



La enseñanza de la lengua y la literatura en el medio de reconfiguraciones disciplinares: aportes para pensar el trabajo docente desde la perspectiva etnográfica

Cuesta, Carolina (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores/UNSAM EDITA, pp.315.

María Inés Oviedo*

¿Cómo hablar de enseñanza de la lengua y la literatura sin desconocer que la misma conforma el trabajo docente, signado por variadas tensiones entre los saberes que portan y que les permite llevar adelante cotidianamente sus clases y los saberes considerados válidos por las distintos enfoques pedagógicos, didácticos y curriculares de las últimas décadas?

Como respuesta, Carolina Cuesta nos presenta un abordaje de la historia reciente de la disciplina *lengua y literatura*, dando cuenta de cómo fue configurándose a partir de la Ley Federal de Educación, pero con claros antecedentes en los años '80, en *lectura y escritura* a partir de la emergencia de la figura del especialista en el diseño de la política pública para el área. De esta manera, y a lo largo de seis capítulos,

* María Inés Oviedo es Profesora en Letras con Especialización en Literatura Infanto-Juvenil por el Profesorado Verbo Divino, Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Literatura por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Especialista en Medios Interactivos de Comunicación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED) y se encuentra finalizando su Doctorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Es docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (Argentina) donde efectúa desarrollos sobre alfabetización y enseñanza de la lengua respecto de la formación docente en educación primaria.

mariaines.oviedo@unipe.edu.ar

va desenmarañando las distintas orientaciones didácticas que se derraman en el trabajo docente de manera contradictoria y a la vez, encastrada, es decir con cruces, solapamientos y alianzas.

Así, muestra cómo ingresan al sistema educativo a partir de los años '90 recortes de teorías de la psicología cognitiva en cruce con líneas lingüístico cognitivas (por lo que la autora decide nominar al enfoque como “cognitivismo textualista”), al mismo tiempo que se consolida el enfoque psicogenético y emerge el sociocultural. Estos enfoques irán presentando de la mano de sus especialistas disputas epistemológicas, pero también corporativas, en pos de ocupar el lugar central en la orientación del trabajo docente, a la vez que encontrarán en la reconfiguración de la disciplina como “lectura y escritura” una manera de establecer alianzas y realizar los mencionados encastramientos. Asimismo, de manera rigurosa y documentada, la autora da cuenta de cómo estas redefiniciones de la disciplina escolar se encuentran en sintonía con los lineamientos de los organismos internacionales en tanto “enseñanza por competencias” presentadas como el desarrollo de “destrezas y habilidades” que se expresarían en un “saber hacer” que se vuelve confuso en el trabajo docente, pues, ¿debe ayudar a desarrollar “capacidades cognitivas” en sus alumnos?, ¿debe propiciar la “construcción de conocimientos”?, ¿debe acercarles textos literarios “de calidad” para que puedan “construir sus subjetividades”? y ¿de qué manera debe hacerlo?

Algunos de los encastramientos de estos enfoques didácticos puestos en juego en la política educativa de las últimas décadas parecieran ser, por un lado, la puesta en suspenso de la enseñanza en favor de un posicionamiento del docente como “mediador” y, por otro, la consideración de que “las situaciones de lectura y escritura” se desarrollan en torno a “textos”, desconociendo expresamente la validez de los conocimientos gramaticales, por ejemplo, en esas situaciones. De esta manera, los tres enfoques que reconfiguran la disciplina escolar lengua y literatura parten de una negativización de lo que conformó históricamente la didáctica del área y, en consecuencia, se posicionan desde un presentismo que desconoce la cultura escolar y pretende su borramiento.

Estas reconfiguraciones de la disciplina escolar, con los encastramientos entre el cognitivismo textualista, la psicogénesis y el enfoque sociocultural van desestabilizando la enseñanza y provocando un “vacío metodológico”. El posicionamiento de la autora desde la etnografía educativa como forma de investigar, en particular aquellos desarrollos denominados “multilocales o multisituados”, le permite relevar en su trayectoria profesional las voces de los docentes que, en su recurrencia, van delineando una serie de

problemas de la enseñanza que define como “tensiones entre los saberes docentes y los saberes pedagógico/didácticos” mediante la recuperación que efectúa del trabajo de Elsie Rockwell (2009):

Por el contrario, esta zona de tensión de saberes pedagógicos/didácticos y saberes docentes puede ser reconstruida en otra selección de la dimensión empírica, justamente la más voluminosa. Se trata de aquella que no ratifica lo que se espera sea la mejor enseñanza, sino que indaga la que ya se trabaja, lo que ya se realiza cotidianamente en el aula. Estas indagaciones, señalan permanentemente los puntos de fuga de las perspectivas didácticas de la lengua y la literatura, sus contradicciones y ajenidades con el trabajo docente cotidiano, expresadas en diversos documentos pedagógicos oficiales, diseños curriculares y planes de lectura, en los libros de texto en los cursos de capacitación o de formación de grado, en las planificaciones y consignas (Cuesta, 2019, p. 204).

Es decir, para poder señalar los problemas metodológicos de la enseñanza de la lengua y la literatura, se hace necesario reconocer la presencia de las perspectivas didácticas en la política pública y cómo desde allí inciden en el trabajo docente como primer movimiento para poder delinear propuestas que busquen resolverlos.

Así, la autora sistematiza una serie de cuatro tensiones presentes en el trabajo docente propio de la disciplina escolar. La primera tensión refiere a la atomización y fragmentación de los objetos de enseñanza *lengua y literatura*, que vienen dadas por las perspectivas encastradas que conforman los diseños curriculares y demás orientaciones didácticas: así la indicación de que se debe “leer y escribir textos” parece borrar las especificidades de la enseñanza de la lengua en tanto conocimientos gramaticales y normativos, a la vez que diluye los saberes propios de la literatura; esto choca con la percepción de los docentes que creen que la lengua y la literatura deberían trabajarse en sus relaciones y los coloca en la tensión de decidir qué conocimientos específicos lingüísticos o literarios poner en juego o bien, decidir omitirlos. Esta tensión se agudiza porque las tres perspectivas encastradas “conducen hacia la idea de que deben borrarse las diferencias entre un supuesto mundo social que está afuera de la escuela -que podría asirse y replicarse- y ella misma” (p. 212). Es decir, proponen no solo la atomización de los objetos de enseñanza, sino el borramiento del “rito de institución”, de aquello que la escuela debería enseñar y marcar como diferencia en los sujetos que transitan por ella. La segunda tensión refiere a la “enseñanza de la lengua, la gramática escolar y la diversidad lingüística”, en tanto que la gramática escolar “como único orden de la enseñanza” ya había entrado en crisis en los años ‘80, pero que “la prescripción de su desplazamiento como resolución del conflicto, por el contrario, se agrega a este estado de situación problemático” (p. 215). Sin embargo, la autora releva que, más allá de las enunciaciones que acuerdan con su desplazamiento en las aulas cotidianamente los docentes hacen

ingresar algo del orden gramatical (clasificación de palabras o sintaxis en relación con la cohesión y coherencia textual, entre otros saberes) para explicar y resolver aspectos problemáticos de la escritura de sus alumnos. Señala Cuesta que la gramática que se enseña en la escuela (más allá de si responde o no a la disciplina lingüística de origen) posee sentido y valor para los docentes y por ello la conservan o se siguen interrogando respecto de ella. Otro aspecto de la misma tensión es el vacío metodológico en relación a la diversidad lingüística: los docentes se debaten entre ser respetuosos de la diferencia o estandarizar según las prescripciones curriculares y didácticas que no ofrecen orientaciones claras para abordarla. La tercera tensión refiere a la “enseñanza de la literatura, lectura y escritura; experiencia y subjetividad”: aquí se encuentra un visible encastre entre el enfoque psicogenético de Prácticas del Lenguaje y la perspectiva sociocultural, ya que se propone a la literatura, particularmente a la literatura infantil y juvenil, como garante de la “construcción de subjetividades” de niños y adolescentes (lo que significaría que no son de suyo, sujetos), a la vez que se define como “un saber hacer, un poder hacer con y sobre el lenguaje” (p. 230). Tanto en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) como regulación nacional como en los distintos diseños curriculares jurisdiccionales (particularmente, los de Prácticas del Lenguaje) se refiere a la enseñanza de la literatura como “búsqueda de múltiples sentidos”, “experiencias”, “construcción de sentidos personales y colectivos”, omitiendo explicitar qué se pondrá en juego como conocimiento disciplinar en esas situaciones, a la vez que se dejan de lado saberes y sentidos sociales en torno a la literatura y que los estudiantes suelen poner al ruedo en sus lecturas. Carolina Cuesta refiere como cuarta tensión el uso de los libros de texto, señalando que sobre los docentes recae la sospecha de falta de profesionalismo cuando los emplean, pero que en realidad profesores y maestros realizan operaciones de autoría y reedición que habría que legalizar “como recursos propios del trabajo docente cotidiano” (p. 249). La autora basa estas hipótesis en las investigaciones de Marta Negrin (2009).

Finalmente, señala que estas tensiones vienen dadas por los saberes pedagógicos encastrados que ya forman parte de la disciplina escolar: “los encastramientos entre las tres perspectivas ya están dados, naturalizados y, por ende, instituidos; en consecuencia, encarnan de por sí las orientaciones del trabajo docente” (p. 213), por ello, es necesario no desconocerlos. Frente a esta serie de tensiones, Cuesta propone una *metodología circunstanciada de la enseñanza*, es decir, localizada en el sistema educativo, la cultura y la disciplina escolar, considerando sus reconfiguraciones y las tensiones entre los saberes pedagógicos/didácticos y docentes que estas propician en busca de resolidarizarlos:

Por ello, no suponen producciones de conocimientos didácticos en abstracto ni experimentales, de laboratorio o de denuncia, sino que se basan en experiencias laborales concretas sostenidas a lo largo del tiempo y en las aulas, surcadas por el devenir de ese trabajo docente cotidiano. Sostengo que esta dimensión de la producción de conocimientos didácticos como uno de sus parámetros de validación científica, si se quiere, hoy resulta inexcusable (Cuesta, 2019, p. 252).

Así, propone una serie de precisiones conceptuales que ayudarían a desenmarañar el entramado de confusiones dadas por los encastres de perspectivas: apoyándose en Bajtin (1982) y Voloshinov (1976), también Bourdieu (2001) y Bronckart (2007), entre otros, sitúa el abordaje de “usos sociales de la lengua” frente al de “lengua en uso”, propio del enfoque comunicativo alineado con los postulados de los organismos internacionales y que como tal, insta a un borramiento de las lecturas y escrituras que efectivamente realizan niños y jóvenes. Y que desde los mencionados autores se pueden señalar como “heteroglósicas o de construcción híbrida”, es decir, con presencia de variedades lingüísticas en “colisión estilística” con los usos escolares de la lengua. Para ello, se hace necesario dar a conocer en la enseñanza el carácter artificioso de la “lengua enseñada”, que los estudiantes tienen derecho a dominar, tanto en su carácter normativo como fraseológico, retórico y estilístico, en tanto permiten, entre otras ventajas sociales, la acreditación de los títulos oficiales:

(...) volviendo al tema de la colisión estilística como ordenadora del trabajo docente, se puede trabajar en simultáneo o de manera alternada consignas de escritura ya sean de invención o particularmente las que solicitan dar cuenta de otras voces en los llamados textos explicativos o argumentativos, con análisis focalizados en los saberes que cada docente entiende como necesarios de enseñar según la gramática escolar siempre vinculada a la dimensión normativa de la lengua enseñada y que suele ser el foco de conflicto entre los estilos lingüísticos puestos a rodar en el aula (Cuesta, 2019, p.270).

En relación a la literatura señala que las lecturas en el aula deben ser entendidas como prácticas sociales y culturales en las que siempre se producen *negociaciones de significados* (Rockwell, 2005) que presentan cierta variabilidad. Propone, a su vez, que sea puesta en diálogo con la teoría general de los discursos sociales y para ello se apoya en los desarrollos de Marc Angenot (2010), ya que esto permitiría “entender la relevancia de los comentarios de los estudiantes”. En ese sentido, recoloca las nociones de “experiencia” y “subjetividad”, propias de los encastres de las perspectivas curriculares, señalando que “la experiencia de la enseñanza de la literatura se explica como una(s) manera(s) de inscribir, producir y pensar lo literario que nos informan que la subjetividad, al menos en este caso, se revela como un hablar de la vida sujeto a distintos órdenes de lo real y regímenes de verdad” (p. 285). Es decir, los comentarios de las lecturas literarias no estarían “construyendo subjetividades”, sino que habilitarían un “hablar de

la vida” en los que se expresarían las subjetividades ya constituidas. Por ello, vuelve a situar como valioso el trabajo con corpus según los criterios que cada docente considere pertinente, en tanto busquen habilitar ese “hablar de la vida”.

La didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica que plantea Cuesta discute en acto el estatuto de los conocimientos didácticos que se producen desconociendo el trabajo cotidiano y efectivo de los docentes en las escuelas, con todas las variables que dicho trabajo docente conlleva. Por ello, entendiendo la enseñanza como una acción social, busca comprenderla desde la voz de los actores, desde sus preocupaciones, dudas y decisiones y el anclaje en teorías sociales y culturales le permite interpretarlas. Sin embargo, es su condición de docente la que empuja a la autora por caminos inhóspitos buscando dar respuesta a la pregunta recurrente de maestros y profesores de lengua y literatura: “¿Cómo hago para que mis alumnos lean y escriban y aprueben?”. Porque lejos del *glamour* de “los mundos posibles”, el mundo cotidiano está hecho de evaluaciones sociodiscursivas que nuestros niños y jóvenes deben sortear.

Bibliografía

Angenot, Marc (2010): El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible. Buenos Aires, Siglo XXI.

Bajtín, Mijail (1982): Estética de la creación verbal. Buenos Aires, Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (2001): ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid, Akal.

Bronckart, Jean-Paul: (2007): Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Negrin, Marta (2009): "Los manuales escolares como objeto de investigación", Educación, Lenguaje y Sociedad. Vol. 6, Nº 6, pp. 187-208.

Rockwell, Elsie (2005): "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares", Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Año 3, Nº 3, pp. 12-31.

----- (2009): La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Paidós.

Voloshinov, Valentin N. (1976): El signo ideológico y la filosofía del lenguaje. Buenos Aires, Nueva Visión. Traducción del inglés de Rosa María Rússovich.