

LÓPEZ-BONILLA, GUADALUPE

PRÁCTICAS DISCIPLINARES, PRÁCTICAS ESCOLARES: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades

Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 383-412

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774004>

*Revista Mexicana de*  
**INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA**

*Revista Mexicana de Investigación Educativa,*

ISSN (Versión impresa): 1405-6666

[revista@comie.org.mx](mailto:revista@comie.org.mx)

Consejo Mexicano de Investigación Educativa,  
A.C.

México

## **PRÁCTICAS DISCIPLINARES, PRÁCTICAS ESCOLARES:**

*Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan  
con la educación formal en las ciencias y en las humanidades*

GUADALUPE LÓPEZ-BONILLA\*

### **Resumen:**

En este artículo analizo la relación entre las disciplinas académicas y la educación en el bachillerato. Conceptualmente, parto de las premisas de la literacidad disciplinar como propuesta pedagógica emergente en algunos sistemas educativos, y de la teoría sociocrítica de Basil Bernstein y Karl Maton para caracterizar los discursos de las disciplinas académicas y su relación con el aparato educativo. Estas teorías permiten identificar y describir aspectos medulares de dicha relación, y contribuyen a los debates actuales sobre cómo lograr una mayor vinculación entre estos dos campos sociales. Para ilustrar la teoría de Bernstein y Maton, centro mi atención en la organización curricular de dos asignaturas que forman parte del currículo prescrito del bachillerato en las ciencias (química) y en las humanidades (lengua y literatura), y concluyo con las implicaciones que este análisis ofrece para la enseñanza de la lengua materna en el bachillerato.

### **Abstract:**

In this article, I analyze the relation between academic disciplines and a high school education. My conceptual starting points are the premises of disciplinary literacy as an emerging pedagogical proposal in some educational systems, and the socio-critical theory of Basil Bernstein and Karl Maton, to characterize the discourses of academic disciplines and their relation with education. Such theories permit identifying and describing central aspects of that relation, and contribute to current debate on how to achieve better links between the two social fields. To illustrate the theory of Bernstein and Maton, I center my attention on the curricular organization of two subjects that form part of the compulsory high school curriculum for science (chemistry) and the humanities (language and literature). I conclude with the implications that this analysis offers for teaching the native language in high school.

**Palabras clave:** literacidad disciplinar, enseñanza de la lengua, enseñanza de las ciencias, educación media superior, México.

**Keywords:** disciplinary literacy, language teaching, science teaching, high school education, Mexico.

---

Guadalupe López-Bonilla es profesora-investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Km. 103 carretera Tijuana-Ensenada, 22860, Ensenada, Baja California, México. CE: lopezbonilla@gmail.com

\*Agradezco la lectura cuidadosa, los valiosos comentarios y las sugerencias de los dictaminadores de este artículo.

## Introducción

En las últimas décadas ha cobrado auge el análisis de la relación no siempre clara entre el lenguaje de las disciplinas y el de la educación formal. Obras como *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores* (Lemke, 1990), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (Carlino, 2005) o *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (Parodi, 2010) dan cuenta de ello. Es este el tema del presente artículo. Esta relación interesa por dos razones: por un lado, por la distancia, a veces abismal, entre las prácticas discursivas de las disciplinas y las prácticas discursivas en la escuela; y por el otro, porque son precisamente estas últimas las que deben permitir a los estudiantes participar exitosamente en las primeras, conforme avanzan en su formación escolar. Mientras que las disciplinas académicas se diferencian unas de otras en función de formas de hacer, pensar, leer y escribir, las asignaturas que comprenden los currículos escolares se distinguen principalmente por sus contenidos. Por ejemplo, la búsqueda de atribución en la fuentes que practica un historiador al “hacer historia”, dista mucho de la memorización de fechas de acontecimientos históricos que prevalece en la enseñanza de la historia en los niveles preuniversitarios. No obstante, como afirma Krishnan (2009), a menudo las disciplinas académicas se confunden con las asignaturas escolares.

## Qué son las disciplinas académicas

Las disciplinas académicas se establecen a lo largo de la historia y, una vez constituidas institucionalmente, se distinguen por tener un objeto particular de estudio y poseer un bagaje de conocimientos especializados sobre ese objeto, con teorías y conceptos que lo organizan, con lenguajes especializados, métodos y presencia institucional (Krishnan, 2009). A estos rasgos de las disciplinas, Bazerman y Prior (2005) añaden otros como las audiencias particulares, las identidades sociales, las relaciones interpersonales e institucionales y las formas de vida y discursos socioculturales más amplios. Según Christie y Maton (2011), pertenecer a una comunidad disciplinar implica también compartir una base intersubjetiva que permite determinar las metas de investigación y los métodos para cumplirlas, los enfoques y los procedimientos, así como las formas de juzgar los resultados. Gee (2010) distingue entre un campo, una disciplina y una especialidad disciplinar como formas de organizar el conocimiento académico. Los

campos académicos son áreas menos integradas y más amplias que las disciplinas y, generalmente, se integran por varias de ellas, como es el caso de los estudios sobre educación. Una disciplina, en cambio, a menudo se le asocia con las facultades o departamentos universitarios, aunque en un mismo departamento coexistan visiones disciplinares a veces en conflicto. Por último, el autor se refiere a la especialización disciplinar –por ejemplo, la biología molecular– como “especializaciones académicas... más próximas a la forma como se involucran los académicos en investigaciones reales” (Gee, 2010:3, en inglés el original). En suma, parafraseando a Hood (2011), una disciplina puede distinguirse de otra en función de sus relaciones epistémicas (qué y cómo saber algo) y sus relaciones sociales (quiénes tienen derecho a saber).

Por su relativa autonomía y procesos de transformación, Bazerman y Prior (2005) proponen una mirada que concibe lo disciplinar como configuraciones fluidas y cambiantes, que requieren de prácticas estabilizadoras como las que proveen los géneros disciplinares y las actividades que les confieren sentido. En efecto, los textos y sus géneros desempeñan un papel fundamental en las disciplinas académicas. Si un objetivo de las comunidades disciplinares es acceder, producir, y transformar el conocimiento en torno a los objetos de estudio y los procedimientos que las definen, este conocimiento es siempre textualizado a través de los géneros y sus formas institucionalizadas de producción, circulación y consumo. Una definición de este tipo de textos es la que ofrece Parodi (2008:30) como “géneros prototípicos que andamian la construcción inicial de saberes especializados y que, gradualmente, van cimentando la integración a una comunidad discursiva particular”. En tanto que estos géneros se constituyen por, y a su vez constituyen a, las comunidades disciplinares particulares, hay diferencias notables entre los géneros de una disciplina y los de otra.

Si bien es en la universidad donde los estudiantes se acercan más a las prácticas de una disciplina específica, cada vez hay mayor acuerdo sobre la necesidad de que los conocimientos disciplinares estén presentes al menos a partir de la educación secundaria, que es cuando el currículo se delimita claramente en función de asignaturas que se desprenden de los diferentes campos disciplinares. Pedagógicamente, la relación entre las prácticas disciplinares y las escolares ha cristalizado en propuestas como la alfabetización académica (Lea y Street, 1998, 2006; Street, 2009); la

“Escritura a Través del Currículo” (Bazerman y Russell, 1995); las teorías de los géneros desde diferentes perspectivas como la Lingüística Sistémica Funcional (Halliday y Martin, 1997) o los estudios de retórica o de la práctica de los géneros (Bazerman y Prior, 2005); o bien, teorías más recientes enfocadas en las prácticas disciplinares como la literacidad disciplinar (Ford y Forman, 2006; Shanahan y Shanahan, 2008; Moje, 2007, 2008, 2010; Lee y Spratley, 2010).

El movimiento de “Escritura a Través del Currículo” (*Writing Across the Curriculum*), presente en las universidades de Estados Unidos desde finales de la década de los setenta, surgió en parte como una respuesta a los cursos remediales de escritura y produjo materiales didácticos importantes que orientaron a los estudiantes en el desarrollo de los géneros textuales de las ciencias sociales y naturales, no como “fórmulas a seguir [...] sino como indicadores de las formas de conocer, la epistemología de las acciones sociales, de dominios de conocimiento o disciplinas” (Russell *et al.*, 2009:402, en inglés el original).

Con unos años de diferencia, en el Reino Unido la propuesta teórica y pedagógica de literacidad o alfabetización<sup>1</sup> académica se centró en la escritura de los estudiantes como una práctica social inserta en contextos institucionales y disciplinares, tomó como base conceptual la corriente de los Nuevos Estudios de Literacidad, y ha destacado factores como el poder y la autoridad en los procesos de escritura de los estudiantes (Russell *et al.*, 2009; Lea y Street, 1998; Street, 2009). Lea y Street (1998 y 2006) distinguen tres formas de abordar la escritura de los estudiantes en contextos académicos: un modelo basado en habilidades de estudio, uno de socialización académica, y el de literacidad académica que ellos proponen. El primero concibe la escritura como un proceso individual y cognitivo, y pedagógicamente se enfoca en aspectos superficiales como la estructura de las oraciones y la puntuación; el segundo se orienta a la inmersión de los estudiantes en los discursos y géneros de las disciplinas y materias escolares; mientras el tercero va más allá, al considerar aspectos institucionales, la construcción de significados y cuestiones de identidad y poder en la construcción del conocimiento (Street, 2009).

La literacidad disciplinar comparte muchas de estas premisas, pero pone el acento en las prácticas disciplinares, en los conocimientos y las herramientas con los que los estudiantes deben contar para participar en esas actividades, y en el acceso, producción y transformación del conocimiento

(Moje, 2008). Además, mientras que todas estas corrientes se interesan por la educación preuniversitaria y superior, las propuestas de literacidad disciplinar son las que más han estado orientadas a lo que sucede en la educación secundaria, principalmente en el bachillerato.

En efecto, tanto la alfabetización o literacidad académica como la literacidad disciplinar comparten el propósito de instrumentar prácticas escolares que garanticen la participación exitosa de los estudiantes en las actividades de lectura y escritura que las disciplinas académicas demandan; sin embargo, las investigaciones sobre alfabetización académica prestan más atención a las necesidades discursivas de los estudiantes de educación superior. Este ha sido el caso en América Latina, en donde empiezan a cobrar fuerza los trabajos sobre alfabetización académica (Carlino, 2005, 2003; Parodi, 2008, 2010). Ya que mi interés se centra en lo que sucede en el bachillerato, haré una breve descripción de la corriente de literacidad disciplinar, presente en algunos países anglosajones.

### **Literacidad disciplinar**

Un principio que subyace a todas estas corrientes es que los estudiantes, al ingresar a la educación formal, dedican buena parte de sus primeros años escolares a aprender a leer y escribir; pero, conforme avanzan a la primaria alta y los niveles posteriores, esta relación se invierte, ya que leen y escriben para aprender los conocimientos de las diferentes asignaturas. Otra coincidencia importante es que estas propuestas están a favor de hacer explícitos los mecanismos que permiten la participación exitosa de los estudiantes en las tareas académicas de las disciplinas.

El trabajo de Bazerman (1988) sobre la composición escrita en diferentes disciplinas sentó las bases para entender que en cada comunidad disciplinar los textos no responden a elecciones individuales –de los autores– sino a las expectativas y recursos lingüísticos desarrollados por la propia comunidad, ya que “las palabras surgen a partir de la actividad, los procedimientos y las relaciones al interior de la comunidad” (Bazerman, 1988:47, en inglés el original). Un antecedente directo de la literacidad disciplinar es la propuesta de literacidad en las asignaturas (*content literacy*), que postula el desarrollo de estrategias de lectura y escritura para aprender el contenido de las asignaturas. La literacidad disciplinar, en cambio, se basa en la premisa de que el conocimiento de las disciplinas es siempre discursivo y mediado por textos; en consecuencia, resulta pertinente examinar las

formas de producir ese conocimiento por vía oral y escrita al interior de cada disciplina (Moje, 2007).

Otra diferencia notable es que, mientras la literacidad en las asignaturas se enfoca en las estrategias para comprender los textos, la disciplinar pone el acento en las actividades que permiten que esos textos sean relevantes y adquieran sentido. Así, pedagógicamente la literacidad disciplinar no se ocupa únicamente de enseñar a leer y escribir para tener éxito en las diferentes disciplinas que se ven representadas en las asignaturas escolares; en realidad, esta propuesta va más allá porque intenta lograr que, al participar en actividades similares a las que realizan los especialistas de cada disciplina, los estudiantes logren el “aprendizaje profundo” de los conocimientos disciplinares y sus epistemologías para que puedan, a su vez, transformar y producir nuevo conocimiento (Moje, 2007 y 2008).

Ford y Forman (2006:1) resaltan que esta mirada forma parte de un “giro hacia la práctica”, consecuente con las teorías socioculturales sobre el aprendizaje. A diferencia de las posturas conductistas y cognitivas que se centran en habilidades de comportamiento o en estructuras mentales que debían ser “adquiridas” por los estudiantes, el giro hacia la práctica ha puesto en duda esta forma de entender los objetivos de aprendizaje y ha colocado el énfasis en las actividades que las personas llevan a cabo en sus contextos sociales (como señalan los estudios de Packer y Sfard, citados en Ford y Forman, 2006). Así, la “adquisición de habilidades” se ha visto superada por la noción de “participación en la práctica” que los estudios de Lave y Wenger abordaron para entender los procesos de aprendizaje (Ford y Forman, 2006). De acuerdo con Ford y Forman, en todas las disciplinas académicas:

[...] el objetivo de la práctica es construir conocimiento o, en otras palabras, decidir qué afirmaciones [*claims*] cuentan como conocimiento, distinguiéndolas de las que no lo hacen. Decidir esto implica autoridad, por lo cual la “razón de ser” de las prácticas académicas es cómo estas prácticas cimentan la autoridad disciplinar [...por ello], son esas prácticas que cimentan la autoridad en las disciplinas las prácticas en las que deben participar los estudiantes en el salón de clases, si es que su participación ha de ser auténtica y si es que van a aprender realmente de lo que trata la disciplina (2006:3, en inglés el original).

Entonces, dos términos clave para entender la literacidad disciplinar son *participación* y *práctica* (Moje, 2007, 2008; Ford y Forman, 2006). Lo que

resulta de la participación, su “residuo”, son justamente los conocimientos de la disciplina (Moje, 2010). El reto consiste en identificar las prácticas de la disciplina que deben estar presentes en el salón de clase, así como saber cómo instrumentarlas como objetivos de aprendizaje en el currículo y como actividades en el aula (Ford y Forman, 2006).

### **Los discursos de las disciplinas y la educación formal**

Ahora bien, para entender la relación entre las comunidades disciplinares y sus formas de hacer, pensar, leer y escribir, y el aparato pedagógico de las instituciones escolares, vale la pena recordar la distinción que hace Bernstein (1999) entre discursos horizontales y verticales. Los primeros, según este autor, son estructuras organizadas de forma segmentada y, por lo general, son orales y locales, como lo que conocemos como “sentido común”. Los segundos, en cambio, son estructuras jerárquicas, coherentes, explícitas y sistemáticas. Según la clasificación de Bernstein, todos los discursos de las disciplinas académicas son verticales, es decir, son coherentes y sistemáticos; pero por la forma en que se estructura el conocimiento al interior de cada disciplina, éstos pueden ser, a su vez, jerárquicos –como en las ciencias naturales– u horizontales –como en las ciencias sociales y las humanidades. Una manera de ejemplificar la jerarquización discursiva en las ciencias naturales es la tendencia en estas disciplinas a integrar cada nuevo descubrimiento, principio o conocimiento a teorías más amplias; mientras que en las ciencias sociales y en las humanidades, cada nueva teoría genera sus propios principios que, muchas veces, son incompatibles con teorías similares con las que coexiste y de cierta manera compite en cuanto a formas de construir el conocimiento.

Bajo esta perspectiva, los discursos de las disciplinas cuya estructura del conocimiento es jerárquica pueden ser ilustrados mediante la imagen de una pirámide, en cuya cúspide estarían las proposiciones y teorías más generales, y en los niveles más bajos, conocimientos que son integrados paulatinamente a esos principios generales. En este sentido, las estructuras de conocimiento jerárquicas se orientan a “proposiciones integradoras más y más amplias, y operan a niveles más y más abstractos” (Bernstein, 1999:162). Las estructuras de conocimiento horizontales, en cambio, “consisten en una serie de lenguajes especializados con modos especializados de interrogación y criterios de construcción y circulación de textos” (Bernstein, 1999:162). Estos lenguajes, relativamente autónomos, no tienen



posibilidad de integración y pueden ser representados como una serie: L1, L2, L3, L4, etc. Por ejemplo, en los estudios literarios, cada corriente de crítica (el formalismo ruso, el estructuralismo francés, la nueva crítica anglosajona, etcétera) constituiría en sí mismo un lenguaje especializado (L1, L2, L3, respectivamente), con sus propios principios, miradas, formas de hacer, pensar, leer y escribir. Por lo tanto, una y otra estructura de conocimiento se rigen por distintos principios de construcción: por un código “integrador” en las estructuras verticales y por uno “de acumulación” en las horizontales (Bernstein, 1999:162-163).

En suma, en las disciplinas con estructuras de conocimiento verticales, el desarrollo y avance se plantean como el desarrollo de una teoría más general y más integradora; mientras que en aquellas con estructuras de conocimiento horizontales, el desarrollo consiste en el surgimiento de un nuevo lenguaje especializado. En términos pedagógicos, un aspecto problemático para estas últimas, según Bernstein, es que, al ser acumulativas, los estudiantes deben aprender una variedad de enfoques con sus propios lenguajes y procedimientos. La selección de cuáles teorías y enfoques deben estar presentes en el contexto educativo es parte de la recontextualización del conocimiento que se concreta, pedagógicamente, a través de decisiones curriculares.

Por último, Bernstein plantea que en términos de adquisición, las disciplinas pueden tener gramáticas “fuertes” o “débiles”. Las primeras se distinguen por contar con “una sintaxis conceptual explícita capaz de descripciones empíricas ‘relativamente’ precisas” (1999:164); mientras que en las débiles esta cualidad puede estar más o menos presente. Según Bernstein, todas las disciplinas con una estructura de conocimiento jerárquica tienen una gramática fuerte; es decir, quien está aprendiendo física, por ejemplo, sabe sin lugar a dudas que está hablando, leyendo y escribiendo física con sus formas de hacer, pensar y explicar las cosas. No sucede lo mismo con las disciplinas cuya estructura de conocimiento es horizontal, ya que algunas pueden tener gramáticas fuertes y otras débiles en mayor o menor grado.

Bernstein ilustra esta idea con dos formas de hacer lingüística: en la Gramática Generativa Transformacional, desarrollada por Chomsky, la precisión formal de sus conceptos y procedimientos es el resultado de la exclusión de los significados como eje de la teoría; en otras palabras, en este caso es el alcance de la teoría (o sus limitaciones) lo que le permite contar con un mayor grado de precisión (una gramática fuerte). Por su parte, la Lingüís-

tica Sistémica Funcional, postulada principalmente por Halliday, sí toma los procesos de significación como uno de sus aspectos clave; sin embargo, argumenta Bernstein, sistemáticamente la propuesta es menos “nítida” que la de Chomsky, a pesar de que ofrece muchos elementos y recursos para abordar los procesos lingüísticos de manera más compleja. En términos educativos esta distinción es importante, ya que quien esté aprendiendo una disciplina de tipo horizontal (segmentada y acumulativa), y ante la diversidad de lenguajes (L1, L2, L3, etcétera) dentro de la misma, puede no tener claridad sobre qué lenguaje o lenguajes, o bajo qué mirada se puede construir el conocimiento; además de que, en algunos casos, las formas de pensar y de hacer no resultan tan evidentes.

Esta perspectiva puede ilustrarse también con una mirada a lo que ha sucedido en los estudios literarios y en los estudios culturales durante los últimos años. En un número especial dedicado a la enseñanza de la literatura que apareció hace ya algunos años en *Publications of the Modern Language Association* –la revista académica de la Asociación de Lenguas Modernas de Estados Unidos– Martin (1997) señala el giro –que se gestó desde la década de los ochenta del siglo pasado en aquel país– en los departamentos de estudios literarios hacia los estudios culturales, y expresa su preocupación por “el destino de las prácticas de lectura que el término *literatura* sugiere, permite o requiere, por el destino de la lectura que suspende la necesidad de la inteligibilidad inmediata, y que opera en las fronteras de los significados” (Martin, 1997:7, en inglés el original).

Martin destaca algunos de los cambios en este campo que vieron, en las décadas de los ochenta y los noventa, el surgimiento de “innovaciones metodológicas y conceptuales” y que llevaron a la disciplina por nuevos derroteros. En la revisión que hace en este número de la revista, Martin identifica algunos de los debates de esos años sobre la enseñanza de la literatura: desde una franca división entre quienes optan por estudios literarios y quienes privilegian los culturales, hasta aquellos que sugieren adoptar las herramientas pedagógicas que la enseñanza de lenguas extranjeras ofrece. Los autores de la publicación proponen métodos, objetos de estudio y concepciones diversas y reprochan, por otro lado, algunos extremos de cierta crítica literaria que “hace de los textos literarios copias de la argumentación teórica” (Martin, 1997:9). Llevado al terreno de la especialización, Martin reconoce que los estudiantes de posgrado en esta disciplina deben conocer los textos canónicos, las tradiciones literarias a

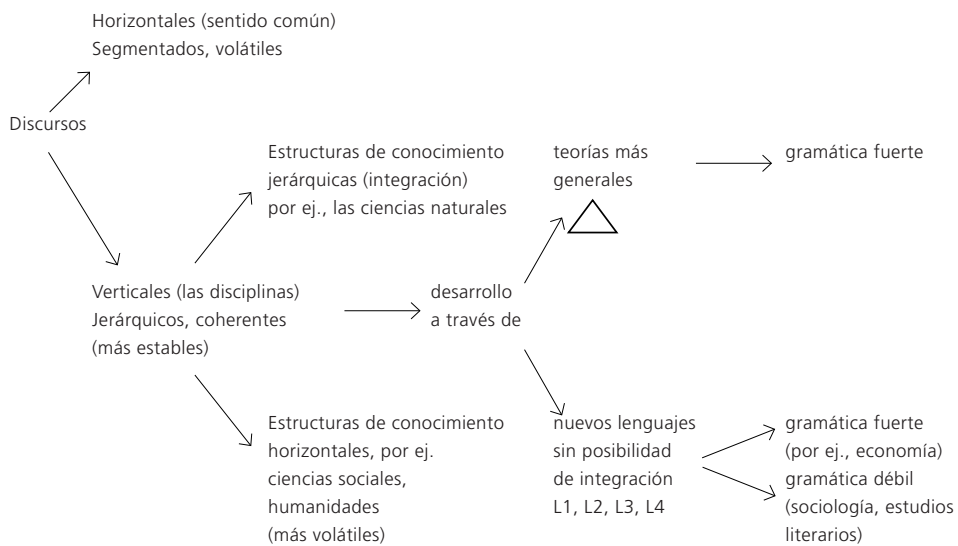
las que pertenecen y, a su vez, los textos que se salen del canon literario; deben dominar las convenciones lingüísticas, relacionar lo literario con otros medios, y aprender un bagaje teórico suficiente que les permita “utilizar los conceptos correctamente” (Martin, 1997:10). En suma, argumenta el autor, la educación universitaria en esta disciplina se orienta cada vez más a la enseñanza de la literatura, de las interpretaciones, de las teorías literarias “sin llegar a desarrollar estrategias pedagógicas que motiven a los estudiantes a hacer por sí mismos lo que nosotros [los maestros] exhibimos: pensamiento complejo, profundo e imaginativo” (Martin, 1997:10, en inglés el original).

Los estudios culturales, por su parte, surgen como “un campo interdisciplinario en el mundo angloparlante en los años cincuenta y sesenta, como parte de un movimiento democratizador de la cultura” (Szurmuk e Irwin, 2009:11). Una mirada a diversos trabajos en este campo permite identificar corrientes diversas según los contextos de donde surgen: así, puede hablarse, al menos, de estudios culturales británicos, estadounidenses y latinoamericanos. Aunque todos comparten preocupaciones y objetos de análisis similares, constituyen de suyo miradas particulares y contextuales, con sus propias formas de pensar, hacer y decir. Si hablamos de este campo como la constitución de una disciplina emergente, estamos claramente ante una de tipo horizontal. Estos dos casos, el de los estudios literarios y el de los estudios culturales, con sus derroteros y perspectivas, ejemplifican el argumento de Bernstein sobre las disciplinas con estructuras de conocimiento horizontal, y los retos pedagógicos que entrañan. La figura 1 ilustra la propuesta de Bernstein sobre las disciplinas y sus estructuras de conocimiento, tanto jerárquicas como horizontales.

¿Qué aportan la teoría de Bernstein y las propuestas de literacidad disciplinar para entender lo que sucede en las aulas? Por un lado, las propuestas de literacidad disciplinar sostienen que para que los estudiantes aprendan de qué tratan las disciplinas representadas en el currículo escolar (es decir, para que suceda un aprendizaje profundo) es necesario que participen en prácticas que les permitan acceder a los conocimientos disciplinares con sus formas de pensar, actuar, leer y escribir. Por otro, la teoría de Bernstein postula que las disciplinas académicas estructuran el conocimiento de formas disímiles, y que estas diferencias repercuten en los dispositivos pedagógicos que regulan la educación; en otras palabras, pone en evidencia que no resulta tan claro identificar en todas las disciplinas las prácticas

relevantes para lograr el aprendizaje profundo en el contexto escolar. Por ejemplo, las disciplinas de ciencias naturales, que operan bajo una estructura jerárquica de los conocimientos para llegar a principios generales, ofrecen recursos para pensar en secuencias curriculares (código integrador) y rutinas procedimentales para llevarlas a cabo (gramática fuerte). No así las disciplinas de las humanidades, donde distintos lenguajes compiten con versiones propias de lo que es válido en la disciplina (código acumulativo), y no ofrecen siempre una “sintaxis conceptual explícita” (Bernstein, 1999:164) que permita trazar rutinas procedimentales. En otras palabras, el qué hacer y cómo hacerlo queda, en estas disciplinas, bastante desdibujado.

FIGURA 1  
*Las disciplinas y sus estructuras de conocimiento*



Fuente: Elaboración propia a partir de Bernstein (1999).

### Relaciones epistémicas y relaciones sociales en las disciplina

Maton (2011) abona a la teoría de Bernstein al sugerir que, además de las estructuras de conocimiento, las disciplinas cuentan con estructuras de quien conoce o del conocedor (*knower structures*). Ambos autores, con

formación en sociología, apuntan a rasgos de esta disciplina (horizontal, acumulativa y con una sintaxis conceptual “débil”) para demostrar sus propuestas teóricas al intentar responder a la pregunta: “¿cómo puedo demostrar que soy sociólogo?” (Maton, 2011:87). Así, abordan aspectos de logro y membresía para explorar cómo las identidades le dan forma al conocimiento y éste, a su vez, “especializa a la identidad” (Maton, 2011:87).

Maton toma como punto de partida el debate sobre las “dos culturas” (las ciencias y las humanidades), que cobró fuerza en el Reino Unido en la década de los sesenta, para trazar un mapa de las condiciones en que han operado estos dos grandes campos académicos en ese contexto. A diferencia de las ciencias, cuya base para la especialización radicaba en el conocimiento y manejo de los procedimientos científicos, las humanidades eran concebidas a partir de una “cultura común” (occidental y clasista) basada en el dominio de la cultura “clásica”. Por ello, la especialización emanaba no del dominio de habilidades, técnicas y procedimientos, como en las ciencias naturales, sino de un *habitus* particular: “las disposiciones que una educación clásica debía garantizar” (Maton, 2011:91, en inglés el original). Este *habitus* entrañaba una organización sexista, clasista y jerárquica del “conocedor” o especialista en la disciplina: un conocedor ideal, como el “caballero inglés”, de clase alta y educado en Oxford o en Cambridge. Las ciencias, en cambio, parecían estar cimentadas en una cultura de corte meritocrática y democrática en función del conocimiento de los procedimientos científicos. En este sentido, el dominio de la ciencia podía estar al alcance de todos, independientemente de la raza o clase social. Así, a diferencia de las estructuras de conocimiento abordadas por Bernstein, según las cuales el conocimiento en las disciplinas científicas se organiza mediante una estructura jerárquica (piramidal e integradora), las estructuras de quien conoce o del conocedor en estas mismas disciplinas remiten, en el caso analizado por Maton, a una estructura horizontal (meritocrática). Esta relación se invierte también para las humanidades y las ciencias sociales: horizontales en cuanto a la estructura de conocimiento (L1, L2, L3) y piramidales en cuanto a la estructura del conocedor, con un “conocedor ideal” en la cima de la pirámide (Maton, 2011).

Maton destaca cómo las estructuras jerárquicas conservan un “principio sistemático para seleccionar y colocar a los actores y a los discursos en una jerarquía” (2011:92, en inglés el original). Esta visión complementa la teoría de Bernstein al ofrecer un nuevo principio de clasificación conforme

a la estructura del conocedor. Bajo esta perspectiva, los discursos de las disciplinas, entendidos como estructuras de conocimiento y del conocedor, “especializan a los actores en formas diversas” mediante “códigos legitimadores de especialización” (Maton, 2011:93). Esto es así porque los actores en los campos disciplinares se sitúan en estos dos planos estructurales (del conocimiento y del conocedor) y, al hacerlo, establecen diferentes tipos de relaciones en cada una de estas estructuras. Maton distingue así dos tipos de relaciones: una epistémica (en función de la estructura del conocimiento) y una social (en términos de la estructura del sujeto que conoce). En consecuencia, para el caso con que él ilustra su propuesta teórica, el de las dos culturas al que se alude arriba, es posible distinguir una relación epistémica fuerte con respecto a la estructura del conocimiento en las ciencias naturales (un código del conocimiento), y una relación social fuerte con respecto a la estructura del conocedor en las humanidades (un código del conocedor), como se muestra en el cuadro 1.

CUADRO 1

*Relación epistémica y relación social en las ciencias y las humanidades*

Las dos culturas	Estructura del conocimiento	Estructura del conocedor	Códigos de especialización
<b>Ciencias</b>	Jerárquica	Horizontal	Relación epistémica fuerte, relación social débil
<b>Humanidades</b>	Horizontal	Jerárquica	Relación social fuerte, relación epistémica débil

Así, argumenta Maton, la relación con el conocimiento era un aspecto fundamental para las ciencias, mientras que para las humanidades era más importante quién hablaba, es decir, tener la “disposición” adecuada. En suma, ese debate puso de relieve una lucha entre “saber algo” (código del conocimiento) y “ser alguien” (código del conocedor).

Siguiendo el esquema de Bernstein, Maton argumenta que las relaciones epistémicas y sociales pueden ser débiles o fuertes en función de los actores y los campos disciplinares; esto es, los actores pueden hacer énfasis ya sea en la estructura del conocimiento (relación epistémica), en la del conocedor (relación social), en ambas o en ninguna. Estas manifestacio-

nes constituyen diferentes escenarios del dispositivo epistémico mediante el cual los campos educativos e intelectuales “se mantienen, reproducen, transforman y cambian” (Moore y Maton, en Maton, 2011:93, en inglés el original). Retomando el debate de las dos culturas (las ciencias y las humanidades), Maton argumenta que para las ciencias, la relación epistémica (la estructura del conocimiento) era fuerte mientras que la relación social (quién puede saber) era débil. No así para las humanidades, donde la relación epistémica (los conocimientos) era débil pero la social, fuerte; esto es: “la base para la especialización consistía en tener la disposición o el carácter adecuados” (Maton, 2011:93, en inglés el original).

Maton lleva esta clasificación al terreno educativo y propone cuatro códigos posibles para establecer principios de legitimación de la especialización:

- Un código de conocimiento, con una relación epistémica fuerte y una relación social débil (lo que importa es saber los procedimientos, técnicas y destrezas, sin importar de quién se trate).
- Un código del conocedor, con una relación epistémica débil y una relación social fuerte (como algo natural: nociones de “genio”, o inculcado: estatus social).
- Un código relativista, en donde ninguna de las relaciones (epistémica y social) es fuerte (no importa qué sepas ni quién seas).
- Un código elitista, en donde la legitimación se basa en tener los conocimientos especializados y ser el tipo de persona adecuada (hay que “ser alguien” y “saber algo”).

Estos “códigos de legitimación” permiten identificar qué es lo que le confiere a los actores, los discursos y las prácticas en el contexto educativo su legitimidad: el conocimiento (código de conocimiento), las disposiciones de los actores (del conocedor), ninguno de éstos (relativista) o ambos (elitista). Con base en dos investigaciones empíricas, una con estudiantes preuniversitarios y otra con universitarios, Maton ilustra su perspectiva teórica para poner en evidencia que en la educación musical en estudios secundarios opera un código elitista, mientras que en la enseñanza de la literatura aplica uno del conocedor (hay que tener cierto tipo de sensibilidad), según las respuestas de los participantes. Estos resultados parecen coincidir con la frustración expresada por Martin (1997:11) sobre las

cualidades que exhiben los profesores de posgrado de los departamentos de literatura (pensamiento complejo, imaginativo y profundo) y que parecen emanar de un *habitus* y no de procedimientos y estrategias transferibles a los estudiantes.

### **Entre las prácticas disciplinares y las prácticas escolares**

Aunque las propuestas de Bernstein y Maton pueden resultar un tanto esquemáticas, ofrecen una mirada particular para explorar cómo operan los sistemas educativos, principalmente cuando el currículo se estructura en función de asignaturas que parecen corresponder con disciplinas específicas.

En el caso de México, esto sucede a partir de la educación secundaria. Por ejemplo, para aprender ciencias, los alumnos pasan de la “Exploración de la naturaleza” de los primeros grados de primaria al estudio de las “Ciencias naturales” en la primaria alta, que a su vez se divide en la enseñanza de Ciencias con énfasis en biología, física y química en secundaria, y que se especializa aún más en el bachillerato. En el caso de las disciplinas humanísticas, podemos tomar la enseñanza de la lengua materna como ejemplo: la clase de español en la primaria, que en la secundaria se divide en ámbitos (de la literatura, para el estudio y para la participación social), y en el bachillerato tiene menor o mayor presencia según el subsistema educativo que se trate: dos semestres de “Lectura, expresión oral y escrita” en los bachilleratos tecnológicos, frente a dos semestres de “Taller de lectura y redacción” y dos semestres de “Literatura” en los generales.

Según Parodi (2008), existe una progresión y relación estrecha entre la educación básica y media con la educación superior, en función de los géneros textuales que manejan los estudiantes:

[...] los géneros académicos y profesionales se operacionalizan a través de un conjunto de textos que se organizan a través de un *continuum* en el que se van concatenando desde los textos escolares generales hasta los académicos universitarios y los profesionales. Esta progresión se concibe desde una persona en formación académica, a través de la cual se debe ir paulatinamente enfrentando escenarios y géneros diversos (2008:30).

Considero que este aprendizaje paulatino y sostenido es lo deseable pero no corresponde necesariamente con lo que sucede en las aulas, al menos en el contexto mexicano. Desde la educación básica hasta la media superior,



la instrucción gira en torno a los libros de texto o a la interpretación que de ellos hagan los docentes y que es reinterpretada por los estudiantes mediante sus notas de clase. A esta postura le subyace el ya tan conocido modelo de transmisión del aprendizaje, a diferencia de la cultura participativa y de acceso, crítica y de construcción del conocimiento de las disciplinas académicas.

Por otro lado, las explicaciones teóricas de Bernstein y Maton también ofrecen pistas para entender cómo opera la distribución del conocimiento en el currículo y la relación entre los códigos de especialización tanto en las disciplinas como en las escuelas. En principio, revelan cómo a mayor progresión en la trayectoria escolar preuniversitaria puede haber menor claridad en cuanto a la selección de actividades, procedimientos y metas de aprendizaje en algunas asignaturas, como en las humanidades; es decir, resulta más difícil decidir qué enseñar y cómo enseñarlo, por lo cual todo conocimiento puede resultar válido (código relativista). Además, ayudan a entender el posicionamiento que sufren algunos estudiantes a los que se les niega el derecho a una educación de calidad en función de asignaturas que operan bajo un código elitista: sólo unos pocos (los “buenos estudiantes”) pueden aprender los contenidos de la asignatura. Pongo dos casos como ejemplo, uno de cada una de las “culturas académicas” y ambos del nivel medio superior. Me refiero al estudio de la química en el bachillerato, una asignatura obligatoria y con altos índices de reprobación y, por ende, causa de baja de muchos estudiantes (Vidales, 2009; Miramontes, 2003); y al estudio de la lengua materna, columna vertebral en la distribución del conocimiento curricular en la mayoría de los países (Benavot, 2008), y con presencia desigual en los subsistemas de educación media superior en México.

Para ilustrar las propuestas de Bernstein y Maton, comentaré con mayor detalle la estructura curricular de estas dos asignaturas, química y lengua materna, en el bachillerato. Por la diversidad de subsistemas educativos y oferta curricular, me centraré en líneas muy generales en el bachillerato tecnológico y en el bachillerato general del sistema educativo mexicano.

### **Un código elitista: la química en el currículo de bachillerato**

La química está presente en los dos primeros semestres de los bachilleratos tecnológicos y generales (Química I y Química II). Si atendemos a los programas de estas asignaturas, se aprecia una clara estructura piramidal

en la propuesta curricular, que en los bachilleratos tecnológicos se expresa en “conceptos fundamentales” en la cima de la pirámide, y “subsidiarios” en los niveles más bajos.<sup>2</sup> En esta modalidad curricular, el concepto fundamental es “materia y energía”, y se explica porque “este es el conocimiento más global del área, el que integra todos los conocimientos que se deben desarrollar en las tres asignaturas que constituyen la disciplina”<sup>3</sup> (SEP, 2009a:16). Los conceptos subsidiarios se dividen en “composición de la materia”, “enlaces químicos”, y “nomenclatura y obtención de compuestos inorgánicos”, en Química I; y en “estequiometría y química del carbono” en Química II; ejes que “permiten que el estudiante comprenda la relación que existe entre las propiedades de las sustancias en función de su composición y estructura” en el primer caso, y que comprenda y cuantifique “las reacciones que ocurren entre las sustancias que existen en la naturaleza, así como los medios en los cuales pueden ocurrir dichas reacciones”, en el segundo (SEP, 2009a:16). Estos ejes, a su vez, se dividen en subejos que permiten atender aspectos particulares de los principios integradores (por ejemplo, enlaces interatómicos y binarios para el eje “enlaces químicos”). Por último, se estipula que “la tabla periódica y reacciones químicas deben desarrollarse como ejes transversales de la materia” (p. 17). Por la organización del currículo en esta asignatura, resulta evidente que corresponde con la clasificación para las disciplinas científicas según el esquema de Bernstein: se trata claramente de una estructura jerárquica y coherente del conocimiento, donde los niveles más bajos (los subejos) son integrados en principios más generales.

La organización del currículo en el bachillerato general no corresponde con la de los subsistemas tecnológicos, ya que aquí no opera una estructura piramidal comprendida por ejes fundamentales y subsidiarios. No obstante, si observamos la distribución por bloques temáticos en el programa de Química I, observamos una enorme similitud con el de la modalidad tecnológica. Los ocho bloques en los que se distribuye son: 1) “reconoces a la química como una herramienta para la vida”; 2) “comprendes la interrelación de la **materia** y la **energía**”; 3) “explicas el modelo atómico actual y sus aplicaciones”; 4) “interpretas la tabla periódica”; 5) “interpretas enlaces químicos e interacciones intermoleculares”; 6) “manejas la nomenclatura química inorgánica”; 7) “representas y operas reacciones químicas”; y 8) “comprendes los procesos asociados con el calor y la velocidad de las reacciones químicas” (SEP, 2010a: 8-9). Como se puede apreciar, el bloque 1 es una introducción

a la asignatura y el 2 corresponde al eje fundamental de la asignatura en el bachillerato tecnológico, con los siguientes bloques distribuidos en los ejes subsidiarios o niveles inferiores de la pirámide. La diferencia estriba en el lenguaje utilizado para la denominación de los bloques, ya que al poner el acento en los procesos que han de realizar los estudiantes para demostrar competencia (interpretas, reconoces, comprendes, manejas, representas, operas), en esta selección curricular también se hace evidente una gramática fuerte en cuanto a los procedimientos que se abarcan.

Esta breve mirada a la estructura curricular de la asignatura Química I en dos modalidades de bachillerato dan cuenta de un consenso institucional sobre qué enseñar en este espacio, lo cual corresponde con una relación epistémica fuerte en la disciplina. A pesar de esta claridad, ¿qué sucede en la clase de química para ser una de las de mayor reprobación en este nivel? Para responder esta pregunta es necesario considerar los modelos pedagógicos para promover su aprendizaje. Si la literacidad disciplinar propone que para lograr el aprendizaje profundo es fundamental que los estudiantes participen en prácticas que les permitan el acceso y la construcción de conocimientos, con sus formas de pensar, hacer, leer y escribir, para el caso de la química, un espacio privilegiado para llevar a cabo este tipo de actividades es el laboratorio. En efecto, las actividades en este espacio parecen ofrecer atisbos de la literacidad disciplinar (Guerrero y López-Bonilla, 2012), aunque las actividades siempre respondan a una intención de cobertura curricular y no necesariamente a un conocimiento disciplinar. Sin embargo, este tipo de actividad no es lo que predomina en la instrumentación del currículo, y son las actividades en el aula, generalmente bajo un modelo de transmisión (la “pedagogía del decir”, según algunos autores), las que determinan el avance y certificación de la materia.

¿Qué reportan las voces de los actores –docentes y estudiantes– al respecto? En un estudio con 15 maestros de química en el bachillerato, llevado a cabo en Israel para acordar en qué consiste la literacidad en química –un tipo de literacidad disciplinar–, y pensar en propuestas pedagógicas para su instrumentación, la mayoría de los participantes manifestó que es posible introducir conocimientos de la disciplina de forma tal que la mayoría de los estudiantes puedan entenderlos. No obstante, llama la atención que estos mismos docentes expresaran reservas sobre esta propuesta, ya que “introducir la química de manera tal que sea accesible y comprensible para todos

dañaría la imagen prestigiosa de la química como una disciplina difícil” (Shwartz, Ben-Zvi y Hofstein, 2007:338; en inglés el original). Algunas de las expresiones fueron las siguientes:

La única desventaja de eso [de enseñar química de forma que promueva la literacidad en **todos** los estudiantes, énfasis mío] es que perderemos a los estudiantes brillantes. Ahora la química es muy prestigiosa; si perdemos esa imagen, los estudiantes inteligentes optarán por inscribirse en física.

Sí, yo no quiero “abaratarse” la química. Sí padezco esta lucha entre enseñarla para el beneficio de todos, o dejarla como una disciplina elitista (Shwartz, Ben-Zvi y Hofstein, 2007:338).

En México, Miramontes (2003) reporta la frustración de los estudiantes de bachillerato con la manera como se imparte química y con las actitudes de los docentes hacia los alumnos:

[...] el maestro llega, pasa lista, se pone a explicar, pero muchas veces nadie le entiende y pues cuando preguntas quiere que a fuerzas le entiendas. Pero te lo dice de una manera así, gritando, pues no te dice paso por paso, sino así nomás como lo puso en el pizarrón, así te lo dice y luego menos entiendes. Muchas veces trata como de burlarse él mismo de nosotros y dice que no estamos capacitados para entender su clase, o sea, que somos ineptos, se podría decir (Miramontes, 2003:93).

En mis propios estudios sobre el bachillerato también he encontrado esta misma frustración por parte de los estudiantes con la enseñanza de química:

Te dan como cinco temas en la misma clase y al siguiente día te dan cinco temas. Y en química cuenta 90% de examen, y yo creo que eso es imposible. Pero pues el maestro así lo hace y pues nadie le puede decir nada porque él tiene la autoridad (López-Bonilla, 2011:54).

Estos estudios ponen en evidencia que, a diferencia del código democrático que parecía prevalecer en las disciplinas científicas, en los sistemas educativos preuniversitarios, al menos, persiste un código elitista: es importante saber los conocimientos de la disciplina pero sólo aquellos estudiantes

con los “atributos” necesarios tienen derecho a esta certificación (los “buenos” estudiantes, los “inteligentes”, los “capaces”, etcétera); ya que el “prestigio” de la disciplina así lo demanda. Se trata de una asignatura con un código epistémico fuerte y uno social jerárquico; en suma, un **código elitista**.

### **Un código relativista: el estudio de la lengua materna en el bachillerato**

¿Qué sucede en el caso del estudio de la lengua materna? En los bachilleratos tecnológicos esta área se aborda en las asignaturas Lectura y Expresión Oral y Escrita (LEOE) I y II, que se enseñan durante el primero y segundo semestres, respectivamente. En LEOE I, el concepto fundamental es “comunicación” e “importancia de la comunicación”; que a su vez se divide en “trascendencia de la comunicación”, “tipos de lenguaje”, “importancia y diferencias entre la lengua oral y la escrita”, “funciones de la lengua”, y “variaciones de la lengua”; los ejes subsidiarios son “expresión escrita” (resumen, tipos de texto, estructura de los textos expositivos); “lectura” (párrafo, denotación y connotación, estrategia de lectura, mecanismos de coherencia, modos discursivos), y “expresión oral” (cualidades, exposición de temas) (SEP, 2009b:18). Aunque estos ejes y subejos aparecen ordenados en una estructura jerárquica, ésta obedece más a un intento (fallido) de taxonomía de la comunicación, que a un ejercicio coherente de identificación y ordenamiento de secuencias curriculares con objetivos disciplinares. Llama la atención que en este intento de taxonomía no todos los elementos obedecen al mismo principio de clasificación ni guardan una relación estrecha entre sus componentes; por ejemplo, el concepto subsidiario “lectura”, se compone de los temas: “párrafo” (estructura) “denotación y connotación” (aspectos semánticos), “estrategia de lectura” (comprensión), “mecanismos de coherencia” (organización textual), y “modos de textos” (tipología textual). Algo similar sucede con LEOE II, en donde de nuevo el eje superior es la “comunicación”, y los subsidiarios son “expresión escrita”, “lectura”, y “expresión oral” (SEP, 2009b:19).

¿Cómo se justifica en el programa esta forma de organizar la asignatura? En el programa, en el apartado de argumentación sobre su estructura conceptual se lee lo siguiente:

El enfoque comunicativo establece que el estudiante adquiere conocimientos a partir de su relación social, educativa y con los diversos medios de información. Lo anterior es posible mediante el desarrollo de operaciones intelectuales y la reconstrucción, en el escenario escolar, de conceptos, principios y leyes que la ciencia social, científica y humanística [sic] ya tiene construidos (SEP, 2009b:16).

Se identifica así una perspectiva (enfoque comunicativo) desde la cual se concibe el programa; pero contrasta con la falta de claridad sobre cómo instrumentar el enfoque, ya que se recurre al lenguaje de las ciencias y se apelan a “conceptos, principios y leyes” de tres grandes campos disciplinares: “ciencia social, científica, y humanística” (sic). Claramente es una asignatura en busca de identidad disciplinar.

Esa falta de identidad se refleja en las actividades sugeridas para esta asignatura. Una actividad modelo consiste en la proyección de una película de dibujos animados dirigida a un público infantil (la producción de Disney *Vecinos invasores*) con las siguientes indicaciones: “escribe qué actitud del mapache percibes al inicio de la película. Anota por lo menos un argumento de apoyo o rechazo a la forma de actuar del mapache. Cuando el mapache emplea la frase ‘le voy a dar matarili’ ¿qué crees que quiere decir?” (SEP, 2009b:25). Esta forma de abordar la enseñanza de la lengua materna en el bachillerato muestra que, ante la ausencia de una identidad disciplinar, se recurre a la forma discursiva más local, volátil, contextualizada y horizontal de todas, por no decir banal: el sentido común que, en este caso, hasta los más pequeños manejan. El código de legitimación del conocimiento que opera aquí es totalmente relativista: no importa qué estudies, todo es comunicación; no importa quién seas, todos pueden entender. Llevado a la práctica, esto se traduce en: todos pasan pero nadie aprende.

En Taller de Lectura y Redacción (TLR) I y II del bachillerato general sucede algo similar. La distribución de bloques está expresada de la siguiente manera en TLR I: 1) redactas textos funcionales; 2) clasificas los textos funcionales; 3) practicas el uso del léxico y semántica (sic); 4) redactas textos persuasivos; 5) clasificas textos persuasivos; 6) redactas ensayos; practicas el uso del léxico y semántica (sic); 8) redactas textos recreativos; 9) clasificas textos recreativos; y 10) practicas el uso del léxico y la semántica (sic) (SEP, 2010b:9-10). En este caso, los procesos dominantes son “redactar”

y “clasificar”, más el sinsentido “practicar el léxico y la semántica”, que en realidad hace referencias a reglas ortográficas elementales (el uso de la v y la b, por ejemplo). De nuevo, la asignatura parece reducirse a hacer una tipología de textos: funcionales, persuasivos y recreativos.

Visto desde la perspectiva de los modelos de escritura en el contexto escolar identificados por Lea y Street (1998, 2006), en estas asignaturas la mayoría de los ejes curriculares abordan aspectos superficiales del manejo de la lengua que corresponden, en el mejor de los casos, con el modelo básico de habilidades de estudio.

¿Qué sucede en las clases de literatura que se imparten en el bachillerato general? En Literatura I la distribución por bloques es la siguiente: 1) identificas la literatura como arte; 2) reconoces el género narrativo; 3) reconoces las diferencias entre la fábula y la epopeya; 4) reconoces las diferencias entre la leyenda y el mito; 5) comprendes las características del cuento; y 6) comprendes las características de la novela (SEP, 2011a:9). En Literatura II los bloques son: 1) reconoces el género lírico; 2) analizas el género lírico; 3) reconoces el género dramático; 4) analizas las características de la tragedia; 5) diferencias las características entre la comedia y el drama; y 6) representas el arte teatral en tu comunidad (SEP, 2011b:8). Con este compendio de géneros literarios parecería que la única función de los estudios literarios es reconocer y clasificar textos, una visión que no es distinta a lo expresado en las asignaturas TLR I y II. De ahí que en las actividades predominen la formulación de definiciones y la elaboración de esquemas clasificatorios (por ejemplo, cuadros sinópticos).

Es importante destacar que el reconocimiento y la clasificación de los géneros literarios es un ejercicio que se realiza desde la primaria, ya que un propósito de la clase de lengua en este ciclo es que los estudiantes “Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios” (SEP, 2011c:14). De hecho, las actividades que se sugieren en educación primaria y secundaria rebasan por mucho las intenciones expresadas para el bachillerato. Planteado así, las clases de lengua en este último no corresponden con una mirada disciplinar particular y evidencian, más que una progresión, un retroceso a los niveles más elementales de la trayectoria educativa.

En suma, mientras que las prácticas escolares en las ciencias parecen operar bajo un código elitista, con una base epistémica fuerte y una relación social selectiva (al menos en el caso de química), en las humanidades, concretamente en la enseñanza de la lengua materna, las prácticas se relativizan de suerte

tal que no es posible identificar una identidad disciplinar, con sus modos de hacer, pensar, leer y escribir, ni una progresión formativa. Esta apreciación ameritaría un estudio detallado de las diferentes asignaturas que conforman el currículo, pero permite al menos entender los procesos de legitimación y certificación en dos áreas medulares del currículo. Con esta base, en el cuadro 2 destaco algunos rasgos de las prácticas disciplinares y de las escolares para ilustrar la distancia entre unas y otras, situación que se contrapone a la progresión y especialización que el trayecto escolar debería garantizar.

CUADRO 2

*Comparación de las prácticas disciplinares con las escolares en función de sus rasgos principales*

Rasgos	Prácticas disciplinares	Prácticas escolares
Actores principales	Comunidades, redes disciplinares	Estudiantes, docentes
Instituciones	Universidades, centros de investigación, asociaciones académicas, revistas especializadas	Escuela
Objetos de estudio	Construcción conjunta: nuevo conocimiento	Contenidos curriculares: conocimiento escolar
Aprendizaje	Participación en la práctica	Transmisión, memorización
Conocimiento	Integrador en las ciencias, acumulativo en las humanidades, sociales	Integrador en las ciencias; relativo, descontextualizado y normativo en las humanidades
Textos	Géneros disciplinares: artículo científico, revisiones de literatura especializada, etc.	Géneros escolares: lección escolar, apuntes, libro de texto
Audiencias	Comunidad disciplinar	Docente, pares
Legitimación	Publicaciones (autoría/autoridad)	Exámenes (certificación)
Relación epistémica	Fuerte en las ciencias, débil en las humanidades, sociales	Fuerte en las ciencias, débil en las humanidades (difícil de identificar en el discurso escolar)
Relación social	Débil en las ciencias, fuerte en las humanidades (sujeto ideal)	Elitista en las ciencias, relativista en humanidades



### ¿Qué enseñar en las clases de lengua y literatura en el bachillerato?

Christie y Macken-Horarik (2007) comparan algunos modelos vigentes que coexisten y compiten entre sí para la enseñanza de la lengua materna. En caso del currículo del inglés como lengua materna, estas autoras distinguen seis paradigmas: un enfoque que se centra en el desarrollo de ciertas habilidades consideradas básicas, otro que promueve el acceso a la herencia cultural, uno más que intenta el desarrollo personal, y tres corrientes recientes basadas en teorías lingüísticas y del discurso: la Lingüística Sistemática Funcional (LSF), los Estudios Culturales, y los Nuevos Estudios de Literacidad. En el primer modelo, el objeto de estudio lo constituyen ciertas habilidades discretas de lectura y un poco de escritura (alfabeto, ortografía, partes del enunciado, paráfrasis); en el modelo de herencia cultural, se centra en el análisis del canon literario para tener acceso a la cultura y a las “grandes verdades universales”; en el de desarrollo personal, el objeto de estudio se enfoca en aprender a leer y escribir como “travesías de descubrimiento personal”; en la LSF se trata el conocimiento del lenguaje oral y escrito, y el análisis y producción de textos en diferentes contextos sociales mediante la aplicación de la LSF; en los Estudios Culturales se promueven múltiples lecturas de textos diferentes (orales, escritos, literarios, populares, multimodales), y se propicia el análisis crítico de los textos en busca de discursos dominantes y efectos socioculturales; mientras que bajo los Nuevos Estudios de Literacidad se trata de aprender a leer y escribir como actividades situadas.

En términos de la teoría sociocrítica de Bernstein, estos modelos ilustran la estructura horizontal del conocimiento (L1, L2, L3, etcétera), objetos de estudio variados, y una gramática más o menos débil según el enfoque del que se trate. Aun así, las propuestas más recientes: desde los estudios culturales, la LSF y los Nuevos Estudios de Literacidad, abonan de suyo a concretar miradas disciplinares para la enseñanza de la lengua materna. No sucede lo mismo en las asignaturas que componen esta área en el bachillerato mexicano, donde todo se relativiza y se reduce a su expresión mínima.

Un eje importante de reflexión en el análisis que hacen las autoras de estos modelos es la posición del sujeto lector que cada modelo entraña, y que varía desde una ciudadanía bien regulada inculcada con “lo básico” bajo el modelo de habilidades básicas, hasta una individualidad que dialoga con los textos que le son afines (desarrollo personal); y, más recientemente,

miradas críticas que interrogan las posiciones del sujeto, las ideologías en los textos y los contextos de uso (Estudios Culturales y Nuevos Estudios de Literacidad).

En México, antes de la reforma de 1993, el estudio del español parecía situarse en un modelo de habilidades básicas según la descripción de Christie y Macken-Horarik. En efecto, al hacer alusión a la visión que se tenía antes de la introducción del enfoque comunicativo, los autores del libro para el maestro de secundaria (SEP, 1994) señalan que uno de los problemas con el enfoque anterior era que se pensaba que la literacidad (alfabetización, “afirmación de la lectura y la escritura”) se lograba a través de “ejercicios de copia, dictado y repetición, por el descifrado de textos, la respuesta a cuestionarios y la información gramatical proporcionada por el maestro” (SEP: 1994:12-14). Este tipo de prácticas, según Hasan (2006), sobreviven en muchos países en desarrollo porque representan un modelo más económico. En México, a pesar del cambio de enfoque y reformas recientes, algunas de estas prácticas sobreviven en el currículo actual y es evidente la ausencia de una mirada disciplinar para este campo. Como he señalado arriba, parece predominar todavía en el bachillerato un enfoque pedagógico de habilidades básicas (Christie y Macken-Horarik), o de “habilidades de estudio” según Lea y Street (2006); esto es, se abordan únicamente aspectos superficiales de la lengua.

Por otro lado, los estudios culturales en América Latina han sido:

[el] telón de fondo para debates sobre la formación primaria y secundaria, especialmente en lo que respecta a los objetivos “modernos” de la educación [y se ha propuesto] el abandono de las disciplinas tradicionales de la transmisión de lo nacional como son la literatura y la historia en los niveles medios del sistema educativo (Szurmuk e Irwin, 2009:29).

Efectivamente, este fue el caso de los programas de los bachilleratos tecnológicos en México que, desde la reforma de 2004, vieron desaparecer la clase de historia y en su lugar se ofrecieron por primera vez cursos de “Ciencia, tecnología, sociedad y valores”, sin tener mayor claridad sobre los propósitos de esta nueva asignatura (López-Bonilla y Tinajero, 2009).

Si las humanidades, como afirman Bernstein (1999) y Maton (2011), adolecen de una falta de claridad sobre su objeto de estudio y formas de hacer y pensar, en el estudio de la lengua materna, columna vertebral de los

sistemas educativos, una preocupación central de la institución educativa tendría que ser cómo concretar objetos de estudio legítimos y rutinas procedimentales coherentes para el aprendizaje profundo del manejo de la lengua oral y escrita. Al tomar como objeto de estudio el lenguaje en sus diversas manifestaciones, en este espacio los estudiantes pueden encontrar recursos metalingüísticos y metadiscursivos que les permitan posicionarse con mirada crítica frente a textos de índole variada.

Por ejemplo, en Estados Unidos, la preocupación por identificar qué se debe promover en las clases de literatura en el bachillerato llevó a Langer (1998) a analizar qué hacen los buenos lectores cuando leen textos literarios, y qué hacen los maestros en contextos donde los estudiantes piensan detenidamente sobre estos textos, desarrollan sus propias interpretaciones, y en general, vislumbran “horizontes de posibilidades” para adoptar posturas críticas frente a los textos y frente a su propio entorno. Estos trabajos le permitieron a Langer distinguir las posturas que el lector asume frente a los textos informativos de las que adopta ante los literarios, y establecer niveles de lectura que permiten un acercamiento gradual a la complejidad de estos últimos para imaginar “horizontes de posibilidades”. En Australia, Christie y Macken-Horarik (2007 y 2011) hacen suyo el reto implícito en la teoría de Bernstein y proponen, con base en los recursos teóricos y procedimentales que ofrece la Lingüística Sistémica Funcional, objetos de estudio, conocimientos disciplinares y progresión curricular en la enseñanza de la lengua materna: las herramientas básicas de la escritura en la primaria baja, la gramática del texto escrito en la primaria alta, la gramática de la abstracción en la secundaria, y la gramática de argumentos escritos coherentes y sólidos en el bachillerato. En España, Camps (2006) ha ofrecido ejes de discusión para hacer frente a la falta de especificidad en la enseñanza de la lengua, y sitúa el problema desde lo que denomina “la complejidad del objeto de enseñanza” (Camps, 2006:12). Por ello, sugiere abordar el estudio de la didáctica de la lengua desde:

[...] la diversidad y especificidad de los géneros discursivos que han sido objeto de enseñanza [...] Cómo la lengua se transforma en un instrumento de conocimiento de la misma lengua y también de los contenidos de los diferentes campos de saber. La relación entre el conocimiento metalingüístico y el uso de la lengua. La construcción de un marco de contenidos específicos lingüísticos y

literarios que les confiera sentido lógico [y] la relación que se puede establecer entre las lenguas que se aprenden en la escuela y las que conocen los alumnos (Camps, 2006:13).

En nuestro país, todo parece indicar que estos ejes de reflexión han estado totalmente ausentes, o al menos así lo indica la recontextualización de los conocimientos disciplinares en los programas de estudio de la lengua materna en el bachillerato. Investigaciones como las que aquí se comentan, así como la propuesta de la literacidad disciplinar, ofrecen pistas para repensar los propósitos curriculares y académicos de la enseñanza de la lengua materna; pero, en tanto las asignaturas que conforman esta área constituyan en México un campo sin identidad propia ni miradas disciplinares, no será posible identificar las prácticas escolares necesarias para lograr la participación exitosa de los estudiantes en las actividades de comunicación que la sociedad actual les demanda.

Por lo que respecta al campo de las ciencias, en donde el código epistémico es fuerte y permite identificar objetos de estudio claros, es necesario democratizar esos conocimientos mediante propuesta pedagógicas que apelen a la inclusión y participación de todos los estudiantes ya que, mientras sobrevivan prácticas escolares elitistas con el objeto de preservar el “prestigio” de la disciplina, muchos estudiantes corren el riesgo de ser expulsados por una institución educativa que debería garantizar su éxito escolar y académico. Estas son sin duda tareas pendientes, pero considero que ir apuntando hacia los elementos que hacen de algunas prácticas escolares un vacío disciplinar, como en el caso de la enseñanza de la lengua materna, o un espacio restringido para muchos, como en la enseñanza de la química, ofrece herramientas para pensar en cómo salvar la brecha entre las prácticas escolares y las prácticas disciplinares.

## Notas

<sup>1</sup> No entraré aquí en la discusión sobre las posibles traducciones del término *literacy*, que en muchos estudios aparece traducido como alfabetización. Por lo pronto, en tanto no haya un consenso al respecto, optaré por usar el anglicismo “literacidad”, que cada vez es más aceptado en nuestra lengua.

<sup>2</sup> Es importante destacar que esta manera de organizar el currículo es propia de la modalidad del bachillerato tecnológico, ya que todas las asignaturas deben conservar esta organización.

<sup>3</sup> La tercera asignatura es bioquímica, que se imparte en el sexto semestre a las modalidades cuyo componente propedéutico así lo requieren.

## Referencias

- Bazerman, Charles (1988). *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Bazerman, Charles y Russell, David (1995). *Landmark essays on Writing Across the Curriculum*, Estados Unidos: Routledge.
- Bazerman, Charles y Prior, Paul (2005). "Participating in emergent socialiterate worlds. Genre, disciplinarity, interdisciplinarity", en R. Beach, J. Green, M. Kamil y T. Shanahan (eds.), *Multidisciplinary perspectives on literary research*, 2a ed., Nueva Jersey: Hampton Press Inc.
- Benavot, Aaron (2008). "The organization of school knowledge: Official curricula in global perspective", en J. Resnik (ed.), *The production of educational knowledge in the global era*, Países Bajos: Sense Publisher, pp. 55-92.
- Bernstein, Basil (1999). "Vertical and horizontal discourse: An essay", en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, núm. 2, pp. 157-173.
- Camps, Anna (coord.) (2006). *Diálogos e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona: Graó.
- Carlino, Paula (2003). "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles", *Educere* (Venezuela), vol. 6, núm. 20, pp. 409-420.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Christie, Frances y Karl Maton (2011). "Why disciplinarity?", en F. Christie y K. Maton (eds.), *Disciplinarity: Functional linguistic and sociological perspectives*, Londres: Continuum International Publishing Group, pp. 1-9.
- Christie, Frances y Macken-Horarik, Mary (2007). "Building verticality in subject English", en F. Christie y J. R. Martin (eds.), *Language, knowledge and pedagogy. Functional linguistic and sociological perspectives*, Londres / Nueva York: Continuum International Publishing Group.
- Christie, Frances y Macken-Horarik, Mary (2011). "Disciplinarity and school subject English", en F. Christie y K. Maton (eds.), *Disciplinarity: Functional linguistic and sociological perspectives*, Londres: Continuum International Publishing Group, pp. 175-196.
- Ford, Michael y Ellice A. Forman (2006). "Redefining disciplinary learning in classroom contexts", en *Review of Research in Education* (Estados Unidos), vol. 30, pp. 1-31.
- Gee, James Paul (2010). *New digital media and learning as an emerging area and "worked examples" as one way forward*, Massachusetts: The MIT Press.
- Guerrero, Rosaura y López-Bonilla, Guadalupe (2012). "El trabajo en equipo y la literaciad disciplinar en el bachillerato", en *Memoria del III Seminario de Lectura en la Universidad, y II Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en la Educación Media Superior y Superior*, Ciudad de México: ITAM, pp. 261-267.
- Halliday, M. A. K. y Martin, James R. (1997). *Writing science. literacy and discursive Power*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Hasan, Ruqaiya (2006). "Literacy pedagogy and social change: Directions from Bernstein's sociology" en R. Moore, M. Arust, J. Beck y H. Daniels (eds.), *Knowledge, power and educational reform*, Nueva York / Londres: Routledge, pp. 211-225.

- Hood, Susan (2011). "Writing discipline: Comparing inscriptions of knowledge and knowers in academic writing", en F. Christie y K. Maton (eds.), *Disciplinary: Functional linguistic and sociological perspectives*, Londres: Continuum International Publishing Group, pp. 106-128.
- Krishnan, Armin (2009). *What are academic disciplines? Some observations on the disciplinarity vs. interdisciplinarity debate*, NCRM Working Paper Series 03/09, Reino Unido: ESRC National Centre for Research Methods.
- Langer, Judith (1998). "Thinking and doing literature: An 8-year study", *English Journal*, vol. 87, núm. 2, pp. 16-22.
- Lea, Mary R. y Street, Brian (1998). "Student writing in higher education: an academic literacies approach", *Studies in Higher Education*, vol. 23, núm. 2, pp. 157-172.
- Lea, Mary R. y Street, Brian (2006). "The 'Academic Literacies' model: Theory and applications", *Theory into Practice*, vol. 45, núm. 4, pp. 368-377.
- Lee, Carol y Spratley, Anika (2010). *Reading in the disciplines. The challenges of adolescent literacy*, Nueva York: Carnegie Corporation of New York.
- Lemke, Jay (1990). *Talking science: Language, learning, and values*, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing (publicado en español en 1997 como *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje, y valores*, Barcelona: Paidós).
- López-Bonilla, Guadalupe y Tinajero, Guadalupe (2009). "Los docentes ante la reforma del bachillerato", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 43, pp. 1191-1218.
- López-Bonilla, Guadalupe (2011). "Narratives of exclusion and the construction of the self", en R. Rogers (ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education*, 2ª ed., Nueva York: Routledge, pp. 46-67.
- Martin, Biddy (1997). "Teaching literature, changing cultures", en *Publications of the Modern Language Association of America*, vol. 112, núm. 1, pp. 7-25.
- Maton, Karl (2011). "Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields", en F. Christie y K. Maton (eds.), *Disciplinary: Functional linguistic and sociological perspectives*, Londres: Continuum International Publishing Group, pp. 87-108.
- Miramontes, Ana (2003). *Conociendo el bachillerato: un estudio cualitativo sobre práctica docente y fracaso escolar*, tesis de maestría, Ensenada: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo-UABC.
- Moje, Elizabeth (2007). "Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching", *Review of Research in Education* (Estados Unidos), vol. 31, pp. 1-44.
- Moje, Elizabeth (2008). "Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change", *Journal of Adolescent and Adult Literacy* (Estados Unidos), vol. 53, núm. 2, pp. 96-106.
- Moje, Elizabeth (2010). "Desarrollo de discursos, literacidades e identidades disciplinares: ¿cuál es su relación con el conocimiento?", en G. López Bonilla y C. Pérez (coords.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo*, Ciudad de México: Plaza y Valdés, pp. 67-98.
- Parodi, Giovanni (2008). "Introducción", en G. Parodi (ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 18-37.

- Parodi, Giovanni (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago: Editorial Planeta Chilena, S. A.
- Russell, David; Lea, Mary; Parker, Jan; Street, Brian y Donahue, Tiane (2009). "Exploring notions of genre in 'Academic Literacies' and 'Writing Across the Curriculum': approaches across countries and contexts", en C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (eds.). *Genre in a changing world*, Indiana: Parlor Press, pp. 395-423.
- SEP (1994). *Libro para el maestro de español. Secundaria*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2009a). *Bachillerato tecnológico. Programa de estudios, Química*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2009b). *Bachillerato tecnológico. Programa de estudios, Lectura, expresión oral y escrita I*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2010a). *Química I. Serie programas de estudio*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2010b). *Taller de Lectura y redacción I. Serie Programas de estudio*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011a). *Literatura I. Serie programas de estudio*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011b). *Literatura II. Serie programas de estudio*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011c). *Programas de estudio 2011. Educación básica primaria*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Shanahan, Timothy y Shanahan, Cynthia (2008). "Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy", *Harvard Educational Review* (Estados Unidos), vol. 78, núm. 1, pp. 40-59.
- Shwartz, Yael; Ben-Zvi, Ruth y Hofstein, Avi (2007). "The importance of involving high-school chemistry teachers in the process of defining the operational meaning of 'chemical literacy'", *International Journal of Science Education*, vol. 27, núm 3, pp. 323-344.
- Street, Brian (2009). "Hidden" features of academic paper writing", *Working Papers in Educational Linguistics*, vol. 24, núm. 1, pp. 1-17.
- Szumurk, Mónica e Irwin, Robert M. (2009). "Presentación", en M. Szurmuk y R. M. Irwin (eds.), *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*, Ciudad de México: Siglo XXI/ Instituto Mora, pp. 9-39.
- Vidales, Saúl (2009). "El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 321-341.

**Artículo recibido:** 18 de octubre de 2012

**Dictaminado:** 29 de noviembre de 2012

**Segunda versión:** 10 de enero de 2012

**Aceptado:** 28 de enero de 2013