

## **Didáctica de la lengua y la literatura: trabajo docente y problemas metodológicos de la enseñanza**

Carolina Cuesta<sup>1</sup>

En la siguiente exposición me propongo compartir algunas de las líneas de trabajo que vengo desarrollando no solo como temas de investigación, sino también como forma de replantear mi tarea cotidiana de formadora de docentes. Se trata de recortar una zona ríspida, por momentos omitida, por otros demorada, que se visibiliza a la hora de revisar las últimas producciones (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) que asumen la enseñanza de la lengua, de la literatura o de la lengua y la literatura como su preocupación. Específicamente, se trata de abordar, o de proponer, una discusión sobre el sentido de la investigación en didáctica de la lengua y la literatura o, dicho en otras palabras, sobre las distancias que pueda estar presentando la investigación con la posibilidad de orientar modos de realización del trabajo docente, en suma, con la posibilidad de construir desde alguna didáctica, ya que creo son varias, una metodología de la enseñanza de la lengua y la literatura que los reconozca<sup>2</sup>.

Dicho lo anterior, se trata de compartir un sumario de las decisiones epistemológicas y metodológicas que sustentan la iniciativa de proponer las mencionadas discusiones.

En principio, esa zona ríspida, relegada u omitida, hace a la necesidad de transitar un lugar de borde respecto de los distintos desarrollos en la didáctica de la lengua, de la literatura o de la

---

<sup>1</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias Humanas y Sociales-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IDHICS-CONICET). Universidad Nacional de La Plata.

<sup>2</sup> Parte de las discusiones aquí planteadas conforman las líneas de investigación desarrolladas en Cuesta, Carolina (2011). *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de doctorado, FaHCE-UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf> . Parte del texto aquí presentado conforma la exposición llevada a cabo en el marco de las *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, realizadas en la ciudad de Bariloche los días 1 y 2 de noviembre del 2012.

lengua y la literatura para observarlos desde una revisión epistemológica que indague qué tipo de conocimientos buscaron 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. Esta revisión también considera nuestras propias producciones<sup>3</sup>.

De esta manera, 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 (Feldman, 2008), más bien lo que parece valedero de afirmar es que, al menos, la didáctica de la lengua, de la literatura, de la lengua y la literatura, al mismo tiempo que se institucionalizaron en la formación docente –también como cuerpos de conocimientos para orientar distintas políticas educativas–, multiplicaron sus objetos de referencia, particularmente, en la última década del siglo XXI y en la Argentina. Se trata de reconocer un estallido de denominaciones en distintos grupos de perspectivas teóricas heteróclitas que debieran, al menos, escribir en plural el nombre *didáctica*<sup>4</sup>. No es, entonces, que en un aquí y ahora estamos en un campo llamado *didáctica de la lengua, de la literatura* o *didáctica de la lengua y la literatura* por el que distintos agentes luchan para hacerse de la *doxa*<sup>5</sup>, ya que esa enumeración debiera completarse con las recientes didáctica de la

---

<sup>3</sup> Como se irá viendo a lo largo del trabajo, busco una enunciación que explicita mi participación y toma de posición en las producciones sobre didáctica 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 prerrogativas respecto de la posición del investigador en los debates sobre investigación social de perspectiva cualitativa de, al menos, 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).

<sup>4</sup> Graciela Herrera de Bett da cuenta de esta pluralidad en el uso de las denominaciones “didácticas específicas de la lengua y la literatura” (2000: 145; 2003: 237).

<sup>5</sup> 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 Bourdieu (*illusio, habitus, etc.*). Dada la proliferación de sus usos en la investigación educativa, creo que, en especial, la noción destinada a analizar la formación docente que nos llevaría a tener que efectuar cantidad de retornos y nuevas especificaciones de estos términos –en particular el de *habitus*– no se utilizará aquí como categoría de análisis específica. También porque, como se verá más adelante, mis opciones teóricas son de otro orden. Por lo tanto, utilizaré *campo* como nominación consensuada para distinguir espacios de acción académico profesionales. Realizar un relevo y un análisis de cómo vienen siendo naturalizados estos conceptos en líneas que asumen ese objeto de indagación para construir perspectivas didácticas y del currículum, como las llamadas *Pensamiento del profesor*, supone una investigación aparte que, por ejemplo, debería considerar cómo han derivado en homologaciones con categorías de tradición psicológico-cognitiva (Gimeno Sacristán, 1998). Sí recurriré a las precisiones de Pierre Bourdieu (1992) para recuperar el sentido

lectura, didáctica de la escritura (y sus vínculos con la alfabetización), didáctica de la argumentación, didáctica(s) 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.

Considerando la situación anterior, su lectura en un presente obliga a reconocer que no estamos *frente* a un campo autónomo ni *en él* o, al menos, a asumir que este recorte resulta insuficiente para observar este estado de las cosas. 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. Básicamente, me refiero a procesos político-educativos dados en la educación secundaria y en los ingresos a la educación superior – igualmente, de estrechos vínculos con la educación primaria– entre mediados de la década de los ochenta, de los noventa y durante la primera década del año dos mil, que son abordados desde marcos teóricos consecuentes con estos problemas.

De allí, parte la revisión aquí propuesta, tanto en el sentido epistemológico como político de la(s) didáctica(s) mencionadas, mediante el uso de la categoría *disciplina escolar* y los retornos a los conceptos de *enseñanza* y *metodología* desde estudios que se inscriben en postulados propios de la investigación cualitativa en ciencias sociales.

El abordaje del objeto lengua y la literatura como disciplina escolar significa reconocerlo 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” (Goodson, 2000) lideradas por ciertos

---

de la noción de *práctica* como acción social y también su producción sobre problemas lingüísticos-discursivos que articulan esa acción social en las instituciones (Bourdieu, 2001). Para una problematización sobre las lecturas de la teoría de Pierre Bourdieu, cf. Gutiérrez (2005). Sobre la complejidad que presenta la noción de *campo*, de Bourdieu, para explicar la investigación y actuación profesional en educación, cf. Díaz, Mario (1995).

---

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 permite también indagar un presente de la enseñanza de la lengua y la literatura que 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 del objeto enseñanza de la lengua y la literatura situado en el sistema educativo y en la cultura escolar no se pueden formular, ni validar, fundamentos para una metodología de la enseñanza de la lengua y la literatura que ofrezcan reorientaciones para el trabajo docente. Además, sin este estudio dicha metodología no asumiría un carácter localizado, en el sentido de circunstanciado en cada una de las realidades en las que el trabajo docente se realiza o pudiera realizarse. 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. En resumen, no podrá sustentar en términos teóricos propuestas de enseñanza con sentido y valor para docentes y alumnos.

Por otro lado, a la multiplicación de didáctica(s) de la lengua o la literatura antes mencionadas se suman otros estallidos y desestabilizaciones de los propios objetos disciplinares, es decir de la lengua y literatura. No solamente en la investigación académica y en la formación de especialistas en las mismas instituciones educativas, sino también más allá de sus límites. A qué llamamos 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. Es en este sentido que me parece crucial recuperar para la investigación didáctica indagaciones que re coloquen a la *enseñanza de la lengua y la literatura* como problema de estudio, que se pregunten por esta acción social y las acciones que supone enmarcadas en espacios tan específicos como las instituciones educativas; a la vez atravesadas por las prerrogativas del sistema educativo, lo que también significa reconocer en serio a sus actores. Esto es, ya no producir investigaciones que

señalen cuáles deberían ser las líneas teóricas a renovar o profundizar en las didácticas de las lenguas y las literaturas para que una vez aprendidas por los maestros y profesores se hagan de nuevos fundamentos para su trabajo docente cotidiano, sino comenzar por plantearse qué es aquello que dicen y creen docentes y alumnos que es *enseñar y ser enseñados* en lengua y literatura<sup>6</sup>.

En esta lógica de la investigación didáctica invertida, si se quiere, es posible habilitar la pertinencia de la discusión sobre los órdenes metodológicos de la enseñanza de la lengua y la literatura como vacancia y con ello proponer el retorno a otro problema: el concepto de método.

El retorno al *método* como problema de indagación se fundamenta en la necesidad de resignificarlo en cuanto a las diversas conceptualizaciones que viene asumiendo en el marco de las tendencias pedagógicas que prefiguran a la producción didáctica desde los años ochenta en adelante, en Latinoamérica. Por un lado, el método aparece estrechamente asociado a un tecnicismo sustentado en distintas derivaciones de los estudios sobre el desarrollo humano y las psicologías cognitivas pospositivistas y, por otro, se encuentra negado o por las posiciones sustentadas en los análisis críticos con base en perspectivas sociológicas, culturales e históricas. Entre la celebración del método como mera técnica o instrumento para la enseñanza, o su negativización por tal motivo, se puede observar la posibilidad de reinscribirlo en una perspectiva social, cultural e histórica de la enseñanza de la lengua y la literatura, pues es la que puede ofrecer los argumentos para resituarlo como variable y requerimiento del trabajo docente, pero no de manera unívoca y, en este sentido, como supuesta aplicación unidireccional de orientaciones curriculares u otras acciones político-educativas. Al recuperar el problema del método asumiendo esta otra manera de conceptualizarlo se revelaría que en distintos espacios de actuación profesional, la enseñanza de la lengua y la literatura se localiza, se especifica en las variables sistema educativo, cultura escolar y disciplina escolar más allá de las orientaciones didácticas del

---

<sup>6</sup> Esta distinción permite plantear de otro modo la acción de aprender por parte de los alumnos. Se trata de sortear los reduccionismos psicologistas de la noción de *aprendizaje* (Rockwell, 2000, 2009; Temporetti, 2006); a la vez que nos permite observarla como regulación del trabajo docente (Viñao, 2002; Rockwell, 1995, 2005, 2009; Díaz Barriga, 2009).

---

momento; algo así como con sus propios métodos. En todo caso, dichas orientaciones didácticas son una variable más de esa lógica eventual, pero no su determinación absoluta.

Por ello, retornar al problema del método implica también volver a observar el concepto de *enseñanza* que se juega en cada perspectiva de las didácticas de la lengua o la literatura y sus tensiones con los significados que asume en el trabajo docente. Y es en este camino que la apertura de la investigación hacia estos órdenes de las realizaciones cotidianas del trabajo docente que suponen cruces de perspectivas didácticas, porque ninguna de ellas podría ofrecer teoría y método, método y teoría, para enseñar los distintos saberes de la lengua y la literatura, menos hoy que se encuentran fragmentados o estallados, permitiría recuperar los sentidos de estos encastres y la posibilidad de resolidarizarlos (Bronckart, 2007) en una metodología de la enseñanza.

Lo que me interesa señalar es que *lo metodológico* sigue quedando enmarañado o, de nuevo, ocultado en producciones de conocimientos didácticos que orientan ideas de cambios en los docentes, en algunos casos casi radicales, que no se informan, o no lo hacen en profundidad, sobre la cultura escolar y las disciplinas escolares. Aislar el aula y dentro de ella al docente para hurgar en su mente o su sentido común; solicitarle que ponga en suspenso su formación disciplinar en nombre de objetivos más globales (la educación para la comprensión, por ejemplo); instruirlo en la historicidad y el peso cultural de la escuela para luego continuar aseverando que el docente o debe monitorear procesos de construcción del conocimiento por parte de los alumnos o debe “liberar la zona” para dejar “entrar” todo aquello que ya saben y sin más trámite; describir sus actúes para luego afirmar que hay unos *habitus* que “deben modificarse”, por mencionar algunos de los posicionamientos más escuchados (Cuesta, 2012), habla de una persistencia sobre las maneras de investigar la enseñanza. Maneras que se traspolan a lo que debería ser ad hoc una nueva metodología de la enseñanza de la lengua y la literatura, ya sea por explicitación, o por desprendimiento.

Por el contrario, creo en la posibilidad de una investigación didáctica que justifique a la vez que revele sus elecciones teóricas, y con ello también metodológicas, pues en la especificación acerca de cómo entiende e interpreta su realidad estudiada estarán las claves para argumentar

que una metodología de la enseñanza de la lengua y la literatura dialogará con la metodología de la investigación que la enmarca, propone, pero en la búsqueda de su sentido y valor para el trabajo docente, lo que concierne a alumnos, instituciones, sistema educativo, realidades sociales y culturales. Es decir, que ambas metodologías, la de la investigación y la de la enseñanza, la última como producción de conocimientos específicos de la primera, no son autorrefractantes. Recupero la interesante formulación de Edelstein (1996): una metodología de la enseñanza es una construcción teórico práctica. Entonces, en cuanto tal, debe ser otra y no reflejo, aplicación, de las teorías y métodos de investigación que la sustentan.

De esta manera, cuáles debieran ser las decisiones teóricas de las propuestas y los materiales didácticos para la enseñanza de la lengua y la literatura en la búsqueda no de un método, sino de una metodología, significa afirmar su dimensión localizada. Es decir, que se localiza tanto en programas, proyectos, propuestas, materiales, consignas como en las reutilizaciones y reelaboraciones de aquellos que los docentes consideren apropiados para su trabajo. También en las maneras en que los docentes interpretan el trabajo de los alumnos, a saber, sus modos de decir, de mostrar y validar los saberes sobre la lengua y la literatura en los que son enseñados y los que ya poseen, han hecho para sí, en las instituciones y por fuera de ellas. Esta apuesta, sustentada en estudios sobre la cultura escolar de miradas antropológico-históricas y político-históricas, permite nuevas hipótesis sobre las relaciones entre las formaciones académicas o diversas prácticas profesionales en/con la lengua y la literatura, las prerrogativas del sistema, de los currículos, proyectos y programas extracurriculares (entre otras acciones político-educativas que se derraman en distintos espacios de formación) y los saberes disciplinares de variadas, pero encastradas tradiciones que docentes y alumnos valoran en el cotidiano escolar, como también aquellos que los últimos “traerían de otro lado”. Se trata, en última instancia, de repensar la dimensión metodológica de la enseñanza de la lengua y la literatura situada en la cultura escolar y, en cuanto disciplina escolar, en el reconocimiento de las tensiones “saberes docentes” y “saberes pedagógicos” (Viñao, 2002; Rockwell, 2009) en los que creo, también se incluyen los didácticos.

---

## Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- 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.
- Cuesta, Carolina (2012). *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de doctorado, FaHCE-UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Díaz, Mario (1995). "Aproximaciones al campo intelectual de la educación". Larrosa, J. [comp.], en: *Escuela, poder y subjetividad*. Madrid, La Piqueta, pp. 331-361.
- Díaz Barriga, Ángel (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Edelstein, Gloria (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en: et.al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, pp. 75-90.
- Feldman, Daniel ([1999] 2008). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- Gimeno Sacristán, José (1998). "Profesionalización docente y cambio educativo", en: Alliaud, A. y Duschatzky, L. [comps.]. *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 51-54.
- Goodson, Ivor (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona, Octaedro.
- Gutiérrez, Alicia (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba, Ferreyra Editor
- Herrera de Bett, Graciela (2000). "Formación docente y didácticas de la lengua y la literatura". Herrera de Bett, G. [comp.]. *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación* [julio de

1999]. Córdoba, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la UN Córdoba, pp. 145-149.

- Rockwell, Elsie (1995). "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas", en: Rockwell, E. [comp.] *La escuela cotidiana*. México, FCE, pp. 198-222.

- Rockwell, Elsie (2000). "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura", en: *DiversCité Langues. Revue et forums interdisciplinaires sur la dynamique des langues*. Montréal (Québec), Vol. V.

Disponible en: <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>.

- Rockwell, Elsie (2005). "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares", en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, Año 3, Nro. 3, noviembre, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, pp. 12-31.

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

- Temporetti, Félix (2006). "Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza", en: *Revista Itinerarios Educativos*. Santa Fe, Año 1, Nro. 1, Fhuc-UN Litoral, pp. 89-102.

- Viñao, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México, Ediciones Morata.