

Didáctica de la lengua y la literatura: Siete problemas, un “estado alterado” y un rumbo provisorio

Elena Stapich¹

Resumen

La aplicación mecánica y uniforme de nuevos modelos de intervención didáctica nos devuelve al malestar que actuó como punto de partida para el cambio. Los datos de la realidad, traducidos en términos de fracaso escolar y frustración docente, indican que el camino es más complejo y pasa por el estudio de la historia de la enseñanza de una disciplina, de las particularidades de cada contexto y de las representaciones con que operan los agentes del campo escolar.

La transposición de saberes del campo de los estudios lingüísticos es difícil y no parece adecuado proceder por acumulación, dada la heterogeneidad teórica que lo caracteriza. El resultado del carácter doble de las didácticas de la lengua y la literatura y de esa heterogeneidad es un conjunto de saberes a enseñar que no hacen sistema entre sí y producen una práctica sin coherencia y, a veces, sin sentido. A los estudiantes y profesores noveles se les

Summary

The mechanical and uniform application of new models of didactic intervention returns to us to the discomfort that acted as point of starting for the change. The information of the reality, translated in terms of school failure and educational frustration, indicates that the way is more complex and depends on the study of the history of the education of a discipline, the particularities of every context, the representations of the agents implicated in the school. The transposition of knowledge from the field of the linguistic studies is difficult; to juxtapose concepts doesn't seem to be the most advisable thing due to the theoretic heterogeneity that characterizes it.

The result of the double character of the didactics of the language and the literature and of its heterogeneity is more a group of concepts to be taught than a structure; it produces a practice without coherence and, sometimes, senseless. Students and new teachers have the problem of choosing those contents that

presenta el problema de elegir, dentro del campo disciplinar, aquellos contenidos que sean más productivos a la hora de modificar las subjetividades a través de la relación con el lenguaje.

Actualmente se propone a las prácticas sociales del lenguaje como garantes de una intervención didáctica coherente y significativa. Pero las PSL no están suficientemente investigadas en sí mismas -las metaprácticas- y una vez más nos encontramos frente al desafío de achicar la deuda teórica para que un cambio de enfoque no quede reducido a un cambio de términos.

Palabras clave: Didáctica - Lengua - Literatura - Problemas - Rumbo.

are more productive in order to modify the subjectivities across the relation with the language.

Nowadays the social practices of the language are indicated like the best way of achieving a didactic coherent and significant intervention. But the SPL haven't been investigated enough. Once again we have to face the theoretical debt in order to get a change that implies not only a new denomination but a change of approaching.

Key words: Didactics - Language - Literature - Problems - Course.

Fecha de Recepción: 21/03/12
Primera Evaluación: 28/05/12
Segunda Evaluación: 22/06/12
Fecha de Aceptación: 15/08/12

Introducción

Las didácticas específicas constituyen un espacio de gran complejidad, ya que, por un lado, articulan con la didáctica general -con la que comparten una mirada crítica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y una propuesta de transformación, utópica pero indispensable- y, por otro lado, se vinculan de un modo siempre problemático con los saberes disciplinares.

En el contexto específico de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, otras cuestiones contribuyen a tensionar el espacio de la asignatura. Por una parte, la escasa valoración que el imaginario académico otorga a la formación de docentes y -vinculado con esto- las características de un plan de estudios donde la didáctica específica y la práctica docente recién aparecen al final de la carrera, compactadas en un cuatrimestre para cada una.

También en relación con el diseño del plan de estudios, es pertinente recordar que ya es común hablar de “didácticas de la lengua y la literatura” -en plural- dado que se trata de un doble objeto, cada uno de ellos con su lógica particular. De hecho, hay una tendencia a separarla en dos asignaturas, cada una con un objeto diferente -la lengua/la literatura- como es posible verificar, por ejemplo, en el plan de estudios de la Universidad Nacional del Litoral.

Una vez planteadas estas problemáticas que tensionan el campo de las didácticas específicas, ya sea por la propia índole del mismo o por

cuestiones vinculadas al contexto en el que nos desempeñamos, intentaremos abordar algunos problemas puntuales que, en tanto emergen en el trabajo diario y retornan año tras año, han determinado una suerte de agenda de trabajo para el equipo docente.

Siete problemas

1) Primer problema: Los estudios del lenguaje son un campo especialmente complejo para los procesos de la transposición didáctica (Bronckart y Schneuwly, 1996). Los marcos teóricos son parciales, discutidos y, en ocasiones, contrapuestos. En los diseños curriculares convergen contenidos provenientes de teorías lingüísticas heterogéneas, difíciles de articular entre sí, que suponen miradas diversas sobre el lenguaje. Las controversias que signaron la elaboración de los contenidos para los diseños correspondientes a la reforma de 1.995 (los C.B.C.) no se han resuelto. Los estudiantes de nuestra Facultad aprenden gramática con el enfoque estructuralista -que sigue vigente en las prácticas de los docentes en las escuelas- pero el diseño curricular actual no contempla este encuadre. Las orientaciones se dirigen más bien hacia una transposición de conceptos de la lingüística textual, aunque puestos al servicio de la lectura y, sobre todo, de la producción y revisión de los textos. Este marco teórico, que también les resulta familiar, no aparece, sin embargo, como contenido sino como herramienta. La cuestión es, siguiendo las recomendaciones curriculares,

no enseñar gramática sino reflexión metalingüística a partir de las prácticas del lenguaje. Esto implica la incorporación de una postura que es percibida por los estudiantes como contradictoria con su formación disciplinar.

2) Segundo problema: Al tomar como eje las prácticas sociales del lenguaje se avanza en un intento de dar coherencia al trabajo del docente, pero las prácticas en sí mismas no están todavía suficientemente estudiadas. No es tarea sencilla encontrar material sobre las PSL: la producción es escasa -en lo teórico y en lo que hace a la transposición de esa teoría- y la mayor parte se enfoca al nivel de la educación primaria.

3) Tercer problema: El déficit teórico es aún mayor en lo que hace a la didáctica de la literatura; el último aporte de la teoría literaria fue el de la narratología, de principios de los '60 (Bombini, 2001). Por otra parte, los dos grandes riesgos que corre el docente al tratar de poner la teoría a funcionar en la clase de literatura son el "aplicacionismo" y el "diseccionismo" (Gerbaudo, 2006). El primer término se refiere a la tendencia a enseñar teoría literaria a los alumnos de la escuela secundaria, olvidando que el objetivo no es formar críticos sino lectores. El segundo tiene que ver con la propuesta de actividades para un análisis exhaustivo y puntilloso de los textos, que despoja a la lectura de su carácter de experiencia para convertirla en tarea escolar carente de significatividad alguna. Las teorías literarias deberían funcionar como una lupa que ayude a leer mejor. Por lo tanto, desde la clase de

didáctica se vuelve imperativo encontrar los medios para que los estudiantes no conviertan sus propias clases en "escena" para reproducir las clases a las que asistieron en la Facultad, y que tenían, obviamente, otro contexto, otros objetivos. También es necesario llevarlos a revisar sus saberes disciplinares para que hagan sus propias opciones a la hora de elegir las teorías literarias o los textos críticos que pueden ayudarlos a desarrollar en sus alumnos un modo de leer más perspicaz.

4) Cuarto problema: Una de las representaciones con las que operan los estudiantes es la del ámbito académico como un espacio en el que circulan saberes en "estado puro", que deberán ser aplicados o bajados al aula. Pero los practicantes no hacen la transposición, tampoco los docentes (Quaranta y Wolman, 1995). Todos estamos dentro de un proceso de circulación y transformación de los saberes que comienza en el momento en que los investigadores comunican sus resultados. Los estudiantes encuentran demasiado ancha la brecha entre los saberes disciplinares y los saberes escolares. Pero de lo que se trata es de plantear nuevas relaciones con el saber. Uno de los nudos en los que se manifiesta su dificultad para abarcar la distancia entre el saber académico y el "saber enseñable" es la resistencia a pensar un canon de lecturas para la escuela secundaria. Al solicitarles el diseño de un itinerario de lecturas, más allá de que esta tarea se haya realizado en los prácticos, a pesar de

las exploraciones de libros y catálogos y las lecturas sobre los problemas del canon escolar, surge en casi todos ellos el gesto de apelar a los textos propuestos por las cátedras a lo largo de la carrera. El canon literario académico no es desechable, pero requiere revisión y ampliación. Más importante aún: los modos de leer legitimados en la Facultad pueden ser una herramienta para los futuros mediadores o un obstáculo para la tarea, en tanto se los considere como los únicos posibles.

5) Quinto problema: Es evidente la existencia del malestar frente a una escuela donde se registra la pérdida de sentido de los saberes y la repetición de rituales desatinados, debido a que, más allá de los cambios curriculares, retorna un modo de enseñar centrado en la actividad del docente, no articulado con las prácticas de la oralidad, la lectura, la escritura (Bombini, 2006). Hay otros modos de intervenir y, en este sentido, es válida la propuesta del taller. Pero el taller asusta al docente -y con más razón al practicante- porque produce (o aumenta) el desorden, es menos previsible que una clase tradicional y dificulta el cumplimiento de las demandas institucionales por una evaluación detallista, traducida en términos numéricos.

6) Sexto problema: El temor al desborde habla de la desconfianza frente al sujeto adolescente, acentuada en los contextos de vulnerabilidad social. Si el alumno siempre fue el otro, hoy el alumno adolescente -en estos contextos- es visto muchas veces como potencialmente

peligroso. Los relatos iniciáticos de los estudiantes que ya ejercen la docencia están muchas veces atravesados por experiencias traumáticas y ejercen un efecto ominoso en el imaginario de sus compañeros. Esto dispara la demanda por practicar en cursos de los primeros años de la secundaria (los más chicos son percibidos como una amenaza menor) y por instrucciones que permitan controlar los comportamientos en la clase.

7) Séptimo problema: La fragmentación sufrida por las instituciones escolares en el postliberalismo de los '90 genera un panorama de una extraordinaria heterogeneidad. Caen las certezas acerca de las instituciones y los roles, se hace imposible generalizar sobre las prácticas que se producen en las escuelas. Públicas / privadas, confesionales o no, céntricas / periféricas, cada institución ha pasado a ser un mundo en sí misma, y esto obliga a planificar propuestas diversas, tomando como referencia las observaciones practicadas, pero siempre se trata de proyectos hipotéticos y provisorios. Esta situación puede ser percibida como problemática por los estudiantes, que desean anticipaciones generalizadoras que les faciliten una entrada más “segura” a las instituciones de acogida.

Un “estado alterado”

En relación con las prácticas docentes -ese “estado alterado”- el practicante atraviesa por diversos espacios simbólicos de formación: el espacio institucional, el espacio de la disciplina, el espacio

pedagógico-didáctico y el espacio psíquico (Genisans, 2003). El espacio institucional se desdobra en dos: la institución formadora, donde predomina la teoría sobre la práctica, donde se elaboran prefiguraciones de la realidad y se registra el deber ser; y la institución receptora, que es el registro de lo "real": las prácticas disciplinares vigentes, las competencias de los alumnos, los rituales escolares, la gramática del poder, los estilos comunicacionales y pedagógicos. A partir de todo esto, el practicante elaborará su estrategia de inserción. El espacio disciplinar debería llevarlo a la reformulación de sus concepciones anteriores con la finalidad de construir la mediación didáctica. El espacio pedagógico-didáctico implica la articulación de un paradigma de comunicación didáctica alternativo, que en algún punto puede entrar en conflicto con los modelos internalizados durante la biografía escolar, incluyendo la etapa universitaria. El espacio psíquico -o "subjetivo"- es el escenario en el que se desarrollan conflictos que a veces emergen sorpresivamente, debido a que la situación de práctica puede actuar como detonante de cuestiones no resueltas que han marcado profundamente a los individuos. Es por eso que este momento -claramente iniciático- requiere del acompañamiento de los docentes y de la comunicación con los otros compañeros. También requeriría una inmersión gradual en el mundo escolar, pero lamentablemente, como quedó señalado ya, nuestros estudiantes recién realizan las prácticas cuando están finalizando la carrera.

En esta etapa, dos situaciones opuestas aparecen: el shock que generalmente implica lo que hemos llamado "el regreso a la escuela" se traduce en una actitud hipercrítica frente a la realidad escolar o en una imitación acrítica de las conductas observadas en los profesores.

En el primero de los casos, sin intentar desresponsabilizar a la Universidad en su rol de formadora de docentes, es necesario tener en cuenta que el estado actual del sistema educativo dificulta la observación de buenas prácticas. La dificultad para ubicar a los practicantes en contextos escolares donde puedan desempeñarse obstaculiza -en las actuales condiciones- la elección de docentes que puedan actuar modélicamente.

En cuanto a la segunda situación, la mimetización con las prácticas observadas, produce una tensión entre la inercia predominante en la mayoría de las instituciones escolares y la propuesta del equipo de cátedra, a favor de enfoques que habiliten una apropiación activa, por parte de púberes y adolescentes, de la herramienta lingüística en general, y de la cultura escrita en particular. No basta con un conocimiento profundo y actualizado de los paradigmas de las ciencias del lenguaje: es necesario reflexionar acerca del impacto que cualquier opción ejercerá sobre la formación de los sujetos que aprenden.

Conclusiones. Un rumbo provisorio

La revisión de la teoría y de la práctica en torno a las didácticas de la lengua y la literatura realizada en los últimos años ofrece algunas alternativas que se presentan -por el momento- como las más productivas. Una de ellas propone que la didáctica no puede ser pensada sino desde una perspectiva multidisciplinaria. Los aportes que juzgamos más interesantes en relación con las prácticas de la oralidad, la lectura y la escritura, tienen un sesgo decididamente etnográfico. Si se trata de un enfoque basado en prácticas sociales, es insoslayable investigar cuál es el sentido de esas prácticas, las representaciones construidas sobre ellas, el *habitus* de los actores implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los paradigmas disciplinarios y los de la psicología del aprendizaje no bastan: es necesario un posicionamiento socio-cultural, el abandono de actitudes dogmáticas, la formulación de nuevas preguntas que sólo pueden ser respondidas -aunque de modo parcial y provisorio- convirtiendo a la práctica docente en objeto de investigación.

La interacción teoría/práctica, puesta en juego en la investigación educativa, es una posibilidad de desmontar cuestiones que se han naturalizado, como la representación acerca de los púberes y adolescentes centrada en la atribución, *a priori*, de una incapacidad y un desinterés que hacen estériles cualquier esfuerzo por parte del docente.

Sabemos que la lengua es el principal factor de fracaso escolar en los grupos con vulnerabilidad social. La escuela no ha podido tramitar la idea de la sociolingüística de que no hay un dialecto superior a otro. La brecha lingüística entre la lengua estándar que la escuela maneja y propone como modelo y los modos de hablar que vastos sectores de escolares han recibido de su entorno familiar y social requiere de nuevos modos de pensar y entender las problemáticas que se generan. Hasta hace dos o tres décadas, docentes y alumnos podíamos tener diversos consumos culturales y, sin embargo, encontramos en el gusto por una letra de rock. Hoy la cumbia villera y el reggaetón nos desafían y nos paralizan. Por eso, cada vez más, es necesario encontrar nuevos puntos de encuentro, nuevos modos de entender al otro, nuevos dispositivos de relación con el mundo del conocimiento, con el mundo de la cultura escrita. Y, sobre todo, “abrir la cabeza” para habilitar esos “saberes sujetos” de los que hablara Foucault, esos saberes ocultos o saberes de la gente común, que no por azar, sino por circunstancias históricas específicas, han pasado a ser saberes subordinados.

Notas

¹ Maestra, Profesora en Letras y Magíster en Letras Hispánicas. Se desempeña en la Facultad de Humanidades de la UNMP, a cargo de las cátedras Didáctica Especial y Práctica Docente en el Departamento de Letras; Literatura Infantil y Juvenil y Taller de Lectura en el Departamento de Documentación. También es docente de la carrera de especialización Infancia e Institución(es), dependiente de la Facultad de Psicología.

Bibliografía

- BOMBINI, G. (2001). "Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura". En: *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año 1, nº 1, septiembre de 2001
- BOMBINI, G. (2006). "Enseñar y aprender lengua y literatura en contextos de vulnerabilidad social". En: *Actas del V Congreso de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. UNSAM. Diciembre 2006
- BOMBINI, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bs. As. Libros del Zorzal.
- BRONCKART, J. P. y SCHNEUWLY, B. (1996). "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable". En: Revista *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Las otras literaturas*. Nº 9. Barcelona, Graó. Julio de 1996
- GENISANS, M. (2003). "La formación docente en lengua y literatura: la experiencia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT". En: *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. IV Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. UNC-UNLP. Septiembre de 2003
- GERBAUDO, A. (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: UNL
- QUARANTA, M. y WOLMAN, I. (1995). *Acerca de la racionalidad de la teoría de la transposición crítica*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.