



# Tram(p)as textuales

Una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura

Ximena Picallo (Editora)



EDUPA  
Editorial Universitaria  
de la Patagonia

GI  
T  
yPC

Grupo Interdisciplinario de Teorías y Prácticas Críticas



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO



# Tram(p)as textuales

Una lectura sobre los modos  
de leer de los textos de  
enseñanza secundaria de  
lengua y literatura

Ximena Picallo (Editora)



**EDUPA**  
Editorial Universitaria  
de la Patagonia

---

**GI**  
**T**  
**yPC**

Grupo Interdisciplinario de Teorías y Prácticas Críticas

---

Programa SCyT-UNPSJB  
Cultura,  
Apropiaciones tecnológicas  
y Representaciones sociales



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO

Tram(p)as textuales : una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura / Viviana Ayilef ... [et al.] ; coordinación general de Ximena Picallo ; editado por Luis Ricardo Sandoval ; fotografías de María Florencia Olivero ; Guido Alberto Gallardo. - 1a ed.- Comodoro Rivadavia : Universitaria de la Patagonia - EDUPA, 2020.  
288 p. ; 21 x 14 cm.

ISBN 978-987-8352-06-0

1. Teoría Literaria. 2. Educación Secundaria. I. Ayilef, Viviana. II. Picallo, Ximena, coord. III. Sandoval, Luis Ricardo, ed. IV. Olivero, María Florencia, fot. V. Gallardo, Guido Alberto, fot.  
CDD 807.12



Esta obra se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. Esta licencia permite copiar, distribuir, exhibir e interpretar este texto, siempre que se respete la autoría y se indique la procedencia.

© Viviana Ayilef, Carolina Borquez Ciolfi, Andrea Gago, Guido Gallardo, Brenda Melián, Ezequiel Murphy, María Florencia Olivero, María Marta Peliza, Ximena Picallo.

© Edupa (Editorial Universitaria de la Patagonia)

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Ciudad Universitaria, Ruta Provincial N° 1, Km. 4.

Comodoro Rivadavia, Chubut, República Argentina

<http://edupa.unp.edu.ar>

ISBN 978-987-8352-06-0

# Índice

Introducción <i>Ximena Picallo</i> .....	9
Herramientas decoloniales para pensar el saber literario <i>Carolina Borquez Cioffi</i> .....	15
La educación secundaria: breve recorrido histórico <i>Andrea Gago</i> .....	29
Currículum, enseñanza y saberes escolares: claves para pensar la educación secundaria y sus dispositivos <i>Andrea Gago</i> .....	41
Breves consideraciones sobre la historia de la disciplina escolar lengua y literatura en la escuela secundaria <i>María Florencia Olivero</i> .....	53
Genealogía de la articulación entre la teoría literaria y la didáctica de la literatura <i>María Florencia Olivero</i> .....	65

Modos de leer: qué se lee y desde dónde se lee. Sobre literatura, teoría y enseñanza <i>Ximena Picallo</i> .....	75
La lectura reflexiva y la lectura crítica en los N.A.P. <i>Guido Gallardo</i> .....	105
El diseño curricular: algunas reflexiones <i>Guido Gallardo</i> .....	115
Manuales y libros de texto: algunos apuntes para pensarlos <i>María Marta Peliza</i> .....	129
Canon literario y canon escolar: itinerario conceptual <i>María Florencia Olivero</i> .....	161
La literatura patagónica en el canon escolar: más que un asunto regional <i>Ezequiel Murphy</i> .....	173
Literatura patagónica y canon escolar <i>Viviana Ayilef</i> .....	191
Metodología y construcción del corpus <i>Brenda Melián</i> .....	201
Análisis de manuales <i>Viviana Ayilef</i> <i>Carolina Borquez Cioffi</i> <i>Andrea Gago</i>	

<i>Guido Gallardo</i>	
<i>Brenda Melián</i>	
<i>Ezequiel Murphy</i>	
<i>María Florencia Olivero</i>	
<i>María Marta Peliza</i>	
<i>Ximena Picallo</i> .....	221

A modo de conclusiones	
<i>Viviana Ayilef</i>	
<i>Carolina Borquez Cioffi</i>	
<i>Andrea Gago</i>	
<i>Guido Gallardo</i>	
<i>Brenda Melián</i>	
<i>Ezequiel Murphy</i>	
<i>María Florencia Olivero</i>	
<i>María Marta Peliza</i>	
<i>Ximena Picallo</i> .....	251

Bibliografía.....	267
-------------------	-----

Anexos.....	281
-------------	-----

# **Currículum, enseñanza y saberes escolares: claves para pensar la educación secundaria y sus dispositivos**

Andrea Gago

Los procesos de construcción de sistemas educativos nacionales suponen procesos de selección, organización y prescripción de contenidos que alcanzan un notable grado de homogeneidad, tal como señala Flavia Terigi (2004). Es aquí donde podemos situar el origen del currículum<sup>1</sup>, concepto polisémico y cuyo estudio ha sido abordado por diversos pensadores. Podemos afirmar que el currículum es un objeto complejo, que materializa la intencionalidad educativa de la educación formal y en cierta medida, puede considerarse un puente que permite establecer relaciones entre la cultura y la educación (Lacasa,1994), así como también con los proyectos de los estado-nación. Es una «construcción política-cultural» que, tal como afirman Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi, «cualquiera sea la perspectiva con la que se lo mire, el currículum es un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos» (2000, p. 50) en un determi-



nado contexto histórico-social. Además, debe ser entendido, como señala Terigi (2004), como una herramienta de la política educativa y una herramienta de trabajo para los equipos docentes a fin de generar proyectos de trabajo institucional en las escuelas. En este sentido, debemos destacar el carácter prescriptivo del curriculum sobre la enseñanza, en tanto que, desde el Estado, se busca la orientación general, la organización y selección de los contenidos a enseñar en todo el sistema educativo.

Terigi (2004) en el primer capítulo de su reconocido libro *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*, construye «una genealogía que muestra las grandes articulaciones de sentido» que fueron constituyendo al curriculum y para ello retoma diferentes autores del campo, quienes permiten reconocer diferentes tradiciones y posturas en torno al estudio del currículum. Retomamos aquí la clasificación que propone Alicia de Alba (1995):

*Tradicionalista*: siguiendo los aportes de uno de sus referentes, Ralph Tyler (1982), considera que el propósito de la educación es promover cambios en las conductas de los estudiantes. A partir de ello, se define el currículum como un documento que prescribe y que suele especificar los resultados de aprendizaje deseados. Se centra en el *cómo hacer*, el deber ser de las prácticas educativas. Es elaborado por especialistas, expertos, pedagogos en tanto autoridades que deciden lo que los docentes y los distintos actores de las instituciones deben hacer. Por lo tanto, se entiende que los docentes sólo deben implementar técnicas eficientes, fiel y efectivamente, como lo dice el diseño del currículum. Tyler (1989), sostiene que quien escribe el currículum debe de-

finir claramente los objetivos, incluir posibles actividades y definir procedimientos didácticos a ser aplicados. El diseño, el desarrollo y la evaluación curricular son considerados desde esta perspectiva como pasos a seguir: el diseño prescribe los resultados para hacer eficiente el proceso educativo. El desarrollo del currículo se materializa en las prácticas escolares y se realiza la evaluación en base a los resultados en término de conductas observables. Esto último está marcado por la psicología conductista, hegemónica durante varias décadas del siglo xx. En esta tradición no existe un análisis que problematice la relación entre el currículum como propuesta educativa y el contexto histórico. Como afirma Stephen Kemmis, esta concepción

proporciona una guía de cómo construir el currículo con las constricciones de un sistema educativo cuyo carácter y estructuras vienen ya establecidas por el estado [...] y coincide con las «teorías» técnicas del currículo en general: tienden a excluir las cuestiones fundamentales de la educación y del currículum (Kemmis, 1998, p. 63).

*Conceptual-Empirista:* Los empiristas conceptuales como Ian Westbury y Lynn McKinney, entre otros, parecían ser los únicos «herederos del campo del currículum tradicional» (Pinar, 1989). Estos teóricos sostienen que la educación no es una disciplina en sí misma, sino un área del conocimiento estudiada por diferentes disciplinas (Pinar, 1989). Su trabajo puede caracterizarse como empirista y conceptual, en el sentido científico de los términos, tal como se definen en las investigaciones de ciencias sociales basadas en un paradigma positivista,

hegemónico en la época de estos desarrollos teóricos. Los principales postulados están relacionados a la formulación de hipótesis y la recogida de datos para elaborar las propuestas curriculares con relación a los contenidos. El currículum es considerado un documento en el que se sigue la estructura lógica de las disciplinas, se pone el énfasis en el «qué enseñar», lo que coincide con la noción de «planes de estudios» o «programa» como afirman Gvirtz y Palamidessi (2000). El currículum se centra en el saber culto y su formalización en las materias de estudio. Estos contenidos son estructurados en relación con la estructura lógica de cada disciplina, de acuerdo a los diferentes niveles del sistema educativo, se deben respetar los requisitos lógicos y la dependencia mutua entre los contenidos y los modos de la investigación. Es por ello, que las decisiones acerca del diseño curricular son tomadas por los especialistas de cada disciplina académica. Este diseño prescribe las prácticas, los procesos curriculares, el desarrollo y la evaluación, al igual que en la concepción tradicional son tomados como momentos que se dan en forma separada. Se pone el énfasis en la elaboración del diseño del currículum.

*La reconceptualista:* se enmarcan en la tarea de llevar adelante un estudio complejo sobre el currículum, que se basa en la necesidad de una «reconceptualización de lo que es el currículum, cómo funciona y de cómo podría funcionar de manera emancipatoria» (Pinar, 1989, p. 237). Éste es un fenómeno intelectual que requiere comprensión de la realidad y que se sostiene en la preocupación sobre la relación entre la educación (y el sistema educativo en particular) y el estado. Gran parte

de los trabajos de esta teoría se dedicaron fundamentalmente a analizar y denunciar la reproducción de las relaciones sociales desiguales en la escolarización. Dentro de esta línea de pensamiento se encuentran los estudios de investigadores como Charles Baudelot y Roger Establet, Samuel Bowles y Herbert Gintis, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, más vinculados al campo sociológico. Además, desde otras corrientes teóricas se han trabajado en profundidad conceptos relacionados a esta concepción, por ejemplo: trabajo cooperativo, intelectual crítico (Henry Giroux), interés emancipatorio (Jürgen Habermas), lucha política. Lo que caracteriza a esta concepción y reúne estas dos líneas de pensamiento, y principalmente logra romper con los anteriores desarrollos teóricos del campo curricular, es el análisis de la relación entre el contexto histórico y las propuestas educativas como problemática eminentemente política. La educación es considerada una práctica política que debería tender hacia una emancipación, que debe hacer uso de un razonamiento dialéctico; la educación, como plantea Pilar Lacasa (1994) es una «actividad situada» que no puede ser ajena al marco teórico en el que surge. En definitiva: «hacia fuera se trata de iluminar el mundo social, y hacia adentro, de iluminar la formación de nuestros modos de ver y de estar en nuestro mundo conscientemente» (Kemmis, 1988, p. 88). Es a partir de ello que se considera al currículum como el resultado de un proceso de lucha política por imponer ciertos intereses, en el que se materializan las relaciones entre educación y sociedad, que implica una cuestión inseparable de las relaciones de poder. Teniendo presente estas conceptualizaciones, Alicia de Alba (1995) define al currículum de la siguiente manera:

Es la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir cunicular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (De Alba, 1995, p. 58).

Desde esta concepción sería incoherente hablar de fases curriculares, ya que el currículum es un proceso que se establece a través del trabajo cooperativo, donde la evaluación, el diseño y el desarrollo se mantienen en una relación dialéctica, son momentos que no se dan de manera lineal ni son consecuencia uno de otro. En este proceso intervienen sujetos, no solo de la institución escolar sino de la sociedad en general, ya que el currículum es una propuesta político cultural que va más allá de la escuela (además esta es considerada como un lugar entre muchos, no el único posible).

¿Por qué es importante reconocer las diferentes posturas en torno al currículum? Porque, como afirma Margarita Pansza (1988) todo currículum implica una doble finalidad: una implícita, generalmente relacionada

a la reproducción de la ideología dominante, y otra explícita, representada por los objetivos de aprendizaje, los que manifiestan las funciones de reproducción conservación o transformación que cumple la educación. Entender al currículum como una expresión que materializa las relaciones entre la educación y la estructura social, nos abre la posibilidad de complejizar la mirada del campo del currículum, para así pensar nuevas prácticas que tiendan a la emancipación política de los sujetos. Entender que las decisiones educativas no están exentas de intereses que las movilizan es una forma de analizar los discursos y las prácticas con una mirada crítica, cómo entendemos la relación entre estructura social y educación, entre el contexto social y la enseñanza escolar, será un principio estructurante de las prácticas profesionales.

Las prácticas de enseñanza en las escuelas son prácticas socialmente reguladas y tienen algunas características que las definen y fueron señaladas por Laura Basabe y Estela Cols (2007):

- La enseñanza se da en un espacio social especializado, recortado y separado del ámbito social más amplio: contexto institucional.
- Se enseña de modo descontextualizado, fuera del ámbito en el que se producen y se utilizan.
- Se enseña en segmentos de tiempo: ciclos, períodos, horas de clase.
- Se organiza la enseñanza y hay una delimitación de los roles de docente y estudia, que son asimétricos y no intercambiables.
- Se da en una situación colectiva, se enseña a muchos al mismo tiempo.
- Se enseñan contenidos estandarizados determinados por una autoridad externa. Hay saberes escolares.

- La enseñanza está vinculada a la evaluación y acreditación.

Las prácticas de enseñanza son bastante uniformes, en diferentes contextos es posible encontrar similitudes en relación a la organización de la tarea pedagógica, aunque es importante tener en cuenta que cada institución, a partir de su contexto específico, propone prácticas concretas.

En esta sistematización nos interesa también establecer qué entendemos por saber escolar. Para ello, recuperaremos los aportes de Terigi, quien sostiene que «el contenido escolar es una construcción específica del ámbito educativo y no un reflejo de la producción social del saber» (Terigi, 2004, p. 51), en función de ello plantea una serie de características que lo definen:

- La fuerte descontextualización de los saberes y prácticas.
- Su adscripción a una cierta secuencia de desarrollo.
- Su sumisión a ritmos y rutinas que permitan la evaluación.
- La sensibilidad de la fabricación del contenido a los efectos de poder que tienen en toda la sociedad (selección).

La autora insiste en remarcar que son características constitutivas del saber escolar y no problemas que obstaculizan las prácticas docentes, como suele pensarse en diferentes ámbitos educativos. Para sostener este argumento recupera el concepto tan difundido de *transposición didáctica* de Ives Chevallard, que señala la distancia que existe entre el conocimiento académico y el escolar. Asimismo, retoma a Gilbert Arsac, quien sostiene que la transposición didáctica constituye un «trabajo de fabricación del saber enseñado» (Arsac, 1992 en

Terigi, 2004, p. 59). En este sentido, es posible decir que este trabajo da lugar a la construcción de artefactos de enseñanza «invenciones generadas por las propias prácticas escolares cuyo sentido no parece apoyarse en algún referente extramuros» (Baquero y Terigi, 1996, p. 5) e incluye un conjunto de dispositivos didácticos –herramientas que facilitan la enseñanza– (Terigi, 2004, p. 65), como los manuales escolares, por ejemplo. Desde un planteo similar, Silvina Gvirtz, Silvina Larripa y Angela Oría (2013) consideran que los manuales se corresponden a un tipo de discurso denominado «práctica discursiva didáctica»<sup>2</sup> ya que es una producción realizada para la escuela, de tipo regulatorio-normativa.

En síntesis, desde esta perspectiva, podemos afirmar que el proceso de transposición didáctica es un proceso curricular característico (Terigi, 2004, p. 60) y la fabricación del contenido escolar implica dos procesos (Berstein, retomado por Gvirtz y Palamidessi, 2000):

1. El proceso de descontextualización de su actividad o ámbito de origen, los ámbitos de referencia donde tienen lugar prácticas sociales específicas (las universidades, centros de investigación el mundo del trabajo, por ejemplo)
2. El proceso de recontextualización (en la escuela). Según Berstein es posible afirmar que el discurso pedagógico crea un nuevo producto cultural.

En palabras de Gvirtz y Palamidessi, este es un proceso que implica un «conjunto de transformaciones por las cuales un texto cultural se constituye en un contenido a enseñar, y luego, en manos de los docentes en contenido de enseñanza» (Gvirtz y Palamidessi, 2010, p. 34). Retomando las características de las prácticas de enseñanza en la escuela, son los profesores y las profe-



soras quienes deben planificar el proceso de enseñanza de los contenidos y/o saberes en las escuelas prescriptos en los diseños curriculares. En términos de Terigi, son agentes de especificación curricular, por lo que deben tomar una serie de decisiones en relación a la selección de contenidos, los propósitos, los recursos y las estrategias, cómo configurarán las situaciones de enseñanza. Estas decisiones requieren de cierta claridad en cuanto al objeto de conocimiento, las estrategias de enseñanza, las características de los destinatarios de las propuestas y del contexto (Terigi, 2004, p. 159).

Los procesos de enseñanza y aprendizaje guardan una relación de dependencia ontológica, tal como lo afirma Domingo Contreras (1994), que es preciso tener presente cuando se piensan las propuestas de enseñanza. Podemos decir que enseñar es crear condiciones para promover aprendizajes, por lo que implica, tal como se afirmó anteriormente, tomar un conjunto de decisiones, entre las cuales están presentes las actividades que se ofrecerán a los estudiantes. Recuperando los aportes de Rebecca Anijovich y Silvia Mora, las actividades son «las tareas que los estudiantes realizan para apropiarse de diferentes saberes, instrumentos con los que el docente cuenta y pone a disposición en la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje [...] con sentido» (Anijovich, 2014, p. 26). Por lo tanto, la elección de las actividades está estrechamente ligada a la posición teórico-metodológica del docente, al marco teórico que sostiene.

Tal como hemos afirmado en escritos anteriores, consideramos imprescindible

repensar la selección y legitimación de los saberes relevantes para una sociedad, lo que implica volver sobre

las formas situadas de enseñanza y de aprendizaje, recontextualizarlas en coordenadas espaciales y temporales concretas, que resignifican o invisibilizan otros modos, contenidos y disciplinas por enseñar y por aprender (Gago y Olivero, 2016, p. 430).

En este sentido, recuperamos la perspectiva presentada sobre la escolarización del saber ya que nos posibilita analizar el proceso de legitimación de ciertas prácticas, saberes y dispositivos para la enseñanza. Asimismo, pensar en la complejidad que suponen las relaciones entre saberes disciplinares y saberes escolares, abordar las vinculaciones entre la teoría literaria y la didáctica específica. En el marco de la investigación que llevamos a cabo, los aportes teóricos presentados en este capítulo contribuyen, en tanto claves pedagógico-didácticas, a analizar los *modos de leer* literatura en los dispositivos *manuales escolares*.

## Notas

- 1 Es preciso señalar, recuperando a Terigi (2004, p. 28) que el término *currículum* es una expresión tomada del latín, formulada en singular y su plural es *curricula*. También puede usar la expresión castellanizada *currículo* o *currículos*.
- 2 En el trabajo referenciado, las autoras sostienen que en el campo educativo existirían tres tipos de prácticas discursivas vinculadas con la educación: las prácticas discursivas pedagógicas (enunciados teóricos que se producen sobre la educación), las prácticas discursivas didácticas (producciones discursivas para la escuela), las prácticas discursivas escolares (producciones discursivas de y en la escuela).

