

Autor invitado



AUTOR INVITADO

Enseñanza de la lengua: una mirada ampliada y transversal

Language Teaching: An Enlarged and Transverse View

Gustavo Bombini*

En 1997 la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) llevó adelante un estudio denominado proyecto Interlingua, cuyo propósito era hacer un relevamiento de planes de estudio y programas de lengua y literatura en la escuela secundaria en Iberoamérica. Participaron en esta iniciativa especialistas de varios países del Cono Sur y de España, quienes observaron el lugar de la lengua y la literatura como disciplinas de enseñanza. Como el propio documento señala, los países del área iberoamericana se hallaban a mediados de la década de 1990 en pleno proceso de reforma curricular y esta situación enriqueció el contenido de documento producido.

De la lectura de este documento surge una orientación predominante que es el llamado *enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Este se presenta como superador de las gramáticas escolares (sean de corte estructuralista o preestructuralista) que habían constituido el saber de referencia dominante de la enseñanza a lo largo de siglos.

Para el caso de la enseñanza literaria, existe una preocupación común vinculada a las decisiones acerca del canon literario a ser leído en la escuela, pero no se expresa sino de manera muy genérica sobre las discusiones referidas al conocimiento escolar sobre la literatura, más allá de alguna referencia a la retórica, los géneros o a la historia literaria.

Todo el documento asume una escritura eminentemente descriptiva y poco avance en análisis o críticas sobre el estado de la cuestión. Sin embargo, constituye una base desde donde será posible abrir un abanico de preguntas que son las que nos permitirían avanzar en la construcción de una más compleja sobre la cuestión curricular en lengua y literatura.

En principio podríamos afirmar que el documento no se extiende en referencias al contexto político en que se producen las reformas y cómo esto influye de manera específica en decisiones estratégicas respecto de la selección de contenidos y enfoques. Posiblemente, esta perspectiva no forma parte del propósito de la investigación; quizá la contemporaneidad de su producción en relación con los propios procesos de reforma no da lugar a la distancia crítica necesaria que permita abordar la cuestión.

Generar las condiciones para la producción de un discurso crítico implica realizar una doble contextualización de los procesos de producción curricular, una de corte político-pedagógico y otra focalizada en la dimensión teórico-académica. Para este trabajo de doble contextualización quizá resulte

* Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Profesor e investigador en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Actualmente se desempeña como docente en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en la Universidad Nacional de San Martín, Argentina. Es coordinador general del Postítulo de Literatura Infantil del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y coordinador del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Correo electrónico: gbombini@gmail.com

difícil generalizar y sea necesario detenerse en las inflexiones particulares que este proceso de reforma ha reconocido en la Argentina, pero en la presunción de que otros países reconocerán procesos similares en similares contextos. Creo que el desarrollo de estudios del currículum de tipo comparativo propone desafíos interesantes desde el punto de vista metodológico, pero es necesario evitar en estos estudios un mero descriptivismo que incurra en aquello que la historiadora Adriana Puiggrós advertía como la *trampa de lo evidente* a la hora de hacer la historia de la educación que son los planes de estudio y los programas de las disciplinas. Avanzar en un proyecto de estudios de currículum comparados supone abordar dimensiones más complejas, como el análisis crítico desde una perspectiva epistemológica y didáctica de las propuestas curriculares, a la vez que el análisis de los libros de texto y otras publicaciones para la enseñanza y la formación docente que se producen en el contexto de las reformas educativas. También se trata de acercarse a las prácticas de enseñanza, en cuanto escenarios concretos de aplicación y puesta en práctica de la reforma. En este sentido, una mirada etnográfica permitirá comprender los modos de apropiación de las propuestas curriculares que se desarrollan en las aulas. Otro aspecto sobre el cual es necesario realizar un rastreo de fuentes para incorporar a una mirada compleja sobre el campo curricular es la consideración de las polémicas entre apologetas y detractores de las reformas. Estas fuentes serían periódicos, revistas pedagógicas y didácticas, conferencias, paneles donde se halla discutido la marcha y el sentido de las reformas.

Reconstruir los contextos de las reformas permitirá, en última instancia, realizar una revisión de aquellos paradigmas de los campos lingüístico y literario que se naturalizan de la mano de la legitimidad académica como saberes de referencia y del poder de intervención en el sistema de los propios ministerios para propagar sus propias reformas educativas. La tarea no es fácil, pues obliga a polemizar con aquello que está ampliamente

difundido en el ambiente escolar y que además tiene valor prescriptivo. La producción crítica en didáctica parece estar condenada a transitar un espacio por fuera de la ley que es el lugar donde se dan las condiciones de libertad académica necesaria para sostener el ejercicio de la crítica.

En función de lo antedicho y posicionándome ejerciendo la actividad crítica, voy a profundizar ahora en algunos aspectos específicos referidos a los enfoques dominantes en el currículum en la región tomando principalmente como referencia el caso argentino, para después darle a mi exposición un sesgo más propositivo en función de líneas posibles sobre las que seguir indagando; pues esta es también una expectativa que se genera frente a la didáctica que es su innegable función propositiva.

Me interesa compartir aquí cierta perspectiva que yo llamo *ampliada* y *transversal* de lo que la lengua supone como preocupación dentro de la vida cotidiana de la escuela. Estas reflexiones surgen de transitar desde distintos roles múltiples experiencias de formación de docentes (residencia y prácticas) y diversas acciones de capacitación en servicio en escuelas del nivel primario y secundario de la ciudad de Buenos Aires y en distintas ciudades de la provincia de Buenos Aires.

Cuando digo “perspectiva *ampliada*” me propongo traer a la discusión ciertos tópicos del campo lingüístico-literario-pedagógico, seguramente conocidos por ciertos especialistas, pero que quizá sean poco transitados en las reflexiones sobre el microuniverso de la cotidianidad escolar. Se trata de ampliar la mirada hacia zonas poco visibles, aunque no poco relevantes de la relación entre lengua, literatura y escuela, en la hipótesis de que es en esas zonas donde se pueden focalizar aspectos problemáticos y complejos de la vida escolar actual, en general, y de la enseñanza de la lengua y la literatura, en particular. Cuando digo *transversal* estoy tratando de sostener que la consideración de la relación del lenguaje y de sus manifestaciones estéticas con la escuela excede el hecho de que lengua y literatura se presenten como un contenido curricular a ser enseñado en el

aula, cualquiera sea la tendencia teórica lingüístico-literaria y didáctica dominante. El lenguaje en la escuela excede a la clase de lengua y literatura, y en la contundencia de su obviedad esta frase nos dice todavía poco sobre aquellos aspectos de la cultura escolar, de las tradiciones curriculares y de los *habitus* concretos sobre los que cabe una mirada crítica.

Una mirada ampliada y transversal sobre el lenguaje en la escuela nos permitirá entonces avanzar en la posibilidad de problematizar y reflexionar teóricamente sobre las cada vez más complejas situaciones escolares y de enseñanza a las que nos enfrentamos cotidianamente, así como también poner en discusión las concepciones del *lenguaje* que operan en el microuniverso escolar y que inciden directamente en las representaciones y prácticas que se llevan adelante en las escuelas.

Si nos propusiéramos historizar brevemente estas relaciones entre escuela y lenguaje, podríamos decir que la escuela siempre ha demandado del lenguaje que sea algo así como la cara visible o más precisamente *la voz audible* y la *letra legible* de un determinado uso prestigioso de la lengua que habría de distinguir a partir de su apropiación a aquellos que han pasado por la escuela de aquellos que no lo han hecho (Bourdieu, 1986). De este modo, el paso por la escuela dejaría en el sujeto como huella y marca el dominio de la *lengua culta* (antagónica a la lengua vulgar) o de manera más moderna y explícita, el dominio de la *lengua escolarizada* como superadora de la llamada *lengua no escolarizada* (Bratosevich y Cazenave, 1975). De este paso por la escuela también les quedan como marcas a los sujetos el conocimiento más o menos referido, o más o menos directo de autores y obras literarias. Para que este rito de pasaje (muy connotado socialmente) de una lengua a la otra se produzca, la escuela ha ido recurriendo a determinadas teorías sobre el lenguaje, la literatura y la didáctica; ha echado mano a diferentes tipos y cánones de textos y ha desplegado diversos dispositivos que se van reajustando periódicamente, según las teorías lingüístico-literarias y las didácticas

especiales de turno, para ganar en eficacia en la inculcación. De este modo, por ejemplo, los textos literarios de tradición española han ido ofreciendo a la escuela secundaria argentina desde fines del siglo XIX ciertos modelos de escritura, cierta concepción estética de las *bellas letras* asociada al *buen decir*, en un sostenido debate en torno al hispanismo durante el siglo XX (Bombini, 2003), e inculcada a partir de ciertas bases retóricas y gramaticales eficazmente transmitidas mediante diversas recetas didácticas para la lectura y la composición.

En el mismo sentido, es posible interpretar la impronta normalizadora del estructuralismo que mientras mantiene sus intereses en los aspectos normativos de mayor arraigo como la ortografía, postula a la sintaxis, entendida como la sintaxis correcta, como una herramienta propiciatoria del pensamiento y normalizadora de los usos *de la lengua de la disertación*, tal como expresan los textos de la época y que es lo que hoy llamaríamos *texto explicativo*.

En torno a esta evolución, uno podría preguntarse si los enfoques posteriores al estructuralismo, que se introducen en la escuela a partir de las reformas de la década de 1990, constituyen el horizonte teórico propicio en el cual se recortarán las nuevas preguntas, se le pondrá nombre a los nuevos problemas que plantean la enseñanza y el aprendizaje y se encontrarán las respuestas y las orientaciones esperadas y urgentes.

Aunque acaso parezca que se trata de una posición ya transitada, desde el clásico libro de Michael Stubbs, *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la escuela* (1984), que apoyado en las teorías de Basil Bernstein, de las que toma cierta distancia y en las investigaciones de William Labov y desde la incorporación de ciertas temáticas sociolingüísticas que se registran en textos de la última década, es necesario recordar que existe una brecha notable entre ciertos avances de la investigación en campo de la sociolingüística y la efectiva circulación, y el posible impacto de esas teorizaciones y problematizaciones en el ámbito de la práctica escolar.

Se podría decir en una primera mirada sobre el campo de la enseñanza de la lengua y de los desarrollos en la investigación en didáctica específica así como en el terreno de la prescripción curricular que los aportes teóricos provenientes de la lingüística de orientación textualista, de la pragmática de Oxford, de la teoría de la enunciación francesa, entre otros, estarían proponiendo la constitución de un nuevo objeto de enseñanza, *la lengua en uso*, entendida ahora no como un sistema apoyado en una base sintáctica cuya unidad de análisis es la oración, sino como el producto de complejos mecanismos de significación observables en la producción de textos sobre los que se ofrecen principios clasificatorios y de análisis interno. Esta nueva mirada sobre el lenguaje en su abordaje como disciplina escolar ha significado un giro copernicano desde el punto de vista de los contenidos escolares y de su compleja epistemología y procesos de génesis. Sin embargo, la posición que aquí venimos llamando ampliada y transversal nos obliga hacernos algunos cuestionamientos tanto en relación con las teorías citadas como marco para una propuesta didáctica específica, así como también respecto del sentido de esta nueva perspectiva teórica en la didáctica y en el currículo. Se trata efectivamente de preguntarnos si se ha propiciado o no un cambio, un giro copernicano también en las concepciones del lenguaje en la escuela y principalmente en las prácticas efectivas de enseñanza.

Nuestra hipótesis es que la posibilidad de que se produzcan cambios en las ideas, representaciones y en las prácticas acerca de la lengua y la literatura en la escuela excede a los cambios teóricos entendidos como prescripción; por el contrario, el potencial poder transformador de las teorías se vincula con modos más complejos por los que se modifican estas ideas, representaciones y prácticas acerca de la lengua y la literatura y que involucran aspectos relacionados con la formación docente, con las trayectorias profesionales, con las propias ideologías personales, así como

con las representaciones y valoraciones acerca de los sujetos que participan de las prácticas y con las posibilidades y límites que la propia tradición de las prácticas ofrece en cuanto condiciones de unos modos de hacer que son parte del oficio del docente. Podemos afirmar que una visión sobre la lengua arrastra consigo una visión sobre el mundo, sobre la sociedad y sobre los modos que tienen los sujetos de operar en ellas.

Una de las concepciones más difundidas en las últimas décadas, como decíamos, es la que define a la lengua como comunicación. Las prescripciones y los desarrollos curriculares y la propia producción didáctica han centrado su atención en las dimensiones de uso del lenguaje, en el afán de superar las tendencias máximamente formalistas propiciadas principalmente por la versión escolar del estructuralismo gramatical. De esta manera, el predominio de lo que se ha denominado *enfoque comunicativo* en la enseñanza de la lengua, ha intentado dar cuenta de la lengua como una práctica comunicativa (Lomas y Osorio, 1993).

Estos desarrollos, apoyados en diversos aportes teóricos (principalmente de la gramática y la lingüística textual, de la teoría de la enunciación francesa, de la pragmática anglosajona), plantean la presencia de nuevos saberes acerca de la lengua que vendrían a intervenir de manera específica en los procesos de lectura y escritura en la escuela.

Sin embargo, y como ya lo han señalado algunos especialistas, la incorporación de estos aportes teóricos no termina de precisar los contornos del nuevo objeto de enseñanza. En primer lugar, por la complejidad que supone resolver las articulaciones entre lo viejo y lo nuevo en el plano teórico. En este sentido las críticas apuntan a señalar una amalgama dificultosa entre gramática estructural y nuevos saberes lingüísticos incorporados donde o se plantea una seudopolémica enunciada mediante la disyuntiva *¿enseñar o no enseñar gramática?*, o se despliega una intrincada superposición de paradigmas que se van presentando a la manera de eras geológicas en cuanto saberes históricamente

acumulados que no encuentran un sentido teórico o didáctico en su puesta en relación. Precisamente es la falta de resolución de la dimensión didáctica o el hecho de entender la práctica de enseñanza como mero aplicacionismo lo que da como resultado una propuesta cuestionable en la formulación de contenidos.

Por otra parte, y como un aporte a una crítica del enfoque comunicativo, podemos preguntarnos si esta diversidad de teorías incorporadas estaría dando cuenta o no del marco general y de la direccionalidad que se enuncian como objetivos de la enseñanza. En este sentido, cabría una revisión de las decisiones curriculares que han venido a innovar en el campo de la enseñanza a partir de la década de 1990 en la enseñanza del español. En términos generales, podríamos afirmar, coincidiendo con otros investigadores, que la posición teórica sustentada desde el enfoque comunicativo estaría suponiendo cierta transparencia en los usos e intenciones que los hablantes tienen cuando hacen uso del lenguaje. Al referirse a la línea anglosajona del estudio de los actos de habla dice la sociolingüista Beatriz Bixio (2000):

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

Asimismo, en los usos de estas teorías que tratan de dar cuenta del lenguaje en uso se observa, a la manera de una direccionalidad residual, la posición normativista con la que se leen, por ejemplo, las *máximas de Grice*, que se presentan en enunciados curriculares y en libros de texto convertidas en explícitas reglas capaces de regular las conversaciones y no en una teoría que permite

comprender los complejos procesos de producción de implicaturas conversacionales (Bombini y Krickeberg, 2017).

Avanzando un poco, pero sin agotar el problema, podríamos decir que la tendencia a decidir por perspectivas textualistas más que discursivas en relación con el trabajo con la lengua en el aula, se explica en la función normativa que viene a cumplir la descripción inmanente y universal de los distintos formatos textuales que se presentan a la manera de *esquemas a aplicar* para escribir *correctamente* variedad de textos en la escuela.

En polémica con estas posturas, a las que podríamos llamar *academicistas*, caracterizadas por un exceso de confianza en los poderes de la teoría para resolver los problemas de la práctica, algunas tendencias en el campo de lo didáctico plantean que ciertos dilemas de la enseñanza de la lengua se resuelven en el desarrollo de prácticas sociales de lectura y escritura que ingresen como prácticas efectivas en la escuela. En relación con estas posturas quisiera presentar algunas dudas respecto de cuáles son las posibilidades que tiene la escuela para recuperar efectivamente esas prácticas concretas entendidas como *quehaceres del lector* y *quehaceres del escritor* (Lerner, 2001). Se trata de propuestas curriculares referenciadas en la psicogénesis y el constructivismo que retoman algunos elementos de la lingüística textual con alguna presencia en el currículo de la Ciudad de Buenos Aires y a nivel nacional en México. El riesgo de estas posturas apoyadas en la práctica es doble pues, por un lado, la dificultad de definir nítidamente cuáles son los contenidos que se juegan en esas prácticas en tanto para esta posición las prácticas son en sí mismas contenidos.

Frente a esta ambigüedad, es necesario recordar, que las teorías lingüísticas y literarias, como teorías de los objetos y como contenidos en el sentido más tradicional, se presentan como marcos de referencia indispensables para reflexionar sobre las prácticas de lectura y escritura. Por otro lado, la necesidad de remitirse a esas prácticas sociales de

lectura y escritura exteriores a la escuela que opera en estas propuestas como una fuerte decisión didáctica, corre el riesgo de forzar las reconstrucciones de situaciones de enunciación al extremo de entender que no habría forma de llevar adelante la tarea de enseñanza de la lengua sino es en el marco de proyectos que señalan unos propósitos *reales*. Parece desvirtuarse aquí la relevancia de la propia escuela como espacio social en el que se leen y se escriben determinados géneros que tienen sentido en sí mismos, en tanto la escuela propone su propio universo discursivo. El imperativo de los proyectos (de aula, institucionales) se presenta como reductor en su afán didactizante y parece dar cuenta de una tendencia meramente practicista que en su peor versión en el aula puede llegar a excluir la reflexión metalingüística y metaliteraria del horizonte de prácticas posibles por la que no habría saberes posibles a enseñar, sean estos gramaticales o más textualistas o teórico-literarios, donde el saber sobre la lengua y la literatura como objeto de enseñanza generador de curiosidad y afán de conocimiento puede quedar *justificadamente* relegado (Jolivet, 1988, 1991).

Podríamos afirmar entonces que la concepción de la lengua como comunicación, tal como ha sido divulgada en el campo de la enseñanza, ha propuesto un horizonte por cierto estrecho para las consideraciones sobre las relaciones lenguaje/uso, lenguaje/contexto y lenguaje/escuela, pues han creado una ilusión de conocimiento acerca del uso de la lengua como transparencia que no muestra la riqueza y complejidad de la comunicación y han sesgado la consideración de esta dimensión a una perspectiva meramente descriptiva en la que es notable la ausencia de una perspectiva social y cultural que tenga en cuenta las prácticas habituales de los sujetos en su medio social y, específicamente, en el interior de la escuela. Asimismo, estas propuestas prácticas desdibujan el grado de conflictividad y ocultan las relaciones de poder que el uso del lenguaje conlleva y omiten dimensiones constitutivas del lenguaje en sus relaciones con el pensamiento, con la

construcción del conocimiento y como vínculo y escenario para la construcción de subjetividades.

Si estamos de acuerdo en que la agenda educativa de la región latinoamericana debe poner en el centro la problemática del fracaso escolar y la exclusión educativa, será necesario postular una enseñanza de la lengua y la literatura que se muestre permeable a la particularidad de los contextos, entendidos desde el marco teórico que construye la práctica y desde la práctica misma.

Sabemos, por ejemplo, que existen trayectos de la escolarización particularmente sensibles a la producción de situaciones de fracaso. Una primera observación diría que son los momentos de pasaje de un nivel a otro (de inicial a primaria/de primaria a media), las zonas críticas en las que la escuela puede o no construir y favorecer el fracaso en la escolarización. Sin duda, el lenguaje como práctica social en el interior de la escuela y como disciplina escolar específica (aspectos que deben estar en todos los casos relacionados) cumple un rol determinante en estos procesos. La pregunta sería: ¿En qué sentido los saberes y los usos de la lengua en la escuela (especialmente en los trayectos más conflictivos de la escolarización) favorecen o evitan la construcción del fracaso escolar?

Más allá de la oportunidad de los aportes de la lingüística y, en escasa proporción, de la teoría literaria, que vinieron a renovar la agenda teórica de la disciplina escolar Lengua y Literatura, quedan pendientes algunas discusiones y algunas respuestas en torno a la dimensión didáctica, a las estrategias y prácticas posibles que estas teorías alientan y al impacto que tienen en el desarrollo de las competencias específicas como de las experiencias culturales de niños y jóvenes. Y son precisamente las discusiones en torno al fracaso escolar las que actualizan el debate en relación con los contenidos y enfoques en lengua y literatura, las que de alguna manera tensan ese debate en torno al conocimiento escolar y nos obligan a revisar decisiones, recortes y prácticas posibles.

En este sentido, una nueva agenda de la didáctica de la lengua y la literatura, que atraviese

prácticas tanto de enseñanza como de formación y capacitación, deberá proponer como prioritarias las siguientes líneas de reflexión teórica y de implementación práctica:

- Una nueva discusión acerca de los aportes teóricos que las disciplinas lingüísticas y literarias llamando la atención sobre la ausencia de marcos que den cuenta de la lectura y la escritura como prácticas sociales compartidas que, por adentro y por afuera de la escuela, atraviesan el conjunto de la enseñanza. De esta forma conviene subrayar la necesidad de enriquecer las consideraciones sobre los objetos lengua y literatura (y sus relaciones) y volver a discutir su construcción como objetos de enseñanza considerando diversos aportes.
- Entre ellos, interesan los desarrollos de la sociolingüística como marco de referencia que permitirá poner en discusión aspectos centrales de una pedagogía de la lengua: las nociones de lengua estándar, de diversidad lingüística, de cambio, de norma lingüística, de interacción, de registro, entre otras. Estas nociones ofrecen un marco apropiado para la reflexión del docente acerca de las prácticas lingüísticas a la vez que deben convertirse en conceptos productivos para el desarrollo de prácticas de enseñanza concretas. Otro ejemplo posible es el de las teorías sociológicas de la literatura, de los estudios culturales, de la etnografía como referencias teóricas ricas a la hora de dar cuenta de procesos sociales de lectura entendidos no como meras *competencias*, *habilidades* o *procedimientos* concebidos desde cierta representación homogeneizante de raíz cognitivista de lo que son las tareas del lector y del escritor, sino como marcos que expliquen los complejos procesos de apropiación que distintos sujetos y grupos sociales desarrollan en instituciones determinadas y en sociedades históricamente configuradas (Rockwell, 2000).
- En relación con lo anterior, se tratará de evitar cierto formalismo o retoricismo imperante tanto en las propuestas meramente descriptivas (por ejemplo, la superestructura narrativa como saber que daría cuenta de los textos narrativos concretos y de los procesos de su lectura), como en aquellos desarrollos de base cognitiva que intentan formalizar y dar cuenta de los procesos de lectura y escritura (por ejemplo, la secuencia “prelectura/lectura/poslectura”), desatendiendo las particularidades que asumen estas prácticas en la diversidad de escenarios escolares donde maestros y profesores dan clases de lengua y literatura (Solé, 1992).
- Interesa también recuperar para la reflexión y la toma de decisiones cierta discusión reconocible en el interior de la escuela en relación con la diversidad de espacios y escenas en los que se producen prácticas de lectura y escritura. Leer en la escuela no es solo leer en la clase de lengua; no es solo leer literatura, y no es solo leer libros de texto en el aula. Supone una diversificación de tareas que desde el aula se eyectan hacia un afuera que puede ser la biblioteca escolar, la biblioteca pública o barrial y otros espacios de insumos significativos. El clásico pedido de “Hagan una investigación” supone una complejidad didáctica y metodológica que debe reconocerse y trabajarse en consecuencia. A la consigna amplia y ambigua se debe contestar con estrategias específicas que, más allá de las denominadas *técnicas de estudio*, interpelan al conjunto de las competencias lingüísticas, cognitivas y culturales. Estudiar es leer y es escribir y en este sentido estas prácticas exceden las fronteras del campo disciplinario específico interrogando acerca de las prácticas de lectura y escritura en todas las disciplinas escolares (Gobierno de la

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1999). Asimismo, las prácticas culturales en la biblioteca, las relaciones entre las prácticas de aula y las posibles en la biblioteca se constituyen como un eje a indagar en el resto de las áreas curriculares de la escuela.

- Por fin, una mirada ampliada acerca de la relación entre lenguaje y escuela necesitará complejizarse a partir de la introducción de un tercer término para esta relación que es la categoría *sujeto*. Los sujetos que son definidos como pedagógicos (Puiggrós, 1990), en cuanto son constituidos históricamente a partir de las condiciones sociales de producción, son a la vez sujetos de lenguaje, pues a través de él nombran la experiencia y actúan en consecuencia (Giroux y McLaren, 1998); además, es en el lenguaje donde esta experiencia cobra sentido y construye subjetividad. Diferentes experiencias pedagógicas en torno a la lectura (Petit, 1999, Flecha, 1997) demuestran los modos particulares de crear significado de los sujetos. En este sentido, una mirada cultural sobre las prácticas de lectura y escritura nos orienta a descreer de las homogeneidades y reduccionismos producidos por los paradigmas psicológicos evolutivos y cognitivos a la hora de tratar de explicar esos quehaceres del lector y del escritor.
- De manera complementaria, hay que enfatizar el hecho de que interrogar las prácticas de lectura y escritura en la escuela supone interrogar la relación de maestros y profesores con esas prácticas. En relación con la propia práctica docente interesa recuperar las preguntas que realiza Elise Rockwell en el excelente artículo “Los usos magisteriales de la lengua escrita” (1992), en el que se pregunta por el lugar de las prácticas de lectura en el desempeño de la tarea docente. Por fuera de las urgencias de la tarea cotidiana, es una línea de interesante desarrollo en la formación y capacitación la interpelación hacia el docente en relación con sus propias

experiencias: ¿lee?; ¿escribe, más allá de las necesidades profesionales?; ¿cómo lo hace?; ¿cómo lo hace en relación con las prácticas de enseñanza?; ¿qué lee?; ¿cómo lee? Desde estas preguntas, se impone una necesaria apertura del horizonte de las experiencias culturales de los docentes que afecten el conjunto de sus prácticas y experiencias. Se trata de interpelar a los docentes como sujetos que participan de una cultura que va más allá de la cultura escolar.

- Relacionado con esta ampliación del horizonte de las experiencias culturales de los docentes, es necesario priorizar una línea de trabajo que jerarquice al discurso literario como un poderoso dispositivo para el procesamiento de la experiencia humana a la vez que el lugar para nuevos desafíos cognitivos. Leer un texto literario supone una experiencia relacionada con la formación de subjetividades a la vez que un modo de comprensión textual específico. Propiciar el desarrollo de una didáctica de la lectura supone reconocer el carácter complejo de la lectura de textos literarios y en este sentido el énfasis que la enseñanza de la lengua de fuerte matriz lingüística puso en la lectura de otro tipo de discursos ha dejado un área vacante sobre la que es necesario volver en la investigación didáctica y en las experiencias de formación y capacitación. Asimismo, los desarrollos de los campos de las literaturas comparadas y de los estudios culturales nos advierten sobre viejas deudas pedagógicas para la relación entre literatura y otras prácticas estéticas y culturales (cine, música, plástica, teatro, danza, etc.). En este sentido, merecen una consideración aparte los estudios en torno a las llamadas *culturas juveniles* y especialmente aquellas consideraciones que trabajan con objetos específicos como las diversas tendencias en el campo de la música (*rock, pop, punk, heavy, hip hop, techno, cumbia villera*), de

la experiencia visual (historietas, fanzines, videoclips), de las estéticas personales (modas en la indumentaria, tatuajes, perforaciones en el cuerpo con aros y otros objetos).

Una mirada ampliada y transversal sobre la relación entre lenguaje y escuela permitirá abrir un debate teórico, reflexionar desde una dimensión práctica y enriquecer las respuestas posibles en relación el lenguaje, la literatura y su enseñanza. Permitirá asimismo incluir en las preocupaciones de la agenda de la didáctica específica los desafíos, dificultades, alternativas de la enseñanza en los más diversos contextos.

Referencias bibliográficas

- Bixio, B. (2000). Grietas entre el hablar y el hacer. En *Lengua y Literatura. Temas de Enseñanza e investigación*. Universidad Nacional de Córdoba. (pp. 43-52). Córdoba: Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Bombini, G. (2003). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bombini, G. y Krickeberg, G. (2017). Divulgación, transposición y textos para la enseñanza secundaria. En G. Bombini, *Textos retocados. Lengua, literatura, enseñanza*. Buenos Aires: Editorial El Hacedor.
- Bourdieu, P. (1986). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Buenos Aires. Akal.
- Bratosevich, N. y De Rodríguez, S. (1975). *Expresión oral y escrita*. Buenos Aires. Guadalupe.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). Desde los márgenes: geografías de la identidad, la pedagogía y el poder. En P. McLaren, *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Homo Sapiens.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1999). *Prediseño Curricular para la Educación General Básica*. Argentina.
- Joliver, J. (1988). *Formar niños productores de textos*. Chile: Hachette.
- Joliver, J. (1991). *Formar niños lectores de textos*. Chile: Hachette.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. y Osorio, L. (eds.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos entre la cultura y los jóvenes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (Historia de la educación argentina I)*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Rockwell, E. (1992). Los usos magisteriales de la lengua escrita. *Nueva Antropología*, 12(42), 43-55.
- Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *DiversCité Langues*. V. Recuperado de <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Bogotá: Cincel-Kapelusz.

