



# La enseñanza de la Lengua y de la Literatura en Tercer Ciclo de Educación General Básica: malentendidos, silenciamientos y sinécdoques en la lectura de la situación actual

Analia Gerbaudo

Universidad Nacional del Litoral  
analiafhucunl@gigared.com

Fecha de recepción: 14/02/05  
Fecha de aceptación: 22/09/05

## Palabras clave:

enseñanza de la lengua materna, enseñanza de la literatura, educación formal, enseñanza secundaria, obstáculo epistemológico.

## Keywords:

*mother tongue teaching, teaching of literature, formal education, high school teaching, epistemological obstacle.*

## Resumen

A través del análisis del modo en que se interpretan las causas de los obstáculos epistemológicos detectados en la enseñanza de dos disciplinas en la educación media en la Argentina, en este ensayo ofrecemos una interpretación de los cercenamientos ideológicos que atraviesan los diagnósticos del estado de situación de la enseñanza en este país, en cruce con los obstáculos epistemológicos cuya existencia se pretende ocultar.

Este artículo se produce a partir de las síntesis de un conjunto de investigaciones realizadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral desde hace diez años y constituye uno de los primeros avances de un proyecto en curso. Mediante su presentación intentamos discutir la representación más extendida de los éxitos y fracasos de nuestra comunidad educativa.

## Introducción

Este artículo cruza los resultados de un conjunto de investigaciones realizadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral que han aportado resultados respecto del modo en que se construyen los contenidos de Lengua y de Literatura en el Ter-

cer Ciclo de la Educación General Básica [EGB 3] y en Nivel Polimodal. Constituye, también, uno de los primeros avances de un proyecto en curso: “Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la lengua y de la literatura en EGB 3: notas para una agenda didáctica actualizada” (Curso de Acción para la Investigación y el Desarrollo –CAI+D–, Universidad Nacional del Litoral).

Las síntesis parciales que presentamos en este trabajo discuten el modo unidireccional que suele primar al vincular causas con consecuencias, responsables con afectados, entre otros, en los diagnósticos sobre el estado de situación de los saberes escolares de lengua y de literatura en la Argentina. Teniendo presente el riesgo de generalizar, especialmente cuando hablamos de la situación de la enseñanza de una disciplina (luego veremos que en realidad son dos) en un país tan vasto y regionalmente diverso como el nuestro, entendemos que pueden hacerse, no obstante, algunas observaciones con cierto grado de validez general, especialmente tomando en consideración los procedimientos metodológicos usados en esta investigación.

En primer lugar, precisamos las categorías de análisis empleadas en la investigación, así como los criterios metodológicos que orientaron la selección de los datos y su análisis. Luego, puntualizamos los obstáculos epistemológicos detectados en la enseñanza de la lengua y de la literatura en EGB 3, los que se pueden ordenar en relación con diferentes emergentes de nuestra cultura que, en algunos casos, parecieran provocar su aparición y, en otros, impedir su des-instalación.

### **¿Qué entendemos por “obstáculo epistemológico”?**

En su libro *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza* Camilloni (1997) retoma la categoría de “obstáculo epistemológico” de Bachelard (1948) para analizar algunos problemas que se presentan en la enseñanza de las ciencias. En nuestro trabajo usamos esta categoría para discutir algunas representaciones circulantes en la enseñanza de la lengua y de la literatura en EGB 3: representaciones sobre el objeto, sobre la didáctica, sobre el lugar de la lingüística y de la teoría literaria en las reflexiones didácticas, sobre la validez de algunas prescripciones y/o construcciones

emanadas desde los organismos oficiales. Tomamos la noción de obstáculo epistemológico provocando una tensión que, en realidad, es exigida por la naturaleza de los problemas relacionados con la enseñanza de la literatura y de la lengua: nuestro uso provoca ciertos desplazamientos sobre cuestiones tal vez no contenidas en la matriz del concepto, pensado más bien para la enseñanza de las ciencias y no del arte o de un objeto escurridizo como la lengua.

Camilloni (1997) entiende que el obstáculo epistemológico es lo que se sabe y que bajo la forma de saber-cristalizado genera una suerte de inercia que dificulta el proceso de construcción de un saber nuevo: alumnos y maestros pertenecemos a una cultura que suele compartir representaciones respecto de los objetos que la integran. Estas representaciones, muchas veces, van en detrimento de una mirada reflexiva sobre esos objetos: pareciera observarse cierta tendencia a confirmar los saberes mayormente extendidos respecto de los objetos de dicha cultura más que a observar lo que los contradice, lo que los interpela, lo que abre nuevas preguntas y que, a la vez, desestabiliza los modos de respuesta. Cuando en el marco de una cultura o, más precisamente, de una microsfera dentro de una cultura no aparecen preguntas, sino sólo respuestas, o cuando una respuesta se cristaliza, “el obstáculo epistemológico se incrusta sobre el conocimiento que ya no se cuestiona” (Camilloni, 1997, p. 13). En este punto nos interesa detenernos para reflexionar respecto de las incrustaciones detectadas en la enseñanza de la Lengua y de la Literatura en EGB 3; incrustaciones que, en algunos casos, son promovidas por las mismas comunidades de formación de profesores y maestros y por los organismos de gestión.

### **Las Didácticas de la Lengua y de la Literatura como transdisciplinas**

Seguimos la distinción que realiza Bombini (2001) entre los objetos de la Didáctica de la Lengua y de la Didáctica de la Literatura y destacamos su modo de resolver la relación con la Didáctica General:

Es posible postular una didáctica que ya no sería ‘Especial en...’ como variable de un macrocampo; no se trata de una in-

flexión particular en relación con un campo general, sino que –sin que esto suponga una negativa al trabajo inter y multidisciplinario– podríamos hablar de una didáctica de objeto, en la que la especificidad del objeto ‘lengua’ y la especificidad del objeto ‘literatura’ proponen un tratamiento didáctico particular. Algo que es del orden del objeto a enseñar parece estar diseñando una lógica específica en el momento de analizar en qué consiste la enseñanza de la lengua y la literatura (pp. 26-27).

Desde este lugar, una mirada sobre las disciplinas que confluyen en la construcción de los campos de la Didáctica de la Lengua y de la Didáctica de la Literatura nos ayudará a mostrar por qué es complejo producir conocimiento desde estos espacios; disciplinas que impactan cada vez que tratamos de responder preguntas tales como:

- ¿desde qué lugar pensamos la literatura o la lengua?;
- ¿qué representaciones tenemos respecto de cómo aprenden nuestros estudiantes?;
- ¿cómo leemos el contexto socio-cultural en el que desarrollamos nuestra tarea de enseñanza?;
- ¿qué entendemos por “buena enseñanza” o cuándo consideramos productivo un estilo de enseñanza, una forma de evaluación, etc.?

Intentar dar respuesta a cada una de estas preguntas involucra un entramado de disciplinas que dialogan, no siempre armónicamente, y que, además, presentan en su seno fuertes luchas por el modo de definir el objeto del que se ocupan. Por ejemplo, si en la posición respecto de la Literatura intervienen las formulaciones producidas por las distintas tradiciones que integran el campo de los estudios literarios (el estructuralismo, la sociocrítica, la psicocrítica, la semiótica, los estudios comparados, la deconstrucción, los estudios *queer*, los cabalísticos, etc.), tenemos allí una zona de conflicto, ya que cada tradición presenta su punto de vista. Encontramos, así, una variedad de puntos de vista que se superponen, se solapan, entran en lucha, ya que ninguno ocupa hoy un lugar de dominio hegemónico. Esta situación se comparte en el campo de los estudios del lenguaje, ocupado por un conjunto de tradiciones: estructuralismo, generativismo, lingüística sistémico-funcional, análisis crítico del discurso.

Así como en la posición sobre el “objeto disciplinar” no es posible encontrar una teoría dominante, las representaciones sobre el “sujeto” también varían en función de si nuestro punto de vista está informado por las teorías de Piaget (1952, 1964), de Vigotsky (1934, 1979), de Gardner (1991, 1993, 1999), de Maturana (1990), por los aportes del psicoanálisis o por el punto de vista planteado desde una perspectiva sociocultural en los términos de Bixio (2003).

De la misma manera, en la lectura del “contexto sociocultural” en el que las prácticas educativas se desarrollan, se produce un cruce de discursos cuya interpretación está marcada por la idea de Estado, de poder, de ideología, de política, por las teorías económicas que orientan nuestra lectura de la sociedad. El análisis de las políticas educativas y de la legislación existente, la mirada sobre los Contenidos Básicos Comunes [CBC] para la Educación General Básica y para el Polimodal (1995), así como sobre los diseños jurisdiccionales de cada provincia, la evaluación de los materiales paracurriculares<sup>1</sup> circulantes están fuertemente determinados por el rol que le atribuimos al Estado en términos de obligaciones y garantías, por el modo en que pensamos se produce y circula el poder, por las representaciones que tenemos de la participación del docente en las instituciones educativas.

Así, quien trabaja para pensar cómo mejorar la enseñanza de la lengua y de la literatura se ve interpelado por un cruce de discursos y de disciplinas sobre los que necesita tomar una posición para poder formular el conocimiento didáctico. Podríamos decir que el punto de vista que adopte respecto de las tensiones que se presentan en cada uno de los puntos que antes señalamos, y que podemos sintetizar como el objeto disciplinar, el sujeto, el contexto y la enseñanza, definen, en parte, el punto de partida desde el que construirá el “objeto de la Didáctica de la Literatura” y el “objeto de la Didáctica de la Lengua”.

Y decimos “en parte” porque en la construcción de las Didácticas de la Lengua y de la Literatura se cruzan también las propias representaciones respecto de la Didáctica de la Lengua y de la Didáctica de la Literatura. Representaciones teóricas pero también axiológicas, políticas, ideológicas y estéticas que abarcan problemas tales como: cuáles son los mejores modos de producir conocimiento en el campo, cuándo dicho conocimiento tiene validez o puede ser considerado aceptable, cómo se

formula dicho conocimiento en términos de protocolos, cómo debiera hacerse circular.

Lejos de pretender abrumar con esta suerte de meta-representación, el objetivo perseguido es procurar mostrar por qué es tan difícil producir “buen conocimiento” desde estos espacios, tratando de poner de manifiesto el modo parcial que a veces opera en nuestra propia representación respecto de lo que es un conocimiento en Didáctica de la Literatura o en Didáctica de la Lengua. Por ejemplo, no deja de ser asombroso cómo en la enseñanza de la literatura se reproduce, bajo diferentes formas, algo que también se advierte en el campo de la enseñanza de la lengua.

Así como debemos soportar los engaños del mercado editorial que nos vende bajo el rótulo de “Didáctica de la Lengua” producciones que pertenecen a la lingüística aplicada, del mismo modo solemos encontrar lo que podríamos designar, tal vez de modo poco feliz y por extensión, como “teoría literaria aplicada” o “crítica literaria aplicada” bajo la etiqueta de “Didáctica de la Literatura”: producciones que, usando este cartel, presentan lecturas críticas sobre textos literarios específicos, resolviendo lo que suelen llamar “derivación didáctica” en unos pocos párrafos en los que se suele detallar una actividad tipo cuestionario-guía, en el mejor de los casos realizada en el contexto de una clase. Lo más curioso de estos análisis es que suelen dedicar muchas páginas al desarrollo de la lectura crítica y resuelven el problema de la derivación didáctica en no más de media página<sup>2</sup>.

### **Breve caracterización del modo de recolección y de análisis de datos**

El proyecto se circunscribe a un nivel del actual sistema educativo, pero no se restringe a la región del Litoral. Esto está directamente relacionado con el modo en que recortamos el análisis y también con el sistema pensado para la selección de los datos: decidimos analizar materiales curriculares y paracurriculares de circulación nacional para no circunscribir la mirada a lo que acontece en cada provincia. Cabe aclarar que en forma constante realizamos actualizaciones de las investigaciones que ponen de manifiesto lo que acontece en distintas regiones del país (Edelstein y Aguiar, 2004).

Para el relevamiento de los obstáculos epistemológicos existentes en la enseñanza de la lengua y de la literatura en EGB 3 nos hemos basado en el trabajo de análisis de un conjunto de textos reales: las resoluciones de diferentes trabajos prácticos propuestos a docentes en ejercicio en EGB 3 que cursan la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y de la Literatura en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral<sup>3</sup> (prácticos que incluyen el análisis de planificaciones, la resolución de problemas que suponen poder mirar desde un orden “meta” su trabajo de enseñanza de la lengua y de la literatura) se cruzan con el análisis de entrevistas semi-estructuradas, así como con la interpretación de discusiones abiertas propuestas en foros de discusión a los mismos docentes.

Por otro lado, recuperamos también el análisis de los resultados de los trabajos prácticos propuestos a docentes de Lengua y de Literatura en dos cursos de extensión a distancia: “Literatura para niños y jóvenes: fundamentos y estrategias para su enseñanza” y “Lectura, escritura y gramática: hacia la construcción de una gramática pedagógica”<sup>4</sup>. Estos resultados fueron triangulados con el análisis de entrevistas semiestructuradas a los docentes que trabajan en el nivel mencionado y con el análisis de las discusiones generadas en el foro por parte de los equipos docentes.

El hecho de que el sistema de educación a distancia de la Universidad Nacional del Litoral llegue a catorce provincias argentinas (Buenos Aires, Chaco, Chubut, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Jujuy, Mendoza, Misiones, Neuquén, Salta, San Luis, Tucumán y Santa Fe) nos posibilita trazar un panorama general del problema que estudiamos. La heterogeneidad de las zonas de proveniencia de los docentes de cada curso o seminario ayudan a dar representatividad a la muestra. Dicha muestra es interrogada desde el análisis de las recurrencias: observamos, fundamentalmente, cuáles son los obstáculos epistemológicos que es posible descubrir en las prácticas docentes en EGB 3 a partir de las reconstrucciones de prácticas, de los relatos docentes, del modo en que resuelven situaciones de simulación en los campos de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Los datos se triangulan mediante las entrevistas en las que se recuperan dudas, credos teóricos, los obstáculos (no epistemológicos) que dificultan el trabajo. Desde estos mismos ejes se trabajan las preguntas en los foros.

Poner en diálogo estos materiales habilita una lectura del estado actual de la enseñanza de la lengua y de la literatura en EGB 3 en la Argentina. Un panorama cuya complejidad requiere ser destacada a los efectos de evitar los análisis simplistas tendientes a responsabilizar a una institución en particular o, en última instancia, a docentes individuales o a los docentes en general, de la crisis que nadie pretende negar. En parte, éste es también el objetivo de esta investigación y de esta comunicación: ayudar a descristalizar ciertos supuestos de sentido común sobre la situación de la enseñanza de dos objetos complejos.

### **Los obstáculos epistemológicos y los malentendidos**

Agrupamos, en primera instancia, los obstáculos epistemológicos que se generan a partir de un conjunto de malentendidos originados, en gran medida, en los CBC pensados para la Educación Básica (1995).

Tal vez podría acordarse en que una virtud de la propuesta curricular que desplazan los CBC radicaba en el modo en que se precisaba qué enseñar en cada “grado”. Por contraste, entendemos que los CBC realizan una propuesta demasiado flexible en este aspecto, pero, a la vez, y casi paradójicamente, demasiado acotada en otro (justamente el referido a las decisiones teóricas respecto de los marcos posibles desde los cuales pensar la lengua y la literatura).

Mientras que, por un lado, la propuesta no hace más que presentar un contenido que generalmente se itera con pocas variaciones entre, por ejemplo, octavo y noveno de EGB (provocando la sensación de estar volviendo sobre el mismo contenido), por el otro, se restringe la enseñanza de la lengua al llamado “enfoque comunicativo” y se circunscribe la enseñanza de la literatura al vago concepto del “placer”. Si bien se remarca el carácter orientativo de la propuesta, resulta llamativo el contraste entre la declarada libertad de decisión dada al docente y la fijación de los lugares teóricos desde donde debe pensar. Fijación que, además, no es coherente con el lugar teórico desde donde dicen escribirse los CBC: si estos textos se producen tomando en consideración las últimas producciones de la lingüística y de los estudios literarios, cabe preguntarse cómo se liga la diáspora de estos campos disciplinares con la monologización planteada desde estos documentos<sup>5</sup>.



Esta situación, unida a otras que luego explicitaremos, está en la base de los obstáculos epistemológicos que mencionamos y que, en líneas generales, caracterizamos como causados por malentendidos.

Al igual que Litwin (1996), creemos que una buena enseñanza está determinada, en principio, por la necesidad de que el docente pueda validar aquello que enseña; pueda justificar que lo que enseña es digno de que el estudiante “lo conozca, lo crea o lo entienda” (Litwin, 1996, p. 95). Encontramos fuertes dificultades en este punto, ya que verificamos un conjunto de representaciones que obstaculizan la toma de decisiones autónomas; representaciones que, en la mayor parte de los casos, han sido originadas por los documentos de referencia de la reforma educativa.

Describimos estas representaciones a partir de hipótesis:

- en la enseñanza de la literatura en EGB 3 es posible advertir dos tendencias predominantes: una impronta aplicacionista que evita el trabajo con el texto literario predominando la enseñanza de modelos teóricos fuertemente revisados desde el seno de la teoría literaria; una impronta placentera que deriva en autoritarismo toda vez que monologiza el concepto de placer desde las competencias culturales del docente, simplificando la actividad de leer literatura;
- la enseñanza de la literatura suele verse obstaculizada por el eclipse del texto dado su uso para la ilustración de reglas ortográficas, sintácticas, etc.;
- en la enseñanza de la lengua es posible advertir un conjunto de confusiones importantes, susceptibles de ser ubicadas en órdenes diferentes. Por ejemplo, en relación con la gramática, se verifican superposiciones de paradigmas distintos que no se descubren como tales: desorientación a la hora de determinar qué gramática enseñar; indecisión respecto de si “hay” o “no hay que enseñar gramática”. En el trabajo con la oralidad secundaria no se suele tener claridad respecto del “para qué” de los contenidos, ni tampoco se cuenta con las herramientas conceptuales que permitan decidir cómo enseñarlos;
- en la enseñanza de la lengua y de la literatura es posible observar una fuerte tendencia a delegar en diferentes editoriales el trabajo de configuración curricular, soslayando la posibilidad que el docente tiene de convertirse en autor del currículo.

Tal vez alguien podría estar pensando que el docente es el responsable principal de este estado de situación. Entendemos que cabe revisar este supuesto, especialmente si se tienen en cuenta algunos malentendidos generados por las propias instituciones que le han dado la habilitación profesional o por los organismos de gestión que trazan las políticas educativas de nuestro país y que formulan los documentos a partir de los cuales se ejecutan. En este sentido, cabe destacar ciertas cuestiones que despejan algunas de las causas de los malentendidos que leemos en este apartado como obstáculos epistemológicos.

Creemos importante poner de relieve que, en términos teóricos, la propuesta de delegar a cada institución la responsabilidad de construir un Proyecto Educativo Institucional [PEI], que posibilita ajustar aquellos puntos que el diseño flexible de los CBC deja deliberadamente abiertos para las opciones de cada establecimiento educativo, es interesante, ya que supone atender las particularidades del contexto local en el cual dicha institución se emplaza, dejando espacio a la decisión de la comunidad educativa. No obstante, tal vez no se hayan tenido en cuenta las condiciones de funcionamiento real de estas instituciones.

Del relevamiento realizado, que incluyó no solamente a docentes de EGB 3, sino de todos los niveles educativos (EGB 1, EGB 2, EGB 3 y Polimodal –datos que iremos procesando en diferentes proyectos que tenemos pensado presentar–), observamos que solamente en EGB 1 y EGB 2 es posible contar con las condiciones mínimas para la construcción de un PEI real. Es decir, las condiciones laborales del maestro (su pertenencia a una sola institución –en la mayoría de los casos–, su responsabilidad frente a un solo grupo de alumnos o a grupos de dos o tres cursos –en menor número de casos–) facilitan un compromiso con la escuela que es difícil encontrar en un profesor que generalmente trabaja en tres o cuatro establecimientos educativos.

La imposibilidad de construir un PEI a partir de un trabajo reflexivo que centre lo que los CBC dejan librado a la decisión institucional o, incluso, de poder conocer a fondo dicho PEI (en el caso de que se haya construido a partir de este trabajo detenido y analítico) operan con fuerza en la generación de los obstáculos señalados en este apartado. A estas imposibilidades se suman otras que también contribuyen a su generación. Por ejemplo, es importante analizar qué pasa con las reuniones plenas

(instancias donde se piensan las decisiones claves de una institución) cuando un docente trabaja en cinco escuelas: ¿qué sabe ese docente de lo que pasa en cada institución?, ¿puede realmente sentir pertenencia institucional en cada caso?, ¿puede participar en la construcción de una planificación responsable por ciclo con sus compañeros de área de cada institución?, ¿puede planificar atendiendo un diagnóstico de cada situación institucional o se limita a repetir básicamente el mismo modelo armado para el nivel y “aplicado” a cursos diferentes, de escuelas diferentes, de características y necesidades también diferentes?

En relación con los obstáculos detectados en la enseñanza de la lengua, cabe subrayar la importancia de contar con diseños institucionales que ayuden a despejar las confusiones creadas por los propios CBC al dirigir toda la atención hacia una interpretación un tanto desordenada de la gramática textual y de la gramática sistémico-funcional bajo el nombre de “enfoque comunicativo”. Interpretación que ha llevado, en algunos casos, a un pragmatismo intuitivo extremo movido por la convicción de que “ya no hay que enseñar gramática”. En otros, ha conducido a recurrir a la versión manualizada de la gramática textual, eclipsándose los aportes interesantes que el análisis crítico del discurso y la gramática generativa podrían realizar en determinados niveles de la enseñanza (enfoques ausentes de las propuestas editoriales analizadas)<sup>6</sup>.

En las devoluciones a los docentes de los avances de nuestra investigación insistimos en la importancia de discutir la posibilidad de contar con maestros formados en el generativismo: esto llevaría a realizar, especialmente en EGB 1, un trabajo sobre el lenguaje que respete los tiempos naturales de adquisición, estimule los logros, evite adelantar conocimientos que los niños aún no están en condiciones de activar. Resaltamos la importancia de pensar en la enseñanza de los rudimentos básicos de la gramática estructural en EGB 2 con el objeto de incorporar los esquemas a partir de los cuales se organizan, por lo general, los metalenguajes que regulan la enseñanza de las segundas lenguas en la Argentina; disciplinas incluidas dentro de la formación básica obligatoria actual (disciplinas cuyo aprendizaje se dificulta sin este andamiaje, realizado desde el campo de la lengua materna). Por último, insistimos en los beneficios de construir esta secuencia de modo tal que en EGB 3 puedan enseñarse contenidos mínimos de la gramática sistémico-funcional para, finalmen-

te, en un Polimodal orientado, poder incorporar las reflexiones agudas del análisis crítico del discurso<sup>7</sup>.

Los docentes con los que interactuamos se muestran entusiasmados con la discusión de esta propuesta, no obstante, en la mayor parte de los casos se presenta el obstáculo, no justamente epistemológico, de las condiciones en las cuales se desarrolla su trabajo. La imposibilidad de reducir semejante proyecto a iniciativas individuales, dada la continuidad que requiere y los acuerdos institucionales que supone, vuelve una utopía su puesta en funcionamiento, ya que esto supondría acuerdos que necesitarían horas pagas disponibles para el diseño responsable, para la discusión y para la investigación de las propias prácticas. El no contar con el tiempo necesario para producir los materiales que estas propuestas requieren, así como para poder hacer evaluaciones que permitan construir devoluciones reales de los logros y problemas verificados en el aprendizaje (y no un mero control que habilite a poner una nota al finalizar el trimestre) constituye uno de los problemas que atraviesan y encorsetan la enseñanza actual.

En las devoluciones también subrayamos la importancia de trabajar explícitamente las marcas constitutivas de la oralidad secundaria, es decir, la que lleva la marca de los registros y protocolos seguidos en las formulaciones escritas (Melgar, 1999); protocolos que deben enseñarse y que distan de ser espontáneos. Queremos remarcar que, sobre este punto, es posible observar una fuerte desorientación y una gran sorpresa cuando llega la hora de discutir los criterios de una nueva “agenda didáctica” (Litwin, 1999) que incluya la oralidad secundaria desde este trabajo de volver transparente sus protocolos. Entendemos que esto está ligado al hecho de que los CBC introducen este contenido en su diseño, pero la mayor parte de los docentes en ejercicio no lo tenían incorporado en su formación. Si bien hoy se piensa la idea de la formación permanente, nuevamente cabe analizar qué hay de utopía y qué de posibilidad real de formación.

Pareciera importante no confundir *acreditación* de cursos para el “puntaje” con *formación*, así como no confiar demasiado en los resultados “milagrosos” de un curso breve ante un tema tan complejo como el de la oralidad secundaria, las propuestas didácticas para su enseñanza, su evaluación.

En el caso de la enseñanza de la literatura, queremos retomar algunos obstáculos epistemológicos que, a nuestro juicio, dificultan una buena enseñanza (Litwin, 1996). Para comenzar, queremos interrogar qué supuestos sostienen el gesto de centrar una propuesta de enseñanza de la literatura en el “placer de la lectura”: ¿hasta qué punto y/o en qué condiciones ese placer es posible?, ¿qué hacer para promoverlo (sobre todo si se piensa en las fronteras culturales que en muchas ocasiones dividen cuestiones tan básicas como las representaciones respecto de lo bello, de lo lindo, de lo feo, de lo agradable, de lo importante y de la cultura misma)? Sería bueno, como dice Montes, que las instituciones educativas (enfanzamos, del jardín de infantes a la educación superior) revisaran cuáles son las ilusiones que sostienen no sólo respecto de la enseñanza de la literatura, sino respecto de la cultura en general (Montes, 1999, p. 95). En relación con el placer de la lectura Montes afirma: “¿Quién dijo que leer es fácil? ¿Quién dijo que leer es contentura siempre y no riesgo y esfuerzo? Precisamente porque no es fácil es que convertirse en lector resulta una conquista...” (Montes, 1999, p. 84).

En ese sentido, la convalidación de los saberes con los que los alumnos ingresan en la escuela pareciera ser la peor de las opciones posibles: si enseñar supone “dejar marcas” (Jackson, 1992, p. 42), si enseñar supone luchar por provocar una “disonancia cognitiva” (Wasserman, 1994, p. 128), vale revisar qué hacemos cuando preferimos no presentar nuevos objetos culturales para “negociar”, es decir, para terminar accediendo a trabajar con la canción del cantante que más les gusta o con el libro que más les interesa.

En el otro extremo, la otra cara del mismo problema, es decir, el secuestro del texto literario en nombre de la aplicación de un modelo teórico: el metalenguaje ocupando el lugar del objeto; la enseñanza centrada en la categoría “hipertextualidad”, no en el modo en que la categoría habilita a pensar, por ejemplo, “Si dulcemente” de Gelman (1980). Lo que debiera ser el punto de partida, se convierte en el punto de llegada (más que pensar el poema a partir de una teoría que creemos ayuda a leer de modo más fértil la literatura, el poema es el corpus sobre el que se aplica la teoría o la categoría y luego se evalúa el modo en que se aplica la teoría y la categoría y no el trabajo de lectura personal sobre el poema; la teoría se convierte así en instrumento que facilita el control, pero que no

garantiza la enseñanza). El fragmentarismo eclipsando toda posibilidad de recuperación de síntesis previas: de la hipertextualidad a la polifonía y de la letra de Fito al poema de Bernárdez sin otro argumento que el orden del diseño editorial.

¿Qué orienta estas acciones? ¿Por qué enseñar de este modo? O más bien: ¿qué enseñamos cuando “enseñamos literatura” de este modo?

En una “transposición” poco crítica, la mayor parte de las propuestas editoriales de circulación nacional generadas luego de la reforma educativa en la Argentina reproduce, bajo una nueva máscara, los peores problemas teórico-metodológicos del tipo “manual” producido en el período de la dictadura militar y en los primeros años de la democracia. Una investigación más o menos mediata (Gerbaudo, 2001) centrada en el análisis de cinco propuestas editoriales arroja algunas conclusiones no demasiado felices sobre este problema<sup>8</sup>. En su mayoría, las editoriales ponen en marcha rituales que eclipsan la lectura: el texto literario se subordina a la enseñanza de categorías de gramática o de retórica, se emplea como pretexto para re-trabajar contenidos de música o para generar espacios de discusión de predominante valoración moral.

Por ejemplo, en una propuesta editorial del año 1999 se retoma la historia que narra la novela y se propone trabajar con los estudiantes preguntas como las siguientes: “¿Hizo bien X en negarse a acompañar a Y en su fuga?” “¿Debió Y seguir los impulsos de su corazón y fugarse sola?” “¿Es correcto que X deba gastar todos sus ahorros para solventar el viaje?”<sup>9</sup> (1999, p. 10).

Resulta llamativo que una propuesta editorial tenga colecciones orientadas por criterios teóricos, de diseño y de organización marcadamente diferentes: pareciera dirigirse a distintos públicos lectores o a tres estereotipos de profesor de Literatura. Por ejemplo, por un lado, aparece el típico manual con una propuesta lineal, acumulativa y fragmentaria que apunta básicamente a la incorporación de información, a la enseñanza del metalenguaje sobre la literatura; por otro, una colección que presenta textos generalmente traducidos cuya lectura es orientada desde guías con preguntas del tipo que consignamos más arriba; finalmente, la presentación de cuidadas antologías en las que se realiza una selección literaria que, en algunos puntos, se desajusta del canon clásico (se incorporan, por ejemplo, textos de Griselda Gambaro como *La Malansangre* (1982), textos de Rodolfo Walsh como “Esa mujer” (1965), entre otros),

explicitando el criterio desde el cual se realizó la traducción, en el caso de que se incluyan textos traducidos, transparentando el punto de vista desde el cual se producen las actividades, etc. Esta propuesta recupera textos completos y no fragmentos de fragmentos; textos legibles desde un formato similar a los que leemos fuera del espacio escolar, sin sobrecarga de dibujos que parecen pretender edulcorar el espacio de la letra impresa, acercándolo a los formatos audiovisuales.

Estos textos reproducen estereotipos. La oferta heterogénea que presentan busca capitalizar ganancias a partir de la explotación de representaciones circulantes respecto de las actividades desempeñadas por el profesor de Literatura en el aula: en el primer caso, parece dirigirse al docente preocupado por cumplir el programa con los contenidos, tal como lo formulan los CBC; la segunda oferta parece destinada al profesor que trabaja los conflictos personales de los estudiantes, dejando además una “enseñanza moral”<sup>10</sup>; la última parece pensada para el profesor que busca acercar un formato-libro similar al que orientó su propia formación pero que, además, trata de estar al tanto de las últimas corrientes de la teoría literaria.

Si consideramos que la mayor parte de los docentes en ejercicio no pueden ejercer su rol de autores del *currículum* por las condiciones laborales aludidas (podríamos agregar otros datos: generalmente los docentes trabajan en el límite de las 40 horas, tienen poco tiempo para el descanso, suelen usar el tiempo de descanso para su “formación continua” o para la preparación de clases o corrección de pruebas, debido a que no hay horas institucionales pagas para estas tareas), por lo cual delegan la planificación a las editoriales, cabe revisar quién es el responsable de esta situación. Especialmente es válido replantear la cuestión en función de los controles generados desde la gestión nacional. Pareciera no haberse escatimado recursos ni esfuerzos para llevar a cabo las “evaluaciones de la calidad educativa” en comprensión lectora mediante los operativos nacionales. En esa línea, vale preguntar por qué no se ha realizado ningún esfuerzo en efectuar un control epistemológico de las ofertas editoriales circulantes; no estamos hablando de censura, sino simplemente de una evaluación de calidad. Si el Estado nacional, desde parámetros cuestionables, ha medido, en varias ocasiones, la situación de la comprensión lectora en lengua, no parece descabellado preguntarse, entonces, dada la fuerte impronta que sabemos tiene el manual en las aulas de nuestras

escuelas, por qué no se han hecho los mismos esfuerzos para analizar los materiales que atraviesan las prácticas educativas del aula.

## Los obstáculos epistemológicos silenciados

Compendiamos en este apartado algunos de los obstáculos epistemológicos silenciados en la lectura de la crisis actual de la enseñanza de la lengua y de la literatura en la Argentina; silencio que leemos en fuerte relación con el modo en que el Estado ha delegado sus obligaciones en los ciudadanos, interpelados desde hilos éticos que tocan la “vocación”, la “buena voluntad” o la “solidaridad”. Encontramos que tanto en la enseñanza de la lengua como de la literatura en EGB 3 aparecen los siguientes obstáculos epistemológicos:

- se suele privilegiar el nivel de “información” más que la “resolución de problemas” (en términos de Perkins, 1998);
- no se suelen encontrar espacios pensados para el trabajo metacognitivo;
- no se piensa la evaluación como devolución que permita la recuperación productiva del error (Celman, 1998), sino como control;
- se registra un fuerte predominio de textos escolarizados (es decir, textos especialmente diseñados para el trabajo en las aulas: textos generalmente desactualizados, con poca o ninguna relación con problemas recientes o regionales);
- en algunas escuelas, especialmente en las llamadas de “enfoque alternativos”, es posible detectar un vaciamiento del contenido en función de los proyectos ideológicos institucionales.

Creemos importante volver sobre algunas hipótesis respecto de las causas que hacen que sean éstos, justamente, los obstáculos epistemológicos silenciados a la hora de reiterar el diagnóstico de la crisis en la enseñanza de la lengua y de la literatura en la Argentina. Nos ha parecido interesante, en este punto, plantear algunas preguntas. Por ejemplo, cuáles serían las condiciones laborales necesarias para que un docente pueda construir una propuesta didáctica centrada en la resolución de problemas; una propuesta controlada epistemológicamente por la interacción entre lo enseñado-aprendido, a partir de evaluaciones que permitan no sólo tener presente las condiciones del aula para regular la enseñanza, sino también



orientar al alumno a través de una corrección que facilite una devolución tendiente a favorecer un trabajo metacognitivo, un trabajo que estimule la recuperación productiva del error (mediante producción de diversos borradores de escritos, devoluciones reiteradas hasta alcanzar el nivel de aprobación); cuáles serían las condiciones laborales necesarias para que un docente pueda elaborar sus propios materiales teniendo en cuenta las particularidades de cada institución educativa en la que trabaja. También cabe preguntarse cuáles son las condiciones en las que debe concurrir un alumno a la escuela para poder aprender y qué número de alumnos es adecuado para generar instancias en las que el docente pueda enseñar y en las que el alumno pueda aprender.

Dados estos entrecruzamientos, enfatizamos que sostener que en la enseñanza de Lengua y de Literatura en EGB 3 se suele privilegiar el nivel de información, ya es decir bastante: es dar un buen diagnóstico o, en cierta medida, construir uno demasiado alentador. Resta cuestionar si es posible la enseñanza y el aprendizaje o, en todo caso, qué se enseña o qué se aprende.

Sin desatender estos asuntos, suscribimos, junto con Perkins (1992), que una enseñanza comprensiva no apunta a decir el conocimiento, sino a poder resolver situaciones problemáticas gracias a ese conocimiento. No obstante, destacamos que para poder resolver problemas primero es importante poder contar con ese conocimiento, con la información. Desde este lugar, cuestionamos las apelaciones de los docentes a los alumnos para que éstos realicen tareas del tipo “investiguen”, “escriban un ensayo”, “preparen un tema” sin la enseñanza previa de los protocolos de dichos formatos, sin el suministro de las informaciones básicas que demandan estas tareas pero, fundamentalmente, sin el estudio a fondo del tema o problema sobre el que se va a trabajar. Nadie puede escribir o hablar sobre aquello que no conoce con cierto detalle: tener en cuenta estas cuestiones conduce a la corrección de los anticipados fracasos.

Ahora bien, no queremos dejar de resaltar que, además de las causas aludidas en párrafos anteriores, en la raíz de este obstáculo epistemológico que estamos analizando es posible encontrar otra de tipo teórico-epistemológica y también política (en el sentido de pugna disciplinar). Entendemos que este problema es también el síntoma de un malentendido causado por la exacerbación de un área de las que configuran los campos transdisciplinarios de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Los

datos que recogimos nos han permitido encontrar un caso de una institución en la que el privilegio a una concepción del aprendizaje basado en el enfoque “constructivista”, cruzado con las teorías de Gardner, deriva en el vaciamiento de contenidos, como así también en la banalización de tareas complejas como las ya mencionadas: investigar, producir un pensamiento crítico, etc.<sup>11</sup>. Encontramos como un verdadero problema epistemológico el hecho de que las propuestas educativas se diseñen a partir de una excesiva consideración hacia los aspectos psicológicos, desatendiendo el tratamiento del contenido. Preservando la identidad de la institución, remarcamos lo problemática que resulta la propuesta educativa de esta escuela que, centrada en una “traducción” desdibujada de la teoría de Gardner, desbalancea el lugar de los contenidos y de la evaluación de los contenidos y, con ello, impide la construcción de un proyecto educativo institucional equilibrado y de un diseño didáctico que logre enseñar y analizar lo que los alumnos pueden aprender<sup>12</sup>.

Finalmente, hacemos una rápida mención acerca de las distorsiones epistemológicas de los objetos disciplinares, puestas al servicio de la preservación de una ideología defendida por la institución. Recuperamos aquí el caso de una escuela de la ciudad que en el “plan de comprobación lectora” de textos literarios presenta el siguiente esquema<sup>13</sup>:

Autor: nacionalidad, *ubicación ideológica*.

Argumento: hechos relevantes por capítulo. Si no está dividido en capítulos, establecer los hechos que armen la estructura de la acción (que colaboren con el avance o retroceso dentro del conflicto principal).

Personajes: principales, secundarios. Caracterización breve.

Mensaje: *qué les enseña*. [la itálica es nuestra]

La misma institución incluye en la justificación del “Proyecto de lectura extensiva institucional” las siguientes recomendaciones:

*La literatura*, a la vez que aumenta nuestros conocimientos y nuestras experiencias, *nos enriquece moral, intelectual y estéticamente* siendo, además, la lectura una de las formas más activas del *ocio enriquecedor*.

Al mismo tiempo que *advertimos* los beneficios de la lectura, nos damos cuenta también de que es *muy conveniente una*

*orientación acerca de los libros, ya que todo acto humano es perfecto o defectivo para el que lo ejecuta y con la lectura ocurre lo mismo. No se trata de crear hábito lector leyendo indiscriminadamente cualquier cosa, sino de enriquecernos como personas a través de la lectura.*

*En la práctica, todos los libros que ingresen al plan de lectura serán aprobados por la Dirección. Esto es así pues quienes tienen ante los padres el compromiso de cumplir con el ideario educativo son las autoridades del Colegio. Sería defraudar gravemente a las familias no extremar la prudencia a la hora de seleccionar las lecturas. [la itálica es nuestra]*

Cabe preguntarse qué “migaja” de literatura queda cuando se la circunscribe de este modo, y luego, en relación con el problema que nos ocupa, qué vínculo es posible advertir entre distorsión epistemológica, control institucional y censura. ¿Puede enseñar literatura un docente que decida trabajar en esta institución? ¿Qué se enseña cuando se dice que se enseña literatura desde estos marcos-control-censuras?

### **La sinécdoque (teórica) como obstáculo (¿epistemológico?) en la lectura de la “crisis” de la enseñanza de la lengua y de la literatura**

Uno de los poemas más desgarradores de Neruda se abre con este verso: “Antes de la peluca y la casaca/ eran los ríos, ríos arteriales” (1955). La sinécdoque es el recurso que el poeta emplea para, a partir de la parte, dar cuenta del todo: forma velada de hablar del conquistador español y de lo que esta tierra que habitamos era, antes de su llegada.

Por analogía, hemos decidido en este trabajo llamar “sinécdoque teórica” a la operación de ocultamiento de las causas reales que llevan a la crisis actual de la enseñanza de la lengua y de la literatura en la Educación General Básica.

No es nuestra intención negar que los obstáculos epistemológicos existen. Por el contrario, la investigación que estamos llevando adelante trata de detectarlos para contribuir a discutir las representaciones teóricas que los provocan. Pero, justamente hasta allí, llega el trabajo del didacta; no está dentro de nuestras posibilidades modificar las condiciones actua-

les de trabajo del profesor de Lengua y de Literatura, ni las condiciones en las que muchos estudiantes llegan a las clases de Lengua y de Literatura. La escuela no es más que una caja de resonancia de lo que pasa fuera de ella. Y lo que pasa fuera de ella la atraviesa, la condiciona, pero también le demanda constantes replanteos y reformulaciones. Planteos y reformulaciones exigidos a partir de imágenes distorsionadas de sus funciones pero, fundamentalmente, de sus actores y creadas a partir de un conjunto de procedimientos, entre los que cabe destacar:

- la construcción de representaciones desvalorizantes de la educación y de las instituciones educativas: el desprecio por el conocimiento se hace visible en actitudes cotidianas observables en nuestras aulas. Entre muchos emergentes, podemos recolectar algunas expresiones representativas como “estudiar para la prueba” o para “zafar”, “sacarse de encima x materia”, “¿para qué me sirve aprender esto?”, etc.;
- el corrimiento del docente de la posición-de-supuesto-saber: siguiendo a Jackson, creemos que la enseñanza es una suerte de “ilusión óptica”: “soy un maestro sólo en la mente de alguien que cree que yo podría enseñarle algo que no sabe” (Jackson, 1995, p. 47). La enseñanza es, entonces, una suerte de práctica transferencial: soy un maestro sólo para alguien que cree que puedo enseñarle algo y, a la vez, enseño, en tanto tengo confianza en que los “otros” que tengo ante mí, pueden o quieren aprender. En este punto hay que preguntarse qué ha pasado con la enseñanza en el nivel del que nos ocupamos: acreditar, conseguir finalizar un ciclo no son sinónimos de haber aprendido. Sin la restitución de este lazo cultural (de este lazo de confianza), la educación, sencillamente, no parece posible;
- el vaciamiento del rol de la escuela media con la consiguiente pérdida de su autonomía: resulta alarmante la tendencia a pensar el nivel medio de enseñanza como la mera “preparación para la continuidad de estudios superiores”. Esta pérdida de autonomía de la escuela media la somete a los requerimientos de diferentes actores sociales (asociación cooperadora, padres, medios de comunicación, entre otros). Los datos recabados muestran que algunas escuelas de gestión privada suelen explotar en su propio beneficio esta lamentable situación: la “venta” de una imagen social de “institución exitosa” (exacerbando aún más esta pérdida de autonomía, pero poniéndola a favor de una peligrosa distinción entre escuelas-de-pobres-para-pobres/escuelas-

de-clase-media-alta-para-futuros-universitarios), de institución altamente capacitada para preparar a los estudiantes para la educación superior está, en muchas ocasiones, en relación directa con el aumento y/o conservación de la matrícula, asegurando también cierto número estable de cuotas.

Estos procedimientos suelen ir acompañados de lecturas equívocas de las causas que han llevado a la situación actual de la enseñanza de la lengua y de la literatura en la Argentina: centrar la crisis en problemas epistemológicos nos parece el peor de los cinismos; actitud que, no obstante, es posible registrar en algunos materiales emitidos desde los ministerios de educación de algunas provincias, destinados a la capacitación de docentes en servicio (puntualmente, para cursos de postitulación); cinismo que también observamos cuando, a modo de receta mágica, se propone una solución al problema apelando a la buena voluntad del docente, solicitando el aumento de las horas dedicadas a la comprensión lectora, poniendo el eje del problema en el método de lectura empleado, etc.

Creemos que es importante comenzar a reconocer los múltiples factores que llevan al estado de crisis actual para que empecemos, en la medida de lo posible, a luchar por modificar las causas estructurales que impiden revertir esta situación.

### **A modo de cierre-apertura**

María Eugenia Meyer, docente de EGB 3, describe en estos términos su trabajo en el área de Lengua:

Escribo a partir de mis propias dudas y búsquedas. Escribo a partir de lo que vivo y percibo. Escribo desde la soledad de un aula y desde mi propia experiencia.

Nos ajustamos a formatos y normativas. Nos deleitamos en metodologías y preparamos actividades que respondan a esquemas y cuadros. No toleramos las mezclas ni las ambigüedades ni las conjeturas. Creemos en formas y no nos lanzamos al abismo de lo que aparece confuso, resbaladizo... Damos credo a manuales, recetas y planificaciones de otros docentes (muchas veces de otros tiempos, de otras realidades). No nos permitimos reconocer equivocaciones, cambiar, retroceder, aceptar que no todo funciona bien. Creemos en el cumplimiento

to competitivo de contenidos dados y no reflexionamos sobre los procedimientos. No nos damos tiempo porque la unidad debe terminarse y se debe comenzar con otra. No nos detenemos. Nos embarcamos en la carrera conceptual de una planificación y en la entrega de notas.

María Eugenia, docente en ejercicio, egresada de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y de la Literatura de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (primera cohorte), piensa su trabajo en el área de Literatura y escribe en su tesina final:

He sido educada en el extrañamiento de mi propia voz. Adiestrada en la cita y la reformulación de metodologías y teorías, la literatura quedaba relegada al ejercicio de aplicar y ejemplificar.

Mi resistencia a pensar el 'objeto literatura' como sintagma que subordina textos a un abordaje científicista no excluye la teoría. Intenta restituir la escritura en una crítica literaria creativa. Aludo a la multiplicidad de lecturas y posiciones de las teorías contemporáneas, [...] al hecho de que la literatura es devenir y posibilidad infinita de reescritura.

[...]

'Creo en la literatura' fue el enunciado que iniciaba mi primer trabajo práctico en esta licenciatura en el módulo Teoría y Crítica I...

Creer en la literatura suena religioso... Si al inicio de esta licenciatura, mi creencia podía llegar a tener el carácter de intuición o fe ciega, estos años de estudio, de acercamiento y profundización de los estudios literarios y de la Didáctica de la Literatura la han reafirmado.

Así, como en una renovación de votos, despliego mi fe en estas páginas.

Los ensayos de esta docente son una interpelación: funcionan como una suerte de movimiento dialéctico que, sin buscar llegar a la síntesis, ayudan a reconocer los obstáculos epistemológicos existentes en diálogo con las lecturas más extendidas sobre las causas que provocan dichos obstáculos, abriendo una grieta esperanzadora. Una grieta desde la cual es posible discutir la lectura más extendida de los problemas que sufren los campos de la enseñanza de la lengua y de la literatura. Una grieta

desde la cual revisar la imagen que hemos dejado que se construya del profesor de Lengua y de Literatura (es decir, de nosotros y también de nuestro trabajo).

Si creemos que “los instrumentos de evaluación de la docencia no evalúan la docencia porque no responden a una teoría de la evaluación ni tampoco a una perspectiva didáctica de la función docente” (Díaz Barriga, 2004, p. 45), cabe preguntarse cuál es el papel que los didactas tenemos en este juego de lectura histórica, qué devolución hemos hecho a la representación social más difundida del estado de la cuestión. Cabe también preguntarse qué se juega, además de su lectura, en la lectura del estado de la cuestión.

## Notas

1. Cuando hablamos de materiales para-curriculares hacemos referencia a todos aquellos textos que, si bien no constituyen un documento curricular en el sentido más ortodoxo del término, intervienen en la configuración curricular, en tanto mediatizan las decisiones docentes. Por ejemplo, hacemos referencia aquí a las cartillas, revistas y cuadernillos enviados por el Ministerio de Educación a los docentes de todo el país, a los videos educativos, a las propuestas editoriales conocidas como “manuales escolares”, etc. En la etapa siguiente de la investigación tenemos pensado incorporar el análisis de CD, de las páginas web oficiales destinadas al docente, de las nuevas revistas circulantes en las escuelas editadas por el Ministerio de Educación de la Nación, etc.
2. Preservamos la identidad de los autores como así también el nombre de las editoriales desde las cuales se producen los textos que describimos.
3. Postfúlo creado en el año 1999. Actualmente estamos procesando los materiales recogidos de la cohorte 5. Retomamos para este trabajo los análisis de los datos de las cohortes 1 a 4.
4. En ambos cursos se trabajó también con el análisis de planificaciones ejecutadas y con entrevistas semiestructuradas en las cuales, con antelación, se solicitaba construir argumentos para convalidar la planificación existente o modificarla según los desarrollos teóricos y las discusiones generadas en el curso.
5. Es interesante observar la diferencia entre la primera y la segunda edición de los CBC, editadas con pocos meses de diferencia: la supresión de los nombres de los “académicos consultados” es una señal clara de ciertas disidencias respecto de algunas de las decisiones teóricas y epistemológicas (cfr. Gerbaudo, 2001).
6. Para una mirada actualizada sobre la producción editorial de manuales escolares enfocada desde la Didáctica de Lengua, véase Monti, 2003. La investigadora caracteriza manuales con diferentes perfiles de lectores en función del tratamiento didáctico de los problemas, así como de la selección de teorías lingüísticas realizada en cada propuesta. Su artículo muestra que, al menos en contadas excepciones, es posible hallar una perspectiva esperanzadora respecto del tratamiento didáctico de los contenidos. En nuestra investigación, de una muestra de cinco editoriales de circulación nacional, solamente una presenta un tratamiento de los contenidos que permite recomendar su empleo. No obstante, remarcamos que, en todos los

casos, es posible observar cierto monologismo a la hora de acudir a la teoría del lenguaje desde la cual se propone ayudar a los estudiantes a pensar el objeto.

7. Sobre la importancia teórica, epistemológica y política del trabajo desde el ACD, Pascual y Rivas, 2003.
8. La selección de las editoriales se realizó tomando en consideración los textos de mayor circulación entre los docentes que enseñan en el nivel EGB 3. La muestra abarca no sólo al típico manual, sino que también incluye las antologías e incluso la carpeta de actividades que las editoriales suelen adjuntar a sus textos en las que se consignan las "soluciones" a las actividades planteadas: un modo extraño de subestimar las capacidades lectoras del profesor y de acotar bajo una mirada monológica la pluralidad de puntos de acceso y de resolución que permiten los textos literarios. Actualmente, estamos analizando nuevas propuestas editoriales, tomando en cuenta los resultados del procesamiento de los datos obtenidos de profesores que cursan la cohorte 5 de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y de la Literatura, Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

9. Quitamos los nombres de los personajes de los textos y los sustituimos por letras para evitar la identificación de la editorial a la que hacemos referencia.
10. No es casual la relación entre la selección de esta propuesta editorial y ciertas características de algunas instituciones privadas.
11. Para un análisis teórico del problema de la reducción de los problemas didácticos a una perspectiva psicologista, recomendamos la lectura del artículo Baquero, R. (1996). Los contenidos psicológicos en la formación docente. Notas para una agenda. En *Primer Congreso Nacional de Formación de Profesores*. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral.
12. Para una lectura de los problemas y los logros en el campo de la enseñanza de la lengua y de la literatura en las instituciones autodenominadas "alternativas". Carrió, 2004.
13. Agradecemos especialmente estos datos suministrados por Susana Benvenuto.

## Bibliografía

- AAVV. (2003). *Síntesis del Coloquio Nacional "A diez años de la Ley Federal de Educación: ¿Mejor educación para todos?"* Córdoba, Argentina, 2003, Junio.
- BAQUERO, R. (1995). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- (1996). "Los contenidos psicológicos en la formación docente. Notas para una agenda" ponencia presentada en el *Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- BACHELARD, G. (1948/1980). *La formación del espíritu científico*. México: S. XXI.
- BENVENUTTI, S. (2004). "¿El canon escolar al servicio de la enseñanza de la literatura? ¿O la enseñanza de la literatura al servicio del canon escolar?" Manuscrito no publicado, Universidad Nacional del Litoral, Argentina.



- BIXIO, B. y HEREDIA, L. (2000). “Algunos lugares de articulación disciplinaria: la vulnerabilidad de las fronteras”. En *Publicación del CIFFyH*, 1, pp. 86-94.
- (2003). “Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: Sociolingüística y educación, un campo pensionado”. En *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 2, pp. 24-35.
- BOMBINI, G. (2001). “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*, 1, pp. 24-33.
- CAMILLONI, A. (Comp.) (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- CARRIÓ, C. (2004). *Proyectos educativos ‘alternativos’ al Sistema Educativo Oficial: Tensiones entre programáticas y operatividad en algunas propuestas de la Provincia de Santa Fe*. Tesis de Licenciatura para optar al título de Licenciado en Letras, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- CUADROS, M. y ALANIZ, S. (2003). “¿Enseñar la oralidad?”. En G. HERRERA DE BETT (Comp.), *Didácticas de la Lengua y la Literatura. Teorías, debates y propuesta*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- CELMAN, S. (1998). “Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento”. En A. CAMILLONI, S. CELMAN, E. LITWIN y C. PALOU DE MATÉ. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CHOMSKY, N. (1980/1987). *Reglas y representaciones*. Madrid: Aguilar.
- (1988/1992). *El lenguaje y los problemas del conocimiento. Conferencias de Managua I*, Madrid: Visor.
- DEFAGÓ, C. (2003). “Lo simple no es siempre lo más sencillo. Una reflexión sobre la ‘gramática’ en la escuela”. *Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (2004). “Evaluación de la docencia. Su generación, su adjetivación y sus retos”. En, A. DE ALBA, E. LITWIN y J. M. ALVAREZ MÉNDEZ et al. *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

- EDELSTEIN, G. y AGUIAR, L. (comp.) (2004). *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Brujas.
- EISNER, E. (1982). *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*, “¿Qué es lo básico en educación?”, Barcelona, Martínez Roca: 1987.
- (1994/1999). *Cognición y curriculum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GARDNER, H. (1991/1994). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- (1993/1995). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, Gandhi*. Barcelona: Paidós.
- (1999). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- , KORNABHER, M. y WAKE, W. (1996/2000). *Inteligencia. Múltiples perspectivas*. Buenos Aires: Aique.
- GELMAN, J. (1980). *Si dulcemente*. Barcelona: Lumen.
- GERBAUDO, A. (2001). *Análisis teórico-epistemológico de las articulaciones y desarticulaciones entre la teoría literaria y las propuestas curriculares y editoriales para la EGB 3. Implicancias para la enseñanza de la literatura*. Tesis de Maestría para la obtención del título de Magíster en Didácticas Específicas. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- HERRERA, G., ALTERMAN, N. y GIMÉNEZ, G. (2004). “Formación Docente y producción editorial. Condiciones de accesibilidad consumo de los textos”. En G. EDELSTEIN, y L. AGUIAR (Comp.) (2004) *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Brujas.
- IZE DE MARENCO, L. (1999). “La lengua oral en el aula. Compartir el discurso: forma indispensable para compartir el conocimiento”. En S. GONZÁLEZ, y L. IZE DE MARENCO. (1999) *Escuchar, hablar, leer y escribir en EGB*. Buenos Aires: Paidós.
- JACKSON, P. (1992/1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

- JACKSON, P. (1995/1998). "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza". En H. MC EWAN y K. EGAN. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN, E. (1996). "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En A. CAMILIONI, M. C. DAVINI, G. EDELSTEIN, E. LITWIN, M. SOUTO, S. BARCO. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- MÚGICA, N. y SOLANA, Z. (1999). *Teoría lingüística y Teoría de adquisición del lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- MATURANA, H. (1990). *Biología de la cognición y epistemología*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.
- MELGAR, S. (1999). "Aprender a escuchar". En S. GONZÁLEZ, L. IZE DE MARENCO. (1999). *Escuchar, leer y escribir en EGB*. Buenos Aires: Paidós.
- MONTES, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MONTI, C. (2003). "La incorporación de nuevas teorías lingüísticas al mercado editorial escolar: textos híbridos y textos coherentes". En *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 2, pp. 87-101.
- PASCUAL, G. y RIVAS, L. (2003). "¿Ingenuo o alerta? Hacia una mejora de la lectura comprensiva a través del Análisis Crítico del Discurso". En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1, pp. 299-304.
- PERKINS, D. (1992). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona: Gedisa.
- (1998). "¿Qué es la comprensión?" En M. WISKE. (Comp.). (1999) *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- PIAGET, J. (1952/1984). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1964/1986). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ariel.
- (1970). *Epistemología genética*. Barcelona: Redondo.
- SARDI D'ARIELLI, V. (2001). "La lingüística aplicada: una mirada estrábica sobre la escuela". En *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1, pp. 121-126.

SOLANA, Z. (1999). *Un estudio cognitivo del proceso de adquisición del lenguaje*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

— (2000). “Conocimiento lingüístico, conocimiento metalingüístico y enseñanza de la lengua”. En M. C. RÉBOLA, y M. C., STROPPIA (Comp.) (2000). *Temas actuales en Didáctica de la lengua*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

VIGOTSKY, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

— (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

WASSERMAN, S. (1994/1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.