



HISTORIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA ESCUELA: ENTRE LA RUPTURA Y LA HEGEMONÍA

Valeria Sardi *

A partir de una breve historización, en este trabajo se ilustra, mediante pequeñas biografías y relatos cotidianos, diversos modos y experiencias de la enseñanza de la lengua y la literatura dentro y *más allá* de la escuela.

* Profesora, Licenciada en Letras, y doctoranda, UNLP. Docente e investigadora en Didáctica de la Lengua y la Literatura, UNLP y la UNSAM. Autora de *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas* y de numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales.

La historia de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela argentina puede imaginarse como una trama de voces, manuscritos, prácticas, que dan forma a la memoria histórica del hacer docente. Se trata de un tejido abigarrado de experiencias de aula donde jóvenes de antaño y profesores de ayer ensayan y modifican la realidad escolar, y dejan huellas en las prácticas del presente.

Esta historia puede pensarse también como la de un vaivén entre la artesanía docente y los discursos hegemónicos. Es decir, la historia de nuestra disciplina se nutre de experiencias que rompen con lo dado, que se presentan como alternativas pedagógicas (Puiggrós, 1990) –prácticas contrahegemónicas y de ruptura– y, a la vez, de otras en que se privilegia lo prescriptivo. O mejor dicho, entre lo que llamaremos “imaginaciones didácticas” y modos tradicionales de enseñar. Con el término “imaginaciones didácticas” (Sardi, 2006 b) nos referimos a dispositivos didácticos que proponen otro modo de imaginar la enseñanza y recuperan lo artesanal del hacer docente y de la

construcción del conocimiento. Estos dispositivos fundan prácticas de ruptura que apelan al trabajo artesanal, a la creación de un artefacto que presenta una materialidad dada y, a la vez, es producto del trabajo intelectual del docente que toma decisiones en la cotidianidad de su hacer proponiendo e imaginando otros modos de enseñar y otros modos de apropiación del conocimiento. Las que siguen son algunas experiencias aúlicas que muestran el movimiento pendular entre imaginaciones didácticas y modos tradicionales de enseñar que construyen la trama de la historia de la enseñanza de la lengua y la literatura dentro y *más allá de la escuela*.

Un joven panadero y luego devenido gráfico por las exigencias del amor, allá por los primeros años del siglo xx, atesora libros y construye a puro esfuerzo y deseo una biblioteca de más de 4.000 volúmenes comprados en librerías del centro por 20 y 35 centavos y los encuaderna con sus propias manos. Libros de literatura revolucionaria y Flaubert, Zola, Galdós, Stendhal, según recuerda su hijo, habitaban la biblioteca paterna en la casa del barrio de Liniers.* Sus ideas políticas lo acercan al anarquismo. La historia de este hombre dialoga con las historias de muchos otros que en la periferia de distintas ciudades argentinas consideran al libro como fuente de saber y puerta de entrada a la libertad. En bibliotecas populares, gremios y asociaciones barriales se reunían hombres y mujeres a compartir la lectura de textos literarios y dogmáticos como modo de imaginar juntos la transformación de la sociedad, un

embate contra el gobierno conservador y sus políticas opresoras. En ese espacio de socialización y militancia ácrata se desarrolló una de las prácticas educativas de los anarquistas, *las lecturas comentadas o lecturas populares*, un modo de leer compartido que se pensaba como modo de formar intelectualmente a los compañeros de lucha. Esta práctica consistía en la lectura en voz alta de un texto a jóvenes, mujeres y familias enteras que escuchaban atentamente para luego hacer comentarios sobre lo leído. Cada encuentro estaba coordinado por un director que organizaba la lectura y era quien se ocupaba de solucionar los problemas que podían surgir imprevistamente. Fusoni, un anarquista que dejó registro sobre esta práctica, recomendaba que las reuniones se desarrollaran en espacios cálidos y cómodos que constituyeran un ambiente propicio para el intercambio intelectual. El lector popular debía tener criterio para saber elegir las lecturas y “[...] abreviar lo largo, recortar lo inútil ó aburrido, y unir con el hilo de Ariadna los varios fragmentos para constituir un todo animado é interesante, cuyas partes se sigan eslabonadas armónicamente hasta la frase final” (Fusoni, 1912, 9). Se debe leer interpretando el texto y hacerlo entretenido para el público, generando expectativas en el lector y apelando a sus emociones y recuerdos. La lectura se piensa aquí como una práctica que acercaba textos que habían sido vedados a los sectores populares y que no se pensaban como una evasión de la realidad.

Se trataba de inculcar el gusto por las obras bellas a las que no habían tenido acceso como

* Liniers es uno de los 48 barrios en que se encuentra dividida la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tiene una superficie de 5,4 km² y cuenta en la actualidad con 44.234 habitantes, según datos del Censo Nacional de Población 2001, Indec [N. de C.].

A finales del siglo XIX, la escuela se transforma

en el espacio privilegiado para

el disciplinamiento lingüístico y cultural.



cuentos, novelas, dramas, comedias y ensayos doctrinarios. Estos encuentros buscaban la formación intelectual, estética y moral de los lectores; se pensaban como espacios de intercambio de opiniones y múltiples asociaciones donde los participantes reflexionaban en forma compartida y construían conocimiento en términos dialécticos. Las prácticas de lectura de los anarquistas pueden pensarse como un ejemplo de imaginación didáctica donde se rescata lo artesanal y lo rupturista en relación con las prácticas educativas nacionalizantes que para la misma época se prescribían desde el Consejo Nacional de Educación.

A fines del siglo XIX se intensifica el arribo, a tierras argentinas, de miles de hombres y mujeres en busca de un futuro mejor. Calabrés, napolitano, idish,* libanés, gallego, castellano, siciliano; múltiples lenguas y dialectos que dan voz a los recién llegados. Buenos Aires se transforma en una Babel temida por la clase dirigente. Voces poderosas se alzan contra la contaminación lingüística y el peligro de la pérdida de la identidad argentina. La escuela se transforma en el espacio privilegiado para el disciplinamiento lingüístico y cultural, y las gramáticas, como también ciertas prácticas áu-

licas –la declamación, la ortología, la caligrafía y la ortografía– en las herramientas que van a poner fin a tanta “corrupción”. No es el momento de imaginar modos rupturistas de enseñar. Prima el discurso hegemónico y las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura que buscan la purificación y la limpieza del idioma. Es el momento de las gramáticas que se erigen en tratados jurídicos acerca de la lengua, y los maestros y los profesores en sus agentes más conspicuos. Ricardo Monner Sans, un adalid del purismo lingüístico y cultural, profesor del Colegio Nacional de La Plata, se preocupa por la distancia que existe entre la enseñanza del idioma y lo que el alumno puede recoger en la vida cotidiana. En manuales de gramática y libros donde recopila artículos sobre la lengua y su enseñanza propone, para combatir los barbarismos, la enseñanza de la gramática que va a permitir aprender a hablar y escribir correctamente (Monner Sans, 1913; 1915; 1919).

Recomienda la ejercitación de la pronunciación y la ortografía de los alumnos como así también la lectura de trozos originales de los cuales los alumnos podrán apreciar el idioma nativo. Para este profesor la literatura constituye y ratifica la norma lingüística a seguir. En

* Idioma utilizado, desde sus inicios en el siglo IX, por los judíos de Europa Oriental –asquenazíes– porque el hebreo era considerado una lengua sagrada y solo se empleaba para las cuestiones religiosas. Está conformado por expresiones hebreas y la adopción de localismos germanos [N. de C.].

sus propuestas combate enérgicamente los “vicios de pronunciación” —el seseo; la omisión de la *d* final (*verdá*); la supresión de la *c* antes de la *t* (*perfeto*); el yeísmo, etc.— que dan cuenta de las variedades lingüísticas propias del Río de la Plata o provienen de los usos lingüísticos de los inmigrantes o del habla gauchesca. La propuesta de Monner Sans sigue obedientemente las prescripciones curriculares y los lineamientos del Consejo Nacional de Educación; es decir, defender la pureza de la lengua que no es otra que la variedad castiza, signo de distinción y prestigio social.

En una escuela del barrio de San Telmo,* una niña aplicada se entrena en la práctica de escritura en repetidas jornadas escolares. Ésta adopta dos formas: la práctica de la caligrafía con tinta cucharita en cuadernos diseñados para tal fin y la escritura de composiciones a partir de un tema dado. “La madre”, “Mi libro” son temáticas frecuentes en el aula. Los días patrios se escribe sobre próceres y sus hazañas. La historia que relata Delia, recuperando una escena que se repite en su recuerdo del pasado, es la de cómo se abordaba la práctica de escritura desde los libros escolares y las prescripciones ministeriales en las primeras décadas del siglo xx y durante muchos años más. Maestros y profesores como Pedro Henríquez Ureña, Olga Cossettini y Luis Iglesias —entre otros— se rebelaron contra estos modos de hacer escribir en el aula y propusieron imaginaciones didácticas.

Henríquez Ureña escribe, en colaboración con Narciso Binayán, *El libro del idioma. Lectura, gramática, composición, vocabulario* (1927) que fue utilizado en 5° y 6° grado como en 1^{er} año de la secundaria. Si bien quedan resabios del modo tradicional de hacer escribir composiciones a partir de temas dados, en el libro “[...] se despliega una teoría de los géneros discursivos que rompe con el esquema escolar clásico. [...] Se ejercita la escritura a partir de la producción de billetes, cartas, solicitudes, telegramas, resúmenes, historias de vida, explicitando las características genéricas de cada uno de estos textos” (Sardi, 2006, 83).

Para orientar la práctica de escritura, Henríquez Ureña recurre a imágenes no convencionales, exóticas, que producen extrañamiento en el lector y favorecen la invención. Las imágenes son acompañadas por preguntas que guían la mirada y contemplan todos los aspectos a ser descriptos o imaginados por el alumno. Frente a una imagen del dormitorio de San Martín, las preguntas apuntan a las características del mobiliario y a las impresiones que produce la imagen en el lector. Esta propuesta busca involucrar al alumno para que participe y se piense como sujeto de la enseñanza.

En este sentido, la propuesta de la Escuela Nueva es similar: en los inicios de la década del 20 se opone a los presupuestos normalistas y positivistas, y va a tener una gran influencia en las prácticas de escritura áulicas

* Es uno de los barrios más antiguos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ubicado en la zona sur. En la actualidad, tiene una superficie de 1,2 km² y 25.969 habitantes. Reconocido por su arquitectura colonial, la feria de antigüedades, los innumerables lugares para escuchar y ver bailar el tango [N. de C.].

En 1976, una de las aristas de la censura

era la prescripción de rutinas didácticas


como la guía de análisis, entre otras.



posteriores. Olga Cossettini, acaso su representante más renombrada, imagina y propone el trabajo con la escritura como expresión de la afectividad y emoción de los alumnos, rescatando su propia lengua y su modo de hablar. La escritura y la imaginación surgen de la observación de la naturaleza y la realidad. Algunas prácticas de escritura habituales son: la lectura de textos literarios y los ejercicios de ampliación, reformulación, resumen; la observación de la naturaleza y descripción del lugar; composiciones breves inventadas por el alumno o a partir de alguna excursión realizada. Casi 20 años después, Luis Iglesias en la Escuela Rural N° 11 de Esteban Echeverría da forma a la pedagogía creadora de la libre expresión en la que avanza sobre la propuesta escolanovista y humaniza la escuela desprendiéndose de “[...] rigideces y formatos petrificados para comenzar a entender la enseñanza y el aprendizaje como una obra de arte” (Iglesias, 2004, 17).

La escritura está precedida por el dibujo como búsqueda de la propia expresión y creación, y el rol del docente es acompañar al alumno. Se descarta la repetición de frases, la copia, la composición, el calcado para dar lugar a “[...] dejar hablar, escribir y dibujar a los alumnos, preocupándose por escucharlos y alentarlos” (Ibídem, 42). Es así que “[...] el alumno, adueñándose de su propia palabra, narra su vida” (Ibídem).

Susana narra el recuerdo del miedo en los viajes al profesorado, las escenas de amedrentamiento y terror cuando el pasaje era obligado a bajar del colectivo y los libros eran víctimas, aún más simbólicas, en manos de los represores. Corría el año 1976. En el ámbito educativo se tejió una red de censura y persecución orientada a combatir al “enemigo subversivo.” Una de las aristas era la prescripción de rutinas didácticas como la guía de análisis donde prevalece la definición de las figuras retóricas, la enunciación de las ideas centrales y el análisis superficial de los textos. Cortázar, Neruda, Yunque, Walsh dejaban su lugar a Sábato, Borges y los clásicos Cané, Lynch, Cervantes, Rojas y Capdevila, entre otros. La literatura era acompañada por el exhaustivo análisis sintáctico y la normativa gramatical. Algunos profesores se rebelan e imaginan modos más democráticos de leer y escribir en el aula, a contrapelo de las prescripciones y mandatos; y sus aulas devienen espacios de intercambio y socialización al resguardo del terror y el atropello.

Otras experiencias podríamos rescatar del pasado; sin embargo, más allá de lo narrado u omitido en esta breve historización, la contraposición, vaivén o yuxtaposición entre prescripción y resistencia, ruptura y hegemonía, imaginación didáctica y pedagogía tradicional, se constituyen en una seña particular de la disciplina. 

Bibliografía

- Bombini, Gustavo, *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires, Miño & Dávila, 2004.
- Fusoni, F., “Las lecturas populares”, en *La Escuela Moderna*, n° 3, 1° de diciembre de 1912.
- Henríquez Ureña, Pedro y Binayán, Narciso, *El libro del idioma. Lectura, gramática, composición, vocabulario*. Buenos Aires, Kapelusz, 1927.
- Iglesias, Luis, *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires, Papers Editores, 2004.
- Monner Sans, Ricardo, *Gramática castellana*. Buenos Aires, Ángel Estrada, 1919, undécima edición corregida y aumentada.
- — —, *De gramática y de lenguaje*. Madrid-Buenos Aires, Sucesores de Hernando-Cabaut, 1915.
- — —, *Gramática castellana I. Prosodia y ortografía*. Buenos Aires, Lajouane y Cía. Editores, 1913.
- Puiggrós, Adriana, *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires, Galerna, 1990.
- Sardi, Valeria, *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.
- Sardi, Valeria, “Imaginaciones didácticas. La enseñanza de la poesía como artesanía”, ponencia leída en las III Jornadas de Didáctica de la Literatura “Raros y malditos: los “géneros difíciles” en la escuela”, organizadas por el Instituto de Enseñanza Superior N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 7 y 8 de setiembre de 2006.