

Resignificar las recetas. Apuntes para un debate sobre la formación docente en Lengua y Literatura

Facundo Nieto ⁽¹⁾

Palabras clave:

formación docente · didáctica de la lengua
y la literatura · reglas de acción · receta didáctica

Resumen. En los últimos años, la didáctica de la lengua y la literatura se ha desligado significativamente de la producción de reglas de acción para la enseñanza a través de dos caminos: por un lado, ha seguido la vía de la “fuga teórica”, adoptada previamente por la didáctica general; por otro lado, impulsada por la etnografía, se ha abocado al “experiencialismo”: la difusión de relatos de experiencias didácticas desarrolladas en contextos particulares. Tanto un camino como el otro tienen en común la renuncia a la formulación de orientaciones generales para la enseñanza, tarea que también constituye una parte importante de la formación docente y que, sin embargo, suele ser rechazada bajo la acusación de “recetarismo”.

En relación con esta problemática, en primer lugar, el presente artículo analiza la posición contraria a la formulación de reglas generales de acción (o posición “anti-recetarista”) en el marco de una polémica sobre una propuesta destinada a los docentes para la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria. En segundo lugar, se analizan las posibilidades de recuperar el concepto de “receta pedagógica” con el fin de trasladarlo a la formación docente a través de su traducción como “receta didáctica”.

Keywords:

teacher training · Language and Literature Didactics
· action rules · didactic recipe

Abstract. Over the last years, Language and Literature Didactics has given up the task of offering action rules for teaching by taking one of these two ways: on the one hand, it has chosen the way of “theoretical flight”, which had been first taken by General Didactics; on the other, driven by Ethnography, it has headed towards “experientialism”: spreading narratives of classroom experiences developed in specific contexts. Both ways have one point in common: they both have quit making proposals for teaching, which should be an important part of teacher training instead. It’s usually rejected because it’s considered as “making recipes”, though.

With regard to this situation, this article at first analyzes the viewpoint that actually denies general action rules method (the “anti-recipe” stance), which can be viewed in a context of one debate on a particular proposal that was directed at the group of high school literature teachers. Secondly, the possibility of recovering the concept of “pedagogic recipe” is analyzed in order to transfer it to the teacher training field by translating it as “didactic recipe”.

(1) Universidad Nacional de General Sarmiento. Universidad de Valencia. Universidad Nacional de Rosario. Universidad de Buenos Aires.
fnieto@ungs.edu.ar

1. Introducción

En el artículo “Didáctica y orientaciones prácticas. ¿Una obstinación o un desafío? Aportes al debate” (2009), Gloria Edelstein se interroga acerca de la posibilidad de que la didáctica recupere, en relación con la formación docente, un lugar prioritario dentro del campo de las ciencias de la educación. En el intento de hallar una respuesta, la autora señala que esa posibilidad está vinculada con la *dimensión propositiva* de la didáctica. En otras palabras, el reposicionamiento de la didáctica en un espacio privilegiado para la formación docente estaría supeditado a su potencialidad de “ofrecer normas, pautas, criterios, orientaciones para la práctica”, es decir, a la posibilidad de producir “un discurso a la vez argumentativo y propositivo, como territorio de anclaje de problemáticas y generación de aportes teóricos y metodológicos acerca de las prácticas de enseñanza” (Edelstein, 2009:40).

El planteo de Edelstein resulta interpelador no sólo en el marco de la revisión del estatuto epistemológico del campo disciplinar generalista en el que se inscribe la autora. El presente trabajo, de hecho, está guiado por el intento de trasladar la misma inquietud al ámbito de las didácticas específicas y, en particular, al campo de la didáctica de la lengua y la literatura, con el fin de repensar también el rol de esta disciplina en relación con la formación docente.

2. Entre la metateoría y el experiencialismo

Al igual que la didáctica general, la didáctica de la lengua y la literatura ha ido perdiendo sensiblemente en los últimos años su potencial de “orientación para la práctica”, es decir, sus posibilidades de generar normas, pautas y criterios para la enseñanza de contenidos disciplinares. Más aún: podría afirmarse que el significativo desarrollo teórico experimentado por la disciplina ha redundado en una saludable proliferación de líneas y problemas de investigación que ensancharon los límites del campo, pero que, al mismo tiempo, han actuado en desmedro de la formulación de propuestas concretas para la tarea escolar cotidiana. De este modo, tanto los estudiantes de los profesorados en Letras como los docentes ya en ejercicio tienen a su disposición una enorme variedad de, por ejemplo, artículos académicos sobre la conformación histó-

rico-institucional del canon literario escolar, historias de la enseñanza de la lengua y la literatura, estudios críticos de documentos curriculares, análisis de los materiales áulicos que produce el mercado editorial, indagaciones sobre las dificultades en lectura y escritura en los distintos niveles del sistema educativo... Por el contrario, las orientaciones concretas para la práctica cotidiana no suelen ser abundantes y, cuando existen, son resistidas desde el mismo campo de la investigación. Un somero examen de los programas de Didáctica de la Lengua y la Literatura, asignatura que suele ubicarse en el tramo final de los profesorados en Letras, permite observar que los contenidos parecen estar destinados a formar, más que a docentes, a investigadores en la didáctica específica. La siguiente observación de Gabriela Diker y Flavia Terigi resulta adecuada para describir la situación de la didáctica de la lengua y la literatura:

muchas veces los formadores de docentes invierten una porción importante del escaso tiempo disponible para la formación en transferir a los alumnos los dilemas en que se debaten las didácticas, desplazando el tratamiento de propuestas didácticas más específicamente ligadas a su tarea futura y renunciando en consecuencia a la comunicación de reglas de acción. Lo mismo sucede en las instancias de perfeccionamiento: a falta de resoluciones didácticas relativamente consolidadas, los capacitadores convierten las polémicas de los campos de referencia en contenidos de la capacitación (Diker y Terigi, 1997:150).

(1) Tomo el término con que Diker y Terigi, recuperándolo de M.C. Davini (1996), hacen referencia al estado de la didáctica general: “La didáctica general ha producido una fuga hacia las metateorías, generando un discurso interpretativo cada vez más alimentado por conceptos del conjunto de las Ciencias Sociales (...) pero cada vez más alejado de la producción de reglas de acción” (Diker y Terigi, 1997:149).

Pero la renuncia a la producción de reglas de acción no se debe sólo a la *fuga metateórica*⁽¹⁾ en la didáctica de la lengua y la literatura. Una segunda vía que ha obstaculizado la dimensión propositiva de la disciplina consiste en la enorme producción académica que bajo la forma del “relato de experiencias” se propone difundir prácticas de enseñanza desarrolladas en situaciones puntuales. En su exhaustivo relevamiento de producciones académicas en el campo de la enseñanza de la literatura en nuestro país, Analía Gerbaudo (2009) clasifica este tipo de trabajos en dos grupos: “narración de prácticas propias” y “trabajos de diagnóstico y propuestas de intervención”. En el primer caso, se trata especialmente de trabajos que suelen presentarse bajo el formato textual de la ponencia en congresos

y que, entre otras líneas teóricas, recuperan “la posición que desde la antropología subraya el lugar activo del etnógrafo en la construcción de los datos de la investigación” (Gerbaudo, 2009:168); en el segundo, se trata de trabajos centrados en la descripción de prácticas puntuales que “motivan la operación de repreguntar, la revisión de respuestas dadas a problemas particulares ante la emergencia de nuevos conflictos, el replanteo de formas de transferencia y de los saberes que se necesitan para realizarlas” (Gerbaudo, 2009:178–179). Aun cuando estas líneas desemboquen en un *experiencialismo* que insiste en el carácter situado, singular e intransferible de cada “caso”, el relato de prácticas, en tanto instrumento o herramienta para la investigación, no ha sido siempre considerado del mismo modo, es decir, situado, singular e intransferible, sino que ha sido sugerido como propuesta de alcance general para la formación docente. Gustavo Bombini, por ejemplo, uno de los principales referentes en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura, ha trasladado los usos de la narrativa a la formación de alumnos–practicantes a través de los géneros del “guión conjetural” y del “autorregistro”:

esta escritura de la práctica es una herramienta clave para la formación de los profesores en Letras. Uno de los géneros trabajados que se presentó como una invención para dar cuenta del proceso de construcción de la propuesta de trabajo en el aula es el llamado 'guión conjetural', al que definimos como una suerte de relato de anticipación, de género de 'didáctica–ficción' que permite predecir prácticas a la vez que libera al sujeto (al tiempo que lo constituye) en sus posibilidades de imaginarse una práctica maleable (...). Los alumnos también hacen 'autorregistros', otro de los géneros abordados, que son notas personales posteriores a la práctica y que se van hilando como un continuum con el texto del guión. De este modo, se construye una extensa secuencia narrativa que va acumulando la totalidad de la experiencia (Bombini, 2006a:95–96).

En resumen, la investigación en didáctica de la lengua y la literatura ha elegido predominantemente la vía de la *fuga metateórica* o bien la del *experiencialismo*. En cualquiera de los dos casos subyace el implícito de que la investigación didáctica constituye una esfera autónoma respecto de la formación docente, al menos en lo relativo a la comunicación de reglas de acción, aspecto que también debería constituir parte central de esa formación. De este

modo, ante la duda acerca de qué actividades podrían implementarse para solucionar determinados errores ortográficos de los alumnos, para enseñar el empleo de los tiempos verbales en la narración o para guiar la búsqueda de las “ideas principales” de un texto (o, mejor aún, ante la duda acerca de por qué son esos los contenidos que deberían enseñarse o cuáles conviene priorizar y por qué), muy pocas son, comparativamente, las producciones que desde el ámbito de la investigación ofrecen respuestas. Es mucho más factible que, a un flamante egresado de un profesorado en Letras, la didáctica específica le haya proporcionado más saberes sobre teorías socioculturales de la lectura o sobre observaciones etnográficas de clases de Lengua que sobre cómo diseñar una actividad para enseñar la concordancia entre sujeto y verbo y sobre por qué el conocimiento de esa concordancia es importante (o no) para que los alumnos de la escuela media mejoren su escritura.

Pese a sus diferencias, *metateoría* y *experientialismo* tienen en común el enemigo contra el cual se enfrentan: la producción de reglas concretas y generales de acción para la práctica. Inclusive han encontrado en el adjetivo *recetarista* (o sus variantes: *aplicacionista*, *tecnicista*, *conductista*...) una etiqueta posible para describir cualquier producción académica destinada a generar líneas de intervención orientadoras de la tarea docente en relación con la enseñanza de contenidos curriculares en Lengua y Literatura. Veamos un ejemplo.

(2) Sobre las polémicas protagonizadas por Bombini en la revista que el autor dirige puede verse Nieto, F. (2011) “En torno a la lectura y la escuela. Tres polémicas en Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura”, en Gustavo Arroyo & Teresita Matienzo (comps.) *Pensar, decir, argumentar: Lógica y argumentación desde diferentes perspectivas disciplinares*. Los Polvorines: UNGS.

3. La posición *anti-recetarista* en enseñanza de la literatura

En el campo de la didáctica específica que nos atañe ha sido Bombini quien describió con ironía la posición *recetarista* con la que busca polemizar:⁽²⁾ la de quienes formulan normas orientadoras de la práctica:

La posición curricular y didáctica más clásica diría que es necesario dejar de lado estas prácticas para dar paso a unos modelos más innovadores, para que estos profesores aprendan las nuevas teorías que conforman el conocimiento escolar más actualizado, para que incorporen mejores consignas y propuestas de actividades, elaboradas por los espe-

cialistas en didáctica o por los autores de libros de texto. Ciertas líneas de la investigación didáctica afirmarían que hay unas secuencias 'probadas', que son ésas las que se deben aplicar en el aula, que no tiene sentido y es una pérdida de tiempo escuchar a los profesores en sus opiniones, dudas y vacilaciones, que lo mejor es que sepan que en la jurisdicción hay un currículum y que a él deben atenerse, que deben lograr que los alumnos se interesen en las actividades que ellos proponen, pero que puede pasar que los alumnos no estén bien preparados, pues vienen muy mal de la primaria. El profesor tiene que tener paciencia, ya encontrará un buen grupo y verá qué buenas eran estas propuestas para el aula. A veces el profesor es poco dúctil —dicen— y no ha estudiado bien las nuevas teorías, no ha seguido bien el orden de las secuencias y está, tan tradicional como es, obsesionado por la gramática y la ortografía. Y el otro está montado sobre el *laissez-faire* y la creatividad y ahí sí que esos adolescentes no van a aprender nada (Bombini, 2006a:85).

Con menos ironía,⁽³⁾ en el artículo “Investigar en didáctica de la lengua y la literatura: un nuevo tratado de fronteras” (2005), Bombini intenta legitimar las investigaciones en didáctica de la lengua y la literatura que comprenden “las prácticas de enseñanza como prácticas situadas” (Bombini, 2005:33), es decir, las investigaciones buscan:

incorporar de manera no meramente declarativa las dimensiones contextuales, el escenario sociocultural contemporáneo, el reconocimiento de los sujetos como actores activos de las prácticas, los modos de construir sentido propios de la lógica de la cotidianidad escolar y la inevitable dimensión política de la tarea de enseñanza (Bombini, 2005:33).

Esta visión de la investigación académica implica una concepción de la relación entre lo académico y la formación de los docentes:

la investigación en didáctica no es lo mismo que la producción curricular, ni como mera proveedora de modelos de buenas prácticas. Se trata de realizar una lectura teórica de la práctica para interpretar qué pasa efectivamente con la lectura y la escritura en el aula y desde allí, recién, hacer un movimiento constructivo y propositivo en relación con una posible intervención en las prácticas efectivas. En este punto, los paradigmas interpretativos de la investigación cualitativa y los aportes metodológicos de la etnografía permiten convertir a las prácticas de enseñanza efectivas en objeto de estudio (Bombini, 2005:37).

(3) Bombini ironiza bien, aunque en verdad no es difícil caricaturizar la figura del *recetarista*. De hecho, tampoco resultaría difícil ensayar una descripción irónica de la figura opuesta, la del formador docente *anti-recetarista*. Podría postularse que, ante la eventual pregunta “¿Cómo puedo hacer para enseñar el predicativo objetivo?” formulada por un practicante, el formador *anti-recetarista* respondería: “Primero es necesario analizar las dimensiones contextuales de la comunidad en la cual enseñarás el predicativo objetivo, dado que no existen recetas válidas para cualquier escenario sociocultural. Luego es importante considerar la escuela en la que desarrollarás la tarea, su cultura institucional, sus tradiciones, sus vínculos con la comunidad, sus necesidades del predicativo. Finalmente, deberás realizar una ‘descripción densa’ del grupo concreto con el que trabajarás: sus problemáticas, su historia, sus familias, sus intereses, sus subjetividades, sus prácticas culturales. Recién entonces la misma práctica irá trazando el camino que encontrarás para enseñar el predicativo objetivo. Si te dijera que probaras con la oración *Pagó muy barata la camisa*, estaríamos creyendo que la didáctica es una mera proveedora de ‘buenas prácticas’ y, en consecuencia, estaríamos incurriendo en un aplicacionismo etnocentrista y violentando las subjetividades de jóvenes cuyos diversos modos de comprender el predicativo debemos seguir investigando porque aún no los conocemos bien”.

La metodología investigativa queda pautaada claramente: primero, investigar las prácticas de lectura y escritura concretas; luego, “hacer un movimiento constructivo y propositivo”. Lo que no se explicita es en qué consiste concretamente ese “movimiento constructivo y propositivo” a través del cual la investigación didáctica podría intervenir en las prácticas. Sin embargo, aun ese “movimiento constructivo y propositivo” que debería tener la investigación es puesto en entredicho en el mismo artículo. Atravesada por una inflexión abstencionista, la investigación didáctica se autonomiza así, casi por completo, respecto de la formación docente:

Uno de los modos de problematizar y construir una agenda de investigación tiene que ver con el producto esperado de la investigación en didáctica; *ahí donde la investigación en didáctica se define como un campo de aplicación y no como una ciencia básica es cuando se corre el riesgo de que la investigación se confunda con las otras prácticas y sobre todo con sus usos y aplicaciones. En este sentido es posible plantear algunas diferencias entre los modos de producir investigación en el contexto o en conexión con otras prácticas como la docencia, la formación docente inicial y continua, la producción curricular y la producción de libros de texto. No se trata de negar la vecindad entre esas prácticas y las de investigación y los modos en que la relación entre ellas se potencia a través de cruces diversos: trabajos de campo, observaciones, actualización disciplinaria, entre otros, sino de evitar que unas lógicas invadan a las otras y que en consecuencia la investigación en didáctica se entienda solo como un modo más legitimado de producir otro tipo de resultados que no son los propios de la investigación* (Bombini, 2005:38, cursivas nuestras).

En el último párrafo del artículo, subtítuloado “Dos ejemplos posibles: los riesgos de un campo de investigación en construcción”, el autor desarrolla una polémica luego de explicitar su propósito:

Lo que propongo como ejercicio es analizar dos investigaciones⁽⁴⁾ que —propuestas y legitimadas académicamente como investigaciones en el campo de la didáctica de la literatura— trabajan sobre unos supuestos teórico-metodológicos y sobre un modo de construir su relación con las prácticas (fundamentalmente la práctica en el aula y la capacitación docente) que merece alguna discusión, acaso unas observaciones críticas.

(4) Hago referencia aquí sólo a la primera de las investigaciones con las que polemiza Bombini en su artículo. La segunda de ellas corresponde al trabajo de Ana Siro: “Intercambio entre lectores. Un espacio para la construcción colectiva de sentido en el tercer ciclo” (en *Textos en contexto 5. La literatura en la escuela*. Buenos Aires: Lectura y Vida, 2002).

Posiblemente por oposición y contraste sea posible vislumbrar qué líneas en sentido positivo estamos intentando sostener desde nuestro modo de hacer investigación en didáctica (Bombini, 2005:39, cursivas nuestras).

El discurso polémico se dirige contra las propuestas desarrolladas en dos libros: *Leer literatura en la escuela media. Propuesta para docentes*, de Martina López Casanova, Adriana Fernández y María Elena Fonsalido (2003), y *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*, de López Casanova y Fernández (2005). Los dos trabajos tienen en común el desarrollar una propuesta para enseñar literatura en la escuela secundaria que le permita al docente, poniendo en juego saberes propios de la teoría literaria, precisar un objetivo concreto de enseñanza y diseñar, en función de ese objetivo, un *corpus* de textos. Lejos de presentarse como una prescripción universal, las autoras explican que la estrategia del *corpus* constituye una metodología de trabajo en el aula que el docente situará en función de su contexto específico de trabajo: "El análisis es (...) sólo ejemplo de modos de leer para que el docente *que comparta el enfoque pueda trabajar estos u otros textos que elija en función de los cursos concretos*, de su planificación y de su gusto personal" (López Casanova; Fernández y Fonsalido, 2003: 12 cursivas nuestras). De manera similar, en *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica* (López Casanova y Fernández, 2005), las autoras señalan:

Pensado en su función didáctica, el *corpus* resulta una estrategia adaptable tanto al nivel educativo medio como al superior, ya que se conforma en función del tipo de texto y del elemento a historiar, que se eligen atendiendo a la competencia lectora de los alumnos y a lo que se quiera enseñar. Desde aquí, *así como el historiador, el docente será un lector crítico y habrá tantas microhistorias como corpus pueda confeccionar desde su perspectiva analítica* (López Casanova y Fernández, 2005:127, cursivas nuestras).

Pese a estas observaciones, la crítica de Bombini sólo ve en estos trabajos un intento de "aplicacionismo" de la teoría literaria ejecutado desde el campo académico para con el universo de las prácticas. La objeción central del autor consiste en que esta propuesta atiende a los saberes propios de la teoría literaria, pero no a los modos concretos de leer literatura en la escuela. Subyace

en el argumento un implícito: las autoras provienen del ámbito académico y, por lo tanto, desconocerían (en cualquiera de los dos sentidos: ignoran o eligen ignorar) los problemas de la práctica:

La propuesta presentada (...) es sin dudas auspiciosa pero nos obliga a hacernos algunas preguntas que provienen del *universo de las prácticas de enseñanza*, del lado de las lógicas específicas que dan cuenta de la construcción de un objeto que ya no es el objeto de conocimiento del campo de la teoría literaria o de las prácticas de análisis literario que esas teorías permiten poner en juego, sino que es el objeto de enseñanza al que podríamos llamar 'literatura'. A la hora en que la propuesta didáctica que se presenta como producto de la investigación despliega sus ejemplos, estos se reducen a análisis puntuales de lo que en esta propuesta se denominan *corpus*, es decir, grupos de textos que se recortan de un grupo mayor y que guardan alguna correlación en la serie histórica (en cumplimiento de los mandatos historiográficos de la tradición escolar). Los modos de leer actualizados no guardan ninguna relación con *los modos de leer posibles en clase* sino que sólo se consideran aquellos que una versión posible de la teoría literaria académica habilita. La figura del lector considerada por las líneas de la teoría literaria que están incluidas en los desarrollos seleccionados es una figura ausente en la propuesta en tanto *prácticas de lectura posibles y diversas en el horizonte escolar*. Subyace en la investigación un gesto casi normativo para la teoría literaria que se convertiría, en definitiva, en orientadora de las buenas lecturas, de los nuevos o mejores modos de leer a los que una escuela 'actualizada' debe apuntar (Bombini, 2005:39–40, cursivas nuestras excepto en *corpus*).

El autor construye, entonces, un argumento en el que se contraponen dos ejes: *academia* versus *escuela*. La descripción de la academia tiene las huellas del tópico del *locus horridus* y se asocia negativamente a *lo actual*, *lo ideal* y *la norma*; la escuela, en cambio, es un *locus amoenus* asociado a *lo posible*, *lo amplio* y *lo diverso*. De este modo, las autoras serían representantes de “los saberes *disciplinarios*”, de la “teoría literaria *académica*” y del “*fetichismo de la actualización disciplinaria*”; por lo tanto, desconocerían “el *universo de las prácticas de enseñanza*”, “los modos de leer *posibles en clase*”, las “*prácticas de lectura posibles y diversas en el horizonte escolar*”. La academia creería erróneamente en el *fetichismo de la actualización*; la “verdad” estaría en los *modos de leer diversos de la escuela*.

En este sentido, el trazado de fronteras que Bombini propone para el campo académico establece dos modos opuestos de investigar en didáctica de la lengua y la literatura: de un lado se encuentran quienes *no* proponen una metodología porque los resultados de investigaciones del campo académico no deben trasladarse al campo de la formación docente ni al campo escolar; del otro lado estarían quienes, desconociendo los modos posibles y diversos de leer en la escuela, formulan propuestas que meramente apuntarían a “normalizar” la lectura literaria. Ésta es la razón por la que una propuesta deviene en “recetario”:

Definir este recorte de campo es una operación inicial muy importante a la hora de acordar qué entendemos por didáctica específica en lengua y literatura. Estamos trabajando sobre un concepto crítico de la didáctica que no la reduce a un lugar prescriptivo, de “recetario de buenas prácticas” o de secuencias didácticas correctas (Bombini, 2006b:27).

En resumen, las prácticas de enseñanza se producen, para Bombini, de manera contextualizada, en espacios y con sujetos particulares y específicos, es decir, en escenarios atravesados por culturas singulares, y una propuesta didáctica no puede ser trasladada de un escenario a otro porque esto implicaría el desconocimiento de las particularidades de los contextos educativos y socioculturales. Por lo tanto, toda propuesta metodológica para la enseñanza de la literatura fundada en bases generales, aun cuando esa propuesta permita ser pensada en diferentes escenarios, queda descartada porque sólo es posible atender a lo local. Toda propuesta, aun aquella que otorgue un rol central al docente en la construcción metodológica en función de sus propios objetivos didácticos, sus propios alumnos y su propio contexto sociocultural, constituiría un falaz intento de producir “resultados que no son los propios de la investigación”.

4. Hacia una resignificación del *recetarismo*

La crítica *anti-recetarista*, que contribuyó a paralizar la producción de criterios de acción docente, no es original ni incomprensible. Se trata sin dudas de una reacción contra “la histórica tendencia a convertir el campo de la enseñanza —y en especial de la didáctica— en un cúmulo de técnicas y recetas

mecánicas, abstractas y con pretensión universal” (Davini, 1995:131). Sin embargo, aun con la pesada carga semántica que lo torna sospechoso, ese término hostil puede ser resignificado si se lo concibe desde un punto de vista diferente.

En efecto, uno de los aspectos que Diker y Terigi consideran necesarios para articular en una propuesta de formación docente consiste en lo que Beatriz Alen y Carmen Delgadillo han denominado “receta pedagógica”:

se trata de soluciones probadas en la experiencia concreta del trabajo en las escuelas, a problemas urgentes referidos a diversos aspectos de la actuación. Las autoras las proponen sobre todo para urgencias referidas al control disciplinario, la relación con los padres, etcétera, pero aquí creemos que son extensibles a los problemas de la enseñanza (Diker y Terigi, 1997:153).

Alen y Delgadillo diferencian la *receta pedagógica* de cualquier otro tipo de receta de aplicación mecánica. Para eso, establecen una serie de condiciones que deben respetarse al adoptarla:

Caracterizar los elementos contextuales que dieron marco a su elaboración.

Presentar la propuesta y justificarla en sus diversos aspectos y características.

Promover la comprensión de las decisiones que se tomaron.

Analizar los resultados obtenidos. Y fundamentalmente:

Disipar la creencia de que siempre que se apliquen determinadas estrategias se obtendrán los mismos resultados (Alen y Delgadillo, cit. en Diker y Terigi, 1997:153).

Desde esta perspectiva, las *recetas pedagógicas* constituyen repertorios de reglas de acción que, aun reconociendo la complejidad de las situaciones, buscan simplificarlas con un fin operativo y de intervención. En este sentido constituyen un *como sí*: proponen una solución para un problema que puede ser complejo *como si* pudiera resolverse rápidamente con la ejecución de un principio práctico. Por esta razón tienen la posibilidad de proporcionar una respuesta concreta para un conflicto que requiere de solución relativamente inmediata. Allí donde el investigador encontraría la oportunidad de examinar con detenimiento las derivaciones de toda una problemática, el docente inter-

viene apelando a un recurso que estima concluyente. Contraria a la morosidad del análisis, la *receta pedagógica* opera bajo la temporalidad del repentista y con una lógica resolutive.

Si se acepta la posibilidad de traducir al campo didáctico la *receta pedagógica* de Alen y Delgadillo, la *receta didáctica* podría pensarse como una propuesta de procedimiento general que, imaginada desde fuera de la inmediatez cotidiana (incluso desde fuera del campo escolar), puede trasladarse a contextos diversos con el fin de resolver problemas específicos vinculados con las prácticas de enseñanza. Entonces resultaría perfectamente legítima la producción de un trabajo académico que, con una finalidad operativa para el docente y orientadora de las prácticas de enseñanza de la lectura literaria, optara por suspender la indagación teórico-etnográfica de los modos “reales” de leer de acuerdo con las infinitas particularidades contextuales. En tanto *receta didáctica* y leída desde el campo de las prácticas de enseñanza, tal producción no resultaría una prescripción de “modos de leer actualizados” sino, por el contrario, un repertorio de estrategias de acción a las que apelar para la resolución de un problema habitual de la práctica docente. Lejos de la utopía de pretender capturar las singularidades casuísticas de un contexto específico, una *receta didáctica* para la orientación de la enseñanza de la lectura literaria (o del contenido que fuere) necesariamente en su generalidad asume que su puesta en práctica varía de acuerdo con cada situación particular. A diferencia de la narración de experiencias específicamente situadas, muchas de las cuales conllevan la ilusoria inscripción de una realidad particular en la letra del relato, la *receta didáctica* se sabe destinada a la pluralidad: no está para ser aplicada sino para orientar la práctica. Su régimen no es el de la mimesis ni el del aplicacionismo, sino el de la adaptación. La *receta didáctica* posibilitaría al docente apropiarse de reglas de acción que no podrán ser llevadas a la práctica sin producir sobre ellas transformaciones contextuales, subjetivas y específicas. Para decirlo en términos borgeanos, una *receta didáctica* es capaz de inagotables repeticiones, versiones, perversiones.

Crear que una *receta didáctica* —por el solo hecho de proponer un procedimiento para la enseñanza de un determinado contenido— es en sí misma tecnocrática, eficientista y aun conductista sería equivalente a pensar que el relato de una experiencia —por el solo hecho de relatar una experiencia— es

capaz de generar acciones novedosas, autónomas y creativas. Sin dudas existen *recetas didácticas* producidas por una matriz conductista, como también existen relatos autocomplacientes de experiencias banales que narran el desarrollo de artificios de clases y simulacros de aprendizajes; no obstante, su existencia no inhabilita ni a recetas ni a relatos en tanto instrumentos de la formación docente.

Sin dudas, a lo largo de su práctica profesional, un docente construye de manera situada sus propios y singulares modos de enseñar, pero no todos los problemas que plantean ciertas situaciones de enseñanza lo obligan a inventar soluciones absolutamente *ad hoc*. Durante la formación docente inicial, por lo tanto, un estudiante puede perfectamente aprender un repertorio de procedimientos concretos de enseñanza factibles de incorporar en su futura práctica; podría agregarse inclusive el detalle de que ese aprendizaje es un derecho del estudiante, y su enseñanza, una obligación del formador.

Finalmente, la propuesta de recuperar la productividad de la *receta didáctica* no supone suscribir a una idea instrumentalista de la tarea docente como instancia de aplicación ni supone desconocer el carácter determinante de las dimensiones contextuales y situacionales en las prácticas escolares cotidianas. Es cierto que el trabajo docente implica una constante toma de decisiones atravesadas por dimensiones éticas y políticas y que la práctica plantea desafíos que el docente debe resolver a partir del análisis reflexivo sobre sus propias intervenciones. Pero no es menos cierto que detrás de las particularidades existen recurrencias que pueden abordarse con mayor autonomía si se proporcionan orientaciones generales y que la didáctica no es sólo un campo de reflexión metateórica y de difusión de experiencias, sino también una disciplina que ha asumido el compromiso de democratizar el conocimiento de reglas de acción específicamente ligadas a la tarea de enseñar.

Bibliografía

- Bombini, G. (2005).** “Investigar en didáctica de la lengua y la literatura: un nuevo tratado de fronteras en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*”, Año III, n° 3. Buenos Aires: El Hacedor, pp. 32–47.
- (2006a). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- (2006b). “Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural”. En Vallejos, O. et al. *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Davini, M.C. (1996).** “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales”. En Camilloni, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997).** *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2009).** “Didáctica y orientaciones prácticas. ¿Una obstinación o un desafío? Aportes al debate”. *Itinerarios Educativos. La revista del INDI*, Año 3, N° 3. Santa Fe: Ediciones UNL, pp. 38–59.
- Gerbaudo, A. (2009).** “Literatura y enseñanza”. En M. Dalmaroni (dir.). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- López Casanova, M. y Fernández, A. (2005).** *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Buenos Aires: Manantial – Universidad Nacional de General Sarmiento.
- López Casanova, M.; Fernández, A. y Fonsalido, M.E. (2003).** *Leer literatura en la escuela media. Propuesta para docentes*. Los Polvorines: PROYART – Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Nieto, F. (2011).** “En torno a la lectura y la escuela. Tres polémicas en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*”. En G. Arroyo & T. Matienzo (comps.). *Pensar, decir, argumentar: Lógica y argumentación desde diferentes perspectivas disciplinares*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.