



Plures. Artes y Letras

ISSN: 1853-6212

pluresunlp@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata

Secretaría de Asuntos Académicos

Prosecretaría de Asuntos Académicos

Bachillerato de Bellas Artes, "Prof. Francisco A. De Santo"
Argentina

Diseños institucionales y saberes docentes. Dimensiones metodológicas de la enseñanza de lengua y literatura. Entrevista a Carolina Cuesta

Dellarciprete, Rubén

Diseños institucionales y saberes docentes. Dimensiones metodológicas de la enseñanza de lengua y literatura. Entrevista a Carolina Cuesta

Plures. Artes y Letras, núm. 11, e007, 2020

Universidad Nacional de La Plata

Secretaría de Asuntos Académicos

Prosecretaría de Asuntos Académicos

Bachillerato de Bellas Artes, "Prof. Francisco A. De Santo"

Argentina

DOI: <https://doi.org/10.24215/18536212e007>

Atribución no comercial compartir igual (CC BY-NC-SA) 4.0

Diseños institucionales y saberes docentes. Dimensiones metodológicas de la enseñanza de lengua y literatura. Entrevista a Carolina Cuesta

Rubén Dellarciprete

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

dellarcipreteruben@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.24215/18536212e007>

Recepción: 12 Agosto 2020

Aprobación: 17 Agosto 2020

Publicación: 26 Octubre 2020

Si bien la educación adquiere una presencia relevante al momento de enunciarse en las diferentes agendas públicas, nos encontramos con que su valoración se relativiza - por diversos factores - cuando nos desplazamos del discurso a la práctica, del discurso a las políticas que administran las instituciones pedagógicas. La consideración del estatus de la docencia como profesión, la sistematización de la enseñanza en sus distintos niveles, la débil correspondencia entre los enfoques institucionales y los intereses de docentes y alumnos configuran problemáticas que no siempre encuentran respuestas apropiadas o entran siquiera en debate. El libro de Carolina Cuesta, *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*,¹ propone primero volver a pensar el problema de la metodología de la enseñanza - su legitimidad - y volver a pensar también el marco teórico desde donde se producen los diseños didácticos. En segundo lugar, propone un enfoque, desde una perspectiva etnográfica, a partir del cual se pueda elaborar una agenda de trabajo que contemple el carácter profesional del docente y respete además la diversidad social, cultural y lingüística de nuestro territorio.

El diálogo con Carolina Cuesta, de vasto recorrido en la investigación y la enseñanza preuniversitaria y universitaria, se dio en el marco de una experiencia compartida: enseñar en la Universidad Nacional de La Plata y en los colegios secundarios de la ciudad. Por lo tanto, además del sistema educativo nacional que Carolina Cuesta aborda en su libro de reciente edición, las preguntas y respuestas desarrolladas durante la entrevista portan también voces, inquietudes, que provienen directamente de la práctica pedagógica regional. Por último, se reflexionó sobre el rol del docente de lengua y literatura, se analizó su posicionamiento en el aula con relación a los alumnos y desde el aula con relación al marco institucional, como así también se puso en perspectiva las metodologías vigentes de la enseñanza, metodologías didácticas que encuentran, como ya señalamos, su origen en dos ámbitos: la investigación, es decir el campo teórico, y el trabajo en clase. El interés por acercar estos dos ámbitos, por elaborar mediaciones entre ambos, direccionó en alguna medida la siguiente conversación.

RD: En relación con las metodologías vigentes de la enseñanza de la lengua y la literatura, ¿qué aportes a la didáctica específica podemos encontrar en tu libro?

CC: El libro está en línea con mi tesis de doctorado.² Si realizamos una mirada histórica, podemos encontrar en un pasado mediato, la impronta de la psicología de la educación, de la psicología del desarrollo. El diseño actual de las políticas educativas del área dentro de la Provincia de Buenos Aires, por ejemplo, proviene de todo lo que se define como psicología del desarrollo o psicología cognitiva en educación, donde se considera a la lectura y a la escritura como objetos de enseñanza en reemplazo de la enseñanza de la lengua y la literatura. Existe dentro de este tipo de diseño una reconversión de objetos y saberes. En el libro explico en qué consiste esta reconversión y el contexto en que se da. Los marcos teóricos provienen de los campos disciplinarios señalados y de algunas líneas de la lingüística.

Se gestó un clima de época de cómo debería constituirse la nueva educación democrática en general y respecto del área disciplinar en particular. Reconstruyo una historicidad de las modificaciones y pongo la mirada en el estructuralismo pues se utilizó como argumento de lo que se debía dejar atrás, superar en nombre de dicha reconversión. Sin embargo, dentro del estructuralismo había una conciencia muy afinada de la didáctica como disciplina y como práctica. Se pensaba desde un marco teórico que pudiera aportar a las metodologías de la enseñanza. Ocurrió que, debido al momento en que fueron concebidas estas prácticas didácticas, se las tildó de tradicionalistas. Paradójicamente, o no tanto, estas descalificaciones terminaron por ocultar el trabajo didáctico que hacían y los vacíos metodológicos de la enseñanza que se van a ir instituyendo en las décadas posteriores. Digamos que esta operación va a inaugurar en el área toda una negativización de la enseñanza que persiste hasta la actualidad.

RD: Considerado como problema ¿de qué modo se intenta superar el estructuralismo?

CC: Uno de los defectos que se le adjudicó al estructuralismo – y todavía hoy se le adjudica - es que no lograba que los estudiantes leyeran y escribieran en términos de la “comprensión” o “con sentido”, afirmaciones, cabe aclarar, que se decían validadas científicamente, pero en un plano más declarativo que de la investigación sostenida en el tiempo. Estas retóricas, que fueron retomadas por los medios de comunicación sobre todo en los noventa y de ahí hasta ahora, siempre reproducen en realidad las orientaciones de los organismos internacionales en materia de lectura, escritura y también alfabetización.

RD: Cuando hablamos de organismos internacionales ¿a qué nos referimos?

CC: A los financiamientos del BID, las pruebas estandarizadas de evaluación, las orientaciones didáctico-pedagógicas de OCDE y el organismo que interviene bastante en la cuestión, sobre todo en los noventa, va a ser la UNESCO, particularmente en lo que se refiere a las definiciones de los conceptos de política educativa global, como lo son el desarrollo de las *competencias* y el desarrollo de la *comprensión lectora*. De cualquier modo no hay que entenderlo como bajada de líneas teóricas puras. En el libro las denomino textualismo cognitivista. Actualmente, los diseños curriculares continúan con la misma línea porque se trata de armados consecuentes con los organismos internacionales. Y también explico cómo esta línea se encastra, entra en alianzas, con la psicogénesis, deudora de las psicologías cognitivas que te comentaba al inicio y con la autodenominada perspectiva sociocultural que también apela a universales de la lectura, así como expliqué en la presentación de mi libro se conjuran estas líneas que supuestamente son “bandos contrarios”.³

RD: En tu libro demostrás interés por organizar los diseños curriculares a partir de las experiencias regionales de investigación y de las prácticas docentes propias. ¿En qué consistiría la diferencia entre estos dos modelos, el proveniente de los organismos internacionales y el proveniente de la región o país implicado?

CC: En esa confrontación se manifiestan vacancias significativas en lo que sería investigación didáctica propia. En general, los investigadores se montan sobre lo mismo, la importancia de la lectura y la escritura como reconfiguración de la enseñanza de la lengua y la literatura. Se pueden encontrar algunas investigaciones que intentan una búsqueda alternativa, pero pasan por alto lo que sucede en el aula. Se transforman en declamaciones que por lo general culpabilizan a los docentes. En esa culpabilización, consecuencia de los lineamientos que proponen los organismos internacionales, se expresa toda una concepción tecnicista de la formación docente, es decir, como mera ejecución de enfoques o aplicación. No hay investigación situada. Y ocurre que este cuadro de situación lleva casi cuatro décadas, que por otra parte no le ofrece sentido a la enseñanza, a los docentes, a los estudiantes ni a sus familias.

RD: Veo ese vacío de estudio de campo tanto en los colegios de enseñanza media como en la facultad, hablo de la Facultad de Humanidades. En la facultad, incluso, se agudiza. El docente trabaja para un alumno que pertenece a una proyección imaginaria; no sabe a ciencia cierta a quién le está dando clase. No existen estudios de campo, estadísticas que permitan construir una referencia. Se trata de alumnos ideales. Puede existir una cantidad mínima de alumnos que se acerque a ese ideal pero la mayoría queda fuera del mismo. La consecuencia directa es que los alumnos de grado, si no es por obligación reglamentaria, optan por no ir a clase. En algunas materias, la deserción se intensifica.

CC: Hasta pareciera que no hay voluntad de saber con qué alumnado contamos. Por ejemplo, la composición sociolingüística de La Plata, producto de las migraciones, tiene características muy particulares. A los colegios de la Universidad asiste un alumnado que antes no tenía acceso o no se encontraba en la región, fenómeno que se da en mayor proporción en la facultad. Hay una cuestión que no tenemos indagada y se invisibiliza cuando la retórica del autoproclamado enfoque sociocultural, por ejemplo, sostiene que “la literatura construye subjetividad”, en singular, propio de un monologuismo indiferente a las diversidades sociales, culturales y lingüísticas que se expresan en las aulas de la ciudad de La Plata, tanto de la educación pública como de la gestión privada subsidiada. Nos podríamos preguntar qué se termina ocultando de las realidades materiales del sistema educativo concreto; qué opacan esas afirmaciones de carácter universal que te comentaba antes, que por supuesto, hacen sistema con los organismos internacionales. Básicamente se trata de ocultar, en nombre de lo políticamente correcto, nuestra diversidad cultural y lingüística.

RD: ¿A qué podemos atribuir la falta de interés de desarrollar un estudio situacional de nuestra educación? La Facultad de Humanidades por ejemplo es una institución didáctico-pedagógica. La mayoría de las carreras son profesorado ¿o continuamos todavía con la idea de que enseñamos ciencia?

CC: Hace muchos años que está orientada hacia “la ciencia”, en el sentido de la ciencia básica y hace años que cuesta mucho en la Facultad de Humanidades abrir las discusiones respecto de los profesorado, de sus planes de estudio erosionados ya y, por ello, tan ajenos a las realidades educativas a las que van a ir a trabajar los egresados, futuros profesores. Es muy difícil hablar, menos poner como tema de agenda, y ni qué decir cuando proponés revisar la enseñanza que nosotros como docentes de estas carreras impartimos, de las maneras en las que evaluamos.

RD: Sí, se evalúa como en la década del 30 según los criterios de Ralph Tyler. Por otro lado, el trabajo docente parece entenderse como un demérito, sin embargo el ochenta por ciento del alumnado de Letras va a convertirse en profesor de enseñanza media.

CC: Paradójicamente a la situación antes descripta, muchos alumnos se encuentran interesados en hablar de los problemas de la enseñanza. Lo experimentamos en la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I. La mayoría llega desorientado respecto de lo laboral. Por un lado, obtienen la información de que su salida posible es la docencia, por el otro se encuentra muy presente, a lo largo de la carrera, la figura del investigador, una salida laboral volátil, inestable, además de dirigida a unos pocos. Se torna complicado apostar toda una vida de trabajo a la investigación. Institucionalmente, pareciera que se negativiza el trabajo docente.

RD: Uno es testigo de esa negativización y correlativamente existe cierta falta de idoneidad didáctico-pedagógica de algunos docentes de grado, que, de algún modo, termina por explicar esa negación. Existe cierta reticencia en reconocerse docente como si se cargara con una desvalorización.

CC: Hay una cuestión que tiene que ver con las gestiones de las universidades, con las gestiones de las facultades, de cómo arman sus agendas de trabajo, sus orientaciones. Hay diseños estructurales que en nuestras universidades permanecen pero que en las principales universidades del mundo se han ido modificando. Aquí insistimos en no reconocernos como carrera docente; no nos reconocemos en el profesorado. Me refiero a que vos vas tanto a una universidad española como brasilera, ecuatoriana o colombiana - me voy a basar en mi experiencia reciente - y si bien subsisten parte de los problemas que estamos conversando, todos los colegas primero son profesores y para bien o mal, más o menos atados a los requerimientos de los organismos internacionales, con más o menos autonomía, vienen modificando los planes de estudio en relación con la docencia en cuanto al perfil a formar. Con cantidad de dificultades y controversias sobre las decisiones tomadas, pero hay una conciencia de que se forman profesores. Aquí, en todas o casi todas nuestras universidades nacionales que forman profesores directamente de eso no se habla o directamente se desvaloriza.

RD: Si la agenda no los tiene en consideración, difícil que egresen docentes competentes.

CC: Claro. Es importante que nuestros alumnos obtengan el título para poder trabajar en los colegios de enseñanza media. Para eso hay que formar buenos profesores pero reviendo qué entendemos por un

“buen profesor”, volviéndonos a preguntar en qué disciplinas, líneas teóricas, práctica profesional debería formarse. Porque parece que viviéramos en universos paralelos donde no hay realidades, no hay políticas, no hay personas. Y la ausencia de estas problematizaciones lleva a que los organismos internacionales ganen terreno en las definiciones de la formación docente porque sus directivas ingresan desde los propios diseños curriculares jurisdiccionales tanto de educación superior como de media y demás niveles educativos. Por ejemplo, hoy el área curricular llamada Prácticas del lenguaje en la provincia de Buenos Aires está alineada en todos los niveles del sistema educativo, entonces en los profesorados de Inicial, Primaria y Secundaria se “forma” a los docentes para que reproduzcan el diseño. Digo, para varios colegas, esta es una idea de “docente competente” o “buen profesor”. Y frente a esto, los profesorados de las universidades nacionales siguen con sus tradiciones disciplinarias que consideran que cuanto más se alejen de la escuela mucho mejor. La verdad que en mi opinión el estado actual de la formación docente de grado y continua, en nuestro país, es muy complicado.

RD: En tu libro afirmás que tu trabajo va dirigido a los docentes y hacés una diferencia entre la labor docente y la especialización. Inclusive hablás de la teoría del derrame, que si algo tiene de particular, como en la economía, es que nunca va a derramar.

CC: Sí, en el libro hay todo un estudio sobre la irrupción de la figura del especialista de las áreas disciplinarias en la definición de las políticas educativas, desde los noventa hasta hoy pero con antecedentes en décadas anteriores. Y explico cómo en estas definiciones se reitera la lógica del “derrame”, toda una figura de las políticas económicas neoliberales que es ajena a la educación. Y esto de creer en una enseñanza entendida como derrame de conocimientos a los futuros docentes y a los docentes en ejercicio, por medio de las “capacitaciones”, pasa inclusive en las cátedras de didáctica. Los profesores exponemos sobre los conocimientos adquiridos durante la investigación y después que el receptor, sea alumno o docente, se las arregle como pueda. Las materias didáctico pedagógicas tienen esa lógica. La lógica de la formación docente continua en Nación, provincia de Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires, en cualquier jurisdicción, sigue la teoría del derrame.

El especialista arma la currícula en su oficina-laboratorio con su enfoque, da los cursos de capacitación y que los docentes se encarguen de procesar el material y lo lleven a las aulas. No es honesto ni cierto cuando se dice que estos especialistas hace décadas que trabajan con los docentes, porque estar con los docentes, trabajar con ellos, significa escucharlos, compartir sus inquietudes, particularidades de sus instituciones de trabajo, contextos, etc.; no es disciplinarlos o adoctrinarlos para que vayan a las aulas con conceptos universales derivados de tal o cual teoría abstracta sobre el lector, o psicológico cognitiva también universalista, o algo así. De ese modo, resulta imposible resolver tensiones con los docentes en ejercicio y esto no se puede seguir explicando más como “los docentes se resisten”, “son tradicionales”, “no estudian”, “no entienden”, etc., etc. Se recurre, entonces, al eslogan de que los docentes “no comprenden bien el diseño curricular”, “no comprenden los enfoques”. No es muy distinto a lo que podés escuchar en un aula de la facultad: “y bueno si los alumnos no entienden lo que les explico sobre lingüística, literatura o teoría es porque no estudian”.

RD: ¿Existe la posibilidad de mediar entre el trabajo docente y la investigación?

CC: Yo creo que sí. Tiene que haber voluntad verdadera de ponerse en plan de esa construcción colectiva, como digo en el libro. No se puede entender el trabajo docente si no se vincula con los docentes en la escuela. Nosotros lo experimentamos cuando pensamos la articulación con otras cátedras, incluso de didáctica, porque volvemos al problema de la descalificación del trabajo docente, entonces nos resulta muy difícil sortear estas ideas utilitaristas de la formación docente de las que venimos hablando. Los profesorados requieren mucha articulación entre las áreas disciplinarias que los integran y entendimientos a diferentes niveles; no solo se trata de planes de estudio, sino también de los programas de las asignaturas.

RD: He conversado en más de una oportunidad sobre la posibilidad de que los profesores investigadores de la facultad bajen a los colegios de la universidad y muestren sus trabajos. Intento, hasta el momento, desoído.

CC: Yo no diría “bajen”. Los pondría en una vinculación más horizontal, si no se sigue reproduciendo un orden jerárquico equivocado. La idea es *trabajemos juntos*. Si te encontrás estudiando un período de cierto canon en particular en la facultad, para vincularlo con la enseñanza media, tenés que observar y estudiar la escuela porque no se trata de un universo ajeno, paralelo. El canon literario escolar, para seguir con el caso, es un problema con especificidades propias que no tiene correspondencias directas con el académico universitario. Por ejemplo, hay que observar mucho más las relaciones de este canon con el mercado editorial y no solo el llamado escolar, u observar qué literatura no se considera escolar pero tiene una fuerte incidencia en ella como la literatura infantil y juvenil consagrada por su crítica; digo, no es solo el best-seller, etc.

RD: Claro. De ese modo se enclaustra a los docentes de enseñanza media, se los distancia.

CC: Lógicamente los opaca y los pone en un papel reactivo. Son años y años de una relación complicada entre los colegios y la facultad. Muchos años de desacreditación de los docentes por medio de esta idea de “bajada” que estamos problematizando. No solo se da desde la universidad, desde las políticas gubernamentales como ya conversamos también, cuando una política de formación docente de larga duración que trasciende a los distintos gobiernos insiste en plantear, cada cual a su modo, la figura de un docente que “no sabe”, que “siempre está desactualizado”, que en las instancias de formación “solo hace catarsis”, etc., bueno, no es fácil entonces pensar proyectos de trabajo en conjunto entre los docentes de cualquier colegio o escuela y los de la facultad. Y en este punto volvemos al problema de cómo pensamos la formación docente. Aclaro que no estoy diciendo que los docentes, porque creo que aplica a todos los que trabajamos en todos los niveles educativos, no tengamos que ampliar nuestros recorridos disciplinarios y dominio de teorías, también nuestros cánones literarios, etc., sino que me refiero a qué tipo de vínculo podés lograr para ello desde la subestimación o la desconfianza respecto de la complejidad implicada en el nivel educativo donde trabaja el colega a quien irías a aportarle conocimientos.

RD: En el libro, señalás que el viraje definitivo hacia la enseñanza de la lectura y la escritura se produce en la década del noventa. Se va perfilando una enseñanza utilitaria: se enseña lengua con fines comunicativos; se intenta formar un sujeto que despliegue habilidades. ¿Esos criterios hoy día siguen formando parte de la currícula educativa?

CC: Sí. Como explico en el libro, se trata de una historia reciente de la producción de enfoques de política educativa para justificar las orientaciones del área que se van resemantizando pero cuyos núcleos de significado fuertes se mantienen en continuidades. Ya sea que se postule, por ejemplo, que hay que leer para desarrollar la comprensión lectora, habilidades o capacidades, o para usar el lenguaje, o para ingresar a la cultura escrita, letrada, mundos posibles o construir subjetividades, etc., se está reproduciendo el concepto de la política educativa global de las competencias en cuanto estas son definidas como un “saber hacer para saber ser”, como lo explican distintos investigadores a quienes recurro en el libro y que vienen analizando este problema en las políticas educativas de la región, sobre todo las instituidas desde los noventa en nuestros países. Ángel Díaz Barriga denomina estas políticas como “paradigma del Banco Mundial”, ya que persiguen con la instauración de la enseñanza por competencias, sea que se use este término o algún eufemismo, la estandarización del sistema educativo a nivel mundial. Se trata de pensar un tipo de ciudadano producto final de ese sistema que para el caso de la lectura se presenta como una especie de sujeto que siempre “lee para obtener algo”, placer o información, no importa; se trata de una conducta, de un “comportamiento lector”, se decía en los noventa.

RD: Otra consideración que surge por la época, dentro de la enseñanza de la literatura, es la relación literatura placer. ¿Cómo se correspondería esa concepción con una enseñanza sistémica?

CC: Yo me respaldo en las ciencias sociales. Soy bien materialista. ¿Cómo se concretaría en la práctica lo que señalamos como el placer de la lectura? Y como decía recién: ¿cómo se obtendría? Yo hablaría del gusto, ese sería el concepto. De hecho lo hago en *Discutir Sentidos*.

La construcción de los marcos teóricos de una didáctica tiene que ser una construcción de marcos conceptuales que justamente aporten y les permita a los docentes solidarizar saberes. Por ejemplo, lo del placer

de la lectura puede vincularte por diferentes motivos con la tarea docente pero casi no trasciende el slogan. Presenta cantidad de límites. Cuando hacés la pregunta por el gusto, que es más sociológica, te pone en una posición que requiere más de una idea de docente como profesional. Porque cuando pregunto por el gusto a los estudiantes devienen cantidad de productos, objetos, géneros, como se les llame, que trascienden a “la literatura” y en este punto ese leer que me permite expresar gustos en relaciones temáticas, incluso formales, se expresa en las aulas en su complejidad y admite un trabajo con los porqués de esas relaciones no para diluir a la literatura, algo que es tan caro para los docentes, sino justamente para reconocerla y enseñarla en sus particularidades, en eso que veo parecido pero en eso otro que también es distinto.

RD: El concepto del gusto presenta sus contrariedades a lo largo de su historia. Si considero el juicio del gusto dentro de la tradición kantiana, se lo encuentra unido a la experiencia del placer y se trataría de un universal de carácter subjetivo. En este caso, resulta complejo hacer la relación con una visión propia de las ciencias sociales. ¿Cómo podríamos sistematizar el gusto por fuera del placer y en conexión con el materialismo como referencia teórico-metodológica?

Sí, creo que es lo que explico antes. Si elegimos marcos conceptuales de las ciencias sociales y los estudios culturales, ahora agregó, es claro que no se trata de forzarlos con la tradición kantiana o la que es más propia de la escuela porque en ella en realidad el concepto del placer de la lectura se presenta como una reformulación de la teoría de la lectura de Barthes. Lo explico bastante en el libro donde en realidad retomo mi tesis de licenciatura en la que me explayo sobre el tema. Igualmente esta idea de lo universal del placer prevalece sea cual fuere la genealogía epistemológica en la que nos ubiquemos. Entonces, se trata de reconocer si estas concepciones del placer son pertinentes para pensar las lecturas de textos literarios en las clases de literatura y en la escuela, porque el recorte no es “la lectura” solamente, como desgaja de sus contextos de producción que además suponen toda una historicidad en la escuela media. Entonces planteo que no es esta tradición epistemológica racionalista moderna con sus versiones posestructuralistas francesas la que nos aporta - autores como Terry Eagleton lo explican muy bien- creo, sino las líneas materialistas que asimismo lo reversionan en sus límites porque en la escuela no se trata de un sujeto que lee solo y que le ocurre algo en soledad con ese texto literario x, sino que la lectura se expresa en sentido estricto como práctica social, lo que significa con historias y culturas colectivas.

RD: En particular, pienso que literatura se enseña desde la literatura. Me refiero a narrativa, poesía, teatro - más allá del debatido tema de si se puede enseñar literatura, cuestión que también tratás en el libro. Si no lees literatura, ningún otro discurso está en condiciones de reemplazarla. Resultó un descubrimiento para mí, que los docentes de literatura no lean literatura o lean de vez en cuando, defecto que proviene de su formación, donde aprueban las materias leyendo textos críticos o directamente resúmenes.

CC: Claro, para enseñar literatura necesitás formar corpus. Leer literatura es parte del trabajo profesional de la docencia en el sentido de vértelas con el cuento, novela, poesía, etc., y las lecturas de los estudiantes. Las lecturas de la crítica a veces se vinculan o no con ese vértelas. Elsie Rockwell define a la lectura en la escuela como práctica social en la que ninguna de las partes, docente, texto y estudiantes determinan el significado, sino que se establece, se acuerda, se negocia. En ese sentido hay que apostar a que las nuevas generaciones no reproduzcan esa manera de atarse a la crítica. Son varios los factores a considerar. Por ejemplo, en la cátedra, hay algunos jóvenes estudiantes del profesorado que nos dicen: “yo leo pero no sé qué hacer con el texto literario en el aula”.

Para retomar lo que veníamos hablando, toda la retórica del placer de la lectura que derivó en la construcción de la subjetividad es una retórica declamatoria que, en algunos casos, termina siendo deshonesta porque esa supuesta apertura no se resuelve didácticamente. No quiero decir que el o la docente no lo pueda resolver, sino que es una retórica, no una metodología de la enseñanza. No le aporta al docente los conceptos que le permitan ser consecuente con la enunciación del placer.

Por otra parte, en cuanto a la enseñanza media, pienso que es importante gestar relaciones con profesores de distintas instituciones. *El tordo de Astier*, revista en línea que hacemos hace diez años desde la cátedra, busca

dar voz a la diversidad que existe en la práctica de la enseñanza. Se ponen en diálogo distintas experiencias didácticas.

Las legitimidades de los saberes en la escuela, en el trabajo docente, no son las mismas que en la investigación y la especialización. Por ejemplo, si vos como especialista presentás un grado de conocimiento didáctico pero no mostrás un entendimiento de qué trata trabajar en el aula, cuáles son sus asuntos, no tenés legitimidad. En ese caso, los docentes que te estén escuchando van a dejar pasar la jornada o la actividad que se encuentren realizando, te van a decir a todo que sí y se van a ir con la ausencia de lo que fueron a buscar, con la idea de que no les hablaron de lo que ellos necesitaban saber.

RD: También está el tema de la comodidad en ciertos docentes. Esperan que el especialista les dé el esquema de trabajo listo para presentar en el aula, como si fuera un instructivo o una aplicación que se lleva directamente a clase.

CC: Respondo por el lado de la etnografía. Yo me formé en mis inicios en una didáctica que históricamente fue indicativa. Una didáctica que siempre le indicó al docente qué debe estudiar, cómo debe llevarlo a la práctica, incluso en sus versiones más progresistas porque también indica una moral de la “buena enseñanza”. Y que al mismo tiempo le reclama que “no pida recetas”. Entonces, si veo el problema desde el lado de una perspectiva etnográfica se debería comprender cuando un docente reclama a las líneas didácticas una producción de conocimientos respecto de las metodologías de la enseñanza, dimensión que abordo en mi libro. La etnografía no te indica, te interroga. A mí la etnografía me habilitó preguntarme por esos vacíos metodológicos de la enseñanza en las orientaciones didácticas, porque pone más de una variable en juego, porque se trata de un posicionamiento metodológico y epistemológico a la vez que siempre te fuerza a que no te quedes con la explicación más evidente o más socialmente compartida en determinados ámbitos. La etnografía articulada en una didáctica te va a dar alternativas para producir conocimientos a partir de la experiencia de alumnos y docentes, aunque los docentes son los informantes clave del sistema educativo. Se trata de una producción de conocimientos que los docentes esperan que les hable de cómo ese orden disciplinar –literatura, lingüística, lo que sea- se vincula con la escuela y con el aula.

Un poco el reclamo por las recetas o los modelos consistiría en que, si hay didactas, que nos hagamos cargo de nuestras producciones de conocimientos en relación con su sentido y valor para la enseñanza en escuelas concretas, no idealizadas. Es un reclamo nada encubierto a quienes hacemos didáctica de la lengua y la literatura.

RD: La enseñanza en red, la integración, tampoco parecen trascender el eslogan. La meritocracia, por otra parte, es el emergente inevitable de este estado de cosas. Cuando en el libro hablás de saberes docentes y saberes pedagógicos ¿a qué te referís?

CC: Esta distinción es recuperada y conceptualizada por Elsie Rockwell desde la etnografía de la educación, autora a quien vengo siguiendo desde hace mucho tiempo. Se puede hacer una etnografía clásica y más general que nos permita abordar la escuela como lugar de trabajo, así como podríamos abordar el estudio de cualquier otra institución, por caso un sindicato o lo que fuere, y a su vez en la escuela, por medio de la etnografía de la educación, proyectar o reconocer las especificidades de la enseñanza. No obstante Rockwell ha avanzado en las particularidades epistemológicas y metodológicas de una etnografía de la educación propiamente dicha, de ahí sus aportes específicos para pensar esta perspectiva en una didáctica de la lengua y la literatura. Entonces este juego de tensiones entre saberes docentes y saberes pedagógicos a mí me permitió comprender lo que los docentes me plantearon como problemático más allá de mis expectativas previas de lo que supuestamente los preocuparía. Digo esto porque un error habitual consiste en intentar imponer tu propio interés por encima de los intereses de tu objeto de estudio, la enseñanza, que comprende a los profesores y sus inquietudes, además de los estudiantes.

Por ejemplo, eso me ocurrió con la enseñanza de la gramática como saber docente. Una se enfrenta al problema de la gramática que comprende el circuito de prejuicios asociados al estructuralismo negativizado como hablábamos antes. Ocurre entonces que estos juicios o prejuicios borrarón a la gramática escolar,

que no es la de los modelos lingüísticos actuales aunque haya sido permeada por algunos de ellos, del saber pedagógico. Pero cuando se dialoga con los profesores, se revela que se trata todavía de un saber docente con vigencia en la enseñanza de la lengua, un cuerpo de saberes posible. El saber pedagógico, expresado en los enfoques didácticos dominantes desde los años noventa, había determinado que no se debía enseñar gramática, no se trataba de una determinación de los saberes docentes, por lo tanto ahí surgía en mi investigación una tensión irresuelta. En este caso, tenés a los tres saberes pedagógicos, a los tres enfoques –el textualismo cognitivista, la psicogénesis y la perspectiva sociocultural- alineados, en sintonía con la descalificación de la gramática escolar. Los docentes con quienes realicé el trabajo de campo de mi tesis de doctorado tampoco me planteaban una enseñanza exhaustiva, mecanicista de la gramática, sino que se interrogaban si era tan así, si ya nos encontrábamos frente a un conocimiento que no tenía nada que ofrecer. Ellos detectaban en la lengua escrita de sus alumnos una desestabilización de la normativa y consideraban, con lógico criterio, que la gramática les permitiría organizar la escritura de acuerdo a lo aceptable - concepto que también profundicé por los límites que presenta para dar cuenta de esas interrogaciones y redefiní en mi estudio como lengua oficial en el sentido de legítima, recurriendo a Bourdieu - pero se enfrentaban con que el saber pedagógico les negaba esa posibilidad. Este es un caso de tensiones entre saberes pedagógicos y saberes docentes.

RD: Por último infero, de lo que venimos conversando, que nos encontramos frente a ciertas vacancias metodológicas y de elaboración de conocimiento –si desautorizamos los diseños curriculares de lo que hasta aquí denominamos organismos internacionales. En tu libro señalás que estamos en presencia de una reificación de la lectura y la escritura como contenidos de enseñanza. ¿Una didáctica de perspectiva etnográfica es compatible con esta reificación originada por medio de marcos teóricos externos? ¿Como referencia epistemológica y metodológica, la didáctica etnográfica puede aportar variables a los diseños curriculares y a las prácticas constituidas?

CC: La perspectiva etnográfica no es compatible con esa reificación de la lectura y la escritura y no es una línea de política curricular. Rockwell señala que la etnografía de la educación no es un enfoque pedagógico o didáctico en el sentido de que prescriba orientaciones, contenidos o metodologías de la enseñanza, sino que puede ofrecer las búsquedas de alternativas pedagógicas y podemos agregar didácticas. Entonces esas reificaciones de la lectura y la escritura ya están y persisten legisladas por las políticas de hace décadas, se resemantizan como decía antes, pero no desaparecen ni las vamos a hacer desaparecer con líneas producidas en la universidad desde la docencia e investigación que revalidan los saberes docentes, la atención a las diversidades de nuestras sociedades, etc., como ya hablamos. La alternativa que podemos ofrecer desde una didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica es interrogar dichas reificaciones, si verdaderamente nos están dando explicaciones sobre lo que ocurre en las aulas concretas, de escuelas que atienden a determinadas comunidades también concretas y con sus singularidades. Nos permite preguntarnos como docentes si negar esto va a hacer que enseñemos y que los chicos y chicas aprendan. Y habilitadas estas interrogaciones, recién ahí podemos empezar a construir nuevos marcos conceptuales que ya no son la letra del diseño curricular tal o cual que hay que ejecutar sin más trámite, sino que se validan en las propias prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura como objetos de conocimientos propios de la larga historia de la disciplina escolar.

NOTAS

- 1 Carolina Cuesta es Profesora, Licenciada y Doctora en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Profesora Adjunta de la cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura I, de la misma institución. Dirige la revista *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. También es Profesora Asociada de la Universidad Pedagógica Nacional, donde desarrolla su trabajo investigativo sobre alfabetización, lectura, escritura y enseñanza de la lengua y la literatura.
- 2 Link de la tesis: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

3 Link de la presentación del libro: <https://www.youtube.com/watch?v=SMD1Ohx1Qy0>

CC BY-NC-SA