

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.

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

María Pía Otero
mapia.otero@gmail.com
Mendiolaza, 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 interpelación 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 *equivocos* 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.). *Educación: 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.igualdadycalidadcoba.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.