

Dra. Norma Desinano
Lic. Ma. Cecilia Milan



Área de las Ciencias del Lenguaje y de la Literatura

COLECCIÓN PERSPECTIVAS/PROSPECTIVAS
SERIE "DESAFÍOS CURRICULARES"
NRO. 2 AÑO 2020 - ISSN 2718- 7489



**CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS**

UNR

ÁREA DE LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE Y DE LA LITERATURA

Dra. Norma Desinano y Lic. Ma. Cecilia Milan

Serie: "Desafíos Curriculares". Nro. 2. Año 2020

ISSN 2718- 7489

Serie Desafíos Curriculares - ISSN 2718- 7489

Colección Perspectivas/Prospectivas - ISSN 2718- 7306

Editor responsable Prof. Darío Maiorana

Centro de Estudios Interdisciplinarios, UNR

Diseño de tapa: Luciano Duyos.

Ilustración: "Sol de Medianoche" de Estela Dotto realizada con acrílico y microfibras.

Coordinadora gráfica: Adriana Palma.

La serie **Desafíos Curriculares** perteneciente a la Colección *Perspectivas/Prospectivas* es una edición y publicación del Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario.



Dirección: Centro de Estudios Interdisciplinarios, UNR, Maipú 1065 3° piso of 309, Rosario, Argentina; Tel: (0341) 4802781; mail: cei@unr.edu.ar

ÍNDICE

¿POR QUÉ CIENCIAS DEL LENGUAJE?	4
NUESTRA PROPUESTA	7
1. Los conceptos: <i>lengua</i> y <i>discurso</i>	8
1.1. Hablamos una lengua	8
1.2. ¿Por qué, a pesar de todo, una lengua?	10
1.3. ¿Cómo llegamos a hablar una lengua?	13
1.4. Los discursos y los textos	15
1.5. Los discursos y los sujetos	18
1.6. Los discursos como prácticas sociales	20
LOS NUDOS PROBLEMÁTICOS: ALFABETIZACIÓN Y NORMATIVA	23
1. Hacia la alfabetización	23
2. El lugar de la normatividad dentro del Área	27
HABLEMOS DE LITERATURA	30
LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA	34

¿POR QUÉ CIENCIAS DEL LENGUAJE?

Como es muy fácil de ver, dos de los trabajos sobre áreas dentro de la educación formal tienen como nombre “Área de las Ciencias...” y mencionan a continuación específicamente ámbitos científicos, en tanto que éste, según la nomenclatura en uso, refiere al Área de Lengua y Literatura. Comenzaremos entonces por explicar esta diferencia y proponer que, en futuras versiones de un Diseño Curricular y para cualquier instancia educativa, se utilice la denominación incluida en el título. Explicaremos por qué.

A través de los años hemos utilizado varios nombres para unificar los temas que se relacionan con esta Área. Se la ha llamado Castellano, Idioma Nacional, Prácticas del Lenguaje, por ejemplo, sin indicar en ningún caso una referencia a una disciplina científica. Creemos que, entre otros, pueden proponerse dos motivos para esta falta de rigor en cuanto a la denominación.

Por una parte siempre existe subyacentemente la idea de que si una persona es hablante nativa de una lengua determinada es capaz de enseñarla, o sea que conscientemente es capaz de orientar a otro no solamente para que la hable y la escriba, sino también para que reflexione sobre su gramática, para que sea capaz de comprender textos orales y escritos -relacionados con una gama enorme de situaciones comunicativas desde las familiares y cotidianas a las que se constituyen en torno a temas políticos, sociales, económicos, referidos a la salud, a las artes, a distintas áreas científicas, a la realidad de todos los días, obviamente, para que disfrute de los textos literarios-. Esto no es así.

Cualquier hablante nativo puede usar su lengua con acierto y con adecuación en el plano comunicativo. Lo importante, sin embargo, es que esos hablantes suelen no ser conscientes de los conocimientos que poseen sobre su propia lengua -son usuarios de la lengua, pero no reflexionan sobre ella-, y por lo tanto la orientación que podrían brindar en una situación de aprendizaje sería puramente intuitiva y presentaría lagunas importantes en cuanto a muchos conocimientos sobre la lengua.

La otra razón por la que el Área ha sido infelizmente denominada creemos que pasa por el hecho de que hasta inicios del siglo XX gran parte de los estudios científicos sobre la lengua y su uso no estaban organizados, con excepción de la Gramática que venía siendo estudiada desde la Antigüedad.

Desde inicios del siglo XX y como pionera de las ciencias que hoy llamamos humanas, se constituyó la Lingüística y posteriormente, a medida que se fueron estudiando problemáticas que referían al lenguaje verbal en general y a los usos de la lengua en la oralidad y en la escritura, con funciones distintas, con requisitos muy específicos en distintas situaciones comunicativas, se desarrollaron otras ciencias, como la Sociolingüística y la Psicolingüística, entre muchas otras, que en su conjunto pueden denominarse Ciencias del Lenguaje. A través de estas ciencias

se han estudiado -a partir de una reflexión rigurosa que hace posible conceptualizar acerca de los fenómenos lingüísticos-, los problemas reales que quedan expuestos en el uso del lenguaje verbal en general y de una lengua en particular. Nada más lejos entonces de la visión ingenua acerca de que el uso intuitivo que los hablantes hacemos en muchos casos de nuestra propia lengua pueda permitir orientar a otros en el campo del conocimiento lingüístico. Es necesario conocer los objetos científicos propios de las Ciencias del Lenguaje para poder enseñar, es decir para que los sujetos reflexionen y alcancen nociones y conceptos acerca del lenguaje verbal. Sea esto ya una propuesta clara para los Diseños curriculares de la formación docente.

Mencionaremos tres aspectos importantes que se desarrollarán en la continuidad de esta presentación:

- nuestro objetivo se centrará en el lenguaje verbal porque lenguaje como término general refiere a muchas maneras de comunicarse: las imágenes, los gestos, las posturas, las miradas, entre otras muchas posibilidades constituyen modalidades de lenguaje algunas de las cuales utilizamos juntamente con el lenguaje verbal cuando hablamos con los demás.
- propondremos el criterio de adecuación en lo que se refiere al uso del lenguaje verbal porque el conocimiento de lo específicamente normativo respecto del lenguaje no asegura por sí mismo que la participación de un sujeto en una situación comunicativa sea positiva. Los factores contextuales, las características específicas de la situación comunicativa y la subjetividad de los hablantes son factores primordiales en el desarrollo de esas situaciones, lo que incluye un conjunto de aspectos que pasan por lo social, lo cultural y lo psicológico. Estos aspectos inciden hasta en la posibilidad de que los sujetos pongan en juego los conocimientos gramaticales, retóricos o pragmáticos a los que hayan accedido dentro del sistema educativo. El término adecuación propone un enfoque claramente realista de los requisitos de la comunicación lingüística, oponiéndose a la idea de corrección que durante mucho tiempo ha sido el desiderátum de las propuestas en el campo del uso lingüístico.
- cuando hablamos de una orientación científica para la enseñanza de la lengua, lo que pretendemos explicar es que los docentes que se forman para ello, no solamente deberán hacer buen uso del lenguaje en el sentido en que se aclara en el ítem anterior, sino que tendrán que conocer los fundamentos científicos que sostienen ese saber, para orientar a los estudiantes a niveles adecuados de reflexión y de uso del lenguaje, como hablantes de una lengua y a la vez en función de nociones, conceptos y criterios provenientes de las Ciencias del Lenguaje, en forma acorde con su recorrido a lo largo de los distintos niveles educativos que les exigirán mayor competencia en el campo lingüístico.

Sobre la base de todo lo anterior, pensamos que resulta indispensable que utilicemos en este caso los mismos criterios usados en las otras áreas y la denominación de ésta en los próximos diseños curriculares sea Área de las Ciencias del Lenguaje y de la Literatura. Proponemos que se añada a la Literatura como una parte del Área, pero diferenciada en la medida en que si bien las Ciencias del Lenguaje se ocupan de muchos recursos lingüísticos propios de los textos literarios, la Literatura no es ciencia sino arte y requerirá un tratamiento específico dentro del Área.

NUESTRA PROPUESTA

Con la finalidad de orientar la lectura de esta propuesta justificaremos primero su esquema de desarrollo. Señalaremos que ésta, como las otras propuestas sobre Diseño Curricular, tiene como objetivo subrayar algunos aspectos que nos parecen relevantes en relación con las Ciencias del Lenguaje y con la Literatura dentro de los procesos de aprendizaje en el sistema educativo, justificando su elección y proponiendo en cada caso criterios y orientaciones para su tratamiento. La finalidad es hacer una propuesta, para que quienes la lean y tengan a su cargo acciones relacionadas con la elaboración de diseños curriculares, desde las autoridades políticas hasta los medios de difusión - pasando por los docentes que son los actores obligados en relación con estos documentos-, puedan retomarla como un insumo para una discusión que permita establecer criterios, seleccionar temáticas, reconocer contextos, diseñar estrategias -entre otras muchas cosas-, útiles para la elaboración de las ideas-eje de los Diseños Curriculares del Área en los diferentes niveles del Sistema Educativo..

La propuesta se apoyará sobre el tratamiento de dos conceptos básicos, *lengua* y *discurso*, como ejes organizadores no solamente de la temática científica propia del área a incluir en un diseño curricular, sino también en función de las actitudes, creencias, nociones, prejuicios... y muchos otros aspectos más que, consciente o inconscientemente, asociamos con ellos desde un punto de vista particular, el de sujetos hablantes de una lengua. Trataremos también especialmente el concepto de *texto* a los fines de explicitar un punto de vista teórico y didáctico que, en este momento del desarrollo de las Ciencias del Lenguaje, resulta básico tanto para despejar ciertas incongruencias teóricas como para acercarse a los hechos concretos de los actos de lenguaje. Pensamos que los diseños curriculares de la formación docente en todos los niveles deberán profundizar en esos conceptos y sus relaciones a través de su estudio científico y que los criterios teóricos y didácticos apropiados para tratarlos en cada nivel de enseñanza y aprendizaje serán el resultado de la reflexión de los grupos de docentes pensando en grupos concretos de estudiantes. No puede establecerse *a priori* en qué medida podremos profundizar en un concepto ya sea en el nivel inicial o en el fin de la escuela secundaria, pero también es evidente que un concepto -o el acceso a un campo temático de conocimiento- no surge milagrosamente de la nada sino que se va conformando en los sujetos a partir de sucesivos acercamientos a los problemas que lo involucran. De allí la necesidad de que todos los futuros docentes partan de un panorama completo y complejo en el que se insertan estas conceptualizaciones para poder luego establecer prioridades de tratamiento en cada nivel.

Trataremos luego dos núcleos problemáticos que recorren todo el sistema educativo en relación con lo lingüístico: la alfabetización y la normatividad en relación con la escritura. Los llamamos núcleos problemáticos porque tenemos la convicción de que en este momento de la historia del sistema educativo las dudas exceden con creces a las certezas en cuanto a qué hacer respecto de la

alfabetización inicial y, aunque en menor medida, acerca de cómo sigue ese proceso de alfabetización en el campo de la lectura y la escritura en los otros niveles del sistema.

Respecto de la normativa, creemos que hallar la justa medida en relación con cuándo, cómo y por qué respetar o hacer respetar reglas, es casi un acertijo. La Real Academia Española, a causa de concepciones erróneas acerca de la lengua y el cambio lingüístico así como al intento de llevar adelante una política lingüística unificadora, ha tratado el tema como un problema cuasi moral, en donde el “debe decirse” o “debe escribirse” actuó como una ley. Trataremos de replantear el problema desde un punto de vista no deóntico, sino desde el que siempre debió tenerse en cuenta es decir desde lo lingüístico y lo sociolingüístico considerando los usos de los hablantes, en diferentes situaciones comunicativas, orales y escritas, en ámbitos culturales específicos.

Incluiremos también una serie de reflexiones acerca de la literatura en relación con la educación, haciendo propuestas que despeguen a lo literario de todo lazo que lo ate a su utilización como ejemplo, como modelo, como ilustración de los aprendizajes lingüísticos, es decir proponiéndola como un objeto cultural que satisface, entre otras muchas, una necesidad estética del ser humano. Del mismo modo insistiremos en abrir el campo de lecturas literarias dentro de todos los niveles educativos.

Presentaremos, por último, el problema de la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde se juega la subjetividad del docente como evaluador por lo que los criterios de evaluación deben aparecer explicitados por los diseños para dar una orientación general que sirva de encuadre.

1. Los conceptos: *lengua y discurso*

1.1. Hablamos una lengua

El subtítulo propone un hecho que parece obvio, pero que requiere un análisis cuidadoso para que se lo dimensione en función de una propuesta de Diseño Curricular. La afirmación envuelve los fundamentos de la existencia del lenguaje: existe una lengua y esa lengua se habla. Hablar en este caso involucra otros actos posibles: escribir, escuchar, leer; además de acciones derivadas como entender, comprender, interpretar, enunciar, explicar, entre otras muchas. Todo ello sobre la base de textos de distintos tipos que surgen en las interacciones sociales y tienen características formales diferentes porque se encuadran en los distintos discursos sociales propios de nuestra cultura. Alguien que haya pasado por la experiencia de formarse dentro de un sistema educativo debería tener en claro los conceptos que subyacen a estos términos y acciones -de las que hemos nombrado solo algunas-, del mismo modo que, en la mayoría de los casos, debería poder realizar las acciones a las que aluden esos conceptos. Ese poder pensar y poder hacer en el campo del lenguaje verbal implica la posibilidad de emplear el lenguaje adecuándose a los objetivos y a los requisitos que las situaciones

comunicativas plantean. Es evidente que los hablantes, por múltiples factores que no vamos a discutir aquí, no siempre pueden actuar como tales poniendo en juego todos sus conocimientos ni adaptarse a las exigencias de todas las relaciones comunicativas, pero es indispensable que los procesos educativos se proyecten en función de esa expectativa aunque sepamos desde el inicio que habrá instancias en las que el hablante no logrará cumplir con ella. En esta propuesta, trataremos de desarrollar algunos criterios generales para propiciar los logros de los estudiantes como hablantes de una lengua, previendo posibles situaciones comunicativas en el ámbito escolar y fuera de él.

Existe una multiplicidad de puntos de vista desde los cuales podemos definir la lengua, nos limitaremos aquí a algunos que pensamos son imprescindibles para dar sustento a la elaboración de un Diseño curricular en el Área de las Ciencias del Lenguaje. La primera respuesta acerca de qué es una lengua es proponer el sinónimo idioma, pero esto aparentemente tan simple, no lo es en absoluto. Si planteamos que la lengua que hablamos es el español nuestra afirmación es verdadera, pero ocurre que no es lo mismo el español del 1400, al español del 1950 o el del 2020. Tampoco es el mismo español el que se habla en Madrid, en Canarias, en Cuba o en Ecuador; y si decimos que hablamos el español rioplatense eso es cierto, pero no es sinónimo de un español “argentino”, ya que en el habla de Salta, Misiones o Mendoza hay diferencias notables con el español “rioplatense”. Cuando decimos que hablamos español, nos estamos refiriendo a aspectos básicos y generales de una estructura lingüística que cambia permanentemente y que muestra variaciones importantes según la época, la región, el grupo social y hasta el sujeto individual que la habla... ¿o acaso no decimos a veces “enseguida me di cuenta de quién era por la forma de hablar”? La lengua es una, las variedades son muchas. La disciplina que estudia estos aspectos se llama Sociolingüística y muchos de sus conceptos son claves para pensar un diseño curricular. Todas las lenguas y todas las variedades lingüísticas dentro de cada lengua muestran diferencias léxicas, sintácticas, prosódicas, entre otras; pero esas diferencias ponen en evidencia rasgos culturales e idiosincráticos que no constituyen errores ni complican la comunicación dentro de las sociedades o los grupos de hablantes que las usan, porque todas, en su ámbito de uso cumplen con el objetivo de permitir la interacción lingüística. Por tanto, las diferencias constituyen valores positivos porque marcan una relación de pertenencia que nos identifica. Si este principio no se acepta dentro de una sociedad, nos hallamos frente a un problema de discriminación. No basta entonces con que un diseño proponga al docente que deben introducirse conceptualizaciones tales como variedades lingüísticas o registros, sino que, desde el inicio el estudiante debe ser respetado como hablante de una variedad, cualquiera sea ésta, ya que entre ellas no existen jerarquías: todas son aptas para comunicar. El Sistema Educativo en su conjunto y a lo largo de los años permitirá que el estudiante descubra otras variedades lingüísticas porque lo pondrá en contacto con muchos discursos sociales, algunos de los cuales utilizan prioritariamente ciertas variedades de una lengua y no otras. Una de esas variedades es la estándar que se usa especialmente en la escritura de textos científicos y literarios, en instructivos y prospectos, en la información periodística, entre otros, es decir en textos funcionales a distintas

situaciones de la vida social y cultural. La variedad estándar no es uniforme - probablemente en cada uno de nosotros toma sesgos diferentes-, pero resulta de gran utilidad en todos los aprendizajes que pueden realizarse en relación directa con la lectura de textos escritos. Para resumir, desde esta visión de la lengua como idioma un diseño curricular ha de ser claro en plantear en primer término el respeto de las variedades y la necesidad de que quien enseña sea el primero en no discriminar. Esta es la base desde donde se iniciará el recorrido para poner al estudiante en contacto con otras variedades lingüísticas que le permitirán conocer y usar otros modos de expresión para diferentes situaciones comunicativas. Esto se logra sobre una base científica: los aportes de la Sociolingüística, de la Antropología Lingüística, y de los conocimientos acerca de textos y discursos. No podemos dejar de señalar en este caso nuestra coincidencia con el tratamiento de la discriminación lingüística que aparece en el Fascículo específico de Ciencias Sociales incluido en esta Serie. La figura del docente es clave en esta instancia y todo diseño debería puntualizarlo con claridad: el docente tendrá un uso adecuado, oral y escrito, de la variedad estándar que tiene valor en relación con las situaciones comunicativas que mencionamos más arriba, pero reconocerá al mismo tiempo que ese estándar es tan funcional como cualquier otra variedad lingüística según la situación comunicativa y el discurso de los que se trate.

Lo que acabamos de decir nos lleva en forma directa a una problemática que trataremos específicamente con detenimiento en otra parte de esta propuesta, pero que no podemos dejar de mencionar aquí: los procesos de alfabetización. Ocurre que en la gran mayoría de los textos escritos se utiliza la variedad estándar por lo que es posible que los primeros contactos sistemáticos con esta variedad algunos estudiantes los tengan al comenzar el proceso de alfabetización sistemática dentro de la escuela.

1.2. ¿Por qué, a pesar de todo, una lengua?

Hemos hablado acerca de la lengua como el idioma en que nos comunicamos en las acciones propias del lenguaje verbal y hasta aquí hemos insistido en la complejidad que implica el uso de esa lengua que no es una, sino un conjunto de variedades usadas para diferentes fines por hablantes también muy distintos entre sí. Sin embargo, cuando no reflexionamos sobre las diferencias, damos generalmente por sentado que todos hablamos la “misma” lengua. Existe un argumento importante que da lugar a esta creencia: la lengua en cualquiera de sus variedades mantiene rasgos (buena parte de su estructuración y su léxico) que son comunes a todas ellas. En este sentido podemos hablar de la lengua, como conjunto de variedades, que se reconoce como una estructura -estudiada en muchas lenguas desde hace miles de años por la Gramática-, que presenta una marcada estabilidad en el uso. Esa estructura generalmente se resiste ante las variaciones -que muchas veces se señalan como errores- individuales y sociales. Para poner un ejemplo, los rasgos propios de la concordancia y las marcas de género y número en sustantivos y adjetivos suelen complicar gramaticalmente los textos de los hablantes -aunque culturalmente se proponga un cambio deseable-, cuando se trata de hallar fórmulas de lenguaje inclusivo respecto del género.

En lo general, toda lengua constituye una estructura gramatical que se consolida en el tiempo y en el espacio y que varía por efecto de cambios culturales, pero la variación gramatical es muy lenta y normalmente los hablantes individuales no la percibimos. Hemos hablado de la estructura como una garantía de la comunicación y sobre esta base nos parece que ha llegado el momento de señalar la necesidad de que los estudiantes puedan lograr una importante formación gramatical en el transcurso de su trayecto por el sistema educativo. Suele pensarse en la gramática como en una especie de corset que restringe, limita, perturba y, sobre todo, que constituye una instancia de aprendizaje aburrida e inútil, lo cual definitivamente no es así.

En nuestro país hemos pasado por épocas en que aprendíamos gramática porque se la consideraba importante –sin quedar nunca en claro por qué era importante- y nos allanábamos a ese aprendizaje como a tantos otros, sin discusión. Era en general una gramática descriptiva, alejada del uso cotidiano de la lengua y apoyada en lo que ciertos autores, considerados valiosos literariamente, mostraban en sus textos. Por sobre todo era una gramática prescriptiva, una gramática del “debe decirse”, y muchos estudiantes recordábamos y aplicábamos esos requisitos gramaticales, casi por inercia.

Los estudios sobre el lenguaje no estuvieron muy presentes en los primeros diseños curriculares, salvo en el hecho de resaltar la importancia de la estructura gramatical. Y así vinieron años en que los estudiantes armaban y desarmaban esquemas de las estructuras oracionales, pero era común la existencia de selecciones de oraciones, especialmente elegidas para realizar los análisis, por lo que todo lo que fuera problemático gramaticalmente desaparecía y la lengua siempre se mostraba en los textos con una absoluta regularidad. Es así como, con suerte, los estudiantes identificaban clases de palabras y las relaciones entre ellas, pero de manera teórica y pocas veces surgía, salvo en aquellos sujetos que ya mayores, tenían que lidiar a diario con la escritura, la duda que lleva a la verdadera reflexión y estudio de los problemas gramaticales de los textos.

En épocas más recientes ocupó el primer plano la funcionalidad del lenguaje verbal, la necesidad de adaptarse a las situaciones de uso y de lograr comprender lo oído o lo leído y hacerse entender exitosamente en forma oral o escrita. Este objetivo se relaciona poco y mal con las instancias de formación gramatical que mencionamos previamente, y no es fácil el tratar de lograrlo; es más, parecería que para los últimos diseños curriculares detenerse en la reflexión gramatical no aporta a la fluidez de las interacciones lingüísticas. Así, el enfoque comunicativo - que es fundamental y que nunca debió haber estado fuera de la mira del sistema educativo-, anuló la posibilidad de la formación gramatical relegándola a una apostilla en los diseños curriculares que alertaba acerca de que siempre deberían crearse espacios para la reflexión gramatical, sin mencionar objetivos ni estrategias.

Entre los objetos de estudio de las Ciencias del Lenguaje, la estructura de la lengua es un aspecto fundamental ya que muchas características de los usos lingüísticos devienen de las relaciones estructurales entre el léxico y la sintaxis.

Por eso la gramática será objeto de reflexión y de estudio que se incorporará paulatinamente en los distintos niveles educativos. Se recordará, sin embargo, que la gramática en uso no es un mecanismo de relojería que una vez aprendido funciona siempre adecuadamente: los contextos, las experiencias por las que están atravesando los hablantes, hacen que muchas veces -aun conociendo los recursos gramaticales de manera consciente- no los empleemos de manera adecuada. Estos casos los tomaremos en cuenta cuando hablemos de evaluación, pero en principio sostendremos aquí que resulta indispensable que los estudiantes vayan reconociendo la gramática de su lengua y estableciendo de qué modo está presente en cada texto.

El lenguaje verbal tiene carácter analítico y va constituyéndose en una continuidad sobre la base de una interrelación determinada entre los elementos que constituyen un texto. Cuando hablamos, escuchamos, leemos, escribimos vamos al mismo tiempo conformando una síntesis de esa sucesión de interrelaciones gramaticales y por eso comprendemos y/o proponemos textos, en los que la interrelación está presente, como también lo están los rasgos de filiación respecto del ámbito del discurso. Esto quiere decir que la gramática, como estructura organizadora, está siempre presente, no es algo a aprender por fuera del uso como un agregado, sino por el contrario el uso de la lengua y el ser un hablante, son el resultado de encuadrarnos en esa estructura. Los rasgos sobresalientes de la estructura gramatical, que conocemos desde que empezamos a hablar aunque no seamos conscientes de ello, nos permiten convertirnos en hablantes. Sin embargo, es en la escuela donde analizando el enunciado de un problema o las instrucciones para utilizar un medicamento o un televisor; las obligaciones que asumimos cuando nos otorgan un crédito o cómo podemos explicar qué sentimos exactamente cuando hacemos una consulta médica; o por qué hemos tomado partido por tal o cual decisión, entre otras muchas situaciones -que los docentes puedan proponer desde la escuela primaria incluso-, es que aprenderemos de qué manera la estructuración gramatical permite entender o expresar enunciados elaborados sobre la base de relaciones claras y precisas de los elementos que los constituyen. Sin contar obviamente que, dentro del sistema educativo, los estudiantes deben poder comprender textos -con características gramaticales también específicas- propios de los discursos sociales de la ciencia, a través de los cuales aprender, o textos de la literatura donde la estructuración gramatical puede lograr efectos estéticos muy especiales.

La gramática entonces no es ni una reflexión acomodaticia, ni debe limitarse a clases teóricas como si se tratara de la exhibición de las características de un objeto ajeno al sujeto hablante. La reflexión sobre la gramática comenzará a partir del uso, pero debe necesariamente culminar en su estudio como objeto científico, de manera sistemática desde los últimos años de la escuela primaria hasta el fin de la escuela secundaria, porque es un campo dentro de las Ciencias del Lenguaje que se corresponde con un conocimiento científico a ser reelaborado por los estudiantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Este será sin duda un punto de discusión en la preparación de un diseño curricular, porque hace muchos años que no se acierta a encontrarle un sentido a la enseñanza gramatical y es probable que los conocimientos gramaticales de

muchos de los docentes se hayan aprendido en una formación superior específica, y no hayan ido constituyéndose en un desarrollo a lo largo de la escuela primaria y la secundaria, como hubiera debido pasar. Realmente es importante que la discusión se desencadene para comprender que es imprescindible que los temas gramaticales estén presentes en todos los niveles del sistema educativo y para eso todos los futuros docentes deberían acceder a un conocimiento gramatical profundo, a través de una reflexión tanto científica como didáctica que les permita enseñar en cada etapa del sistema educativo puntos clave de la estructura de la lengua.

Estas afirmaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje gramatical no busca imponer una gramática prescriptiva, sino reconocer el valor de la gramática como estructura organizadora de los textos y como rasgo distintivo de algunos de ellos por su filiación a ciertos géneros discursivos. Es decir, no aprenderemos gramática para hablar y escribir “como se debe”, sino para comprender el uso de la lengua y al mismo tiempo el valor y las características de la estructura que la lengua propone, que permite cambios y creaciones a lo largo del tiempo y de los contextos en los que se la habla.

Aclaremos, porque es necesario ver la problemática desde el inicio, que la propuesta de una reflexión gramatical acerca de cómo es mejor organizar un texto u otro debería comenzar apenas el niño entra en el Sistema Educativo. No será en el nivel inicial un “tema a desarrollar” sino una acción permanente del docente que señala, propone, sugiere, porque su escucha como hablante más experimentado y sus conocimientos gramaticales le permitirán intervenciones inteligentes para que el niño reflexione sobre el cómo decir. La estrategia didáctica es simple -y aplicable en todos los niveles del sistema-, una buena escucha siempre permite ayudar, orientar para que el otro pueda ver las distintas posibilidades gramaticales para organizar su texto y también, tan importante como eso, señalar las estructuraciones variadas que aparecen en los enunciados de distintos niños y así advertir la ductilidad de las organizaciones gramaticales. Proponemos de esta manera una nueva realidad a tener en cuenta como propuesta para un Diseño Curricular: la formación gramatical debe tener un lugar y un tiempo para que se logre conocer la estructura de la lengua, ni más ni menos importante que el que se otorgue al desarrollo de la función comunicativa del lenguaje verbal. Por otra parte habrá un tiempo cada vez más largo, desde el tercer ciclo de la escuela primaria hasta culminar la secundaria para estudiar Gramática como una disciplina específica.

1.3. ¿Cómo llegamos a hablar una lengua?

Ciertamente la lengua, tanto como idioma conformado dentro de una cultura, como en su sentido de estructura gramatical, ya es conocida por el niño cuando se integra al sistema educativo formal aunque no haya llegado reflexivamente a ese conocimiento. Eso nos lleva a pensar en otro ámbito dentro de las Ciencias del Lenguaje, que es el de la Psicolingüística o sea la disciplina que, entre otros objetos de estudio, teoriza acerca de la adquisición del lenguaje. Es

conveniente tener en cuenta que esta temática será indispensable en todas las Carreras de Formación Docente, aunque no aparecerá como parte de otros diseños curriculares del sistema. Hablamos de la formación docente, en este caso, para todos los niveles porque es fundamental que todos los docentes tengan un conocimiento adecuado de los puntos de vista teóricos que han provisto explicaciones para el fenómeno de la adquisición de la primera lengua. En busca de la brevedad, mencionaremos dos líneas antagónicas que incluyen variantes teóricas claramente diferenciadas. La facultad del lenguaje siempre ha intrigado a los estudiosos de otras épocas y a los investigadores más modernos. El pensamiento de todos ellos intenta explicar la adquisición basándose en concepciones filosóficas y científicas muchas veces opuestas entre sí. Unos sostienen la hipótesis de que el aprendizaje de la lengua primera se realiza en forma rápida y en general eficiente, porque existe una estructura gramatical básica inscrita en los genes de los humanos y que esa estructura responde a las exigencias básicas propias de toda lengua humana. Ante la escucha del habla de quienes lo rodean, el niño activa mecanismos innatos de selección que le permiten configurar la estructura lingüística propia de la lengua de su entorno y adoptar positivamente las diferencias menos específicas que esa lengua presenta. La base fundamental de esta línea de teorías es el innatismo y explica un punto de partida para comprender ese aprendizaje tan “espontáneo” que el niño parece realizar. Sin embargo, esta línea de teorías no deja en claro el valor del “habla de quienes rodean al niño”, ya que, de algún modo, ese valor estaría reducido solamente a ser un estímulo externo que desencadenaría un proceso previsto dentro de la dote genética, lo que pone en jaque el rol de la lengua como un elemento de la cultura.

Inversamente, la otra línea teórica afirma que es la necesidad de poder comunicarse con los demás la que hizo que los seres humanos fueran desarrollando lenguas que permitieran la interacción con su grupo social de pertenencia y que por eso las lenguas muestran los aspectos característicos de los contextos socioculturales. Es decir que los seres humanos tienen una “facultad del lenguaje” -posibilitada incluso por la constitución física de su aparato fonador-, pero es la necesidad de formar parte del grupo, de comunicarse, de ser reconocido y de reconocerse como parte de una sociedad, la que permite que sea el “habla del otro” la principal fuente que nos lleve al conocimiento de la primera lengua.

Tener en cuenta estas explicaciones teóricas no es colocar al docente en la posición de decidir con fundamento cuál de estas líneas se adecua mejor como respuesta a la pregunta de cómo el niño llega a aprender su primera lengua. Lo realmente importante es que ese docente sepa que existen teorías que intentan explicar el fenómeno y que por tanto el habla del niño puede ser también un objeto de estudio. Así su acercamiento al estudiante como a alguien que ha aprendido y puede aprender aún más para ser un hablante de su propia lengua desnaturalizará el supuesto de que el niño que llega a la escuela ya aprendió a hablar y por tanto no necesita orientación lingüística para seguir adelante. Es así como se hace necesario que los Diseños Curriculares de Formación Docente incluyan el estudio de las teorías de adquisición, para que los docentes reconozcan su rol dentro de un proceso abierto, no concluido. El niño o el adolescente siguen siendo hablantes en

formación que hay que orientar para que afronten nuevas situaciones comunicativas orales y escritas, que a veces son muy distintas de aquellas que se dieron en el punto de partida, cuando el niño empezó a ser hablante.

Por otro lado, y en relación con la teoría que tiene como base la existencia posible de una gramática inscrita en los genes, se ha desarrollado una teoría gramatical –la gramática generativa– que intenta explicar muchos de los fenómenos propios de las estructuras gramaticales de las lenguas y lo hace con bastante éxito en función de ciertos problemas no tratados por estudios gramaticales previos. Es decir que cuando el docente acceda a los conocimientos gramaticales específicos es probable que aprenda ciertos aspectos de la gramática de su lengua a partir de los principios de la gramática generativa y es conveniente que sepa cuál es la relación entre esa teoría gramatical y la teoría de adquisición que de algún modo la sustenta. Por otro lado, cuando consideramos la otra explicación teórica, la que se centra en la importancia de lo sociocultural que se plasma en el entorno de aprendizaje de la primera lengua y la influencia del “habla del otro” en ese proceso, apuntamos claramente a la función del docente como un “otro” tan importante como la familia misma dentro del contexto de aprendizaje cuando el niño ya ha accedido al sistema educativo.

1.4. Los discursos y los textos

Toda propuesta vinculada con procesos de enseñanza y de aprendizaje de saberes disciplinares se edifica sobre una concepción del lenguaje puesto que no podría pensarse una zona de formulación y acceso a los conocimientos que pueda desmarcarse de éste. La oposición central en cuanto a los puntos de vista acerca de su rol en las propuestas didácticas y que abre el juego a distintas proyecciones reside en o bien considerar que los signos –sobre cuyo funcionamiento se sostiene el lenguaje– son un reflejo de la realidad, opción que conlleva asumir que las formas lingüísticas son vehículos neutros de la información o bien reconocer su opacidad y en torno a ésta hacer gravitar nuestras decisiones y acciones. En otros términos, privilegiar la función referencial e instrumental del lenguaje o no hacerlo se constituye en un punto crucial para las distintas propuestas didácticas.

Como podrá leerse en las páginas que siguen, nuestro posicionamiento se opone a enfoques que fundan sus teorizaciones sobre la base de una concepción del lenguaje como un instrumento que sirve para transmitir o traducir ideas. Sin embargo nos detendremos en ella puesto que remite a una serie de implicancias de distinto orden, algunas de las cuales ya se trataron y otras se abordarán más adelante. De momento haremos foco en solo una de éstas: supone la posibilidad de separar fondo de forma, es decir, supone que los saberes, experiencias, nociones se formulan lingüísticamente de modos distintos pero que esas diferencias refieren siempre a un sentido (sentido, en singular porque, por preexistente, sería unívoco). Existen numerosos ejemplos que nos permiten afirmar que se trata de una concepción fuertemente arraigada socialmente y de la que el discurso escolar no está exento. Uno de ellos es la tradicional nomenclatura de los temas propios de cada espacio curricular como contenidos, relegando así la naturaleza discursiva de

los saberes disciplinares. Y si bien este señalamiento puede ser considerado una sutileza, no lo es tanto si observamos que es consistente con el hecho de que, por lo general, en las recomendaciones ministeriales se circunscribe la reflexión metalingüística -esto es la reflexión sobre los fenómenos lingüísticos- exclusivamente al área de Lengua y Literatura para la que aquí proponemos el nombre de Área de las Ciencias del Lenguaje y de la Literatura. No podríamos afirmar que no se perciba como necesaria una reflexión de esta índole en el resto de los espacios curriculares -aunque esta interpretación sea posible y, muchas veces, sea sostenida por colegas- sino más bien que es entendida como una capacidad transversal que, una vez adquirida, es aplicable a cualquier texto de cualquier disciplina, capacidad que, por lo demás, los docentes de Lengua y Literatura somos los únicos responsables de desarrollar. Por el contrario, aquí sostenemos que todo profesor es profesor de y en un discurso particular puesto que el conocimiento es inherentemente discursivo. Para ser más claras, los conocimientos que cada disciplina elabora existen porque hay textos empíricos cuya condición de existencia es, a su vez, el discurso. De modo que quien no haya ingresado a un discurso determinado tal vez podrá advertir sobre los fenómenos puntuales y locales de un texto, pero serán restringidas sus posibilidades de reponer las relaciones implícitas (aunque desencadenadas en y por la materialidad textual) que establece con otros textos también inscriptos en ese discurso, relaciones que son generadoras de sentidos (*sentidos*, en plural, porque las relaciones no están dadas de antemano y se actualizan permanentemente). Con lucidez, Borges en “Kafka y sus precursores” advierte sobre esto: “El hecho es que cada escritor crea sus precursores. Su labor modifica nuestra concepción del pasado, como ha de modificar el futuro”¹ (Borges, 1974:712).

Reconocemos que ubicar al discurso en el centro de nuestra propuesta resulta un corrimiento respecto de los lineamientos que han primado en las últimas décadas, lineamientos en los que se ha privilegiado el concepto de texto. Por ello, dedicaremos el resto de este apartado a esta cuestión.

Un abordaje discursivo supone dejar de lado una aproximación inmanente a los textos y plantea (y en la práctica docente debería poner en escena) que estos forman parte de una cadena con otros textos, pero esta cadena virtual no está preestablecida sino que es dinámica en tanto se hace, deshace y rehace en un proceso que es a la vez social, histórico y subjetivo. Desde esta perspectiva los textos son heterogéneos² no sólo por su infinita variedad y diversidad sino también y, especialmente, porque hablan de otros convocándolos de muy distintas formas. Esto es especialmente claro en los textos científicos y creemos que, en este sentido, el abordaje que se realiza en el Fascículo de Ciencias Naturales correspondiente a esta Serie, pone en evidencia una idéntica preocupación por la necesidad de que sean los profesores especialistas en cada discurso científico quienes orienten a los estudiantes en su lectura y escritura, ya que son, sin duda, hablantes cualificados para tal fin. En el entramado de cada texto hay hilos -más o menos visibles- de otros textos con los que forma una trama mayor de la cual es

¹ Borges, J. L. (1974 [1952]). *Otras inquisiciones*. En: *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé Editores.

² Cfr. Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, (73), 98-111.

producto, el *interdiscurso*³ (Pêcheux, 2016 [1975]). Es sencillo verlo en las citas textuales, donde la heterogeneidad se exhibe, pero no lo es tanto, puesto que requiere de un amplio recorrido en un discurso, advertir que la elección de un concepto marca un posicionamiento teórico en oposición a otros, por ejemplo. En las Ciencias del Lenguaje no da lo mismo decir *hablante*, *individuo* o *sujeto* porque cada concepto corresponde a un posicionamiento teórico distinto como no da lo mismo poner o no comillas en el sintagma *Conquista del Desierto*, en el caso de las Ciencias Sociales. Estos ejemplos intentan mostrar que ya sea en la elección de un término por sobre otros -aunque estos puedan funcionar como sinónimos en otros discursos- como en el uso o no de signos no verbales se abre un espacio a la interpretación que trasciende el texto, lo que da cuenta de la heterogeneidad de su constitución.

Asimismo, los textos hacen serie a partir de criterios de agrupación fundados en las categorías de *género discursivo* y *tipología textual*. Estos criterios tienen una presencia preponderante en los diseños curriculares y, en la inmensa mayoría de los casos, estructura la propuesta de los manuales escolares. Y si bien consideramos que son criterios productivos para mostrar algunos de los modos en los que los textos se vinculan, pensamos que no deberían erigirse como los únicos posibles como así tampoco habría que perder de vista que se trata de categorías relacionales, no ontológicas. Un texto no pertenece a un género discursivo o a un tipo textual *per se* sino porque en él predominan rasgos lingüístico-discursivos que comparte con otros y en función de esos rasgos compartidos se establece o no su pertenencia a un género discursivo o tipo textual. Y decimos *predominan* porque es también inherente a la naturaleza heterogénea de los textos el hecho de que encontremos en ellos rasgos considerados prototípicos de distintos géneros o tipos, así como también hay rasgos que son transversales a más de uno de ellos y esto sin detenernos en las múltiples posibilidades de cruces e hibridaciones. Pensemos, por ejemplo, en los mitos y leyendas como textos explicativos de ciertos fenómenos de la naturaleza o la presencia de metáforas en los textos de la ciencia y no solamente en la poesía. En consecuencia, consideramos que las orientaciones en los diseños curriculares de cualquier nivel del Sistema Educativo deberían tender a reivindicar un trabajo sobre los textos que no se trate de un mero etiquetamiento sino que, por el contrario, ponga en tensión las clasificaciones porque así se mostraría con mayor grado de realismo la circulación de los textos en la vida social. Hablamos de realismo porque para lograr encuadrar sin problemas los textos en una clase nos vemos obligados a elegir entre dos opciones que tienen en común un mismo sesgo de artificialidad: o bien obviamos la naturaleza heterogénea de los textos y los abordamos de forma estandarizada (repitiendo para todos y cada uno las mismas preguntas) o bien los “domesticamos” para que sean fieles a etiquetas pre-elaboradas. En este sentido, creemos que las aulas deberían abrirse a textos no manipulados. Y con manipulación de los textos nos referimos a un amplio espectro de mecanismos (en el caso de los textos científico-disciplinarios, supresión de léxico específico, subordinaciones y rasgos de la

³ Pêcheux, M. (2016 [1975]). *Las verdades evidentes. Lingüística. Semántica. Filosofía*. Buenos Aires: Ediciones del CCC.

polifonía, entre otros) que tienden a borrar la especificidad del discurso de referencia en pos de una supuesta mayor simplicidad. Sabemos que la presencia de textos originales se aplica, por lo general, en el caso de los textos literarios, pero no es así con el discurso científico-disciplinar. Y si, como venimos insistiendo, es imposible escindir el sentido de la materia lingüística, como si cada uno de ellos pudiera existir independientemente, deberíamos entonces mostrar los modos en los que nuestra disciplina formula los conceptos y sus relaciones.

Hasta aquí hemos intentado presentar una propuesta que, al colocar al texto en función del discurso, requiere de un acercamiento micro y macroscópico a los textos, es decir, un análisis que observe hasta los trazos más mínimos con los que un texto establece relaciones significativas tanto interna como externamente. A continuación, nos enfocaremos en la posición (o las posiciones) del sujeto en el acceso a los discursos y las posibilidades de orientar las prácticas orales, escritas y de lectura.

1.5. Los discursos y los sujetos

Si, como dijimos anteriormente, cada profesor es profesor de y en un discurso determinado, cada espacio curricular entonces supone una zona discursiva, zona que, vale la pena aclarar, tiene roces, solapamientos e incluso antagonismos con otras. Todas estas relaciones y otras que pueden pensarse deberían ser mostradas en los diseños curriculares en oposición a la tradicional disposición compartimentada de los espacios curriculares. Aun así, cada uno de estos debería tener como objetivo principal el acceso por parte de los alumnos a un discurso que es propio de esa disciplina y este acceso, en una sociedad escrituraria como la nuestra, se da a través de la lectura y, mayormente, en la escritura de textos. En el apartado anterior ya nos referimos a las características de los textos que consideramos necesarios y productivos para las instancias de acceso por lo que a continuación nos dedicaremos a la escritura, sin desconocer que se trata de dos prácticas estrechamente vinculadas.

Decimos, entonces, que escribir es un modo de acceso a los conocimientos por lo que las textualizaciones de nuestros alumnos, dependientes pero a la vez con un esperable grado de autonomía respecto de los textos fuente, son testimonio de la relación particular y fluctuante de cada sujeto con la lengua y con el discurso en el que esos conocimientos se formulan⁴. La emergencia en los textos de los alumnos de fragmentos inconexos, recuperados casi literalmente de las fuentes de las que proceden así como también la aparición de neologismos o deslizamientos en el registro, entre otros fenómenos, junto con reformulaciones más o menos logradas dan cuenta de estas fluctuaciones⁵. Si se permite la comparación, en cada textualización (oral o escrita) en un nuevo discurso los sujetos intentan adoptar una voz (que en principio es la voz de otros) en un coro que ya viene actuando y del que para formar parte no pueden ser meros espectadores. Y en este momento -

⁴ Cfr. Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

⁵ Cfr. Arbusti, M. (2016). Efectos de discurso y reformulación, *Cadernos do CNLF*, XX (01).

como en ningún otro ya que aún los músicos más experimentados fallan- el sujeto no estará siempre en condiciones de controlar su entonación y podrá presentar en más de una oportunidad disonancias. Depende de la predisposición para la escucha por parte del docente para reconocer qué nos dicen esas notas discordantes. Y en este sentido, nos acercamos a una actividad que requiere de un fuerte compromiso por parte de los docentes: la corrección. Compromiso porque son muchos cursos, muchos alumnos, muchas horas de trabajo y decimos también compromiso porque en este término hay una idea de anticipación, de futuro. Resulta importante que los profesores de todos los espacios curriculares se detengan sobre los fallos en los textos de los alumnos no con una lupa punitivista sino más bien curiosa que examine los rasgos lingüístico-discursivos de estos y se interrogue sobre su naturaleza puesto que muestran las oscilaciones que todo sujeto atraviesa en su encuentro con nuevos discursos. Estos errores, sostenemos, nos darán una pista sobre los caminos que podemos emprender. En ese sentido, creemos que la corrección no cierra el proceso sino que, por el contrario, inicia una nueva instancia en el acceso a los discursos. Con frecuencia, los alumnos miran la nota de las pruebas e inmediatamente las guardan en su carpeta o en sus mochilas y si bien esto tendrá que ver, en parte, con cuestiones relacionadas con la cultura de lo inmediato y de la fugacidad de las experiencias de nuestros tiempos, también creemos que tiene que ver con que, por lo general, no se considera que los textos de los alumnos puedan ser material didáctico. ¿Por qué no utilizarlos para trabajar temas como los procedimientos de cohesión textual o la concordancia entre sujeto y verbo, por ejemplo? Para ello, en nuestra corrección deberíamos evitar realizar nosotros mismos, a través de enmienda y tachones, la reformulación que podemos solicitar a nuestros alumnos a partir de indicaciones o de preguntas adecuadas que señalen los lugares donde el texto presente fisuras. Creemos que una corrección con estas características puede favorecer la objetivación de la propia escritura por parte del alumno y, eventualmente, éste pueda reformularla. No hay garantías en este camino: no siempre las intervenciones serán las adecuadas, no siempre el sujeto podrá escuchar esas intervenciones porque la reflexión sobre la lengua no es una capacidad que pueda desarrollarse y una vez alcanzada sirva como herramienta en todo momento y para cualquier discurso sino una posibilidad más dentro de las relaciones posibles que el sujeto establece con la lengua y los discursos. Cabe aclarar que esta tensión no es exclusiva de los sujetos que acceden a nuevos discursos, aunque en estas instancias se vea particularmente desequilibrada, sino que es constitutiva de los sujetos en tanto tales. Pueden presentarse numerosos ejemplos pero en relación con nuestro desarrollo podemos referirnos a las consignas. A todos quienes ejercemos la docencia nos ha ocurrido que luego de corregir varios exámenes y que una respuesta en la mayoría de ellos nos resulte llamativa hayamos vuelto sobre la consigna y recién ahí hayamos reconocido una fuente de ambigüedad. Por más que tengamos años en la profesión y que hayamos escrito y leído cientos de consignas fallamos porque los sujetos no ejercemos un dominio pleno y permanente de nuestra lengua y, en más de una ocasión, la relación de dominio se da a la inversa.

Para finalizar, en este apartado hemos intentado desarrollar un recorrido que no sólo muestre las relaciones entre el sujeto y los discursos sino también

visibilice dos géneros propiamente escolares, como son las respuestas de los alumnos y las correcciones. Creemos que es necesario enfatizar que estos textos no son transparentes ni meros vehículos de un conocimiento que se encuentra en otro lugar sino que son instancias -distintas pero estrechamente vinculadas- de acceso al conocimiento a las que es necesario que un diseño curricular atienda, favoreciendo espacios en los que los formadores de docentes trabajen sistemáticamente con los futuros docentes en situaciones de relectura y reformulación de los textos propios, revisión de escrituras reales de niños y adolescentes como así también análisis de correcciones de docentes en ejercicio y de prácticas de corrección propias y de sus compañeros.

1.6. Los discursos como prácticas sociales

En el apartado “Los textos y los discursos”, hablamos sobre la necesidad de mostrar los modos en los que nuestra disciplina formula los conceptos y sus relaciones. En este apartado, nos dedicaremos a los alcances del verbo “mostrar” de esta propuesta, pero antes de llegar allí haremos una breve digresión.

Hoy ya no es una novedad afirmar que la alfabetización trasciende ampliamente la enseñanza de la decodificación del sistema de escritura. Cuando hablamos de alfabetización, hablamos de un proceso que va mucho más allá de los primeros años de la escolaridad. Los docentes -de todas las disciplinas, como ya hemos señalado- en principio, deberíamos enseñar a leer y a escribir de ciertas formas y para distintos ámbitos discursivos. Y, en este sentido, el horizonte debería ser ampliar el repertorio de las prácticas discursivas de los estudiantes en todos los niveles. Lo que se ha denominado como *alfabetización académica* desde hace años ocupa un lugar central en los intereses de investigadoras e investigadores de los campos de las Ciencias del Lenguaje y de las Ciencias de la Educación. Y esto es así porque la escuela es el lugar privilegiado para aprender los modos de decir científico-disciplinares. Sin embargo, no deberíamos olvidar que la actividad académica no se reduce a la escritura de artículos, informes o libros. Una buena parte de la actividad académica consiste en navegar en las aguas no tan amables de Internet, en saber buscar aquello que no está en ese no-todo, leer ciertas marcas que se constituyen en índices para distinguir entre fuentes confiables y no confiables, enviar mensajes de correo electrónico, entre otras tantas actividades que vinculan lo académico con la escritura.

Estas cuestiones van más allá de lo que este documento se propone, por lo que continuaremos - a sabiendas de que se trata de un recorte del repertorio de textos que conforman “lo académico”- con los modos de decir propios de los textos en los que se formulan conceptos disciplinares. Creemos que no es sólo necesario incluir en los trayectos que propongamos textos no manipulados sino también mostrar a través de las consignas los rasgos lingüístico-discursivos de esos textos de un modo que vaya más allá de la identificación automática de recursos enseñados de antemano. Nos referimos, particularmente, a aquellos ejercicios de manual (en el sentido literal de la expresión) en los que se solicita, por ejemplo, “subrayar los recursos del texto explicativo”. En este sentido, creemos que este tipo

de actividades son superficiales y pueden ser adecuadas si y solo si el trabajo con la materialidad textual no se agota allí. De lo contrario, le estamos atribuyendo a los textos un lugar muy mínimo en la generación de sentidos y, como venimos insistiendo, los sentidos no se encuentran por fuera de los textos. Acordamos con Carolina Tosi:

Recordemos que, en efecto, las prácticas de lectura más consolidadas en la escuela, como la extractiva de datos y la reflexiva, forman parte de la tradición contenidista (Orlandi, 2004 y Hall, 2007) puesto que se centran en “encontrar” contenidos en el texto como si fuera posible hallar un sentido único y literal, reflejo de la “intención” del autor. En efecto y tal como explica Hall (2007:13), las prácticas de lectura contenidista se han abocado por décadas a “lo que los textos dicen y no en los modos de decir con los cuales se construye el conocimiento” (Hall, 2007:13). En cambio, desde la perspectiva aquí trazada, el interés se coloca en interpretar los textos haciendo foco en los modos de decir: en *cómo* el texto se configura y construye los sentidos⁶ (Tosi, 2018:221).

Creemos que mostrar, explicitar los modos de decir propios de las disciplinas implica, además, asumir que estos no son naturales y que no es posible leer a través de ellos para llegar al conocimiento. De nuevo, nada hay de transparente en el lenguaje. El acceso al discurso científico, en la lectura y en la escritura, supone “una entrada a un nuevo mundo argumentativo, para acordar o disentir con él”⁷ (Desinano, 2008:45). Y esta entrada debe ser acompañada y orientada por docentes que expongan las pautas de funcionamiento de ese mundo discursivo, pautas que si bien son generales se actualizan en cada texto particular por lo que el acompañamiento debe ser continuo y sistemático y no simplemente una unidad o una materia aisladas en el programa de estudios.

Por último, pero no por ello menos importante, es necesario mostrar que los modos de decir propios del discurso científico-disciplinar no son neutros. Por el contrario, son formas socialmente legitimadas. Esto implica adoptar una perspectiva sociolingüística que trasciende la descripción aséptica de las estructuras estandarizadas. Es necesario enfatizar en las aulas sobre el hecho de que estas estructuras no son superiores a otras. La diferencia radica en que unas gozan de un prestigio que las otras no y que esta valoración diferencial es resultado de procesos en los que entran en juego cuestiones de poder. Las palabras de Virginia Zavala y Gavina Córdova que siguen son muy claras en este sentido y si bien las autoras hablan del rol de la universidad, nosotras proponemos que favorecer una “conciencia lingüística crítica en los estudiantes” debería ser un objetivo general que atravesase todos los niveles del sistema educativo:

Las universidades deberían promover una *conciencia lingüística crítica en los estudiantes* (Fairclough 1995) en el marco de aquella afirmación *freireana* de que el mundo *no es* sino que *está siendo* a partir de la historicidad de la vida social (Freire 1997). Una *conciencia lingüística crítica* implica manejar la información sobre el funcionamiento del lenguaje en la sociedad y sobre las relaciones de poder que subyacen a las relaciones existentes entre los usuarios de lenguas, variedades y literacidades diferentes. En otras palabras, implica poder deconstruir las ideologías que se han construido a ciertas

⁶ Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. CABA: Paidós.

⁷ Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

formas lingüísticas como “mejores” que otras. Pero una *conciencia lingüística crítica* también implica tomar posición en contra de la discriminación lingüística que genera situaciones de desigualdad en nuestra sociedad⁸. (Zavala y Córdova, 2003:159)

⁸ Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

LOS NUDOS PROBLEMÁTICOS: ALFABETIZACIÓN Y NORMATIVA

1. Hacia la alfabetización

Dentro de ese panorama del Área que hemos tratado de esquematizar a partir de conceptos básicos, hay sin embargo una instancia que en la mayoría de los casos define cambios en la relación del sujeto con la lengua escrita y esa instancia generalmente se da dentro del sistema educativo y en un período variable que puede abarcar desde el nivel inicial hasta el segundo o tercer curso de la escuela primaria. Queremos señalar que no solo en lengua hablamos de un proceso de alfabetización, ya que, por ejemplo y como lo vemos en el Fascículo correspondiente a Matemática de esta Serie, vemos que otras Ciencias que utilizan elementos sígnicos específicos deben ocuparse también de procesos de alfabetización semejantes. En nuestra Área específica, la instancia implica para el estudiante acceder al funcionamiento del sistema de escritura propio de su lengua, lo que le permitirá realizar en forma personal las acciones de leer y escribir. Nuestro sistema de escritura es alfabético, lo que quiere decir que ese sistema muestra en cierta medida que la lengua que hablamos tiene unidades fónicas mínimas (los fonemas), que se corresponden en la escritura con grafías convencionales llamadas grafemas y las letras son esas unidades de equivalencia entre un fonema y un grafema. Las letras llevan una denominación que no siempre coincide con el fonema aislado con que se relaciona el grafema y se ordenan según una convención propia del llamado alfabeto latino usado para la escritura de muchas lenguas. Ese alfabeto es una simple enumeración que no contempla casos particulares de uso en los diferentes idiomas, como -ch- que es un dígrafo que se relaciona con un único fonema en español, para poner solo un ejemplo. La utilidad del conocimiento del alfabeto se relaciona más con su funcionalidad para realizar enumeraciones en los textos escritos o para ordenar “alfabéticamente” listados de nombres, obras, autores, etc. La inclusión del conocimiento “de memoria” del alfabeto es un aprendizaje útil pero no necesario para aprender el funcionamiento del sistema de escritura, por lo que puede incorporarse en un tercer o cuarto grado cuando el niño ya utiliza el sistema de escritura para su finalidad principal, leer y escribir.

- La relación biunívoca fonema/grafema en español no ha sido estable a lo largo del tiempo –tampoco en otras lenguas que usan el mismo alfabeto-, y hoy nos encontramos con grafemas que no se corresponden con ningún fonema (la h, por ejemplo), fonemas que a partir de la costumbre o de la historia de la lengua pueden acoplarse a distintos grafemas o pares de grafemas (como el caso de “b” y “v”, o “ll” y “y”, o el del fonema inicial de “roto” y el que inicia la segunda sílaba de “carro”). No vamos a entrar en la discusión de que “si habláramos bien (¿?)”, podríamos resolver los dos problemas mencionados, porque la dura verdad es que en todas las variedades del español aparecen las mismas dificultades, y no existe ninguna

variedad que sea modelo de habla para este sistema alfabético que es ambiguo, como lo han explicado las investigaciones sociolingüísticas.

- Estos fenómenos de ambigüedad o de indecisión frente a qué grafema usar, o la duda de por qué hay una “u” en queso que “no suena” pero hay que ponerla, son los baches del sistema de escritura que llevan a las confusiones ortográficas. Lo importante realmente es que cuando un niño escribe solo por primera vez “ceso” y dice que escribió “queso”, el maestro sonríe porque se da cuenta que el niño ya entendió cómo funciona el sistema -porque ha pensado que la -c- suena siempre como en “casa”-, más allá de que vaya a caer en muchos baches como este antes de recordar todas las convenciones. Ese niño ha entendido la base operativa del sistema: la relación fonema/grafema. De allí a leer y escribir es otra historia, pero vamos a detenernos un momento aquí porque si no se llega a ese primer descubrimiento que es la relación fonema / grafema no se podrá leer ni escribir.
- Desde que existen los sistemas de escritura alfabéticos (miles de años atrás), se enseñó a leer y a escribir comenzando por mostrar los grafemas aislados, relacionándolos con los fonemas que les correspondían y proponiéndolos luego en segmentos más extensos, sílabas y palabras. La metodología consistía solamente en mostrar desde la lógica del adulto, una y otra vez, el principio fundamental del sistema, hasta que el niño comprendía esta clave y la usaba cada vez con mayor soltura. A mediados del siglo XIX comenzaron a proponerse otras modalidades de presentar el sistema. En este caso en vez de presentar las unidades mínimas se pensó en unidades mayores, como la sílaba, con el fin de hacer más atractivo el proceso de aprendizaje y despertar mayor interés en el niño. En inglés, lengua en la que se empezó a proponer este cambio, existen muchísimas palabras monosílabas por lo que es relativamente fácil proponer oraciones hasta cierto punto interesantes sobre la base de sílabas (que constituyen al mismo tiempo palabras). No ocurre lo mismo en español y los intentos no fueron exitosos, pero lo que había comenzado a crecer como ambición del educador era tratar de llegar al principio fundamental del sistema (la relación fonema/grafema) partiendo de unidades “de sentido”, es decir que el niño pudiera “leer” -encontrar significado a lo escrito- mientras al mismo tiempo descubría esa relación mínima que es la base del sistema. Todo el siglo XX lo pasamos discutiendo metodologías para la alfabetización con mayor o menor éxito y lo culminamos sin llegar a ninguna conclusión, es más inventando la existencia de un “método” a partir de una investigación -la de Emilia Ferreiro-, cuyo objetivo era poner en evidencia cómo el niño -de ninguna manera pasivo frente al camino que el maestro le marcaba según un método-, iba hipotetizando, por su cuenta y sin apoyo, sobre las características del sistema hasta descubrir que funciona sobre la base de la relación fonema/grafema.

Nos hemos detenido tanto en la explicación previa porque si no se deslindan por una parte ese aprendizaje del funcionamiento del sistema de escritura y por otra las acciones de lectura y escritura, el punto de partida será siempre confuso y los docentes no tendrán el margen de acción suficiente para

llevar adelante, sin temor, los avances necesarios en ambos aprendizajes. Queremos realizar entonces la propuesta concreta de que, además de conocer las características de los métodos, y de estudiar la teoría desarrollada por Emilia Ferreiro acerca del proceso de aprendizaje que el niño realiza siempre y a su ritmo hasta llegar a descubrir el principio básico del sistema, *el Diseño Curricular* explicita tanto la necesidad imperiosa como los criterios orientativos para que los docentes en su formación aprendan a elaborar y pongan a prueba estrategias de trabajo en el aula, atajos si se quiere, para acompañar y apoyar a ese niño que está intentando comprender cómo funciona el sistema que le abrirá las puertas a la lectura y a la escritura. La tarea de alfabetizar tiene muchas facetas y requisitos contextuales e individuales, pero lo fundamental es que en el Diseño se marquen las dos líneas claves que resumen el proceso: el aprendizaje de cómo funciona el sistema de escritura y el reconocimiento de todo aquello de interesante, atractivo y valioso que se obtiene cuando se sabe leer y escribir. Estas dos líneas, aunque paralelas en su desarrollo, implican acciones y estrategias didácticas diferentes para que puedan ser efectivas en el proceso de alfabetización. Por eso el Diseño necesariamente tiene que orientar no en relación con una metodología estricta u otra, sino insistir en que la clave es la búsqueda de formas de interacción del niño con el maestro y con los pares que lo lleven a pensar, a dudar, a discutir sobre cómo se lee o se escribe X, volver una y otra vez sobre cada dificultad hasta descubrir cómo funciona el sistema. Al mismo tiempo se realizarán actividades de lectura que introduzcan a los chicos en la literatura y en otros muchos textos que pueden interesarles, como las curiosidades científicas, por ejemplo. El docente será el lector pero poco a poco irá dejando espacio para que los niños empiecen a tratar de leer alguna palabra, adivinando o intuyendo. El docente también escribirá lo que el niño le dicte al principio y le irá cediendo el papel protagónico a medida que las escrituras sean más cercanas a las formas canónicas del sistema. Si los docentes en su formación aprenden a hacer todo esto advertirán con claridad que la distribución del tiempo a dedicar para cada actividad no se rige por un horario preestablecido, las divisiones horarias en el primer ciclo son ilusorias porque debe trabajarse en una actividad mientras el niño mantenga el interés, porque en esa instancia está aprendiendo, y el docente deberá equilibrar a lo largo del horario semanal lo dedicado a cada una de las áreas.

También en el Diseño Curricular debería explicitarse que las instituciones deben revisar –analizar, discutir, consensuar– todo lo que alguna vez fue clave en la alfabetización y luego se convirtió en algo pasado de moda. Así por ejemplo: las actividades orientadoras para la escritura en un cuaderno con líneas –férrea disciplina otrora en el aprestamiento, pero ayuda necesaria para quien no sabe por qué hay un margen o que se escribe de izquierda a derecha–; la copia – porque si bien no tiene sentido copiar día a día “Hoy es un día de sol”, aprender copiando el propio apellido o de vez en cuando copiar el enunciado de un problema, por ejemplo, lleva a aprender una forma de escritura que es útil en la vida diaria–; el dictado –ya que ¿por qué pensar que se trata de una forma de castigar al estudiante y no de una actividad de aprendizaje?–; el autodictado, por los mismos motivos que el dictado; entre otras cosas que sería bueno evaluar con criterio didáctico nuevamente.

- La relación del niño con la lectura y la escritura, ya lo dijimos, empieza mucho antes, porque el niño nace en una sociedad letrada aunque sus padres no lean mucho o aun sean analfabetos. La escritura es parte de la cultura y se muestra bajo múltiples formas. Sin embargo, esa relación del niño con la lectura y la escritura puede alcanzar un nivel óptimo o no y, dentro del sistema educativo, es la actitud y las acciones realizadas o propuestas por los docentes, las que pueden llevar a ese nivel. Por tanto un Diseño Curricular de Formación Docente deberá contemplar la existencia de un espacio para esta formación específica de lector y un Diseño para los niveles primario y secundario deberá volver a incluir actividades de lectura en voz alta, porque es útil de muchas maneras en la vida cotidiana. Y no solamente en el Área en la que estamos trabajando: ¿cómo se aclara el procedimiento a seguir para resolver un problema o cómo se entiende mejor un enunciado complicado cuando alguien nos lee ese enunciado o lo leemos en voz alta! No se trata de volver a la clase tradicional de lectura –que generalmente se realizaba sobre el material aséptico de los libros de lectura, o con suerte solo con textos literarios- sino a incluir en cualquier momento y en el trabajo cotidiano en todas las áreas de conocimiento la lectura oral de textos específicos del área, desde una frase, suelta pero fundamental, a un texto completo. Es probable que de este modo, al ver las posibilidades que se derivan de la acción de leer, el estudiante se interese también por leer en solitario y en forma silenciosa o sea llegue a ser un lector autónomo. Esto no quiere decir que un diseño curricular deba pretender “bibliófilos”- éstos se hacen a sí mismos porque son los que hallan placer en la lectura y se enamoran de los libros-, sino en principio formar lectores capaces de afrontar con éxito la lectura a la que nos vemos obligados a recurrir cuando tenemos ante nuestros ojos una factura, una novela, un contrato o un manual de carpintería.
- En cuanto a la formación docente para la lectura y la escritura en los otros niveles, proponemos que en los diseños curriculares se enfatice la necesidad de ampliar las actividades de lectura y escritura en todas las áreas, sobre textos específicos especialmente seleccionados por los docentes en relación con los recorridos del aprendizaje dentro de su área y al mismo tiempo con las características propias del grupo de estudiantes con el que está trabajando. Es posible que acompañar los diseños curriculares con sugerencias de textos accesibles a través de Internet, seleccionados por especialistas, sea una manera de facilitar el trabajo de selección del docente y al mismo tiempo evitar el rasero que a veces imponen los manuales y las carpetas de actividades. Para ello, el Diseño Curricular de Formación Docente debería establecer claramente los espacios y las actividades que los formadores propondrían a los estudiantes para realizar análisis críticos de textos y así seleccionar por sí mismos materiales de lectura adecuados. No olvidemos que el futuro docente -dentro de este concepto de alfabetización que hemos tomado como eje- se está alfabetizando también en función del rol que deberá desempeñar.
- Es posible que para aceptar este planteo, tengamos que dejar de lado el prejuicio de que las sugerencias de un diseño curricular que incluya

sugerencias de lecturas adhiere a una forma de prescripción. Para que no lo sea, las sugerencias deben ser tales, y ser variadas, y los docentes que no quieran tomarlas en cuenta podrán elegir y proponer textos tanto o más valiosos que los sugeridos, pero sabiendo fundamentar su propia elección. Bajo estas condiciones no hay lugar para la prescripción ni para el prejuicio.

2. El lugar de la normatividad dentro del Área

En esta propuesta *normatividad* refiere especialmente a dos aspectos que no siempre ocupan, o han ocupado, el mismo espacio en el desarrollo de los diseños curriculares, ni tampoco han alcanzado la misma relevancia. Hablaremos especialmente de la ortografía y de la puntuación. Consideramos que constituyen campos normativos en la medida en que existen normas bastante específicas respecto de los usos ortográficos –especialmente creadas para paliar la ambigüedad que ya mencionamos acerca del funcionamiento del sistema- y también algunas normas generales, mucho más laxas en algunos casos, en relación con la puntuación. Es imposible negar que fuera necesario que los estudiantes a lo largo del sistema educativo superaran en sus textos escritos los errores ortográficos. Existen varios factores que un diseño curricular debería explicar para que los formadores y los docentes asumieran la responsabilidad de un logro semejante. Esos factores son:

- que la ortografía es un recurso para que no haya ambigüedades que entorpezcan la lectura de los textos, sea por una tilde o un grafema omitidos, o el uso de un grafema por otro, o la tilde colocada en una vocal no acentuada, por ejemplo.
- que gran parte de la normativa ortográfica no sigue una lógica y que para conocerla y recordarla suelen ser más importantes los recursos mnemotécnicos y el interés personal. Es notorio, por ejemplo, cómo los concursos escolares en el campo de la ortografía suelen llevar la simple competencia al nivel de estrategia didáctica.
- que en la escritura formal escolar –que conducirá a otras instancias de escritura formal a lo largo de la vida- la ortografía sigue teniendo un valor importante.
- que es necesario tener conciencia de ese valor y tratar de apropiarse de él en el lugar, el sistema educativo, en el que los sujetos realizamos nuestros aprendizajes básicos, que se presupone que nos ayudarán en nuestro desempeño como personas alfabetizadas.

Esta enumeración plantea claramente que si los docentes no se preocupan por la ortografía, no la toman en cuenta en sus evaluaciones, no estarán calificados para orientar los aprendizajes sobre la normativa ortográfica. Es decir que los Diseños Curriculares de formación docente deberían insistir para que los formadores se interesaran especialmente por el logro de este aprendizaje. Quizás, si la ortografía comienza a ser tomada en cuenta por los formadores de formadores en las evaluaciones, se cree una corriente que lleve, por lo menos, a la aparición de

docentes preocupados por la normativa y hábiles para controlar su propia escritura y la de sus alumnos. A partir de esto y en el largo alcance, habrá logros mayores. En la actualidad existen medios muy accesibles para prevenir o controlar errores: las pc tienen correctores –aunque hay que aprender a usarlos porque no son infalibles y a veces nos hacen equivocar- y diccionarios que se pueden consultar en forma instantánea desde el celular. En cuanto a las escrituras no formales de chats y whatsapps, considerémoslas como otra forma de escritura y dejemos que el uso vaya consagrando formas específicas, como pasó siempre con la escritura para la que la función y los instrumentos son y han sido siempre una condición de cambio.

La normativa relacionada con la *puntuación* es, sin duda, muy magra. Queremos decir con esto que en algunos casos solo atiende a los usos más generales sobre los que se puede establecer una cierta homogeneidad, por ejemplo el punto al final de un texto, o la mayúscula en su inicio, o la coma entre los elementos de una enumeración; y, aun así, un texto puede terminar con puntos suspensivos o la enumeración puede estar constituida por sintagmas, es decir por estructuras más complejas dentro de las cuales aparece ya la coma y por tanto usamos el punto y coma como marca de segmentación entre esos sintagmas.

Es importante que, desde el principio, tengamos en cuenta que la puntuación se colocó inicialmente para indicar los momentos en que el lector podía detenerse para respirar. La lectura se hacía siempre en voz alta y solo desde la Edad Media hay testimonios de que los sujetos leyeran solo “con la vista”. A lo largo del tiempo, aparecieron muchas marcas auxiliares inexistentes previamente, y la puntuación se transformó en un auxiliar fundamental para la segmentación del texto en unidades menores. Los párrafos, las oraciones y los sintagmas (algunos de ellos también oracionales, como las oraciones subordinadas) se pautan en los textos según el criterio de que estas segmentaciones permiten reconocer con claridad la forma en que esos textos van ordenándose y relacionando sus partes para constituir una estructura de sentido. Sin duda, en los inicios de la alfabetización y antes también, ayudarse con la lectura oral e insistir en los usos más generales de la puntuación será lo indicado, pero posteriormente y cuando el niño ya pueda leer y escribir por sí mismo, aunque sean textos breves, se hará necesario un análisis crítico del uso de la puntuación cuando ésta sea relevante. Por supuesto que se tratará de indicaciones breves y precisas, a veces solo señalando, otras creando dudas o haciendo ver que los usos son opcionales. Cuando se revise un trabajo escrito la puntuación también habrá que tomarla en cuenta.

Nos encontramos así, nuevamente con que una propuesta de Diseño Curricular deberá insistir no solamente en que la puntuación es un tema, sino en que el docente en su práctica debe saber que ante la necesidad de segmentar un texto las marcas de puntuación posibles en muchos casos son más de una, lo que lleva a pensar que el uso de la puntuación es bastante más libre que el de la ortografía en relación con la voluntad de quien escribe, que tiene un margen más amplio de opciones en su aplicación. Una actividad interesante puede ser muchas

veces comentar las posibilidades que se dan dentro de un enunciado determinado, lo mismo que de qué manera un cambio de puntuación puede llevar a variaciones de sentido importantes. Es decir que el docente debe poder explicar la ductilidad en el uso de la puntuación, que va más allá de los pocos casos en que existe realmente una normativa sobre su uso. El empleo de la puntuación no se aprende por reglas, sino con la práctica continua de analizar textos y ver, entre otras cosas, cómo la puntuación segmenta el texto y lo clarifica en relación directa con la estructura gramatical que se va configurando. Esta tarea no es exclusiva del profesor de Ciencias del Lenguaje o de la Literatura; todo texto presenta una puntuación que lo segmenta, desde un tratado de filosofía a un instructivo para colocar una cortina plástica. Por tanto es esperable que las recomendaciones del Diseño en este sentido estén presentes en relación con los textos de todas las áreas, porque la escritura, desde las acciones de leer y escribir, está también presente en todas las disciplinas. Esta extensión a todas las áreas se va haciendo cada vez más indispensable a medida en que el estudiante debe leer textos más largos, más complejos conceptualmente, con una sintaxis y una puntuación específicas, y debe leerlos para estudiar y acceder a los conocimientos que proponen reflexionar sobre ellos para pensar “más allá del texto” y además escribir sus propios textos sobre esos temas.

HABLEMOS DE LITERATURA

Creemos que no es necesario abundar en argumentos acerca de que la Literatura exige un tratamiento distinto dentro de los Diseños Curriculares que la temática relacionada con las Ciencias del Lenguaje. Al mismo tiempo es necesario señalar que, en términos generales, los profesores a cargo de la formación docente en el Área suelen tomar decisiones muy acertadas respecto de lo literario. Creemos que esto se debe a que quienes han decidido hacer una Carrera superior en el Área lo han hecho atraídos especialmente por la literatura, atracción que persiste porque son y han sido lectores de literatura probablemente desde niños. Este comentario no es el resultado de una investigación sino de la experiencia cotidiana en las aulas y en las salas de profesores, pero creemos que tiene un fuerte valor de constante. Sin duda, si esto es así, lo consideramos como una ventaja importante para el formador de formadores porque no solamente propondrá textos para leer, conocimientos y actividades, sino que podrá ser modelo de lector manifestando por su actitud de qué manera la literatura es mucho más para él que un objeto de estudio: estará en condiciones de mostrar espontáneamente el placer que la lectura le despierta.

Una problemática de base respecto de la literatura es comprender que lo literario se muestra como algo muy difícil de definir. A través de Jakobson conocemos la función poética del lenguaje, pero él mismo y otros autores coinciden en señalar que esa función aparece también en otros discursos que no son literarios poniendo en ellos un matiz distinto que, sin embargo, no los transforma en literarios por ese motivo. Por otro lado, a lo largo del tiempo muchas obras que en su época se encuadraban en géneros discursivos diferentes y estaban destinadas a públicos muy específicos son consideradas como obras literarias en otros momentos. Un ejemplo claro lo es Caperucita Roja, escrito como un texto moralizante para que las doncellas no perdieran su virtud frente a los hombres seductores, y que se ha transformado en un cuento que se incluye dentro de la literatura infantil, con su final clásico o con un “final feliz”, es decir ha perdido su objetivo y ha cambiado de destinatario.

Creemos que la siguiente cita aclara bastante el valor de la función poética dentro de la literatura:

De todas maneras es bueno que tengamos en cuenta la existencia de la función poética en el texto literario, pero que al mismo tiempo advirtamos que esta denominación no designa una serie de recursos que se añaden a un texto como si se tratara de un adorno que se pone o se quita según sea el caso. Lo que hace a la función poética del texto son elementos estructurales que se gestaron mientras este era escrito o a lo largo de las repeticiones que nos llega por tradición oral. A veces un texto nos gusta y ni siquiera nos damos cuenta de por qué y solamente varias lecturas, a veces separadas por mucho tiempo, nos permiten descubrir algunas palabras, o un ritmo, o el uso de la puntuación o la

organización sintáctica de una frase, que hicieron que ese texto nos gustara, tanto como para volver a leerlo, o para recordarlo tiempo después⁹. (Costa, 2011:84)

Damos por sentado entonces que los Diseños Curriculares destinados a los niveles inicial, primario y secundario deberían explicitar que las actividades en torno de la literatura deben posibilitar paulatinamente las condiciones para que los niños pasen de la instancia de un simple “me gusta” / “no me gusta” -vaya a saber si expresando su punto de vista personal o surgido del deseo de complacer al docente que propuso el texto- a una explicitación de aspectos que vayan acercándolo al descubrimiento de lo literario. Esas condiciones se verán satisfechas a través de análisis más profundos de los textos que dejen de lado el estereotipo del cuestionario que intenta encasillar lo leído y sus aspectos significativos dentro de una clasificación que no conduce a nada en la medida en que, sea adecuada o no esa clasificación, no pone en evidencia lo literario. Como leímos en la cita, en este texto en particular lo literario puede aparecer en aspectos que solo otro tipo de análisis ajustado a su singularidad permite descubrir.

En el mismo sentido consideramos poco adecuada la idea de buscar lo literario exclusivamente a partir de la figura del autor, por dos motivos fundamentales. Por una parte, no siempre el autor es consciente de todo aquello que hace que el texto que ha escrito ponga al lector ante la presencia de lo literario; por otra, en muchas oportunidades el autor escribe y reescribe su texto vanamente buscando lo literario y no queda satisfecho. Por otra parte, desde el momento en que el texto está en manos de otro que no es el autor queda librado a otras interpretaciones, a otros modos de percibir que son los del lector. Tanto el lector niño como el adolescente o el adulto podrán ver en ese texto cosas distintas, encontrar lo literario a veces como un descubrimiento propio porque el momento de la problemática del autor y su texto, ya ha quedado atrás.

De hecho, entonces, un texto es literario por obra de la voluntad de quien escribe o a pesar de ella, por los efectos generados por la lengua y que abren sus sentidos en los lectores y por el valor que esos lectores le otorgan durante un período o a lo largo del tiempo transformándolo en una obra clásica¹⁰. (Costa, 2011:84)

Hemos llegado así al núcleo de nuestro trabajo en este apartado. ¿Cómo pueden llegar desde el niño del nivel inicial hasta el adolescente del secundario a ser lectores de literatura en algún momento? Creemos que solamente los que rodean al niño y al adolescente, en este caso los docentes, son quienes pueden lograrlo, a través de la manifestación de su propia calidad de lectores ejercida en la práctica de la lectura para los chicos, en la selección de textos que presentarán como si se tratara de regalos especiales para ellos, en la orientación en el análisis mínimo de las apariciones de lo literario. Esta será una acción sostenida a lo largo del tiempo y que debería ser subrayada en los Diseños Curriculares de la Formación Docente como un objetivo en el largo alcance, acordado por todos los

⁹ Costa, A. (2011). Un poco más sobre literatura. En: Desinano, N., Arbusti, M. y Costa, A. *La Lengua, los padres y los maestros*. Rosario: Prohistoria Ediciones.

¹⁰ Costa, A. (2011). Un poco más sobre literatura. En: Desinano, N., Arbusti, M. y Costa, A. *La Lengua, los padres y los maestros*. Rosario: Prohistoria Ediciones.

docentes a partir de una discusión cuidadosa y de la preparación de planes de actividades y de selecciones de textos institucionales amplias, desprejuiciadas y dependientes solamente de la capacidad de cada uno para reconocer lo literario.

Sin entorpecer estos puntos de vista fundamentales que hemos expresado en los párrafos precedentes, el primer punto en el que habría que pensar en función de los Diseños Curriculares es que deben estar permanentemente abiertos y atentos a los cambios culturales que proponen formas de “lo literario” que llegan a veces a la escuela a través de los mismos chicos. Sería una novedad interesante y muy valiosa que cada cierto tiempo, las autoridades educativas propiciaran la elaboración de adendas curriculares que facilitaran a los docentes la búsqueda y el acceso a materiales de lectura, materiales de audio y audiovisuales de carácter literario.

Creemos que es necesario también que los Diseños Curriculares de Formación Docente planteen con énfasis que el espacio para lo literario es válido *per se* y no necesita estar permanentemente solapado con tareas que, en el fondo, solo utilizan el texto literario como modelo (de escritura, por ejemplo) o como material de base para estrategias didácticas en relación con las Ciencias del Lenguaje. Es importante subrayar que, a la inversa, la reflexión lingüística sobre algunos aspectos de los textos literarios permite profundizar en muchos casos en el reconocimiento y la valoración del discurso que llamamos literario, así como hallar en esos textos los aspectos en que se manifiesta esa cualidad intrínseca que es la presencia de lo literario, como lo señalamos más arriba.

También cabe proponer que los Diseños de Formación Docente, sobre todo para docentes de nivel primario e inicial, deben establecer espacios, sugerir estrategias y prever la evaluación de actividades de lectura oral, recitación, análisis crítico, selección de materiales, preparación de antologías y de archivos personales de materiales en relación con la literatura para distintas etapas etarias, entre otras posibilidades. Insistiremos en un aspecto: estas tareas se realizan muchas veces en los Institutos de Formación Docente bajo la modalidad de Taller y en forma grupal; esto tiene sentido como estrategia didáctica, pero pensamos que en todos los casos deben existir además actividades *individuales* evaluadas que aseguren que *todos* los futuros docentes alcancen un nivel adecuado para la realización de estas prácticas. Del mismo modo es conveniente que el énfasis en los Talleres de Formación se coloque en el logro de la capacidad de los futuros docentes para seleccionar el material a leer, las estrategias para orientar la lectura en función de lo literario y la ductilidad para reconocer los intereses de los distintos grupos.

Otra propuesta pasa por el hecho de que los Diseños Curriculares de Formación Docente deben acentuar la necesidad de que los futuros docentes elaboren y corroboren el valor de estrategias de lectura literaria que permitan una actividad permanente y sostenida en este ámbito: a veces unos pocos minutos diarios, inteligentemente planificados, alcanzan para que lo literario forme parte de la cotidianidad de la vida escolar. La variedad de textos (de la historieta al cuento, de la poesía recitada a la letra de una canción, desde la escucha de la grabación de un texto al video del texto leído o dicho de memoria, entre otros), las

diferencias en la modalidad de presentación, la lectura fragmentada que anime al estudiante a proseguir por sí mismo la lectura del texto empezado, la invitación a leer haciendo el comentario entusiasta de un texto como propuesta de lectura, entre otros son factores e instrumentos para que lo literario esté presente en lo cotidiano. La elaboración y la práctica de propuestas áulicas de este tipo son fundamentales durante la formación de futuros docentes teniendo en cuenta que muchos de ellos pueden no haber alcanzado esa cualidad de “ser lector” de literatura que hemos descrito más arriba y a la que debieran acercarse tanto como sea posible, sobre todo en los casos de los profesores de nivel inicial y primario.

Ciertamente los Diseños Curriculares -como lo señalamos en el campo de la gramática-, tomarán en cuenta los conocimientos teóricos (géneros discursivos, tipos textuales, función poética, recursos retóricos, entre otros) para la formación de los futuros docentes cualquiera vaya a ser su campo de trabajo específico (nivel inicial, escuela primaria o escuela media). Es indudable que para saber cómo, cuándo y por qué convendrá introducir nociones y conceptos, clasificaciones y caracterizaciones en los distintos niveles del sistema educativo, la formación teórica de los docentes debe ser la misma y esos conocimientos se elaborarán no solo en la lectura de los textos teóricos sino sobre la base de la lectura y el análisis de textos literarios. Estos textos, sin duda, aunque se enfatizen los que respondan a las variables etarias de sus futuros estudiantes, deben exceder de hecho esa limitación para que los criterios de selección puedan tomarse sobre una base más amplia de conocimientos. Por otro lado, durante la carrera los estudiantes deberán leer y analizar también textos adecuados para adultos, ya que es posible que por lo menos algunos de ellos estén formándose en este momento de su vida como lectores de literatura –en otros términos realizando su proceso de “alfabetización literaria”-.

LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA

Consideramos que los criterios de evaluación que se propongan en los futuros diseños curriculares deberían ser discutidos paralelamente a la elaboración de estos. Creemos que es un punto sumamente débil de las propuestas vigentes y la forma en que las evaluaciones se dan a conocer no es, en general, adecuada ni en el caso de los estudiantes ni en el de los responsables de estos, porque no es funcional. Asimismo no quedan claros cuáles son los mecanismos adoptados en relación con la existencia posible de un registro más riguroso que pueda dar lugar a un intercambio de ideas dentro de la institución escolar para tomar decisiones en común. Pensamos que, en parte, la magnitud del Área, vista como un ámbito multiforme y no concebido como encuadrado dentro de las Ciencias que se ocupan de estudiar las problemáticas, dificulta la comprensión de un posible desglose de espacios precisos dentro de ella y su consecuente evaluación específica.

Antes de desarrollar tanto la crítica como la propuesta, justificaremos la necesidad de entrar en esta temática. La evaluación según nuestro criterio es una parte del proceso de enseñanza y aprendizaje que, aunque parezca que se centra en los logros o las fallas de los estudiantes, es un instrumento que da cuenta del proceso que también involucra al docente, al contexto institucional y a los criterios y las elecciones que han determinado las decisiones acerca de la enseñanza. Es decir que la información de las actividades de evaluación en manos del docente responsable es un mecanismo privilegiado que le muestra lo que el estudiante sabe/no sabe, puede hacer/no puede hacer, o lo que le interesa/no le interesa, al mismo tiempo que le permite descubrir hasta cierto punto los motivos por los que ocurre una u otra cosa y en qué medida sus propias acciones han llevado o no a esa situación. Ubicarse en ese lugar de observación no es aceptar culpas, todos sabemos que los docentes, como todos los seres humanos, a veces actuamos mal a pesar de nuestras mejores intenciones y además existen factores contextuales que pueden entorpecer los aprendizajes. Lo fundamental es que la información que resulta de la evaluación permite la posibilidad de buscar otras formas (estrategias, procedimientos, actividades, intervenciones, modalidades de interacción con los estudiantes, por ejemplo) para cambiar el rumbo o, incluso, optimizarlo cuando advertimos que algunas de nuestras acciones han sido positivas. Por otro lado, el estudiante que obtiene resultados negativos en una evaluación necesita ser reorientado pero en primer lugar requiere que se le explique de un modo u otro por qué los resultados son negativos. Por ejemplo, un *bien*, un *regular* o un *rehacer*, escrito en el margen de un trabajo escrito, no le dicen absolutamente nada a un niño, solo le muestran escalones en la escalera de sus fracasos. No es este el lugar para proponer al docente cuáles son las líneas de acción para ayudar al niño, pero los Diseños curriculares deben contemplar la inclusión en las prácticas de enseñanza de las estrategias apropiadas para ayudar a los niños cuando tienen problemas de aprendizaje, para no dejarlos a la deriva.

La evaluación es también una información que llega de un modo u otro a los responsables del niño, es decir a un ámbito que el docente no puede controlar. Es necesario entonces tener en cuenta que cuando esa información sea negativa, haya explicaciones especiales que puedan ser útiles para hallar aliados y no enemigos en los responsables del niño. Sería conveniente que en los Diseños curriculares se tuviera especialmente en cuenta el señalar el apoyo que la institución escolar en muchos casos deberá brindar a los docentes para que realmente los niños pueda desarrollar procesos de aprendizaje confiando en que los docentes, la escuela y quienes son responsables de él se atienen a los mismos criterios.

Para concretar estas generalizaciones, vamos a detenernos en un instrumento, la libreta, en la que la escuela informa a los responsables de los niños acerca de su recorrido escolar. Aclaremos que, en principio, es probable que cada docente lleve adelante paralelamente otro tipo de registro de evaluaciones que le permite contar con informaciones más precisas acerca de la marcha de los aprendizajes. En ese caso lo que diremos de aquí en más, podrá ser una idea para una posible estandarización de esos registros informales. Pensamos además que la propuesta que haremos permitiría a todos -docentes, estudiantes, familia o responsables- una idea más clara y precisa de cuáles son las líneas principales de los aprendizajes que los niños están logrando. Hablamos de los niños fundamentalmente porque nos referiremos en este caso como ejemplo a la libreta de la escuela primaria exclusivamente. Creemos que es en este nivel donde más se advierte la inconsistencia entre el trabajo escolar que los niños realizan en la escuela y la forma en que se informa sobre él.

En la libreta del nivel primario advertimos que bajo la denominación general del área -Lengua- se indica una valoración- No satisfactorio, Satisfactorio, Bueno, Muy Bueno, Excelente- que como conjunto no aporta ninguna posible orientación que los destinatarios puedan aprovechar para reconocer realmente los logros o las dificultades y colaborar con la escuela. Por otro lado, en ese conjunto global que se denomina Lengua, es imposible identificar elementos que puedan justificar tanto las valoraciones positivas como negativas de la actividad lingüística del niño. Creemos firmemente que, por lo menos en el caso de esta área que insistimos en llamar de las Ciencias del Lenguaje y la Literatura, convendría discriminar las líneas básicas sobre las que se realiza la evaluación. En el primer Ciclo es posible que *Proceso de alfabetización* e *Interacción oral*, podrían ser dos indicadores precisos de los puntos fundamentales que el docente toma en cuenta para evaluar y que, de hecho, pueden no obtener la misma valoración.

En el segundo ciclo *Lectura, Escritura e Interacción oral* serían indicadores adecuados porque pensamos que, de algún modo, en los tres años transcurridos desde que el niño inició la escuela primaria, los objetivos de la alfabetización inicial han sido alcanzados, es decir que el niño es capaz de la lectura autónoma de textos breves y de la escritura de textos cortos sin ayuda del maestro, más allá de los posibles errores en el campo de la normativa ortográfica. *Lectura y Escritura* son ya dos indicadores de actividades que el niño está comenzando a realizar independientemente. Consideramos que en todo el segundo ciclo se continuará con

un cierto nivel de sistematicidad la introducción de léxico específico del área (que se inició en el primer ciclo con términos como palabra, oración, punto, cuento, poesía, letra, etc.) a medida que se vayan desarrollando actividades en relación con el ámbito gramatical, normativo, literario. Del mismo modo se comenzarán a incluir actividades que tienen que ver con el aprendizaje de conocimientos específicos como algunas reglas ortográficas, reconocimiento de clases de palabras, características de la rima, etc. Sin embargo, creemos que en este ciclo, estos aprendizajes no deberían ser evaluados al margen de las actividades de *Lectura, Escritura e Interacción Oral*, porque su introducción –como dijimos, ahora más sistemática y frecuente- estará estrechamente relacionada con esas actividades cercanas al uso del lenguaje, lo mismo podemos decir en lo relacionado con la Literatura.

En el tercer ciclo pensamos que a *Lectura, Escritura e Interacción oral* deberíamos agregar *Conocimientos Específicos* refiriéndonos a todos los conocimientos - lingüístico-discursivos, incluyendo los literarios, y los que corresponden a la normativa- que se desarrollen como temas en el nivel primario. Utilizamos la palabra Conocimientos en forma expresa ya que son, aunque se trate de un acceso muy introductorio a ellos, elementos léxicos y conceptualizaciones que forman parte del caudal teórico propio de las Ciencias del Lenguaje y de la Crítica literaria y como tales los consideramos como Conocimientos *Específicos* del Área.

Ciertamente las denominaciones que hemos propuesto son términos a discutir y pueden hallarse muchas otras posibilidades, lo que estamos señalando es que la complejidad del Área hace imprescindible un desglosamiento, aunque sea mínimo, clarificador de los aspectos que el docente toma en cuenta cuando evalúa y, al mismo tiempo, le permitan explicitar cuáles son los logros reales en esos aspectos, tanto al estudiante como a los responsables de él. Sabemos que los padres muchas veces piden explicaciones a los maestros sobre la evaluación y creemos que la discriminación de los aspectos fundamentales que se toman en cuenta puede facilitar esas explicaciones y ayudar a comprender la relevancia específica de cada aspecto dentro del conjunto que en la actualidad se muestra como un todo unitario.

Por supuesto que, aun en el caso en que no se considere oportuno un desglosamiento de este tipo en la libreta, resulta igualmente importante pensar en él para un registro institucional beneficioso con el fin de orientar y reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje tal como dijimos más arriba.

Los aspectos que hemos desglosado abarcan a su vez varios indicadores. *Interacción oral*, que recorre todos los ciclos, incluye la interacción dialógica cotidiana con el maestro y con el grupo, a lo que se irán agregando a lo largo de los cursos la participación en distintas situaciones comunicativas, en que se manifieste la posibilidad de exposición de temas, de argumentar en torno a puntos de vista, de interactuar para llevar adelante una actividad o proyecto, de comentar textos literarios, etc. *Proceso de alfabetización* dará cuenta del recorrido que el niño va haciendo en función a la vez del aprendizaje del sistema de escritura y de las

instancias iniciales en las acciones de leer y escribir. *Lectura* –aun pensando que en el primer grado por ejemplo el niño será probablemente un escucha de lo que el docente le lea- incluirá no solamente el desempeño en lectura oral, sino también la comprensión de textos, la capacidad de usar la lectura como un medio para buscar información y para realizar aprendizajes. *Escritura* tomará en cuenta las posibilidades del estudiante de usar la escritura como un medio para expresar lo que sabe, lo que piensa y lo que siente en función de las actividades propuestas por el docente, así como también cuál es su nivel de conocimiento y uso de la normatividad. Se tendrá en cuenta entonces la forma en que paulatinamente el niño podrá escribir textos que se relacionen con distintos temas, incluso los que se relacionan con otras áreas. *Conocimientos específicos* refiere a la elaboración de conceptualizaciones lingüístico-discursivas (entre ellas las gramaticales) y literarias que los estudiantes vayan alcanzando en el tercer ciclo de la escolaridad, aunque se haya trabajado ya con ellas desde los ciclos anteriores. Proponemos este desglose en el tercer ciclo porque pensamos que es el momento en que se acentúa la posibilidad de reflexionar sobre la lengua, el discurso y la literatura y por tanto comenzar a acceder a nociones, conceptos y léxico específico de manera sistemática.

Justamente este último elemento desglosado pone en evidencia el hecho de que dentro del Área se proponen dos ámbitos diferenciados, aunque no indiferentes entre sí, porque la evaluación se ejerce tanto respecto del uso del lenguaje como respecto de los conocimientos sobre éste. Creemos que el tercer ciclo es el momento oportuno para entrar con toda la prudencia y las estrategias didácticas que correspondan al aprendizaje sobre la lengua, el discurso y la literatura como objetos de estudio.

Sin embargo debemos comprender que no es fácil evaluar lo que llamamos simplemente uso de la lengua. Por lo que nos ha enseñado la Psicología durante el siglo XX, sabemos que evaluar el discurso de un sujeto – sus enunciados orales y escritos en las instancias comunicativas de las que participa, en este caso dentro del ámbito escolar, surgidos a partir de estrategias didácticas o espontáneamente- es juzgar al sujeto como tal, actuando en un espacio social determinado. La evaluación entonces debe tomar en cuenta todos los factores contextuales –de qué se habla o se escribe; para quién o a quién; en qué circunstancias; si es una actividad escolar, cómo ha sido propuesta; etc.- que actúan sobre el sujeto. Todo esto influye positiva o negativamente sobre ese sujeto haciéndole mostrar facetas a veces esperables, a veces insospechadas de sí mismo, que quedan como marcas visibles en su discurso. No importa si el sujeto tiene cuatro o dieciséis años, en el uso del lenguaje siempre surgen rasgos que muestran cómo es su interacción con los otros y con la lengua como estructura. Esos rasgos, positivos y/o negativos, permiten reconocer su desempeño lingüístico y comunicativo, que puede variar enormemente de una situación comunicativa a otra, de un día a otro, de un tema a otro, de la oralidad o de la escritura...

Una primera conclusión –obvia- es que la evaluación de la actuación lingüística de un estudiante no puede depender de la realización de una única

actividad. El docente debe aprender a registrar por lo menos de manera informal lo que vea como logros o como dificultades sistemáticas dentro de las diversas situaciones en las que los estudiantes intervienen lingüísticamente. Este registro lo ayudará para hacer una evaluación comprehensiva de la actividad lingüística de los estudiantes y le permitirá reconocer los logros y los puntos débiles de esa actividad, atender a sus variaciones y reorientar los aprendizajes en forma general o individual (con otras consignas, con la posibilidad del cambio en la composición de los grupos de trabajo dentro del aula, con sus propias y variadas intervenciones en las actividades grupales e individuales, etc.). Este seguimiento lleva a variar inteligentemente las estrategias didácticas en función de los requerimientos del grupo y de las actuaciones individuales. Este juego de hacer, evaluar, modificar-ajustar, volver a hacer, es una disciplina de trabajo aplicable a todas las áreas educativas, pero para la de la Ciencias del Lenguaje y de la Literatura es fundamental por la heterogeneidad, propia del uso, en el habla de los sujetos. Este registro del que hablamos es un instrumento de trabajo que algunos docentes podrán llevarlo en la memoria y otros en alguna brevísima observación escrita de vez en cuando. Lo importante es estar consciente de la necesidad de ir haciendo este seguimiento que enriquecerá las reflexiones y permitirá matizar el punto de vista del docente alejándolo del prejuicio de juzgar las acciones lingüísticas de un alumno a partir de un único episodio que se impone en la memoria cuando sea el momento de volcar un “resultado” en alguna de las evaluaciones formales que las instituciones exigen.

Todo lo dicho en el párrafo anterior refiere especialmente a la evaluación que hemos desglosado especialmente en los ítem *Interacción oral, Escritura y Lectura* -porque es evidente que lo que se comprende o se interpreta cuando se lee es también una forma de uso del lenguaje-, es decir aquellos en los que la subjetividad del estudiante está más expuesta a los condicionamientos contextuales. Es necesario pensar que muchas veces esos factores contextuales de los que hablamos también interfieren en los procesos cognitivos que se relacionan con el ítem Conocimientos Específicos. Sin embargo, como todas estas interferencias pueden ser circunstancias episódicas y no permanentes, es importante observar un recorrido y no un resultado. Por otro lado es conveniente que los docentes a cargo de los mismos alumnos intercambien ideas para corroborar o desestimar problemas y crear mejores condiciones para la evaluación como acto institucional.

Ha sido nuestro objetivo a lo largo de toda esta propuesta buscar el modo de ofrecer elementos que lleven a la crítica y a la discusión abierta entre todos los destinatarios que hemos planteado en el inicio. Desde la denominación del Área en adelante, confiamos en que el material pueda ser considerado como una tentativa de cambio fundamentada y tratada como un conjunto de sugerencias y puntos de vista a revisar y discutir durante el proceso de elaboración que permita la renovación de los Diseños Curriculares.