



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes", UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA DESDE LAS ESTRATEGIAS DE CONSERVACIÓN O SUBVERSIÓN DE LA DOXA

Laura B. Pagliari*

Instituto San José. Instituto de Formación Docente y Técnica N° 126. Salto

depratih@speedy.com.ar

La desnaturalización de ciertas prácticas, y en el caso particular de las prácticas de escritura, permite señalar que *las resistencias como subversión de la doxa* se vuelven latentes en el momento de incorporar nuevas normativas, diseños curriculares y metodologías en la escuela. La dimensión burocrática-institucional entra en juego con estrategias de conservación que dan legitimidad al poder, pero a su vez surgen tensiones entre lo que se pretende y lo que se evalúa.

Investigar en Didáctica de la lengua y la literatura es en cierto modo "un trabajo constante de revisión del estado actual de sus estudios"¹ que involucra a distintos agentes, tanto en la educación formal como en la no formal, desde los responsables de los documentos y diseños curriculares hasta quienes los ponen en práctica, desde los editores de libros de textos hasta los promotores de su uso, desde los bibliotecarios hasta los usuarios. A su vez cada agente aporta su *capital simbólico*, es decir, sus saberes permeabilizados por la formación académica, por sus experiencias áulicas y personales, por el aporte de otros colegas, por su ideología.

En muchas oportunidades, los docentes aceptan como válidas ciertas posturas, las consideran certeras porque están desarrolladas en los documentos oficiales, y supuestamente se deben *aplicar* o *bajar al aula*. Pero cuando comienzan a cuestionar las distintas concepciones y los *paradigmas* científicos en que se apoyan, se abre la oportunidad de plantear numerosos interrogantes, de

* Laura Beatriz Pagliari es Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, egresada de la UNSAM, y Profesora en Ciencias del Lenguaje y la Comunicación Social. Se desempeña como profesora de las Cátedras de Lingüística, Semiótica y Teoría Literaria del Instituto Superior de Formación Docente N° 126. Ha dictado durante varios años el Curso Inicial de ingreso al Nivel Superior en el mismo Instituto. Coordinadora de Talleres de Lectura y escritura y de la Feria del Libro Distrital, 2010. Ejerce la docencia en el área de la Literatura en el Nivel Medio de Salto, Pcia. de Bs. As.

¹ Amado, Elba. *Metodología de la Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Unidad 1, p. 2.



revisar ciertos aspectos que hacen a las prácticas de enseñanza, y en particular a las prácticas de lectura y escritura.

Elsie Rockwell, en su libro *La experiencia etnográfica* cita el ensayo de Dominique Julia que “invita a imaginar una cultura escolar diversa, cambiante y permeable debajo de la aparente monotonía de la documentación burocrática y del esquematismo de los reglamentos normativos que han pretendido uniformar la vida escolar a lo largo de los años. El ensayo plantea la tarea de tender puentes entre lo documentos normativos y una práctica educativa concebida en toda su heterogeneidad. ¿Cómo encontrar y reconstruir esa cotidianidad que vivieron los sujetos en las escuelas del pasado?”²

CUESTIONAR LA DOXA ESCOLAR

Sin duda alguna, el docente que propone a sus alumnos *escribir* tiene de antemano un *saber práctico*, configurado por su saber académico, su paso por la escuela, su biografía escolar y que configura un *oficio*, un cúmulo de técnicas, de referencias, un conjunto de *creencias*.³ En otras palabras, un *habitus*.

Y desde este lugar, el profesor decide las estrategias que va a usar, los modos de leer y escribir, la postura teórica en que se fundamenta, la prioridad de ciertos contenidos por sobre otros; en ciertas ocasiones es el mismo *saber* el que actúa como impedimento para rever las propias prácticas. En cierta forma, el docente se torna como un *practicante –héroe* a lo largo de su biografía escolar, porque debe hacer anagnórisis y averiguar acerca de quien es él, el conocimiento de su propia persona.

Para Pierre Bourdieu, un campo puede definirse como “algo que está en juego” y requiere “gente” que esté dispuesta a jugarlo. En este juego, los agentes del campo, los docentes en el caso del Campo de la Didáctica de la lengua y la literatura, despliegan sus saberes que

² Rockwell, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós, p. 156.

³ Bourdieu, Pierre (1990). “Algunas propiedades de los campos”, en: *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, pp.135-141.



constituyen el capital simbólico. Así surgen tensiones entre distintas fuerzas: algunos agentes pretenden monopolizar el capital específico, otros en cambio tienden a estrategias de subversión o de herejía ante lo impuesto, lo ortodoxo. Las luchas por la doxa del campo de la Didáctica de la lengua y la literatura dan lugar a trabajos de investigación que revisan las líneas teóricas en la producción de conocimientos y dejan de lado posiciones neutrales para dar luces a situaciones de conservación o subversión de la/s doxa/s. Para agregar una particularidad más a las investigaciones, es considerar que somos los mismos docentes los autores quienes llevamos a cabo diferentes modos de investigación. Por esto, la importancia de indagar por los sujetos, quienes comprometen su acción con la existencia misma del campo.

Considerar los sujetos en las prácticas de lectura y escritura es interpretar luces y sombras de los efectos de la doxa escolar y su relación con la lectura y escritura en el ámbito escolar. El trabajo de investigación pretende mostrar cómo los relatos de los docentes, sus historias profesionales, el diseño de sus prácticas de cotidianas ponen de manifiesto tensiones entre lo que dicen y lo que proponen en una planificación. Tensiones que pondrán de manifiesto las distintas posiciones de los agentes y sus estrategias de conservación o de subversión de la doxa.

Aparentemente la doxa escolar es impuesta y atraviesa las prácticas áulicas sin alteraciones ni contradicciones. Sin embargo, las normas son reinterpretadas y apropiadas en cada contexto escolar. En este sentido, Julia Dominique “concluye que es imposible inferir las prácticas cotidianas a partir de la normatividad vigente en cualquier corte sincrónico de la historia escolar, incluso en instituciones tan controladas como las de una orden religiosa”.⁴ En esta presentación se dan cuenta de algunos aspectos que se problematizan y se cuestionan alrededor de las prácticas de escritura donde se tensiona la doxa escolar.

¿Cuáles son los sentidos que ponen en juego los alumnos en las prácticas de escritura? ¿Cuáles son las trayectorias y el accionar de los docentes? ¿Cuáles son las creencias que los agentes de campo sostienen sobre la escritura? ¿Cuáles son las posiciones de los agentes de campo cuando eligen sus estrategias de conservación o herejía para con la doxa? ¿En qué se fundamentan? ¿Cuáles son las estrategias de conservación o herejía? ¿Cómo se ponen en evidencia en las aulas?

⁴ Rockwell, Elsie (2009: 160).



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes", UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

¿Qué uso tienen los libros de textos en las prácticas de escritura? ¿Cómo se vinculan con estrategias de conservación o herejía? ¿Qué prácticas evaluativas utilizan los docentes para acreditar saberes en las prácticas de escritura? ¿Cuáles son los sentidos que le dan al error? En referencia a los alumnos: ¿Qué posiciones de cercanía o distancia toman ante las prácticas de escritura que propone el docente?

CAMBIAR LA MIRADA

En esos espacios de enseñanza, el *habitus* de cada agente plantea una relación con el oficio, las creencias, los estereotipos, el prejuicio y el conjunto de metodologías. A su vez el agente despliega el capital simbólico, "y la posición que se ocupa en el campo en gran medida está dada por su acumulación". En este sentido afirma Bourdieu: "aquellos que, dentro de un estado determinado de la relación de fuerzas, monopolizan el capital específico, que es el fundamento del poder o de la autoridad específica característica de un campo, se inclinan hacia estrategias de conservación –las que dentro de los campos de producción de bienes culturales, tienden a defender la ortodoxia-, mientras los que disponen de menos capital (que suelen ser también los recién llegados, es decir, por lo general, los más jóvenes) se inclinan a utilizar estrategias de subversión: las de herejía."⁵ De esta manera, y en el caso particular de las prácticas de escritura, se puede señalar diferencias entre las posiciones de los agentes de campo cuando eligen sus estrategias de conservación o herejía para con la doxa.

Carolina Cuesta y Gustavo Bombini en "Lengua y literatura: Campo de la didáctica específica y Prácticas de enseñanza", analizan y reflexionan sobre la Didáctica de la Lengua y la Literatura:

Los modelos lingüísticos textuales como el de van Dijk, las posiciones comunicacionales, las tipologías textuales, los cruces de estos paradigmas con los modelos psicológicos cognitivos han instalado en la escuela criterios de enseñanza y aprendizaje de la lengua basados en parámetros de "competencias lingüísticas", "textos correctos", "comprensión lectora" y otros (Bombini, 2002; Cuesta, 2001, 2003a, 2003b) que en nada han ayudado a que los alumnos se apropien de la lengua escrita, en el sentido de alfabetización y de la cultura escrita como bien simbólico privilegiado en su tránsito por toda la escolarización"⁶.

⁵ Bourdieu, Pierre (1990: 137).

⁶ Cuesta, Carolina y Bombini, Gustavo: "Lengua y literatura: Campo de la didáctica específica y Prácticas de enseñanza" en Fioriti, Gema (compiladora): Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza. Buenos Aires. Miño y Dávila. 2006.



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Otro antecedente es aportado por Elsie Rockwell en "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura"⁷ Al respecto sostiene que "los individuos se apropian de la escritura en determinadas situaciones de vida, que a su vez están impregnadas por diversas historias culturales. En cada momento o situación, diversos procesos sociales impulsan la diseminación de la palabra escrita y conforman los contextos de apropiación posible. Por ello, una apreciación del carácter múltiple de la cultura escrita requiere entrelazar las trayectorias particulares de los individuos con las historias sociales de diseminación de la escritura."⁸

EL LUGAR DE LOS SUJETOS

La acción de los sujetos se vuelve un factor clave en la conservación o en la subversión de la doxa escolar. Se trató entonces de investigar⁹ en las expresiones y en los dichos de los adolescentes qué significados le atribuyen a la escritura ante las exigencias, las presiones de la nota, la bajada de puntos por ortografía; en cierto modo, cómo hacen los alumnos para subvertir la doxa escolar. Se las *ingenian* y buscan *alternativas*; entonces aparecen tensiones entre lo que se enseña y cómo el alumno se apropia de ese saber. En otras repuestas se manifiestan las rutinas escolares en la interacción entre el profesor y los alumnos. En este sentido, Rockwell plantea que "aprender en la escuela a menudo significa aprender a usar los elementos que ahí se encuentran, es decir, aprender procedimientos. Los alumnos deben saber lo que hay que hacer con lo que ven en el pizarrón, con lo que hay en determinada página del libro, con materiales que se les pidió traer."¹⁰

De esta forma, el aprendizaje se vuelve un rito. Sin embargo, el mismo autor aclara que "dada esta tendencia hacia la ritualización, el aprendizaje escolar suele ser considerado por el contexto específico de enseñanza, es decir, difícilmente se transfiere lo que se aprende en clase a contextos distintos, fuera de la escuela. Cuando los alumnos se encuentran con elementos o situaciones distintas a los que conocieron en la escuela, no siempre pueden utilizar los conocimientos adquiridos en clase."¹¹ Algunos de los entrevistados dicen escribir para el profesor de Lengua; en

⁷ Rockwell, Elsie (2000), "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura", en: *DiversCité Langues*. En línea, Vol. V. Disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>

⁸ Rockwell, Elsie (2009: 5).

⁹ La investigación se realizó en el Instituto San José de Salto, pcia. de Buenos Aires, institución privada católica.

¹⁰ Rockwell, Elsie (1995: 38).

¹¹ Rockwell, Elsie (1995: 39).



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

otras materias como Matemática, por ejemplo, no ponen atención a ciertos ritos –letra cursiva y clara, prolijidad, sangría-. En otras palabras, no es lo mismo escribir para el profesor de lengua que para otro docente, varios escriben para satisfacer una demanda que requiere prolijidad, buena presentación, respeto por los márgenes, letra clara, coherencia y cohesión. En este sentido, aparecen las creencias de los alumnos que se recortan en la normatividad lingüística, saberes de tipo descriptivo y clasificatorio que la sustentan.

También los alumnos prestan más atención cuando escriben para un trabajo requerido en la escuela y por el cual les adjudican una “nota”. En cambio, cuando lo hacen con otra intención y en un contexto diferente no se fijan en la prolijidad, en la letra ni en la ortografía. Así una de las adolescentes manifiesta que cuando escribe con otra intención, fuera del ámbito escolar, lo hace con mucha “espontaneidad”. También, Sofía explica que si escribe un e-mail a un amigo utiliza otras palabras que cuando lo escribe a un docente. En este sentido, Rockwell, sostiene: “los alumnos, por otra parte, leen y escriben “extraoficialmente”, es decir, sin que se lo indique el maestro, y también interactúan ampliamente entre ellos a través o en torno a la lengua escrita. En ambos casos, el maestro como modelo y la práctica autónoma de los alumnos, se presentan supuestos y usos de la lengua escrita que no siempre coinciden con aquellos que comunica, explícita o implícitamente, la enseñanza formal, y se establecen alternativas de relaciones sociales dentro de las cuales se practica la lectura y la escritura”¹².

Cuando los alumnos hacen referencia a las dificultades, les atribuyen distintos sentidos que no se derivan del desconocimiento, sino que resultan de la interacción con la lengua. De esta manera, se puede inferir que ciertos errores considerados en un texto, pueden aparecer como conocimientos alcanzados en otros textos, incluso en otras partes del mismo texto. En relación con esta observación, los lapsus, las transgresiones gramaticales y las dificultades que modifican los textos son relacionados con los diversos modos de apropiación de la escritura.

POSICIONES DE LOS DOCENTES: DISTANCIAS Y CERCANÍAS

En el caso de algunos docentes, atribuyen sentidos controvertidos a sus experiencias. En este sentido, los cambios en los diseños curriculares y las sucesivas reformas educativas han afectado a

¹² Rockwell, Elsie. “Los usos escolares de la lengua escrita”, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Emilia Ferreiro y Margarita Gómez, comp. Siglo Veintiuno Editores, 2002.



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

las instituciones donde el currículum oficial se permeabiliza; pero al mismo tiempo se enfrenta con las resistencias de los sujetos implicados.

Si bien cada docente planifica individualmente e introduce los cambios de la normativa según su criterio personal, manifiesta en el término *nunca* la tensión que se genera entre *lo que debe enseñar* y *lo que enseña*. Aquí es importante señalar que en las planificaciones revisadas de 1998 y 1999 es evidente la modificación de *objetivos* por *expectativas de logro*, implementado por la política educativa de ese momento. En cambio, una planificación del 2008 presenta semejanzas y no ofrece variantes a la de 1999, continúan las mismas expectativas de logro a pesar del traspaso de la escuela media a nivel polimodal, quinto año por tercero polimodal. Este análisis demuestra cómo ante ciertas normativas vigentes el docente encuentra estrategias de subversión de doxa.

En relación con el uso del libro de texto, no se le atribuye un sentido relevante porque sugiere sólo obras literarias. Sin embargo, las bibliografías de las planificaciones especifican textos para los alumnos, en particular en la de 1998 donde se lee en las observaciones: “Los alumnos seguirán el estudio de los temas de clase en el libro Literatura Argentina e Hispanoamericana, editado por Santillana”. Además, el canon escolar no ofrece demasiadas variantes en las tres planificaciones analizadas. Una vez más, las posiciones de los docentes entran en tensión entre lo prescriptivo y lo subjetivo.

Otro aspecto a considerar es cómo se concibe la enseñanza, y en particular las prácticas de escritura. En las planificaciones de 1998 y de 1999 se plantea la escritura a partir de textos de ficción: “realización de comentarios y juicios críticos, expresiones escritas”. Pero, la de 2008 prioriza la lengua sobre la literatura.

En las expresiones de las docentes aparece la relación entre la lengua escrita y la lengua oral, por ejemplo realizan “dictados”. Según Rockell “el dictar es una forma de hablar que se da sobre todo en la escuela, con tono inconfundible –señal de describir- y sintaxis incomprensible sin referencia al contexto en que se da”.¹³

¹³ Rockwell, Elsie (2002: 30).



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

Considerando la entrevista con una docente, la narración de una clase de catecismo permite identificar el significado que le atribuyó a esa experiencia. Sorprendida por la respuesta del alumno, encontró el sentido de reflexionar después de la escritura, no quedarse en corregir según la norma, sino en indagar por qué el alumno había respondido de esa manera. Este relato revela la subjetividad puesta en juego y la manera de construir experiencias individuales de lectura y de escritura. En la experiencia se advierte la estrategia para dejar de lado cuestiones de la doxa gramatical, tomar el texto como objeto de reflexión y apelar a los saberes socioculturales que tienen los alumnos. Por el contrario, si la docente corregía la respuesta dada por el joven, era una manera de conservar la doxa de corte normativo. Esta experiencia relatada se contrapone con el sentido que le atribuyó a la evaluación cuando transitaba por las aulas: “el momento de evaluar la escritura consideraba importante: coherencia, cohesión, normativa, adecuación y creatividad”.

En uno de los relatos, se hace referencia al “estructuralismo” como paradigma de la lengua escrita: “cuando empecé a trabajar era estructuralismo puro, era el análisis sintáctico; pero los alumnos no lo trasladaban a la escritura. Se cometió el error que se dejó de dar toda la parte morfológica. Después tuvimos que volver porque sino era como...”. Nuevamente la doxa gramatical tensiona la interacción entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende. Otro sentido revelado en las entrevistas es el carácter prescriptivo que asumió la didáctica de la lengua a partir de los años noventa. La doxa escolar se apoyaba en la clasificación de tipologías textuales. De esta forma lo manifiesta Nora: “En los noventa empezó el auge de los tipos de textos; los chicos aprendían - eso creíamos- distintos formatos, pero en el momento de la escritura no los tenían en cuenta”.

En otra entrevista se otorgan diferentes sentidos a las prácticas de escritura; por un lado, un sentido distante de las estrategias de conservación de la doxa, y por otro, un sentido cercano. Se define como una docente “bastante obediente”, pero entiende que las realidades que se entrecruzan con las prácticas de escritura son otras. Estas múltiples interpretaciones se tensionan a la hora de planificar. Si observamos la planificación de 2008 se observa que la doxa escolar – el paradigma de los formatos textuales- determina los seis ejes que organizan su trabajo docente.



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Pero, recurre a la autoevaluación como estrategia de subversión de la doxa. La docente concibe representaciones positivas de los chicos cuando se refiere a “nos tenemos que preguntar si ofrecemos espacios donde desarrollar la imaginación, el gusto por escribir, el juego...” En esa relación docente-alumno se ponen en juego las representaciones sociales; en otras palabras, las maneras y los modos en que los sujetos interpretan, consideran y conciben a las prácticas de escritura. En el caso de una docente, concibe a los chicos desde una representación negativa: “a veces había chicos que sólo comentaban como si fuera una película. No tenían creatividad, te contaban un hecho de la vida diaria”. Estas miradas deficitarias responden a una doxa escolar que naturaliza las “deficiencias” y “monopoliza el capital específico”¹⁴, en palabras de Bourdieu. Es importante dejar de lado las representaciones negativas y recuperar de manera positiva las representaciones de “esos adolescentes”.

CONCLUSIÓN

Se pretendió dejar abierta la posibilidad de interpretar de otra manera las prácticas de escritura, además de replantear aspectos que son parte de las planificaciones de los docentes. Se pretendió analizar las creencias de los docentes y de los alumnos, distancias y cercanías, conservación y subversión de la doxa escolar. En el caso de los docentes, las creencias que sostienen sobre las prácticas de escritura en las planificaciones se condicen con explicaciones que se recortan en rasgos descriptivos de índole normativa: morfológicos, semánticos y sintácticos. En oposición a esto, las entrevistas de los alumnos revelaron una posición divergente ante la misma problemática. Si bien los alumnos consideran explicaciones de tipo lingüístico en el momento de señalar sus dificultades, resulta evidente que los aportes de un enfoque sociocultural puedan traer aire fresco a las tensiones. Por lo tanto, se hace necesario apelar a otras reflexiones para interpretar las prácticas de escritura como una conservación o herejía a la doxa escolar. Pero, distintas creencias se ponen en juego a la hora de proponer estrategias de escritura. Si bien el lugar de la escritura es clave en la formación de los alumnos, se vuelve una práctica poco atendida, cuestionada por el excesivo tiempo que necesita y reducida a espacios ocasionales frente a otras necesidades. Y el aula se vuelve un buen lugar, tanto para recurrir a cuestiones tradicionales que se reducen a ejercicios de dictado, copia o las más actuales, cuestionarios o

¹⁴ Bourdieu, Pierre (1990: 137).



preguntas de respuestas literales, como para volver la mirada sobre la escritura “que pueda considerar las representaciones, actitudes y formas culturales involucradas en el acto de escribir en un contexto específico como la escuela”¹⁵.

Las planificaciones analizadas corresponden a docentes de una Institución católica y como agentes de campo imponen el capital simbólico, en este caso la formación religiosa. Creer que las prácticas de escritura debe tener una intención moralizante o dejar un mensaje reducen sus posibilidades a “modos sumamente estereotipados de escribir y no abren la posibilidad de otras relaciones con lo escrito, más imaginativas y complejas.”¹⁶ En las planificaciones se evidenció una escritura que tiende a “copiar”, se registraron textualmente los objetivos y las expectativas de logro. En este sentido afirma Rockwell: “la escritura en el contexto del trabajo docente también tiende a ser “formularia”, es decir, al escribir recurre a estructuras o frases hechas, que se modifican mínimamente, en sucesivas producciones.”¹⁷

Avanzar en estas consideraciones e incorporar de manera no meramente declarativa las dimensiones contextuales, el escenario socio-cultural contemporáneo, el reconocimiento de los sujetos como actores activos de las prácticas, los modos de construir sentidos propios de la lógica de la cotidianidad escolar y la inevitable dimensión política de la tarea de enseñanza, supone ampliar permanentemente los marcos teóricos de la investigación en didáctica de la lengua y la literatura como así también en la formación. La agenda de la investigación se modifica a la luz de las nuevas urgencias de la práctica, de la construcción de un campo renovado de problemas, de la necesidad de una revisión constante de los paradigmas teóricos.”¹⁸ Las prácticas de escritura en la escuela parecen dejar de lado cuestiones significativas que se ponen en juego cuando un sujeto escribe, tanto los modos de apropiación como los procesos de construcción de las subjetividades que hacen reconocer otros discursos sociales, ajenos al ámbito escolar. Y desde esta perspectiva la enseñanza no puede mantenerse “al margen de los individuos que aprenden, de las capacidades (o discapacidades), de las intenciones y aspiraciones personales, como tampoco al margen de las

¹⁵ Ídem, pág. 65.

¹⁶ Ídem, pág. 68.

¹⁷ Rockwell, Elsie (2002: 23).

¹⁸ Bombini, Gustavo. “Investigar en Didáctica de la Lengua y la Literatura: un nuevo tratado de fronteras” en: *Lulú Coquette*, año 3, n° 3, noviembre, 2005, p. 33.



prácticas y de los contextos institucionales, sociales, culturales y políticos en los que los protagonistas (docentes y alumnos) actúan y se educan.”¹⁹ Por esto, cabe preguntarse qué modelo de productor de textos plantea la escuela, y qué expectativas pretende alcanzar. Afirma el profesor Bombini, “la enseñanza es una práctica social, el sistema educativo estatal es un espacio de poder, las escuelas son instituciones que acumulan historia y los que transitan por ellas son sujetos habitantes de unos contextos, poseedores de unas culturas singulares y de unos modos de transitar por las propias y por las ajenas”.²⁰

Por último, a pesar que “las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso, no lo determinan en su conjunto. La realidad escolar resultante no es inmutable o resistente al cambio”²¹. La normativa es incorporada a la escuela donde “es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela”²². De esta manera, las prácticas escolares se involucran en este juego entre lo normativo y la realidad cotidiana. Por lo tanto, entra en tensión el saber consagrado y neutral, la doxa escolar, ante un entramado social, político e histórico que no puede anularse o suspenderse.

En este sentido, Rockwell afirma que “es importante tener en cuenta, sin embargo, que en la escuela no sólo se dan procesos de reproducción de relaciones sociales y de poder; se dan además procesos de resistencia y de lucha, así como de apropiación de la cultura que son parte esencial de la trama social cotidiana. La simultaneidad de estos procesos hace posible la transformación histórica de la institución escolar”.²³

Retomando palabras de Bourdieu, “hay un juego que vale la pena ser jugado...” Y en este juego, se ven involucrados los profesores de Lengua, entre lo que se debe y lo que se hace, entre la obediencia y la resistencia, entre la conservación y la subversión de la doxa. ...

¹⁹ Op. Cit., p. 99.

²⁰ Bombini, Gustavo (2005: 38).

²¹ Rockwell, Elsie (1995: 14).

²² Rockwell, Elsie (1995: 14).

²³ Rockwell, Elsie (1995: 56).



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

BIBLIOGRAFÍA

- Amado, Elba. *Metodología de la Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Unidad 1, 2008.
- Bombini, Gustavo (selección y prólogo), *Literatura y educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- Bombini, Gustavo. “Investigar en didáctica. La Lengua y la literatura: un nuevo tratado de fronteras”, en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, año 3, n° 3, noviembre, 2005.
- Bombini, Gustavo *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.
- Bombini, Gustavo; Cuesta, Carolina y Frugoni, Sergio. “La inclusión educativa en las zonas de pasaje: -prácticas de lectura y escritura en los Cursos de Apoyo Escuela Media – Universidad”, en el *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, “Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la etnografía y la educación”, Buenos Aires, 20 al 24 de marzo de 2006.
- Cuesta, Carolina y Bombini, Gustavo. *Lengua y literatura: campo de la didáctica específica y Prácticas de enseñanza*, en Fioriti, Gema (compiladora): *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Frigerio, Graciela. “Parte 1. -currículum: norma, intersticios, transposición y textos-“, en: Frigerio, Graciela (comp), *Currículum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1992.
- Frugoni, Sergio. *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.
- Giroux, Henry. “Repensando el lenguaje de la instrucción escolar”, en: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, 1990, pág. 43.
- Lomas, Carlos y Osoro, Andrés (eds). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Rockwell, Elsie. “En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas”, en: *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995, pp. 198-222.
- Rockwell, Elsie. “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”, en: *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995, pp. 13-57.
- Rockwell, Elsie. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós, 2009.



UNSAM
ESCUELA DE
HUMANIDADES
C E D E
CENTRO DE
ESTUDIOS EN
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.