



© 2019-Miño y Dávila srl
© 2019-Miño y Dávila sl

Tacuarcí 540 (C1071AAL)
tel-fax: (54 11) 4331-1565
Buenos Aires · Argentina
e-mail producción: produccion@minoydavila.com
e-mail administración: info@minoydavila.com
Web: www.minoydavila.com
Twitter: [@MyDeditores](https://twitter.com/MyDeditores)
Facebook: www.facebook.com/MinoyDavila



UNSAM
EDITA

© 2019-UNSAM EDITA de
Universidad Nacional
de General San Martín

Campus Miguelete. Edificio Tornavía
Martín de Irigoyen 3100
(B1650HMK) San Martín, Buenos Aires, Argentina
e-mail: unsamedita@unsam.edu.ar
Web: www.unsamedita.unsam.edu.ar



Colección Archivos de Didáctica
Serie Fichas de Investigación

Director: José Vilella

Corrección general y cuidado de la edición, a cargo de
Laura Petz

La maquetación y el armado del interior estuvieron a cargo de
Laura Bono

El diseño de cubierta fue realizado por
Ángel Vega

El diseño del interior fue realizado por
Gerardo Miño

Primera edición
Agosto de 2019

ISBN: 978-84-17133-85-6

IBIC: JNMT [Formación docente]
YQF [Didáctica: lenguas distintas de la inglesa]
YQFL [Didáctica: literatura en lenguas distintas de la inglesa]

Editado en
Buenos Aires,
Argentina

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente

Problemas metodológicos de la enseñanza

Carolina Cuesta



UNSAM
EDITA

MIÑO y DÁVILA
EDITORES

Abrigo la esperanza de poder develar algunas cuestiones fastidiosas que tienen una importancia práctica e inmediata.

Jerome Bruner. *Realidad mental y mundos posibles* (1986: 127).

A Favio, a nuestros hijos Lisandro y Lorenzo y a Amparo, nuestra hija, por creer que mi trabajo es importante y que, por ello, necesita de sus apoyos y paciencias.

Índice

Agradecimientos.....	11
Introducción	
¿Por qué didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente?.....	13
Capítulo 1	
Didáctica general y didáctica de la lengua y la literatura como didáctica específica.....	31
1. Revisiones y debates político epistemológicos	31
2. ¿Didácticas o especialistas en...? Consensos y discrepancias en torno al problema del psicologismo	39
3. Perspectivas didácticas de la lengua y la literatura: reforma, organismos internacionales y especialistas	46
4. Redefiniciones de la enseñanza de la lengua y la literatura: las <i>competencias</i> y el <i>saber hacer</i>	55
Capítulo 2	
Reconfiguraciones de la enseñanza de la lengua y la literatura en la Argentina	75
1. Psicogénesis, textualismo cognitivista y enfoque sociocultural: la lectura y la escritura como objetos/contenidos de la enseñanza	75
2. La enseñanza de la lectura como comprensión lectora	84
3. Las situaciones de lectura y escritura como la comprensión de los textos	93
4. Los libros de texto como Lengua, Literatura, Prácticas del lenguaje (o viceversa).....	106

Capítulo 3

Antecedentes políticos disciplinarios de las reconfiguraciones de la enseñanza de la lengua y la literatura en Argentina.....	115
1. Transiciones político-epistemológicas argumentadas en la nueva democracia	115
2. Los circuitos de <i>expertise</i> y sus estrategias de superación de los estructuralismos	121
3. Entre los estructuralismos, los textualismos cognitivistas y la psicogénesis	137
4. La consolidación de la lectura y la escritura como el conocimiento de <i>los textos</i>	151

Capítulo 4

Metodologías de la enseñanza de la lengua y la literatura como objeto de estudio	163
1. Las didácticas y el problema del <i>método</i> : entre el tecnicismo instrumentalista y el criticismo	163
2. Precisiones sociológicas y antropológicas sobre los conceptos de <i>prácticas</i> y <i>enseñanza</i>	170
3. Problemas teórico-metodológicos en torno a las voces de los actores de la enseñanza	185

Capítulo 5

Tensiones entre saberes docentes y saberes pedagógicos/didácticos en la enseñanza de la lengua y la literatura	203
1. Primera tensión: fragmentación y atomización de los objetos	203
2. Segunda tensión: enseñanza de la lengua, gramática escolar y diversidad lingüística	213
3. Tercera tensión: enseñanza de la literatura, lectura y escritura; experiencia y subjetividad	224
4. Cuarta tensión: los usos de los libros de texto como orientadores de las metodologías de la enseñanza	243

Capítulo 6

Metodologías circunstanciadas de la enseñanza de la lengua y la literatura	251
1. Reconceptualizaciones de <i>la lengua</i>	251
2. La colisión estilística y la lengua enseñada.....	265
3. Reconceptualizaciones de <i>literatura, lectores, experiencia</i> y <i>subjetividad</i>	271
4. Las formas de pensar lo literario y el trabajo con corpus	286
 Palabras finales	
Una didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica.....	299
 Bibliografía.....	305

Agradecimientos

Mis agradecimientos van para colegas, amigos, amigas y afectos involucrados en el camino que posibilitó el libro. Espero que más adelante pueda tener una nueva oportunidad para agregar a quienes también me acompañan en el presente.

Agradezco a José Villella, director de la colección, por brindarme la oportunidad de escribir este libro. A Gema Fioriti, directora del Centro de Estudios en Didácticas Específicas de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (CEDE-EHU-UNSAM), por darme su apoyo y enseñarme durante los diez años que trabajé en esta Universidad. También a Fernando Bifano por tantos intercambios y el trabajo codo a codo en el mismo CEDE. Siguiendo con la UNSAM, a María Inés Oviedo por sus constantes aportes para afinar el sentido de la formación docente y la investigación en didáctica, lo mismo a Matías Perla, y porque actualmente sigamos estos rumbos en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). A todos los colegas que estudiaron en la UNSAM y que me tuvieron como docente, por sus discusiones agudas, complejas, que hacen a los planteos y fundamentos del libro. Siempre estaré más que agradecida, particularmente, con Aldo Raponi, Graciela Ocampo, Analía Rosa, Matías Perla, Estela Gómez, Delia Di Matteo, Diana Spinelli, Fabiana Montenegro, Rosa Lugo y Ema Gatti con quienes también compartimos la docencia.

Yéndome a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), les agradezco a Claudio Suasnábar y a José Luis De Diego por recibirme generosamente como directores de mi tesis de Doctorado y, con ello, ofrecerme su formación. A Mariano Dubin y a Mariana Provenzano por apostar a que juntos podíamos, y podemos, realizar los desarrollos en didáctica de la lengua y la literatura

en los que creemos. También les agradezco, y ahora junto con Manuela López Corral, Matías Massarella, Malena Botto, Fernanda Ronconi, Gisela Campanaro, María de los Ángeles Contreras y Lucía González que, allá por el año 2010, hayamos asumido el desafío de inventar una revista llamada *El toldo de Astier* para divulgar propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura de diversidad de docentes, estudiantes y trabajadores de la educación. Y que lo sigamos haciendo. A Manuela y a Matías también les agradezco especialmente que apuesten en lo que creemos y a Malena por todos sus conocimientos puestos en los cursos de ingreso que compartimos durante tantos años; a Margarita Papalardo por confiar en este trabajo y dirigir las investigaciones que permitieron sistematizar la producción realizada y que integran parte del libro. A Sandra Sawaya por llevar adelante juntas los desarrollos que venimos realizando entre la FaHCE-UNLP y la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo (FEUSP, Brasil) que, en realidad, comenzaron allá por el 2008 a propósito de su participación en el I Congreso Internacional de Didácticas Específicas que organizamos desde el CEDE-EHU-UNSAM. También quiero expresar mi agradecimiento a Juan Daniel Ramírez Garrido quien como parte de mi formación en el doctorado me recibió en la Universidad Pablo Olavide (Sevilla, España) y me enseñó a comprender los desarrollos de Vigotsky y Bruner, y con ello de los otros autores que compartieron o siguieron sus líneas.

Por el lado de los afectos y lazos familiares, agradezco a mis hermanas y hermano, Gabriela, Virginia y Juan Ignacio por estar más allá de las diferentes distancias o acaso desencuentros. A Isabel y a Eduardo por cuidar de sus nietos y nieta con amor y, de esa manera, también acompañarme.

Introducción

¿Por qué didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente?

En una publicación reciente, Pablo Gentili (2015) nos recuerda que el 5 de Octubre se conmemora el Día Mundial de los Docentes y que esa fecha se corresponde a la aprobación en 1966 de la Recomendación conjunta de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y la OIT (Organización Internacional del Trabajo) sobre el personal docente. Se trata de:

(...) un ambicioso y necesario conjunto de normas relativas al desempeño de la docencia: la formación inicial y permanente de los maestros; sus mecanismos de contratación, carrera y ascensos, la protección y seguridad en el mantenimiento de los cargos, los procedimientos disciplinarios, la libertad de cátedra, la supervisión y evaluación de los procesos de enseñanza, las responsabilidades y derechos del ejercicio magisterial, la importancia de la participación y la consulta a los docentes y a sus organizaciones para la definición de los principales asuntos de política educativa; así como las condiciones que deben regular la negociación salarial de los trabajadores y trabajadoras de la educación (Gentili, 2015: 143).

No obstante, prosigue el autor que si bien en algunos países “ha habido avances muy positivos en la promoción del trabajo docente” en otros aspectos “ciertos problemas parecen perpetuarse y hasta ampliarse”, porque “una inmensa retórica de valorización parece contrastar con el tratamiento dado a los docentes y con la sistemática violación de algunas de las normas que desde hace ya medio siglo, han resultado consagradas como urgentes y necesarias por parte de la comunidad internacional” (Gentili, 2015: 144).

Durante gran parte del año 2011 escribí mi tesis de Doctorado.¹ Entre todos los recuerdos que aún poseo de su defensa, con tintes muy emotivos por cierto, hay uno en particular que ahora recupero motivada por las palabras de Gentili (2015). Entre todas las cuestiones que me fueron consultadas por el jurado, una de ellas fue para quién o quiénes había escrito esa tesis. Rápidamente, respondí “para los docentes”, ya que decir “los colegas” hubiera sido significado en el fragor de la situación “para los especialistas” que, como yo, se dedican a investigar en las universidades sobre la enseñanza de la lengua y la literatura. Y también, rápidamente me di cuenta de que la respuesta no era del todo la esperada, o mejor dicho que sonó rara, poco habitual. Todavía más, cuando otros comentarios del jurado habían señalado el carácter provocador del trabajo y expresado sus dudas respecto de las razones por las que formulaba la necesidad de volver a pensar las *dimensiones metodológicas del trabajo docente*, es decir, *las metodologías de la enseñanza de la lengua y la literatura* (más adelante, fundamento estas denominaciones).

Estos momentos con sus preguntas, comentarios y mis respuestas, en las que sigo creyendo, son los que continúo valorando de aquella instancia de formación y que ahora me permiten ponerlos a jugar en la escritura de este libro. Los docentes que también son colegas, si quienes investigamos en las didácticas también lo somos (no se trata de demagogias), son los interlocutores del trabajo que aquí presento. Son, si se me permite parafrasear a Gentili (2015), quienes siempre me brindaron y me brindan la posibilidad de hacerlos participar mediante la consulta acerca de cómo perciben los procedimientos disciplinares y las definiciones de las políticas educativas en relación con la enseñanza de la lengua y la literatura. Cómo entienden la libertad de cátedra, sus formaciones iniciales y continuas y, ahora utilizando mi propia voz, cómo viven las condiciones materiales y simbólicas de su trabajo cotidiano en las que particularmente su precarización salarial juega un papel determinante.

Desde estas interlocuciones para nada homogéneas y mucho menos simples, les hablo también a los especialistas con quienes actuamos en diversos

1 El título de la tesis de Doctorado en Letras es *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*; y fue defendida el 23 de marzo del año 2012 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Fue dirigida por el Dr. Claudio Suasnábar y codirigida por el Dr. José Luis De Diego. El jurado estuvo integrado por la Dra. Carolina Sancholuz (UNLP-CONICET), la Dra. Beatriz Bixio (UNC-CONICET) y la Dra. Dora Riestra (UNRN) y su calificación fue 10 (diez) con recomendación de publicación. La tesis, tal cual fue defendida, se halla disponible con acceso libre y gratuito en el repositorio institucional de la FaHCE-UNLP, *Memoria académica*. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>.

campos, áreas, o espacios y niveles de la educación, ya sea protagonizando diseños de políticas educativas, la formación docente, la elaboración de materiales didácticos en el mercado editorial, entre todas las variables que se pueden hallar en esta enumeración. Y lo hago, guiada por la convicción de que las revisiones y problematizaciones que ofrezco, además de invitar a discusiones, pueden aportar, o al menos hacer visible, la necesidad de replantearnos *el tipo y estatus de conocimientos* —ahora recorro a Jean-Paul Bronckart (2007)—, que producimos desde las perspectivas didácticas que asumimos. Y más allá de que nos reconozcamos, o no, en ellas, de la legitimidad académica o político educativa que les concedamos, o no, a las didácticas.

Digo, *didácticas* en plural ya que como explico a lo largo del libro no creo que estemos “en” o “frente a” un campo unificado, ni de campos autónomos o subcampos, en referencia a cada didáctica de cada disciplina, sino que se trata de desarrollos diversificados, la mayoría de las veces estrechamente ligados a coyunturas del momento. Estas coyunturas que estudio desde una perspectiva de la historia reciente de las políticas educativas en Argentina han ido consolidando las agendas de los temas de interés, las líneas teóricas relevantes, como así también los señalamientos de las “urgencias” educativas y los “peligros” que nos deparan si no las abordamos. El problema, vuelvo a parafrasear a Gentili (2015), es que hace algo más de treinta años que las agendas son las mismas y los referentes, o las eminencias como escuché decir a una colega hace poco en una reunión de trabajo, son siempre los mismos, variando tan solo por una cuestión de edades los tiempos en los que fueron consagrados como tales. Igualmente los hallazgos de los referentes o las eminencias, internacionales o locales, de todos los tiempos o actuales, no son llevados a las arenas de las políticas educativas, la formación docente y el mercado editorial de manera prístina o inmutada. En este punto es donde se puede volver a la pregunta por el tipo y estatus del conocimiento producido desde las perspectivas de la didáctica de la lengua y la literatura que vienen dominando dichas arenas en las últimas décadas y en nuestro país. Por ello, los lectores de este libro no encontrarán análisis exhaustivos de qué dijo cada referente o eminencia en tal o cual trabajo y cómo fue “malinterpretado”, siempre, claro está, “por maestros y profesores”. Tampoco, en el sentido de asignar las responsabilidades autorales y con ello celebrar “los aciertos de las verdades científicas” o “denunciar sus grandes falacias educativas”. Por el contrario, la pregunta por el tipo y estatus de estos conocimientos didácticos en cuanto siempre buscan decir cómo debe ser la enseñanza para directamente prescribirla, tiene una primera respuesta en su carácter impersonal, de lógica de fórmulas asertivas que en muy pocos casos revelan sus variadas fuentes teóricas, muchas veces incompatibles entre sí, y que al correr

de los años se reiteran axiomáticamente, naturalizadas en el presentismo y ahistoricismo que tanto Antonio Viñao (2002) como Elsie Rockwell (2009) caracterizan como propio de la mayoría de la investigación educativa actual. Conocimientos didácticos, sin tiempo y sin lugar, que se autolegitiman como los únicos capaces de conducir a la enseñanza de la lengua y la literatura por los caminos del éxito y cuya impersonalidad los vuelve más poderosos. ¿Más poderosos para quiénes o, de nuevo la impersonalidad, para qué poderes?, es otra de las preguntas que desagrego en los primeros capítulos de este libro, cuando leo este estado de situación colocando en el centro de interés al trabajo docente para producir otros conocimientos didácticos. Conocimientos que no se arroguen los poderes de las supuestas verdades reveladas y comprobadas ya no se sabe dónde ni cuándo, ni para qué contextos ni qué países, realidades y sujetos “en una especie de *amnesia de génesis* que borra las causas de todas las crisis, cargándolas en la mochila de los trabajadores y trabajadoras de la educación” (Gentili, 2015: 138).

Se trata de avanzar sobre producciones de conocimientos didácticos que, en sus versiones más tecnicistas o criticistas, abonan al derrame en las mochilas de los trabajadores de la enseñanza de la lengua y la literatura, algo tan caro para las sociedades modernas como la lectura y la escritura (efectivamente explico más adelante que hay mucho de la teoría del derrame en todo este asunto). Ítems insoslayables y de primer lugar, particularmente la lectura atada a la alfabetización, en las listas de las causas originarias de todas las crisis educativas de las últimas décadas. Particularmente en Latinoamérica. Y por ello, ítems infaltables en las pruebas para medir la calidad de los sistemas educativos de todos los organismos internacionales, no solamente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y sus pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) y sus versiones nacionales, cuyos resultados “desinteresados”, “desinteresadamente” se comunican a la opinión pública, o solo a los docentes dependiendo la política que asuma cada gobierno al respecto, para que conozcan lo que deberían “remediar”. Al observar el lugar de la lectura y la escritura en las pruebas de calidad educativa internacionales²

2 Incluyo en esta revisión a los lineamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), en cuanto sus autoridades e integrantes deberían agregar a sus críticas del modelo PISA y desarrollos propios de modelos de evaluación de la calidad educativa en Latinoamérica (Gentili, 2015: 170-171), cómo este organismo viene participando de y convalidando sus mismas concepciones sobre la lectura y la escritura al modo que explico más adelante en relación con el caso de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Aunque, o más allá, de que sus actividades actuales muestren una ampliación de perspectivas teóricas sobre el tema.

resulta fundamental ingresar al análisis “las actuales reformas educativas promovidas por los organismos internacionales en toda Latinoamérica”, en cuanto “han definido el rol del alumno y su formación” (Sawaya, 2016: 13). Definición fundada en la teoría del capital humano y en:

(...) una especie de consenso entre políticos, reformadores, educadores e investigadores de varios países sobre la necesidad de que la educación escolar y la enseñanza se focalicen hacia la constitución de competencias individuales. El alumno pasa a ser, en esta propuesta, el centro de las preocupaciones pedagógicas. La cuestión de la formación demanda a los profesores un nuevo desafío: la formación del alumno como individuo en su “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a hacer” (Sawaya, 2016: 12-13).

Según este consenso, que al menos se hace más visible en las políticas educativas de la región de los últimos casi cuarenta años, la alfabetización entendida como el desarrollo de competencias individuales, esto es la lectura y la escritura, implica que el docente “debe ser capaz de desarrollar en el alumno las habilidades y actitudes compatibles con la flexibilización del mercado de trabajo” (Sawaya, 2016: 13), y con ello se oculta que “su objetivo es la alfabetización como parte de las estrategias de ajuste interno a las nuevas reglas del mercado externo” (Sawaya, 2016: 15). Así, mientras los organismos internacionales afirman que la alfabetización, o enseñanza de la lectura y la escritura, deben enfocarse en la “adquisición de competencias y habilidades para que los alumnos sepan hacer usos funcionales de la lectura y de la escritura” porque de esta manera “se torna una de las estrategias para la superación de la pobreza y del subdesarrollo” (Sawaya, 2016: 14), particularmente las recomendaciones del Banco Internacional de Desarrollo (BID) apuntan a razones económicas de tales objetivos. A saber, determinar un “techo para los salarios de los profesores, al número de alumnos por aula, a la definición de directrices y orientaciones por resultados, al énfasis en los aspectos administrativos como la descentralización, autonomía de las instituciones escolares” para el logro “de acuerdos de cooperación multilateral” (Sawaya, 2016: 16-17).³ En consecuencia, las orientaciones

3 Importa en la reciente coyuntura política de la Argentina, y momento de escritura del presente libro, traer estos análisis de otros países de la región como el Brasil cuando el actual gobierno nacional ha suspendido las paritarias docentes nacionales, ha establecido en el año 2018 un acuerdo con el Fondo Monetario Internacional (FMI) que implica la reducción del gasto público y, con ello, la reducción de los presupuestos para la educación y la producción científica. También, desde las gestiones jurisdiccionales, además de sus propuestas de acuerdos salariales a la baja respecto de las inflaciones anuales que se vienen acumulando desde el año 2015, se deciden los cierres o “transformaciones” de escuelas e institutos de formación docente. De hecho, la acción más reciente llevada

pedagógico-didácticas de la alfabetización como desarrollo de competencias individuales en lectura y escritura para “saber hacer” sus usos funcionales en las sociedades globalizadas suponen o traen consigo todo un posicionamiento político-económico que los desarrollos en investigación didáctica no suelen retomar como determinante o condicionante del trabajo docente. Menos aún, lo hacen respecto de sus continuidades en la educación secundaria y en el nivel superior. Dicho en otras palabras, no nos “vamos de tema” o dispersamos cuando se estudia cómo realizan cotidianamente su trabajo los docentes en el marco de estos entramados político-económico-educativos.

Decía anteriormente, tanto las versiones de los conocimientos específicamente didácticos más tecnicistas que vienen dando letra científica a estas políticas educativas y especialmente a las destinadas a la evaluación de los sistemas educativos, y las criticistas con sus denuncias vacuas, han colaborado y colaboran a las *tensiones entre saberes pedagógicos y saberes docentes* (Viñao, 2002; Rockwell, 2009). Modo de abordaje del trabajo docente, que defino y explico más adelante y en relación con los estudiantes, ya que entiendo como habilitante para esos avances “necesarios y urgentes” por sobre estas versiones didácticas que desgajan a la enseñanza de la experiencia cotidiana escolar, siempre anclada en el sistema educativo y la cultura escolar. También, siempre desgajada o evasiva de las expectativas sociales que recaen sobre el trabajo docente muchas veces, vuelvo a Gentili (2015: 137), “contradictorias”. Las expectativas sociales incumplidas, se vuelven reclamos hacia la cara más visible y a mano del mostrador, es decir los docentes, quienes se ven explicando los fundamentos pedagógicos-didácticos del último diseño curricular de turno enmarañados en sus propias convicciones profesionales o develando cómo la realidad cotidiana de las políticas educa-

a cabo a nivel del Consejo Federal de Educación (CFE) fue la aprobación del proyecto de ley para la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de Institutos de Formación Docente (CONEAFOD), justamente, luego de haber implementado las pruebas Enseñar (2018) a los estudiantes de los últimos años de los profesorados. Los resultados fueron difundidos por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología a través de notas periodísticas. Por ejemplo, una de ellas los expresa como título: María Elena Polack (2018). “Enseñar: el 40% de los futuros docentes tiene dificultades en lectura y escritura”. *La Nación*, 20 de diciembre. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/2204172-ensenar-el-40-de-los-futuros-docentes-tiene-dificultades-en-lectura-y-escritura/>. La misma nota, informa que dados esos resultados se acordó en el CFE la futura creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC). Esta otra Comisión, trabajaría junto con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y asumiría los mismos estándares de calidad que la Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Sea cual fuere la Comisión que se termine instituyendo, ambas u otras similares que se propongan, es claro que sintonizan con el hecho de atar los salarios docentes a la evaluación entendida como aplicación de estándares internacionales bajo los argumentos de la calidad educativa.

tivas y sus enfoques pedagógicos-didácticos se concretan en la vigilancia de directivos e inspectores sobre el efectivo cumplimiento del mentado diseño curricular. En los casos de directivos o inspectores, que los hay, decididos a cumplir su rol de acompañamiento pedagógico y didáctico a los docentes, sus esfuerzos generalmente se frustran o se demoran por la carga burocrática de su tarea. Pero, para seguir con toda esta lógica de bienes y servicios educativos encarnada en los actuales sistemas educativos de nuestra región, encontrando expresiones más neoliberales o menos, se percibe que el “producto” no cumple o alcanza a cumplir con los resultados esperados ni por los adultos a cargo de los niños y jóvenes ni por los mismos docentes más o menos “actualizados”, más o menos “tradicionales”. Así la teoría del derrame se efectiviza cotidianamente en un derrame de culpabilidades más o menos focalizadas en todos estos actores, o los responsables de tan “malos” resultados son los docentes, o los estudiantes, o sus propias familias estén como estén constituidas y del sector social al que pertenezcan. O todos ellos juntos son “culpables”, además de los directivos, inspectores, preceptores, auxiliares varios, todos sus gremios y sindicalistas.

Sin embargo, al menos en la Argentina y para muchos de sus sectores sociales, la escuela sigue siendo el espacio en el que confiamos, seguimos apostando a él porque incluso en toda su complejidad, que excede el ejemplo anterior meramente ilustrativo, sigue ofreciendo una educación acreditada por títulos que, al menos en potencial, satisface distintas necesidades sociales, desde el acceso a un trabajo hasta el acceso a los estudios superiores, y con ello a otros trabajos. En este punto vuelve a aparecer la lectura y la escritura en cuanto la tan nombrada “carta de ciudadanía”, de nuevo, a la que no todos acceden y que obliga, para salirnos de los derrames de culpabilidades sobre los actores más sensibles y en muchos casos desprotegidos, a revisar el papel que los enfoques didácticos vienen teniendo en esta madeja.

No agoto todas estas dimensiones en los desarrollos que presento, pero no las descuido. Por ello, hacia el final del libro me dedico a sistematizar las tensiones entre saberes pedagógicos y didácticos, me permito esta reformulación, y saberes docentes que creo más importantes respecto del trabajo de enseñar lengua y literatura. De esta manera, propongo conocimientos didácticos que lo alojen en procura de resignificar saberes de larga data en las tradiciones escolares para vincularlos con otros que no la tienen pero que estoy convencida de que hacen su aporte, y aún más a las metodologías de la enseñanza. Se trata de saberes y metodologías que en posibles variaciones significativas hacen sentido con el trabajo docente que ya se realiza en las instituciones educativas permitiéndole atender a los problemas de la enseñanza que les son de interés.

Si bien el presente libro recupera buena parte de mi tesis de Doctorado, y con ello me refiero a que es extensa y se encuentra articulada en un estilo propio de un texto que es sometido a la evaluación académica, también se organiza a través de mi recorrido profesional. Se trata de un recorrido que se inicia apenas me recibí de profesora, cuando comienzo a trabajar en la escuela secundaria y en cursos de ingreso a la universidad, allá por 1998. También, ese doble inicio en la docencia se empalma con mis primeros pasos en la formación docente en la misma Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), en la que obtuve todos mis títulos, y fui consolidando en simultáneo en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (EHU-UNSAM) donde me desempeñé como docente durante diez años y me formé en el Centro de Estudios en Didácticas Específicas (CEDE-EHU-UNSAM).⁴ Este recorrido no significa que asuma una distancia criticista o teorícista que las más de las veces simplifica los estudios o análisis de las políticas educativas a señalamientos de lo correcto o lo incorrecto, y con ello se dedica a la elaboración de profecías educativas también habitualmente ajenas al trabajo docente. Todo lo contrario, creo en las políticas educativas, eso sí, de desarrollos regionales que efectivamente reconozcan esa identidad, por ejemplo la latinoamericana, y las nacionales, no concebidas como ajuste o gasto, y que persigan discutir lo que se deba discutir, y también no acordar, con las políticas de los organismos internacionales. Creo en el rol fundamental que tienen los gremios docentes en el desarrollo de este tipo de políticas por esas implicancias económicas históricamente traducidas en los desfases del salario docente, en los problemas de infraestructura y en las condiciones de trabajo en general de la escuela pública (también las de gestión privada y subsidiadas que tampoco son la panacea educativa), pero además porque entiendo que pueden dar el debate pedagógico didáctico respecto de los enfoques dominantes en las orientaciones de las últimas décadas como

4 Actualmente ejerzo la formación docente ligada a la investigación en el Instituto de Investigación en Ciencias Humanas y Sociales (IdIHCS) con inscripción en la FaHCE-UNLP-CONICET y desde el año 2012 en la hoy Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Este recorrido profesional, también incluye el dictado de cursos de grado y de posgrado en distintas universidades del país, conferencias, talleres, charlas en el marco de eventos o jornadas realizados tanto en universidades como en Institutos de Formación Docente, y los muchos menos en el marco de programas nacionales desarrollados por el ex Ministerio de Educación de la Nación y la Dirección de Educación y Cultura de la provincia de Buenos Aires. Aclaro estos dos últimos casos, no por algún elitismo academicista, de hecho la universidad forma parte de las revisiones que realizo en este libro, sino porque esa escasez de esta clase de participaciones en acciones o actividades que integran los circuitos de la formación docente, a lo largo de estos ya casi veinte años de carrera, creo que me permiten la distancia necesaria con la que trato algunos problemas vinculados a las relaciones complejas entre políticas educativas, enfoques didácticos y trabajo docente.

parte de estos problemas. Y creo en los aportes que podemos ofrecer los especialistas cuando ponemos en suspenso los corporativismos de nuestras comunidades profesionales que, en sus casos más extremos, hacen de la formación docente un cumplimiento a pie juntillas del enfoque que cada uno de ellos sostiene y defiende. Aunque sé que es difícil, no soy ingenua. Nadie tiene hasta ahora la pócima mágica para este problema, pero sí quienes investigamos en educación respecto de la enseñanza de las disciplinas, es decir hacemos didáctica(s), y trabajamos en la formación docente tenemos la posibilidad, si nos lo proponemos, de insistir en una reflexión constante que vaya en este sentido, reconociendo y develando nuestros lugares de enunciación e intereses.

En suma, quisiera presentar de qué se trata exactamente este libro, o mejor dicho qué cuestiones retoma de mi tesis de Doctorado y cómo, de qué manera. Por un lado, se trata de recuperar y dar mayor visibilidad a un modo investigar y de producir conocimientos en didáctica de la lengua y la literatura. No reniego de esta denominación, aunque no sea unívoca, y aunque desde hace unas décadas esté siendo redefinida según perspectivas del momento confundiendo, por decirlo de algún modo, sus propios nombres o de espacios curriculares con su carácter disciplinar, como área de conocimientos. Tampoco creo que todavía haya que justificarla en cuanto tal. Sí polemizo con sus usos coyunturales a conveniencia. Me refiero a cuando se dice que se es especialista en didáctica de la lengua y la literatura, o de la lengua o de la literatura, como reaseguro de una inscripción académica universitaria para luego, por ejemplo, participar del desarrollo e implementación de políticas educativas que buscan legitimarse en su diferenciación. Pues si la didáctica se encuentra atada a lo escolar, y con ello a las tradiciones y a la reproducción social y cultural, se sería más “innovador” postulando un antididactismo. Esto es un “didactismo” que se evitaría diciéndose especialista en lectura, escritura, alfabetización, promoción de la lectura, literatura infantil, escritura creativa, entre otros. O, en sentido similar, cuando desde otras áreas disciplinares puede ser tanto educación, como estudios literarios o lingüísticos, para poner los casos más conocidos, se la subsume a una línea de aplicación de las “grandes teorías”. Decía, que intento en este libro comunicar un recorrido que supone un modo, no es el único ni debería serlo, hay otros, de hacer investigación en didáctica de la lengua y la literatura, de pensarme como didacta de la forma en que entiendo se constituye en y con la docencia (menos reniego de esta especie de identidad aunque soy consciente de su poco *glamour* tanto en el mundo académico, como en el de las políticas educativas).

Nunca pude concebir una producción de conocimientos en didáctica de la lengua y la literatura ajena, desentendida, del trabajo docente, que lo

mira “desde arriba” parafraseando a Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell,⁵ siempre sindicándolo como “equivocado” para, de esta manera, justificar sus “importantes” hallazgos teóricos o novedades –muchas veces escasos de esos atributos– en el terreno de la enseñanza. Y que como tales, deberían convertirse en las orientaciones pedagógicas y didácticas a seguir por la formación docente en todos sus niveles y espacios de actuación. También por las políticas educativas. Por el contrario, siempre tuve la convicción, aun la tengo, de que aquello que en mis primeros trabajos formulaba como *prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura* y ahora con mayor precisión y sustento teórico llamo el *trabajo docente*, lo que me permite comprenderlo y explicarlo en las prefiguraciones del sistema educativo, la cultura escolar y la disciplina escolar lengua y literatura que lo atraviesan y particularizan, es el objeto de indagación de una perspectiva en didáctica de la lengua y la literatura que se crea a sí misma fundada en las ciencias sociales y en la investigación educativa social, antropológica e histórica. Asimismo, el trabajo docente como objeto de indagación admite la posibilidad de avanzar sobre los recortes opositivos respecto de los actores de la enseñanza. No se trata de estudiar a los docentes o a los estudiantes, sino de abordar sus relaciones cotidianas en esas acciones que históricamente llamamos enseñar y aprender. Me refiero a sus modos de vincularse a propósito de esos saberes enseñados y aprendidos que son disciplinarios en todo su sentido amplio y diverso, pero que también suponen sus lazos con otros de distintas procedencias sociales y culturales. Este libro, además, recupera desarrollos, aquellos que suelen ser llamados “de juventud” y que fui revisitando a medida que avanzaba en la elaboración de nuevos marcos teóricos y metodológicos, o en su precisión y mayor dominio conceptual cuando se trataban de perspectivas ya conocidas y utilizadas, para abordar realidades mucho más diversificadas, que no se circunscribían solamente a mis registros de clases o a problemas que ya se mostraban agotados, solamente de interés para otros especialistas. Quería, más allá de tener en claro que una tesis de Doctorado debe mantenerse en los límites de los estándares de la investigación académica para ser aprobada, que se tratara de una producción que tuviera siempre como horizonte de recepciones a los docentes, sus preguntas e inquietudes, sus cansancios y sus frustraciones en los que la mayoría de las veces continuó reconociéndome.

5 Me refiero al ya clásico ensayo, pero todavía sumamente vigente en relación con sus planteos, de Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Así es, que una buena parte de la investigación está dedicada a reconstruir una serie de debates y luchas hacia el interior de las distintas perspectivas didácticas en las que los docentes no solemos ser (in)formados y que en su desocultamiento revelan su carácter político corporativo, no solo epistemológico. El conocimiento de estas disputas en sus intereses no ligados a las búsquedas de “verdades científicas”, a mi entender, resulta crucial a la hora de explicar(nos) las razones por las cuales varios de sus desarrollos, que al menos desde los años noventa hasta la actualidad se legalizaron como los fundamentos de las políticas educativas para el área, no se condicen con la cotidianeidad de la tarea educativa extremando la sensación de culpabilidad o de inseguridad, otras veces las respuestas casi reaccionarias, de muchos colegas. Tengo plena conciencia de que estos momentos del texto original resultan arduos para su lectura en su exceso de citas a modo de validar mis interpretaciones e hipótesis, también de documentos varios. No obstante, me permití reescribirlos despojándolos, en la medida de lo posible, de esos abigarramientos y, por ello, elegí mantener la bibliografía más significativa para tal fin. Aquella que excluyo, propongo que sea consultada mediante la remisión al texto original de la tesis donde se encuentra mencionada o citada. Dada la nueva coyuntura política de la Argentina creo que resulta un aporte imposible de soslayar la reconstrucción de esas disputas principalmente para conocer cómo han trascendido a los gobiernos de distintos signos ideológicos partidarios (y seguramente hoy también lo hagan), ya que se trata de otro poder, el de los especialistas en las políticas de Estado y de los organismos internacionales que permanece y persiste, se vuelve a maquillar para salir a escena sin que lo afecten estructuralmente los cambios de directores de orquesta.

Con ese telón de fondo, cuya historia en realidad sitúo entre los años ochenta y los dos mil, intento en este libro seleccionar y reescribir los momentos de la investigación que persiguen el estudio del trabajo docente en relación con una zona ríspida para cualquier didáctica y sus distintas perspectivas. Se trata de las metodologías de la enseñanza que suelen ser omitidas, demoradas, o no explicitadas cuando se revisan las últimas producciones que asumen la enseñanza de la lengua, de la literatura o de la lengua y la literatura como su preocupación. Dichas producciones de procedencias disciplinares, teorías y métodos disímiles, que transitan por distintos géneros (desde publicaciones académicas hasta una variedad de documentos que forman parte de políticas y de acciones educativas, pasando por distintos productos de la industria editorial escolar, desarrollada desde las esferas privada y pública, de soporte papel o de varias formas de las nuevas tecnologías) se fueron aparejando en cuanto a sus institucionalizaciones. Es decir, en cuanto

a su consolidación en las universidades, institutos de formación docente, distintas acciones político educativas, diseños curriculares y difusión a través del mismo mercado editorial escolar en la Argentina. De esta manera, dichas producciones protagonizaron una reconfiguración de la disciplina escolar lengua y literatura, en cuanto conversión de sus objetos de estudio y contenidos en lectura y escritura, que se presenta como un quiebre imposible de ser dejado a un lado cuando se indaga el trabajo docente en sus dimensiones metodológicas de la enseñanza. En este sentido, se necesita como variable del análisis esa historia reciente de la de la enseñanza de la lengua y la literatura entendida como disciplina escolar, enmarcada en el sistema educativo y la cultura escolar para focalizar en sus cruces la complejidad que asumen las metodologías de la enseñanza de la lengua y la literatura en el trabajo docente cotidiano. Problema que conlleva los históricos debates sobre el método no solamente en las didácticas, sino también en la pedagogía y en sus disciplinas de referencia.

En relación con lo anterior, retomo de la tesis los desarrollos en didáctica de la lengua y la literatura⁶ para observarlos desde una revisión epistemológica que indaga qué tipo de conocimientos buscaron y buscan producir y en el marco de qué debates con otras didácticas, cómo comunican esos conocimientos, qué interlocutores imaginan; en qué espacios del amplio espectro de la educación los aplican, validan y legitiman. Y cómo omiten, desplazan o rodean las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente específicamente en lo que respecta a sus metodologías de la enseñanza. Esta revisión también considera mis propias producciones.⁷ Porque, si fuera cierto que las didácticas especiales, específicas, de objeto, didácticas especializadas en campos de conocimiento, en cuanto a las distintas denominaciones que vienen recibiendo, supusieron una fragmentación del estudio de la enseñanza, más bien lo que parece valdero de afirmar es que, al menos,

6 A lo largo del libro seguiré empleando esta denominación general para la referencia a sus distintos desarrollos.

7 Como ya anticipé, busco una enunciación que explicité mi participación y toma de posición en las producciones sobre enseñanza de la lengua y la literatura de las dos últimas décadas en el marco de mi trayectoria profesional tanto en la docencia como en la investigación. En ese sentido, adscribo a las cuestiones éticas respecto de la posición del investigador en los debates sobre la investigación etnográfica, al menos, de los últimos treinta años. Resumidas en palabras de Elsie Rockwell "producir conocimiento nos compromete a realizar su valor dentro de los procesos sociales y políticos en los que participamos" (2009: 39). Dicho en términos de los desarrollos actuales sobre estos temas, "la dimensión ética de la investigación etnográfica comprende también los momentos del diseño de la investigación y el del análisis y presentación de los resultados", porque "la ética consiste en una dimensión transversal al proceso de investigación etnográfico en su conjunto" (Restrepo, 2015: 165).

la didáctica de la lengua y la literatura, al mismo tiempo que se institucionalizó en la formación docente –también como cuerpos de conocimientos para orientar distintas políticas educativas–, multiplicó sus objetos de referencia, particularmente, en las últimas décadas y en la Argentina. Y que, además, esta multiplicación de los objetos de enseñanza implicó, e implica, las tensiones entre sus saberes y orientaciones con los saberes docentes. Como ya adelanté, estas tensiones que autores como Viñao (2002) y Rockwell (2009) llaman *tensiones entre saberes pedagógicos y saberes docentes* se presentan como un abordaje propicio para comprender y explicar cómo se vinculan las producciones académicas, aquellas tomadas por las políticas educativas, sus lineamientos curriculares, programas, entre otras acciones, las propuestas del mercado editorial escolar y los sitios web institucionales o privados con la cotidianeidad del trabajo docente, con el aula. Insisto, no es que en un aquí y ahora estamos en un campo llamado *didáctica de la lengua y la literatura* por el que distintos agentes luchan para hacerse de la *doxa*,⁸ ya que esa enumeración debiera completarse con las de didáctica de la lectura, didáctica de la escritura (y sus vínculos con la alfabetización), didáctica de la argumentación, didácticas de las lenguas, didáctica de las prácticas del lenguaje, la didáctica de la lectura literaria o de la literatura que se construye en el campo de la literatura infantil y juvenil, de la promoción de la lectura, entre otras. Tampoco es de honestidad intelectual afirmar que todas estas didácticas surgieron “naturalmente” para dar cuenta de objetos de conocimiento que estarían “dados en la realidad”, o que se tratarían de recortes “inevitables” a modo de lograr acercamientos específicos. Una cosa es, como investigador, investigadora o como especialista, indagar de manera particular la lectura o la escritura en la enseñanza de la lengua o de la literatura, y otra muy distinta es convertirlas *ad hoc* en objetos de investigación que sin más trámite encontrarían su correlato en la enseñanza.

Decía antes que las perspectivas que reviso sostienen disputas pero también, agrego ahora, aparejamientos, coincidencias y hasta alianzas. Justamente, se trata de esos procesos de reconfiguración de la enseñanza de la lengua y la literatura en enseñanza de la lectura y la escritura y sus distintos correlatos en didácticas, los que asemejan tanto a la perspectiva que denomino en la tesis como *cognitivo textualista* (sea con bases en líneas

8 No entraré aquí en debates acerca de la noción de *campo* ni en aquellas nociones de amplio conocimiento en el mundo académico que completan la teoría sobre la acción social de Pierre Bourdieu (*illusio, habitus*, etc.). También porque, como se verá más adelante, mis opciones teóricas son de otro orden. Por lo tanto, utilizo *campo* como nominación consensuada para distinguir espacios de acción académico profesionales. Sí revisito otros conceptos de Bourdieu (1992, 2001) como el de *prácticas sociales* y otros referidos a problemas lingüísticos discursivos, cf. Cuesta (2011).

lingüísticas o literarias, además de psicológico educativas), la *psicogénesis* (actualmente refuncionalizada en las prácticas del lenguaje y que retoma varios presupuestos de la anterior) y el llamado *enfoque sociocultural* (que redundante en la afirmación de que la lectura y la escritura son prácticas sociales siempre confrontadas con aquellas que se desarrollan en las escuelas, como si estas instituciones no formaran parte del amplio y complejo mundo de lo social, o no se topasen constantemente con lo que les resulta ajeno de él). Se trata de las tres perspectivas que en sus cruces o directamente encastres, dominan los diseños curriculares y las orientaciones didácticas para la enseñanza de la lengua y la literatura, reitero, reconvertida en enseñanza de la lectura y la escritura. En sus pretendidas superaciones de la tradiciones disciplinarias escolares, o directamente pronunciamientos antididactistas negativizadores de los saberes escolares que en gran medida hacen a los docentes, se encuentra la posibilidad de hacer visible este problema como arista fundamental para el estudio del trabajo docente siempre tensionado en sus opciones teórico-disciplinarias y todavía más en las metodológicas. Como ya expresé, elijo de mi tesis esta zona y, agrego ahora, también cómo hallé en los estudios sobre la creación de un mercado educativo y del rol que los académicos universitarios especialistas vienen teniendo en él como expertos capaces de señalar qué es lo que necesita la educación en general, y por sus lógicas de derrame, los docentes y los estudiantes de la Argentina. Particularmente, vuelvo a cómo esas tres perspectivas se han posicionado en ese mercado educativo con una clara presencia desde los años noventa en adelante, mediante el aprovechamiento de las leyes que dieron marco a las políticas educativas de Estado e internacionales, porque, también como ya lo presenté al referirme a las pruebas de calidad educativa, hacen a los fundamentos para explicar que los procesos de reconfiguración de la disciplina escolar lengua y literatura en enseñanza de la lectura y la escritura soportan la invención de la demanda y la oferta educativas. Siempre aceptadas por sus potenciales clientes, de manera más o menos armoniosa, casi al mismo modo que todos los consumidores, lógicamente, esperamos que salga al mercado un nuevo producto que verdaderamente logre satisfacer nuestras necesidades.

A partir del estado de situación anterior, y para recapitular, su lectura en un presente obliga a reconocer que no estamos *frente* a un campo de la didáctica de la lengua y la literatura autónomo ni *en él* o, al menos, a asumir que la insistencia en esta premisa resulta insuficiente para abordar al trabajo docente en los términos que persigo. Más bien se asiste a un entramado de distintas perspectivas didácticas que son en sí mismas variables de reconfiguración de la disciplina escolar lengua y literatura en el sistema

educativo argentino. Estas perspectivas responden a una historicidad que cruza las políticas educativas con producciones de saberes académicos y sus puestas en circulación en las instituciones educativas; y que se documentan desde mediados de los años ochenta del siglo XX hasta la actualidad; pero con claros antecedentes en los años sesenta y setenta. Se trata de procesos político-educativos que se dieron en la educación secundaria y en los ingresos a la educación superior –igualmente, de estrechos vínculos con la educación primaria–, no casualmente, en el marco del retorno a la democracia en la Argentina.

Algunas aclaraciones merecen la bibliografía y las fuentes utilizadas en la investigación que versan sobre la enseñanza de la lengua y la literatura,⁹ ya que presentan características particulares. Por un lado, hay un grupo de trabajos que se inscriben en las lógicas de las publicaciones académicas. Por otro, en especial hacia la última década, se le solapa una hiperproducción, por demás diversificada, en la que se hallan planteos didácticos (dicho de manera muy general) plasmados en distintos géneros: nítidos o mixturados; de edición y publicación vía Estado nacional, provincias o jurisdicciones, industria editorial escolar, organizaciones no gubernamentales (ONG), fundaciones privadas; todos materializados en publicaciones en papel o en sitios web (en algunos casos como emprendimientos personales). Esta situación, seguramente, ameritaría una investigación de corte colectivo y estadístico, pero no es el propósito de la que aquí presento. Por ello, decidí organizar la exposición de estas producciones (y así las llamaré) en la cronología antes mencionada, seleccionando entre ellas casos representativos del muestreo incompleto en relación con las cantidades, pero suficiente para el rastreo y análisis de significados recurrentes que forman parte de las reconfiguraciones de la disciplina escolar lengua y literatura que me interesan estudiar como determinaciones y tensiones del trabajo docente respecto de sus metodologías de la enseñanza. Asimismo, no traigo a este libro todas las referencias que se encuentran en el texto original de la tesis para, como señalé antes, agilizar la lectura. En este caso también me tomé el permiso de remitir a los lectores interesados en este aspecto documental de la investigación a su texto original.

La dimensión empírica propiamente dicha de esta investigación también tiene sus particularidades. No se trata de una recolección de datos en un terreno desconocido ni de producciones de grupos que presentarían una marcada distancia social y cultural respecto de mi posición; sino que se construye desde un acopio de distintos intercambios, comentarios y escritos

9 Seguiré utilizando esta denominación que, si bien no goza de demasiada precisión como ya he explicado, permite allanar en la escritura el abigarramiento que significa el despliegue de la enumeración de las perspectivas antes señaladas.

producidos por docentes y alumnos en situación de formación (de enseñanza, de clase), en los que he tenido injerencias directas o indirectas; pero protagonismo al fin. Es decir, se trata de materiales empíricos obtenidos en mi trayectoria profesional que comienza en 1998 y se extiende hasta la actualidad. Esta trayectoria desplegada en distintas instituciones educativas comprende, en su sentido geográfico, el acceso a las perspectivas de distintos actores residentes en diferentes puntos del país, tanto de manera presencial como, desde el año 2006 y hasta ahora, a través de la educación virtual. Al igual que con la variedad de documentos que componen las producciones sobre enseñanza de la lengua y la literatura, decidí en este caso remitir al texto original de la tesis en el que se encuentran no solamente esos registros y escritos de distintos colegas que van desde comentarios en clase hasta trabajos para la aprobación de diversos espacios de formación docente, también los producidos por sus estudiantes a cargo, sino en los que se consignan sus nombres completos, instituciones y el contexto de su generación. En este sentido, recupero también de la investigación sus definiciones metodológicas (ahora me refiero a la metodología de la investigación), porque también suponen una revisión necesaria de las perspectivas de la didáctica de la lengua y la literatura en cuanto a sus contradicciones epistemológicas. Por ello, esta revisión supone además cómo realizan las recolecciones de las voces de los y las docentes o estudiantes, o de ambos, porque suelen presentar un carácter por demás selectivo, y por ende problemático, que las lleva a trabajar solo con aquello que corrobora sus hipótesis. Esta situación es aún más crítica en la perspectiva sociocultural que verdaderamente en varias de sus producciones no se condice en casi nada con los postulados de las ciencias sociales modernas, menos todavía con los de la etnografía, pues presentan un mundo empírico recortado excepcional e individualista, muchas veces anecdótico en sentido estricto, también idealizado o fetichizado, que entienden espontáneamente generalizable a todas las situaciones de enseñanza de la educación formal y no formal. Se trata de concepciones de lo empírico que “se imaginan por encima y más allá de las personas, a las que consideran como su ‘objeto de investigación’” y que reproducen, aunque hablen constantemente de las subjetividades, “uno de los grandes problemas éticos de los modelos de investigación social positivistas convencionales: la cosificación de otros seres humanos por parte de alguien que se ubica a sí mismo como sujeto de conocimiento” (Restrepo, 2015: 173).

Existen otros estallidos y desestabilizaciones que estudio en mi tesis y me interesa recuperar aquí dadas sus lógicas implicancias en el trabajo docente de enseñar lengua y literatura. Se trata de los objetos lengua y literatura. A qué se llama lengua y literatura en la actualidad es una pregunta por demás

compleja en cuanto a aquello que los actores de su enseñanza tienen para decir, ya sea por las actualizaciones de significados que desde la academia creemos vetustos y, por ello, suponemos eliminados del juego social, o porque interpelan nuestras propias convicciones teóricas. Por ello, desarrollo en el libro la posibilidad de reconceptualizar a la lengua y a la literatura como objetos de enseñanza además de los saberes que permiten su realización desde marcos teóricos permeables o no incompatibles con sus tradiciones epistemológicas y metodológicas. Se trata, vuelvo a destacar, de buscar una resolidarización entre distintos estatus de saberes incluyendo los propios saberes de docentes y estudiantes, también aquellos que expresan en sus mismas experiencias cotidianas del enseñar y aprender en las instituciones educativas. Asimismo, y en relación con esto último, cabe ahora aclarar que sostengo la denominación *enseñanza de la lengua y la literatura* porque se sigue arrastrando en las mencionadas producciones al respecto, de manera explícita o implícita, y especialmente porque docentes y alumnos seguimos diciendo, aunque estemos en espacios cuyos nombres varían entre Lengua, Literatura, Lengua y Literatura, Prácticas del lenguaje, Taller de lectura y Taller de escritura, Taller de comprensión y producción de textos, entre otros, que estamos allí para *enseñar y ser enseñados* en lengua y literatura.¹⁰

Por último, retomo de la investigación —como ya lo estuve afirmando— que el abordaje del objeto lengua y literatura como disciplina escolar lo supone situado en el sistema educativo y en la cultura escolar. Es decir, que la enseñanza de la lengua y la literatura es un entramado superpuesto de “tradiciones” lideradas por ciertos grupos, no solamente de “contenidos”; sino también de reglas, rituales, criterios organizativos, juegos jerárquicos, mitos, modos de formación y acreditación, en el que se puede observar su carácter de producto genuino en cuanto disciplina escolar (Viñao, 2002: 70-71). Esta decisión teórica y metodológica de la investigación permite también indagar un presente de la enseñanza de la lengua y la literatura que

10 Esta distinción me permite plantear de otro modo la acción de aprender por parte de los alumnos. Como se verá más adelante, se trata de sortear los reduccionismos psicologuistas de la noción de *aprendizaje*: “En una de sus agudas reflexiones, Bruner (1996) concluye que los psicólogos hemos investido buena parte de nuestros esfuerzos en estudiar cómo los sujetos se apropian de los contenidos de la cultura propuestos por la educación. Poca atención se ha prestado al proceso inverso: cómo la cultura y la enseñanza conforman el aprendizaje, el conocimiento y las maneras de pensar, imaginar y sentir de los alumnos. La perspectiva individual, tanto en psicología como en pedagogía, no es un signo de estos tiempos posmodernos y neoliberales, sino que, tanto en su versión conceptual como metodológica, ha constituido uno de los pilares sobre el cual ambas disciplinas han pensado y construido la mayor parte de su saber y de su hacer”. Félix Temporetti (2006). “Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza”, *Revista Itinerarios Educativos*. Año I, N° 1, p. 91.

muestra, en el solapamiento de sus sedimentos, una “heterogeneidad frente a la norma” y devela con mayor precisión “lo que perdura y lo que cambió” (Rockwell, 2009: 181). Creo que sin el estudio de la enseñanza de la lengua y la literatura situada en el sistema educativo y en la cultura escolar no se pueden formular, ni validar, fundamentos para desarrollos didácticos que verdaderamente atiendan a las dimensiones metodológicas de dicha enseñanza en el ofrecimiento de (re)orientaciones para el trabajo docente. Es decir, no podrá atender a que el trabajo docente se localiza en una historicidad reciente de la disciplina escolar lengua y literatura enmarcada en el sistema educativo donde anidan sus propias verdades y certezas, que resisten a los intentos de aplanamiento o descalificación de los diagnósticos educativos provenientes de los operativos de evaluación de los organismos internacionales o de los Estados cuyos parámetros muchas veces no suelen ser tan distintos a los de las perspectivas didácticas. No se trata de “celebrar” el carácter reproductivo de la escuela y sus formas de enseñanza, sino de comprenderlo en su especificidad y en el hecho de que también implica producción y cambio. Me refiero a que las líneas didácticas que no atienden a esas dimensiones del trabajo docente no logran brindar, si es que realmente se lo están proponiendo, los sustentos teóricos para la elaboración de propuestas de enseñanza con sentido y valor para docentes y estudiantes. Por último, resta señalar que entiendo al tipo de problemas que formulo, a sus fundamentaciones, a la construcción del marco teórico y metodológico de la investigación, como desarrollos de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica.

Capítulo 1

Didáctica general y didáctica de la lengua y la literatura como didáctica específica

1. Revisiones y debates político epistemológicos

Las decisiones de investigación enunciadas en la introducción al presente libro, allanan la necesaria puesta en suspenso del hecho de que existiría una didáctica de la lengua y la literatura, a modo de reflejo de objetos preexistentes a cualquier historización de la disciplina escolar lengua y literatura, y que existiría ajena a los debates y replanteos de la didáctica general y, en sentido más amplio, de las ciencias de la educación como ciencia social. Afirmar que particularmente en la Argentina desde los años noventa, sobre todo, didáctica general y didácticas específicas¹ caminan por senderos bifurcados resulta erróneo y más bien una creencia que se vincula con sus relaciones poco armoniosas, signadas por la disputa de espacios de validación académica

1 Como se verá en el desarrollo de este apartado, las denominaciones de este campo varían según el período que abarca cada debate y las posiciones disciplinares desde las que se enuncia. Utilizo *didácticas específicas* como nominación institucionalizada por la Maestría en Didácticas Específicas de la Universidad Nacional del Litoral y también por el Centro de Estudios en Didácticas Específicas (CEDE) de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín dirigido por la Mg. Gema Fioriti y del que participé activamente desde su creación en 2002. Desde esa fecha, el Centro viene realizando publicaciones y eventos académicos locales e internacionales con el objeto de impulsar un empleo generalizado de esta denominación, cuyo sentido original se basó en la distinción con una incipiente didáctica destinada a la educación especial. La decisión tenía la intención de asegurar la referencia sobre didácticas de disciplinas, a veces también llamadas de objetos. Las publicaciones de las ponencias presentadas en las distintas jornadas y congresos del CEDE son otros materiales valiosos en los que se puede observar el estallido de las didácticas y la proliferación de recortes por nivel o modalidad, por ejemplo, didáctica de la enseñanza universitaria, de la formación docente, de primer ciclo, entre otras, o la de recortes por nuevos campos disciplinares en cuanto a sus recientes institucionalizaciones en los estudios superiores o la escuela media, por ejemplo, didáctica de la sociología, del turismo, de las ciencias del trabajo. Cf. Fioriti (comp.) 2008; 2010.

Vista parcial del contenido del libro.

Para obtener el libro completo en formato electrónico puede adquirirlo en:

www.amazon.com
www.bibliotechnia.com
www.interebook.com
www.e-libro.net

MIÑO y DÁVILA
♦ E D I T O R E S ♦