyectar diferentes temáticas o problemáticas posibles para trabajar con los alumnos, etc.).

**Actividad integradora grupal:  
Planificación y diseño de una secuencia didáctica**

**Primera parte: Clarificación de supuestos y objetivos de la secuencia  
(Realizada entre todos los participantes de la experiencia)**

1) Explorar el corpus de materiales sugeridos (imágenes, notas periodísticas, comentarios de lectores, videos) acerca de la temática del Código de faltas en Córdoba y el fenómeno de la Marcha de la gorra que año tras año se realiza en nuestra ciudad. Considerarlos como posibles disparadores o materiales de lectura y análisis para integrar en la secuencia que diseñarán.

2) Releer las apreciaciones expuestas al comienzo de este taller respecto de los elementos referidos a la enseñanza de la argumentación que se hayan recuperado como valiosos y elegir uno o dos aspectos de la argumentación que les haya resultado particularmente potente desde el punto de vista didáctico para trabajar en relación a la temática propuesta con los alumnos.

3) Definir en qué año y Ciclo ubicarán la secuencia en función de los aspectos de la argumentación que decidan trabajar. En relación con esto, prever qué contenidos o procedimientos deberían manejar ya los alumnos para enfrentarse a la dimensión de la argumentación que propondrán y esbozar cuáles podrían ser las derivaciones futuras en unidades o años de cursado subsiguientes en el área.

4) Enunciar por escrito cuáles serán los supuestos teóricos y metodológicos que consideran debería ser la base de las actividades planteadas. Brevemente, aclarar: qué ideas sobre 'qué es la argumentación' intentarán reforzar en la secuencia y qué tipo de saber hacer intentarán focalizar a través de las consignas que propongan.

5) En relación con el punto anterior, expresar por escrito cuáles es/son el/los objetivo/s principales a alcanzar con los alumnos al finalizar la secuencia propuesta. Intentar clarificar qué se pretende que el alumno aprenda a hacer a través de la resolución de los ejercicios que ustedes planteen.

### **Segunda parte: Planificación de la secuencia y diseño de las actividades (Realizada en pequeños grupos)**

1) Definir el comienzo de la secuencia en relación a cómo, con qué estrategia, se presentaría el tema del Código de faltas y la Marcha de la gorra a los alumnos: ¿Qué cosas podrían leer, escuchar o ver los alumnos para profundizar su perspectiva sobre el tema y qué clase de actividades propondríamos en relación a estos materiales utilizados? Considerar para esta presentación la posibilidad de que los alumnos se aproximan al reconocimiento de los siguientes puntos:

- ¿Qué es el Código de faltas? ¿Qué artículos están en discusión?
- ¿Quiénes se enfrentan en relación a esta discusión del Código y qué posiciones expresan cada uno de ellos? Este punto puede focalizarse básicamente en dos perspectivas: la del gobierno provincial y la de las agrupaciones sociales que se oponen a la implementación del Código.
- ¿Qué es la Marcha de la gorra? ¿Quiénes participan en ella? ¿Cuáles son los lemas con los que se convoca o alienta la participación de los ciudadanos en ella?
- ¿Qué ideas o representaciones sobre los sectores sociales, la pobreza, la delincuencia, los prejuicios de clase, los derechos y deberes como ciudadanos, lo justo/lo injusto, lo correcto/lo incorrecto, etc., moviliza esta temática?

2) Definir, en función del aspecto de la argumentación que se intentará focalizar, con qué materiales (imágenes, videos, textos) se trabajará a lo largo de la secuencia: ¿Cómo empezar a trabajar con los alumnos para no enfrentarlos de entrada a una dificultad innecesaria? ¿Qué tipo de procesos intentarán ponerse en juego a lo largo de la secuencia y, en relación con esto, qué materiales posibilitan/facilitan su desarrollo? ¿Qué tipo de materiales serán más o menos pertinentes, más o menos próximos a la experiencia de mundo de los alumnos, para implicarlos con la temática y las discusiones o conflictos que esta suscita? ¿Qué aspectos de los materiales será puesto en tensión en las actividades propuestas (las ideas que estos vehiculizan, la estructura de los textos, las maneras de presentar una noticia y la orientación interpretativa de los hechos que habilita, etc.) y, en función de esto, cómo ordenarlos para que el proceso de aprendizaje propuesto resulte graduado?

3) Planificar 'los momentos' de la secuencia en función del tipo de 'saber hacer' que pretende enseñarse o fortalecerse y el objetivo de máxima que se haya estipulado como deseable alcanzar al finalizar la secuencia: ¿Cuáles serán los objetivos parciales de cada momento y qué tipo de actividades pueden ser propuestas en cada caso para favorecer el tipo de aprendizaje pretendido? ¿En qué momento/s de la secuencia se propondrán actividades de lectura y de escritura? ¿Cuál será la finalidad de involucrar estos procedimientos en el proceso? ¿Qué consignas se propondrán a los alumnos de manera oral y cuáles será necesario explicitarlas de manera escrita?

4) Redactar las actividades que se plantearán a los alumnos teniendo en cuenta los siguientes criterios didácticos:

- a. Las actividades propuestas debieran proponer ejercicios de inferencia para no limitar el trabajo a la información explícita: pensar actividades que permitan deconstruir lo no dicho, los marcos culturales o ideológicos desde o sobre los cuales quien habla o escribe plantea su punto de vista sobre el tema en cuestión.
- b. Las actividades propuestas debieran poner en tensión el propio universo simbólico de los estudiantes: pensar actividades que convoquen la experiencia, saberes y creencias de los sujetos destinatarios de la propuesta de manera tal que los implique desde lo que efectivamente creen y piensan sobre el tema o sobre lo que otros dicen sobre ello.
- c. Las actividades propuestas debieran contar con la escritura como una herramienta que posibilitara a los estudiantes, en el proceso, ir objetivando lo que entienden o lo que piensan en relación al tema y no únicamente como una instancia final: pensar actividades que involucren ejercicios de escritura acotados que puedan ir profundizándose o complejizándose a medida que avanza el desarrollo de la secuencia.

5) Definir de qué manera será evaluado el estudiante en relación a la secuencia planificada: ¿Qué indicadores serán tenidos en cuenta para valorar el aprendizaje del estudiante? ¿Se definirá una instancia puntual del proceso para ser planteada o considerada como evaluativa?

La temática que se propone como alternativa para el diseño de la secuencia intenta favorecer la posibilidad de orientar el trabajo con los alumnos en función de una problemática que los motive y los implique desde sus propias representaciones de clase, desde su propio sistema de valores y creencias. Se trata de un tema potente desde el punto de vista didáctico en virtud de las dimensiones que involucra (los prejuicios de clase, la estigmatización de ciertos sectores, las ideas construidas en relación a la pobreza y la marginalidad, las nociones de lo justo/lo injusto, lo correcto/incorrecto, las estrategias de legitimación de los discursos, las maneras de presentar una noticia y orientar desde allí la valoración de los hechos, entre otras) y el universo discursivo que moviliza y, en este sentido, se ofrece como un desafío interesante para los docentes a la hora de seleccionar qué aspectos de la argumentación o de lo argumentativo abordar.

Esta decisión de finalizar el proceso con una instancia propositiva, en la cual se solicita a los docentes la planificación y diseño de una secuencia de actividades posible en relación al tema sugerido, intenta no solo posicionar al docente en un lugar activo, capaz de elaborar por sí mismo sus propios materiales para la enseñanza, sino además evidenciar el sentido recursivo de un proceso de formación que pretende avanzar de un segmento a otro capitalizando lo reflexionado o construido en el recorrido. En este sentido, esta actividad final integradora se plantea con el objetivo de materializar una propuesta, una producción, una construcción colectiva por parte del grupo de docentes participantes pero, también, como lo planteábamos en la presentación de estos talleres, orientar la posibilidad de objetivar, a través de esta tarea, el proceso de reflexión experimentado a lo largo del año. Sin duda, la necesidad de clarificar los supuestos y objetivos de la secuencia a proponer, la definición de los aspectos del contenido a focalizar en ella, el diseño y elaboración de las consignas para orientar la tarea de los alumnos, la selección de los materiales a incluir en ellas, entre otras decisiones didácticas, permite poner en tensión las diferentes instancias de trabajo y reflexión compartidas y las conclusiones o consensos construidos junto a los docentes en el desarrollo de cada uno de los talleres. De esta manera, la progresión en función de la cual se ordenan las consignas y preguntas formuladas a los docentes en esta actividad integradora final se realiza con la intención de extrañar la práctica didáctica. De lo que se trata es de orientar la elaboración de un material de enseñanza –una unidad, una secuencia destinada a la enseñanza de un contenido o de un aspecto de un contenido– en función de la explicitación de las múltiples decisiones que una planificación didáctica debiera contemplar, de los supuestos, los objetivos, las representaciones sobre el contenido, los procedimientos y el sujeto que aprende que una práctica docente pone en tensión al planificar la transposición didáctica de un objeto o al llevarla al aula. La experiencia pretende convertirse, así, en una oportunidad de repensar, junto a los docentes, sus propias maneras de hacer, sus propias representaciones respecto de lo que hacen o de lo que suponen debe hacerse al planificar/diseñar una secuencia didáctica. En otras palabras, más allá del producto resultante de la acción que lleven a cabo, se intenta convertir esta actividad de ‘cierre’ en una instancia que posibilite, como decíamos, objetivar el recorrido de formación compartido.

### Organización del Taller 6

*Material de trabajo:* grilla para el análisis de los manuales; secuencia y texto del manual de editorial Tinta fresca seleccionado; textos periodísticos, imágenes y videos seleccionados sobre el tema de la Marcha de la gorra.

*Tiempo de duración estimado:* 5 horas aproximadamente.

- Apertura (30 minutos): Socialización de los elementos que recuperarían de todos lo trabajado a lo largo de la experiencia como aportes para pensar la enseñanza de la argumentación.

- Actividad 1 (60 minutos): Análisis de las actividades del manual Tinta fresca sobre el texto “Divertirse sin alcohol”.
  - Socialización de los resultados de la primera actividad (30 minutos): Puesta en común de las conclusiones alcanzadas en el análisis de la secuencia propuesta por el manual seleccionado.
  - Receso (20 minutos).
  - Segunda actividad (40 minutos): Revisión del texto y rescritura de las actividades analizadas.
  - Socialización de los resultados de la segunda actividad (30 minutos): Puesta en común de las actividades elaboradas, explicitación de las decisiones didácticas tomadas por el grupo y de las dificultades enfrentadas.
  - Presentación de los objetivos y organización de la tarea integradora final (60 minutos): Realización de la primera parte de la actividad en trabajo compartido entre todos los participantes, trabajo en pequeños grupos sobre los consensos alcanzados, esbozo general de los momentos posibles de la secuencia a plantear en relación a la temática y los materiales sugeridos.
  - Cierre (40 minutos): Socialización de los resultados parciales alcanzados en relación a la secuencia esbozada. Puesta en común de las valoraciones sobre la experiencia realizada a lo largo del año. Explicitación de objetivos futuros.

## 6. Consideraciones finales

Como lo planteáramos desde el inicio, la intención que orientó esta propuesta de intervención fue delinear una alternativa de acompañamiento para docentes de Lengua y Literatura atenta a propiciar la reflexión en torno a la enseñanza de la argumentación. A través de la planificación de una serie de talleres que focalizaron el abordaje de una serie de manuales escolares, el sentido estuvo centrado en una doble tensión: por un lado, revisar el proceso personal de indagación y análisis en torno al tema a los fines de traducirlo en un recorrido de formación posible para otros; por otro, planificar una secuencia de actividades que movilizara el ejercicio de extrañamiento y objetivación, por parte de las y los docentes, de sus propias prácticas de enseñanza. Así, el objetivo estuvo definido en función de la desnaturalización del objeto de enseñanza y, en relación con este, del sujeto que aprende.

Si tenemos en cuenta el objetivo de la secuencia de talleres presentados y en particular el del último de ellos aquí desplegado, puede evidenciarse la forma en que el tipo de trabajo propuesto a las y los docentes, este ‘ayudar a enseñar’ del que nos habla Feldman, se constituye en un trabajo, si se nos permite el término, *metaargumentativo*. De lo que se trata, en definitiva, es de desmontar el aparato discursivo que los manuales construyen para argumentar (y persuadir) acerca de lo que la argumentación es y cómo se supone que debe enseñarse. Es en este sentido que cobra fuerza aquello que señaláramos al inicio acerca de la forma en que los manuales crean sentido común didáctico. A través de las maneras de enunciar los contenidos y del tipo de actividades que solicitan resolver a los estudiantes, las propuestas editoriales construyen una opinión didáctica acerca de cómo hacer las cosas, pero, sobre todo, acerca de quiénes son las y los estudiantes y para qué se les enseña lo que se les enseña.

Este constituye, sin duda, el eje que vertebría nuestra propuesta: el intento de habilitar la experiencia de distanciamiento frente a aquellas lógicas de trabajo con los

contenidos que muchas veces circulan como lógicas naturalizadas en la escuela, inferir los supuestos que las orientan y las implicancias cognitivas que conllevan. En este sentido, la pregunta se instala como disparador que motoriza la propuesta de acompañamiento que formulamos. La pregunta acerca de qué, del cómo y con qué objetivos determinado contenido disciplinar —la argumentación en nuestro caso— es convertido en contenido de enseñanza obliga a desnaturalizar ciertas maneras de hacer, ciertas lógicas de trabajo didáctico que, como decíamos, suele quedar subestimado o reducido a la repetición o a la réplica de ejercicios, de temáticas, de textos ya pensados o elegidos por otros. Sin desmerecer el tipo de aporte que ofrecen los manuales escolares en la práctica docente diaria, lo que se propone es hacer consciente la manera en que, a través de ciertos recorridos o planteos didácticos, un contenido ‘a enseñar’ deviene en contenido ‘enseñado’. Esto es, de qué manera las formas de enunciar un tema, el modo en que se presentan o caracterizan sus componentes o las dimensiones que, supuestamente, aquél involucra, el tipo de actividades que se proponen y las temáticas sobre las cuales se solicita leer, opinar, escribir, permiten deconstruir cómo ese contenido es concebido y qué pretende ‘enseñarse’ en función de él.

Favorecer un ejercicio reflexivo que le permita a cada docente distanciarse críticamente de aquello que los manuales analizados ofrecen pretendió orientar, en función de lo dicho, la posibilidad de objetivación de su propio posicionamiento ideológico y didáctico frente a la problemática de la enseñanza de la argumentación en la escuela. Una problemática que no resulta menor si consideramos la potencialidad del tema como contenido de enseñanza que debiera, según los lineamientos generales de los documentos oficiales, tender a la formación de sujetos críticos, de ciudadanas y ciudadanos activos y libres de los poderes fácticos. En el tipo de ‘prácticas’ que movilizan los manuales, este objetivo pareciera quedar en un simple discurso bienintencionado de la escuela y la didáctica. La tendencia a presentar la argumentación como cualidad de un número acotado de géneros, ajenos a la práctica discursiva cotidiana de nuestras y nuestros estudiantes (editoriales, artículos de opinión, carta de lectores), reducida a las partes de una estructura textual y a una serie de recursos retórico formales, convierten el tema en un contenido ‘de Lengua’ que no permitiría poder ser capitalizado por las y los estudiantes como un ‘aprender a argumentar’ que haga efectivo aquello que se pretende.

¿Se pretende? De esto se trata, de reflexionar en torno a la manera en que la configuración de los contenidos en la didáctica de la lengua, muchas veces, tienden a quedar cifrados en una enseñanza que los encapsula como aprendizajes teóricos o declarativos en sí mismos (enumerar las partes que estructuran un texto argumentativo, reconocer determinados recursos, subrayar o definir los subjetivemas), en vez de sistematizarlos como procedimientos que permitan enriquecer efectivamente los procesos interpretativos y las prácticas escriturales de nuestras y nuestros estudiantes. Esto supone considerar la *distancia* que existe entre proponer la ‘enseñanza de la argumentación’ o ‘la enseñanza de los textos argumentativos’ y, en cambio, pretender ‘enseñar a argumentar’. ¿Qué aspectos de ‘lo argumentativo’ focalizaríamos en cada caso?

¿Qué clase de saber hacer movilizarían nuestras actividades? ¿Qué lugar habilitaríamos en ellas para la inclusión de la voz de los otros y la voz de nuestros alumnos? ¿Sobre qué temáticas o en relación a qué géneros o prácticas discursivas propondríamos nuestros ejercicios?

Enseñar a *usar* la lengua no puede pensarse por fuera o más allá de quienes la usan y, por lo mismo, esa enseñanza no debiera limitarse sólo al reconocimiento y manipulación de las fórmulas de manifestación de esa lengua sino a todo lo que ella condensa como expresión de la subjetividad de quienes la ponen en uso. Esto supone asumir que no hay significados naturales, sino que cada enunciador/a actualiza ciertos significados inscriptos en una determinada circunstancia y que, por tanto, no pueden pensarse sin pensar el universo simbólico que ese sujeto posee y desde el cual dice lo que dice. En este sentido, una propuesta didáctica sobre la argumentación debiera apuntar a la posibilidad de guiar al sujeto que aprende en el proceso de clarificar, de ordenar, de objetivar ese universo: de hacerlo consciente para poder expresarlo, defenderlo, contrastarlo, enriquecerlo. Orientar a las y los estudiantes, a través de las operaciones de interpretación o producción de los discursos que se les proponen, hacia la posibilidad de desnaturalizar esos significados que se presentan como ‘naturales’ desde la doxa generalizada, aceptando que no hay formas o maneras de decir ‘neutrales’ o ‘despojadas’ de valoraciones, de implicancias subjetivas: desnaturalizar el uso de las formas del lenguaje concebidas únicamente desde su dimensión lingüística para profundizar, así, las matrices de pensamiento que esas formas vehiculizan y actualizan.

¿Cómo favorecer una experiencia de reflexión compartida con las y los docentes que les permita resignificar estos sentidos, repensarlos, convertirlos en principios didácticos de sus propias propuestas de enseñanza? ¿Qué alternativas de hacer realidad estos supuestos pueden pensarse si no es a través de espacios que promuevan procesos colectivos de reflexión sobre la práctica con los colegas? Pensar con otras y otros moviliza posibilidades de implicancia para las y los docentes que supone poner en tensión aquello que se pretende o se desea enseñar pero, sobre todo, aquello que se cree o se piensa sobre lo que se enseña e, inevitablemente, aquello que presuponemos sobre quien aprende. Aun cuando no pueda hacerse explícito esto, porque no se es consciente de ello o no se encuentra la forma de enunciarlo, lo cierto es que el tipo de reflexión al que obliga la consideración con otros/as de los problemas que atraviesan la práctica docente favorece la posibilidad de volver sobre nosotros/as mismos/as y sobre aquello que, en definitiva, hacemos cuando enseñamos.

Para cerrar estas reflexiones finales, resulta significativo recuperar el planteo de Feldman cuando, en relación a aquella pregunta inicial que formulara Comenio en relación a ‘*cómo enseñar a todo a todos*’, señala que esto solamente tiene sentido cuando quien formula esta pregunta “se puede pensar a sí mismo educando” (Feldman, 2004). Este ha sido el ejercicio al que intenta invitar nuestra propuesta: proponer oportunidades para explorar, manipular, deconstruir diseños didácticos formulados por otros que movilicen

a las y los docentes desde sus propios supuestos y saberes, implicándolas/los para poder interpelar, desde allí, su propia práctica.

## 7. Bibliografía

- Achilli, E.L. (2000): *Investigación y formación docente*. Laborde Editor. Rosario.
- Adam, J. M. (1997): *Les textes: types et prototypes. Récit. Description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan. Paris.
- Alvarado, M.-Bombini, G. (1994): *El Nuevo Escriturón*. Bs.As. El Hacedor.
- Álvarez, G. (1996): *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Ed. Universidad de Concepción. Santiago de Chile.
- Amossy, R. (1999): “La notion d’ethos de la rhétorique à l’analyse du discours”, en Amossy (ed.), *Images de soi dans le discours. La construction de l’ethos*. Lausanne. Delachaux et Niestlé. Paris. Traducción de Dothas para el Seminario “Introducción al Análisis del Discurso” de Negroni. 2006.
- Bajtín, Mijail (1997): *Estética de la creación verbal*. Ed. Siglo XXI, México.
- Barei, S. y Rinaldi, N. (1996): *Cuestiones Retóricas. Estética y Argumentación*. Public. U.N.C. Córdoba.
- Barthes, R. (1987): *El susurro del Lenguaje*. Paidós. Barcelona.
- Beaugrande, R – Dressler, W. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel. Barcelona.
- Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto*. Espasa-Calpe, Madrid.
- Bernstein, B. (1988): *Clase, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal Universitaria, Madrid.
- Bruner, J. (1991): *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Gedisa. Bs. As.
- Cassany, D. (1991): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona. Paidós.
- Castoriadis, C. (2004): *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Chevallard, I. (1991): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Bs. As.
- Ciapuscio, G. (1994): *Tipos Textuales*. Colecc. Enciclopedia semiológica. Edic. de la UBA. Bs. As.
- Cortés, M. y Bollini, R. (1994): *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*. El Hacedor. Bs. As.
- Danblon, E. (2005): *La fonction persuasive. Anthropologie du discours rhétorique: origines et actualité*. Armand Coillet. Paris. Traducción de cátedra.
- (2007): “La Nouvelle Rhétorique de Perelman”, en Meyer –comp.- 2004: *Perelman. Le renouveau de la rhétorique*. PUF. Paris. Traducido por Domin Choi para la materia Lingüística Interdisciplinaria (FFyL, UBA). 2007.
- Desinano, N. (comp. 2006): “La construcción del área de trabajo”: Didáctica de la Lengua, en Múgica, N.: *Estudios del Lenguaje y Enseñanza de la Lengua*. Homo Sapiens. Rosario.
- Ducrot, O. y Carel, M. (2005): *La semántica argumentativa. Una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Ed. Colihue. Bs As.
- Ducrot, O. (2004) en Arnoux y García Negroni –comp.- 2004: *Homenaje a Oswald Ducrot*. Eudeba. Bs.As.
- Ducrot, O. y Anscombe, J.C. (1994): *La argumentación en la lengua*. Gredos. Madrid.
- Edelstein, G. y Coria, A (1995): *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapeluz. Bs As. Específica de la propuesta
- Feldman, D. (2004): *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique. Bs As.
- Ferreriro, E. (1999): *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Fondo de cultura Económica. México.

- Finocchio, A. M. (2009): *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Paidós, Bs.As.
- Giménez, G. (2014), “Argumentación y textos argumentativos. Nociones básicas”, en *Opinar y decir lo propio. Estrategias para enseñar a argumentar en la escuela*. Ed. FFyH (UNC).
- (2005): *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Edit. Ferryra Editores y FFyH. Córdoba.
- Giménez, G., Subtil, C. (2013): “Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares”, en en *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas.1º ed.* Ediciones GEISE/E-Book. Bariloche.
- (2012): “Discurso argumentativo y transposición didáctica. Un estudio a través de los manuales escolares”, en Patricia Bustamante et. all. (comp.) (2012) *Actas del VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. 1º edic.* SMA Ediciones/E-Book. Salta.
- Herrera De Bett, G., Alterman, N. y Giménez, G. (2004): “Formación docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos”, en Edelstein, G. y Aguiar, L. (comp. 2004): *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Ed. Brujas. Córdoba.
- Locascio, V. (1998): *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Alianza, Madrid.
- Marafioti, R. (comp. 2001): *Recorridos semiológicos. Signos, enunciación y argumentación*. Eudeba. Bs. As.
- Marín, M. (2004): *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique. Bs As.
- Ministerio de cultura y educación de la nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2012) “Lengua y Literatura”, en *Núcleos de aprendizajes Prioritarios*. Ciclo Orientado de Educación Secundaria. Resolución CFE N° 180/12. Argentina.
- Ministerio de cultura y educación de la nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (1997): *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. Argentina.
- Ministerio de cultura y educación de la nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (1996): *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Lengua*. Argentina.
- Ministerio de cultura y educación de la nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (1995): *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica y Polimodal Argentina*.
- Ministerio de educación de la provincia de córdoba, (2011): “Lengua y literatura”, en *Diseño curricular de educación secundaria*. Córdoba.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós. Buenos Aires.
- Pampillo, G. (1988): *Taller de Escritura*, Bs. As., Plus Ultra.
- Raiter, A. y Zullo, J. (2004): *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística en uso*. Gedisa. Bs. As.
- (2008): *Lingüística y política*. Biblos. Bs. As.
- Riestra, D. (2004): *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis de Doctorado disponible en [http://doc.rero.ch/record/3664/files/these\\_RiestraD.pdf?ln=fr&version=1](http://doc.rero.ch/record/3664/files/these_RiestraD.pdf?ln=fr&version=1).
- Souto, M. (2000): “El taller como dispositivo”, en *Revista Novedades Educativas*, Ed. N° 102.
- Stancato, C. (2012): “La tensión entre lo textual y lo discursivo en la transposición didáctica del texto argumentativo. Un estudio a través de las consignas de los manuales escolares”, en Patricia Bustamante et. all. (comp.) (2012) *Actas del VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. 1º edic.* SMA Ediciones/E-Book. Salta.
- (2013): “La enseñanza de la argumentación a través de los manuales escolares: de la dimensión textual a la dimensión ideológica de la argumentación”, en *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas.1º ed.* Ediciones GEISE/E-Book. Bariloche.
- Toulmin, S. (2007): *Los usos de la argumentación*. Península. Barcelona.
- Van Dijk, T. (2008): *Ideología y discurso*. Ariel. Barcelona.

- (1995): *La Ciencia del texto*. Paidós, Barcelona.
- (1988): *Estructuras y Funciones del Discurso*. Siglo XXI. Méjico.
- Zamudio, B.-Atorresi, A. (2000): *La explicación*. Eudeba. Bs. As.
- Zamudio, B. (1997) y otros: “Pragmática argumentativa” en MARAFIOTTI, R. (Comp.): *Temas de Argumentación*. Editorial Biblos. Bs. As.

# **TÍTULO: ARGUMENTAR EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS. UNA PROPUESTA DE TRABAJO PARA LOS PROCESOS DE AMBIENTACIÓN SOCIO-ESCOLAR**

Leticia Andrea Colafigli  
leticolafigli@gmail.com  
Córdoba, Argentina

## **Introducción**

*“Argumentar en la Educación de Jóvenes y Adultos. Una propuesta de trabajo para los procesos de ambientación socio-escolar”* es una propuesta de intervención didáctica de enseñanza de la argumentación que integra distintos contenidos abordados a lo largo del cursado de la Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura, elaborada a los fines de acceder al título de Especialista.

La especificidad de la propuesta está dada por su articulación con características y problemáticas particulares de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), relativas a los intereses de esta autora y a su experiencia profesional. La propuesta se inscribe en el contexto de la EDJA, más puntualmente, en el espacio curricular Lengua y Literatura del Área Interpretación y Producción de Textos, del primer año de los Centros de Enseñanza de Nivel Medio (CENMA) de la provincia de Córdoba, y en el marco del proceso de ambientación socio-escolar.

El destinatario primero que prevé son los y las jóvenes con quienes se espera trabajar. Sin embargo, el planteo pretende un alcance institucional que ponga la argumentación en el foco, no solo como contenido lingüístico de un área o asignatura, sino como práctica cultural y discursiva que excede el espacio áulico y que está ligada al proceso de ambientación propio de toda institución educativa, y a las posibilidades de expresión y opinión de los y las estudiantes.

La propuesta presenta talleres mensuales focalizados en la producción de argumentación a través de diferentes temáticas y manifestaciones discursivas sociales relacionada con algún acontecimiento (histórico, cultural, social) de relevancia. Con esto, se intenta construir un espacio que permita a los y las estudiantes vincularse y hacer uso de la palabra, de forma tal que ésta les permita darse a conocer, ampliar horizontes de interpretación, enriquecer la significación de las experiencias y establecer lazos con pares y profesores.

En relación al marco teórico, involucra como dimensiones la EDJA, la argumentación y su enseñanza, la escritura y su enseñanza, y el lenguaje. Cabe aclarar que los aspectos teóricos desarrollados en este trabajo funcionan como soportes para una intervención contextualizada y reflexionada, ya que lo que está en el centro es la enseñanza de la argumentación y no un estudio acerca de ésta.

## Proyecto marco

Esta propuesta-tesis está enmarcada en un proyecto mayor denominado ‘*Dicir, opinar y fundamentar: La dimensión ideológica de la argumentación Alternativas para pensar la enseñanza de la argumentación en la escuela*’. Este fue pensado como una propuesta global sobre la enseñanza de la argumentación y diseñado colaborativamente con la colega Candelaria Stancato, con quien se compartieron espacios de investigación y reflexión. Ambas propuestas comparten una matriz teórica general y nociones transversales acerca de la argumentación y su enseñanza, si bien se diferencian en función de los contextos en los que se proyecta su realización y los sujetos destinatarios de cada una.

El proceso de elaboración compartida resultó de gran riqueza, debido a que implicó la posibilidad de reflexionar y trabajar colaborativamente para construir propuestas que inscriban problemáticas concretas y específicas en otra más amplia: la argumentación y su enseñanza. De igual manera, la posibilidad de que dos propuestas para la enseñanza de la argumentación emanen de un marco de trabajo común y sostenido, habla de la necesaria articulación entre investigación y formación de posgrado para incidir de manera significativa en el campo de la producción y reflexión de la didáctica de la lengua y la literatura.

Ambas propuestas no solo comparten una génesis común y un proceso de trabajo compartido, sino una misma mirada sobre la enseñanza de los textos en general y de los discursos argumentativos en particular, en tanto ponen en discusión algunos presupuestos recurrentes que atraviesan la enseñanza tradicional de la argumentación en la escuela:

- Una fuerte desconsideración de la experiencia, los saberes y las construcciones propias de los/as estudiantes destinatarios/as de las propuestas didácticas, en tanto sujetos del decir-argumentar, ante la hegemonía del discurso de otros/as autores/as enunciadores/as jerarquizados/as (columnistas, autores reconocidos, publicistas, etc.).
- Un énfasis prácticamente excluyente en lo explícitamente dicho en los textos y una significativa ausencia de reflexiones acerca de lo que no dicen, pero está supuesto.
- Una considerable vacancia de la actividad de producción argumentativa propia, frente a la prevalencia de la interpretación de discursos argumentativos construidos por otras personas ‘autorizadas’.
- La presencia acrítica de supuestos ideológicos y culturales extendidos en cierta doxa colectiva o sentido común masificado, que no se exponen para su interpretación ni deconstrucción.

Por todo lo dicho, la especificidad y transversalidad de la problemática de la argumentación, tanto en el orden de los discursos sociales como en su potencialidad como objeto de enseñanza, dan cuenta de la necesidad de sumar perspectivas disciplinares y proyectos de intervención específicos. Las propuestas que integran el

proyecto marco representan, en este sentido, una posibilidad de desnaturalizar la mirada sobre la argumentación como objeto de enseñanza y del sujeto que aprende como destinatario de esa manera de abordarla.

## Antecedentes

*“Argumentar en la Educación de Jóvenes y Adultos. Una propuesta de trabajo para los procesos de ambientación socio-escolar”* surge a partir de una serie de roles y espacios específicos: el desempeño de su autora como docente de Lengua y Literatura de la EDJA, su participación en el equipo técnico de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DGEJA), y su adscripción tanto en el Seminario de Enseñanza de la Lengua I, como en el proyecto de investigación “Discurso Argumentativo y Transposición Didáctica. Un estudio a través de los manuales escolares”.

Por otra parte, muchas de las preocupaciones que toman forma de esta propuesta se iniciaron con el trabajo final de licenciatura de la autora, *“Enseñanza de la escritura. Un análisis de las propuestas en manuales de lengua”*, en el cual se abordaron las representaciones en torno a la enseñanza de la escritura, construidas por un corpus de manuales escolares de Lengua.

Asimismo, desde el espacio curricular del Seminario de Enseñanza de la Lengua I, correspondiente al plan de estudios de la carrera de Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades, el equipo de investigación dirigido por el Especialista Gustavo Giménez trabajó como tema general de estudio la enseñanza y los problemas inherentes a las prácticas didácticas, en particular la transposición de la argumentación operada por los manuales escolares en el Nivel Medio.

Producto de la consolidación de este grupo de trabajo y de la socialización de los resultados relevados en estos años de indagación, en 2012 el equipo es convocado por el Área de Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC para elaborar una propuesta didáctica que pudiera enmarcarse en una iniciativa para la producción de materiales educativos que estaba gestándose y tomando significativo impulso desde el Repositorio Ansenuza. De esta manera, el equipo de investigación llevó a cabo el proceso de elaboración de la propuesta de Enseñanza *Opinar y decir lo propio. Estrategias para enseñar a argumentar en la Escuela*, que finalizó con la publicación libre y gratuita de su versión final.

También, cabe destacar que, durante el año 2013, la autora de este proyecto tuvo la oportunidad, a partir de una beca de extensión otorgada por la UNC, de acompañar procesos reflexivos y de implementación del mencionado proyecto del Repositorio, junto a profesoras y estudiantes de dos profesorados del nivel terciario no universitario de la ciudad de Córdoba (uno de nivel inicial y otro de nivel primario). Esta experiencia enriqueció a las anteriores en sus definiciones en torno a la enseñanza de la lengua, los

manuales y los materiales de enseñanza en general, y a la argumentación y su potencialidad como contenido de enseñanza en particular.

Gran parte de la preocupación por la enseñanza de la argumentación nace y se intensifica en este proceso de trabajo, así como la mayor comprensión de las potencialidades didácticas, pedagógicas y políticas de los discursos argumentativos no solo para el campo de la enseñanza de la lengua, sino también para la formación integral de los estudiantes. La intervención y el accionar en estos espacios fueron contribuyendo a la paulatina planificación de esta tesis-propuesta didáctica que gira en torno a la argumentación y el valor del lenguaje en la formación social de los sujetos.

A la manera de necesaria continuación, “*Argumentar en la Educación de Jóvenes y Adultos. Una propuesta de trabajo para los procesos de ambientación socio-escolar*” se presenta como instancia propositiva que aborda la enseñanza de la argumentación para un grupo de estudiantes concretos, elaborada sobre la base de observaciones y análisis previos, pero partiendo desde un lugar diferente y considerando aspectos invisibilizados en las propuestas editoriales.

## Marco teórico

A continuación, se presentan algunos elementos claves que funcionaron a la manera de soporte teórico para elaborar la propuesta didáctica propiamente dicha. Este marco teórico está formado por cuatro grandes dimensiones constitutivas de la enseñanza de la argumentación en el espacio de Lengua y Literatura en la escuela secundaria de la EDJA: 1) especificidades de la EDJA; 2) puntos de vista sobre la argumentación; 3) perspectivas acerca del vínculo cultura/sociedad, sujeto social, lenguaje y textos; 4) consideraciones sobre la escritura y el formato taller.

### *Primera dimensión: la EDJA*

Una primera dimensión tiene que ver con la Educación de Jóvenes y Adultos, en tanto modalidad educativa particular. El capítulo 2, *Educación de Jóvenes y Adultos*, tiene la función es explicitar algunas cuestiones que fundamentan la propuesta desde el contexto y los destinatarios. En ese sentido, se desarrollan algunas definiciones y conceptualizaciones básicas, además de una breve historización de la modalidad, para comprender las especificidades de la EDJA, de sus sujetos destinatarios/as y del diseño curricular del espacio Lengua y Literatura de la modalidad en Córdoba.

Asimismo, se alude a la ambientación socio-escolar y se profundiza en una posible reformulación que la conciba no como una instancia acotada, sino como un eje que atraviese el año en su totalidad, en tanto espacio-tiempo central en la EDJA y posibilitador de nuevas/otras trayectorias educativas.

### *Segunda dimensión: la argumentación*

En el capítulo 4, *Argumentación. Algunas claves para repensar el discurso argumentativo como objeto de enseñanza y circulación escolar*, se desarrolla una sistematización de conceptos

nodales, dentro de las disciplinas teóricas de referencia, para comprender y estudiar la argumentación. Este capítulo presenta algunos de los aspectos más significativos de las teorías que han influido en el abordaje de las características de los textos o discursos argumentativos. Al respecto, se organiza la presentación en dos partes claramente diferentes según la perspectiva focalizada.

Por un lado, la **perspectiva lingüístico-textual** (Stephen Toulmin, J. M. Adam y T. Van Dijk), que aborda la argumentación en función de ciertas regularidades formales o estructurales inherentes a ciertas formas de razonamiento o a determinadas maneras de organizar los textos que pueden ser inferidas o analizadas a razón de procedimientos o marcas lingüísticas que las hacen evidente. En esta línea, se ubican aquellos estudios que postulan un análisis de la organización interna de los discursos argumentativos, dejando en un segundo plano la consideración acerca del proceso o “los modos de codificación, decodificación o interacción argumentativa” (Lo Cascio; 1998). Se trata de estudios que encaran el abordaje de lo argumentativo como uno de los usos posibles de la lengua de los que se vale el enunciador según determinadas necesidades u objetivos, pero que insisten más en las formas lingüísticas, la estructura léxico-sintáctica de las que se reviste ese hacer con las palabras, antes que en las intenciones, motivaciones y efectos que ese hacer implica o conlleva.

Por otro lado, la **perspectiva ideológica-discursiva** (Perelman y Olbrechts-Tyteca, Ascombe- O.Ducrot, Van Dijk), que postula la argumentación como “una dimensión inherente a todo enunciado en cualquiera de sus formas” (Barei, Rinaldi, 1996, p.10). Desde este enfoque, se postula que “no existen discursos totalmente desinteresados o puramente informativos” en tanto ya no se considera la lengua “como un vehículo destinado a transmitir informaciones, como un sistema de signos del que nos valemos para comunicarnos, sino como un constructor de visiones de mundo que permite influir en el pensamiento del otro y eventualmente modificarlo” (Barei, Rinaldi, 1996, p.7).

Sin pretender agotar las posibilidades explicativas que brindan cada una de las líneas teóricas, se destacan algunas ideas consideradas centrales para poder interpretar las propuestas divulgadas con cierta regularidad por los manuales escolares y para poder diseñar alternativas didácticas de la enseñanza de la argumentación. Tanto la perspectiva estructural de la argumentación, como la ideológica-discursiva, ofrecen una serie de herramientas para pensar en maneras de abordar el discurso argumentativo como objeto de enseñanza, tanto desde la comprensión como desde la producción. Ambas son orientativas a la hora de diseñar la propuesta propiamente dicha y la organización, características y secuenciación de sus actividades.

El abordaje estructural permite, entre otras cuestiones, la descripción de los textos según matrices organizativas. Y esto puede redundar en la utilización de algunos conceptos pertenecientes a esta línea teórica como instrumentos para abordar didácticamente los complejos procesos cognitivos de comprender y producir textos. Al focalizar en el aspecto estructural o formal de los textos, los autores ofrecen herramientas

que ayudan a organizar y planear el discurso, a evaluar el peso específico de los componentes argumentativos en el resultado de la actividad discursiva (convencer, persuadir).

La perspectiva ideológica-discursiva, por su parte, resulta altamente significativa a la hora de focalizar en la propuesta aquellos elementos relacionados con lo no dicho, con los supuestos ideológicos y los sistemas de valores que, mediatizados por la palabra, no están explicitados de forma directa y entonces requieren un trabajo de actualización. Una propuesta que también considere estos aspectos de tipo ideológico es una propuesta que boga por el desarrollo de sujetos cada vez más críticos y agudos en la lectura y producción de argumentación, sujetos que lean entre líneas los sentidos construidos por el lenguaje. Asimismo, permite plantear lo argumentativo como un rasgo inherente a la lengua misma, lo cual abre un abanico de posibilidades y enriquece la mirada que los y las estudiantes pueden tener tanto de la lengua como del acto propiamente dicho de argumentar. Se trata de una perspectiva que considera al sujeto y sus enunciados como histórica e ideológicamente situados, y al lenguaje como instrumento de socialización, vehículo de ideas que construyen visiones del mundo y de los sujetos.

Didácticamente, esto es de una potencialidad enorme, pues implica que los y las estudiantes puedan comprender la manera en que se construye la realidad, las interpretaciones sobre el mundo y sobre nosotros/as mismos/as y los/as otros/as. Implica que utilicen el lenguaje siendo conscientes de las implicancias que estos usos tienen.

#### *Tercera dimensión: vínculo cultura/ sociedad, sujeto social, lenguaje y textos*

En el capítulo 5, *Hablar y leer en clave social. Perspectivas para pensar la vinculación cultura/ sociedad-sujeto social, lenguaje y textos*, se desarrolla una serie de aportes de autores que, desde diferentes perspectivas y campos disciplinares, ofrecen herramientas para reflexionar acerca de la relación entre el lenguaje y la construcción de subjetividad y de ciudadanía crítica. Se trata de conceptos y reflexiones que pueden ayudar a pensar la enseñanza de la argumentación en contextos escolares particulares, y la relación entre el lenguaje y su potencialidad social para pensar los sujetos, la escuela y la enseñanza.

Este apartado permite esbozar respuestas a algunas preguntas claves de la propuesta: ¿Por qué proponer la argumentación como un eje o contenido transversal a lo largo del año? ¿Por qué la argumentación como una manera de visibilizar al otro a través de la palabra y de empezar a sentirse parte de algo propio y compartido como es un proceso formativo y una institución escolar? ¿Qué relación establecer entre la argumentación y la ambientación socio escolar, planteada por documentos oficiales al inicio de cada período escolar?

El sentido de incluir algunas de las reflexiones de M.A.K Halliday (2005) en el marco teórico de este proyecto tiene que ver con sus aportes en relación al lenguaje como potencial de significado, por un lado, y al vínculo que establece entre el lenguaje, la cultura y el hacerse persona, por el otro. En tal sentido, el autor se posiciona de lleno en la sociosemántica: el estudio del significado en un marco social o sociológico. Este

paradigma tiene una gran potencialidad a la hora de pensar el lugar del lenguaje en la formación cultural y en la escolarización de los sujetos en general, y en los procesos de ambientación social y escolar, en particular.

Por otro lado, se acude a Michele Petit, quien, posicionada en la socioantropología, aborda el papel de la lectura (particularmente, de la lectura de literatura) en la construcción de la identidad, de un espacio interno y de sentidos a la realidad. El lenguaje escrito representa para la autora una puerta de ingreso (o de exclusión) al mundo actual. Permanecer del lado de adentro o del lado de afuera de las palabras, no es una cuestión menor: define un modo de estar, de ser y de vivir en el mundo. Un modo donde es posible significar las experiencias, los deseos, las acciones, los hechos, o un modo en donde todo esto está vedado, donde las cosas simplemente son.

Resultó central retomar algunos planteos de Petit para fundamentar la elaboración de una propuesta didáctica que pone en primer plano la construcción de un espacio donde circule la palabra: la palabra escrita, la palabra hablada, la palabra ajena, la palabra propia, la palabra de todos y de todas. Sin embargo, no se trata de la expresión por la mera expresión, de la palabra por la palabra misma, sino de una palabra con sentido, argumentada, que permita construir una posición cada vez más crítica, particular y sólida acerca de uno/a mismo/a y de la realidad.

#### *Cuarta dimensión: la escritura y el formato taller*

En el capítulo 6, *Escritura, sociedad y cultura escolar*, se presentan algunas conceptualizaciones en torno a la importancia cognitiva de la escritura, su complejidad, su especificidad en relación con la oralidad y su papel y sus características en el marco de la cultura escolar.

De esta forma, se explican dos modelos teóricos en relación a la escritura como proceso y a su valor cognitivo: el modelo diseñado por Flower y Hayes (Cassany, 1997), y los modelos de composición desarrollados por Bereiter y Scardamalia (1987), con el fin de reflexionar acerca de las implicancias de dichos modelos a la hora de proponer actividades de escritura. Asimismo, se encuadran los procesos de lectura y escritura en la escuela, en tanto espacio central donde se enseñan estas prácticas, para lo cual se acude a la autora Delia Lerner.

Estas reflexiones tienen como objetivo explicitar por qué es necesario ‘hacerse cargo’ de la enseñanza de la escritura -que difícilmente es desarrollada por los sujetos en soledad- y a pensar en cómo proponer actividades potentes y significativas de escritura.

Los aportes de Cassany en torno al proceso cognitivo de escritura, y los de Bereiter y Scardamalia (1987) en relación a la distinción entre dos procesos de composición y dos tipos de escritores, permiten entender algunas particularidades del proceso de escritura para, de esa manera, pensar en maneras de diseñar las actividades de la propuesta de forma tal que ayuden y orienten a los sujetos a potenciar este proceso. Si la finalidad es que los y las estudiantes puedan opinar, fundamentar, explicar sus posicionamientos y, además, que lo hagan por escrito, pues bien: es necesario conocer

qué ocurre cuando escriben para guiarlos/as y mostrarles que mediante la escritura pueden no solo decir el conocimiento, sino también transformarlo (Bereiter y Scardamalia, 1987).

Conceptos como *planificar, redactar* y *examinar*, la referencia a una *memoria de largo plazo* y a un *monitor*, la distinción entre *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*, y aquella otra entre *escritores novatos* y *escritores expertos*, conforman una trama teórica altamente orientadora al momento de planificar los momentos e instancias del taller para intentar que los y las estudiantes opinen y no sólo conversen, que argumenten y no sólo digan.

La propuesta presentada en esta tesis parte del supuesto de que, a argumentar, se aprende. Es posible empoderar al sujeto con herramientas que le permitan hacerse cargo del propio discurso para convencer, hacerse escuchar, intervenir y enriquecer su mirada sobre sí mismo, sobre los/as otros/as y sobre la realidad. La escritura es, justamente, una de esas herramientas, en tanto permite mediatizar, conocer y manipular el mundo y el pensamiento. Pero para que esto ocurra, es necesario que ambas -argumentación y escritura- se conviertan en objetos a ser enseñados de manera sistemática y significativa.

Por otra parte, los aportes de Delia Lerner (2012) permiten reflexionar acerca de ciertas particularidades que adoptan la lectura y la escritura cuando circulan en la escuela, y del rol que tienen los/as docentes en relación a la enseñanza de estos dos complejos procesos, para evitar que su escolarización los convierta en prácticas demasiado artificiales, plenamente escolarizadas, carentes de significatividad y despojadas de sentidos sociales.

Por último, considerando que la propuesta didáctica está organizada en talleres, ingresan algunas conceptualizaciones de Marta Souto (2000) en torno al taller como dispositivo potente para leer, escribir y expresarse en el espacio escolar, en tanto alternativa didáctica de gran utilidad para pensar el diseño y el sentido de las instancias de la propuesta propiamente dicha.

Se puede decir, entonces, que este capítulo tiene la finalidad de desarrollar lineamientos teóricos que, si bien no están vinculados de manera directa con la argumentación propiamente dicha, la encuadran y permiten comprender los elementos que subyacen a la propuesta didáctica elaborada, así como algunas de las decisiones tomadas en el diseño de dicha propuesta. Se trata, en otras palabras, de algunos supuestos sobre los cuales descansa la propuesta.

## Acerca de la propuesta

La propuesta de intervención que le da sentido a este trabajo consiste en la organización de un proyecto de alcance institucional que pone la argumentación en el foco como práctica cultural y discursiva ligada al proceso de ambientación propio de toda institución educativa, y a las posibilidades de expresión y opinión de los y las estudiantes. A través

de esta propuesta, se intenta construir un espacio que les posibilite vincularse y hacer uso de la palabra, de forma tal que ésta les permita darse a conocer, ampliar horizontes de interpretación, enriquecer la significación de las experiencias y establecer lazos societarios con pares y profesores.

Por todo esto, se puede decir que el elemento central de este proyecto es la intención de visibilizar y desarrollar un objetivo fundamental de la educación: la socialización en sentido amplio en y por la palabra.

La propuesta está originalmente pensada para el primer año de los Centros de Enseñanza de Nivel Medio de Adultos (CENMA). Específicamente, se pone el foco en la producción de discursos argumentativos durante los procesos de socio-ambientación escolar y en relación a diferentes temáticas/problemáticas sociales, culturales e históricas. Para llevarla a cabo, se propone la organización de talleres mensuales a lo largo del ciclo lectivo anual, en los que se aborde, junto con docentes y estudiantes, la argumentación a través de diferentes temáticas expresadas en variadas manifestaciones discursivas sociales y con diversos grados de complejidad.

Para elaborar la propuesta, se tomaron decisiones didácticas que constituyen la argumentación como objeto de enseñanza en este contexto determinado, y que consideraron permanentemente los supuestos teóricos anteriormente explicitados en relación a las diferentes aristas del tema: los sujetos, el contexto (la modalidad), la argumentación, el lenguaje, la escritura, los escritores y el taller como dispositivo.

Es posible decir que este trabajo intenta ofrecer una posible respuesta a la pregunta acerca de cómo proponer un proceso de producción y abordaje de la argumentación que contemple su complejidad y, simultáneamente, la situación de los y las estudiantes implicados.

Algunos puntos claves que se tuvieron en cuenta para la elaboración de la propuesta didáctica son los siguientes:

- **La argumentación.** Esta propuesta está basada en una concepción de argumentación no como mero contenido lingüístico de alta complejidad conceptual a la que los sujetos solo pueden acceder después de algún tipo de preparación (gramatical, social, ideológica), sino como un tipo de práctica lingüística y discursiva social que resulta necesario ejercer para desarrollar procesos reflexivos en torno a su producción y a los determinantes que optimicen las posibilidades de su producción.

- **Relación ambientación socio-escolar, EDJA y circulación de la palabra.** La propuesta reconoce la existencia de un proceso de ambientación común a todos los niveles y modalidades educativas, pero fundamentalmente la relevancia y la especificidad que este proceso adquiere (o debería adquirir) en los CENMA. Se trata de una especificidad ligada a la palabra, la cual puede configurarse como un medio más que adecuado para lograr los objetivos de la ambientación socioeducativa: la palabra a través de la cual los sujetos pueden expresarse a ellos/as mismos/as y construir y transformar el conocimiento.

**- Lectura y escritura.** Esta propuesta didáctica pone en primer plano la importancia que tiene el lenguaje escrito en la formación social de los sujetos y en el enriquecimiento de las formas de ver y pensarse a sí mismos, a sus contextos más próximos y al mundo. ¿Por qué desarrollar una propuesta didáctica para hacer hablar a estos sujetos? ¿Por qué hacerlos producir textos orales y escritos? Porque en el lenguaje está cifrado lo que los sujetos pueden hacer (potencial de conducta) y lo que pueden significar (potencial de significado) (Halliday, 2005). En este sentido, este trabajo se dirige a promover espacios donde se ‘amplíe’ el lenguaje, ya que ampliar el lenguaje sería ampliar esos potenciales de conducta y de significado. Garantizar instancias de discusión, de escritura y de lectura significativas, representa una manera de ensanchar los horizontes de pensamiento, pero también es ampliar las posibilidades de ejercer la ciudadanía con mayores herramientas, de pensarse como sujetos políticos que tienen qué decir acerca de las cosas que importan.

### Acerca de los talleres: organización y cronograma tentativo

Cada taller tiene una temática que funciona como eje, a partir del cual se propone el trabajo de interpretación y producción oral y escrita en relación con diversos discursos de circulación social (notas periodísticas, artículos de opinión, cuentos, documentales, películas e imágenes).

Los temas funcionan a la manera de disparadores y movilizadores de los sistemas de creencias de los y las estudiantes, con el fin de promover un camino hacia un posicionamiento personal argumentado, reflexivo y crítico. De esta manera, los talleres contarán con instancias de:

- Lectura y/o visionado de textos.
- Actividades de comprensión e interpretación.
- Actividades de producción oral y escrita.
- Actividades de intercambio y socialización.

Las temáticas son propuestas de manera tentativa y fueron seleccionadas a partir de un abanico sumamente amplio de posibilidades, considerando su relevancia social y cultural en nuestra sociedad, los intereses de los y las estudiantes, las observaciones realizadas a lo largo del desempeño de la autora de este trabajo como docente en la institución escolar, pero también un posicionamiento personal según el cual estos temas resultan necesariamente abordables.

Por una cuestión de extensión, se elaboran detalladamente cinco talleres con un cronograma tentativo:

Mes	Temática
Marzo	El Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia
Abril	Nosotros, ellos, los otros. Acerca de fronteras sociales. Parte I

Mayo	El día del trabajador. Algunas problemáticas del mundo del trabajo
Junio	Acerca de decisiones, destinos y contextos
Noviembre	Nosotros, ellos, los otros. Acerca de fronteras sociales. Parte II. Marcha de la gorra y Código de faltas

La propuesta considera desde su diseño e implementación se enmarca en el diseño curricular de Lengua y Literatura, dentro del Área de Producción e Interpretación de Textos. En tal sentido, busca articular objetivos propios de dicha área con la ambientación social e institucional de los y las jóvenes, como así también con su formación como sujetos políticos, discursivamente activos y críticos.

La organización de las actividades en talleres mensuales acerca de temáticas diversas de interés cultural y social están diseñadas persiguiendo la finalidad de formar a los y las estudiantes para el desarrollo de estrategias y prácticas vinculadas con la interpretación y producción de textos, y aprovechando toda vez que sea posible sus bagajes de saberes y experiencias.

### **Consideraciones metodológicas**

Es necesario recordar que los conceptos desarrollados en la propuesta funcionan a la manera de supuestos teóricos orientadores de las actividades y consignas, pero no como un metalenguaje a ser desarrollado y necesariamente explicitado para que los y las estudiantes lo utilicen. En otras palabras: los conceptos son presentados en tanto permiten sostener y fundamentar las prácticas y no con la finalidad de su memorización. En este sentido, la propuesta y los talleres propiamente dichos no están pensados como aplicación directa de la teoría, ya que la finalidad principal es poner a los sujetos a argumentar.

Siguiendo a Chevallard (1991) y a Bernstein (1993), todo contenido de enseñanza resulta de un proceso de transformación y restructuración, por lo cual debe ser considerado como un saber diferente al propiamente científico o académico, más bien como una compleja reconstrucción que reformula los saberes de la ciencia y los pone a circular en espacios y lógicas diferentes a las de los campos disciplinares de origen. Es en tal sentido que la propuesta didáctica no debe ser pensada como una reproducción simplificada de aquellos saberes.

De esta manera, “el discurso científico es seleccionado y descolocado de su contexto de producción y recolocado en un contexto secundario de reproducción del discurso. El proceso de recontextualización define modos de relación, secuencia y ritmo del texto del saber, cuyas reglas no se derivan de la lógica interna de la disciplina de pertenencia, sino que están impregnadas de los principios de transmisión” (Herrera de Bett, Alterman y Giménez, 2004). En el caso específico de la intervención didáctica aquí

presentada, esta cuestión se presenta encarnada en la diferencia entre, por un lado, “el campo científico y los objetos teóricos” (las teorías y conceptos científicos que forman parte de un discurso específico caracterizado por su grado de abstracción) y, por el otro, “la práctica lingüística escolar” propuesta, para la cual los objetos teóricos “se construyen en recursos para reconocer y, eventualmente, resolver problemas” (Desinano, 2006, p.89).

En esta propuesta puntual, el objeto teórico ‘argumentación’ se transforma en ‘otra cosa’ al estar mediado por una práctica escolar enmarcada en un contexto particular (la modalidad de Jóvenes y Adultos), con el propósito de promover en los y las estudiantes la construcción de pensamiento crítico y una subjetividad que se haga cada vez más cargo de un decir propio y fundamentado.

Por otra parte, vale hacer una breve acotación en relación a la duración y particularidades de los talleres. Se tratan de propuestas hipotéticas, configuraciones posibles que permanecen abiertas a la selección, la reformulación, el recorte y la modificación que los y las docentes necesiten realizar en virtud de particularidades contextuales, de los intereses y características de los sujetos estudiantes, y de los propios intereses.

En este sentido, la propuesta descansa en una concepción de los materiales educativos como productos singulares elaborados por docentes en situaciones educativas específicas de acuerdo a contextos y necesidades diversas, que, por lo tanto, pueden ser reformulados en virtud de diversos factores. El/la profesor/a, por su parte, es considerado como un agente capaz de producir sus propias propuestas y de seleccionar aquellas que mejor se adecuen a su situación y a la de sus estudiantes. En otras palabras, el trabajo docente está caracterizado por una permanente actividad de búsqueda, modificación y elaboración de versiones propias sobre la base de ideas de otros.

## Líneas de profundización y/o problematización

A partir de la defensa de este trabajo y de la devolución de las docentes presentes en la instancia evaluativa, surgieron algunos puntos que sería importante considerar para una posible reformulación o relectura de la propuesta elaborada. Entre las dos más importantes están las siguientes:

- *Enseñanza de procesos en Lengua y Literatura en la EDJA.* Este primer punto tiene que ver con una particularidad del secundario presencial de la Modalidad de Jóvenes y Adultos: la asistencia no necesariamente regular y continuada de las y los estudiantes. El abordaje de contenidos procesuales (producir e interpretar textos orales y escritos) muchas veces se enmarca en un contexto de asistencia discontinuada e interrumpida de los sujetos. Surge entonces la pregunta acerca de cómo abordar didáctica y metodológicamente la interpretación y la producción de argumentación con estudiantes cuya asistencia no está garantizada de forma regular.

- *La gramática y la producción e interpretación de textos.* El segundo nodo de profundización está vinculado a cómo hacer ingresar específicamente los contenidos del cuarto eje de la propuesta curricular para el Área de Interpretación y Producción de Textos (en nuestro caso, Lengua y Literatura), el eje “Reflexión sobre los procesos de lectura y escritura, los textos, el lenguaje y las normas” en la enseñanza de la producción y la interpretación argumentativa. En otras palabras, cómo convertir los contenidos gramaticales y normativos en herramientas secuenciadas que potencien la producción y la interpretación de argumentación, de forma tal que funcionen como *herramientas para* y no tanto *fines en sí mismos*.

## Bibliografía

- Barei, S. & Rinaldi, N. (1996): Cuestiones Retóricas. Estética y Argumentación. Public. U.N.C. Córdoba.
- Beaugrande, R. & Dressler, W. (1997): Introducción a la lingüística del texto. Ariel. Barcelona.
- Bernstein, B. (1988): *Clase, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas.* Akal Universitaria, Madrid.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987): Two Models of Composing Processes y From Conversation to Composition, en *The psychology of written composition.* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Londres.
- Cassany, D. (1991): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona. Paidós.
- Chevallard, I. (1991): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Aique. Bs. As.
- Ducrot, O. y Carel, M. (2005): *La semántica argumentativa. Una introducción a la teoría de los bloques semánticos.* Ed. Colihue. Bs. As.
- Ducrot, O. & Anscombe, J.C. (1994): *La argumentación en la lengua.* Gredos. Madrid.
- Ferreiro, E. (1999): *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro.* Fondo de cultura Económica. México.
- Ferreiro, E. (2001): Leer y escribir en un mundo cambiante en *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir.* Fondo de Cultura Económica. Bs. As. 26º Congreso de la Unión Internacional de Editores
- Finocchio, A. M. (2009): *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares.* Paidós, Bs. As.
- Giménez, G. (2014): Argumentación y textos argumentativos. Nociones básicas, en *Opinar y decir lo propio. Estrategias para enseñar a argumentar en la escuela.* Ed. FFyH (UNC).
- Giménez, G. & Subtil, C. (2013): *Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares,* ponencia presentada en las Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas. 1º ed. Ediciones GEISE/E-Book. Bariloche.
- Giménez, G. & Subtil, C. (2012): *Discurso argumentativo y transposición didáctica. Un estudio a través de los manuales escolares,* en Patricia Bustamante et. all. (comp.) (2012) Actas del VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. 1º edic. SMA Ediciones/E- Book. Salta.
- Herrera de Bett, G., Alterman, N. & Giménez, G. (2004): Formación docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos, en *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba.* Edelstein, G. y Aguiar, L. (comp. 2004) Ed. Brujas. Córdoba.
- Halliday, M.A.K. (2005): *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado.* Fondo de Cultura Económica. México.

- Lerner, D (2012): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, Fondo de Cultura Económica. Bs. As.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos (2011): Propuesta Curricular del Ciclo Básico de Nivel secundario presencial de Jóvenes y Adultos.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos (2012): Propuesta Curricular Ciclo Orientado de Nivel Secundario Presencial de Jóvenes y Adultos.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Recomendaciones para el Proceso de Ambientación 2013. Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Modalidades
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010). AMBIENTACIÓN: Una cuestión institucional. Orientaciones para el Nivel Secundario
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014). Recomendaciones ambientación 2014 (Inicial - Primario - Secundario)
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Gredos. Madrid.
- Petit, M. (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica. Bs.As.
- Petit, M. (2005): Compartir lecturas, conjugar culturas..., en Capacitación docente en la Ciudad, Centro de Pedagogías de Anticipación, Bs.As. Recuperado de [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/regulares\\_2c2005.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/regulares_2c2005.pdf)
- RAITER, A. y ZULLO, J. (2004): *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística en uso*. Gedisa. Bs. As.
- Souto, M. (2000): El taller como dispositivo, en *Revista Novedades Educativas*.
- Toulmin, S. (2007): *Los usos de la argumentación*. Península. Barcelona.
- Van Dijk, T. (2008): *Ideología y discurso*. Ariel. Barcelona.
- Van Dijk, T. (1995): *La Ciencia del texto*. Paidós, Barcelona.
- Van Dijk, T. (1988): *Estructuras y Funciones del Discurso*. Siglo XXI. Méjico.
- Zamudio, B. (1997) y otros: Pragmática argumentativa en *Temas de Argumentación*. Marafiotti, R. (Comp.): Editorial Biblos. Bs. As.

# URÓBOROS DE LA TEORÍA: ARTICULACIONES ENTRE LECTURA, LITERATURA INFANTIL Y FORMACIÓN DOCENTE.

Melisa Gisela Maina  
melisa.maina@gmail.com

## Introducción

¿Y si las historias para niños fueran de lectura obligatoria para los adultos?  
¿Seríamos realmente capaces de aprender lo que, desde hace tanto tiempo, venimos  
enseñando?  
José Saramago

Este artículo recupera los elementos centrales de es una propuesta de intervención didáctica del trabajo final de la carrera de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. En tanto propuesta didáctica, los aspectos teóricos desarrollados funcionan como soportes para una intervención pensada, contextualizada y reflexionada. En otras palabras, toda reflexión teórica que aquí se presente tendrá como función sostener la propuesta aludida, en tanto no es la finalidad central de este trabajo profundizar exhaustivamente en cuestiones teóricas ni generar indagaciones propias de la labor investigativa.

Específicamente el objetivo de la propuesta es aportar al desarrollo de nuevas herramientas teórico-metodológicas para el estudio de literatura infantil que se dicta en ámbitos educativos de Nivel Superior en Córdoba. Para de esta manera, desarrollar una mirada crítica en la utilización de la lectura de literatura para la infancia en los espacios de formación docente y así articular propuestas metodológicas de abordaje que permitan la interrelación con diferentes textos y obras con el fin de complejizar la mirada docente.

Para esto, creemos que es necesario detenerse en los ámbitos educativos y observar qué noción de literatura y de lectura circula en ellos. Luego se abordará con herramientas teóricas de la sociocrítica para su análisis en la selección de los textos.

Por lo tanto, el artículo está organizado de la siguiente manera: en la primera parte, se contextualiza las relaciones problemáticas entre literatura e institutos de formación docente. La segunda parte articula un corpus de libros y productos culturales en relación a la temática de brujas con conceptos específicos tales como codificación, hegemonía, disidencia y enunciado. De esta forma, la propuesta tiene como objetivo evidenciar un trabajo articulado entre sociocrítica y un corpus de productos culturales para alumnas de nivel superior.

A partir de proponer los conceptos claves de los autores, se procederá a la definición de categorías de manera simple, clara y pragmática para poder dar cuenta de cómo esto se vuelve productivo en el análisis de los textos. Por lo tanto, en esta selección y revisión se pensarán criterios de elaboración de corpus que trabajen con categorías abiertas, dinámicas y activas. En este sentido, la segunda parte funciona a manera de

ejemplo para potenciar diferentes maneras de abordar los mismos conceptos con otros textos artísticos. Para eso recorremos interrogantes complejos que invitan a respuestas complejas, sin soluciones determinantes o atemporales.

Con respecto al título que guía este trabajo, el uráboros es un símbolo que muestra a un animal serpentiforme que engulle su propia cola y que conforma, con su cuerpo, un dibujo circular. El uráboros simboliza el ciclo eterno de las cosas, también el esfuerzo eterno, la lucha eterna o bien el esfuerzo inútil, ya que el ciclo vuelve a comenzar a pesar de las acciones para impedirlo. En este trabajo, el título representa el eterno círculo de la teoría en el ámbito educativo. Un ciclo que no acaba y que recomienza con cada cambio de diseño curricular.

### *Contextualización de la propuesta*

Esta propuesta se ubica en el cruce entre la educación y la literatura, específicamente en el área de Formación Superior. El trabajo se centra en dos materias específicas de dos profesorados: Literatura en el Nivel Inicial del Profesorado de Nivel Inicial y Literatura en el Nivel Primario del Profesorado de Nivel Primario.

Estos profesorados se dictan en los institutos superiores de formación docente, conocidos comúnmente como ISFD o terciarios. Estos pueden ser de gestión privada o estatal y dependen de la Dirección General de Educación Superior (DGES) del Gobierno de la provincia de Córdoba, que funciona desde 2008 y tiene como objetivos profundizar la democratización de los institutos, construir información, controlar la dinámica entre otros. Puntualizamos en estos aspectos porque es importante destacar la especificidad de este ámbito educativo.

Por ejemplo, la creación de la secretaría es relativamente nueva en el tiempo y además significó el acompañamiento de un cambio curricular, que no sólo alargó la carrera, sino que modificó toda la estructura del plan de estudios. Nos referimos a los cambios de planes en el Nivel Inicial 2011-2015 y en el Nivel Primario 2012-2015.

No abordaremos todo el cambio curricular sino un aspecto puntual, la modificación de la materia denominada (en el plan antiguo) Lengua y Literatura, que ha sido diversificada en las especificidades pertinentes. Es decir, se han creado asignaturas que atienden a la especificidad de sus objetos: Literatura y por otro lado, Enseñanza de la Lengua y Alfabetización inicial.

### *Relación entre Literatura e ISFD*

En Literatura se trabaja puntualmente con los contenidos del campo de Literatura Infantil y Juvenil. El diseño curricular (renovado en 2011) de la provincia de Córdoba propone encuentros con la literatura y lo considera esencial para la formación de los niños, pero no indica la metodología, cito:

Al introducir al niño en las coordenadas de la ficción literaria, los adultos lo sitúan

en el amplio texto de la cultura escrita, para mostrarle cómo el lenguaje permite emprender viajes más allá del aquí y el ahora y aventurarse por lugares y por tiempos lejanos, que pueden visitarse con la imaginación. (Reyes, 2005, p.133) Diseño Curricular Nivel Inicial.

A partir de una pregunta en una clase en un instituto de formación docente de Córdoba, se planteó la duda que abre la pregunta de investigación. Después de exponer las consideraciones para que realizan un fichaje de libros, contemplado como segunda nota anual en el cursado de la materia, una alumna preguntó: “Sí, sí pero en el día a día ¿Cómo selecciono?”.

El cuestionamiento tiene que ver con una incapacidad metodológica que se traduce en una duda que persiste en el recorrido de la carrera. ¿Cómo selecciono un cuento para chicos una vez fuera del ámbito del instituto? En relación a esto podemos establecer dos grandes esferas en las que se sitúa la selección de textos: por un lado, la lógica de mercado que rige las editoriales y por otro, los prejuicios que llevamos los adultos ante la imposibilidad de romper el consenso vigente en relación a la Literatura Infantil y Juvenil.

En relación a los primero, el editor delimita y clasifica el campo. Esto tiene que ver con las grillas presentados en los catálogos, lo que se comercializa y lo que no. En relación a lo segundo, muchas veces creemos o consideramos que ciertos textos son pertinentes para una edad y no para otras, buscamos alguna lectura “que sirva” y “haga bien”.

Otro punto a tener en cuenta es que la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) se constituye como un campo relativamente nuevo en los estudios de literatura y muy ligado a una lógica de mercado. Además, se hace presente la problemática en relación al lugar de la teoría en la Literatura Infantil y Juvenil. Es un campo en pleno crecimiento que todavía no ha forjado una propia tradición académica.

Por otro lado, nos preguntamos cómo se conforman los corpus de textos literarios en la Educación Superior. Podemos establecer que la problemática puntualiza en la selección de textos literarios. Si bien en el transcurso de la carrera la/os formanda/os tienen contacto con la literatura, muchas veces se intenta la lectura de la mayor cantidad posible de libros, pero nos preguntamos si se hacen explícitas en el sustrato teórico las herramientas claras para brindar un proceso de selección propio, es decir la formación de un proceso subjetivo que proponga la selección de textos según un propio recorrido.

La conformación de un corpus se construye a partir de una red inmaterial, es decir, no visible a primera lectura, de hilos constitutivos de sentido dados por nudos genéricos que entrelazan fuertes lazos de correspondencia y habilitan la permanencia de ciertos textos dentro de un cuerpo.

Hipotetizamos que es necesario el ingreso del análisis de la teoría literaria para poder leer y enseñar literatura anclada en la formación de herramientas que permitan la selección de obras en el futuro ejercicio docente.

La literatura suele ubicarse en el ámbito de lo intuitivo y subjetivo, por estas

razones “enseñar a leer, enseñar literatura” se suele situar dentro de esos parámetros, es decir, dentro de las posibilidades subjetivas del análisis. Por lo tanto, se corre el riesgo de no recurrir al análisis crítico y metodológico de las formas de enseñar literatura. Para esto proponemos el ingreso de un conjunto de perspectivas, de origen franco-canadiense denominada sociocrítica y sociosemiótica en la enseñanza de la literatura infantil en los institutos superiores de formación docente de Córdoba.

Entonces en este trabajo nos preguntamos por las características de la enseñanza de la literatura en la educación superior. Comprendemos que, en estas instituciones, por diferentes razones tanto de índole burocráticas e institucionales el lugar de lo “enseñable” en la LIJ se constituye como el lugar del corpus ya armado por las diferentes instituciones (editoriales, universidades, escritores) y no en la formación de herramientas para una posterior conformación del corpus por parte de la/os alumna/os.

Por lo tanto, es necesario pensar en qué presupuestos sobre la LIJ y la literatura se transmiten en los ISFD. Para comprender las implicancias de este cuestionamiento es necesario detenernos a pensar: ¿Por qué es relevante la teoría literaria especialmente en la formación docente? Creemos que existe el riesgo de una formación enciclopedista, generada por la repetición de corpus ya seleccionados por los docentes, la academia o el mercado. Por eso, sostendemos que es necesaria la teoría.

Esa necesidad parte de considerar la formación docente no enciclopedista sino crítica y constructiva. Hacemos hincapié en lo necesario, imprescindible de la teoría para habilitar la lectura sustentada en ciertas prácticas especializadas. La lectura impresionista<sup>1</sup>, el me “gusta porque sí”, “porque es lindo”, “porque lo vi en algún lado” creemos que inhabilita otro tipo de lecturas.

## Enfoque teórico

Nos preguntamos: ¿Por qué consideramos que es necesario incluir la sociocrítica en la enseñanza de la literatura? ¿Qué relación establecemos con la literatura? ¿Cómo articulamos con otras lecturas, otros saberes que tienen los alumnos pero que no son parte del diseño curricular? Para dar intentar dar respuesta a esos interrogantes nos proponemos integrar tres grandes bloques “problemáticos” de la educación. El primero de ellos es el diseño curricular, en una formación que articula cultura y educación. El segundo tiene que ver con la inclusión, como paradigma político (¿Todos leen? ¿Quiénes leen? ¿Lo que leen es lo que la escuela considera como lecturas únicas?) El tercero tiene que ver con la conciliación de esas “cabezas” en la posibilidad de una herramienta que debería ser clave: la teoría, en este caso la Sociocrítica que no sólo considera la literatura sino también otros productos culturales y su relación con el Discurso Social. Esto nos permitiría actualizar el corpus de trabajo en las escuelas y su permeabilidad con la sociedad.

---

<sup>1</sup> Se refiere a la lectura que se sustenta en impresiones que no profundizan en el sentido de los textos.

Una de los grandes desafíos de la escuela en la actualidad es cómo formar “ciudadanos de cultura letrada” (Ferreiro, 2000), cómo volver significativo socialmente ese conocimiento. Pensamos que una de las puertas de entrada puede ser la sociocrítica, ya que habilita relaciones entre texto y cultura dentro de un paradigma constructivista.

Anne Marie Chartier (2009) sostiene la siguiente mirada: “(...) hay mucha gente que está al margen de la lectura pero que ve mucho cine. No está afuera de la cultura entonces.” Pensamos que es necesario reconsiderar el universo cultural y social por fuera de la escuela para ofrecer otra mirada, otras posibilidades de encuentro. Muchas veces la escuela queda atrapada entre la clausura y lo que debe ser sin llegar a posibles soluciones. Chartier propone una reconsideración de la cultura, esto nos invita a pensar en un corpus diferente, donde ingresan otros productos culturales.

### *¿Qué es la Sociocrítica?*

Es una línea de la teoría literaria que lee la obra en relación al tiempo y espacio donde y cuando fue escrita. Por ende, concibe al arte como práctica social que no puede abstraerse del imaginario y de las ideologías de esa época. Los antecedentes de esta línea son: *La teoría de la novela* de George Luckacs (1914), *Para una sociología de la novela* de Lucien Goldmann (1964), *Teoría y estética de la novela* de Mijail Bajtin (1989). Aquí se abren dos líneas, una sociología de la lectura marcado por los dos primeros textos y una sociocrítica que toman los conceptos de Bajtin. En este trabajo nos situamos en esta línea.

Nos interesa el manifiesto de sociocrítica que publica CRIST (Centre de recherche interuniversité en sociocritique des textes) Centro de investigaciones interuniversitario en sociocrítica del texto. Este centro ubica la discusión y el surgimiento de la línea teórica entre Claude Duchet (orientado en una línea Bajtiniana) en París y Edmond Cros (orientado en la lingüística del texto y la semiología) en Montpellier.

La primera establece los lineamientos teóricos que adherimos en este trabajo, ya que pensamos que la sociocrítica permitiría abrir el canon porque se comprende como una perspectiva: “La sociocritique n'est ni une discipline ni une théorie. Elle n'est pas non plus une sociologie, encore moins une méthode. Elle est une perspective”<sup>2</sup> (CRIST, 2020). Con esto entendemos que no es la aplicación de una serie de herramientas teóricas dispuestas al análisis de los textos sino un posible recorrido o visión del corpus literario. Por el contrario, es comprendida como “une pratique de lecture active des textes”<sup>3</sup>

Por lo tanto, estamos ante una hermenéutica en la búsqueda de las problemáticas que se desprenden de la lectura de los textos: “(...) la sociocritique peut se définir comme un hermenéutique sociale des textes”<sup>4</sup> (CRIST, 2020). Esto es comprender el texto en su contexto social, la circularidad de los discursos presentes en ese texto y es una forma

<sup>2</sup> La sociocrítica no es una disciplina ni una teoría. No es una sociología, todavía menos un método. Es una perspectiva. (Traducción mía)

<sup>3</sup> Una práctica de lectura activa de los textos. (Traducción mía)

<sup>4</sup> La sociocrítica puede definirse como una hermenéutica social de los textos. (Traducción mía)

de entender las rupturas y continuidades con la doxa preestablecida.

Este trabajo busca utilizar herramientas teórico-metodológicas provenientes de la sociocrítica en los estudios de literatura infanto-juvenil para interpretar y analizar críticamente los discursos sociales presentes en los textos. Creemos que las herramientas de la sociocrítica son fundamentales para comprender la complejidad de los discursos inscriptos en los textos propios de este género en la actualidad.

Si bien el campo de la literatura para niños y jóvenes se expande lentamente encontramos un área de vacancia en este ámbito, ya que las teorías históricos-literarias o de corte psicologista son insuficientes para abordar los nuevos textos literarios destinados a la infancia.

Somos conscientes de que este es un objeto complejo, que se encuentra atravesado por múltiples discursos sociales. Por lo tanto, estamos convencidos de que la introducción de herramientas teóricas provenientes de esta área de estudios permitirá resignificar los textos, así como profundizar los sentidos.

### *¿Por qué nos interesa la Sociocrítica?*

Es una línea teórica que atiende a las estructuras sociales en las cuales se haya inserto en el texto. Podríamos decir que es ambivalente, ya que el texto es trabajado por el Discurso Social al mismo tiempo que opera sobre ellos. Así comprendemos que el Discurso Social es una memoria semiológica (Angenot 1985, p.75) que produce y reproduce contenidos de la doxa, ya que al leer un texto se activa todo ese contenido discursivo que está guardado en la memoria cultural y discursiva de una época dada o de una contemporaneidad. Por ejemplo, cada vez que se utiliza la figura de la bruja en algún objeto cultural, atrae (como un imán) sentidos, valores, axiomáticas que circulan y que permiten motivar a los alumnos para hacer observaciones sobre la cultura. Entonces, sostenemos que la doxa permite decir y pensar ciertas cuestiones en determinado momento histórico.

En la segunda parte de este trabajo se articula con los conceptos de *Codificación* (Lotman), *Hegemonía* (Angenot y Robin), *Enunciado* (Bajtin) y *Disidencia* (Angenot y Robin) que son ampliados y articulados con un corpus específico de textos relacionados con brujas. Esta perspectiva nos permite relacionar los discursos sociales que atraviesan los objetos artísticos e incluir múltiples objetos culturales (canciones, películas, series de televisión entre otras). Creemos que de esta manera podemos lograr una verdadera inclusión de todos los alumnos con sus múltiples y diversos recorridos de la cultura.

Si bien hay múltiples autores y perspectivas, como expusimos, en este trabajo seguimos la línea teórica de la sociocrítica introducidas por Marc Angenot y Régine Robin, muy ligada a Bajtin, de quienes tomaremos algunos conceptos, ya que sostiene que se puede identificar el estado del Discurso Social al observar textos para llegar a ver cómo un tema circunscripto se reitera discursivamente. A continuación, presentamos brevemente su recorrido teórico.

### *¿Por qué trabajamos con el concepto de Enunciado?*<sup>5</sup>

En este artículo nos referimos a uno de todos los conceptos elaborados por este autor: enunciado entendido como unidad de la comunicación e intención discursiva en el medio social, por lo tanto tiene carga semántica e ideológica y está sujeto a sus cambios y continuidades. Surge en el artículo “El problema de los géneros discursivos”, que se encuentra incluido en su libro *Estética de la creación verbal* (Bajtin [1979] (2011)).<sup>6</sup>

Pampa Arán y Silvia Barei sostienen que, Bajtin abre la noción de enunciado “al poner el acento en su caracterización como eslabón en la cadena de la comunicación discursiva y en la capacidad de respuesta del hablante (...) (2009, p. 94)”

El enunciado concebido así adquiere un doble nivel, de significado y valoración. Quienes se involucran enunciativamente articulan un horizonte valorativo-ideológico. El enunciado porta las múltiples voces en conflicto. Esto quiere decir que contiene la memoria social y cultural en su composición. De esta forma, revisar los textos artísticos permite reconstruir esa mirada en una cadena dialógica.

### *¿Por qué trabajamos con el concepto Hegemonía y el concepto Disidencia?*<sup>7</sup>

Angenot propone estudiar el Discurso Social a partir de un corte sincrónico ya que esto permite advertir recurrencias, lugares comunes (*topoi*) las relaciones intertextuales y, entre otras cosas, observar cómo un ideologema atraviesa los diferentes discursos de una época. Para eso es necesario abandonar la idea de un objeto o texto puro de análisis, para comprender la complejidad sociodiscursiva de los textos en una realidad histórica determinada.

Siguiendo a Angenot al analizar los discursos sociales: “es un trabajo siempre problemático cuyas estrategias son múltiples, apremiantes, y divergentes en una misma sociedad por sus medios y sus funciones” (2012, p. 152). Este abordaje permite identificar los mecanismos reguladores propios de la hegemonía, los que definen las reglas sobre la

<sup>5</sup> Mijail Bajtin (1875-1975) fue un crítico literario, teórico y filósofo del lenguaje ruso. Este autor fecundo heuristicamente permite comprender el mundo que nos circunda y la importante interacción entre el texto y su contexto, es decir, la sociedad y su cultura en determinada época.

Bajtin nunca abandona su preocupación por las características estéticas del lenguaje particularmente de la literatura. De ahí su inscripción en las artes. Es fundamental a la hora de abordar sus textos no olvidar que sus estudios parten del análisis de la novela del escritor ruso Dostoevski. Su particular mirada teórica permite pensar las condiciones sociales de producción y el análisis del texto en su contexto particular. La posibilidad de concebir el arte como experiencia del hombre y su sociedad, reconvierte nuestra posición como docentes, ya que no se trata de transmisión pasiva de conocimientos sino de descubrir en él una forma posible de concebir la vida. Pampa Arán de Meriles es una referente de los estudios de Mijail Bajtin, podemos citar la siguiente bibliografía consultada: *La estilística de la novela* en M.M. Bajtin. Teoría y aplicación metodológica (1998), Nuevo diccionario de la teoría de Mijail Bajtin (2006).

<sup>6</sup> Título original *Estetika slovenskogo tvorchestava* [1979], primera edición en español (1982) por Siglo XXI editores. La bibliografía consultada pertenece a la 2º edición de la 1º reimpresión (2011) argentina revisada de 2008.

<sup>7</sup> Marc Angenot (1967)-RégineRobin (1939) Angenot es un investigador canadiense de origen belga, reconocido como el padre de la teoría del Discurso Social y es autor de una obra que abarca diversos dominios, como la historia, la lingüística, la retórica y la filosofía política. Régine Robin es una investigadora y novelista francesa que radica en Canadá.

lengua legítima, los géneros, los temas, lo argumentable, lo narrable, la representación del mundo, es decir, definen lo decible u opinable. En relación binaria está el concepto de disidencia.<sup>8</sup> Esto implica que existen fracturas o quiebres de la doxa que se mantienen al margen, pero ejercen ciertas influencias en los discursos sociales.

### *¿Por qué trabajamos el concepto Codificación?<sup>9</sup>*

Es importante tener en cuenta que este autor considera al texto como un programa condensado de toda una cultura, es decir, un objeto construido que hay que descifrar.

Nos interesa su perspectiva metodológica y su objeto de análisis ya que permite pensar hibridaciones, transculturaciones y expansión de fronteras en las zonas de estudios culturales. Su concepto de texto está imbricado en el funcionamiento de la cultura como sostienen Arán y Barei: “Lotman reivindica el trabajo generador y memorioso del texto y lo repone en la trama de la lucha histórica por el poder y el control de los sistemas de signos” (2002, p. 12).

Nos interesa su particular visión del texto como “programa mnemónico compacto” (2002, p. 19) que crea lazos con la memoria común de una sociedad. Entonces podemos sostener que es un signo que entrelaza interacciones con otros sistemas semióticos, un objeto construido que debe ser descifrado. Si bien no lo explica, está en consonancia con Bajtin, ya que concibe al texto como un enunciado irrepetible. A su vez los textos artísticos elaboran “códigos” sobre determinados temas, el miedo por ejemplo. Establece que hay una creación de códigos semióticos con los cuales la sociedad en cuestión se codifica a sí misma y al mundo circulante

Cabe destacar que no trabajamos con toda su producción teórica, sino que será de apoyo para un concepto que nos interesa: la “codificación” de las brujas.

El dinamismo de la cultura permite la coexistencia de diversos mecanismos y diversas lenguas interrelacionadas. Cada cultura crea su propio sistema de marginados y rechazados. Con “codificación” se refiere a la condensación de ciertos rasgos característicos a un grupo particular que presenta semejanzas y que permiten señalarlos como peligrosos.

Cabe destacar que la selección de textos y objetos culturales que se presenta en la segunda parte, no es un resumen y el trabajo no se centra en un despliegue de las categorías. Sino que se articula en las siguientes dos dimensiones: la primera es una red conceptual que permite leer los diferentes objetos y abre el panorama teórico. Es decir, permite revisar otras teorías literarias que en general no circulan en los institutos de

<sup>8</sup> Del libro *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias* (2012) Universidad Nacional de Córdoba.

<sup>9</sup> Iuri Lotman (1922-1993) es un lingüista y semiólogo que nació en Rusia pero se lo ubica en la Escuela de Tartu (Estonia). Es considerado el fundador de la culturología. Es una figura central de la semiótica cultural y un reconocido teórico de la literatura e historiador de la literatura rusa. Perteneció a diversas academias europeas y americanas y fue doctor Honoris Causa por la Universidad Libre de Bruselas y la Universidad de Praga.

formación docente.

La segunda dimensión es instrumental, crítica y social ya que abre la lectura de los textos, como parte de un programa intercultural. Esto es oficializar un encuentro con todos los objetos culturales que circulan en la contemporaneidad.

### *Corpus*

A partir de esta conceptualización teórica es posible pensar en una propuesta de taller que tenga como hilo conductor las posibilidades estéticas que ofrece la literatura. Es importante pensar, a partir de las herramientas teóricas-metodológicas de la sociocrítica, como constituir un corpus que posibilite la articulación de ejes de sentido. Esos ejes son los que permiten abrir lo establecido, lo esperable de un libro de literatura infantil-juvenil y proponer otras lecturas. La apuesta más fuerte de este trabajo es proponer lecturas que formen redes con otros textos a partir de ejes de sentido.

Posibilitamos la necesidad de relacionar no sólo textos sino otros objetos culturales, como música, cortos, series de televisión o películas. Por lo tanto, la incorporación de la sociocrítica nos permite pensar en el recorrido de otros objetos culturales.

Una de las premisas fundantes de esta perspectiva disciplinar de la teoría literaria sostiene: “La apuesta socioocrítica, es lo que está en obra en el texto, es decir una relación con el mundo. La propuesta, mostrar que toda creación artística es también práctica social, y por ello, producción ideológica” (Duchet, 1979, p. 43). Para esto, es necesario pensar una propuesta de reflexión que articule sentidos para las lecturas. Esto quiere decir que ningún texto está vacío de ideología, precisamente la sociocrítica trabaja con textos artísticos porque posibilitan la reconstrucción de la doxa en el Discurso Social<sup>10</sup>, por eso la sociocrítica trabaja con eso para captar las modificaciones.

El objetivo fue abrir el canon teórico para que ingresen nuevos autores, nuevos géneros, aquellos libros que muchas veces no se acercan a la escuela por ser motivo de temas tabú o no considerados en los contenidos transversales. ¿Por qué analizar un libro infantil sobre brujas? En primer lugar, analizar el texto en su contexto (Robin 1992, p. 101) nos explica el mundo cultural el que está inscripto. En segundo lugar, los textos analizados corresponden con respecto a sus figuras y temáticas a una forma particular de caracterizar a la bruja y al aquelarre.

Podemos hacer un recorrido desde el 2011 hasta el 2013, período de surgimiento de libros infantiles y productos culturales que remiten a ciertas características similares con respecto a las historias de estos personajes. Seleccionamos los siguientes libros: *Genealogía de una bruja* (2010) de Benjamin Lacombe, *La escoba de la viuda* (1993) de Chris Van Allsburg, *La bruja y el espantapájaros* (2011) de Gabriel Pacheco, Babayaga (2010) de Rebecca Dautremer, *Ondina* (2012) de Benjamin Lacombe.

---

<sup>10</sup> Bajtin trabaja con Voloshinov para explicar que el signo ideológico se manifiesta en cada enunciado, que evalúa la verdad y la elabora desde su propia visión enunciativa. *Marxismo y filosofía del lenguaje* [1929] (1983).

*Las brujas de Zugarramurdi* (2013)<sup>11</sup> de Alex de la Iglesia, película que narra sobre dos delincuentes y su encuentro con brujas caníbales y sadomasoquistas. No es casual que pertenezcan al municipio español de Navarra famoso por ser el lugar donde se ahorcó a más de diez brujas durante la Inquisición española.

Además, incorporamos *American Horror Story 3: Coven* (2013), una serie televisiva que cuenta una compleja historia de guerras entre brujas y sus cazadores. Con un leve coqueteo con cuestiones relacionadas al vudú, inscribe una nueva genealogía en la historia de Salem y Nueva Orleans.

También la película *Maléfica* (2014), que cuenta la versión de la historia de la bruja del cuento de *La bella durmiente* (reversión de la película de Disney de 1959). Y la serie televisiva *Salem* (2014) que revisa la historia de los juicios en esta localidad desde el punto de vista de las brujas.

A su vez podemos recorremos un texto lejano cronológicamente pero importante como antecedente: *La escoba de la viuda*, de Chris Van Allsburg (1993), que tiene una particular mirada sobre las concepciones de la bruja, su aspecto y los prejuicios en relación a esto. Cada apartado tiene su consiguiente actividad para realizar con las alumnas del profesorado.

### **El juego del Uróboros: propuesta de actividades didácticas**

Denominamos así a esta actividad porque cada recorrido puede ser el número 1, inspirado en *Rayuela* de Cortázar, cada lectura es diferente y única, dependiendo de donde se comience. A fines organizativos de lectura se colocaron arbitrariamente números. Cada recorrido tiene su posible articulación con el diseño curricular. La idea es una actividad a manera de rompecabezas intercambiable. Una coreografía didáctica que sea dinámica y posible en múltiples versiones.

Las líneas de intervención son múltiples, dinámicas y evolucionan con el correr del tiempo. Esto es un ejemplo de la multiplicidad de intervenciones que se pueden pensar en relación a diferentes temáticas. Como ya se expuso, en este caso, se tomó la decisión de trabajar con las brujas, pero no es la única posibilidad, las categorías teóricas pueden ser adaptadas a otros corpus temáticos. Se enuncian a modos de “recorrido” porque son opciones teóricas, posibilidades pero no estructuras estancas.

#### *Recorrido 1*

Este recorrido intenta buscar las diferentes apropiaciones culturales que se realizan de la bruja en la última década. De esta forma se podrán apreciar las diferencias dentro de un grupo con rasgos característicos, o en términos de Lotman: “una estabilidad del código”

---

<sup>11</sup> Está inspirada en el auto de fe que efectuó la Inquisición Española los días 7 y 8 de noviembre de 1610: treinta y nueve habitantes del Pirineo Navarro de Zugarramurdi fueron procesadas, acusadas de brujería, y doce de ellas condenadas en Logroño a la hoguera

(2008). Esto nos permite configurar la doxa sobre la cual se asienta la sociedad en la que circulan estos objetos culturales.

*Objetivos:*

- Recuperar las diferentes codificaciones de la bruja
- Activar el repertorio de personajes sobre las brujas

*Relaciones con el diseño curricular*

*Eje de Nivel Primario: La literatura infantil y juvenil.*

Criterios de selección de textos que garantizan la construcción de corpus literarios como repertorio diverso que favorece variedad de experiencias de encuentro con la literatura. El canon literario en la Educación Primaria (2011, p.180).

*Eje de Nivel Inicial: La literatura infantil y juvenil.*

Criterios de selección de textos que garantizan la construcción de corpus literarios como repertorio diverso que favorece variedad de experiencias de encuentro con la Literatura (2011, p. 72).

*Orientaciones para la enseñanza:*

- Procurar la apropiación de criterios pertinentes para la selección de textos, a partir de un proceso progresivo de construcción como producto de lecturas críticas y experiencias situadas en distintos contextos. (2011-Nivel Inicial p.72/ Nivel Primario p. 179)

*Possibles actividades:*

1. Enumerar brujas conocidas. ¿Qué películas, cuentos o canciones recuerdan de estos personajes?
2. Proyectar el teaser promocional: *The house of rising sun de American Horror Story 3: Coven*<sup>12</sup>
3. Realizar una descripción detallada y comparativa de las características de las brujas. Preguntas a modo de ejemplo: ¿Qué características adquieren las brujas? ¿En qué se distancian con las ya conocidas? ¿Qué rasgos se “codifican” en términos de Lotman?  
¿Cómo están vestidas? ¿Se muestran en la sociedad? ¿Qué símbolos asociados a la brujería aparecen? ¿Qué símbolos son reconocibles en estos personajes?

*Recorrido 2*

Con las líneas de este camino de lecturas, se pretende comprender las complejidades sociodiscursivas de los objetos culturales presentados. Ya que es posible de leer o mirar ciertos productos culturales en relación a las estructuras que tiene la sociedad en este momento. ¿Qué hegemonía se construye? ¿Cuáles son las matrices culturales emergentes? Son algunas de las preguntas que se pretenden responder.

---

<sup>12</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=wreEAaYX\\_Yo](https://www.youtube.com/watch?v=wreEAaYX_Yo)

### *Objetivos*

- Reconocer diversos objetos culturales asociados a la literatura.
- Favorecer la interacción de diversas experiencias de lectura como fenómeno sociocultural.

### *Relaciones con el diseño curricular*

#### *Eje de Nivel Primario: La Literatura Infantil y Juvenil*

- Las particularidades de los géneros literarios en la literatura infantil (2011 p. 178).

#### *Eje de Nivel Inicial: La Literatura Infantil y Juvenil*

- Las particularidades de los géneros literarios en la literatura infantil (2011, p. 72)

### *Orientaciones para la enseñanza*

- Propiciar situaciones de acceso y participación en relación con espacios, agentes y agencias del campo cultural de la literatura en general e infantil-juvenil en particular: bibliotecas, librerías, ferias de libros, cine, teatro; autores, ilustradores, editores, críticos, promotores de lectura, responsables de políticas públicas de lectura. Brindar la oportunidad de concebir a la literatura no como mero objeto escolar, sino como fenómeno sociocultural.

### *Posibles actividades*

1. Después de leer los libros y el concepto teórico. ¿Cómo se relacionan? ¿Qué características del personaje bruja podemos asociar a la doxa?
2. ¿Qué relaciones existen entre *American Horror Story* y Chris Van Allburg?
3. Escuchar las canciones: La bruja (versión que aparece en la película Frida-2002) y la versión original.<sup>13</sup>
4. ¿Qué representaciones de mujer se hacen visibles?<sup>49</sup>
5. ¿Qué otras mujeres se incorporarían a esta genealogía? ¿Por qué?
6. Leer el concepto teórico: ¿Qué relaciones se pueden establecer?

### *Recorrido 3*

Aquí nos detendremos en la validez de la voz de los personajes. ¿Quiénes pueden hablar dónde y cuándo? ¿Qué sucede en el interior del aqelarre? La configuración de los personajes disidentes permite revisar múltiples perspectivas en la literatura infantil porque es necesario identificar cuáles son las voces autorizadas y porqué.

### *Objetivos*

- Recuperar la tradición literaria de la Literatura infantil y juvenil.
- Incorporar “otras voces” en los repertorios de LIJ.

### *Relaciones con el diseño curricular*

#### *Eje de Nivel Primario: la Literatura como objeto de enseñanza escolar*

<sup>13</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=uC1KzmHBVxk>

- Los valores y sentidos de las prácticas de frecuentación de la Literatura en la Educación Primaria: proyección personal, ampliación de la experiencia, acceso a la tradición literaria, dimensión estética (2011, p. 179).

*Eje de Nivel Inicial: La Literatura como objeto de enseñanza escolar*

- El trayecto de constitución de la literatura como objeto de enseñanza escolar.

Condiciones socioculturales y escolares de la lectura de literatura. (2011, p.72).

*Orientaciones para la enseñanza*

- Establecer un permanente equilibrio entre prácticas de formación orientadas a leer literatura - aprender literatura- aprender sobre literatura. (2011, p. 72/180)

*Posibles actividades*

1. Observar la relación entre los textos (*Babayaga* y *La Bruja y el espantapájaros*)
2. Vincular la noción de hegemonía con la serie Salem. (Por ejemplo, la configuración del personaje principal como la ultrajada que vuelve para vengarse.)
3. *Las brujas de Zugarramurdi* de Alex de la Iglesia: ¿Por qué integra el corpus? ¿Quiénes son los desplazados? ¿Cómo se configura la otredad en este caso?

*Recorrido 4*

Las propuestas de lectura se relacionan con los diálogos que se establecen entre diferentes personajes a lo largo de la literatura y de las artes plásticas. Cada vez que se recupera un personaje, se carga con el imaginario y los sentidos atribuidos a lo largo de historia.

*Objetivos:*

- Reconocer los discursos sobre la femineidad y observar el código cultural presente
- Relacionar los conceptos de género, educación y cultura.

*Relaciones con el diseño curricular*

*Eje de Nivel Primario: La Literatura como objeto de conocimiento*

- Aportes teóricos relevantes y actualizados en relación con características, particularidades y procedimientos propios de los distintos géneros, subgéneros y especies literarios. La Literatura de tradición oral. Cuentos tradicionales.

*Eje de Nivel Inicial: La Literatura como objeto de conocimiento*

- Características, particularidades y procedimientos propios de los distintos géneros, subgéneros y especies literarios (2011, p.71).

*Orientaciones para la enseñanza*

- Lecturas complementarias, de carácter electivo, para enriquecer repertorios y diversificar itinerarios lectores (2008, p. 180).

*Posibles actividades*

1. Pensar qué nociones se retoman, en los textos artísticos de los siguientes binomios: Sirenas/peces Sirenas/aves y sus posibles relaciones con las brujas. Preguntas orientadoras: ¿Cómo describen a la mujer? ¿Cómo aparece esa mujer en la imagen?
2. ¿Qué acciones realizan los personajes femeninos? Si tuvieras que armar una línea en

- la que en el extremo derecho las acciones más pasivas y en el extremo izquierdo los más activos. ¿Cómo sería?
3. ¿Cómo se relacionan los personajes femeninos y masculinos? ¿Qué atributos le asociarías a cada uno?
  4. Explicitar los sentidos sociales sobre ciertos temas que se retoman en un caso o en otro de las diferentes representaciones artísticas.

### *Integración*

Después de responder las guías presentadas se pueden realizar las siguientes actividades:

- a) Crear repertorios de diferentes productos culturales en relación a esta temática.  
Actividades: Se pueden releer las obras ya conocidas de brujas o realizar una búsqueda de los diferentes personajes en los cuentos de hadas que tienen “codificaciones” de brujas (madrasteras, ogresas, etc.)
- b) Ofrecer lecturas actuales de las representaciones más viejas. Sería interesante leer nuevos estudios que surgen en relación a la temática. Por ejemplo: “Hadas, princesas, brujas, las mujeres en los cuentos” (2014) *Arenal nº2* (21). Universidad de Granada. Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres y de Género.
- c) Analizar las imágenes y crear una alternativa de animación o de proyección de películas. Se pueden elaborar cortos cinematográficos o crear algún tipo de intervención artística en la escuela.

### *Revisiones de un trabajo final*

Las revisiones sobre la escritura de un trabajo final suponen un proceso de reflexión sobre el camino realizado en la conformación de una propuesta didáctica. Hacemos una breve mención de algunos ejes que pueden ser revisados teóricamente.<sup>14</sup> En este caso la

---

<sup>14</sup> Silvia Federici en Calibán y la bruja (2010:48) sostiene: “Esta producción académica ha confirmado que la reconstrucción de la historia de las mujeres o la mirada de la historia desde un punto de vista femenino implica una redefinición de las categorías históricas aceptadas, que visibilice las estructuras ocultas de dominación y explotación.”

Esta autora define una nueva forma de ver la caza de brujas en relación a la división del trabajo y la confinación del trabajo reproductivo de la mujer. En este caso, estamos ante la transición hacia el mundo capitalista definido como una división y construcción de género ante el trabajo.

Beatriz Preciado en Testo Yonqui (Preciado, 2008) sostiene que la Inquisición fue la forma de poner fin a la utilización de medicinas basadas en creencias populares para crear un estado de control del cuerpo. En el estado moderno, el cuerpo, el humano es controlado por la medicina y por las sustancias de la industria farmacéutica: “La Inquisición actúa aquí como una instancia de control y represión tanto del saber farmacológico de las mujeres de las clases populares como de la potentia gaudendi que reside en algunas de esas plantas y en diversas formas de preparación para su ingestión” (2008:114). Se condena no sólo el saber popular, sino también la libre sexualidad y el “desorden” impropio para una nueva concepción de estado y sociedad. La persecución “(...) puede entenderse como una guerra de saberes expertos contra los saberes populares y no profesionalizados (...)” (2008:116).

Carlo Ginzburg en Historia nocturna (Ginzburg, 1989) sostiene que la imagen del aqüelarre se cristalizó a lo largo del tiempo y que si bien en un momento fue un estudio desprestigiado, ahora puede verse cómo ha alcanzado gran auge debido a un cambio en la mirada histórica, ya que ahora interesan los grupos subalternos. Las brujas corresponden a uno de ellos. Además sostiene que el “complot” (1986:76) ha estado presente a lo largo de las cañas de brujas que se han reproducido a nivel espacial y temporal. El historiador sostiene que una serie de conflictos económicos y sociales contribuyen a crear un complot para desestimar a un grupo. Además

temática seleccionada permite pensar una articulación con un eje sobre género y sus implicancias en los lineamientos de la Educación Sexual Integral. Por esta razón, recuperar ciertos formatos en relación a temáticas transversales es una premisa para pensar diferentes modos de diseños de enseñanza de la literatura.

## Bibliografía

- Alterman, N. (2008) "Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula". Documento elaborado para el Programa de Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa. Ministerio de Educación de la Nación.
- Afanásiev, A. N. (1987) *Cuentos populares rusos*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Andruetto, M. T. (2009) *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Angenot, M (2012) *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Arán, O. P. (1998) *La estilística de la novela en M.M. Bajtin. Teoría y aplicación metodológica*. Córdoba: Narvaja Editor.
- Arán, O. P. (2006) *Nuevo diccionario de la teoría de Mijail Bajtin*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Bajtin, M. (2011) *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bajtin, M. (2012) *Problemas de la Poética de Dostoyevski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. M. (2009) "La lectura no entusiasma a los chicos de hoy. ¿Acaso lo hacía en el pasado?" Entrevista de Claudio Martyniuk. Diario Clarín. Recuperado de: [https://isfd49-bue.infd.edu.ar/sitio/upload/Entrevista\\_AM\\_Chartier.pdf](https://isfd49-bue.infd.edu.ar/sitio/upload/Entrevista_AM_Chartier.pdf)
- Chicharro, A. & Linares Alé, F. (2010). *Sociocrítica e interdisciplinariedad*. Madrid: Ediciones Dauro
- CRIST. *Centre de Recherche Interuniversitaire en Sociocritique des textes* (2020) *Manifeste*. Recuperado de: <https://sociocritique-crist.org/a-propos/manifeste/>
- De Man, P. (1986) *La resistencia a la teoría*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Diseño Curricular de Educación Inicial (2011) Córdoba: Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción e Igualdad y Calidad Educativa, Dirección de Planeamiento e Información Educativa.
- Diseño Curricular de Educación Primaria (2011) Córdoba: Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción e Igualdad y Calidad Educativa, Dirección de Planeamiento e Información Educativa.
- Federici, S. (2010) *Calibán y la bruja*. Buenos Aires: Tinta Limòn Ediciones.
- Ferreiro, E. & Castedo, M. (2000) "Ciudadanos de la cultura escrita" Revista El Monitor de la Educación. Ministerio de Educación de la Nación.
- Lotman, I. (2008) *Caza de Brujas. La semiótica del miedo*. Revista de Occidente 329. Pp.5-33
- Malckuzynski, P. (1991) *Sociocríticas, prácticas textuales, cultura de fronteras*. Rodopi: Ámsterdam.
- Robin, R. (1993) "Extensión e incertidumbre de la noción de literatura." En Angenot y otros: *Teoría Literaria*. México: Siglo XXI.

## Corpus

- Lacombe, B. (2010) *Genealogía de una bruja*. Edición para coleccionistas. Madrid: Edelvives.
- Lacombe, B. (2012) *Ondina*. Madrid: Edelvives

habla de la creencia en el Sabbath, concepto que tiene fuertes raíces antisemitas, ya que corresponde al séptimo día para los judíos. Nos interesa particularmente su teoría porque sostiene que la conspiración viene de la mano del poder, es decir, la propagación de los rumores no puede ser azar sino que tiene una fuerte impronta de parte de las autoridades que se encargaron de volver "creíbles" esas historias.

- Le Than, T. & Dautremer, R. (2010) *Babayaga*. Madrid: Edelvives.
- Pacheco, G. (2011) *La bruja y el espantapájaros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Van Allsburg, C. (1993) *La escoba de la viuda*. México: Fondo de Cultura Económica.

# **LIBROS ÁLBUM ¿SÓLO UN GÉNERO INFANTIL? FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES, LECTORES MEDIADORES Y PROMOTORES DE LECTURA**

Nadia Verónica Marconi  
nadiavmarconi@hotmail.com  
Córdoba, Argentina

*Cuando una persona descubre sus variados textos internos, se abre un amplio campo alternativo donde se empiezan a valorizar las disponibilidades para leer, para escuchar, para tener ritmo... Se toma conciencia de que, en definitiva, el sonido de la vida está antes que el sonido de la palabra y que las formas poéticas no son formas puramente técnicas y racionales (...) Todo esto viene de mucho más antiguo... Viene del mecer, del latir del corazón, del dolor, de los sofocones de los juegos, del miedo, de la risa, de la tonada de la región, de los bailes y de todas las emociones y sensaciones. Lentamente esta materia se va plasmando, por medio de la palabra, en manifestaciones poéticas.*  
(Devetach, 2003, p. 121)

## **El preludio**

El proyecto que a continuación se presenta surge, por un lado, tras el cursado del Seminario “Canon Literario: literatura Infantil y Juvenil” que forma parte de la carrera de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura, el cual despertó mi interés y me abrió una puerta hacia lecturas desconocidas que me interpelaron como lectora y como docente; por otro lado, una experiencia laboral que tuvo lugar en el Instituto de Formación Docente en el que trabajo, me hizo revisar y replantearme acerca de los recorridos de lectura que se proponen en la formación de los futuros docentes de Lengua y Literatura.

En el año 2012, decidí incluir entre los contenidos conceptuales del Seminario de Práctica Docente II, ubicado en el segundo año de la carrera del Profesorado en Educación Secundaria en Lengua y Literatura, a la Literatura Infantil y Juvenil: lectura de obras, problematización y debates acerca de conceptos relacionados con dicha temática. Sin embargo, la directora del Instituto me pidió que revisara dicha inclusión ya que no la consideraba pertinente para un profesorado del Nivel Secundario.

Esta situación originó una serie de preguntas: ¿es posible incorporar la literatura infantil y juvenil en estructuras curriculares tradicionales?, ¿es un saber convalidado en la formación de lectores docentes la literatura infantil y juvenil?, ¿hay posibilidades en la formación de construir espacios alternativos de lectura?, ¿qué modalidades de lectura y herramientas conceptuales se brindan en la formación relacionadas con el sujeto concreto de la enseñanza?, ¿qué aportes pueden hacer a esta formación inicial la lectura de obras de la literatura infantil y juvenil, en especial, los libros álbum?

## La idea

Este proyecto está pensado como una propuesta de intervención didáctica sistemática cuya finalidad es el diseño de un Seminario-taller en torno a la Literatura Infantil y Juvenil, el libro álbum y la promoción de la lectura, optativo dentro de la curricula de la carrera, destinado a estudiantes del tercer y cuarto año del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. El objetivo principal es el de propiciar procesos reflexivos de lectura, problematizar y discutir cuestiones como el canon, los itinerarios lectores de los sujetos mediadores, la definición de literatura, etc.

Para esto, se plantearán dos momentos: en primera instancia, debates y discusiones en torno a la evolución histórica de los conceptos de infancia y literatura y su incidencia en la selección de textos (criterios de selección); además se abordarán las características del discurso literario y su especificidad en función de la Literatura Infantil y Juvenil, a los fines de facilitar la selección de textos literarios de calidad. En segunda instancia, se atenderá a la problemática de “uso” de los textos en el ámbito escolar, trabajando con formas de acercamiento que privilegien al objeto literario y su especificidad. Particularmente, se propondrán talleres<sup>1</sup> a partir de itinerarios de lectura<sup>2</sup> por temas y/o autores de libros álbum con la intención de reconocer al libro álbum dentro de la tradición literaria y analizarlo desde una mirada crítica alternativa para la formación de nuevos lectores-mediadores.

El Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba para el Profesorado en Educación Secundaria en Lengua y Literatura, considera que la formación del futuro docente deberá:

...conjugar el ser lector literario, el saber literatura y el saber sobre la literatura. En este marco, las unidades curriculares pretenden constituirse en oportunidades para que los saberes provistos por las distintas vertientes de los estudios literarios potencien el abordaje de las manifestaciones literarias concretas y que, a la vez, los interrogantes suscitados por las lecturas y las escrituras remitan a búsquedas teóricas y metodológicas. (Diseño Curricular de la provincia de Córdoba para el Profesorado en Educación Secundaria en Lengua y Literatura, 2011, p.19)

Los estudiantes del profesorado deberán entonces, formarse en tanto mediadores con sensibilidad lectora y, a la vez, desarrollar el ejercicio de la crítica fundamentada. Sin embargo, a menudo, a las aulas del profesorado llegan sujetos que reconocen no ser lectores frecuentes y menos de Literatura Infantil y Juvenil. A esta situación se suma el preconcepto –instalado por décadas– de la finalidad didáctica de esta Literatura y de su

<sup>1</sup> Los talleres, como parte del proceso formativo docente, se piensan como espacios de discusión, reflexión y planificación. El objetivo es incidir positivamente en las prácticas de lectura que se hacen en las aulas ya que la sensibilidad lectora se promueve en el marco de experiencias de formación que habiliten el juego, la producción y la expresión.

<sup>2</sup> Un itinerario de lectura implica el agrupamiento de obras literarias a partir de algún criterio. Permite articular lecturas encontrando puntos de contacto por coincidencias y divergencias, por ejemplo, características comunes de género.

concepción como “literatura menor”. Todo ello vuelve necesario, entonces, la inclusión del campo de la LIJ en el conjunto de saberes destinados a los futuros docentes, como así también su formación para leer, reflexionar y problematizar ese campo en virtud de su futura labor profesional con niños y jóvenes.

La formación docente es un espacio de privilegio pues impacta de manera mediata e inmediata en los futuros docentes; ahora bien, ¿cómo esperar que estos logren mediar en la formación de otros lectores cuando ellos mismos no han participado de manera plena en instancias de lectura significativas de textos literarios, en general, y de textos propios de la LIJ, en particular?

Se torna necesario, entonces, habilitarles un espacio de encuentro significativo y productivo con lecturas, autores y propuestas alternativos al canon literario oficial para que en sus prácticas docentes futuras puedan constituirse en verdaderos mediadores y/o promotores de ese canon alternativo.

## Nos proponemos

- Habilitar un espacio que posibilite a los alumnos-docentes participantes la reflexión teórica, el distanciamiento, la interpellación de prácticas de lecturas recurrentes y representaciones que tienen los estudiantes en formación.
- Reflexionar y problematizar el concepto de literatura, lectura y canon escolar enmarcados en las discusiones de la enseñanza en nivel secundario.
- Reflexionar sobre la especificidad de la Literatura Infantil y Juvenil y su pertenencia a un campo de producción complejo.
- Analizar desde una mirada crítica el género del libro álbum como una alternativa hacia la construcción de nuevos lectores y otras maneras de entender la lectura literaria.
- Producir propuestas alternativas de enseñanza de la literatura, teniendo en cuenta diversos sujetos y modos de abordaje, que articulen los libros álbum con la teoría literaria.

## Los encuentros

Se diseñaron 5 encuentros en torno a ejes teóricos, cada encuentro se organiza con la modalidad taller, principalmente, aunque también incluyen instancias de exposición teórica. Para cada uno de ellos se seleccionaron libros álbum y se agruparon a partir de ciertas temáticas que se pensaron sólo como una puerta de entrada pero que para nada tienen la intención de agotar las lecturas que puedan surgir en el taller.

## **Encuentro N°1: “No hicimos nada, leímos literatura”**

Este encuentro, se propone trabajar sobre dos ejes teóricos: las características del discurso literario y su especificidad, y el canon escolar/canon académico/canon personal. Además, se introduce a las características del libro álbum a partir del texto *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak.

En la escuela, el espacio de la lectura muchas veces es asociado por alumnos (y colegas también) con la pérdida del tiempo, con el no estar haciendo nada productivo. Nos referimos aquí a prácticas relacionadas con la lectura que tienen lugar cotidianamente en la escuela: lectura en voz alta, lectura silenciosa, lectura en grupos, individuales, etc.

Siguiendo este razonamiento, podría afirmarse que determinado uso escolar de la Literatura restringe los efectos de la misma, pretendiendo evitar cualquier tipo de gratuidad. Esta manera de concebir el objeto pone en jaque las modalidades más frecuentes de evaluación escolar: el “control” del sentido, corroborar “una” lectura de los textos.

Un claro ejemplo de ello es el pretexto de usar la Literatura para enseñar gramática o para transmitir valores y “enseñanzas”. Este criterio reduccionista e instrumental hace de la Literatura una materia para su evaluación en el ámbito de lo escolar, perdiendo de esta forma su valor intrínseco que la relacionaría con el arte, con el goce, con el deseo y el juego.

Lerner plantea que es necesario hacer de la escuela un ámbito donde la lectura sea una práctica viva y vital, donde leer sea un instrumento poderoso que permita repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar un texto sea un derecho legítimo y una responsabilidad necesaria. La tarea es difícil porque “los propósitos que persiguen en la escuela al leer (...) son diferentes de los que orienta la lectura fuera de ella” (Lerner, 2011, p. 27).

Por eso, en este primer taller, cuando pensamos en la formación de lectores mediadores el objetivo principal será el de propiciar procesos reflexivos de lectura, problematizar y discutir cuestiones como el canon, los itinerarios lectores de los sujetos mediadores, la definición de Literatura, etc. Además, se piensa en la lectura como opción, leer porque queremos, leer lo que queremos, intentando incorporar a la Literatura no solo en relación con un campo de conocimiento sino también en torno a lo placentero, sin perseguir un fin pragmático, en tanto experiencia social pero también individual.

En este taller nos interesa indagar, analizar, trabajar conjuntamente qué saberes se ponen a jugar cuando leemos, qué enseñamos y aprendemos cuando el “fin no pragmático” de la Literatura se muestra en su carácter epistemológico: cómo construimos conocimiento mientras parece que no hacemos nada.

## **Encuentro N°2: “Voces en el aula”**

El segundo taller se propone abordar como ejes: el concepto de lectura como práctica sociocultural, el lector del libro álbum, la metaficción y la intertextualidad en la poética de Anthony Browne.

El sentido de este taller es enseñar a leer implica mediar para que, desde temprana edad, los lectores incorporen paulatinamente gestos, costumbres diversas, discursos, saberes especializados, etc.: “Construir esta competencia y esta familiarización supone multiplicar y diversificar las situaciones de interacción entre libros y lectores”. (Privat, 2001, p. 55).

Practicar la lectura de textos literarios en la escuela es un modo de que los alumnos/lectores puedan apropiarse, en el sentido de Chartier de los textos en tanto objetos culturales, lo que implicaría centrar la atención en los lectores: el que lee es el lector, y éste es irremplazable.

Posicionados desde esta perspectiva teórica, este taller se propone no sólo interrogarnos acerca de qué significa leer sino, además, pensar la lectura como una de las formas de participación social y cultural. Una manera de intervención en la comunidad.

Propiciar una mirada sociocultural sobre las prácticas de lectura no significa meramente incorporar a modo de celebración de la diversidad el dato contextual en el que esa práctica se produce. Se trata de poner en acción estrategias de lectura en las que sea posible recuperar la voz de los lectores como perspectiva desde la cual observar el proceso de construcción de significado en los textos. Los lectores y las comunidades de lectores desarrollan diversas «artes de leer» (parafraseando la expresión «artes de hacer» del teórico francés Michel de Certeau) y muestran en ellas sus particulares tácticos para ponerse en contacto con la cultura escrita, sus modos diversos de construir significado y de poner en tensión representaciones y valoraciones sobre la lectura y la escritura. (Bombini, 2007, p. 5)

La lectura, por lo tanto, es práctica compleja donde se entrecruzan lo individual, lo experiencial, lo subjetivo, lo cognitivo, lo social, lo representacional, etc. La noción de lectura es una noción abierta que no puede reducirse a un conjunto cerrado de cuestiones. El desafío, en consecuencia, de los que la fomentan, los docentes-mediadores, es ponerla en acto en la escuela en toda su multidimensionalidad.

### **Encuentro N°3: “La LIJ y el libro álbum, ¿letra chica?”**

El encuentro N° 3 gira en torno al abordaje de problemáticas específicas de la LIJ y del libro álbum, dadas las posibilidades de significación, lectura y reflexión que éste ofrece, poniendo en tensión paradigmas cristalizados (el concepto de infancia, de literatura, de canon, de lector y de lectura, de libro, de mediador, etc.) y formaciones lectoras, aspirando a la construcción de nuevos lectores formadores. Para ello, se plantea un hilo conductor a partir del cual se seleccionaron los textos que se trabajan en el encuentro: “la construcción de la infancia: niños que miran”. Se seleccionaron textos de diversos autores representativos como Isol, Graciela Montes y Aitana Carrasco.

Adentrarse en el campo de la Literatura Infantil y Juvenil implica transitar un espacio aún vacante. El docente de Lengua y Literatura se enfrenta actualmente a un circuito de textos literarios dentro del ámbito escolar y fuera de él que ponen en tensión sus recorridos de lecturas canónicas y especialmente su manera de abordaje en el aula.

Por ende, el ingreso de la LIJ, y particularmente del libro álbum, al profesorado interpela y compromete a los futuros docentes a una ampliación del canon escolar que incluya autores y textos que se alejan de ciertas representaciones “academicistas” de lector y de lectura en virtud de que se construyen como espejo de las propuestas formativas universitarias que expresan el código curricular legítimo. Sobre todo, si tenemos en cuenta que el Diseño Curricular para el Nivel Secundario no propone de manera explícita un espacio para la lectura y estudio de la LIJ, en contraposición con los Profesorados de Nivel Inicial y Primario, en los que la LIJ ha ganado un espacio considerable.

El libro álbum es un género relativamente nuevo dentro del campo de la literatura infantil y juvenil (LIJ). Si bien pueden rastrearse antecedentes desde la segunda mitad del siglo XX, fueron necesarios adelantos tecnológicos relacionados con la factura de la imagen (imprenta, el surgimiento de la industria editorial, etc.) los que abonaron el surgimiento y consolidación del este objeto estético. Estos textos nos sitúan en un concepto amplio de lectura no restringida al texto verbal, donde imagen y texto toman elementos del cine, la historieta, la publicidad, la plástica, los dibujos animados, los videojuegos, etc. El lector entra así en conexión con diversas formas del acervo cultural actual y de la tradición.

#### **Encuentro N°4: “Boquitas pintadas, Tacones lejanos: ella tiene la palabra”**

En este encuentro nos proponemos profundizar en la exploración, lectura y análisis de libros álbum planteando para ello un itinerario de lecturas seleccionadas en base a un eje temático: **la construcción de la mujer en el libro álbum**.

El “tutelaje pedagógico” y/o “la educación en valores” sobre la Literatura destinada a los niños es un fenómeno que acompañó a los textos infantiles desde sus orígenes y que aún hoy continúa. Este tutelaje externo que censura y canoniza textos según criterios ajenos a lo literario, tiene una importante incidencia en la selección de los libros. Si el uso moral de la Literatura favorece la selección de los textos en función de su no ambigüedad en el mensaje, como formadores de lectores debemos pensar en el criterio contrario: seleccionar textos que sean plurisignificativos, que ofrezcan múltiples posibilidades de lecturas, abiertos, ambiguos, favorecedores de una lectura activa y creativa. Textos donde el lector sea un segundo autor.

La intención de transmitir valores y estereotipos tiene que ver con la concepción de niño y de joven que construye una cultura determinada en un momento histórico particular. Desde esta perspectiva, los textos literarios destinados al público infantil y juvenil “favorecen” la transmisión (y la no-transmisión) de aquellos valores que una comunidad considera legítimos.

María Teresa Andruetto (2009) sostiene que la literatura infantil y juvenil ha sido concebida mayormente por lo que “tiene de infantil o juvenil”; y, por ello, afirma que esa concepción se torna peligrosa, porque supone ideas preconcebidas acerca de lo que es un niño o un joven y de lo que una cultura determinada cree que debe leer un niño y un joven.

Entonces, existe una estrecha relación entre la LIJ y la transmisión de valores. El estilo, el léxico, la lengua, los personajes, el rol que desempeñan, la actitud favorable o contraria a algunos estereotipos fomentan una determinada ideología, un discurso moral concreto. Un discurso que puede ser impulsado tanto por el escritor como por el ilustrador quienes aun sin perseguir explícitamente la reproducción o construcción de un mensaje determinado terminan reafirmando las ideologías existentes en tanto no proponen rupturas con estereotipos culturales ya afianzados.

Actualmente, la relación entre la LIJ y la escuela ha dado lugar a la existencia de toda una serie de libros que, sin privilegiar lo literario por sobre lo didáctico, se centran en la transmisión de ciertos valores: la amistad, el amor, la ecología, la solidaridad, la defensa de la libertad y los derechos, el respeto, etc. Valores que están previstos en el currículum escolar, de ahí que las editoriales encuentren en las escuelas el mercado apto para vender sus productos. Junto a estos textos, en cambio, están aquellos que, en teoría, no potencian ni promocionan ninguna idea en concreto, textos en apariencia neutros, pero que en la mayoría de los casos sirven para afianzar los estereotipos existentes. Así ideas como la desigualdad de sexos, la supremacía física de los hombres, la razón de la fuerza, las tradiciones no cuestionadas, etc., aparecen, de una manera más o menos explícita, en dichas obras.

En consecuencia, en este encuentro nos interesa ahondar en la construcción de las representaciones estereotipadas de lo femenino en el campo de la LIJ y en la transmisión de ideologías imperantes a través del texto y/o imágenes: la construcción del rol de la mujer en los libros álbum seleccionados. En este sentido, el libro álbum tiene para quienes se forman como mediadores una potencialidad desestructurante, de conflicto, ofrecen una lectura que escapa al abordaje canónico de la literatura porque son objetos estéticos complejos que proponen un entrecruzamiento de géneros, de discursos, de códigos y ponen en tensión lo que se “espera” sea un texto literario para niños. El libro álbum ofrece, en síntesis, otro “espacio” para las prácticas lectoras.

Una de las rupturas más importantes que propone el libro álbum es la inclusión y tratamiento de ciertas temáticas como la muerte, la homosexualidad, el miedo, la relación con la madre, las pasiones humanas, el deseo, la ausencia, el sexism, etc. Es decir, planteamientos de índole filosóficos y existenciales que no es habitual encontrar en libros destinados a los niños. Algunas de estas problemáticas también están presentes en textos literarios para niños y jóvenes que los incluyen “para” responder a una demanda, pero con apuestas más moralistas que estéticas. El salto entre una literatura “para” tratar estos temas y los libros álbum que están atravesados por ellos, es de orden estético: abren sentidos, los asocian con otros lenguajes estéticos.

En este encuentro, planteamos una perspectiva temática para explorar los libros álbum, pero no con el fin de realizar un análisis desde el género. Si bien hay muchos estudios que abordan la cuestión del sexism en la literatura infantil y se preguntan acerca de la existencia de una literatura feminista, una escritura femenina, etc., no es nuestro propósito dirimir acerca de estas problemáticas. Intentamos ofrecer un corpus de libros

álbum que muestren, pongan en tensión, interpelen, problematizan y subvientan los estereotipos de lo femenino en la literatura destinada a los niños. Proponemos, desde esta perspectiva, contribuir con la desnaturalización de la mirada: lo femenino en la actualidad, la construcción de la imagen femenina occidental como preponderante, estereotipos y mercado, la literatura como creación estética más allá de los géneros, la femineidad y la masculinidad.

### **Encuentro N°5: “Y COLORÍN COLORADO...ESTE CUENTO HA COMENZADO”**

Este último encuentro está pensado como una instancia de cierre, como una oportunidad de diálogo en torno a la enseñanza de la Lengua y la Literatura en el marco de la capacitación de grado y profesional. Para ello, elegimos el texto *Cómo funciona la maestra* de Susanna Mattiangeli y Chiara Carrer y el concepto de “punctum” de R. Barthes.

Gustavo Bombini, en su libro *Reinventar la enseñanza de la Lengua y la Literatura* (2006), propone pensar la práctica de la enseñanza de la Lengua y la Literatura como una “usina” de producción:

Un espacio donde se comparten relatos, donde se narran prácticas y se construyen conocimientos sobre esta enseñanza. Un lugar posible donde asumir el yo, esa identidad que nos define a los profesores como aquellos que estamos ahí, en la escuela, enseñando una disciplina en particular, objeto de nuestro interés y pasión. (pp. 199-100).

Desde esta mirada, este encuentro se propone como intercambio de saberes y experiencias para pensar, explorar y construir distintas estrategias de intervención y poner en debate algunas concepciones y prácticas vinculadas con la literatura y la lectura de la LIJ en la escuela secundaria. La formación docente debe ser concebida y pensada no segmentariamente sino como un proceso continuo y articulado entre niveles porque uno supone la preparación para el otro. Concebir la formación desde esta perspectiva implica entenderla como un espacio de ida y vuelta sobre la práctica y las teorías que sustentan la lógica del objeto y de la didáctica específica, con el objetivo de intervenirla y enriquecerla<sup>3</sup>.

Practicar la lectura de textos literarios en la escuela constituye un modo de que los alumnos/lectores puedan apropiarse, en el sentido de Chartier (citado por Elsie

---

<sup>3</sup> Nuestro trabajo está en consonancia con lo que se propone en la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006), a saber:

Título IV. Los/as docentes y su formación

Capítulo I: Derechos y obligaciones Artículo 67.- Los/as docentes de todo el sistema educativo tendrán los siguientes derechos y obligaciones, sin perjuicio de lo que establezcan las negociaciones colectivas y la legislación laboral general y específica:

Derechos) A la *capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio*, a lo largo de toda su carrera. Obligaciones: c) *A capacitarse y actualizarse en forma permanente*.

Capítulo II: La formación docente Artículo 72.- La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, *la formación docente continua*, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa.

Rockwell, 2005), de los textos en tanto objetos culturales, lo que implicaría centrar la atención en los lectores: el que lee es el lector, y éste es irremplazable.

Este último taller apunta a la construcción de la experiencia pedagógica de mediación con el acento puesto en la lectura considerada como práctica sociocultural. Por ello, se prevé un “trabajo final” de carácter integrador que funciona como evaluación de todo el recorrido realizado. Dicho trabajo consiste en la realización de una propuesta de lectura pensada para la escuela u otros ámbitos de educación no formales.

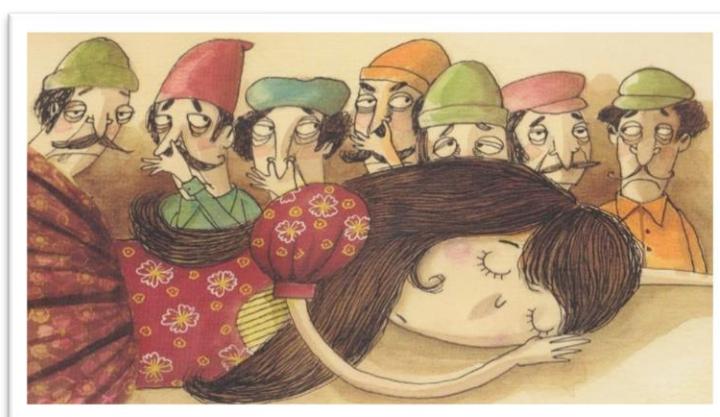
Es importante recordar en esta instancia, como se ha referido en encuentros anteriores, la potencialidad que implica poner en conjunción docentes en ejercicio y alumnos avanzados del Profesorado, en tanto práctica que se sustenta en una doble dimensión formativa: una orientada a quienes pueden revisar su experiencia como docentes desafiando cierto sentido común pedagógico y didáctico con el que las prácticas educativas en tanto prácticas sociales se conforman muchas veces. La otra, en vinculación a la formación docente inicial y la necesidad de ampliar el horizonte de expectativas y vivencias en torno a la enseñanza de la literatura desafiando no ya experiencias profesionales sino las propias biografías escolares.

## PONGAMOS UN EJEMPLO

### **ENCUENTRO N° 4: BOQUITAS PINTADAS, TACONES LEJANOS: ELLA TIENE LA PALABRA**



La durmiente, María Teresa Andruetto



Las princesas también se tiran pedos, Ilan Brenman Ionit Zberman

Cuando una mujer escribe una novela protagonizada por una mujer, todo el mundo considera que está hablando sobre mujeres; mientras que cuando un hombre escribe una novela protagonizada por un hombre, todo el mundo considera que está hablando del género humano.

Rosa Montero

## DESTINATARIOS

Alumnos de 4º año del Profesorado de Lengua y Literatura.

**DURACIÓN:** 6 horas reloj.

## OBJETIVOS:

- Observar e indagar las representaciones que de lo femenino (la mujer, la niña, la madre, etc.) y de lo masculino (el varón, el niño, el padre, etc.) se construyen en los libros álbum.
- Problematizar la construcción de estereotipos de lo femenino dentro de la LIJ y, específicamente, en el libro álbum.
- Reflexionar acerca de la construcción de la figura femenina y el rol sociocultural atribuido a la misma.
- Construir un ámbito de reflexión, práctica e intercambio compartido.
- Adquirir experiencias de lectura diversas con el fin de reflexionar teóricamente sobre ellas y poder pensar en criterios de selección e intervenciones pedagógicas futuras.
- Plantear recorridos de lectura y análisis de libros álbum para la deconstrucción crítica.

## EJES TEMÁTICOS PARA PENSAR

- Construcción de las representaciones estereotipadas de lo femenino en el campo de la LIJ.
- La transmisión de ideologías imperantes a través del texto y/o imágenes: la construcción del rol de la mujer en los libros álbum seleccionados
- El Libro álbum, rupturas de estereotipos de géneros: lo femenino en la mira.

## MATERIAL DIDÁCTICO:

- Dibujos realizados por niños.
- Hojas A4, lápices, crayones, fibras, plasticolas de colores, tijeras, revistas, etc.
- Video *Annabel* del dúo británico Goldfrapp.
- Libros álbum (corpus seleccionado previamente por el docente):
  - ✓ Bruel, C., Bozellec, A. (2013). *La historia de Julia. La niña que tenía sombra de niño*. Buenos Aires Calibroscopio, Babel.
  - ✓ Haan, A., Nijland, S. *Rey y Rey*. (2004) Barcelona: Editorial Serres.

- ✓ Andruetto, M. T. e Istvansch. (2010). *La durmiente*. Buenos Aires: Alfaguara.
- ✓ Andruetto, M. T. e Istvansch. (2007) Buenos Aires *Trenes*
- ✓ Isol. *El globo*. (2002). México: Fondo de Cultura Económica.
- ✓ Isol. *La bella Griselda*. (2010). México: Fondo de Cultura Económica.
- ✓ Brenma, I. Ziberman, L. (2011). *Las princesas también se tiran pedos*. Valencia España: Algar Editorial.
- ✓ Liao, J. (2008). *Desencuentros*. España Bárbara Fiore Editora.
- ✓ Liao, J. (2012). *No soy perfecta*. España Editorial Bárbara Fiore Editora.
- ✓ Bourget, L. y Houdart, E. (2008). *El aprendizaje amoroso*. México Editorial Océano Travesía.
- ✓ Bourget, L. y Houdart, E. (2010). *Y vivieron felices...* México Editorial Océano Travesía.
- ✓ Chmielewska, I. (2004). *La caja azul/El bastón azul*. México Océano Travesía.
- ✓ Dörrie, D. (2004) *Luisa quiere ser princesa*. España Editorial Lóguez.
- ✓ Bauer, J. (2001). *Madrechillona*. Salamanca: Editorial Lóguez.
- ✓ Falconer, I. (2012). *Olivia y las princesas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ✓ Brown, A. (1986). *El libro de los cerdos*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- ✓ Libros ilustrados:
- ✓ Turín, D. y Bosnia, N. (1976). *Rosa caramelo*. Barcelona: Editorial Lumen.
- ✓ Turín, D. y Bosnia, N. (1976). *Arturo y Clementina*. Barcelona: Editorial: Lumen.

### 1º MOMENTO: MOTIVACIÓN (50 minutos)

Los participantes se agruparán de a cuatro o cinco y a cada grupo se le repartirán tres o cuatro dibujos de varón y mujer realizados por niños/as de entre 4 y 5 años escolarizados.

El objetivo de esta actividad es que podamos cotejar, analizar y debatir acerca de las miradas, las voces de lo femenino y lo masculino que están incorporadas a muy temprana edad en los niños/as que asisten a un jardín de Infantes.

Luego, socializaremos lo trabajado en el interior de los grupos y puntualizaremos algunos rasgos, los más reiterados, en el pizarrón.

A continuación, se les pedirá a los participantes que, individualmente, resuelvan la siguiente consigna:

#### **Consigna:**

- Observar detenidamente los dibujos y precisar algunos rasgos sobresalientes de lo femenino y lo masculino, en relación a las representaciones sociales, que surgen de los dibujos.

Utilizando cañón, se proyectarán imágenes seleccionadas de personalidades reconocidas a nivel local, nacional e internacional que transgreden, y ponen en cuestión, los estereotipos de lo femenino y lo masculino impuestos.

Una vez concluido el visionado de imágenes de niños, las propias y las proyectadas se propondrá un debate en torno a las representaciones iniciales que tienen los niños, las propias, las que proyectan las imágenes, etc.

## 2º MOMENTO: FORMULACIÓN DE LA PROPUESTA / CONSIGNA (60 MINUTOS)

La coordinadora repartirá dos o tres libros álbum a los participantes, quienes permanecerán agrupados como lo estaban en el momento anterior.

Se invitará a los participantes a que hojeen los libros, los exploren, los comenten, lean las imágenes y el texto, etc.

A continuación, se les pedirá que saquen dos papeles de cada una de las pilas de papeles que se ubicarán en una mesa al frente. Un conjunto de papeles propondrá cuestiones a ser analizadas relacionadas con las imágenes y el otro, cuestiones relacionadas con el texto.

### **Consigna:**

- Pensando en todo lo charlado anteriormente, dibujá una mujer y hombre que rompa, según tus propios estereotipos, con las representaciones sociales más tradicionales.

### **Consigna: TEXTO**

- ¿Cómo se los describe a los protagonistas femeninos?, ¿qué roles se le asignan?, ¿qué dicen, a quiénes? ¿Son participativos, pasivos, fuertes, cariñosos, inteligentes etc?
- Las mujeres que aparecen en la historia, ¿reproducen o no estereotipos de lo femenino como la maternidad, la mujer únicamente reservada para las tareas domésticas. ¿Cómo aparece la casa y la división de labores? Aparece o no algún personaje femenino detentando el poder político, cuestionando los roles tradicionales, etc.
- Narrador: ¿masculino o femenino? ¿Cuál es el punto de vista de la narración?
- Lector implícito: ¿a quién está dirigido?, ¿se observan referencias culturales a estereotipos tradicionales de lo femenino?, ¿hay expresiones lingüísticas que reafirman o cuestionan representaciones arraigadas de lo femenino y lo masculino?

### **Consigna: IMÁGENES**

- En relación al protagonista, observar, ¿cómo está representado? Tener en cuenta los colores, los trazos, las ropas, los criterios de “belleza”, etc.
- ¿Cuál es el punto de vista (focalización) de las imágenes? ¿Qué se muestra y qué no se muestra?
- ¿Cómo está utilizado el espacio? ¿Cómo aparecen los personajes femeninos en la página, dónde, en qué lugares (ciudad, campo, habitaciones, etc.)? ¿Qué tipo de atmósfera se construye desde la imagen?
- ¿Mediante qué recursos gráficos (estéticas, colores, técnicas, etc.) está representado lo femenino en el texto? ¿Responde a estereotipos, los transgrede, los cuestiona...?
- ¿Podemos reconocer en las imágenes huellas de otras representaciones de la literatura clásica o canónica en relación con los estereotipos de lo femenino? ¿Cuáles, de qué maneras?

### **PAUSA: 20 MINUTOS**

### **3º MOMENTO: LECTURA/ACTIVIDAD (50 minutos)**

En esta instancia se recuperarán las lecturas y el trabajo que los grupos realizaron en el momento anterior de manera oral.

A continuación, la coordinadora recuperará en una exposición dialogada conceptos claves trabajados en encuentros anteriores tales como la definición de libro álbum en tanto objeto cultural construido por la interacción de dos lenguajes (texto e imágenes), el libro álbum como artefacto cultural que pone en cuestión estereotipos tradicionales de libro, de lectura, de lector, de representaciones de lo femenino y lo masculino, etc.

### **4º MOMENTO: COMENTARIO (60 minutos)**

A continuación, la coordinadora comentará y mostrará tres libros álbum del corpus propuesto acompañados con su proyección para que los participantes puedan seguir su exposición; en ella destacará los elementos o tópicos que ponen en tensión el estereotipo de lo femenino en relación a: la belleza, la maternidad y el rol social asignado a la mujer.

#### **La durmiente, María Teresa Andruetto**

La durmiente de María Teresa Andruetto recrea la historia de la Bella Durmiente; desde el título se evidencia esta relación intertextual. Sin embargo, esta versión rompe con las versiones tradicionales que ofrecen los cuentos de hadas. En la versión de

Andruetto, la princesa cae en un sueño profundo sin maldición ni hechizo: “no fue como dicen los cuentos.”

La protagonista de esta historia es una princesa buena, dulce y amada por todos en el reino. Un día decide recorrer el reino, sale del palacio, recorre las calles y descubre que el mundo no tiene nada que ver con lo que le habían contado: la gente pasaba hambre, sufría necesidades y era desdichada. Por eso, para no ver estas tristes realidades, decide cerrar los ojos y dormir por muchos años. Mientras duerme todos los demás personajes envejecen y su reino se corrompe.

Entonces la princesa despertó, pero no ya por el beso de un príncipe...sino por una revolución. (pp. 34-37)

Este libro álbum reelabora el relato popular y le confiere una dimensión ética y política. Las ilustraciones de Istvansch (collages, gráficos, dibujos esbozados, sin terminar, con espacios en blanco, etc.) refuerzan, enriquecen, amplían significativamente la mirada más social, política que ofrece el texto. También el epígrafe de José Martí: “Había una vez una princesa a quien despertó, no el beso de un príncipe, sino una revolución”, anticipa este sentido político del relato que no está presente en su versión tradicional. Con ello, la construcción de la figura femenina se resignifica ya que se ubica a la mujer (la princesa) en el centro de un conflicto político con una fuerte crítica al discurso hegemónico y a la cuestión de quién y cómo detenta el poder.

### **La bella Griselda, Isol**

Esta historia, al igual que la anterior, versiona al cuento de La Bella durmiente. Es la historia de la princesa Griselda, una mujer muy bella y vanidosa que disfruta viendo cómo los hombres que se enamoran de ella pierden, literalmente, la cabeza. Es una sorpresa para el lector que, desde la tapa piensa que leerá un cuento de hadas, ver a Griselda muy complacida, sosteniendo una cabeza: *“La princesa Griselda era tan hermosa que hacía perder la cabeza a cualquiera.”*



Tanto desde lo lingüístico como desde lo visual, Isol aprovecha todas las posibilidades del libro álbum en tanto la imagen y el texto no solo se replican, sino que cada uno sugiere y resemantiza símbolos y sentidos. Hay una subversión de los valores tradicionalmente “buenos” vinculados con la belleza y la maternidad: la mujer es tan bella que en vez de ser amada y deseada es temida y termina siendo víctima de su propio narcisismo en tanto su pequeña hija sin quererlo, inocentemente, la mata. A partir de su muerte, el reino recupera la alegría y la princesita se divierte armando, irónicamente, “rompecabezas”.

Este libro álbum recupera, de esta forma, lo truculento de las primeras versiones orales de los cuentos tradicionales maravillosos. En esta observamos a la protagonista en un juego intertextual a partir de las huellas de varias alusiones a textos de la literatura clásica: la reina de Blancanieves que se mira permanentemente al espejo en busca de la belleza perfecta, la Bella que se aburre en el palacio de la Bestia, la Cenicienta que es sometida y humillada por su madrastra y sus hermanastras, Hamlet cuando levanta la calavera y se pregunta “ser o no ser”.

Tal como señala Krause (2012):

*La bella Griselda (...)* Es un relato inquietante que cuestiona las frases hechas desmontando los lugares comunes desde los que se profiere aquello que “es un decir” y nos invita a reflexionar acerca de qué puede ser un decir y qué “*no es sólo un decir*”.



## No soy perfecta, Jimmy Liao

El relato inicia así:

Hola a todo el mundo, me llamo Perfecta Nueno. Ese es el nombre que me pusieron mamá y papá. Dicen que cuando yo era niña, tanto de cara como de espalda, despierta o dormida, riendo o llorando, les parecía perfecta. Pero a medida que fui creciendo, la cosa cambió... Las exigencias de mis padres y de mi escuela fueron en aumento. Estoy tan cansada que tengo ganas de gritar: "¡No soy una niña perfecta!" Quiero que sepáis que en el mundo hay muy pocas personas que se sientan tan imperfectas como yo. Por eso le he echado valor y he saltado a escena para expresar mi opinión al respecto. A todos los niños y mayores que hayáis abandonado la búsqueda de la perfección, os invito a escucharme



En *No soy Perfecta*, Jimmy Liao, reflexiona sobre lo oculto de las cosas, sobre lo perfecto y lo imperfecto: ¿quién es realmente perfecto?, ¿ser perfecto te hace feliz?, qué será más importante ¿la perfección o la verdad? Perfecta Nueno, la niña protagonista, a partir de sus propias vivencias plantea la frustración que provoca la constante búsqueda de la perfección. Ya se advierte al lector desde la primera página que el libro está dedicado a aquellos “niños y adultos que han dejado de buscar un mundo perfecto”.

Perfecta Nueno, paradójicamente, y desde su perspectiva infantil, declara que no quiere ser perfecta, no quiere tener que cumplir las expectativas que tanto padres como escuela depositan en ella. Considera que la perfección es aburrida e intentar ser perfecta lleva a las personas a ser arrogantes y egoístas.

Al contrario de Griselda, Perfecta cuestiona los modelos canónicos de belleza, perfección y éxito que impone la sociedad. Reconoce que el concepto de belleza tiene

mucho de subjetivo, no a todos nos resultan bellas las mismas cosas, personas porque todos somos distintos. Plantea la cuestión de las diferencias y de la búsqueda de la felicidad. Desde la ilustración, también se refuerza esta idea de la diferencia, de que la perfección no existe como una idea modélica, reproducible una y otra vez sin alteraciones. El autor, al final, pide disculpas por la imperfección de los dibujos que, en consonancia con la perspectiva infantil, parecen haber sido realizados por un niño/a:

¡Eh, qué es este libro no es perfecto! La próxima vez lo haré mejor, ¿vale?

Durante toda la obra van intercalándose frases célebres de reconocidos pensadores que refuerzan y legitiman la teoría de Perfecta: que en la imperfección está la perfección.

Se plantea a los participantes la siguiente actividad:

Una editorial de libros álbum convoca a escritores e ilustradores a presentar proyectos/bosquejos que interpelen imágenes femeninas tradicionales

#### **Consigna:**

- En grupos de no más de tres integrantes, imaginar y confeccionar un bosquejo que incluya imágenes (collage, dibujos, fotos, etc.) articuladas con texto escrito que plantee la deconstrucción de imágenes femeninas tradicionales.

#### **PAUSA: 20 MINUTOS**

#### **5º MOMENTO: COMENTARIO (40 minutos)**

Luego se propone el visionado del video *Annabel* del dúo británico Goldfrapp. Goldfrapp es un grupo inglés de música electrónica formado por Alison Goldfrapp y Will Gregory. Ambos se unieron en 1999 para formar Goldfrapp, cuya música se basa en melodías eléctricas y en la electrónica experimental. *Annabel* es una canción incluida en su último disco *Tales of Us*. (2013 – 7 min.).

Se propone un debate en torno a las imágenes que se proponen en el video recuperando lo trabajado durante el encuentro.

Finalmente, se organiza la última actividad del taller que tiene un carácter reflexivo.

Aunque la principal meta es conocer y reflexionar sobre los libros álbum, nuestro objetivo tiene que ver con la formación de docentes y, por lo tanto, implica pensar, en tanto futuros mediadores, propuestas pedagógicas que puedan hacerse eco de los propósitos formativos de la ESI: ¿qué reflexiones creemos que pueden movilizar estas temáticas en nuestros alumnos del secundario? ¿cómo se podrían articular estas temáticas con otros espacios curriculares dentro de la escuela secundaria?

**Consigna:**

- ¿Qué les pareció el video? ¿Qué sensaciones o sentimientos les generó? ¿Qué los sorprendió o les llamó la atención? ¿Qué expectativas les produjo?
- En relación a la temática del video, ¿qué uso se hace de las luces, de las sombras, de lo que se oculta y de lo que muestra (metonimia)?, ¿qué elementos hacen alusión a lo femenino y a lo masculino en el video y de qué manera se articulan en la identidad del protagonista?
- ¿Puede pensarse este tipo de material incluido en un proyecto de intervención pedagógica en la escuela secundaria? ¿cómo? ¿para qué?

**Consigna:**

- En relación con este objetivo, en grupos de no más de tres integrantes piensen y luego escriban alguna frase, expresión, palabra, grito, susurro... que diría el protagonista del video de Annabel al cerrar esa historia.

El encuentro finaliza con la socialización de lo producido.

### Palabras finales... cierres con sabor a comienzos

La formación docente como espacio de privilegio impacta de manera mediata e inmediata en los futuros docentes, por lo tanto, es necesario propiciar ya desde el profesorado espacios e instancias de lectura más significativas de textos literarios en general y de textos propios de la LIJ en particular, con la finalidad de ampliar lecturas, interpretaciones y autores, ofreciendo alternativas al canon oficial, pensando en una futura tarea: ser mediadores de lectores.

El rol del mediador resulta central, al decir de Graciela Montes (1994), en la construcción de *puentes* indispensables a la hora de proponernos ampliar recorridos lectores y ofrecer herramientas para acceder a nuevas experiencias de lectura.

La tarea del mediador no es cumplir con una ocupación diaria obligatoria: lectura silenciosa en el aula, leer para analizar o para el test de comprensión lectora, leer para buscar oraciones, etc. o reducir la lectura a lo “divertido”, a lo “conocido”. Por el contrario, la mediación de lectura necesita de espacios y tiempos sostenidos, la lectura como contenido en el aula, y de mediadores activos, visibles, guías:

Para democratizar la lectura no hay recetas mágicas. Sólo una atención personal a los niños, a los adolescentes, a las mujeres, a los hombres. Una determinación. Una exigencia. Imaginación. Un trabajo a largo plazo, paciente, a menudo ingrato, en la medida en que es poco medible, poco "visible". (Petit, 1999)

Las características específicas de los textos literarios interpelan a los lectores de una forma diferente, única. La condensación semántica e ideológica de los textos literarios propone experiencias que requieren un trabajo específico de mediación. Estos

rasgos se acentúan cuando pensamos en la lectura de libros álbum. El acceso a este tipo de lecturas, como toda práctica cultural, necesita de situaciones concretas de enseñanza. En este sentido, esta propuesta apuntó a poner a disposición de los futuros docentes textos literarios complejos y desafiantes, donde entran en diálogo dos códigos, el texto y la imagen, de cuya relación nacen sentidos múltiples y heterogéneos.

Montes llama “forzar los límites” a la propuesta de experiencias estéticas que abran el horizonte de lo literario más allá de aquellos textos elegidos “a demanda” por los jóvenes. Pero para ello, el mediador debe ser un gran lector, porque el mediador no puede dar lo que no tiene. ¿Cómo abrir horizontes de lectura si el repertorio se reduce a los clásicos, a los textos canonizados, a las propuestas editoriales, a las modas, a lo leído en las materias de formación literaria que no incluyen a la LIJ?

Los mediadores adecuados deben ser, a su vez, lectores autónomos, es decir, paseantes de la cultura, hurgadores, curiosos, etc. La función de esos mediadores debería ser la de tejer redes, trazar puentes para unir las diferentes islas. Un buen mediador da anticipos apasionantes, ofrece desafíos no previstos, recuerda sus propias lecturas, menciona autores y, en general, impulsa a forzar los límites, a ampliar la recepción saliéndose del circuito estricto. (Montes, 1994)

La importancia de la formación del mediador se hace más notoria cuando pensamos en la lectura de textos literarios ya que este discurso, el de la literatura, es heterogéneo, no meramente “informativo”, explota las posibilidades estéticas del lenguaje, simbólico, metafórico, que requiere de ciertas competencias que permitan al lector acceder a esa experiencia.

En este sentido, el libro álbum, por todas las características antes mencionadas, se propone como un camino posible para desafiar la lectura literaria en la escuela secundaria.

¿Por qué? Porque el libro álbum nos propone un concepto amplio de lectura, no únicamente restringida al texto verbal, es un género único que integra multiplicidad de lenguajes (el cine, la historieta, la publicidad, la plástica, los dibujos animados, los videojuegos, etc.). El lector entra así en conexión con diversas formas del acervo cultural actual y de la tradición literaria.

Dadas las posibilidades de significación, lectura y reflexión que habilita el libro álbum, es posible poner en tensión paradigmas cristalizados y formaciones lectoras, aspirando a la construcción de nuevos lectores formadores.

La metodología elegida para llevar a cabo esta propuesta retoma algunas características del *taller*. Los encuentros se piensan como un espacio privilegiado para la conversación literaria: una instancia de diálogo en la que los participantes tomen la palabra, aporten sus lecturas, apropiándose de este tipo de prácticas para que puedan ser capaces de pensarse como mediadores y generar prácticas de enseñanza de la literatura que se alejen del sentido prescriptivo, unívoco, de reconstrucción de un sentido predeterminado.

Sostenemos que promover la lectura de literatura no se basa en la posibilidad de confeccionar algunas técnicas o propuestas de actividades, sino que, y principalmente, exige la formación de un mediador idóneo que la constituya en un eje transversal y permanente de su práctica como docente.

Coincidimos con Gustavo Bombini (1989) cuando afirma que la promoción de la lectura puede constituirse en un proyecto potente para la generación de nuevas experiencias que contribuyan tanto al desarrollo curricular como al “ensanchamiento del horizonte cultural de la escuela”. Promover la lectura implica reconocer al lector como figura clave.

Todas estas razones y las tantas que se han desplegado en el trabajo nos hacen pensar que el libro álbum es un objeto valioso, que enseñar literatura es una práctica irrenunciable y que, pensemos lo que pensemos, son los lectores, los estudiantes, los que le dan sentido tanto a la literatura como a la escuela.

## Bibliografía general

- Andruetto, M.T. (2009). Hacia una literatura sin adjetivos. Córdoba: Comunicarte.
- Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2014). La construcción del taller de escritura creativa, en la escuela, la biblioteca, el club. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2001). ¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados. En *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*. Año 23, N° 3, pp. 20-29.
- Bajour, C. (2008). La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria. En: *Revista Imaginaria*, N° 234. Recuperado el 08/03/16 En <http://www.imaginaria.com.ar/2008/06/la-escucha-como-postura-pedagogica-en-la-enseñanza-literaria/>
- Bajour, C. y Carranza, M. (2002). Libros-álbum: libros para el desafío. Una bibliografía. En *Imaginaria. Revista digital sobre literatura infantil y juvenil*, N° 87. Buenos Aires. Recuperado el 08/03/2016 y disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/08/7/librosalbum.htm>
- Bombini, G. (2006). Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Carranza, M. (2007). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. En: *Imaginaria. Revista digital sobre literatura infantil y juvenil*, N° 202. Recuperado el 08/03/2016 y disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccionde-textos-literarios.htm>
- Chambers, A. (2007). Dime. Los niños, la lectura y la conversación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005). Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T., Kümmeling-Meibauer, B. y Silva-Díaz, M.C. (2011). Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum. Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- Devetach, L. (2012). La construcción del camino lector. Córdoba: Comunicarte.
- Díaz Rönnér, M. A. (1988). Cara y Cruz de la literatura infantil. Buenos Aires: Libros del Quíquinchó.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.). (2006). Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.

- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia presentada en el 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores CINVESTAV, México.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación. Subsecretaría de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (20011). Diseño Curricular de Educación Secundaria 2011-2015.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación. Subsecretaría de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (20011). Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura.
- Griotti, B. y Sehringer, C. (2002). ¿En qué pensamos cuando se trata de formar mediadores que “sepan seleccionar” literatura para chicos? Argentina En: Lectura y Vida, Año XXIII, N° 1, marzo.
- Goldín, D. (2001). La invención del niño. Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia. Argentina En: Lectura y Vida. Año XXII, N° 2, junio.
- Hanán Díaz, F. (2007). Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción? Bogotá: Norma-Catalejo.
- Krause, F. (2012). *La bella Griselda*. [Reseñas de libros]. En: *Revista Imaginaria*, N° 313. Recuperado el 08/03/16 en <http://www.imaginaria.com.ar/2012/05/la-bella-griselda/>
- Lerner, D. (2011). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica. 3<sup>a</sup> reimpresión.
- Montes, G. (2006). La Gran Ocación: la escuela como sociedad de lectura. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Nodelman, P. (2005). Pistas y secretos: cómo funcionan los libros-álbum. En: AAVV: El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños. Caracas: Banco del Libro.
- Petit, M. (2001). Lecturas del espacio íntimo al espacio público. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). En: Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (coord.). En: Para observar la escuela, caminos y nociones del Informe final del Proyecto La práctica docente y sus contextos institucional y social, Vol. 2. México: DIE.
- Schritter, I. (2005). La otra lectura. La ilustración en los libros para niños. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Silva-Díaz, M. C. (2005). Libros que enseñan a leer. Álbumes metaficionales y conocimiento literario. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 08/03/2016 y disponible en <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0621106-000248/>
- Silva-Díaz, M. C. (2009). Entre el texto y la imagen: los álbumes ilustrados y otros tipos de libros. En: Teresa Colomer (coord) Lecturas adolescentes. Barcelona: Graó.
- Souto, M. (2000). El taller como dispositivo, en Revista Novedades Educativas, N° 102. Argentina

**FORMAS DE ACOMPAÑAR AL NOVEL, FORMAS DE ENSEÑAR  
LITERATURA. DEVELAR Y TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN  
ITERARIA EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES  
NOVELES, EGRESADOS DEL PROFESORADO DE NIVEL INICIAL DEL  
IFDC BARILOCHE**

Natalia Rodríguez  
rodrigueznat75@hotmail.com  
San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina

*Formas*  
No sé si pájaro o jaula  
mano asesina  
o joven muerta entre cirios  
o amazona jadeando en la gran garganta  
oscura  
o silenciosa  
pero tal vez oral como una fuente  
tal vez juglar  
o princesa en la torre más alta.

Alejandra Pizarnik (poeta argentina)<sup>1</sup>

## 1. Introducción

Un inicio abreviando en la palabra poética.

*Formas*. El poema de Pizarnik y algunas imágenes.

Encierro, cerraduras y cerrazones. La libertad y las libertades.

Ser activo, ser paciente. Morir, matar.

Gritar o contenerse. Callar, decir.

Gritos como presencias y silencios como ausencias.

Lo visible y lo oculto. Visibilizar, invisibilizar; ocultar, desocultar.

Soledades y compañías. Puentes u orfandades.

Posibilidad, elección, quimera, utopía.

Un título, una ambición.

*Formas* de acompañar al novel. Formas como marcas enmarcadas en propuestas de acompañamiento al docente principiante. Y también como manifestaciones que espejan dispositivos para orientar los primeros desafíos de la práctica profesional.

*Formas* de enseñar literatura. Formas como indicios de las modalidades que adopta la literatura, la literatura infantil en las prácticas de enseñanza de los docentes noveles, egresados del Profesorado de Nivel Inicial del Instituto de Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina. Y también como evidencias que reflejan y refractan el *cómo* de la enseñanza literaria.

---

<sup>1</sup> Pizarnik, A. (1994). *Obras completas. Poesía y prosa*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor.

El presente artículo retoma el Trabajo Final presentado en el marco de la Carrera Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (FFyH, UNC).<sup>2</sup> El mismo se orientó a la indagación de las características de las prácticas de enseñanza de la literatura del docente novel, egresado del Profesorado de Nivel Inicial del IFDC Bariloche de modo de avanzar en el diseño de una propuesta de acompañamiento al novel, que se inserta en las escuelas infantiles públicas de la ciudad para desempeñarse como docente de Educación Inicial, haciendo foco en las prácticas de enseñanza de la literatura, aportando nuevas miradas como contribución para encauzar acciones pedagógico-didácticas innovadoras y transformadoras. En cuanto a lo metodológico, la investigación presentó rasgos cualitativos. El trabajo de campo se desarrolló en tres escuelas infantiles (Jardín A, B, y C).<sup>3</sup> Las tres noveles de la muestra figuran como Ana, Ida y Claudia. Las entrevistas pudieron concretarse con dos de las tres noveles. Para el relevamiento de la información se involucraron procedimientos y/o técnicas de recolección tales como: observación participante, entrevista, registro escrito y/o audiovisual (grabaciones, fotografías).

## 2. Marco teórico

### 2.1 La enseñanza, una práctica compleja

Tanto el concepto de *prácticas de la enseñanza* como el de *prácticas docentes* (Achilli, 1985; Edelstein, 2005; Edelstein y Coria, 1995) se constituyen en punto de partida para pensar la experiencia de educar. Entender las *prácticas de la enseñanza* como *prácticas sociales*, históricamente determinadas supone que se generan en un tiempo y espacio concretos, que se desarrollan en un grupo con propósitos comunes y que comparten formas de percibir y actuar, representaciones, reglas, códigos, *habitus*<sup>4</sup>, esquemas conceptuales que involucran creencias, intenciones y relaciones interpersonales. Como prácticas sociales específicas, las prácticas de la enseñanza refieren particularmente al trabajo en torno al conocimiento, a las múltiples interacciones entre docentes, alumnos y contenidos.

---

<sup>2</sup> El Trabajo Final contó con la dirección de la Mgter. Carolina Sena. El Comité Evaluador estuvo integrado por la Dra. Gloria Edelstein, la Lic. Graciela Herrera de Bett y la Esp. Florencia Ortiz. Defendido en mayo de 2014, aprobado con la máxima calificación, con recomendación de publicación.

<sup>3</sup> En términos generales, diremos que tanto el Jardín A como el B son instituciones emplazadas en barrios céntricos de la ciudad. Por su parte, el Jardín C se ubica en la zona periférica, denominada del “Alto”, precisamente por situarse en un sector alejado del centro. Esta última institución, queda encuadrada en las denominadas escuelas de gestión social; se trata de una escuela infantil, perteneciente a una fundación. Mientras que los Jardines A y B reciben un número significativo de niños y niñas que pertenecen a hogares de procedencia diversa, el Jardín C recibe a niños y niñas cuyas familias se identifican mayoritariamente, con realidades de vulnerabilidad social y económica.

<sup>4</sup> En *El sentido práctico*, los *habitus* son definidos como: “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones, que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu, 1991 citado en Edelstein y Coria, 1995, p. 26).

Ahora bien, cuando se hace referencia a la acción docente desde las representaciones o imágenes sociales más generalizadas, se la contextualiza fundamentalmente en el aula, que aparece como microcosmos del hacer, espacio privilegiado donde se despliega la acción, lugar casi único donde se la construye (Remedi y Furlán, 1981 citado en Edelstein y Coria, 1995, p. 19). Sin embargo, limitar el trabajo docente a la enseñanza en el aula oculta una cantidad de actividades adicionales, también constitutivas de esta tarea, aun cuando muchas de ellas impliquen un corrimiento del eje de su trabajo desde y con el conocimiento (Edelstein y Coria, 1995, p. 19). Esta consideración lleva a Edelstein y Coria a proponer el concepto de *práctica docente*.

Elena Achilli anticipa este marco al admitir:

Entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que involucra una compleja red de actividades y relaciones que traspasa la práctica pedagógica<sup>5</sup>, actividades y relaciones que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. (Achilli, 1985)

Concebidas como prácticas sociales y prácticas docentes, las prácticas de la enseñanza están signadas por la complejidad y su abordaje requiere -al decir de Edelstein- intermitentes pasajes de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a la incertidumbre, esto es la asunción de una perspectiva multirreferencial en la que la alteración, el conflicto, el juego de las contradicciones ocupen posiciones centrales (Edelstein, 2005, p. 141).

En materiales didácticos elaborados para el Programa de Capacitación Docente Continua a Distancia de la Universidad Nacional de Lanús, las especialistas Edelstein, Salit, Domjan, Gabbarini intentan abordar la complejidad de las prácticas de enseñanza, centrándose en sus notas distintivas. En primer lugar, recuperan el aporte de Phillip Jackson (1992) para caracterizar a estas prácticas por su *multidimensionalidad, simultaneidad* e *inmediatez*. Al decir de las autoras, dichas prácticas “se presentan en múltiples dimensiones que inter juegan en un mismo acto, situación, episodio, instante; lo hacen en simultáneo y demandan por parte de los docentes respuestas en la inmediatez, en un aquí y ahora”. En segundo orden, enfatizan la manera recurrente de concebir la enseñanza como actividad *intencional*. Reconocen la *intención explícita* de mostrar algo como inherente a todo proceso de enseñanza.

Seguidamente, destacan que la enseñanza se expresa como un *proceso de intervención*, lo que equivale a decir un proceso de *venir entre* los conocimientos y los alumnos. En este sentido, observan que “no es una actividad de carácter azaroso, sino que involucra regulaciones específicas junto a las múltiples determinaciones institucionales y sociales

---

<sup>5</sup> Para Achilli, la práctica pedagógica se define como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender” (Achilli, 1985).

más amplias”. A continuación, se refieren a la situación de *asimetría inicial*, en virtud del encuentro que se da entre sujetos que ocupan posiciones diferentes en el campo y en relación al objeto de conocimiento. Según las autoras, en la continuidad del proceso, tendría que disminuir la brecha entre los sujetos comprometidos en la relación, hasta que -siguiendo a Edwards y Mercer (1988)- “dos personas sepan lo que antes sabía solo una”.

Para avanzar, otra de las notas esenciales es que las prácticas de enseñanza están sostenidas en *procesos interactivos múltiples*. Se trata de relaciones de los sujetos entre sí y de éstos con el conocimiento; de sujetos y grupos y de éstos con las organizaciones. Finalmente, la peculiaridad a la que venimos refiriéndonos está dada también, por otros rasgos constitutivos como: es personal, aunque trasciende lo individual; se define por un proceso de sucesivas mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas; en tanto práctica social expresa conflictos y contradicciones; se configura como actividad discursiva; como cuestión del orden de lo público es eminentemente política.

Con respecto a este último rasgo, corresponde destacar la coincidencia entre el planteo de Edelstein, Salit, Domjan, Gabbarini y la perspectiva de Flavia Terigi. Terigi señala que “la enseñanza tiene que empezar a ser tomada como un problema político” (Terigi, 2004, pp. 199-200). Afirma:

La enseñanza no es un problema doméstico, no es un problema de estrategias: es un problema de condiciones de escolarización. Y la modificación de las condiciones de escolarización, la provisión de otras condiciones, es responsabilidad principal del Estado en el desarrollo de políticas públicas hacia la escuela (...) el Estado tiene que estar presente, proveyendo condiciones, generando capacidad para investigar problemas didácticos, generando saber comunicable en el marco de la experiencia de innovación, estudiando la forma en la cual unos logros pedagógicos obtenidos bajo ciertas condiciones pueden extenderse a toda la población potencialmente alcanzada por un problema. (p. 200).

Entendemos entonces, que los autores y obras mencionadas constituyen una contribución importante que interesa como confirmación de que la enseñanza es una práctica altamente compleja.

### **2.1.1 De maestros y alumnos. Lazos y ardides entre la enseñanza y el aprendizaje**

Los aportes teóricos de Edelstein, Salit, Domjan, Gabbarini dan curso a enriquecidas claves de lectura en torno a la relación entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la interacción entre alumnos y maestros, desde una concepción de la enseñanza como práctica social de fuertes implicaciones didácticas, pedagógicas, éticas, políticas. Las autoras parten del reconocimiento de que “no existe una relación de causalidad entre la enseñanza y el aprendizaje que determine que lo primero conduce necesariamente a lo segundo” y comparten el planteo de Gary Fenstermacher, quien

reconstruye el binomio enseñanza-aprendizaje al postular la existencia de una relación de dependencia ontológica entre ambos procesos.

Para Fenstermacher (1989), “la tarea central de la enseñanza es posibilitar que el alumno realice las tareas de aprendizaje; el aprendizaje es el resultado de asumir y desempeñar las tareas de alumno mediadas por el contexto institucional, y no un efecto que se sigue de la enseñanza como causa”.

A su vez, retomamos el planteo de Remedi, Landesmann, Edwards, Aristi y Castañeda (1988) quienes abordan la relación maestro-alumno y reconocen en la interacción entre alumnos y maestros la presencia de lo simbólico, en virtud de las imágenes y representaciones sociales que preceden a dicho encuentro. Desde este reconocimiento dicen:

Las imágenes en las cuales se sostiene la identidad del maestro en relación a los alumnos son: la libertad, la flexibilidad y la autonomía (...) La otra cara de la medalla, aquella que se ejerce pero no se puede reconocer porque hiere la imagen buena del maestro es la autoridad que el maestro es y ejerce, su posición como super yo, como límite a los impulsos, como aquel que realiza la función vigilante y prescriptiva de la educación en una palabra: el censor; y por último, reconocer que no es un sujeto autónomo y libre sino que está marcado por los límites de su propia existencia.

A modo de conclusión, reflexionan: “En relación a sus alumnos los maestros construyen su identidad negando su papel de censor y anteponiendo la imagen del libertario. Extraña profesión ésta que para ejercerla es preciso negar lo que se hace e inventar una leyenda acerca de lo que se quiere ser” (Remedi, Landesmann, Edwards, Aristi y Castañeda, 1988, p. 30). La convalidación de la presencia del orden simbólico en el acto educativo acarrea la constatación de que el vínculo maestro-alumno se sostiene en una red que cruza lo explícito y lo latente.

En consonancia con los postulados de Remedi, Landesmann, Edwards, Aristi y Castañeda, el trabajo de Becerra García, Garrido Flores y Romo Beltrán (1989) expresa que la experiencia en el aula encierra para sus actores significados manifiestos y ocultos, tramando encantamientos y desencantos. Las autoras dicen acerca de la relación pedagógica desde un interés particular centrado en lo que llaman las formas del poder, y específicamente en las relaciones saber-poder que regulan explícita e implícitamente los intercambios e interacciones en el aula. Así, se refieren a los diversos componentes de las situaciones que se viven en el salón de clases, como son el espacio, el tiempo, el lenguaje (corporal, hablado, escrito), elementos legitimadores del maestro como productor del saber y detentor del poder (en correspondencia con su imagen idealizada, su ideal del yo) y del alumno en una posición de dependencia y sujeción.

En definitiva, desde estas aportaciones la relación docentes-alumnos reclama una mirada que visibilice y problematice los signos de complejidad que la revelan y develan.

## **2.1.2 Tejer en filigrana. Acerca de lo metodológico como construcción**

En esa compleja red entre lo latente y lo explícito, en esos devenires del enseñar y el aprender, en los procesos de interacción que construyen configuraciones identitarias, la dimensión metodológica de la enseñanza cobra un lugar central.

Consideramos valioso recuperar en este punto las ideas de Gloria Edelstein, para quien la relación forma-contenido y especialmente lo metodológico, constituye una preocupación central de la que se han derivado investigaciones cuyos resultados contribuyeron a echar luz sobre una zona de vacancia teórica.

En contradicción con la postura instrumental-tecnicista y su tesis de la universalidad del método, entendido como una serie de pasos rígidos, secuenciados; reglas fijas; sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema, en cualquier situación o contexto, Edelstein sostiene que no hay alternativa metodológica que pueda obviar el tratamiento de la especificidad del contenido, como tampoco puede eludir la consideración de la problemática del sujeto que aprende (Edelstein, 1996, pp. 80-81). Este reconocimiento permite a la autora acuñar una categoría potente como la de *construcción metodológica* y de esta manera, plantear lo metodológico como construcción.

La construcción metodológica se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción -dice Edelstein- de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. La especialista agrega que se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en vinculación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural) (p. 82).

En sintonía, Edelstein avala las palabras de Gimeno Sacristán cuando sostiene que el método no es un elemento didáctico más, sino la expresión de una síntesis de opciones (Gimeno Sacristán, 1986 citado en Edelstein, 1996) y precisa: “opciones relativas a la estructuración de los contenidos disciplinares, de las actividades, de los materiales, a la organización de las interacciones entre los sujetos; a la sistematización didáctica misma” (p. 83).

Por otra parte, en oposición a la concepción instrumentalista para la que el docente queda reducido al papel de mero ejecutor de las prescripciones elaboradas por otros, en la perspectiva de Edelstein el docente se consagra

un sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. (p. 85)

El que enseña deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para constituirse como sujeto creador; sujeto que imagina, produce diseños alternativos que, en lo esencial, dan lugar a la reconstrucción del objeto de enseñanza por parte del sujeto

que aprende. Diseños que le otorguen la posibilidad de recrear, de resignificar lo que le es transmitido; que lo coloque no en situación de posesión-reproducción, sino de sujeto en búsqueda de posibles recorridos, nuevos atajos más allá de cualquier camino pre-establecido (Edelstein, Salit, Domjan, Gabbarini, pp. 81-82). En fin, sujeto que *teje en filigrana*.

Definitivamente, resulta vital la necesidad de interpelar dos categorías sustanciales como son contenido y método y en esta línea, ampliar el sistema categorial de la didáctica en virtud de las movilizaciones teóricas implicadas en la decisión de recuperar lo metodológico en la enseñanza. Así, los planteamientos hasta aquí vertidos se constituyen en un aporte clave para pivotear las comprensiones e interpretaciones derivadas del análisis de investigación.

### **2.1.3 Las estrategias metodológicas como formas anticipadas de enseñanza**

Admitiendo que, para concretar su labor, el docente recurre a diversas *estrategias metodológicas*, consideramos pertinente focalizar en el tratamiento teórico de dicho concepto, siguiendo las contribuciones de Feldman (2009) y Pitluk (2006).

Desde la perspectiva de la didáctica general, Daniel Feldman define a las estrategias metodológicas como uno de los elementos del modelo didáctico, puntualmente aquel que indica la delimitación de las formas anticipadas de enseñanza. Según el especialista, las estrategias forman parte del instrumental necesario para enseñar y permiten visibilizar las decisiones que los docentes toman desde la práctica de enseñanza, las cuales implican supuestos de diferente orden y orientaciones pedagógicas definidas.

Atendiendo a la especificidad de la didáctica del Nivel Inicial, Laura Pitluk refiere a grandes problemáticas relacionadas con la planificación como herramienta de trabajo y a los modos de organización en el Jardín de Infantes. Al remitirse a los componentes básicos de la planificación, menciona que las estrategias metodológicas implican todo lo que el docente pone en juego a la hora de diseñar y concretar las propuestas de enseñanza, es decir, todas sus acciones, modos de organización e intervenciones. Asimismo, explicita que no existe una estrategia docente única ni mejor, sino una amplia gama de posibilidades adecuadas o no en función del contenido, las metas, los alumnos, el contexto, las situaciones reales, todas positivas si mantienen la coherencia con el modelo de enseñanza que se promueve (Pitluk, 2008, p. 83).

## **2.2 Formación docente e iniciación a la docencia**

Los trabajos de Alliaud (2004, 2010) contribuyen a encuadrar otra de las cuestiones que interesa como es la *formación docente* y la *iniciación a la docencia*, en interrelación con las categorías de *docente novel* y de *cultura escolar*.

En líneas generales, la bibliografía especializada emplea designaciones como *novatos*, *noveles* o *principiantes* para hacer referencia a aquellos cuya inserción en la docencia es reciente. En este sentido, para el Programa Acompañamiento a docentes noveles en

su primera inserción laboral del INFD, docente *novel* es aquel que ingresa a su primer puesto de trabajo o que tiene un máximo de tres años en el sistema educativo, continuos o discontinuos. Por su parte, algunos especialistas prefieren la denominación *recién llegados* en alusión a las contribuciones de Hannah Arendt, en cuanto a una posible segunda natalidad que, en sus palabras, implica un “actuar en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar, poner algo en movimiento” (Arendt, 1958).

Sin embargo, los aportes teóricos de Alliaud (2004) permiten reconocer a los *novatos* como maestros *formados, experimentados*, atendiendo a la experiencia por ellos acumulada en su paso por la institución escolar, al ser portadores de modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos escolares, las escuelas, los docentes y su trabajo. La especialista adjudica la categoría de *experimentados* a los *noveles*, considerando no sólo la experiencia del puesto de trabajo, sino también la que fueron adquiriendo como alumnos, esto es su caudal de saber *experiencial*.

En la construcción de esta caracterización de los *novatos*, se propone definirlos como actores que han aprendido las características de ser docentes por todo lo que vivieron en las instituciones escolares durante el largo período que fueron alumnos (Alliaud, 2004, p.4). Para Alliaud (2010) resulta evidente que los maestros no sólo cuentan con la formación que les pudo haber brindado el pasaje por instancias formalizadas, sino además son portadores de un saber que fueron acumulando a lo largo de su recorrido escolar como alumnos. En este pasaje los docentes se formaron y aprendieron (mientras aprendían conocimientos formalizados) formas de enseñar y aprender, maneras de relacionarse con el conocimiento en las instituciones escolares, formas de vincularse y de proceder.

Es importante agregar que, para configurar su planteo, la autora abreva en el concepto de *experiencia formativa*, puesto que remite a todo aquello que se aprendió de la experiencia (escolar, en este caso), mientras se vivió; lo aprendido en tanto “nos pasa” (como sujetos), por oposición a lo que simplemente pasa (Larrosa, 2000 citado en Alliaud, 2004). Es la experiencia que forma parte de la “trama” de nuestras vidas y en tanto tal cobra significado (Huberman, 2000 citado en Alliaud, 2004). Así, la inserción profesional de los *nuevos* docentes es necesario entenderla como “re-inserción”, por todo lo que los sujetos vivieron y aprendieron en las instituciones escolares recorridas (Alliaud, 2004, p. 1).

El reconocimiento de que “los maestros se formaron en un contexto (escolar) que, aunque producto de cierta época histórica, presenta constancias estructurales (uniformidades, recurrencias, tradiciones, regularidades) y formas de transmisión (experiencia directa, observación, comunicación) que le son propias” habilita a Alliaud a asegurar que los jóvenes maestros aparecen más que formados, “formateados”, en tanto tienen incorporadas las formas, de un espacio altamente regulado, formalizado, estructurado. El colectivo magisterial -afirma Alliaud- parece provisto de una *cultura, formato o gramática* (escolar) constituida por significados, formas de pensar y de actuar compartidas; especie de esquema o estructura estructurante (*habitus*) que se “activa” en los puestos laborales, traducido en un sin fin de acciones particulares (p. 3).

La categoría de *cultura escolar* remite principalmente a los trabajos de Viñao (2001). El autor proporciona coordenadas para explicar esas regularidades institucionales que gobiernan la práctica de la enseñanza y el aprendizaje y la vida en las instituciones escolares. Para Viñao, decir que la escuela es una institución donde existe una cultura escolar, es una obviedad, el problema radica en ponerse de acuerdo sobre qué implica una institución y qué es eso de la cultura escolar o las culturas escolares.

Incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos -la historia cotidiana del hacer escolar-, objetos materiales -función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición...-, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto, hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido de que son elementos organizadores que las conforman y definen. (Viñao, 2001)

A la luz de las aportaciones de Viñao, el concepto de *cultura escolar* puede ser definido como el conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por los diferentes actores de la institución educativa. Estas tradiciones, regularidades y reglas de juego proporcionan estrategias para integrarse e interactuar en las instituciones; para llevar a cabo (sobre todo en el aula, en la sala) las tareas cotidianas que de cada quien se esperan.

Dichas regularidades institucionales que gobiernan la práctica de la enseñanza y el aprendizaje y la vida en los centros docentes, representan tradiciones que constituyen lo que el autor llama también *gramática de la escuela*. Tyack y Cuban, por su parte, refieren a la *gramática escolar* como conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores; modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia (Tyack y Cuban, 2001 citado en Alliaud, 2004).

Ahora bien, según Alliaud, al reconocer la influencia que la escolaridad vivida representa para quienes se dedican a enseñar, el concepto de *formación docente* se amplía, remitiéndola a instancias que trascienden la preparación profesional y la prolongan en el tiempo. Desde estos planteos, la *biografía escolar*, pasa a ser la primera fase de la formación. Para Gimeno Sacristán, en realidad cabría hablar de varios procesos o fases de socialización profesional:

La primera experiencia profesional que tienen los profesores, que es a todas luces decisiva, es la prolongada vivencia que como alumnos tienen antes de optar por ser profesor y durante la misma preparación profesional. (...) La fase de formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno. (Gimeno Sacristán, 1992 citado en Alliaud, 2004)

Asimismo, Ferry concibe la formación como un “trayecto” que atraviesan los maestros y profesores, durante el que transitan por diferentes experiencias e interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas. Para el autor, todas estas experiencias son “formativas” y, por eso, la preparación profesional no puede explicarse a partir de una sola de ellas (Ferry, 1990 citado en Alliaud, 2004). Concebir a la formación docente en su carácter genealógico, es asignarle entidad como un proceso de larga duración que comprende distintas fases y ámbitos de desarrollo.

### **2.3 Educación literaria. Leer y escribir literatura en la escuela desde la perspectiva de la didáctica sociocultural**

Bombini (2008) postula un giro en la educación literaria dando apertura a las dimensiones sociales, culturales, subjetivas. En este sentido, reivindica la denominada *didáctica sociocultural*. Desde este marco, entender a la lectura y la lectura literaria como práctica sociocultural supone la existencia de diversas poéticas de lectores que habrán de ser reconocidas y consideradas en los procesos de enseñanza. En el reconocimiento de estas particulares maneras de construir sentido que ponen en juego los lectores, en la habilitación de estas lecturas que ratifican subjetividades radica una de las claves más importantes de una perspectiva sociocultural de la lectura.

Este posicionamiento conlleva otra manera de concebir la práctica de lectura: una posición pedagógica que parte de una mirada sobre el sujeto de la lectura, sobre las lecturas realizadas desde algún sentido de lo cotidiano, en vinculación con otros objetos culturales, con otros modos de procesar la experiencia individual y colectiva. Asumir una mirada sociocultural sobre las prácticas de lectura significa recuperar la voz de los lectores; abrir tiempos, abrir espacios para el libre juego de las lecturas; observar el proceso de significación en los textos, esto es, las diversas “artes de leer”<sup>6</sup> en relación con las variables culturales, sociales e ideológicas; atender a la riqueza de “tácticas”<sup>7</sup> que los lectores como sujetos activos desarrollan para construir sus propios significados; escuchar los *modos de leer*; oír la producción teórica presente en la práctica de lectura de los alumnos.

Esta posición epistemológica y didáctica exige la confianza en el otro, en las posibilidades del otro, en las posibilidades del otro de leer, de interpretar, de producir sentidos. Reclama la confiabilidad en los diversos y plurales modos en que los sujetos se apropián de los textos, los vuelven significativos, los traman en un horizonte sociocultural propio de las comunidades de pertenencia. La habilitación del otro en sus posibilidades de leer se asocia con la oportunidad de acreditar en el cotidiano escolar la aparición de voces que fluyen transportando significados culturales, subjetivos, luchas por el sentido de lo que se lee en los textos (Cuesta, 2001, 2006 citado en Bombini, 2008). Por ende, es

---

<sup>6</sup> Expresión empleada por Bombini, parafraseando la denominación “artes de hacer” del teórico francés Michel de Certeau.

<sup>7</sup> La noción de *táctica* también remite a de Certeau; esta concepción explica la diversidad de apropiaciones de los bienes culturales.

necesario diseminar en el aula múltiples y variadas situaciones de lectura como asimismo la lógica del comentario, de manera que las interpretaciones circulen, se negocien y se discutan, mostrando su carácter social y polémico. El texto se vuelve plural; el espacio áulico, polifónico.

Una perspectiva social también nos obliga a fundar otras formas para las prácticas de escritura literaria en el aula, otras oportunidades para la construcción por parte de los alumnos de relaciones posibles con el universo de lo escrito, de lo escrito literario.

Parafraseando a Iturrioz (2010) podemos decir que mirar la escritura y los escritos de los alumnos en clave sociocultural, implica la necesidad de pensar a los sujetos escritores desde sus pertenencias identitarias, desde sus experiencias socioculturales, siempre múltiples. La posibilidad de innovar en términos didácticos requiere, por consiguiente, un análisis de la situación de la escritura en el aula (discursos, representaciones, supuestos, tradiciones, usos, estados, espacios) en pos de instituir una concepción diferente y propiciar así, decisiones y acciones pedagógicas alternativas.

Pensar la lectura y la escritura literaria como prácticas sociales y culturales reclama una visión más amplia que nos permita conceptualizarlas como prácticas en las que se escenifica la diversidad. Definitivamente, la didáctica sociocultural despliega un auspicioso horizonte, configurador de prácticas que imponen otros acercamientos y reflexiones para renovar desafíos.

#### **2.4 Enseñar literatura en clave de didáctica de la Educación Inicial**

Para significar la especificidad de la didáctica pensada para enseñar a niños y niñas menores de 6 años, importa detenernos en aspectos centrales del encuadre fijado por un documento elaborado por Claudia Soto y Rosa Violante y que ha sido publicado por el INFID en el año 2011. A partir de reconocer a la didáctica de la Educación Inicial como una didáctica específica, las autoras destacan que el modelo didáctico para el nivel no se configura desde las áreas disciplinares, sino que se estructura a partir del carácter globalizador de la experiencia infantil. Asimismo, advierten:

Tanto una concepción *globalizante* que se traduzca en relaciones artificiales como las propuestas de enseñanzas constantemente aisladas o encerradas en cada campo disciplinar, no responden a las características que han de asumir las propuestas de enseñanza en la Educación Inicial. (Soto y Violante, 2011, p. 16)

Como parte de este desarrollo, Soto y Violante proponen los denominados *pilares* de la *Didáctica de la Educación Inicial*, entre los que corresponde mencionar la centralidad del juego; la multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada; la enseñanza centrada en la construcción de escenarios; el principio de globalización-articulación de contenidos como modo de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento alrededor de ejes organizadores significativos para los niños; el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural, dimensiones de una Educación Integral; la conformación de lazos de sostén, confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias.

A los pilares mencionados, es preciso agregar *el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural* en virtud de la necesidad de iniciar a los niños y niñas en el conocimiento y la comprensión del mundo como así también, de fortalecer las posibilidades de entrar en vinculación con los otros (adultos, pares) para aprender a confiar en las propias posibilidades y ganar en autonomía. Sostienen Soto y Violante: “Si ambos ejes se abordan en forma equilibrada diseñando propuestas que asuman la responsabilidad de enseñar contenidos vinculados con ellos, entonces se constituyen en las dimensiones centrales para lograr ofrecer una propuesta de educación integral para los niños” (p. 35).

Sobre la base de las aportaciones referidas observamos que estos *pilares* de la Educación Inicial se han de constituir en criterios centrales a tener en cuenta al programar la enseñanza literaria en las salas de los jardines maternales y de infantes.

### **3. Las prácticas de enseñanza literaria de los docentes noveles**

La investigación desarrollada acreditó la descripción, comprensión e interpretación de las formas en que los docentes noveles construyen sus prácticas de enseñanza literaria, así como de los significados y sentidos que les atribuyen. A continuación, se refieren ciertos conocimientos construidos en el devenir del proceso investigativo, calificándolos como particularmente significativos a fin de generar nuevas ideas e hipótesis en torno a la problemática de la didáctica de la literatura en el Nivel Inicial.

#### **3.1 Las estrategias metodológicas**

##### **3.1.1 Recurrencia y repetición: las estrategias *habituales***

Al remitirnos a los registros de observación, como notas de campo, podemos decir que la recurrencia y la repetición se observa a nivel de las estrategias metodológicas para la enseñanza literaria. En las conversaciones con las maestras con la modalidad de observaciones participantes, ellas aluden a estrategias calificadas como *habituales*.

Entre las estrategias que se asumen como recurrentes, podemos mencionar: disponerse para la lectura con el cuerpo, con el rostro; mirar los libros, tomar uno, hojearlo, dejarlo, tomar otro; leer la docente sentada en una silla pequeña, permaneciendo de pie y otra vez, sentada; leer en voz alta; leer, mostrando las imágenes (explorando diferentes niveles para su visualización, como ser abajo, arriba); narrar; alternar lectura y narración.

Estas estrategias a las que apreciamos como *repetitivas*<sup>8</sup>, presentan sin embargo, cierto grado de variación. Pequeños y sutiles cambios que van operando en el mismo desplegarse y replegarse de la metodología y la estrategia como construcción: leer y

---

<sup>8</sup> Nos referimos a la *repetición* en el sentido de aquello que guarda cierta semejanza, secuencia o sistematicidad, que no supone un mecanismo acrítico.

mientras se lee, cambiar el libro; cambiar la docente el lugar en la ronda; recorrer el espacio mientras se lee y comentar las situaciones que se observan; leer con una voz expresiva, aunque monocorde; leer recreando la voz de los diferentes personajes; leer dramatizando; acompañar lecturas individuales, de parejas, de grupos reducidos; leer para y con el grupo total desde la pantalla de la computadora de la sala.

### **3.1.2 Reconstrucción a través de la pregunta y/o la problematización**

En el transcurso de la lectura y/o narración y al terminar de leer y/o narrar, las noveles de la muestra de estudio tienden a instalar un momento de reconstrucción de las historias, valiéndose preponderantemente de la pregunta.

Al ser entrevistada, Ana expresa coincidir con este momento de reconstrucción, al terminar de leer y/o narrar, valiéndose preponderantemente de la pregunta. Y en cuanto a las preguntas que propone en estas instancias -refiriéndose a sus prácticas de enseñanza literaria- dice que apuntan con cierta preponderancia a lo personal, a lo que a los niños y niñas les genera, les repercutió, a las repercusiones que les generó.

Después, Ana deriva el trazado de una caracterización que contribuye a diferenciar tres tipos de preguntas: las ya mencionadas preguntas que “te hacen ver qué sintieron ellos prestando atención al cuento”, indagando las dimensiones interpretativas del proceso lector y que habilitan los múltiples y plurivalentes sentidos de los lectores; otras “muy puntuales”, orientadas hacia el nivel de la comprensión lectora de los niños y niñas; aquellas preguntas que persiguen “un objetivo de contenido para abordar”, esto es, en función de un contenido de enseñanza explícito.

Sostenemos que el retomar la historia desde la pregunta orienta el despliegue de la reconstrucción como estrategia. Cabe destacar que mientras que en ocasiones, la pregunta formulada desde la docente, en vez de hacer lugar a la respuesta de los niños y niñas (y por consiguiente, a los sentidos que despertó la lectura, a sus modos de leer), se completa con respuestas, sentidos y modos de leer del maestro, e incluso advertencias con tono de moralejas, fundadas en la necesidad de trasmitir un sentido moralizante a los cuentos o en el propósito de focalizar en la enseñanza de un contenido; en otras circunstancias, este panorama entra en combinatoria con el planteo de la recapitulación de la historia desde un habilitar las respuestas de los niños y niñas en un intento por trascender la pregunta monolítica, a partir de la problematización, que lleva a instalar voces singulares y plurales a la vez, desde privilegiar interpretaciones, significaciones y sentidos de los pequeños lectores.

### **3.1.3 Configuración de inicios y cierres**

Mención aparte merecen las diferentes y particulares formas y figuras que se describen para la configuración de inicios y finales de las escenas de enseñanza literaria que diseñan e implementan nuestras noveles.

En el caso de Claudia, las aperturas se relacionan fundamentalmente, con convocar a disponerse en ronda y mostrar la tapa del libro que se leerá, en clave de anticipación.

El antes de la propuesta, en las prácticas de Ana está relacionado con el uso de un objeto cotidiano como es una lámpara como recurso anticipatorio de lo que va a proponer. Además, queda vinculado a breves “charlas” con el grupo de niños y niñas, en las que insiste en la necesidad de hacer silencio, mantenerse callados. En el caso de Ana, se destaca también la recurrencia a lo que ella denomina “juegos para relajarse y calmarse”.

Centrándonos ahora en Ida, diremos que los comienzos de propuesta se relacionan con llamar la atención de niños y niñas, presentándoles el libro y anunciando con voz cantada la lectura del cuento; provocar la intriga y despertar la curiosidad del grupo con expresiones del estilo “Yo acá en esta caja traje algo que ustedes ya conocen... miren” o “Miren lo que tengo acá”.

Con respecto a los finales, corresponde decir que éstos están demarcados por la recurrencia a fórmulas consabidas como: “Y colorido colorín, el cuento llegó a su fin”, “Colorado colorín, este cuento llegó a su fin”; “Y colorín colorado, este cuento se ha terminado”; “Colorín colorado este cuento se ha acabado”. Sin embargo, es necesario agregar la referencia a modalidades complementarias de cierre de propuestas, advertidas en las prácticas de enseñanza de literatura de las noveles. Una de estas modalidades remite a una continuación y/o extensión de este momento dada por la utilización de frases del estilo: “Cuando traemos un cuento a la sala es para disfrutarlo, es para disfrutarlo con las orejas bien grandes” (Claudia) o “Quiero decir algo... Cuando leemos un cuento no hay que estar tirado en cualquier lado... es un momento de escucha, porque a mí me gusta contarles cuentos” (Ana), con cierta intencionalidad pedagógica, orientada a fijar un encuadre de acción, de carácter general y tendiente a enfatizar aspectos relativos al leer literatura y a la lectura literaria, como son la escucha atenta, el disfrute.

Entendiendo que este énfasis en las aperturas y en los cierres puede tener algún tipo de correspondencia con la intención de enseñar acerca de la estructura de los textos narrativos, en las entrevistas se compartió esta hipótesis con las noveles. No obstante, la respuesta de Ida exige reencauzar la conjectura y consecuentemente, el análisis. Al decir que “lo relaciono más con la estructura de organizar los tiempos, con la situación de enseñanza”, la estrategia de configuración de inicios y cierres adquiere otra dimensión interpretativa, cercana a los tiempos y sus organizaciones en el contexto específico de situaciones de enseñanza literaria en el Nivel Inicial.

### **3.1.4 Formas de decir y hacer: palabra, canción, gesto, cuerpo**

En sus prácticas de enseñanza literaria, las noveles se valen de diversas formas de decir y hacer que quedan evidenciadas en el empleo de la palabra, en articulación combinatoria con la canción, el gesto, la disposición corporal.

Palabras que se traducen en situaciones de interacción con los niños y las niñas, mediante comentarios como: “Vení que no pasa nada; ese monstruo está dentro del libro”, “cuidado”, “lo tienen que mirar calladitos”, “así a los tirones, no... se rompe”, “ustedes búsqunse otro cuento”. Canciones que se ofrecen al tiempo que los niños y las niñas terminan de acomodarse y disponerse a la lectura y/o a la narración. Gesto y cuerpo

en la expresividad de lecturas que incluyen la imitación de las voces de los personajes, el énfasis de ciertas frases, la gesticulación como refuerzo del texto, la variación del tono de la voz que lee y/o narra; los cuerpos que se sientan, se paran, se acuclillan, se arrodillan, se extienden, se repliegan.

En la entrevista realizada, Ida por ejemplo, agrega que habilitarse el docente desde este lugar de explorar las posibilidades de decir y hacer tiene un correlato directo con el despliegue del imaginario y la apertura hacia la imaginación por parte de los niños y las niñas.

La descripción anterior queda justificada desde las categorías teóricas construidas por Soto y Violante (2008) para expresar las diferentes formas de enseñar a los niños pequeños. Las especialistas ofrecen precisiones que se destacan como aportes para profundizar el abordaje analítico de la estrategia metodológica presupuesta en el valerse las noveles de diversas formas de decir y hacer: enseñar procurando disponibilidad corporal, ofreciendo el propio cuerpo como sostén y como *andamio*; enseñar otorgando sentidos y significaciones a las acciones mediante la palabra. En síntesis, enseñar literatura a niños pequeños supone un docente que ofrezca el cuerpo y su gestualidad, la palabra, la palabra cantada.

### 3.1.5 Escenificar la lectura literaria

En cuanto a la escenificación que despliegan las docentes noveles con el propósito de generar el clima propicio para la lectura literaria, podemos decir que se advierte el uso de almohadones y otros objetos (como la lámpara, a la que ya hiciéramos referencia o velas encendidas sobre los armarios, un florero con coloridas flores como decorado).

Para la construcción de *escenarios*<sup>9</sup>, también se opta por bajar las luces de la sala u oscurecer un rincón, cubriendo las ventanas con cortinados y/o telas o directamente, apagar la luz; musicalizar con melodías suaves y armoniosas; colocar una alfombra en el piso, disponer las sillas en círculo).

Abreviando nuevamente en las contribuciones de Soto y Violante cuyo centro es el planteo de los pilares de la Didáctica señalados oportunamente, diremos que “la construcción de ambientes enriquecedores que ofrezcan a los niños diversas posibilidades de acción, de exploración, de comunicación con los otros, de encontrarse con desafíos, constituyen formas de enseñar” (Soto y Violante, 2008, p. 57). Entonces, la enseñanza literaria requiere por parte del docente el armado de estos escenarios sugerentes, desafiantes.

---

<sup>9</sup> Al hablar de *escenarios*, Soto y Violante parten de la definición del diccionario: “un conjunto de condiciones en torno a un suceso”. Luego, agregan: “Desde la perspectiva didáctica, nos referimos al conjunto de decisiones docentes (selección y ubicación de materiales, organización del espacio, planteo de consignas verbales y corporales, etc.) para promover el aprendizaje deseado (Soto y Violante, 2008, p. 57).

### 3.2 La inserción institucional: sentimientos, pensamientos de un novel

En el marco de la entrevista realizada a Ana, al abrir el relato acerca de su primer año en la institución en la que actualmente trabaja<sup>10</sup>, se expresa en estos términos:

No la pasé nada bien, me costó un montón (...) Fue difícil, vos decís *qué hago con todo esto* y bombardeo y bombardeo, bombardeo y te pasa esto sos nueva, tenés que traer las ideas nuevas, frescas, *a ver cómo lo resuelve*. Si lo podés solventar, bien para vos, si no es bien para ellas. Yo lo sentí mucho así. No te lo van a decir, vos te das cuenta de esas cosas viviéndolas (...) Genera miedo, inseguridad, angustia, vos decís *tal vez tengan razón, soy yo*.

Y agrega:

En realidad, tiene que ver mucho con uno, creo... porque yo no llegué a la institución queriendo demostrar nada, viste *soy nueva, miren la idea que traigo*. Muchas veces se me planteó esto *sos nueva del instituto tenés que traer ideas nuevas*. Entonces vos decís *no por ser la nueva te tengo que demostrar nada*.

La voz de Ana confirma lo expresado por Alliaud: “los miedos, las incertidumbres, los temores y la angustia aparecen como sentimientos que les generan los primeros desempeños a los maestros principiantes” (Alliaud, 2011, p. 57).

Al referirse a su segundo año en el jardín, comenta:

Este año es diferente, yo entré de una manera diferente este año... lo ves de otro lugar y decís, *yo necesito pedir ayuda*, no me molesta pedir ayuda. Hoy yo tengo otra apertura, no me quedo tanto con lo malo. Ellas (refiriéndose al equipo directivo y docente) también han cambiado la actitud para conmigo. Con mis compañeras cambió un montón la relación, el año pasado siempre fui la nueva, este año... lo sigo siendo (se ríe). Tampoco es malo ser la nueva... Nunca me quise poner en el lugar de víctima, pero ellas te ponen. Si yo hoy no puedo, por ahí mañana sí, pero no estás esperando que lo pueda hacer mañana. Y eso molesta. Es la confianza, es un montón de cosas.

La experiencia de Ida traduce otra realidad, otra historia. Ello se refleja en las expresiones que vierte para dar cuenta de su incorporación en la institución:

Egresé en diciembre y en febrero me llamaron para trabajar (...) Ya conocía a mis compañeras, conocía el lugar, la manera de trabajar<sup>11</sup>. Mis compañeras de a poco me fueron explicando los distintos modos de organización que tiene el jardín para que los pueda tener en cuenta. Pregunté y conversé mucho con mis pares; eso me ayudó a tener más confianza.

Al desplegar la narrativa, abre un aspecto diferente:

---

<sup>10</sup> Ana ingresa al Jardín B en el año 2012, a mitad de año, en condición de suplente a cargo de la sala de cuatro años. Al momento de realizarse este trabajo (año 2013), continúa en sala de cuatro, en la misma situación de revista, ya que se trata de una licencia por cargo de mayor jerarquía que continúa.

<sup>11</sup> Aun siendo estudiante del profesorado, Ida realizó su residencia en el Jardín C. Al momento de este trabajo (año 2013), se desempeña como docente a cargo de la sala de dos años.

Estaba un poco nerviosa, me costó primero el pensar dejar de ser alumna a ser docente, como que me daba un poco de miedo, porque yo decía en el instituto yo sabía que tenía, me pasaba algo y les preguntaba a ustedes (las profesoras de las áreas) y ustedes me iban a ayudar, y era alumna, pero ahora como docente yo sabía que tenía que tomar decisiones yo y que mi desarrollo iba a ser autónomo, entonces decía *¿y ahora?, ¿qué va a pasar conmigo, cómo voy a hacer eso, cómo voy a hacer lo otro?*, siempre digo a mí me costó darme cuenta, por más que yo pensaba que ya venía preparada, entrar a una institución, que tenés un grupo de chicos, que los padres te van a venir con un montón de demandas, más las demandas de las directoras que te piden esto, más tus compañeros, es como que, es un peso, después ya te vas acostumbrando con la práctica, lo vas resolviendo junto a los otros. Las directoras y mis compañeras fueron en ese sentido re amables, desde el primer momento, *mirá acá está la sala*, me mostraron todo, *la llave del patio está acá, acá hay otro material que te puede servir*; todo, todo me mostraron, entonces uno más o menos ya se va... la mayoría ya tiene más de cinco años en la institución, y también me fueron advirtiendo situaciones de la vida del contexto, *vos ante algún problema que una mamá venga y te quiera decir algo y vos no lo sepas resolver, le decís que vaya a hablar con nosotras*, o esto, lo otro y hasta el día de hoy que si no sé cómo resolver con los papás, voy y les pregunto. Y ellas dicen *bueno, lo vamos a hablar nosotros*.

Consultada acerca de los primeros problemas relacionados con el ejercicio del oficio asevera: "tienen que ver con el tipo de organización que tiene en general la institución, cambios de las horas especiales, o las veces en que nos juntamos sin la claridad respecto del sentido, indefiniciones respecto del para qué, tiempos que no dependen de mí". Y concluye: "Si no sé, pregunto".

Mientras aprenden en sus lugares de trabajo, impulsadas por las situaciones que enfrentan, estas maestras siguen su búsqueda, aprovechando especialmente los ámbitos de trabajo compartido para alimentar su propia práctica.

Al preguntársele acerca de estos espacios como contribución al proceso de aprendizaje que los noveles llevan adelante, dice Ida:

Nosotras por ejemplo, almorcamos todas juntas, turno mañana y turno tarde, y ahí nos intercambiamos ideas, cosas que nos pasaron y eso también hace... eso pasa todos los días, está bueno eso, yo en lo personal a mí me ayuda un montón estar así, porque si no, no puedo crecer, es como que me quedo encerrada en mi práctica, sin embargo viendo a las otras, intercambiando, o saber que a la otra que es más experta le pasa lo mismo que por ahí me pasó a mí... Y los encuentros que tenemos semanales con la directora también, una vez a la semana o dos nos piden las carpetas y las miran y nos van preguntando *cómo te sentiste acá, yo veo que por acá está bien, yo veo que tu grupo va bien o le falta esto*. Y eso también está bueno, porque ellas te ayudan si te equivocaste o estás medio perdida. En la residencia está la maestra guía que te va orientando, está tu tutora, pero ya cuando vas a la sala, la directora no está ahí mirándote.

Por su parte, Ana explica:

Lo que a mí me sirve mucho es la mirada del otro, el director, otro docente, la preceptora (...) Marilín y Adriana (la directora y la vice) nos vienen a observar.

La dire es más de preguntarme cómo me sentí yo, primero. Yo tomo eso. Siempre le busco el lado positivo.

Al indagar respecto de la frecuencia de las charlas, así como en relación al contexto en que se concretan, responde Ana:

En varios lados. En el patio del SUM (Salón de usos múltiples). En las devoluciones escritas te pone *mirá, fijáte* y te tira una punta. *Me parece que faltó, fijáte si podés trabajar tal contenido*, ella te va tirando puntas. Ella siempre viene, entra y sale todo el tiempo (...) a mí me ayuda, me sirve.

Finalmente, comenta: "Tenemos tiempos de trabajo compartido, reuniones de personal, quince minutos antes de entrar al jardín, en esas charlas armamos el mundo, en el pasillo, con tu pareja pedagógica".

Abreviando nuevamente en los aportes de Alliaud, corresponde señalar aquí que es durante los comienzos cuando adquiere protagonismo la construcción del ser y quehacer profesional.

En este punto, la especialista reconoce el alto impacto de la biografía escolar en el proceso de creación del ser docente de quienes vuelven a la escuela para enseñar. Dice Alliaud: "Con ese caudal de saberes de experiencia, además de los otorgados por la formación profesional, los maestros comienzan a enseñar" (Alliaud, 2011, p. 53).

Las reflexiones de Ida, poco antes de dar por finalizada la entrevista contribuyen a confirmarlo: "Estoy definiendo mi estilo, tomando modelos de lo que vi de mis prácticas, de las maestras guías, después de los aportes de algunos profesores y de mi propia experiencia. Pero está en construcción (...) ¿Mi estilo? ¡Me falta!"

Para Alliaud, esta construcción irá atravesando un proceso de acomodación primero, en el que serán bosquejados distintos modelos de desempeño y de sedimentación, después (pp. 51-52). Este carácter dinámico del proceso es el que fundamenta la expresión de Ida, que se expande como los círculos que describe la piedra, arrojada al agua del estanque... "no se termina nunca, nunca, nunca"...

#### **4. Lineamientos pedagógico-didácticos hacia la construcción de ayudas para el novel en materia de enseñanza literaria**

Después de haber indagado analíticamente las características que asumen las prácticas de enseñanza de la literatura de los docentes noveles, egresados del IFDC Bariloche, nos proponemos esbozar en términos de lineamientos pedagógico-didácticos de carácter general una propuesta de acompañamiento al docente novel que se inserta en las instituciones y salas de Educación Inicial, haciendo foco en las prácticas de enseñanza de la literatura.

Seguidamente, mencionamos las líneas que se proponen como disparadores para generar acciones de acompañamiento al novel:

- Dimensionar la experiencia estético-literaria del docente novel de modo de favorecer el ejercicio por parte de éste de los quehaceres propios de los lectores y los escritores de literatura, de literatura infantil, tendiendo a su posterior conceptualización.
- Explorar el abordaje de temáticas de significativa relevancia que favorezcan tanto la incorporación de conceptos de la teoría en literatura infantil en interrelación con la didáctica específica del Nivel Inicial como el planteo de interrogantes en lo respectivo al desarrollo de las prácticas de enseñanza literaria del profesor novel.
- Profundizar la construcción en colaboración de una mirada analítica a partir de problematizar, revisar, interpretar distintas experiencias escolares, como condición de posibilidad para la configuración y reconfiguración de estrategias metodológicas que habiliten la enseñanza de la literatura en el Nivel Inicial en términos de innovación y transformación.
- Delimitar zonas de reflexión y de análisis didáctico como oportunidades para establecer recorridos y trazar vinculaciones entre la teoría, la propia literatura destinada a la infancia y la práctica de enseñanza literaria en el Nivel Inicial en espacios y tiempos constituidos por el intercambio entre docentes.
- Contribuir en el proceso de objetivación y distanciamiento de la propia práctica para la conceptualización y reconceptualización tanto teórica como prácticamente de los *modos de ser y hacer* con la literatura y la literatura infantil en tanto objeto de enseñanza en el Nivel Inicial, a partir de un tratamiento de problematización sistemático.
- Impulsar en los ámbitos intra e interinstitucionales la organización y concreción de acciones de asesoramiento a equipos directivos y docentes para colaborar en la comprensión de las prácticas de enseñanza literaria en el Nivel Inicial, apelando a una posición y actividad reflexiva permanente.

## 5. Consideraciones finales

Cuando hacemos foco en las prácticas de enseñanza de la literatura que las docentes noveles, egresadas del IFDC Bariloche desarrollan en las instituciones y salas de Educación Inicial de la localidad, observamos que éstas confirman la complejidad del entramado implicado en la tarea de enseñar y de enseñar lo literario a niños y niñas pequeños.

Centrándonos en la dimensión metodológica de las prácticas de enseñanza literaria del grupo de noveles estudiado, y específicamente en las estrategias de las que éstos se valen al enseñar literatura, es posible advertir cierta recurrencia sistemática a estrategias como la reconstrucción a través de la pregunta y/o la problematización; la configuración de inicios y cierres; el decir y hacer mediante la palabra, la canción, el gesto,

el cuerpo; la creación de escenarios sugerentes y desafiantes. Resulta pertinente agregar que la interacción con los colegas en la institución, la observación y/o la devolución del otro, establecen los umbrales de las estrategias mencionadas.

Finalmente, presentamos los lineamientos pedagógico-didácticos como esbozo de una propuesta de acompañamiento al docente novel como acciones de formación continua, específicamente relacionadas con las formas de enseñanza de la literatura en el Nivel Inicial.

## Bibliografía

- Achilli, E. (1985). *La práctica docente: Una interpretación desde los saberes del maestro*. Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales-CRISO- y Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de la Educación*. Disponible en: [www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF)
- (2010). Narraciones, experiencia y formación docente. En *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. FFyL, UBA.
- (2011). Narraciones, experiencia y formación. En Alliaud, A. y Suárez, D. (comp.). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA/CLACSO.
- Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Bombini, G. (2008). Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria. En Atxaga, B. y Lomas, C. (coord.) *Textos literarios y contextos escolares*. Barcelona: Grao.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. y otras (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción metodológica. En Frigerio, G. y Diker, G. (2005). *Educar ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapeluz editora S.A.
- Edelstein, G., Salit, C., Domjan, G., Gabbarini, P. Módulo 2: Práctica Docente. Programa de Capacitación Docente Continua a Distancia (PROCADO). Secretaría Académica/Dirección de Pedagogía Universidad Nacional de Lanús.
- Feldman, D. (2009). *Didáctica general. Serie Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), Ministerio de Educación.
- Iturrioz, P. (2010). La escritura como práctica sociocultural: otras categorías para otros problemas. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Año 5, Nro. 5, Agosto de 2010, 36-53, Buenos Aires: El Hacedor.
- Larrosa J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas. Colección EDU / CAUSA.
- Pitluk, L. (2008). *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Remedi, E., Landesmann, M., Edwards, V., Aristi, P. y Castañeda, A. (1988). *La identidad de una actividad: Ser maestro*. Colección Temas Universitarios N° 11. México: UAM-Xochimilco.
- Romo Beltrán, R. y otras (1989). De la ilusión al desencanto en el aula universitaria. Una panorámica áulica del currículum. En Furlán, A. y Pasillas, M. A. (comp.) (1989).

- Desarrollo de las investigaciones en el campo del currículum.* México. DF.: ENEP Iztacala. UNAM.
- Soto, C. y Violante, R. (2008). Enseñar contenidos en el jardín maternal: una forma de compartir la crianza. En Soto, C. y Violante, R. (comp.) (2008). *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas.* Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Dicker G. (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Viñao, A. (2001). *Sistemas Educativos, culturas escolares y Reforma: continuidades y cambios.* Madrid: Ediciones Morata.
- Violante, R. y Soto, C. (2011). *Didáctica de la Educación Inicial.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.