

Formación y trabajo docente en los debates didácticos de la Argentina de los años '90: el caso de la didáctica de la lengua y la literatura

Carolina Cuesta¹

El presente trabajo se propone desarrollar algunos de los debates didácticos documentados en la década del '90 en Argentina a través de distintas publicaciones e intervenciones en eventos académicos. Se trata de discusiones que visibilizan las relaciones problemáticas entre las llamadas *didáctica general* y *didácticas especiales, especializadas o específicas específicas* (en adelante, didácticas específicas)²; no obstante en este recorte nos abocaremos al caso de la didáctica de la lengua y la literatura. Estas discusiones muestran su carácter tanto epistemológico como político a la luz de los procesos de modificación del sistema educativo argentino llevados adelante en el marco de la Ley Federal de Educación sancionada en el año 1993, y cómo se focalizaban, o no, en la necesidad de recuperar a la formación y al trabajo docente como núcleo de sus tesis y argumentos. En este sentido, se propone una revisión de la creencia de que existiría una didáctica de la lengua o la literatura ajena a los debates y replanteos de la didáctica general y, en sentido más amplio, de las ciencias de la educación como ciencia social.

Algunos procesos compartidos por cada perspectiva didáctica, a nuestro entender, conllevan lógicas de repliegue sobre la recursividad de ciertos

¹ Universidad Nacional de La Plata – Unidad Pedagógica, Argentina. carolina.cuesta@ba.unipe.edu.ar

² Las denominaciones de este campo varían según el periodo que abarca cada debate y las posiciones disciplinares desde las que se enuncia (2011). En el caso de los autores citados en el desarrollo del presente trabajo, se respetan las denominaciones que utilizan

modos persistentes de teorización documentados a partir de la segunda mitad de los años noventa³. Y que luego pondremos en relación con el hecho de que se hayan dado en épocas de la sanción y posterior periodo de implementación de la Ley Federal de Educación (1993) en la Argentina. De este modo, hay una insistencia en, por un lado, reconocer la “porosidad” y “permeabilidad” de las fronteras de “la didáctica” y en asumir que resulta imposible pensar producciones que no trabajen en una lógica interdisciplinaria (Camilloni, 1996: 35); pero, por otro, se insiste en reafirmar la existencia e incumbencias de una didáctica que estaría amenazada por influencias del propio estallido de las ciencias de la educación en diferentes perspectivas teóricas: estudios sobre el currículum, interpretativo-críticos, psicologías aplicadas, además de las didácticas específicas (Camilloni, 1996: 20-22). Por ello, desde la didáctica general, se dio una tendencia revisionista que debatió sus relaciones con otras disciplinas bajo conceptos como *herencia* y *deudas*, desde una posición que también analizaba su propio estatuto disciplinar y científico (Camilloni, 1996: 20). Al mismo tiempo, se alertó sobre los riesgos que suponían las didácticas específicas, que habían ganado espacio frente a la improductividad de los proyectos de construcción de una “megateoría” que intentara rearticular en un todo las multidimensiones del fenómeno educativo apelando a una lógica de sumatorias disciplinarias⁴, pero

³ La publicación *Corrientes didácticas contemporáneas* es en ese sentido un documento de sumo valor. Iremos desplegando el análisis de los artículos de las autoras que desde sus distintos intereses van delineando problemas y proyectos pendientes, que siguen resultando actuales. Se trata de seis artículos que sintetizan las intervenciones de Alicia Camilloni (Universidad de Buenos Aires, UBA), María Cristina Davini (UBA), Gloria Edelstein (Universidad Nacional de Córdoba, UNC), Edith Litwin (UBA), Marta Souto (Universidad Nacional del Comahue, COMAHUE) y Susana Barco (COMAHUE) en el seminario homónimo realizado en la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (no se indica el año específico de su dictado). El libro se publica por primera vez en 1996 en la colección Biblioteca de Cuestiones de Educación de Paidós, dirigida por María del Carmen Delgado y Beatriz Alen, y tiene una séptima reimpresión en el 2006.

⁴ Cristina Davini señala el caso de la producción de José Gimeno Sacristán como representativa de estos proyectos que suman distintas tradiciones teóricas y líneas para abordar la complejidad de las prácticas escolares en una “teoría curricular y de la enseñanza [que] incluye a las teorías políticas, sociológicas, culturalistas y de sistemas simbólicos, la lingüística, las teorías cognitivas y psicogenéticas, el análisis institucional y el estudio de las tecnologías sociales en vastísimas producciones y multidimensiones de análisis”. [...] donde “El innegable esfuerzo teórico del autor está concretado en una integración metateórica, asentada en el supuesto de que la comprensión crítica transformará las prácticas, dentro de un conflictivo proceso histórico, en el que hay que incluir las ‘teorías prácticas’ de los docentes. Estamos así en presencia de una megateoría, que tiene la gran virtud de reunir muchas teorías de distintos orígenes y, a su vez, la gran limitación de no poder operar sobre la acción debido a su ‘peso excesivo’. Al incorporar tantas dimensiones y variables

de dudosa concreción en la acción (Davini, 1996: 55- 57), y frente a la labilidad epistemológica de las didácticas por niveles, cuyas dependencias mecánicas a la descripción psicológica maduracionista, hasta la actualidad, responden a cortes burocráticos del sistema y atentan contra los intentos de alguna unidad epistémica (Davini, 1996: 57). En consecuencia, según esta línea del debate y en palabras de Cristina Davini, las didácticas especiales o por disciplinas curriculares, habían ganado para mediados de los años noventa el espacio de las propuestas normativas:

... desvinculadas de una propuesta didáctica global y, por ende, del proyecto político-cultural pedagógico. [...] Sin el entramado de un proyecto compartido, las didácticas especiales por disciplina se están consolidando como teorías “diafragmáticas” con pretensión expresa o latente de neta autonomización. Sobre la base de la mirada focalizada en una o dos dimensiones del problema, sostienen la intención de constituirse en una “mirada total” (Davini, 1996: 57-58).

De este modo, en el despliegue de un discurso de reconocimiento de la propia historia de la didáctica general para la que el “... enfoque tecnocrático obtuvo, durante mucho tiempo cualquier reflexión sobre el tema del conocimiento constituyéndose en aplicación del planeamiento eficientista en las escuelas”, y beligerante, porque

(...) se manifiesta un problema de poder propio de la lógica académica del campo universitario y de la investigación, en donde históricamente han tenido más status los especialistas en distintas ciencias básicas, de las ciencias sociales y aun de la psicología. La didáctica ha tenido un peso menor en este terreno, relegada implícitamente al campo de las acciones instrumentales (Davini, 1996: 59);

se va convirtiendo en una teoría interpretativo-descriptiva y no en una teoría práctica; esto es en una teoría para la acción” (Davini, 1996: 55-56). La lectura de la prolífica producción de Gimeno Sacristán, también en coautorías con Gómez y Contreras, muestra esos movimientos señalados por Davini a partir de revisiones rigurosas y muy lúcidas en cuanto al análisis crítico de los estados de situación; pero de armados teóricos abigarrados y, a veces, por demás eclécticos que dificultan pensar cómo se concretarían en la enseñanza. Este rasgo, matizado de distintas maneras, también es asumido por algunas producciones en didáctica de la lengua o la literatura españolas que ingresaron en nuestro país en el marco de los procesos político-económicos que también atravesaron la reforma educativa en momentos en que Davini hace este análisis. Analizar de manera específica las lógicas epistemológicas de la producción ibérica en didáctica de la lengua o la literatura, a lo que se debería agregar sus cruces con la psicogénesis es tema de otro trabajo.

aparece el análisis de las producciones en didáctica de la matemática de Chevillard (1985) y el grupo de los *Instituts de Recherche por l'Enseignement des Mathematiques* (IREM, por sus siglas en francés; Institutos de Investigación para la Enseñanza de las Matemáticas), también Brousseau (1993), como representativos de esa propensión de las didácticas específicas a la “fragmentación” de una enseñanza con “función social básicamente instructiva o académica” (Davini, 1996: 60).

Parte de este planteo del problema es ofrecido por Daniel Feldman (1999/2008) en una revisión epistemológica y metodológica del estado de la didáctica en la Argentina de fines de los noventa. Dice Feldman que el hecho de que la educación haya sido tema de atención preferencial en la agenda política de las últimas décadas muestra procesos similares a los ocurridos en los inicios del siglo XX y en los años sesenta respecto de las discusiones sobre la necesidad de generar transformaciones pedagógicas (1999/2008: 9). Pero, sobre todo, estaría señalando la necesidad de una revisión epistemológica de la producción del conocimiento didáctico en el análisis de cómo ha resuelto las intenciones reformadoras en sus articulaciones con “el conocimiento sistemático sobre cuestiones pedagógicas y didácticas con la realidad de la vida en las escuelas y el trabajo cotidiano de los maestros” (1999/2008: 9). Se puede afirmar que este nudo problemático se extiende a todos los niveles educativos del sistema, es decir, que implica también a profesores, en los que “problemas de enfoque, de paradigma, de poder, contribuyeron al crecimiento de ese comodín difuso, pero ventajoso a la hora de explicar fracasos e inconvenientes, que es la categoría ‘relaciones teoría-práctica’” (Feldman, 1999/2008: 9).

Al redefinir el problema, Feldman postula que, en realidad, hay que estudiar las relaciones entre didáctica y *enseñanza*. En principio, la teoría es la didáctica, pero también lo son otros de sus productos, como los programas, las normativas y la práctica que corresponden a las acciones de los docentes en la clase. Ahora bien, es imposible quedarse con este primer deslinde que más bien resulta ordenador, casi como un recordatorio de una cuestión crucial para los últimos tiempos en los que la revisión (cuestionamiento y hasta negación, dice el autor) de la enseñanza desde diferentes vías desestabilizan a la didáctica. En términos amplios, esas constantes críticas a la enseñanza se enmarcan en las discusiones pedagógicas entre la escuela tradicional y la escuela nueva que signaron la primera parte del siglo XX; derivadas en la

actualidad en los debates con la tecnología instruccional y su base sistémica y conductista. Así la proliferación y crecimiento del conocimiento pedagógico en la irrupción de las ciencias de la educación, como ciencia moderna, también viene abonando a la fragmentación en nuevos saberes positivos. En consecuencia, ya para fines de los años noventa, Feldman reafirma que la didáctica puede definirse como “una actividad educacional especializada que se preocupa por los problemas de la enseñanza”, pues entiende que la enseñanza es un *invento social* (Feldman, 1999/2008: 10)⁵. Interesa para este trabajo esta distinción porque recoloca aristas de la producción didáctica que exceden al hecho de pensarla, al menos únicamente, como disciplina o campo de conocimiento, ya que más bien se trataría de una *especialidad*. Reconceptualización que es pertinente para la revisión epistemológica de las perspectivas didácticas de la lengua y la literatura que pretendemos abordar en perspectiva histórica.

En el marco de estas diferenciaciones, y de otras que se retomarán más adelante, Feldman hace una lectura de la aparición en escena de lo que, en principio, llama las “didácticas especiales” para luego inscribirlas en esta idea de didáctica como especialidad, nombrándolas “didácticas especializadas en campos de conocimiento” (1999/2008: 40). Luego de explicar el problema de la dependencia psicológica de la didáctica que llevó a confundir, en ese macrodebate, las relaciones teoría-práctica, las producciones teóricas en psicología del desarrollo y psicología cognitiva con la pedagogía y la didáctica en sí misma (Feldman, 1999/2008: 33-40), el autor ofrece una justificación de esta irrupción, que atañe también a la Argentina, en términos epistemológicos:

En los últimos años los enfoques generales de la didáctica se han debilitado. Una de las razones es que muchos planteos acerca de la enseñanza han perdido parte de su carácter prescriptivo en el marco de la polémica con la concepción tecnicista de la enseñanza. Paralelamente, el conocimiento dejó de ser el escenario de encuentro entre docentes y alumnos y reclamó su lugar en el “sistema didáctico”. El proceso de la didáctica quedó redefinido por el juego triangular de posiciones y abrió paso a una notable y prolífica producción con

⁵ Feldman inscribe este concepto desde la perspectiva de la psicología de la cultura de Jerome Bruner en su primera etapa (1969). “La educación como invención social”. Hacia una teoría de la instrucción. México, UTEHA. Reeditado en la compilación (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid Morata. En nota 1 de Feldman (1999/ 2008: 137).

base en el contenido de disciplinas de conocimiento (Feldman, [1999] 2008: 41).

Asimismo, Feldman señala que las didácticas especializadas pudieron capitalizar el abordaje de “situaciones concretas”, por esa cercanía con la enseñanza que la didáctica general había perdido de vista, ya sea por el abandono de las reflexiones sobre su rol instrumental, o por “los reales límites de sus planteos generales”; y por comprender que el conocimiento es variable protagónica de la enseñanza, justamente, en esas situaciones concretas (Feldman, 1999/2008: 41).

No obstante, esta irrupción trajo una serie de nuevos problemas que aún persisten y que, creemos, hacen a los que aquí queremos analizar respecto de las didácticas de la lengua o la literatura. Feldman parece estar retomando esos debates epistemológicos de mediados de los noventa, basados en la serie de hipótesis sobre las didácticas específicas que ya hemos analizado. Por un lado, porque la lectura de estas didácticas pareciera estar más atada a la didáctica de la matemática y a cómo varios de sus conceptos fueron, por líneas de las ciencias de la educación, reutilizados para plantear sus propias didácticas especializadas. Se trata, en última instancia, de las adscripciones o réplicas a las primeras formulaciones teóricas de didácticas de la matemática franceses que también dieron cabida a redefiniciones en otras didácticas específicas en los ámbitos europeo y local (Fioriti, 2008). Sin embargo, ya circulaba por entonces el clásico trabajo de Bronckart y Schneuwly (1991), quienes en una primera propuesta disciplinar denominada *didáctica del francés como lengua materna* –que Bronckart ha reformulado actualmente– cuestionaban el traspaso de las categorías “transposición didáctica” y “sistema didáctico” a los estudios sobre “didáctica de las lenguas” que debían reconocer el carácter estrictamente social del objeto y, en ese sentido, incluir para una redefinición del sistema “las prácticas sociales de referencia” (1996: 71). A su vez, la denominación “didáctica de las lenguas” remite a una génesis europea de, al menos, dos decenios, cuando se registran las primeras producciones metodológicas para la enseñanza de las lenguas vivas. En los años cincuenta, con el conductismo y el behaviorismo, esas reflexiones serán reimpulsadas, diversificadas a nivel mundial (por ejemplo, la enseñanza del francés y del inglés para los hablantes no nativos) también por factores que hicieron, y hacen, a políticas lingüísticas (Bronckart y Schneuwly, 1991: 22-23).

Queremos señalar, en relación con lo anterior, que habría más de un

relato para explicar el advenimiento de las didácticas específicas y que no son similares según la disciplina en la que se especialicen y según los países o regiones de sus desarrollos. Tampoco, como queda claro, esos relatos serán iguales según la posición política disciplinar que ocupe quien los narra. Estas caracterizaciones de las didácticas específicas de mediados y fines de los años noventa, en realidad, recortan los usos de algunas categorías –básicamente de Chevallard (1985/1997) y de Brousseau (1993)– producidas en los ochenta y que circularon en nuestro país a partir de las traducciones al español de los años noventa. Así, en la perspectiva más focalizada a producir conocimiento didáctico con bases en postulados de la psicogénesis y como desarrollos desde las ciencias de la educación, se encuentran estos préstamos (Castedo, 1995; Lerner, 1998) y no en todas las líneas que venían trabajando sobre la enseñanza de la lengua y la literatura (Bombini, 1989/2005; 2001).

No obstante, si para los años noventa la discusión parecía encaminarse más hacia la existencia o no de estas didácticas específicas sospechadas de “diafragmáticas”, y si verdaderamente no presentaban una autonomía respecto de la didáctica general, Feldman reactualiza estos temas. Algunos de los nuevos tópicos que señala sirven para mirar el presente de las didácticas de la lengua o la literatura en cuanto sus propias luchas y diversificaciones. Recolocaremos otros tópicos en este marco y señalaremos algunas cuestiones que nos parece importante agregar, al menos para observar las relaciones entre didáctica general y didácticas de la lengua y la literatura. Se trata, nuevamente, de no emprender una caracterización de las didácticas específicas que englobe a todas ellas, por lo menos en la Argentina. Cada una, desde sus distintas historias de institucionalización y tradiciones disciplinarias, presenta algunos puntos de contacto, pero, a la vez, rasgos muy distintos si se las estudia en alguna profundidad. Dice el autor sobre los nuevos problemas que presentan las didácticas especializadas que “su virtud también aparejó debilidades: por fuerza, segmentaron el proceso educativo, avalaron un sesgo cientificista difícil de balancear y redujeron las variables para el análisis de la enseñanza” (Feldman, 1999/2008: 41), ya que su insistencia en recolocar al conocimiento que se suponía excluido de las relaciones de enseñanza simplificó el modelo, la idea de triángulo, por lo que se redujeron sus puntos de articulación resintiéndolo el vértice del maestro. Además, sigue Feldman:

...el crecimiento de los enfoques basados en disciplinas como manera,

por ejemplo, de encarar el currículum puede convertir el diseño de la tarea educacional en una sumatoria. Paradójicamente su especialización despecializó importantes campos del conocimiento y de la práctica educativa. Este problema queda sin resolver porque la existencia de dos continentes didácticos –general y especial– no expresa una división de roles, producto de las distintas agendas que cada una se traza. Por el contrario, la relación puede ser conflictiva por la disputa de espacios y hoy está marcada por la hegemonía de los enfoques especializados (Feldman, [1999] 2008: 41-42).

Creemos que “segmentación”, “sumatoria” y “cientificismo”, lo mismo que la “disputa de espacios” por la “hegemonía” de una línea en didáctica de la lengua y la literatura por sobre otras, son las variables para transitar que indican, en la recursividad del debate, una necesaria revisión de las condiciones de producción e intereses de sus propios discursos. Es decir, que no es solo una discusión epistemológica-académica desarrollada en nombre de la “búsqueda de la verdad científica”, sino que también, y como se ha señalado, en el interior de esos debates adquiere un carácter profesional-corporativo.

En consecuencia, los argumentos sobre el avasallamiento de las didácticas específicas a la didáctica general confluyen en un armado epistemológico y político. Por un lado, porque las primeras dispersarían, a la vez que particularizarían, fenómenos que requerirían de una mirada global, general, amplia, en términos de teorizaciones didácticas y, por otro, porque están las comunidades académicas que toman para sí el patrimonio de los desarrollos didácticos desde lógicas de estatus científico y regímenes de verdad en la imposición de los rasgos particulares de los objetos que estudian y que se implicarían en la enseñanza de sí mismos (Camilloni, 1996: 34; Davini, 1996: 60). Pero también, estos argumentos deben ser leídos en “las polémicas [que] reflejan las condiciones de supervivencia de los especialistas en un contexto en el cual las decisiones sobre el aparato académico y escolar dependen, cada vez más, de los organismos financiadores” (Davini, 1996: 60), y en cómo específicamente se intenta resolver la supervivencia de los especialistas en el aparato académico. Porque, “cuando se discuten campos de trabajo se está disputando el papel de ciertas instituciones, de grupos de investigación y, por ende, la asignación de recursos” (Camilloni, 1996: 34).

Si bien, esta perspectiva será contestada por especialistas en didácticas específicas, recortando la dimensión epistemológica del debate (especificidades

de los objetos traducidas en contenidos y métodos de enseñanza, los últimos más o menos desarrollados) y desplazando la discusión política a una lucha discursiva por señalar qué didáctica(s), en realidad, sería(n) la(s) desplazada(s) o no reconocida(s), aun dando continuidad a la polémica hasta la actualidad (Fioriti, 2008; 2010), hay en estos desarrollos revisionistas de la didáctica general en la Argentina a mitad de los años noventa unas claras diferenciaciones que parecen haber quedado perdidas en todos los reajustes que la reforma educativa traccionaba e instaba a imaginar; pero, que al recuperarlas resultan pertinentes para analizar el estado actual de la cuestión.

Mientras que en los análisis de la didáctica de la matemática francesa retomada por algunos didactas de otras disciplinas, resulta indiscutible el tráfico de categorías que recortan la enseñanza a la especificidad de los intercambios entre docentes, alumnos, saberes y objetos particulares, a la vez que se reconoce su aporte, hay otra tendencia que en el momento se explica por la “baja autonomía” de las didácticas específicas basada en el carácter intercambiable de algunas de sus “ideas-fuerza”. Estas son producto de desarrollos que no se corresponderían con disciplinas, en el sentido de autónomas y con teorizaciones y metodologías originales, sino que se trata de un:

(...) ‘diálogo’ entre los especialistas en distintos campos y los aportes de corrientes actuales de la psicología cognitiva, en especial derivadas de las obras de Piaget e Inhelder (construcción del conocimiento y desarrollo del pensamiento), Bruner (negociación de significados), Vygotski (ideas intuitivas y conocimientos científicos, toma de conciencia, desarrollo en la zona de conocimiento próxima), Ausubel (aprendizaje significativo) y otras conceptualizaciones. [...] se observa una clara supresión de la figura del ‘didacta’ y la organización de un diálogo directo entre las especialidades y la psicología cognitiva y del aprendizaje. Así, la hegemonía del discurso de la psicología sigue presente, solo que articulada al aprendizaje de un campo determinado de conocimientos (Davini, 1996: 63).

Si bien esta revisión es pertinente a la hora de sopesar algunas producciones en didáctica de la lengua y la literatura de la época, no resulta suficiente para analizar todas sus perspectivas. Esto demuestra que el debate estaba ensimismado desde la didáctica general sobre una tendencia y no todas. Gustavo

Bombini publica en el año 2001 un artículo en el que retoma otros de su autoría de mediados y fines de los noventa, para responder a algunos de los argumentos de Cristina Davini antes citados acentuando el carácter corporativo del debate, pero al mismo tiempo hacia el interior de la didáctica de la lengua y la literatura revelando sus propias perspectivas en disputa. Por un lado, da cuenta de otras génesis de producciones de conocimientos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura:

... los especialistas en didáctica de la lengua y la literatura, realizamos desde hace tiempo diversas acciones en la investigación y en la formación docente para abandonar viejas tradiciones, para superar prácticas cristalizadas, para proponer una agenda ampliada que dé cuenta de los recorridos desde la teoría –ámbito donde cobra relevancia la teoría lingüística y literaria– y desde y hacia la práctica. En su mayoría profesores graduados en las carreras de Letras, sucede que nuestra reflexión está fuertemente determinada por nuestra formación de origen y más aún, por una cierta relación específica que establecemos con nuestro objeto de estudio. Objeto doble, en realidad, lengua y literatura, nos convocan a las más diversas experiencias culturales... (Bombini, 2001: 26).

Así el autor adscribe a la caracterización de “especialistas” pero desde otra formación de origen: Letras. Luego lista un arco de incumbencias de los especialistas en didáctica de la lengua y la literatura que van “desde la alfabetización a la contemplación estética más sofisticada, desde la diversidad lingüística y cultural reconocible en los distintos escenarios donde se producen las prácticas educativas”, pasando por las relaciones con otras artes, los debates sobre la gramática, la normativa o la ortografía, “hasta el ingreso en las aulas de aspectos fragmentarios de las más sofisticadas teorías posestructuralistas”. De este modo, y discutiendo antes la idea generalizadora de que una “didáctica especial” no es el “... somero análisis de los procesos de transposición de los contenidos académicos sino [que se trata] de situar los saberes disciplinarios en el ámbito de procesos sociales más amplios de circulación del conocimiento”, plantea que una mirada reductora del objeto –cuya compleja constitución, para el autor, resulta evidente– lleva a creer que la didáctica de la lengua y la literatura se desprendería de un “macrocampo” en cuanto, y por el contrario, direcciona hacia “articulaciones con el campo social y cultural”. Por ello, para esta posición no se trata de una *didáctica especial* en..., tampoco de contenidos, sino de una *didáctica de objeto*; porque en la

especificidad de los objetos lengua y literatura, recortados, a su vez, en la especificidad que adquieren en la enseñanza, se diseña una lógica particular que se propone como el objeto de una didáctica de la lengua y la literatura (Bombini, 2001: 25-27).

Por otro lado, en cuanto a los vínculos con las actuales líneas de la psicología cognitiva y del desarrollo, Bombini los relocaliza en la hipótesis sobre el sesgo corporativista del debate dado que

el campo de la alfabetización y la psicología están proponiendo la existencia de un campo didáctico en el que se produciría la constitución de un objeto de conocimiento que sería de índole didáctica y que estaría centrado en el diseño de ‘situaciones didácticas destinadas a la formación de lectores y escritores competentes (Bombini, 2001: 25).

Para el autor, se trata de una operación sin sustento epistemológico que “nos está mostrando el predominio de la matriz psicológica como base excluyente de esas investigaciones que pueden reconocerse sin más trámite como investigaciones didácticas” (Bombini, 2001: 25).

Por su parte, Graciela Herrera de Bett, también especialista en didáctica de la lengua y la literatura, focaliza en una conferencia dictada en julio del año 1999⁶ sobre la relación “formación docente y didácticas de la lengua y la literatura” para dar cuenta de su

(...) participación en el debate académico de los últimos años [...] [que] retienen, como foco de atención, el problema de la articulación de los campos específicos de objeto y pedagógico-didácticos, como eje de preocupaciones teóricas y prácticas, que han orientado resoluciones metodológicas y proyectos académicos (2000: 145).

De este modo, la autora pasa revista a los efectos de la reforma analizando el caso de la provincia de Córdoba y los modos en que la industria editorial escolar pensó la “transposición” a manera de “banalización” de los nuevos saberes lingüísticos (en especial), como también a las relaciones complejas con otras perspectivas de los estudios lingüísticos y literarios asentadas en los

⁶ Se trata de la conferencia “Formación docente y didácticas de la lengua y la literatura” dictada en el marco de las I Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura organizadas en julio de 1999 por la Universidad Nacional de Córdoba.

problemas del significado que podían ofrecer para la enseñanza de la lengua y la literatura redefiniciones de horizontes más amplios que la mirada “instructiva y aplicacionista” (Herrera de Bett, 2000: 148).

Dice Herrera de Bett:

Lengua y Literatura, como objetos de investigación y de enseñanza, solicitan para su abordaje de perspectivas disciplinares e interdisciplinares que orienten el estudio de estos sistemas complejos y a la vez, reflejen el debate en el campo, desocultando contradicciones y fracturas o reconociendo las regularidades facilitadoras de la comprensión de sus constructos disciplinares, algunos cuyos bordes y límites lábiles, difusos, se distancian de otros sostenidos desde una lógica cuyos modelos se hallan próximos a las ciencias físico-matemáticas (Herrera de Bett, 2000: 148).

Esos “modelos próximos a las ciencias físico-matemáticas” responden, en cierta medida, a la impronta psicologicista de los desarrollos didácticos que desde los años setenta en adelante, y con distintas variantes, va a ser tematizada y cuestionada -hasta hoy-, por las líneas en didáctica de la lengua y la literatura sustentadas en la defensa de la especificidad disciplinar. En consecuencia, los efectos de este proceso de conquista de ciertas líneas psicológicas y lingüístico-cognitivas o aplicadas en la didáctica y en las didácticas de la lengua y la literatura van a ser centrales para algunas de sus propias producciones y determinantes para la disciplina escolar. Pero, sobre todo, en lo referido a que la prescripción didáctica, y con ello las orientaciones de la formación y el trabajo docente, aparezcan como consecuencia directa, lógica, y, agregamos, natural, de un modelo psicológico evolutivo y en cruce con modelos lingüísticos cognitivos. Estas líneas estarán bien centradas en las derivaciones de las ideas-fuerza *construcción del conocimiento y desarrollo del pensamiento*. Así, según la especialidad asumida en la formación en Letras, se registran tendencias encontradas a la hora de pensar los dominios e incumbencias de la didáctica de la lengua y la literatura, y que están atravesados por espacios de actuación profesional. De hecho, el panorama de las didácticas de la lengua y la literatura apenas iniciado el año dos mil, en cuanto a distintas perspectivas que se venían afianzando desde Letras, va a mostrar rápidamente las dificultades para poder pensarlas en alguna cohesión posible. Porque,

había otra historia por detrás enmarcada en otros procesos de fragmentación de la propia carrera que instituirá nuevas especialidades y también abonará a las razones de la diversificación. Expresa Herrera de Bett:

Una primera dificultad con que nos encontramos sería entonces cómo delimitar los propios dominios de las didácticas de la lengua y la literatura, para no constituirlos en una amalgama de distintas disciplinas y de metodologías de la investigación, ni tampoco en un campo de aplicación de las mismas. Problemáticas insoslayables en las que cuestiones de orden teórico y epistemológico tensionan el debate en el campo, al punto que numerosos especialistas e investigadores representantes de lo disciplinar específico –en un caso extremo– se resisten a reconocer como dominio a las didácticas específicas de la Lengua y la Literatura; así es que definen a sus perspectivas disciplinares como Lingüística aplicada a la enseñanza, optando desde el inicio por el saber disciplinar de origen y desplazando de su punto de mira la complejidad del acto de transmisión. Otro posicionamiento límite, es el que exilia a la Literatura del campo de la didáctica, interrogándose si es enseñable o no –interrogación que siempre se renueva y que uno puede o no compartir en cuanto interrogante– cuando tal vez quizá lo más provocador sería preguntarse cómo enseñarla sin extrañarla de su materialidad, la lectura y escritura, considerando las condiciones en que se produce el acto de enseñanza. Con qué sujetos, y cuáles contextos... (Herrera de Bett: 2003: 237).

La revisión de una reconstrucción posible de los debates sobre la didáctica y las didácticas de la lengua y la literatura suscitados entre mediados de los años noventa, y apenas iniciado el año dos mil, parece arribar a un entramado epistemológico y político, de carácter histórico, y no a una sumatoria de rasgos que, vistos desde la didáctica general, ayudarían a demostrar la inconsistencia teórica de las didácticas específicas para señalar sus peligros destructivos en cuanto a “la construcción de un proyecto de política social y cultural en el campo de la educación, que otorgue sentido a la proyección de la enseñanza” (Davini, 1996: 70). Más bien, como afirma la misma Davini, algunas de las versiones de las didácticas de la lengua y la literatura se perfilaban en aquel entonces como “desarrollos didácticos en los distintos campos disciplinarios, más que en disciplinas autonomizadas” (Davini, 1996: 65). En consecuencia, mientras que, por un lado, se discutían los ingresos y armados en los Contenidos Básicos Comunes (Ley Federal de Educación de 1993) de

posiciones lingüístico-aplicacionistas –conglomerados de conceptos varios provenientes de líneas textualistas, pragmáticas, sociolingüísticas variacionistas–, justificadas en su enfoque comunicacional en términos de políticas lingüísticas y “conflicto”; más las desestabilizaciones epistemológicas que habían producido –reflejadas en libros de texto y colecciones escolares– para la enseñanza tanto de la lengua como de la literatura, por otro lado, se ratificaban sus perspectivas desde la construcción de fundamentos lingüísticos con más o menos apoyatura en psicolingüísticos. Para el caso específico de la enseñanza de la literatura, mientras los especialistas en estudios literarios continuaban instalando la pregunta acerca de la posibilidad de enseñar o no literatura; o acerca de qué era exactamente lo que se enseñaba cuando se enseñaba literatura, o la desplazaban hacia la formación de un público lector, ya se daban desarrollos que la localizaban como dominio, y avanzaban en el problema de sus saberes específicos en la articulación teoría literaria-práctica, del canon literario escolar, selección de textos y antologías escolares, el lugar de la literatura infantil y juvenil, las implicancias de la lectura y la escritura en la enseñanza de la literatura, las tradiciones de la formación literaria en Letras, la tradición de los talleres en la Argentina y la escritura de ficción (Cuesta, 2012: 17-18).

Verdaderamente, hay para la mitad de los años noventa una prolífica producción de este tipo de debates⁷, que construyen un escenario donde la(s) didáctica(s) aparecen como entidades que estarían habitando su propio mundo de debates teóricos y corporativos entre sí y hacia el interior de sus propios desarrollos. Se trata de un mundo que hasta hoy es entendido como ajeno a los avances de las ciencias sociales y humanas en general. Avances que hablan más de la imposibilidad de seguir pensando una producción de conocimientos en disciplinas compartimentadas y ajeno a las realidades que intenta comprender y explicar, para este caso, la formación y del trabajo docente. Por el contrario, las continuidades de estos debates didácticos en la actualidad expresan los efectos particulares de los grupos de académicos que los

⁷ Cabe aclarar que ya a mediados de los años noventa se presentaban desarrollos desde la didáctica general que no abonaban a esta discusión, tratando de reformular los problemas de agenda más ligados a encontrar un discurso crítico de apertura conceptual (Barco, 1996) y a la creación de nuevos sistemas de referencias teóricas que volvieran a centrar la enseñanza como objeto de indagación para los cuales los contenidos, sin excusa, eran un tema de importancia (Litwin, 1996; Edelstein, 1996).

protagonizan en función de sus nuevos espacios de trabajo más allá de la Universidad. También, expresan las luchas por institucionalización y conservación de los distintos cuerpos de saberes que representan en la formación docente, acaso como reaseguro de dichos espacios de trabajo; que van de la mano de las reformas educativas y del rol que los organismos internacionales tienen en ellas. Por último, van de la mano de consecuentes normalizaciones de las instituciones educativas protagonizadas por sectores de las universidades que buscan cumplir con la demanda de sus funciones sociales extramuros. Esto es, como dadoras y garantes de un conocimiento científico que fundamente, pero sobre todo, legitime acciones de intervención educativa, es decir, políticas para las que aun el diseño de orientaciones didácticas que efectivamente comprendan y se basen en el trabajo docente sigue siendo una tarea postergada.

Bibliografía

- Barco, S. (1996). La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica. En et.al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 157-167). Buenos Aires: Paidós.
- Bombini, G. (1989/2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: El Lugar.
- Bombini, G. (2001). Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura. Lulú Coquette. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1), 24-33.
- Bronckart, J. P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du francais langue maternelle: l' emergence d' une utopie indispensable. *Education & Recherche*, 1, 8-26.
- Brousseau, G. (1993). Los diferentes roles del maestro. En Parra, C. & Saiz, I. (comps.). *Didáctica de matemáticas* (pp. 23-45). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. W. (1996/2006). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En et.al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-40). Buenos Aires: Paidós.
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*. *Revista latinoamericana de Lectura*. 16 (3), 2-21.
- Chevallard, Y. (1985/1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cuesta, C. (2012). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una*

- metodología circunstanciada de su enseñanza.* (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Davini, M. C. (1996/2006). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-74). Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En et.al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D. (1999/2008). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza.* Buenos Aires: Aique.
- Fioriti, G. (comp.) (2008). *Actas del I Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares.* San Martín: UNSam Edita.
- Fioriti, G. (comp.) (2010). *Actas del II Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes.* San Martín: Ehu- UN San Martín. Recuperado de http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/didacticas_cede_2010/actas.htm
- Herrera de Bett, G. (2000). Formación docente y didácticas de la lengua y la literatura. En Herrera de Bett, G. [comp.]. *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación* (pp. 145-149). Córdoba, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la UN Córdoba.
- Lerner, D. (1998). Lectura y escritura. Apuntes desde una perspectiva curricular. En *Textos en Contexto. La escuela y la formación de lectores y escritores* (pp. 9-33). Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En et.al. *Corrientes didácticas contemporáneas.* Pp. 91-116. Buenos Aires: Paidós.