



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

TESIS DE MAESTRÍA EN
DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS CON ORIENTACIÓN EN LENGUA Y LITERATURA

*Una aproximación al diseño de la enseñanza de la lengua y la literatura en escuelas
secundarias de Trelew: prescripciones, posibilidades y experiencias*

Tania Mariela Chicha

TRELEW, CHUBUT- ARGENTINA

16 de diciembre de 2019

PREFACIO

Esta tesis se presenta como parte de los requisitos para optar al grado académico de Maestría en Didácticas Específicas Orientación Lengua y Literatura, de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y no ha sido presentada previamente para la obtención de otro título en esta Universidad u otra. La misma contiene los resultados obtenidos en investigaciones llevadas a cabo en el ámbito del Departamento de Letras durante el período comprendido entre el 18 de mayo de 2018 (RESOLUCIÓN_CD_FHCSCR-SJB: 286-18) y el 16 de diciembre de 2019, fecha de presentación de la tesis, bajo la dirección de la Dra. Silvia Coiçaud.

Firma

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO
Secretaría de Posgrado

La presente tesis ha sido aprobada el/...../, mereciendo la calificación de
(.....)

*A Lautaro Nahuel y Gerónimo Taniel,
newen amorosa de cada día que abriga sueños,
remienda heridas, suspende dolores
e impulsa a abrirse paso ante las incertidumbres del camino.*

*A mi compañero, carpintero de sutil palabra,
guitarrero de mi piuke,
trebejo incansable del festival de cosas de mi vida.*

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es una realidad porque mucha gente me acompañó en el proceso y siento la necesidad de darle las gracias ahora, que parece que un fin de acerca...

En primer lugar, agradezco a la Directora de la Maestría, Dra. Silvia Contín, por sus gestiones y disposición para sostener y fortalecer el cursado de esta carrera de posgrado. Asimismo, a mi Directora, Dra. Silvia Coiçaud, quien confió en mí y, con firmeza, generosidad y respeto, orientó mi trabajo y de quien, en cada intercambio, continuó aprendiendo.

Es un camino largo el que me trajo hasta acá; hubo caídas y demoras pero también entusiasmo y alegría compartida con amigxs y compañerxs que deseo reconocer; especialmente, a Mariana M. S., por casi tres décadas de trabajo y aprendizaje juntas, por nuestrxs hijxs, las plantas, los libros, las rabietas, los viajes y las risas. A Pato G., por todas las veces que nuestra amistad se ríe de las distancias.

A mis amigxs, con quienes comparto textos, lecturas y análisis de lo que nos pasa a lxs que andamos la escuela, aprendiendo cada día y con quienes también salimos a la calle a marchar por nuestra dignidad: Medina, Guille, Migue, Graciela, Silvana, Martín, Analía, Lore, Mauricio y Flor, siempre atentxs cuando necesité un material, una palabra de aliento, una lectura crítica.

A Nilda B., compañera que, con aires cordilleranos, me acerca reflexiones atinadas sobre educación, despertando en mí nuevos interrogantes.

El trabajo implicó compartir la tarea con un grupo de docentes; sus voces me acompañaron durante el invierno largo de análisis y escritura y, así, fuimos equipo. Les doy gracias, entonces, a quienes hicieron posible este trabajo: Cecilia González, Ricardo Aranea, Lautaro Hualpa, Mariela Hernández y Sara Jaramillo.

Dedicar tiempo al estudio, no es fácil; pude hacerlo gracias a mi familia, que con paciencia, comprensión y amor acompañó las distintas etapas de este derrotero.

RESUMEN

El presente trabajo de tesis responde a las exigencias institucionales señaladas en el reglamento de la Maestría en Didácticas Específicas, y se referencia en el proyecto que fuera aprobado mediante Resolución_ CD_ FHCSCR-SJB: 286-18.

El área de conocimientos dentro del cual se enmarca el trabajo está circunscripta a las prácticas de docentes de lengua y literatura con focalización en el diseño de la enseñanza en el nivel secundario. Se buscó conocer cómo actúa el diseño de la enseñanza en la construcción de experiencia docente, en un escenario de tensión entre las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura y la prescripción curricular de un grupo de docentes de escuelas secundarias de Trelew, Chubut.

El tema fue abordado desde un enfoque cualitativo, para lo cual se trabajó con documentos institucionales de programación, entrevistas en profundidad y con la técnica de grupo focal; éste estuvo constituido por cinco docentes que se desempeñan en escuelas secundarias de la ciudad, conformando las mismas un arco heterogéneo. De modo tal que se indagó acerca de cómo actúa el diseño de la enseñanza entre el contexto, el diseño curricular y la configuración de la práctica de la enseñanza en el acontecer de experiencia docente en el aula. Para ello se determinaron dos categorías organizadoras del análisis de documentos y discursos, solidarias con un enfoque sociohistórico, político y cultural de la enseñanza de la lengua y literatura. Se puso especial atención en la programación entre pares, la relación de las decisiones didácticas con la voz de los estudiantes y la reflexión de los docentes en torno a la lectura y la escritura. Otro aspecto que se consideró fue el papel de la escritura en relación con la reflexión y construcción de experiencia docente.

En conclusión, a la luz de las tradiciones didácticas y de un enfoque sociohistórico, político y cultural de la enseñanza de la lengua y la literatura, y con ello, la consideración de la práctica docente como práctica social y política, se pudo caracterizar el diseño de enseñanza, como un escenario complejo de disposiciones y decisiones, que actúa como embrague entre el contexto, la prescripción curricular y la configuración de la práctica de la enseñanza en el acontecer del aula, ampliando la idea de programación didáctica como una etapa de la práctica pedagógica hacia el terreno de la praxis.

Palabras clave: prácticas docentes, lengua y literatura, prescripción curricular, diseño de la enseñanza, experiencia, reflexión

ABSTRACT

This thesis work responds to the institutional requirements indicated in the regulations of the Master's Degree in Specific Didactics, and is referred to in the project that was approved by Resolution_CD_FHCSCR-SJB: 286-18.

The area of knowledge within which the work is framed is limited to the practices of language and literature teachers with a focus on the design of teaching at the secondary level. The aim was to find out how teaching design works in the construction of teaching experience, in a scenario of tension between language and literature teaching practices and the curricular prescription of a group of secondary school teachers from Trelew, Chubut. The topic was approached from a qualitative research, for which we worked with institutional programming documents, in-deep interviews and the focus group technique; it was made up of five teachers who work in secondary schools in the city, forming a heterogeneous arch. In this way, it was investigated how the design of teaching acts between context, curricular design, and the configuration of teaching practice in the classroom teaching experience. In order to do so, two organizing categories were determined for the analysis of documents and discourses, in solidarity with a socio-historical, political and cultural approach to the teaching of language and literature. Special attention was given to peer-to-peer programming, the relationship of didactic decisions with the voice of students and the reflection of teachers on reading and writing. Another aspect that was considered was the role of writing in relation to the reflection construction of teaching experience.

In conclusion, in the light of didactic traditions and a socio-historical, political and cultural approach to the teaching of language and literature, and thus the consideration of teaching practice as social and political practice, it was possible to characterize the teaching design as a complex scenario of dispositions and decisions, which acts as a clutch between context, curricular prescription and the configuration of teaching practice in classroom events, broadening the idea of didactic programming as a stage of pedagogical practice towards the field of praxis.

Key words: teaching practices, language and literature, curriculum prescription, teaching design, experience, reflection

INDICE

PRIMERA PARTE

1. INTRODUCCIÓN.....	8
1.1. Planteos iniciales hipótesis.....	9
1.2. Objetivos.....	9
1.3. Notas teóricas que encuadran el trabajo.....	10
1.3.1. En torno a la didáctica y la programación de la enseñanza en lengua y literatura	14
1.4. Descripción general del trabajo y opciones metodológicas.....	19
1.4.1. Contextualización y cuestiones operativas	21
1.4.2. Análisis e interpretación	24

SEGUNDA PARTE

2. Marco Teórico	27
2.1. La didáctica de la lengua y la literatura en el país y la provincia	28
2.2. Del concepto de “programar” a los nuevos sentidos del diseño de la enseñanza..	36
2.3. Los docentes y el diseño curricular: huellas de una relación	42
2.4. El diseño curricular de la educación secundaria en Chubut	44
2.4.1. Características generales	45
2.4.2. El diseño curricular del área de lengua y literatura: (prácticas de y con) lectura, escritura y literatura	48
2.5. Práctica reflexiva y posibilidades: escrituras del docente	52

TERCERA PARTE

3. El diseño de la enseñanza en un escenario de tensión	56
3.1. <i>Escritos para presentar</i>	57
3.1.1. El diseño de la enseñanza entre pares	68
3.2. El diseño de la enseñanza y la voz de los estudiantes	73
3.3. La reflexión en torno a los objetos de enseñanza lengua y literatura (o escritura y lectura)	81
3.3.1. “Escrituras” personales del diseño de la enseñanza	93
4. Consideraciones finales acerca del diseño de la enseñanza y la experiencia docente en la escuela secundaria	100
5. CONCLUSIONES	104
5.1. Reflexiones finales.....	108

6. Bibliografía	111
7. Anexo	125

PRIMERA PARTE

*Trabajar sobre el crecimiento, sobre el hombre en crecimiento,
es una tarea de la más alta responsabilidad.
Inmersos en las grandes dificultades sociales,
tratando con el niño y su hambre, con el joven y su desaliento;
enfrentados a la tarea de defender el conocimiento frente
a un modelo mundial imperante que, en la práctica, lo desautoriza y lo menoscaba,
los maestros debemos (voy a permitirme esta inclusión hecha desde el amor),
debemos traer de regreso la honra de «ser» contra la soberbia de «poseer».
Debemos traer de regreso la reflexión y la duda contra la abulia y la irreflexión.
Los sueños apasionados contra quimeras hollywoodenses,
la luz de la diversidad contra los reflectores de las pasarelas.
Debemos preparar a nuestros niños para la pelea del pensamiento,
porque la opción es la pelea o la esclavitud.
(Liliana Bodoc, 2005)*

1. Introducción

El presente trabajo, por su encuadre institucional, propósitos específicos y metodología prevista, se vincula con los debates en torno a la didáctica de la lengua y la literatura, específicamente en el que se refiere al diseño de la enseñanza en la educación secundaria. En la primera parte, se mencionan el problema, los interrogantes y objetivos que guiaron la tarea. Asimismo, se exponen algunas notas teóricas que dan cuenta de los antecedentes en investigaciones sobre este campo de conocimiento, como así también, consideraciones metodológicas generales sobre el trabajo de recolección de información y su contextualización.

En la segunda parte se amplía el marco teórico y se presenta su relación con aportes conceptuales provenientes de la didáctica general. Principalmente, se trabaja en la relación de los conceptos de diseño de la enseñanza, prescripción curricular y reflexión sobre la práctica pedagógica de los docentes en relación con la enseñanza de los objetos lengua y literatura y los vínculos con el contexto.

En la tercera parte se presenta el trabajo llevado a cabo con los docentes¹, la etapa de consideración y análisis de la información, en relación con los objetivos y conceptos teóricos seleccionados. Por último, se comparten ideas que, a modo de conclusiones provisionales, pueden sugerir tanto estudios posteriores como despertar discusiones, tal es el costo de asumir la palabra y hacerla pública.

¹ En el marco del Reglamento de Tesis vigente y atento a la extensión del trabajo, en adelante, la utilización del plural en masculino, responde al solo efecto de facilitar la lectura; en ningún caso pretende invisibilizar la voz de las mujeres e identidades disidentes. Se adhiere al planteo de la Resolución_CD_FHCSCR-SJB: 365/19.

En un anexo se agregan los documentos didácticos analizados, un fragmento de la transcripción de una reunión en el que se explica la constitución del grupo y textos escogidos de una suerte de “bitácora” que intentan aportar a la contextualización de lo que fue la empresa de esta tarea, que no por académica -y, en cierto modo, de tono solemne- deja de lado las marcas de estilo, como rastros de la subjetividad de quien la transita.

1.1. Planteos iniciales e hipótesis

Este proyecto aborda la relación de tensión entre las prácticas de enseñanza en el área de la lengua y la literatura, la prescripción curricular y su contexto, desde un encuadre de experiencia docente. Se sustenta en la idea de que esa relación es, al menos, compleja y por ello impacta en la dimensión didáctica, específicamente en el diseño de la enseñanza.

Se pretende conocer entonces cuáles son los constitutivos de esa relación y cómo afectan al diseño de la enseñanza. Asimismo, qué decisiones, intereses, posibilidades y sentires se derivan de ello y cómo actúa el diseño de la enseñanza en la construcción de la experiencia docente en ese escenario de tensión. Por tanto, la hipótesis que guía el proyecto es la consideración del diseño de la enseñanza como un campo complejo de disposiciones y decisiones, que actúa como embrague entre el contexto, el diseño curricular y la configuración de la práctica de la enseñanza en el acontecer del aula.

El área de conocimientos dentro del cual se enmarca el trabajo está circunscripta a las prácticas de docentes de lengua y literatura con focalización en el diseño de la enseñanza en escuelas secundarias de Trelew.

1.2. Objetivos

General

- Conocer cómo actúa el diseño de la enseñanza en la construcción de experiencia docente en un escenario de tensión entre las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura y la prescripción curricular de un grupo de docentes de escuelas de educación secundaria de Trelew, Chubut.

Específicos

- Analizar la relación entre la prescripción curricular y las prácticas de la enseñanza.
- Indagar en torno a las decisiones, intereses, posibilidades y sentires de los docentes de lengua y literatura en relación con el diseño curricular.

- Identificar las características que asume el diseño de la enseñanza de la lengua y la literatura en escuelas secundarias de Trelew.

1.3. Notas teóricas que encuadran este trabajo

El estudio realizado se circunscribe a las prácticas de docentes de Lengua y Literatura que actualmente se desempeñan en instituciones de educación secundaria² pero no es un estudio encuadrado en las corrientes que analizan “el pensamiento del profesor” (Clark, 1978; Schavelson y Stern, 1983; Clandinin y Connelly, 1987; Serrano Sánchez, 2010). El alcance del trabajo se limita a considerar un aspecto de la práctica pedagógica de docentes que participan de prácticas sociales y que por lo tanto, por su misma naturaleza, se ven atravesadas por una multiplicidad de discursos, intenciones y deseos.

Asimismo, deriva de una doble preocupación, las que determinaron el proceso de selección, búsqueda y redacción de tema y problema. Por un lado, capitalizar y poder sistematizar una larga práctica educativa en la formación docente, pensada y documentada. Se refieren a ello Contreras y Pérez de Lara (2010) cuyas doctorandas manifestaban intenciones de indagar no sólo en los temas de interés “externos” sino también los vinculados con su *historia profesional*; las doctorandas demandaban ser reconocidas por el mundo académico, como investigadoras de la experiencia escolar “tras largos años de práctica educativa” (p. 15). En este sentido, Elsie Rockwell alude a la posición del investigador como productor de conocimiento comprometido con los procesos sociales y políticos en los que participa (2009, p. 39) de modo que, se asume, a través de este trabajo, un compromiso público. A la vez esta primera preocupación se vincula con la práctica de escritura, en tanto que fuente de documentación de una práctica profesional reflexiva.

Por otro lado, emerge la necesidad de pensar la relación que existe entre los posicionamientos sociales y políticos en torno a la educación y las decisiones didácticas concretas que hacen del docente un agente curricular, para focalizar en una de las prácticas del docente, como lo es la de decidir para gestionar ese “acontecimiento comunicativo” (Edelstein, 2011, p. 171) que es la clase, en este caso, de la disciplina escolar Lengua y Literatura.

Los docentes construyen en forma permanente su propio conocimiento, cuando se posicionan en esta suerte de conversación tanto en la situación como con los supuestos subjetivos que orientan su pensamiento y su acción en cada escenario concreto (Edelstein, 2011, p. 65).

² Se describe el grupo focal en el punto Metodología.

Los debates e investigaciones actuales enmarcadas dentro de la didáctica de la lengua y la literatura conllevan, por un lado, el desafío de explorar las importantes transformaciones que se han sucedido en tal campo y, por otro, la convocatoria a reflexionar sobre sus configuraciones múltiples, el rumbo de las investigaciones y los discursos en constante dinámica. Este campo de la didáctica específica vehiculiza la renovación de los debates en torno a las preocupaciones, problemas y resoluciones por las que optan los profesores desde el rol de protagonistas del currículum, que enseñan lengua y literatura en la educación secundaria, en situaciones y contextos reales, desde sus representaciones particulares, las mediaciones de las que disponen y valiéndose de estrategias variadas que hacen de la práctica una verdadera experiencia de sentido.

El saber sobre las prácticas docentes está hecho de las experiencias acumuladas y de las relaciones que, a través de un ejercicio tanto individual como colectivo, de reflexión, establecemos con el bagaje intelectual de las ciencias y las artes ya producido (Chicha, 2019, p. 214).

Desde este encuadre, se acuerda con una didáctica crítica, fundamentada en los aportes epistemológicos que sustentaron -y sustentan- su devenir pero que también hace lugar a los discursos y prácticas de docentes que, a partir de actitud reflexiva y, por tanto, *investigativa*, reelaboran los conocimientos eruditos para transformarlos en conocimientos escolares, asequibles y valederos para sus alumnos, cuestión que, en clave didáctica y deontológica, otorga sentido a su profesionalidad y su profesión.

Ha dicho Paulo Freire que:

Si la vocación ontológica del hombre es la de ser sujeto y no objeto, sólo podrá desarrollarla en la medida en que, reflexionando sobre sus condiciones tempo-espaciales, se inserte en ella críticamente. Cuanto más sea llevado a reflexionar sobre su situacionalidad, sobre su enraizamiento tempo – espacial, más “emergerá” de ella conscientemente “cargado” de compromiso con su realidad, de la cual, porque es sujeto, no debe ser mero espectador, sino que debe intervenir cada vez más (Freire, 1979, p. 23).

Este parece ser el desafío.

Desde el año 2000 la cátedra Práctica Profesional y Residencia Docente –antes Metodología y Práctica de la Enseñanza- de la carrera Profesorado en Letras genera año tras año, vínculos con instituciones, docentes y alumnos de las escuelas secundarias de Trelew. En ese contexto, se observan prácticas en el área de lengua en las que se abordan tópicos históricos de la enseñanza de la lengua, en apariencia, desprendidos de las prácticas discursivas de los sujetos, digamos “acontextuados”; temas huérfanos de

secuencia y con una cuestionable relevancia en la formación integral de los estudiantes. En esos espacios si ocurre *experiencia*³, es de la mano de construcción de sentidos que tangencialmente pertenecen a la lengua o la literatura. Si esas clases son una sucesión de encuentros que hacen del modo subjuntivo el presente, no se construyen sentidos, en términos de Jersild (citado por Sarason, 2002, p. 87); nadie ayudaría así a los estudiantes a “relacionarse con lo que están aprendiendo y a incorporar lo aprendido a *la trama de su vida*⁴ de un modo significativo”.

Por su parte, el Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria del Chubut (Res. ME N° 324/14) propone la construcción de “corredores de contenidos⁵”, como dispositivos disruptores de la gramática escolar actual, ya que el corredor “disuelve las fronteras de los espacios curriculares como compartimentos estancos”, el corredor propone “pensar ejes de contenido que se retomen espiraladamente a lo largo de la escolaridad” (...) “gestionar un proyecto unificado” (p. 27), lo cual implica que el diseño de ese corredor se aborda en conjunto por parte de los equipos de enseñanza. Diríamos que el currículum prescripto ofrece herramientas para que las clases en las escuelas secundarias, sean espacios de encuentro y construcción de sentido. Sin embargo, creemos que termina por ser una declamación.

Cabe entonces preguntarse qué hay detrás, si es más importante el qué se considera relevante para enseñar a los estudiantes, el por qué o el cómo se aborda la enseñanza o si, acaso la pregunta debiera ser desde otro lugar: cómo se configura la relación que excede el por qué y el cómo; la relación –entre-culturas, tan dinámica, tan no lineal- de saberes compartidos, cuestionados o preferidos en la clase de lengua y la literatura. De eso trata este estudio: una *aproximación al diseño de la enseñanza* de un grupo de docentes de lengua y la literatura de educación secundaria, a través de una lectura crítica compartida de las prescripciones que intervienen en su tarea, del análisis de las *condiciones* para poder asumirse agentes curriculares significativos (Edelstein, 2011, p. 31) y la posibilidad de construir propuestas para y con los alumnos que supongan experiencias conmovedoras.

Refiriéndose a la elaboración de un plan de investigación en el marco de una tesis de maestría, dice Luisa Mayoral (2002) que “dentro del problema, los sujetos y objetos emergen con claridad”, por tanto, “el foco puede estar en los individuos, el grupo, la

³ Lo vivido desde un *experienciar*, es decir, haber vivido como sujeto integral, una relación comprometida con y en la realidad, una relación afectante, en la que me dejo transformar y soy transformada por lo vivido.

⁴ El destacado es propio.

⁵ El concepto de “corredor” de contenido refiere a un “trayecto curricular extendido, como recorrido por un campo de conocimiento que mantiene su unidad a través de ejes de ciclo. Ver Marco General del Diseño Curricular de la Educación Secundaria de la Provincia del Chubut (p. 22).

organización, el sector, la interfaz” (p. 13). Para este caso, la interfaz entendida como “superficie de contacto” entre las dimensiones controversiales es el diseño de la enseñanza, oportunidad de pensamiento y decisión del docente. Implica saberes de la práctica, fundados en conocimientos sólidos de los componentes de la enseñanza (dominio normativo, disciplinar y didáctico) así como en una asunción ética de su lugar/rol/función/razón de ser y estar, en la consideración de los estudiantes como sujetos de derecho, con historia, con sentimientos y con una trayectoria educativa en curso.

El diseño de la enseñanza presupone reflexión constante en y sobre los microprocesos que configuran la práctica pedagógica del docente. Asimismo, comprende las afectaciones – concientes o no - del docente. Estos aspectos responden a pensar la enseñanza como acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión (Schulman, 1989). Esta idea tiene relación con la consideración de enseñanza como arte (Schwab, 1974; Stenhouse, 1989). Desde este enfoque se critica el abordaje teórico de los problemas de la realidad educativa, a la vez que se proponen la deliberación y la toma de decisiones como ejes de una modalidad práctica que permiten enfocar las incertidumbres e imprevistos de la cotidianeidad del aula.

La deliberación es compleja y ardua (...) Debe descubrir los hechos significativos en el caso concreto, tratar de hallar los *desiderata* del caso y crear soluciones alternativas. Tiene que esforzarse por rastrear las consecuencias de cada alternativa en todas sus ramificaciones si tales consecuencias afectan los *desiderata*. Tendrá, entonces, que sopesar las alternativas y sus costos y consecuencias, y elegir, no la alternativa *correcta*, pues no existe tal cosa, sino la *mejor* (Schwab, 1974, p. 34)⁶.

Esta noción también ha sido considerada por Seymour Sarason (2002) quien la perfila aún más como “arte de representación”. Este autor, a través de una mirada renovada sobre la obra de Dewey, sostiene la premisa de que “la manera como la materia es enseñada y experimentada por los alumnos determina que éstos se conecten o se desconecten” (p. 85). A pesar de los años, la cita resulta de actualidad, si la situáramos en relación con una clase de educación secundaria. En los términos *manera* y *experimentada* se revelan tanto la dimensión sociohistórica como la técnica de la didáctica, aludidas. Asimismo, en la conexión/desconexión de los alumnos, se muestra la cuestión fundante de la enseñanza como práctica social: la existencia de un otro que da sentido a la práctica.

Respecto a la “materia”, sea cual fuere, no ocupa sino un lugar de referente del *cómo*. Es decir que, lo central del estudio de la práctica de la enseñanza como objeto de la didáctica no es el qué –el contenido disciplinar- tampoco es el cómo –la manera, los métodos- sino la

⁶ El destacado es original.

relación de la que es promotor el docente entre estos componentes y el estudiante, para que se viva una experiencia de sentido, es decir, de enseñanza y de aprendizaje. Al respecto, dice Bárcena Orbe (2000):

En todo aprender humano debe darse la experiencia de un encuentro. Se aprende, sobre todo, más que un contenido, una relación. El aprender surge de un encuentro entre distintas subjetividades, desde un trato intersubjetivo. Lo que en realidad, por tanto, un profesor enseña, no es un contenido, sino el modo, la forma en que él mismo se relaciona con un contenido, con su materia. En este sentido, es más difícil enseñar que aprender, porque lo que el profesor tiene que enseñar es, ni más ni menos, el dejar aprender. (...) Por tanto, el que aprende en relación con su maestro, aprende no lo que sabe éste -sus conocimientos- sino la relación que él mismo establece con lo que sabe, una relación o escucha que se muestra de una determinada manera en la forma como configura el espacio abierto donde el aprendiz aprende (Bárcena Orbe, 2000, pp. 25-26).

En el diseño de la enseñanza se actualizan los posicionamientos y las concepciones que guían la práctica; opera como terreno de tensión entre los recorridos teóricos visitados en la formación docente, la profesionalización y la práctica que desde lo político prescribe un diseño curricular; en palabras de Estela Cols (2004), “la programación define así un espacio *transicional*, de articulación entre las intenciones y valores pedagógicos del profesor y las condiciones particulares de la tarea, entre la reflexión y la acción” (p. 4). En esa tensión se suceden interrogantes, grietas que van separando y a la vez, uniendo, como un vaivén, la práctica y el pensamiento con los postulados políticos de la educación secundaria argentina.

Por lo tanto, se puede afirmar que en este proceso de diseño confluyen las concepciones del docente acerca de la escuela y el espacio público, el aprendizaje y las posibilidades de sus estudiantes; lo que sabe y lo que no; lo que la sociedad espera de él y lo que él puede ofrecer; así como también, las fuerzas del currículum oculto que tienden a naturalizar los hechos, dejando escaso espacio para la problematización. Es un proceso dinámico en el que el pensamiento y la escritura de las ideas directrices de la enseñanza lo convierten en espacio de decisión. Y decidir es asumir una responsabilidad; parafraseando la cita de Freire, diremos que el diseño de la enseñanza dispone al docente a “reflexionar sobre su situacionalidad” para comprometerse con su realidad y con los estudiantes en la escuela e “intervenir cada vez más”, en tanto sujeto protagonista de una praxis.

1.3.1 En torno a la didáctica y la programación de la enseñanza de lengua y la literatura

“El estado del arte es un mapa que nos permite continuar caminando; una posibilidad de hilvanar discursos que en una primera mirada se presentan como discontinuos o contradictorios” (Messina, 1999, p. 145), en este caso, en el tránsito de indagación de las prácticas docentes en torno al espacio curricular lengua y literatura de la educación secundaria, con especial interés en el diseño de la enseñanza. Si bien se describe más adelante el encuadre teórico, es menester, entonces, explicitar algunas ideas vinculadas a la enseñanza.

Se acuerda con la afirmación de Ángel Díaz Barriga (1992) de que

la didáctica es una disciplina teórica, histórica y política. Tiene su propio carácter teórico porque responde a concepciones sobre la educación, la sociedad, el sujeto, el saber la ciencia. Es histórica, ya que sus propuestas responden a momentos históricos específicos. Y es política porque su propuesta está dentro de un proyecto social (Díaz Barriga, 1992, p. 23).

Y además es técnica (Davini, 2007) puesto que conforma un cuerpo de saberes teóricos fundados en la historia y en las sucesivas reflexiones sobre la práctica de la enseñanza y cómo realizarla de la mejor manera, de modo de cumplir con el cometido esencial del enseñar, esto es, colaborar para que otros aprendan cosas importantes para sus vidas. Aquí resulta pertinente mencionar un rasgo que Litwin (1993) señala como distintivo de la didáctica y que es el estudio de las prácticas de la enseñanza en un contexto sociohistórico, por el cual, los docentes asumen posturas, se mueven por deseos, impulsos y contradicciones, arriesgan sentidos en las decisiones que afrontan y, con ello, nutren de saberes construidos en la práctica, el cuerpo de conocimientos de la didáctica.

Esta dinámica de aporte desde *las enseñanzas* que protagonizan los docentes, demarca un estilo de configuración recursivo. Al tener por objeto la enseñanza asumimos que estamos frente a un campo complejo, atravesado por múltiples aspectos, y que involucra básicamente “acción pedagógica”, por lo que la didáctica es una disciplina que se construye merced a las preguntas y reflexiones que la tarea de enseñanza promueve ante los problemas que, como práctica social, la definen (Camilloni, 2008). La acción pedagógica devenida de las reflexiones sobre las experiencias de enseñanzas nos hablan de que el objeto no es tan sencillo de limitar, puesto que la práctica docente se desarrolla en diversidad de ámbitos, es decir que el objeto no se acota a la clase escolar (Souto, 1996 citada por Araujo, 2006, p. 39).

Desde la consideración de esa complejidad que comporta la enseñanza, en este trabajo interesa en particular el componente “embrague” entre las prescripciones curriculares -de orden institucional, jurisdiccional y nacional- y la configuración de la práctica en el acontecer

del aula, las marcas que contextualizan la práctica pedagógica concreta del enseñar; nos referimos al proceso –o los procesos- vinculados a y que atraviesan la programación didáctica.

Podemos decir que la programación didáctica opera como concepto estructurante de la práctica pedagógica ya que implica un análisis pormenorizado de parte de los docentes de lo que significa esa acción situada, en otras palabras, anticipar lo que hará, teniendo en cuenta lo que desea y para quién, desde qué marco ético y por qué, y también, cómo lo hará.

El diseño de la educación y de la enseñanza es algo necesariamente complejo (...) Cuando un profesor toma decisiones sobre cómo va a desarrollar su enseñanza, aparte de considerar el contenido que sus alumnos van a aprender, debe pensar en para qué van a estudiárselo, cómo lo harán, con qué medios puede facilitarlo, qué condicionamientos positivos y negativos aportan los alumnos concretos con los que va a tener esa experiencia, qué influencia presta el entorno, cómo en esa enseñanza influye el entorno social, etc. (Gimeno Sacristán, [1982] 1986, p. 70).

La descripción del proceso estricto de programación que realiza Gimeno Sacristán se identifica con un proceso de resolución de problemas que afronta el profesor, de modo que supone contextualización del problema para acotarlo a su realidad, análisis de los componentes y experticia para disponer sus saberes como herramientas; en suma, un trabajo que puede verse como más o menos rutinario –por no decir, mecanizado, no pensado-. En verdad, esta es una tarea constitutiva de una práctica compleja dentro de su quehacer profesional, la cual puede asumirse afrontando el problema de programar lo que vendrá⁷, o bien, problematizar la propia práctica de prospección para no rutinizarla y vaciarla de sentido.

Anticipar ese acontecer por venir es exclusivo *patrimonio* del docente, en el sentido de *herencia* de quienes nos precedieron en la tarea y que anida en nuestro haber; nadie más que el docente conoce los rasgos constitutivos de ese escenario educativo⁸ para su justa

⁷ José Gimeno Sacristán habla del atractivo que supone una pedagogía tecnicista en la que todo se adapte a ciertos objetivos en pos de un producto; “el modelo por objetivos cautiva a los pedagogos” y es atractivo además “por no requerir del profesor grandes conocimientos” (p. 11), decía el pedagogo español en los albores de la década del ochenta. Con otros discursos, más “modernos”, aun asistimos a políticas educativas que pretenden esa pedagogía y con ello, ese rol para los docentes. Véase Gimeno Sacristán ([1982] 1986) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Introducción y Capítulo Primero.

⁸ Se sigue acá la idea del filósofo Carlos Cullen sobre la metáfora del escenario en educación y que pone en sintonía con el pensamiento de Rodolfo Kusch acerca de que nuestra vida acontece y está gravitada por el suelo, una suerte de tensión del “estar siendo”. Lo que ocurre y nos pasa está circunscripto a un espacio *situado culturalmente*, en el que acontece la vida social y lo que acontece es la tensión entre pasiones (Cullen, 2009, pp. 17-19).

acción pedagógica. Decimos *escenario* educativo de tensión, en alusión a ese espacio situado en el que, como tragedia, drama o comedia, se disputan sentidos e intereses, en definitiva, *conflictos-nudos de acción* de una práctica pedagógica, con el resguardo de saber que “los escenarios educativos no son para el espectáculo; configuran prácticas sociales y son configurados por ellas” (Cullen, 2009, p. 17).

La anticipación de un acontecer podemos pensarla también como *matrimonio*, en tanto que su esencia tienen estatuto de *institución social*: la enseñanza. El opuesto de la anticipación es el acaso, la sorpresa del imprevisto, en consecuencia, la ausencia de programación didáctica sería la improvisación. “La enseñanza no puede ser improvisada”, asevera Davini (2009, p. 167). En un escenario teatral, la improvisación es reconocida como técnica ya que puede ocurrir de modo natural, no obstante, se guía por elementos propios del discurso y la representación teatral, los que responden a principios y estructuras, por ejemplo, interactuar con el público, trabajar a partir del contexto y sus elementos, etcétera, es decir, que puede también entenderse como un género. Del mismo modo, en el escenario educativo, la programación de la enseñanza es terreno estricto de decisiones del docente que, si bien en cada aula, con cada grupo y tiempo se adaptan al contexto, con la versatilidad de un actor que improvisa, se basa en concepciones y convicciones que configuran su accionar y dan cuenta de su experticia –su experiencia y pericia-. Sobre el particular, Estela Cols (2011) comenta que “estas justificaciones no se basan solamente en sus conocimientos teóricos, sino que devienen también de posicionamientos de orden ético y político, de consideraciones prácticas ligadas a la situación particular o de la propia experiencia vivida”. Ante este análisis, diremos que ningún docente nunca improvisa del todo. La improvisación en el escenario educativo es desconsideración del otro e indiferencia irresponsable; tal vez ocurra que alguien que “da clases” sobre un determinado asunto tenga estas actitudes, no lo negamos pero, ¿no estaríamos frente a otra profesión?

La docencia es importante no por ser una actividad erudita, sino porque es una contribución importante a otras personas y a la vía del desarrollo intelectual (y en ocasiones artístico) en el mundo (Bain, 2004, p. 216).

Desarrollos en el campo de investigación educativa, provenientes de la filosofía de la educación, la sociología, la antropología, la psicología, la etnografía y los estudios culturales (Bruner, 1969, 1987; Freire; 1974; Rockwell, 1983, 1988, 1995; Stenhouse, 1987; Elliot, 1990; Fenstermacher, 1986; Fenstermacher y Soltis, 1998; Schön, 1998; Schulman, 1986, 1989, 2001; Gimeno Sacristán, 1986; Díaz Barriga, 1985, 1998; Jackson, 2002, Bain, 2004) dan cuenta de que la programación, como tarea inherente al trabajo docente, es decir, a la

enseñanza, no está ajena a los avatares ni de las disciplinas específicas –en nuestro caso, desarrollos en teoría literaria y ciencias del lenguaje- ni de los estrictamente pedagógicos y didácticos. En nuestro país, Camilloni (1996, 2007), Davini (1995, 1996, 2007, 2015), Litwin (1993, 1997, 2004), Souto (1996, 1999), Lucarelli (1994, 2009), Edelstein (1974, 1993, 1996, 2012), Birgin (1999), Cols (2004, 2011), Pruzzo (1996, 2009, 2014), Sanjurjo y Rodríguez (2005), han llevado a cabo investigaciones que vincularon los principios y componentes de la didáctica con las prácticas de los docentes en las escuelas y universidades. En particular, el estudio sobre el método marca una constante desde los inicios de la didáctica.

Referirse al método implica recuperar su definición clásica como la manera ordenada y sistemática de enseñar (...) Contenido y método constituyen dos dimensiones clásicas e indisolubles de la agenda didáctica para analizar el problema del conocimiento en las aulas (Litwin, 1997, p. 68).

Cuestión reafirmada por Gloria Edelstein (1996) que, al introducir al debate didáctico la categoría de “construcción metodológica”, trasciende la visión tecnocrática de ese orden que comporta el método, para arribar a una *construcción* en la que confluyen “la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella” y que “se conforma en el marco de situaciones o ámbitos particulares (...) en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)” (Edelstein, 1996, pp. 81-82).

Hablar de contenido y método nos enfrenta a la problemática largamente estudiada entre la didáctica general y las llamadas didácticas “de objeto” (Bombini, 2001). Herederos del estatuto de la didáctica, no desconocemos las polémicas con la/s didáctica/s específica/s.

Las relaciones entre didáctica y producción curricular, entre investigación didáctica y desarrollo de propuestas para el aula, los vínculos entre producción de mercado y discusiones críticas en didáctica, la imbricación entre didáctica y formación docente inicial y continua ratifican el carácter estratégico de la didáctica y su lugar como disciplina de intervención (Bombini, 2008, p. 115).

Asimismo, estamos en conocimiento de los distintos y profusos desarrollos y denominaciones en torno a objetos derivados de los tradicionales lengua y literatura como

pueden ser didáctica de la lectura, didáctica de las ciencias del lenguaje⁹, didáctica de la alfabetización, etcétera¹⁰.

Se adscribe al planteo de que un estudio de este tipo, es decir, abocado a analizar aspectos de la práctica con los objetos lengua y literatura en las escuelas, se enmarca más bien en un “entramado de distintas perspectivas que son en sí mismas variables de reconfiguración de la disciplina escolar lengua y literatura en el sistema educativo argentino” (Cuesta, 2011, p. 7). Sin perjuicio de ello, y a los fines de delimitar el alcance de este estudio, se habla en adelante de *didáctica de la lengua y la literatura*, para referirnos al campo de estudio de las prácticas de docentes que se desempeñan laboralmente en el área de la lengua y la literatura. No obstante ello, y en reconocimiento de ese entramado, que evoca tradiciones sedimentadas en el acervo de la escuela argentina y que perviven en materiales curriculares, normativas, programas y, sobre todo, en los discursos sobre las prácticas de enseñanza, se habla de didáctica de la lengua y la literatura. Asimismo, se recurre a tal denominación en referencia a la maestría de la cual es producto este trabajo.

1.4. Descripción general del trabajo y opciones metodológicas

En este trabajo se persiguió el cometido de abordar la complejidad que comportan las prácticas de enseñanza en el área de la lengua y la literatura en escuelas secundarias de Trelew, con especial focalización en el papel del diseño de la enseñanza de cara a la construcción de la experiencia docente en un escenario de tensión.

Dado que se buscaba indagar y comprender la situación, condiciones y herramientas de la práctica docente y, especialmente, el modo en que los docentes perciben la realidad, sus intereses, posibilidades y sentires, a la hora de diseñar la enseñanza, se trata de un estudio de corte cualitativo.

La investigación cualitativa involucra el uso estudiado y la recolección de una variedad de materiales empíricos – estudio de casos: experiencia personal; introspección; historia de vida; entrevistas; instrumentos; textos y producciones culturales; textos históricos, interactivos y visuales – que describa momentos problemáticos y de rutina en vidas individuales. En consecuencia, los investigadores cualitativos utilizan una amplia gama de

⁹ Sobre esta perspectiva en particular, difundida fundamentalmente en formación docente desde los años noventa, sugerimos la lectura de la obra, ya clásica, de Alisedo, Melgar y Chiocci (1994) *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones* editada por Paidós, Buenos Aires; así como, del trabajo de Norma Desinano y Fernando Avendaño (2006) *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje. Enseñar a enseñar Ciencias del Lenguaje*, de la Editorial rosarina Homo Sapiens.

¹⁰ Para profundizar sobre este punto, véase Bombini (2001, 2008); Bixio (2003); Cuesta y Bombini (2006); Cuesta (2011).

prácticas interpretativas interconectadas, con el objetivo de conseguir una mejor comprensión del objeto de estudio (...) Por lo tanto, hay una constante obligación para usar más que una práctica de interpretación en todo estudio” (Denzin y Lincoln, 2005, p. 4 citado por Dubin, 2011, p. 4).

La perspectiva cualitativa permite una combinación de recursos metodológicos, dentro de los que sobresalen aquellos que recogen la voz de los protagonistas. Posibilita reconocer el objeto, en este caso el diseño de la enseñanza, como componente situado, es decir, vivido en un contexto espacio-temporal inscripto en una experiencia de sentido. En ese orden, se trabajó con la metodología de grupo focal, entrevistas en profundidad y análisis de documentos.

Tanto los discursos recogidos en las entrevistas como en el grupo focal posibilitaron el reconocimiento de los rasgos de una voz colectiva, así como también, analizar el modo en que cada docente se vincula con ésta y recuperar así la singularidad de las voces en un contexto plural de intercambio, que da cuenta del modo en que los docentes “experimentan el mundo” (Porta, Sanjurjo y Caporossi, 2016). Por otra parte, permitieron conocer las apropiaciones explícitas que predominan con respecto a las prescripciones curriculares. El abordaje de los documentos –diseño curricular y programaciones- resultó muy interesante a la hora de analizar qué entraña el “deber ser” asumido por los docentes, es decir, los fundamentos y recorridos que justifican sus decisiones, frente al sistema y la comunidad.

Las múltiples formas de recoger y analizar datos, el grado de involucramiento del investigador, el protagonismo de los sujetos que se ven inmersos en la problemática, lejos de entorpecer las interpretaciones de los hechos, aportan variados modos de pensar la realidad. En este sentido Geertz (1983, 2000) afirma que “interpretar requiere, además, comprender, en lo posible, el conocimiento local” (citado por Rockwell, 2009, p. 86); en este caso, compartimos la docencia en el sistema provincial en la ciudad y la región y, con ello, el contexto que ha circunscripto nuestras prácticas docentes en las instituciones. Esta circunstancia hizo que, si bien no es un estudio etnográfico, por momentos la interpretación se revistiera de tales características.

La realidad social no tiene un carácter objetivo, sino que es inseparable de los propios sujetos intervinientes y de sus expectativas e intenciones, sistemas de valores, etc. De cada individuo y de cómo éste percibe la realidad y su propia acción (Porta y Silva, 2003).

Tampoco se trabajó desde un enfoque clínico pero no puede dejarse de lado el hecho de que, en ciencias sociales, la implicación¹¹ refleja el compromiso personal y colectivo de

¹¹ Se sigue el concepto de implicación aportado por R. Barbier (1986) en *El concepto de implicación en las Ciencias Humanas* y retomado por Anahí Mastache (2012). Ver en Bibliografía.

quien investiga, por su praxis, en función de unas vivencias tanto del plano intrasubjetivo como intersubjetivo; cómo se construyó sujeto y configuró su habitus. (Barbier, 1977 citado por Mastache, 2012). En la formulación de las preguntas guía al grupo focal, las repreguntas en las entrevistas en profundidad, el estilo discursivo de este trabajo, podrían dar cuenta de esa implicación.

Estamos convencidos de que la misma profesión se revitaliza cada vez que los docentes recurren a la escritura o al intercambio con pares para poder pensar, comprender e intervenir sobre lo que hacen y viven en las aulas, eso escurridizo e incierto que comporta el preguntarse por lo educativo (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 17); descubrir las “invenciones del hacer” (Terigi, 2018) para poder nombrarlas y, de ser posible, entenderlas y trascenderlas hacia la creación de saber pedagógico.

Al estudiar la educación con la mirada puesta en su dimensión cotidiana, los antecedentes teóricos no están del todo contruidos; el desarrollo conceptual necesario para dar cuenta de la particularidad de prácticas educativas es un proceso aún inconcluso (Rockwell, [2009] 2015, p. 25).

1.4.1. Contextualización del trabajo y cuestiones operativas

La convocatoria a los docentes que constituirían el grupo fue realizado en noviembre 2018. Ese ciclo lectivo estuvo signado por el conflicto docente del primer cuatrimestre; de una u otra forma, esa situación atravesó las prácticas de los docentes¹².

El presente año, si bien las características fueron diferentes, el conflicto se inició en marzo. Se sucedieron paros luego de las elecciones Primarias Abiertas Simultáneas y Obligatorias (PASO) de abril de manera intermitente y, luego del receso invernal, no se retomaron las clases. Las protestas alcanzaron momentos de extrema tensión ante la detención de sindicalistas que se manifestaban a la vera de la Ruta Nacional 26, en el sur de la Provincia, y, más tarde, el deceso de dos compañeras docentes de la ciudad de Comodoro Rivadavia en viaje de vuelta luego de una reunión de delegados gremiales. A partir de ese lamentable suceso, el conflicto se trasladó a toda la sociedad, con marchas multitudinarias, paros, huelgas de hambre, ollas populares, retenciones de servicios, acampes, ocupación de

¹² Hacemos alusión aquí a la situación de conflicto laboral del año 2018 que derivó en la ocupación pacífica del Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut y el acampe en sus inmediaciones, hecho que, en un contexto de crisis económica y política, impactó en la vida no solo de quienes transitamos la escuela pública desde distintos roles, sino de toda la población de la región. Se recomienda la obra de Miguel Ángel Catrileo (2019) *Lecturas de la ocupación pacífica del Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut*, editado en Trelew por Remitente Patagonia.

edificios escolares tanto en la capital provincial como en otras ciudades del interior y del Instituto de Seguridad Social y Seguros¹³ y alcanzó trascendencia nacional¹⁴.

La tarea de recolección de información se realizó durante el período comprendido entre marzo y julio de 2019, en la ciudad de Trelew. Se recurrió a la técnica de “grupo focal”, propia de los enfoques cualitativos en investigación social. Se caracteriza por ser un agrupamiento homogéneo –en el sentido de que cada miembro comparte las mismas premisas generales- de un número reducido de integrantes, en este caso, se constituyó un grupo de discusión integrado por cinco docentes y un moderador, a lo cual se sumó un observador no participante. La técnica permite construir “una estructura de sentido compartida” (Bello Olano y Maldonado Rosas, 2016, p. 7) a partir de las ideas, convicciones y conceptualizaciones que cada individualidad aporta.

Los criterios de convocatoria a los docentes fueron diversos; se consideró el grado de conocimiento con cada uno, los espacios laborales compartidos, los recorridos formativos y el nivel y cursos de desempeño. Tal es así que se logró conformar un grupo diverso, abarcando escuelas del centro de la ciudad y de los barrios; antigüedad docente entre seis y diecisiete años; titulaciones de instituciones de nivel superior y universitarias, local y de otras jurisdicciones; prácticas en secundaria de gestión pública y de gestión privada y trayectorias profesionales enriquecidas por otras carreras universitarias y diferentes niveles de la enseñanza (inicial, superior) así como también de modalidades educativas (contextos de encierro, educación de jóvenes y adultos, especialidades técnica y artística). Se resumen los rasgos distintivos del grupo en la siguiente tabla:

	LAUTARO	RICARDO	CECILIA	SARA	MARIELA
Titulación	Prof. De Lengua y Literatura para la educación Secundaria	Prof. De Lengua y Literatura para la educación secundaria	Profesora en Letras	Prof. De Lengua y Literatura para la educación secundaria	Prof. De Lengua y Literatura para la educación secundaria
Institución formadora	ISFD 801	ISFD 801	Univ. Nacional de Tucumán	ISFD 801	ISFD 801
Escuelas secundarias, tipo de gestión, orientación y cursos de desempeño	Gestión pública 748 – 3er. año CB de Educ. Técnica	Gestión Pública 759 - 6to. Año CO Espec. en Artes orient. Artes Visuales 724 – 6to. Año CO de Educ. Técnica	Gestión pública 759 6to. Año CO Espec. en Artes orient. Teatro 747 6to año CO en Ciencias Naturales / Hum. Y	Gestión pública 787 1ero. Año CB en Agro y Ambiente 7716 2do. Año CB de Hum. Y Cs. Sociales	Gestión privada 1715 – 3ero., 4to. Y 5to. Año CB y CO en Cs. Naturales

¹³ El ISSyS incluye la Caja de Jubilación y la Obra Social del 100 % de los empleados públicos pasivos y activos –municipales y provinciales- del territorio provincial.

¹⁴ Al cierre de este trabajo, se contabilizan diecisiete semanas consecutivas de paro docente (30/11/19).

Otro nivel/ modalidad	Superior ISFD 816 Esc. 7713 Contexto de encierro EPJA 752		Cs. Sociales Superior ISFD 801	EPJA 7716	EPJA 753
Antigüedad docente en años	12	17	12	15	6
Otro título/cargo	Esp. Superior En TIC (Programa Nuestra Escuela- Ministerio de Educación de la Nación)	Lic. En Comunicación Social (UNLP)/ POT Esc. 712		Prof. De Nivel Inicial	

Tabla 1: Configuración del grupo focal.

Las preguntas-guía fueron:

¿Qué lugar le asignan al diseño de la enseñanza en su quehacer profesional? ¿Qué condiciones –contextuales, disciplinares, normativas, curriculares, institucionales- consideran a la hora de diseñar la enseñanza? ¿Cómo se sienten ante esta tarea inherente a la profesión y al rol?

- Lecturas del Diseño Curricular Jurisdiccional
- Posicionamiento en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura
 - o Lugar del objeto de enseñanza: recortes, enfoques y abordajes
 - o Temas transversales
- Formatos habituales de los documentos de programación
- Evaluación
- Material didáctico
 - o La biblioteca personal y la práctica

¿Cómo hacen visible su intención educativa en el diseño de la enseñanza? Es decir, ¿en qué marcas se muestran/esconden? ¿Qué aspectos se movilizan en ustedes? ¿Cómo juega la historia, la formación docente, lo emocional, lo afectivo? ¿Qué tiene que ver el diseño de la enseñanza con sus vidas?

Si bien el grupo focal favorece intercambios entre sus miembros sobre un tema específico, es cierto que también genera restricciones determinadas por convenciones y modos de pensar que pueden condicionar la participación individual. Por esa misma naturaleza, facilita que el asunto se diversifique y la discusión recorra terrenos que no son necesariamente útiles para los objetivos que se persiguen. Dada esta circunstancia, se estimó conveniente poder indagar en la visión individual de los participantes y se optó por realizar entrevistas en profundidad, ya que proporcionan otros elementos y condiciones para el desarrollo discursivo personal de cada docente, acerca de las tareas de la profesión, sus intereses y

convicciones en relación con sus sentimientos, para lo cual, la asistencia de la primera persona gramatical, es determinante.

La entrevista en profundidad permite acceder a la manera en que cada persona percibe su vida interior, en palabras de Taylor y Bogdan (1992), “sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por realizar su destino en un mundo que con demasiada frecuencia no coincide con ella en sus esperanzas e ideales” (p. 101). De modo que, los testimonios fruto de estas conversaciones, se complementaron con las apreciaciones vertidas en el grupo, sobre todo porque, como señalan los autores, “las personas dicen y hacen cosas diferentes en distintas situaciones” (p. 104).

Las dos reuniones del grupo se desarrollaron en el primer cuatrimestre, alternativamente en instalaciones de la Biblioteca Pedagógica N° 2 y en aulas de la UNPSJB. Las entrevistas, entre el 6/7 y el 6/8, por lo que fue dificultoso, no solo la concreción de las reuniones sino crear un clima tal que nos permitiera conversar. A pesar de las condiciones, pudimos “abstraernos”, en cierto sentido, y abocarnos a los temas que nos convocaban. Son riesgos propios del tipo de estudio que nos propusimos. “Los principales objetos de la investigación cualitativa son el contexto local y la historia humana, de la cual cada individuo –persona- y comunidad estudiada son un reflejo y no lo generalizable que sean” (Miller y Crabtree, 1994 citado por Coffey y Atkinson, 2003, p. 196).

Se analizaron también documentos institucionales de programación didáctica aportados por los docentes, a la luz del Diseño Curricular jurisdiccional para la educación secundaria – ciclo básico y ciclo orientado- del Chubut, porque constituyen escritos de corte formal que vehiculizan un compromiso pedagógico “estrellado”, es decir, en varias direcciones: con sus estudiantes y las familias, con sus pares y la institución y, dadas estas circunstancias, con su práctica dentro del esquema del propio sistema educativo.

Dada la experiencia por la que atravesamos, se acuerda con la idea de que el proceso de investigación es cíclico (Coffey y Atkinson, 2003). Los datos teóricos orientan las preguntas; las respuestas de los docentes señalan una ruta de análisis posible; las relecturas de ambos, develan nuevas relaciones; la reflexión en sí, hace converger conceptualizaciones que habitan en los saberes del investigador. Las decisiones metodológicas se van sucediendo a medida que se analiza y entonces el proceso se asume recursivo y, en ciertos pasajes, rizomático.

1.4.2. Análisis e interpretación

En función del tema/problema, objetivos y marco teórico nos pareció adecuado tratar, en el material obtenido, los conceptos de programación didáctica, prescripción curricular y reflexión sobre el enseñar lengua y literatura. Los mismos actúan como anclas que permiten

identificar los puntos clave de los datos (Bonilla y Alicera, 2010). Esos conceptos se consideraron a la luz de las categorías de situacionalidad y virtud ciudadana (se abordan en el siguiente apartado).

La densidad de la información proveniente del grupo focal y de las entrevistas, implicó una selección en orden a seguir los propósitos del presente estudio, como así también, el ritmo recursivo del trabajo con los datos.

El proceso de análisis no debe considerarse una etapa diferente de la investigación sino una actividad reflexiva que influya en toda la recolección de datos, la redacción, la recolección adicional, etc. El análisis entonces no es la última fase del proceso de investigación sino que debe verse como parte del diseño de la misma y de la recolección de datos (Coffey y Atkinson, 2003, p. 7).

Esa información seleccionada se organizó en una “matriz” de tono cualitativo en la que también se tuvieron en cuenta las dimensiones que encierra cada concepto, es decir, el alcance de éstos. Por ejemplo, en la programación didáctica se consideran el formato del documento institucional, los insumos o herramientas para su elaboración, los tiempos/momentos dedicados a la tarea, componentes previstos y las condiciones institucionales y normativas (trabajo con pares, voz de los estudiantes). Para el caso de prescripción curricular, el lugar asignado al diseño curricular, saberes y contenidos, corpus literario. Para la reflexión sobre el enseñar lengua y literatura, pensamos en dos dimensiones: sentido de la enseñanza de la lectura y la escritura y el rol del docente como protagonista de una práctica social.

Bolívar Botía (2002) se refiere a este tipo de tratamiento de datos -y lo discute- como “análisis paradigmático de datos narrativos”; por cierto, más allá de que se prefijaron de algún modo conceptos referentes y se organizaron en una matriz, el trabajo no persiguió el propósito de “generar un conocimiento general” (pp. 12-13) tal como lo señala el autor. Justificamos esta decisión en que esa forma organizativa facilita la visualización de los datos en general y las relaciones de sentido que entre ellos se pueden establecer, dado que fue pretensión abordar la información de un *modo hermenéutico comprensivo global*. El propio Bolívar Botía reconoce que “mantener la investigación educativa como empresa científica implica no renunciar a algunas formas paradigmáticas” (p. 17). En consecuencia, se trabaja no un “método” sino desde una forma de consideración de los datos generales, una manera de interpretarlos que sintetiza su comprensión y explicación en un movimiento recursivo articulado por la reflexión. En tal sentido, utilizamos la calificación “hermenéutico” por tratarse de un trabajo con textos a ser interpretados desde una historicidad singular y a la vez compartida; con la expresión “comprensivo global” queremos establecer que no se

realizaron parcializaciones textuales del tipo clasificatorio propios de la metodología de análisis de contenido (Holsti, 1969; Krippendorff, 1990 citado por Porta y Silva, 2003, pp. 14-17), sino que se consideró la intervención de los docentes como unidades discursivas totales.

SEGUNDA PARTE

*La enseñanza se mueve al ritmo de las conversaciones,
los tropiezos, los ajustes, las dudas, las reconsideraciones.
La planificación es la plataforma de apoyo: principalmente quieta,
a veces sanamente tachoneada en márgenes y bordes,*

otras veces archivada en el escritorio de los burócratas que la visan.
Lo contrario de la enseñanza en la piel de un maestro es la
indiferencia.

(Daniel Brailovsky, 2019)

2. Marco Teórico

En acuerdo de que “todo estudio en campo de la didáctica en el que se pretenda analizar problemas de la práctica, requiere del análisis de las condiciones (...) que constituyen el ámbito que da significación a las prácticas” (Litwin, [1997] 2005, p. 17), se consideraron dos categorías puestas en diálogo –*situacionalidad* de Paulo Freire y *virtud ciudadana* de Carlos Cullen- que, en tanto conceptos estimulantes (De Sousa Santos, 2009, p. 46), recorrerán las ideas presentadas como referencias de análisis; volveremos a ellos, de modo recursivo para desanudar a lo largo del trabajo los sentidos que encierran y, a la vez, disparan, entramándolos con las voces de los docentes y las interpretaciones y atravesamientos teóricos en relación con el diseño de la enseñanza, la prescripción curricular y la reflexión sobre la práctica del enseñar lengua y literatura.

Si bien ambos conceptos son tomados como ayudas para hilvanar un análisis y no serán aquí desarrollados los cuerpos teóricos de los cuales provienen, en su apelación, especialmente al aporte de Freire y su legado, reivindicamos el valor educativo y, fundamentalmente, político que comporta su procedencia y proyecciones. En una posible síntesis para avanzar en este trabajo, sostenemos con el pedagogo brasileño el cometido de construir una educación –y con ello, una escuela y una docencia- que sea “capaz de colaborar con él [el pueblo]” para renunciar al papel de “simple objeto” y asumirse sujeto, “lo que es por vocación” (Freire, 1974, p. 31). Construir a diario una educación que, a la vez teoría del conocimiento puesta en práctica, acto político y acto estético, resigne la idea del educador como ser de praxis (Freire, [1967] 2015, p. 56) que, a través de la mediación del diálogo pedagógico y críticamente, pueda aportar en la construcción de mejores condiciones para aprendizajes liberadores. Es así que por *situacionalidad* entendemos la condición de reflexión comprometida del docente con un espacio, tiempo y contexto(s) que comparte con sus estudiantes, y que lo posiciona como sujeto protagonista de una práctica social empoderada (Freire, [1967] 2015, p. 65). En este orden, traemos a colación las palabras de Yedaide (2019) quien, desde una pedagogía descolonial, piensa una investigación educativa validada por su autenticidad como expansión de conciencia y fundada en la potencia de transformar “las condiciones simbólicas y materiales de la existencia”. (p. 7). Cuando en adelante, consideremos la categoría de situacionalidad, aludiremos al conjunto de estos sentidos.

Los componentes de la *virtud ciudadana* que Carlos Cullen atribuye al docente, son la hospitalidad como acogida atenta de un otro, la alegría de saberse potente para transformar y, por último, la resistencia inteligente de cuestionar lo dado para poder relacionar teoría y discursos con práctica y contextos reales, en definitiva, protagonizar una praxis. Entendemos que la noción de *virtud ciudadana* amalgama los componentes básicos de la pedagogía de Freire: reconocimiento responsable del otro como sujeto, alegría generosa de hacer y transformar una realidad y, finalmente, la resistencia empeñada de construir conocimiento público en un marco de justicia. El autor apela al concepto para calificar a la docencia, desde una perspectiva filosófica y política. “Virtud, en el sentido del hábito de saber elegir cada vez, y con razones, lo que es bueno enseñar”, esto es: saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos¹⁵; Y agrega “virtud ciudadana [de enseñar] porque se trata de una tarea pública, regida por principios de justicia” (Cullen, 2009, pp. 62-63).

2.1. La didáctica de la lengua y la literatura en el país y la provincia

El campo de la investigación en la didáctica específica de la lengua y a la literatura resulta un terreno prolífico en nuestro país. Gustavo Bombini (2001) en “Avatares de la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura” expuso una síntesis de influencias teóricas que impregnaron las prácticas de los docentes, desde la visión estructuralista de la gramática divulgada a través de una serie de materiales curriculares tanto para alumnos como para docentes (Menghi, Pescetto y Spinelli, 1981; Manacorda de Rossetti y Molina¹⁶, 1983) hasta las perspectivas más textualistas o del “enfoque

¹⁵ Específicamente en el Capítulo 6 “*De las competencias a los saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos. Aportes de la Filosofía Intercultural a la educación*”, Carlos Cullen se refiere a los vínculos con el pensamiento de Freire en un contexto de “intermodernidad” en el que reconceptualiza la “enseñanza por competencias” para “resistir con inteligencia responsable” el discurso hegemónico contemporáneo en el mundo occidental regido por el mercado (pp. 113-125).

¹⁶ En particular, la Editorial Plus Ultra publicó a lo largo de la década del ochenta y gran parte de los noventa, materiales curriculares y manuales escolares de gran difusión entre maestros y profesores – y que aún hoy, sin mayores esfuerzos, podemos hallar en bibliotecas escolares-. Una de esas publicaciones fue la Colección denominada “Didáctica del lenguaje y la Comunicación” que se extendió por más de diez años y cuya directora fue la profesora Mabel Manacorda de Rossetti, artífice de la “transposición didáctica” de teorías gramaticales y lingüísticas a propuestas de aula. Muestra de ello es el trabajo en colaboración con Berta Molina *La gramática actual: nuevas dimensiones*, en el que básicamente se realiza la propuesta de aplicación del modelo conocido como “análisis sintáctico estructural”, introducido en el país por Ana María Barrenechea y cuyo objeto fue, por excelencia, la oración. Este enfoque, de riguroso arraigo estructuralista, fue respaldado desde las políticas educativas y, claro está, del mercado editorial por lo que tuvo una importantísima influencia en las prácticas de enseñanza y en el aprendizaje de la lengua por un extenso período.

comunicativo” (Lomas y Osoro, 1997; Marín, 1999). Asimismo, describió el caso de la enseñanza de la literatura y su didáctica y avanzó hacia la idea de que enseñar literatura supone la formación de lectores en la escuela. Culmina proponiendo líneas de investigación que propicien la mirada interdisciplinaria con aportes de la psicología cognitiva, estudios del curriculum, etnográficos así como desarrollos provenientes de otras disciplinas (Bombini, 2001, p. 38). Esta propuesta se vio ratificada en el trabajo *“Lengua y Literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza”*, que junto a Carolina Cuesta publicó en el año 2006 (Fioritti et. al. 2006, p. 52), en el que se describen investigaciones extranjeras que han tenido impacto en las prácticas en Argentina. Destacan, entre otros desarrollos, aportes de la pedagogía crítica de Giroux (1990), la antropología interpretativa de Geertz (1992, 1994) y la teoría crítica del curriculum (de Alba, 1995). Asimismo, rescatan el aporte de Elsie Rockwell (1995, 2009) en la configuración de una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura que resignifique las prácticas históricas de los docentes y los sitúe como hacedores de sus propias prácticas. Con respecto a este enfoque sociocultural, para el caso nacional, interesa la perspectiva de Beatriz Bixio (2003, 2007) quien hace hincapié en las características sociales, políticas y culturales del contexto en el que se desarrollan las interacciones pedagógicas del enseñar y el aprender lengua y literatura.

Hablar de una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura supone asumir dos premisas fundamentales: que la enseñanza es una práctica política y que el lenguaje no es transparente. Por demasiado tiempo en las clases de lengua y literatura existieron temas y perspectivas que han estado opacados por la pretendida neutralidad del conocimiento y con ello, del código. Desde el entrecruzamiento de estas dos coordenadas, las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura reconfiguran el curriculum escolar al tiempo que, haciendo lugar al conflicto y las relaciones de poder que impregnan el espacio social, generan procesos de comprensión que develan usos –sociodialectales y de registro- que dan cuenta de “las relaciones de poder a nivel macrosocial” (Bixio, 2003, pp. 33-35).

Aceptamos que los sistemas simbólicos (y entre ellos el habla y la literatura) se configuran con mediación de la estructura social, y ellos, a su vez, configuran la conciencia, la experiencia y la conducta; (...) hablar no es sólo activar una gramática y un léxico (...) sino también poner en acto habitus sociales y culturales que difieren en diferentes culturas y grupos sociales (Bixio, 2007, p. 23 citada por Lluas, 2017, p. 2).

Reconocemos las disputas del campo también en este aspecto referido a lo “sociocultural” (Cuesta, 2011, 2016; Dubin, 2019). No profundizaremos en ellas, aunque sí diremos que cuando nos referimos al “enfoque sociocultural” en y de las prácticas, pensamos en acciones desplegadas en un campo complejo y diverso, no sin riesgos ni contradicciones;

acciones que implican ciertas premisas básicas, como el reconocimiento de personas e identidades que transitan por diferentes grupos sociales, e insertas, a su vez, en una estructura social mayor. También estas prácticas suponen el respeto por los saberes del otro, lo cual implica la horizontalidad de los relatos sobre el mundo y la vida; no hay un relato mejor que otro. Asimismo, la confianza en la potencia de la territorialidad. Es muy gráfica la figura del *diálogo* en Freire para ilustrar el lugar desde donde entendemos lo sociocultural:

¿Cómo puedo dialogar si me siento participante de un “ghetto” de hombres puros y de hombres sabios, propietarios de la virtud y del saber, para quienes todos los que estén fuera son unos enfermos del alma o de la inteligencia, son “esa gente” o son “nativos” inferiores? ¿Cómo puedo dialogar si parto de que la “pronunciación” del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas populares en la historia es señal de su deterioración, la que debo evitar? ¿Cómo puedo dialogar si me cierro a la contribución del otro, que jamás reconozco, y hasta me siento ofendido con ella? (Freire, 1979, pp. 50-51).

Así entendido, el enfoque sociocultural hace lugar a los saberes docentes (Rockwell, 2009, p. 27) de los profesores, quienes recuperan a su vez saberes sociales, experiencias comunitarias y de su historia, que nutren sus decisiones y se manifiestan en su trabajo. A veces esos saberes emergen adheridos al saber pedagógico prescripto; otras, lo bordean o abiertamente, lo cuestionan.

Tanto Bombini y Cuesta como Bixio han ratificado la calidad de la enseñanza de la lengua y la literatura como prácticas sociales constituidas históricamente en un escenario de tensión (Bixio, 2003; Cuesta y Bombini, 2006). Específicamente, respecto a la constitución de este campo, Bombini discute con generalistas y realza el lugar de la didáctica específica de la lengua y la literatura, justamente debido a la multiplicidad de perspectivas de las que se nutre. Si bien reconoce la vinculación directa del campo específico con la didáctica general, deja claro que esta circunstancia coloca a la didáctica específica de la lengua y la literatura en una mejor posición frente a la complejidad de escenarios educativos -para detectar, describir y, en todo caso, dar respuesta a problemas que flotan en el aula, que la atraviesan y delimitan- que la didáctica general, que pareciera quedarse sin referente para estar, desde su “agenda clásica”, a tono con estos tiempos crispados de la educación secundaria, específicamente.

Es decir que si bien los temas de la “agenda clásica” de la didáctica general son temas también de las didácticas específicas -realizar diagnósticos de grupos, pensar objetivos, planificar, analizar materiales curriculares, considerar la evaluación, etcétera- los asuntos de esta agenda clásica, cada docente los piensa en el contexto de lo que enseña, es decir,

“circunstanciados” o parafraseando a Freire, *situacionalizados*. Asimismo se derivan problemas específicos cuya formulación remite a un campo teórico, bien demarcado por las disciplinas de referencia, que no se resuelven solo desde las categorías de la pedagogía, la psicología o la didáctica, sino que requieren de categorías referenciadas en teorías propias de los objetos que, o bien aborda la disciplina escolar o bien que atraviesa los saberes del área de la lengua y la literatura en la escuela, por ser, justamente, circunstanciada; lo que equivale a decir que existen problemas vinculados a la enseñanza o el aprendizaje de ciertos contenidos disciplinares que necesariamente requieren de un análisis focalizado del objeto así como también de las condiciones contextuales en los que se enseña.

Para dar un ejemplo concreto de esta circunstancia, transcribimos un fragmento de Fernando Andino (2017) en el que se pone en evidencia cómo los problemas de la enseñanza, responden a grandes categorías de la didáctica –en este caso, diseñar la enseñanza- pero que, a la vez, se abordan desde su esencia circunstanciada, esto es, la planificación de una clase de escritura en la disciplina escolar *Prácticas del Lenguaje* desde una “práctica generizada” (Sardi, 2017, p. 15) y en línea con un enfoque que recupera para las decisiones didácticas, voces desde un espacio sociocultural diverso:

La problematización de este dispositivo [la consigna] (...) da cuenta de un proceso de reconceptualización de la consigna de escritura y sus contactos con el terreno escolar y más allá de la escuela (...) proponemos distanciarnos de determinadas creencias en torno a la consigna como “receta prescriptiva” que detenta un éxito anticipado en las intervenciones didácticas. Nos acercaremos así a repensar este dispositivo como una artesanía (Sardi, 2011) elaborada por el/la profesor/a en continuo diálogo con las apropiaciones que lxs alumnxs hacen de ella resistiendo, transgrediendo, resignificando y reformulando este dispositivo en el aula (...) *con* los alumnxs (...) la consigna se puede inventar reformulando algunas ya usadas en otros contextos, a partir de búsquedas del/la profesor/a que desea enseñar algún saber lingüístico-literario en particular, como así también en el contexto de la lectura y discusión de un texto literario en el aula. (...) proponemos que estos dispositivos puedan estar pensados para construir saberes literarios que interpelen las relaciones sexo-genéricas configuradas en el aula (Andino, 2017, pp. 71-72).

La extensa cita muestra elementos ligados tradicionalmente a la didáctica, por ejemplo, la escena de programación didáctica que podemos reponer y el consecuente acto de considerar al grupo de aprendizaje para ello. No obstante, los demás elementos, como la reconceptualización del dispositivo recurrentemente desplegado en las clases de lengua y literatura, como lo es la consigna de escritura, y la idea de “artesanía” que se construye en diálogo con los estudiantes, remiten directamente a una práctica problematizada, en este

caso, revisada a la luz de la ESI¹⁷; vemos aquí el complejo proceso de asumir, en el marco de la enseñanza de la lengua y la literatura, una práctica pedagógica con conciencia sexogenérica que va de la consideración del dispositivo como receta al de artesanía.

La problematización es reflejo de la praxis del docente; allí se conjugan, por un lado, su pensamiento situacionalizado, por otro, la necesidad de hacer lugar a la voz de sus alumnos y la confianza en un hacer que articula el arte y discursos de su ciencia en el cuestionamiento de significados cristalizados para la construcción de nuevos sentidos. Asimismo, no solo se problematiza el contenido sino el propio proceso de programar.

El análisis situado del quehacer pedagógico del docente en la educación secundaria, esto es, el estudio de las prácticas de la enseñanza por ser “circunstanciado”, no es sino en entornos de disciplinas específicas. No podemos desgajar los contenidos disciplinares de los saberes docentes; sin embargo, sería arrogante por parte de los “especialistas” e investigadores pensar la enseñanza sin hacer alusión a las categorías clásicas de la didáctica.

Bombini (2008) explica la mejor condición de la lengua y la literatura en el análisis de las prácticas diciendo que:

La didáctica de la lengua y la literatura aborda las prácticas de enseñanza atendiendo a la actualización de las tensiones sociales, culturales e históricas, en tanto las diferentes maneras de establecer los objetos de enseñanza, la lengua y la literatura, y las polémicas en torno a la forma en que deben ser enseñadas y aprendidas (Bombini, 2008, p. 119).

En acuerdo con este planteo, Carolina Cuesta (2011) desde una perspectiva de revisión de la disciplina escolar recupera a Daniel Feldman:

Las didácticas especializadas pudieron capitalizar el abordaje de “situaciones concretas”, por esa cercanía con la enseñanza que la didáctica general había perdido de vista (...) y comprender que el conocimiento es variable protagónica de la enseñanza, justamente, en esas situaciones concretas (Feldman 2008, p. 41 citado por Cuesta, 2011, p. 15)

A nivel local, Dora Beatriz Neumann y Mirta Quevedo (2004) llevaron a cabo un prolongado trabajo de investigación en escuelas de Trelew, desde un planteo sociolingüístico. Si bien se refieren a una población de educación primaria –entonces, educación general básica- (vinculada a la escuela secundaria de hoy desde el punto de vista de la obligatoriedad y la decisión de que el séptimo grado se “convirtiera” en el primero del siguiente nivel), allí señalan la necesidad de articular teorías disciplinares, propuestas curriculares y prácticas

¹⁷ Educación sexual Integral. Ver Ley 21650.

docentes, con la vida de los estudiantes, en un marco de generación de oportunidades; sostienen que

...la escuela como forma social viva reconoce a su vez una motivación educativa. Es necesario, por lo tanto, enseñar la lengua ligada a una gran diversidad de contextos sociales (...) Si la escuela no ofrece a sus alumnos la posibilidad de ser hablantes/oyentes, lectores/escribientes competentes, obstaculiza su permanencia en el sistema educativo (...) al tiempo que refuerza las desigualdades sociales (Neumann y Quevedo, 2004, p. 91).

Más allá de que el discurso evoca en cierto modo el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua¹⁸ -el que colonizó las planificaciones de docentes del área de lengua desde la Ley Federal de Educación durante dos décadas, respondiendo a políticas del “paradigma del Banco Mundial¹⁹” (Cuesta, 2011, p. 64) hasta bien entrada la Ley Nacional de Educación- lo que se desea resaltar es la presencia, desde la investigación educativa disciplinar local, de componentes contextuales articulados con saberes propios de los objetos para la propuesta escolar (y en relación con el planteo de generación de oportunidades que más tarde se materializó con la Ley 26206).

Se torna necesario sostener desde las prácticas pedagógicas del área, las teorías específicas disciplinares como garantía de que los conocimientos teóricos incorporados al currículum real, impacten en las prácticas de lectura y escritura y demás formas comunicativas (López Valero y Encabo Fernández, 2002, citado por Bombini, 2008, p. 118) en las que les toque participar a los chicos y las chicas de la secundaria.

Compartimos una cita de Analía Gerbaudo (2009) en la que se refiere a esta necesidad con un ejemplo:

Aprovechando este marco de confusión generalizada [Ley Federal de Educación 24195], las editoriales de manuales para la escuela media montaron su negocio ofreciendo textos adaptados a las nuevas exigencias curriculares. Contenidos, actividades, evaluaciones con “solucionarios” para los docentes e incluso planificaciones para las materias. (...) En este momento Gabriela (...) *desoía con seguridad* las recomendaciones de los tantos ministros que pasaron bajo la gestión que condujo estos cambios. Y con *ligeras variaciones* seguía

¹⁸ Gustavo Bombini (2006) ofrece una respuesta a las definiciones políticas que pusieron en el centro del discurso pedagógico de la enseñanza de la lengua y la literatura al “enfoque comunicativo”. pp. 46-56 Por su parte, Carolina Cuesta (2011) aporta explicaciones de la pervivencia de este enfoque al analizar la relación entre políticas educativas, mercado editorial escolar y monopolización del discurso por parte de expertos, relación que contribuyó a la reconfiguración de la disciplina escolar y, con ello, interviene el trabajo docente. pp. 171-299

¹⁹ Para profundizar en esta línea, sugerimos el texto de Jorge Huergo (2015) *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares*. Capítulo “El neoliberalismo y el tecnicismo”. pp. 97-107.

apostando a los mismos contenidos a la hora de diseñar aulas de lengua y de literatura *que permitieran que los alumnos se apropien de su lengua y, en el mejor de los casos, se conviertan o potencien su condición de lectores de literatura*²⁰ (Gerbaudo, 2009a).

En este sentido, valga también como ejemplo, mencionar los estudios de Cassany (2005, 2008) sobre prácticas *vernáculos* de escritura de adolescentes y jóvenes que, desde un marco teórico dado por la literacidad (*literacy*) y desde una mirada sociocultural, desarrollan todo un detalle caracterizado de esas prácticas “al margen de la ley”, las cuales develan saberes lingüísticos y retóricos que ingresan con los chicos y las chicas al aula. Al tiempo que aportan posibles claves para el diseño de la enseñanza.

En relación con otra línea de investigación afluyente, como lo es la historia de las disciplinas escolares o la sociogénesis de las disciplinas escolares (Goodson, 1995, 2000; Alvarado, 2001; Viñao, 2002; Bombini, 2005; Sardi, 2007; Cuesta, 2011, 2016), Carolina Cuesta en su tesis doctoral desarrolló un exhaustivo análisis acerca de la disciplina Lengua y Literatura en nuestro país, a partir de una revisión epistemológica y política de procesos educativos que redundaron en cambios curriculares, discursivos y didácticos, en orden a proponer una “metodología circunstanciada” para la enseñanza de esos objetos. Allí recupera las categorías sobre la lengua y la literatura propuestas por teóricos como por ejemplo Bronckart, Voloshinov, Bourdieu (entre otras, señalización de la palabra, de la palabra/enunciado, de la lenguas/discursos, lengua oficial como modelo hipotético de realizaciones lingüísticas, formas de pensar lo literario, etc.), por considerarlas útiles para entender las formas en las que se ponen en relación a través de procesos de problematización y diseño del docente para dar “explicaciones localizadas de *eso que se hace y dice ahí*, en un aula, cuando se habla, lee y escribe” (Cuesta, 2011, p. 392). Como último párrafo de una prosa contundente, referido a tales categorías y en alusión a la tarea de enseñanza, sentencia:

...permiten a los docentes confiar en que pueden ser protagonistas de esa resolidarización de saberes encastrados y disjuntos en las últimas reconfiguraciones de la disciplina escolar y por ellas. Esto se debe a que esa es su zona de incumbencia profesional; ellos son quienes deciden cómo organizar su trabajo en la atención a sus estudiantes, primero, y, *además*, a la coyuntura curricular (Cuesta, 2011, p. 393).

En definitiva estas investigaciones plantean poner en el centro de la reflexión a las propias prácticas de enseñanza (Cuesta y Bombini, 2006; Bombini, 2008; Gerbaudo, 2009) porque allí el conocimiento cobra sentido para los protagonistas de la clase de lengua y literatura, en tanto mediador de una *experiencia* entre docentes y alumnos en una escena de diálogo

²⁰ El destacado es propio.

freireano. Allí circulan sentidos por develar o construir, según géneros y discursos a visitar. Entonces, el curriculum se vuelve real, asume una dimensión “vivificadora” -para utilizar un adjetivo inspirado en el gran proyecto de las hermanas Cossettini²¹- y vivificante. No hay lugar para “¿esto para qué sirve, profe?” porque en el devenir mismo de la clase, contenidos llegados de las teorías echan luz a la oscuridad del engaño de discursos mediáticos, dan significado a un léxico que les era ajeno, entre tantas otras “iluminaciones” y al estar mediados esos contenidos por un vínculo amoroso que reconoce un otro necesario en cada estudiante, sí hay lugar para el aprendizaje de cosas -símbolos, claves, andamios- lindas para sus vidas, la presente y la que podrá ser; la virtud ciudadana del docente: acogida atenta del otro, alegría de saberse agente transformador y resistencia ante discursos hegemónicos articulando su saber con la realidad.

En nuestro medio, las Jornadas de Lengua y Literatura y su enseñanza, organizadas desde el año 2018 por el ISDF N° 809 de Esquel, las Jornadas sobre enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Secundaria en Chubut (2014, 2016, 2018) de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNPSJB), así como los Encuentros regionales y nacionales de divulgación del ILLPAT (Instituto de investigaciones en Lengua y Literatura de la Patagonia)²², dan cuenta de las preocupaciones del campo de la investigación por lo que piensan, programan y realizan los docentes, en otras palabras, por lo que ponen en juego en su zona de incumbencia profesional. Podemos observarlo desde los Talleres de las Jornadas de Esquel²³, destinados a docentes y estudiantes de la formación docente, y desde los ejes propuestos en las Jornadas de la Facultad, especialmente *Experiencias en el aula, Transposición didáctica de teorías Lingüísticas y/o Literarias, Análisis de materiales curriculares, Reflexión sobre el Diseño Curricular, Proyectos institucionales, Metodologías didácticas, Condicionamientos socioculturales en la enseñanza de Lengua y Literatura*, entre otros; como también en uno de los objetivos incorporados desde el año 2017 a los Encuentros del ILLPAT: *Promover el conocimiento y la transferencia de la producción científica, sobre temáticas lingüísticas, literarias y de enseñanza de la lengua y la literatura, generada en la región patagónica y en el resto de nuestro país*²⁴. Mencionamos también el

²¹ Olga y Leticia Cossettini llevaron a cabo durante los años 1935 y 1945 una experiencia conocida como *Escuela serena* inspirada en los principios del movimiento Escuela Nueva y centrada en el aprendizaje del respeto a partir de la “afectividad y la emoción de los alumnos” (Sardi, 2007, p. 4). Se basó en “la solidaridad, en el acercamiento del alumno a la naturaleza y a su mundo circundante, con la convicción de que solo se aprende de lo que se vive”. CONICET. <http://www.conicet.gov.ar/archivo-pedagogico-cossettini> [Fecha de consulta: 14 de agosto de 2019].

²² Instituto dependiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNPSJB.

²³ Los talleres a los que nos referimos especialmente fueron “Literatura Infanto-juvenil con perspectiva de Género”; “El Lenguaje teatral: su importancia como herramienta para el trayecto pedagógico-didáctico en las enseñanzas de lengua y literatura”; “La gramática como ecosistema: una propuesta para reflexionar y trabajar con la gramática desde el juego y hacia la producción textual”. Fuente: https://www.facebook.com/pg/JornadasLyL.Esquel/about/?ref=page_internal

²⁴ Pueden consultarse las circulares desde el año 2013 en <http://illpat.breezi.com/>.

aporte de proyectos de investigación en el área²⁵ y la revista digital *Albatros* de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, en su primera edición, desde donde se consideró el lugar del docente y la construcción de sus saberes provenientes de la experiencia.

Cuando se trata de la enseñanza en la escuela, es necesario poner en valor un conocimiento que los docentes que trabajan en la escuela tienen: un conocimiento experiencial, en escena y siempre actualizado de lo que son las aulas y la complejidad de trabajar con adolescentes (...) Y decidimos destinar espacios de intercambio concreto, para que los saberes de ellos y los nuestros conversen, confluyan (Melián, 2018, p.17).

Estos espacios de divulgación son también oportunidad de encuentros entre docentes, en los que, en definitiva, se comparten reflexiones, ensayos, preguntas y hallazgos en forma de proyectos, síntesis, relatos o crónicas de decisiones a nivel áulico, institucional o comunitario, y las acciones y evaluaciones derivadas. Son espacios en los que se da especial relevancia al escribir, ya que permite comprender la propia acción de cara a la toma de decisiones y, sobre todo, sistematizar esas producciones para crear saber pedagógico desde las experiencias, aspecto que retomaremos más adelante.

2.2. Del concepto de “programar” a los nuevos sentidos del diseño de la enseñanza

La didáctica tiene sus orígenes en la antigüedad: desde siempre se enseñó *de cierta manera* algo a alguien. Como disciplina, se dice que data del Siglo XVII, precisamente en el año 1657 en el que se publica por primera vez la *Didáctica Magna* de Comenio. No es menester de este trabajo realizar un estudio de la didáctica sino de algunas facetas de su objeto, es decir, de la enseñanza. Solo diremos a grandes rasgos que en la tradición el término “diseño” se ha supeditado a una visión instrumental de la didáctica y con ella, un docente que ejecuta pasos para que, según ciertas actividades de aprendizaje, los alumnos, en efecto, aprendan.

En el título, problema y objetivos del presente trabajo, se habla de *diseño de la enseñanza*. En la pretensión de aproximarnos al concepto, revisaremos en adelante algunas aportaciones teóricas que nos permiten dialogar, relacionar y preguntarnos sobre el proceso de programación didáctica desde la palabra elegida.

Al respecto, Davini (2009) liga el término “diseño” a lo que llama segundo nivel en la programación de la enseñanza y que denomina “programación propiamente dicha”, una

²⁵ Destacamos especialmente el PI 1031 de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, “Tram(p)as textuales: una lectura sobre las prácticas de lectura de los textos de enseñanza secundaria en lengua y literatura” Dir. Mg. Ximena Picallo Visconti. 2015-2017.

declaración pública en la que se explicita un compromiso educativo y que pertenece al terreno de la obligación moral del docente. Sentencia que “la enseñanza no puede ser improvisada” (p.167) y agrega que ésta “no se define de una sola vez y luego se ejecuta. Por el contrario, implica una actividad permanente y dinámica, adecuando las decisiones al proceso de intercambio con los estudiantes o ajustándolas al tiempo” (p. 169). Los componentes de la programación que señala son los propósitos o finalidades e intenciones educativas, los objetivos de aprendizaje, una especial organización y secuenciación de los contenidos a enseñar y las actividades de aprendizaje que se propondrán para alcanzarlos. Éstas a su vez, clasificadas conforme a los momentos de la clase, según la estructura *apertura, desarrollo, integración final y revisión del proceso seguido*. Asimismo, la autora presta especial atención a consideración de la motivación en el proceso de programación didáctica y plantea un decálogo de “criterios didácticos”²⁶ (p. 187) para que sea también un foco de cuidado para el docente que programa un curso o una clase. Más adelante y con el encuadre de la formación en la práctica docente, Davini (2016) va a insistir, quizá en un tono más moderado, en que las categorías clásicas de la didáctica –dentro de las cuales ubica la programación- y en especial, sus aportes, son necesarios para la docencia.

Todos los profesionales se basan en principios y reglas generales de intervención. La docencia no constituye una excepción. Requiere de *principios y criterios básicos de intervención*, es decir aquellos que posibiliten la consecución metódica de sus fines con los medios más adecuados (Davini, 2016, pp. 47-48)²⁷.

Por su parte, Edith Litwin ([1997] 2005) hace mención del término “diseño” cuando se refiere a las estrategias metodológicas que “por excelencia consisten en el diseño de actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de distinto tipo por parte del alumno, con el objeto de generar la construcción del conocimiento” (p. 66). Considera al docente protagonista de un proceso reflexivo y de desafío para el alumno y que derivará en una “buena práctica”, no porque se hayan alcanzado o no los objetivos sino por su “fuerza moral como epistemológica” (Fenstermacher, 1989 citado en Litwin 1997, p. 93) y porque los estudiantes habrán aprendido algo digno de ser conocido creído o entendido. De modo

²⁶ Sintéticamente, los diez criterios son: 1) transmitir contenidos relevantes y valiosos, 2) apelar a los códigos y lenguajes de los estudiantes, 3) incluir la emoción en la enseñanza, 4) comunicarse en forma personalizada, 5) trabajar desde lo concreto y los problemas concretos, 6) dar al alumno la oportunidad de implicarse activamente en las tareas, 7) promover la participación con otros, 8) estimular a los alumnos para que se comprometan con la investigación de ideas o problemas personales o sociales, 9) dar oportunidad para evaluar avances y mejoras, así como propios errores y 10) mantener la coherencia y nunca proponer algo que resulte contrario o contradictorio con lo que efectivamente se hace (Davini, 2009, pp. 187-195).

²⁷ El destacado es propio.

que el componente curricular -lo que espera ser enseñando- y la reflexión del docente en relación con su práctica contextualizada, actúan de insumo para el diseño de la enseñanza. También desde el enfoque práctico de los estudios del curriculum se hace especial referencia al término diseño en el convencimiento de que “las acciones cotidianas en las aulas son mucho más ricas que las representaciones teóricas que se hacen de ella” (Schwab, 1985 citado por Araujo, 2006, p. 105a) al punto de configurarse en desarrollo de las artes de una práctica. También recuperando a Schwab (1974) dice Estela Cols que la enseñanza “involucra un flujo constante de situaciones problemáticas que demandan reflexión, análisis de alternativas y formulación de juicios sobre cómo aplicar de la mejor manera posible las ideas y principios educativos generales de los profesores a la práctica” (Cols, 2004, p. 9).

Así, el saber construido por los docentes en su tarea diaria como experiencia, ocupa un lugar fundamental como criterio de actuación y referencia en cada una de las fases del “diseño, puesta en práctica y evaluación del curriculum escolar” (Araujo, 2006, p. 105b). Observamos una vez más cómo los saberes de la práctica implican reflexión sobre la situacionalidad en tándem con los saberes disciplinares y curriculares de cara a las decisiones de la clase.

Dino Salinas (1994) utiliza el término “diseño” alternativamente con el de programación. Se refiere a este proceso como *investigación* en el que intervienen tres tipos de conocimiento por parte de los docentes: el experiencial –derivado de las experiencias pedagógicas reflexionadas del docente-, el intuitivo –devenido del propio quehacer ante las ocurrencias de la clase y las decisiones que toma, digamos *ad hoc*- y el teórico –como su sistema de explicaciones organizado y que conjuga conocimientos teóricos sobre categorías generales de la educación –escuela, curriculum, enseñanza, aprendizaje, etcétera- provenientes de la formación y el desarrollo profesional (p. 154); el proceso de diseño como investigación involucra la elaboración de hipótesis de trabajo, experimentación, refutaciones o confirmaciones y arribo a conclusiones; dicho de otro modo: el diseño como investigación supone construcción de conocimientos pedagógicos. Abordaremos este asunto más adelante.

Retomando la idea de “escenario educativo” y puesto en diálogo éste con la programación, reafirmamos lo dicho respecto a que la “improvisación” implica convicciones y dominio de saberes generales disciplinares y de la propia práctica pedagógica, en palabras de Davini “principios y criterios básicos de intervención” (2016, p. 47); “principios de ordenamiento y estructuración” (Stöcker, 1964 citado por Cols, 2004, p. 3). Por su parte, y en relación con la condición de improvisación/previsión, Litwin menciona a Stenhouse (1984) quien reivindica el carácter espontáneo de la secuencia de la clase en contra de prácticas e instrumentos de corte administrativo que perfilan un ejercicio de control tanto del docente como del

currículum (2005, p. 50). También Cols retoma al autor cuando se refiere a la programación de la enseñanza desde un enfoque práctico y deliberativo de carácter recursivo, en tanto proceso de toma de decisiones ante los emergentes de la práctica desde justificaciones pedagógicas generales y “principios de procedimiento” compartidos (Stenhouse, 1984, p. 137 citado por Cols, 2004, p. 9).

Esas decisiones que es imprescindible tomar “sobre la marcha”, y que por cierto caracterizan la docente experto e intuitivo, no obedecen a una lógica espontaneísta de la tarea sino que se plantean en el marco de una reflexión sobre un diseño y un conjunto de propósitos, aún en el caso de que éstos deban ser modificados o puestos en discusión (Cols, 2004, p. 24).

En consecuencia, esa escena de aparente “improvisación” es en realidad una clase posible con una estructura basada en saberes y convicciones éticas aunque no haya guión; lo que Palacios (2006) llamaría teorías implícitas, rutinas y saberes experienciales –creencias y principios de acción- (p. 21). Al respecto, rescatamos de Freire (1986) su insistencia en “tener conocimiento de las condiciones en que vamos a actuar” para “planificar la práctica” (p.173); conciencia de la propia situacionalidad que produce la experiencia de la *virtud de elegir* cada vez y con fundamentos qué enseñar, asumiendo la tarea docente desde un sentido de justicia (Cullen, 2009, p. 63).

A casi dos décadas de la primera edición de la obra “Las configuraciones didácticas...” de Edith Litwin, Lila Pinto y Patricia Sarlé (2015), en homenaje a su trabajo, propusieron una revisión del objeto “prácticas de enseñanza” desde una perspectiva renovada sobre la agenda didáctica. Allí sitúan el término “diseño” en el marco de la consideración del “docente como profesional del aprendizaje” (Meirieu, 1992, p. 18) quien justamente diseña y desarrolla propuestas de enseñanza y que, a la vez, se ubica en disposición permanente de aprender; de modo que, el diseño estaría emparentado así a las ideas de incertidumbre, exploración y construcción que supone un proceso de aprendizaje.

Las autoras se refieren al campo de las “investigaciones de diseño” como una perspectiva “epistemológica en relación con la construcción del conocimiento acerca del aprendizaje, la enseñanza y el cambio educativo” (p. 18). Interesa destacar para este trabajo en particular, la recuperación de “la dialéctica relación entre acción y reflexión” y con ello, “la centralidad de los docentes como agentes de cambio”. Sostienen la idea de tomar al diseño “como oportunidad y problematización y reconceptualización de los problemas de la práctica” (p. 20). Recordemos en el ejemplo de Andino (2017) cómo una práctica de programación habitual en el área de lengua y literatura, como lo es la elaboración de una consigna que convoque la escritura de los alumnos, puede problematizarse a partir de su situacionalidad (Freire, 1979) y reconfigurarse “resistiendo, transgrediendo” (Andino, 2017, p. 71) el

abordaje ordinario de elaboración de consignas de escritura, es decir, poniendo en juego sus saberes disciplinares y de la práctica con las condiciones del contexto compartido con sus alumnos; en otras palabras, desplegando una de sus virtudes ciudadanas.

Si bien se entiende que no es específicamente a la tarea de programar la enseñanza propiamente dicha a la que se refieren Pinto y Sarlé, importan para este trabajo los sentidos atribuidos al término “diseño” y cómo éstos, en un proceso de resemantización, pueden enriquecer al que se refiere exclusivamente a la planificación y ampliar su horizonte de significado hacia otras dimensiones de la práctica docente, por ejemplo, el desarrollo profesional vinculado a la relación dialéctica entre acción y reflexión propia y entre pares.

Desde investigaciones de la didáctica específica de la literatura (Bombini, 2002, 2008, 2012) así como de la formación docente, destaca el aporte en el campo de la programación didáctica, no solo para el área de la lengua y la literatura²⁸, el constructo “guión conjetural”. En verdad, circunscribirlo a la programación sería limitarlo a una cuestión operativa. Básicamente se refiere a una situación de escritura y pensamiento en clave prospectiva, con base narrativa –aunque no excluye otras secuencias- y en primera persona, en la que el docente –en formación- imagina cómo trabajará en la clase, con sus alumnos en las circunstancias que bosquejan el aula; en palabras del propio Bombini se trata de

...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, dúctil, permeable a las condiciones de su producción, de frente a los sujetos (el docente-los alumnos) que en ella participan (Bombini [2002]; 2018, p. 184).

Por cierto, un “sinceramiento” de lo que nos ocurre a los docentes de lengua: pensamos la enseñanza -lo que haremos, el cuento que llevaremos a clase, si trabajaremos en ronda o en pequeños grupos, si dedicamos la hora a revisar la gramática de un borrador, si convocaremos a una abuela para escuchar su relato de vida, etcétera- y escribimos solo retazos de esos pensamientos, apuntes para recordar decisiones pensadas; conjeturas fuertemente situadas y signadas acaso por la “inconclusividad” (Bombini, 2002, p. 86). Esta idea nos coloca en una nueva vuelta de sentido del *diseño de la enseñanza*.

El uso del término programación fue limando su alcance y hoy en día, si utilizamos un buscador de Internet para conocer su significado, nos encontraremos con acepciones que están demasiado alejadas del proceso en el cual queremos focalizar; por ejemplo, nos

²⁸ Muestra de ello es la recuperación del guión conjetural en el área de la práctica docente en Ciencias Sociales que realizan Borgani y Santos La Rosa (2016) en el trabajo “La planificación en las prácticas de residencia en Historia: el guión conjetural” (Disponible en el Repositorio institucional digital de la Universidad Nacional del Sur).

remiten a páginas de grillas de programación de canales de televisión o a procedimientos informáticos. Pero, obviamente, tienen que ver con su significado, digamos, estricto. El término programación remite a razón, orden, calendario, cronograma, proforma, linealidad, lo cual, como se dijo, es necesario en tanto *proceso* inherente a la práctica pedagógica²⁹. Este proceso preferimos denominarlo diseño de la enseñanza ya que, sin perjuicio de la caracterización señalada para programación, connota *además* las ideas de intuición, creatividad, construcción, flexibilidad, recursividad, riesgo; lugar para las notas del propio acontecer que es experiencia.

El concepto así planteado, predice visos de enseñanza rizomática (Flores y Porta, 2018), aquella que se opone a una enseñanza arbórea, en donde hay linealidad, previsibilidad y clausura de sentidos. En la anticipación de la enseñanza rizomática se conjugan, testimonios vitales, encuentro de deseos, afectaciones y libertades que producen experiencia.

El sentido ético de la enseñanza rizomática (...) deja huellas en los estudiantes (...) no adormece el deseo, lo hace brotar en medio de una circulación de intensidades (...). La formación es transformación y la sensibilidad pedagógica implica alentar la metamorfosis, la libertad es inmanente a la condición rizomática de su enseñanza (Flores y Porta, 2018).

Con lo cual, diseño también refiere a comprender y reorganizar nuestra propia “experiencia transitada” y su puesta en diálogo con el ejercicio futuro (Cols, 2004, p. 14) que anticipamos –deseamos- vivenciar con nuestros estudiantes, el riesgo de la experiencia, en los términos que la define Jorga Larrosa.

La experiencia no puede ser anticipada. No se puede saber de antemano cuál va a ser el resultado de una experiencia, adónde puede conducirnos, qué es lo que va a hacer de nosotros. Y eso porque la experiencia no tiene que ver con el tiempo lineal de la planificación, de la previsión, de la predicción, de la prescripción, sino con el tiempo de la apertura. La experiencia siempre tiene algo de imprevisible (de lo que no se puede ver de antemano, de lo que no está ya visto de antemano), de impredecible (de lo que no se puede decir de antemano, de lo que no está ya dicho), de imprescriptible (de lo que no se puede escribir de antemano, de lo que no está escrito). La experiencia siempre tiene algo de incertidumbre. Es más, la incertidumbre le es constitutiva. Porque la apertura que la experiencia da es apertura de lo posible, pero también de lo imposible, de lo sorprendente, de lo que no puede ser. Por eso la experiencia siempre supone una apuesta por lo que no se sabe, por lo que no se puede, por lo que no se quiere. La experiencia es un quizá. O, lo que es lo mismo, la experiencia es libre, es el lugar de la libertad. Podríamos denominarlo,

²⁹ Para profundizar en este planteo “sistemático racional o técnico” sugerimos el texto de Estela Cols (2004) “Programación de la enseñanza” (pp. 7-9).

entonces, el "principio de libertad" de la experiencia, o el "principio del quizá" (Larrosa, 2006, pp. 104-105).

Por ello, cuando decimos diseño de la enseñanza estamos aludiendo también al posicionamiento que asumen los docentes frente a la responsabilidad de una experiencia del orden de lo público, es decir, al *quizá*, al riesgo de las consecuencias de interesarse y actuar a partir de la mirada de otro. Este posicionamiento se caracteriza, por su *hospitalidad*, un alojamiento sensible de un otro necesario que otorga sentido a la propia práctica, a la vez que la potencia. Las trayectorias escolares son alojadas de modo inclusivo e inclusor, por eso consideramos el carácter socioafectivo del diseño de la enseñanza y socioafectado, en tanto que pivotea entre lo externo -lo que acontece- y lo interno, lo que se siente, dando forma a las creaciones, a las respuestas, a la experiencia de ser docente.

En síntesis, la virtud ciudadana encarna una pedagogía de la experiencia dispuesta a acoger lo que acontece y a dejarse afectar por las alteraciones que implican una escuela con todos y todas dentro, porque esa es la clave para que, con la potencia de nuestros saberes, hagamos resistencia con la pregunta a partir de las invenciones de unas prácticas comprometidas con el escenario escolar y con el conocimiento. Una responsabilidad política que reviste nuestra praxis.

2.3. Los docentes y el diseño curricular: huellas de una relación

Ya hemos mencionado el caso de las Hermanas Olga y Leticia Cossettini, verdaderas agentes curriculares, en el sentido de las opciones pedagógicas, metodológicas e ideológicas que sostuvieron su propuesta e hicieron de la transformación social, su cometido; entendemos, desde un presente tan hostil para los docentes, en el que nuestro trabajo está acechado por discursos neoliberales –con lo que eso representa laboral y profesionalmente- que la obra de las Hermanas Cossettini es un ejemplo de resistencia política y cultural dada con el curriculum y desde la escuela.

En cierto modo, el fundamento del docente como agente curricular se puede rastrear como una constante -por períodos solapado, por períodos manifiesto- en el acervo de la didáctica de la lengua y la literatura o, si se prefiere, de la enseñanza de la lectura y la escritura. En autores que refieren investigaciones en la educación primaria, por ejemplo desde el encuadre de la alfabetización inicial, hallamos explícita esta conexión. Además de las obras del maestro Luis Iglesias (1957, 1980, 1987), en las que relata, no solo la vida de docente, sino sus incertidumbres, ensayos y hallazgos didácticos en el terreno de la alfabetización

inicial³⁰, muchos otros han dado cuenta de este hacer. Por ejemplo, es el caso de Aída González Galé.

La bondad de este método reside no sólo en los buenos resultados que con él se obtienen, sino también en que permite amplia flexibilidad para su aplicación, siguiendo unas cuantas normas fundamentales. Los mismos colegas en los años subsiguientes a su aplicación, introducirán, de acuerdo a su experiencia, modificaciones propias y podrán tener su forma personal para aplicarlo (González Galé, Aída, 1952, p. 5).

Si bien desde un trabajo foráneo, Kenneth Goodman abona en esta visión del docente-agente curricular en sus estudios de la alfabetización inicial, cuando se refiere a los “docentes integrales”:

Estos maestros modifican, guiados por su criterio profesional, el uso de los textos y los currículos prescriptos con el fin de satisfacer las necesidades de sus alumnos. Aplican sus criterios a los métodos, materiales y currículos (...) En algunas circunstancias, puede parecerles necesario rechazar ciertos materiales y programas (Goodman, 1998, p. 40).

En lo que hace a la educación secundaria, Gerbaudo (2009) refiere una experiencia demarcada por el contexto de los años noventa, de una docente que “marcha a contrapelo” de lo reglado y decide en consecuencia. Y comenta sobre la profesora que

...presenta una planificación que no sigue los lineamientos ni de los CBC ni jurisdiccionales para Santa Fe sino que atiende a lo que a partir del diagnóstico que realizó las primeras clases con sus cursos, cree que en esas aulas es necesario enseñar (...) Más tarde fuimos encontrando otras historias de resistencia (Gerbaudo, 2009b).

También como experiencia en nivel secundario, posicionado claramente desde una práctica reflexiva que produce saber pedagógico, Fernando Andino propone, como hemos visto, la problematización de la tarea de elaboración de consignas que esperan convocar la escritura de los chicos y las chicas; en sí está planteando intervenir el curriculum dado, desde una “nueva mirada sobre la singularidad de la construcción artesanal de consignas de escritura de género”, que recoge experiencias y condiciones del contexto. Esta vez, no son solo fundamentos disciplinares los que se ponen en juego para tomar decisiones que atañen a lo

³⁰ Destacamos especialmente, por el tipo discursivo y el sustento pedagógico y político, *Didáctica de la libre expresión* (1979) y *Aprendizaje vivencial de la lectura y la escritura* (1987), a nuestro criterio, síntesis criolla entre el escolanovismo y la docencia como práctica social. Iglesias considera al maestro como sujeto que construye su identidad en una empiria comprometida, en “movimiento, lucha, cambio, transformación, creación” para convertir a la escuela en un lugar “donde los chicos y yo no nos sintiéramos sofocados por la coerción y el desaliento” (Iglesias, 2004 citado por Vezub, 2010, p. 24).

que se pretende enseñar porque es valioso que los alumnos aprendan, sino contenidos transversales, en este caso, los propuestos por la Ley 21650, que por diversas razones no siempre son asumidos por los docentes y en ocasiones se ven como “carga”³¹. El autor sintetiza su aporte: “Indagar en esos efectos de las consignas, en sus incomodidades, en sus improductividades y en sus emergentes abona por la construcción curricular de una didáctica de la lengua y la literatura desde una perspectiva de género” (Andino, 2017, p. 89). Experiencias de diferentes décadas...mojones en un recorrido de enlace entre la enseñanza de la lengua y la literatura y docentes que se asumen agentes curriculares y a la vez hacedores del curriculum. Nuevamente citamos a Gerbaudo para cerrar este apartado:

...en todos estos casos la planificación no la armó un manual: los contenidos, las actividades, la forma de evaluar, responden a las decisiones que cada uno de ellos [los docentes] toman de cara a las necesidades de sus alumnos y atendiendo a sus propios credos respecto de lo que es necesario hacer en un aula de lengua y/o de literatura (Gerbaudo, 2009c).

2.4. El diseño curricular de educación secundaria del Chubut

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la educación secundaria es obligatoria en nuestro país; la política pública para la educación en la Provincia del Chubut, se regula a través de este marco normativo. Asimismo de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 84 y 88/09 y la Ley de Educación Provincial VIII N° 91, que en su Artículo 99 expresa que el Ministerio de Educación de la Provincia tiene la responsabilidad de definir “las estructuras y contenidos curriculares comunes en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria” y que se le confiere la potestad de establecer “mecanismos de renovación periódica, total o parcial, de los contenidos curriculares comunes (...) mediante diseños curriculares y documentos de desarrollo curricular para cada nivel, modalidad o ámbito de desarrollo de la educación”.

A partir de las Resoluciones del CFE N° 84, 88/09 y especialmente las Resoluciones CFE N° 93/09 y 103/10, las escuelas contaron con herramientas para pensar, en clave de derechos, otras “formas de lo escolar”³² (Vincent, Lahire y Thin, 1994 citados por Terigi,

³¹ Para ampliar esta perspectiva, se recomienda el texto de Mariana Nobile “Representaciones docentes en torno al género en la escuela secundaria: ¿tensiones y temores en un contexto de transición?” en Sardi, Valeria. (comp.) (2017). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria. Prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. 45-69.

³² Flavia Terigi recuperó este concepto en su conferencia “Producción de saber pedagógico a partir de experiencias” en el marco del Primer Congreso Internacional de Inclusión desde el Sur, Río Grande (Tierra del Fuego) en octubre de 2018. El artículo original se publicó en *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire* Vincent, Guy (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994. Para este trabajo se ha consultado la traducción de Leandro Stagno (2008).

2018) que hicieran lugar a nuevos sentidos de la obligatoriedad en la secundaria. En dichas normas, los propósitos aluden a conceptos disruptores de la tradición decimonónica de la escuela media y priorizan el lugar de las “trayectorias educativas”, como motor y causa de nuevos formatos institucionales y curriculares.

Ampliar la concepción de escolarización vigente, contemplando las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales de los diferentes estudiantes. Implica redefinir la noción de estudiante a partir de su inclusión en los procesos de aprendizaje y cuestionar aquellas acepciones ligadas a una forma tradicional de estar en la escuela secundaria. Resulta indispensable, por tanto, revisar las regulaciones que determinan la inclusión o la exclusión, la continuidad o la discontinuidad de los adolescentes y jóvenes en las escuelas.” (Parte 1. Propuesta Educativa para el nivel. 1.1. Sentidos y orientaciones para la propuesta pedagógica. Punto 9.) Resolución N° 93/09 CFE

En este escenario delineado por la obligatoriedad de la educación secundaria como derecho, así como también por las perspectivas y concepciones ético-políticas, teóricas y epistemológicas que le dan sustento, el Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut presentó el 17 de diciembre de 2012 un nuevo Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria obligatoria.

2.4.1. Características generales

En el Marco General puede leerse que se sostiene una concepción de curriculum en una doble dimensión: “en la dimensión de la propuesta, proyecto, documento público y en la dimensión de la implementación, puesta en marcha y despliegue del cotidiano escolar y sus complejidades. Procesos que se presentan en forma diferida pero también de manera simultánea” (p.10). Se lo entiende como una herramienta de trabajo para instituciones y docentes e hipótesis de trabajo que a la vez implica el compromiso político y responsabilidad generacional para con los jóvenes de la provincia.

Como notas distintivas de los cambios introducidos en el diseño curricular del ciclo básico se destacan:

a. Atención a las trayectorias escolares mediante la idea de “pasaje” en relación al nivel educativo anterior. Se pretende con ello atender este asunto no menor en la preocupación pedagógica. Un aporte de Isabelino Siede destaca que:

El vínculo entre niveles educativos se ha visto frecuentemente bajo la figura de la “articulación”, una remisión al ámbito de la anatomía y la mecánica, en donde las piezas y los

huesos se unen mediante encastres. Elementos rígidos se “articulan” para permitir el movimiento, pero ninguno cede en su forma, sino que, al contrario, la enfatiza para encajarse complementariamente. Cuando los componentes de un conjunto articulado se desgastan, desdibujan sus contornos, el movimiento falla y hay que cambiar alguna de las piezas o ambas. La estabilidad de las formas, en cambio, es una condición que favorece las articulaciones. De este modo, la figura descrita deja de lado otros modos de relación entre niveles como la pregnancia, la mezcla, la filtración, etc. En todo caso, no se trata de buscar la figura perfecta, sino de explorar las posibilidades de cada una y develar las ausencias que cada cual suscita. Quedarnos atrapados en la imagen de la “articulación” implica renunciar a otras alternativas ricas y fértiles (Siede, 2007).

La escuela primaria, con sus tradiciones y formas, con sus herencias y proyecciones, disponen al alumno a un mundo del cual es extranjero: el mundo de “la secundaria”, quien nunca, en la historia de la educación argentina, ha sido amigable con el alumno ingresante, desde el formato organizativo mismo hasta la propuesta didáctica, sencillamente porque no había sido creada para *todos*. La obligatoriedad nos sitúa en un nuevo escenario de responsabilidad compartida entre las familias y el Estado y, consagrar ese derecho que asiste a los niños y jóvenes, impone ciertas premisas, una de ellas es el trabajo concreto por los vínculos entre niveles.

b. Reconsideración de la noción de “ciclo”: En este caso, la estructura curricular se sustenta en una concepción ciclada de la escolaridad, de tal modo que se espera un mejor acompañamiento de las trayectorias de los alumnos y las alumnas, en el que se piensa el ciclo –básico y orientado- desde una concepción procesual de la enseñanza y del aprendizaje. En este marco, se introduce la idea de “corredor de contenidos”.

Un trayecto curricular extendido, como recorrido por un campo de conocimiento (...) desde el punto de vista de la enseñanza, el “corredor” propone pensar ejes de contenidos que se retoman a lo largo de la escolaridad, identificar núcleos conceptuales que irán abordándose mediante aproximaciones sucesivas y en forma espiralada durante los tres años del ciclo. La selección de dichos núcleos se ordena, necesariamente, a los propósitos enunciados para el trayecto (Marco General, p. 22).

c. Constitución de parejas pedagógicas en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (1er. y 2do. Año). El currículum por áreas propone una organización que puede concretarse teniendo en cuenta varios criterios pero, en cualquier caso, se deberá “respetar los modos de desarrollo actuales de la ciencia (...) generando procesos de aprendizaje más acordes con las formas de producción del conocimiento y con las necesidades psicológicas de los alumnos” (Coïçaud, 2003, p. 58). En el nuevo diseño y ligadas a nuevos espacios

curriculares (Taller de Ciencias Sociales, Laboratorio de actividades experimentales y Espacio para la Integración de Saberes) se propone la constitución de parejas pedagógicas. Si bien ya existían formatos de trabajo en pareja pedagógica en el sistema, en general – docente/MAI (maestro de apoyo a la inclusión), por ejemplo- y en el nivel secundario en particular –docente/POT o parejas pedagógicas del PMI³³- el formato propuesto resultó una verdadera alteración de la organización escolar, básicamente por la relación de horizontalidad prevista: un docente no es auxiliar de otro, se prevé que dos docentes de distinta formación disciplinar compartan la enseñanza.

Resulta un desafío para las prácticas docentes ya que exige la coherencia entre el decir y el hacer. Pone en evidencia las integraciones posibles (...) El quehacer de a dos posibilita transitar la complementariedad de roles, escuchar el relato de lo que sucede en el aula desde otra voz, y ese reflejo es lo que posibilita la revisión de la legitimidad de la propuesta pedagógica y la reflexión de lo que los alumnos ponen en juego en el acto de aprender, es la posibilidad de revisar la escena con otro, es la oportunidad de ofrecer a los estudiantes más de un horizonte posible. (Marco general, p. 23)

El trabajo cooperativo entre los docentes para articular los saberes y poner en evidencia relaciones conceptuales entre las áreas y disciplinas que integren una visión de conjunto para analizar, comprender un tema o un problema vinculándolo al contexto en que se producen y utilizan, se basa en otorgar centralidad a las trayectorias reales de los estudiantes. Al respecto, Coiçaud (2003) agrega que “el trabajo desde estrategias provenientes de varios campos del conocimiento generará andamiajes que propiciarán una buena incursión en las especificidades disciplinarias durante las etapas posteriores de la enseñanza” (p. 56), de lo cual puede derivarse que la gradualidad hacia las disciplinas ha sido un acierto en términos pedagógicos.

Dentro de los principios de política pedagógica expresados en el documento curricular, en particular para este trabajo, rescatamos el de:

Asumir el cambio cultural de la escuela posibilitando la inclusión de otros formatos escolares: de acuerdo a los aportes de estudios sobre cultura escolar y cambio curricular y la normativa federal es necesario intervenir sobre la vida cotidiana de la escuela ampliando la concepción de escolarización vigente, proponiendo nuevas formas de estar y aprender en la escuela que garanticen la inclusión, la permanencia y el egreso de todas y todos los jóvenes de la

³³ El PMI es el Plan de Mejora Institucional, que como estrategia de fortalecimiento de la educación secundaria, data del año 2011 y deriva de de la Ley de financiamiento educativo N° 26075. Los objetivos iniciales fueron adaptándose a las necesidades del nivel –por ejemplo, fortalecimiento de aprendizajes en las áreas Lengua y Matemática; terminalidad del nivel; etc.- Desde el año 2015 ha sufrido significativos recortes no solo en el envío de remesas a la provincia sino de volumen político, traducido en un vaciamiento de acciones pedagógicas en relación a los fines de su creación.

provincia, que brinde aprendizajes de calidad para el cumplimiento de las finalidades de la escuela media, que habiliten diversas trayectorias en los estudiantes, en experiencias significativas para quien enseña y también para quien aprende (Marco General, pp. 10-11).

Consideramos que en esta declaración, el lugar del docente es reconocido en tanto agente curricular, sujeto protagonista de experiencias que puedan intervenir en procesos que garanticen el derecho a la educación traducidos en nuevas formas que “alteren” (Terigi, 2018) las tradicionales formas de estar, aprender y enseñar en la escuela. En tal sentido, el diseño de la enseñanza debiera pensarse en clave de integración y colaboración.

2.4.2. El diseño curricular del área de lengua y literatura: (prácticas de y con) lectura, escritura y literatura

Para poder enmarcar las referencias al diseño curricular en la práctica de diseñar la enseñanza, tomaremos dos líneas de análisis; aunque no haremos aquí un estudio pormenorizado del documento curricular en relación con lo que se pondera como porción de la cultura a ser transmitida a las generaciones jóvenes, esbozaremos algunas notas para poder situar luego las voces de los docentes. La primera línea consiste en leer el diseño curricular como reflejo de la reconfiguración de la enseñanza de la lengua y la literatura -y, con ello, de la disciplina escolar-; la segunda, el diseño curricular jurisdiccional como prescriptor del diseño de la enseñanza.

El concepto de *reconfiguración* se recupera de Carolina Cuesta (2011, p. 183) y lo situamos en nuestro país y la provincia. La reconfiguración de la enseñanza de la lengua y la literatura es producto de un complejo proceso histórico, con variables epistemológicas, políticas y socioculturales, que se materializa en las prácticas del trabajo del docente de lengua, a través de sedimentos yuxtapuestos de diferentes perspectivas teóricas, abordajes metodológicos, ponderaciones conceptuales, decisiones de política educativa y del mercado editorial, así como de influencias de distintas corrientes psicológicas en relación con el aprendizaje, que se fueron inscribiendo en la historia del enseñar y aprender lengua y literatura en la escuela media argentina³⁴. El diseño curricular de nuestra provincia, no escapa a esta compleja circunstancia; tanto el documento curricular para el ciclo básico como el del orientado, presentan rasgos de esa reconfiguración.

Diremos que los diseños curriculares de ciclo básico y de ciclo orientado no contaron con el mismo equipo de producción y se elaboraron con lógicas de trabajo diferentes. El del ciclo básico fue elaborado por un equipo de docentes, con distintos roles en el sistema educativo

³⁴ Para ampliar esta perspectiva de análisis, se recomienda el texto de Cuesta (2011) *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Ver en Bibliografía.

-ninguno era “especialista” disciplinar, sino, *docentes*- y estuvo coordinado por los Lic. Gabriel Brener y Graciela Favilli, quienes por ese entonces eran funcionarios del Ministerio de Educación de la Nación³⁵. Este dato no es menor ya que como se plasmó en el Marco General del Ciclo Básico, la línea política del momento de obligatoriedad con inclusión y calidad de “todos en la escuela” es el eje de mayor peso y que signa las definiciones curriculares – de enseñanza y para el aprendizaje - de ambos documentos.

Durante 2012 y primer semestre de 2013 se desarrolló un trabajo intenso, que, en recorridos por la provincia, compiló experiencias que ya se venían sucediendo en las escuelas y, a partir de allí, se realizaron largas rondas de trabajo de los equipos de área con las regiones, a fin de recibir aportes provenientes, antes de las prácticas que de las teorías. Hecha esta salvedad, destacamos que ambos se referencian explícitamente en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, producidos en el año 2006 durante el gobierno de Néstor Kirchner. Comparten los núcleos organizadores de contenidos: *Prácticas reflexivas del lenguaje en situaciones de comprensión y producción oral; Prácticas reflexivas del lenguaje en situaciones de lectura y escritura de textos no literarios; Prácticas reflexivas del lenguaje en experiencias con la literatura*. Aquí se observa una referencia directa a los NAP, no sólo por la idea de lo esencial como “núcleo”, sino en la utilización, por ejemplo, de la palabra “situaciones”, para abordar las prácticas de uso del lenguaje en sus dimensiones individual y social. Cuesta (2011) interpreta esas “situaciones” como un nuevo cruce entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (p. 144), es decir, un marco de referencia propio de los CBC de la reforma de la Transformación Educativa, clara herencia del “currículum oficial español de 1986” (p. 51). Hacemos este señalamiento en tanto que en las voces de los docentes, emergen con mayor o menor frecuencia e intensidad, reminiscencias de esa historia de la disciplina escolar, a través de un cuerpo léxico pedagógico que arraigó en las prácticas. (Existen varias hipótesis para explicar este fenómeno pero ameritaría un trabajo más exhaustivo; a priori, arriesgamos que el movimiento editorial que siempre acompañó los “cambios” curriculares, tuvo una profunda

³⁵ En el período 2009-2015 Alberto Sileoni estuvo al frente de la cartera educativa de la Nación. Durante ese período se reglamentó, mediante diferentes Resoluciones del Consejo Federal de Educación, la organización de la nueva educación secundaria (especialmente N° 88 y 93/09, las que ya mencionamos), que a partir de la Ley de Educación Nacional, sería obligatoria. Transcribimos el artículo de la Ley que así lo determina pues actúa como síntesis a los fines del presente trabajo. *“Artículo 16: la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de CINCO (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales”.*

influencia en los enfoques de enseñanza no solo en las salas de secundaria sino también en la formación docente.)

Asimismo, la impronta cognitivista textualista persiste en el documento curricular, por ejemplo en la formulación y abordaje previsto para el tratamiento de los textos, los cuales aparecen como objeto de las prácticas lectura y escritura, macrohabilidades a ser enseñadas, como también, se entrelazan con el recorte del enfoque comunicativo, al cual ya hemos hecho referencia.

La Lengua por un lado y la Literatura por el otro son las dos caras de una instancia disciplinar ciertamente compleja; cada objeto tiene características específicas y por lo tanto debe ser abordado desde propuestas teóricas, didácticas y metodológicas diferenciadas en las que ambos objetos mantengan y preserven su identidad. Se comprende a la Lengua como sistema, como instrumento de conocimiento y comunicación cuya enseñanza se enfoca en el reconocimiento de los “textos en situación”, es decir, inmersos en distintas situaciones de comunicación en las dimensiones discursiva, textual y lingüística (Marín, 1999). La enseñanza de la Lengua en la escuela atiende a la inclusión en tanto propone el desarrollo de las macrohabilidades lingüísticas a través de prácticas reflexivas que, recuperando las trayectorias particulares de los hablantes, avancen en los saberes específicos necesarios para los procesos comunicativos cada vez más complejos, en prácticas cada vez más comprometidas (DC CB³⁶ - p. 4).

Para el caso de la enseñanza de literatura en la escuela secundaria, ambos diseños curriculares coinciden en la necesidad de considerarla objeto vinculado a la creación de *experiencias* de lectura.

La literatura en la escuela es una “ocasión” (Montes, 2002) para explorar diversas formas de manifestación cultural y artística; para enriquecer progresivamente los procesos interpretativos en experiencias de lectura en diversos medios, soportes, escenarios y circuitos; para participar activamente en situaciones de diálogo y discusión de interpretaciones en relación con la lectura; para desarrollar paulatinamente criterios personales de selección de textos literarios, generar y regular un itinerario personal de lectura de textos literarios completos de tradición oral y de autores regionales, nacionales y universales; para explorar las posibilidades del uso creativo del lenguaje (DC CB - p. 7).

Y relacionada con prácticas de escritura en la mención de “actividades de escritura con intención estética” (DC CB - p.17) y “situaciones de escritura creativa a partir de la exploración y el juego con el lenguaje y la búsqueda de la propia voz en la escritura ficcional” (DC CO – p. 129).

³⁶ Diseño Curricular del Ciclo Básico.

La segunda línea de análisis del diseño curricular, es la que nos lleva a entenderlo como prescripción propiamente dicha, es decir, como referencia para el diseño de la enseñanza. Desde allí observamos que pivotea entre dos vertientes: la de ser herramienta posible y actuar como plan. Por ejemplo dentro del punto 4 “Sugerencias metodológicas” del ciclo básico se indica que “el aula de Lengua y Literatura estará organizada como un taller” (p. 18) clausurando toda otra opción metodológica. En relación con la reflexión sobre la lectura, se señala que “en su tarea el docente enseñará a reflexionar a los alumnos ayudando a identificar e interpretar los focos problemáticos y a explorar las posibilidades de resolución” (p. 18). Y a la vez, en la “parrilla” en la que se presentan los contenidos ponderados y conforme a la idea de “corredor curricular”, se desprende la “libertad” del docente para diseñar, desde su situacionalidad.

El mismo movimiento puede observarse para el caso del Ciclo Orientado en el que, por ejemplo, se introduce la figura del Taller en el eje “Prácticas de lectura y escritura de textos no literarios” (DC CO - p. 9) y expresa que “se buscará plantear situaciones...”, formulación que presupone la posibilidad de no “encontrar” esas situaciones. Sabemos que existe un cuerpo de saberes y/o contenidos prescriptos no abordados, ya sea porque se les asigna un valor de baja intensidad curricular, por ocultamiento –“no me siento cómoda al enseñarlos”-, por segregación –los innegociables y los contenidos “para cuando haya tiempo”- u otras razones estrictamente situadas, es decir, razones que tienen que ver con el contexto, las prácticas “vernáculos” imbricadas con tradiciones disciplinares y experiencias con el lenguaje de quienes comparten el aula.

En cuanto a las obras literarias, existe una diferencia entre ciclos. Para el Orientado, en los “Tipos de textos recomendados” (p. 14) se brindan orientaciones conforme al género y a los tópicos, en cambio en el Ciclo Básico, se propone directamente un corpus para la selección (DC CB - pp. 21-23).

En suma, el diseño curricular jurisdiccional –conformado por un documento por ciclo- traduce reconfiguraciones que dan cuenta de encastres³⁷ de perspectivas que, lejos de pretender definir una línea metodológica para el acompañamiento didáctico, en cierta manera, “liberan la zona” para las decisiones de la enseñanza.

2.5. Práctica reflexiva y posibilidades: escrituras del docente

Una de las propiedades de la virtud ciudadana que Cullen (2009) atribuye a la docencia –y por extensión, a la investigación educativa- es el de la “resistencia inteligente y responsable”

³⁷ El término “encastres” según la propuesta de Carolina Cuesta -fundamento de por qué es necesario plantear una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura- se nutre de tres vertientes: psicogénesis, textualismo cognitivista y posición sociocultural de la lengua o la literatura (2011, pp. 201-204).

y la define como la capacidad de relacionar teorías con práctica pero sin perder de vista los discursos y los contextos de producción de esos discursos (que traman saber y poder) que pretenden naturalizar sentidos, por ejemplo, los de la ciencia, y estar dispuestos a ser interpelados por la mirada del otro. En este sentido, el autor recupera palabras de Kusch quien expresa que “enseñar, finalmente, tiene que ver con saber estar y responder acogiendo la interpelación del otro” (p. 62). A este proceso Cullen lo presenta como su concepción de pensamiento crítico. No se trata solo de tener la capacidad y los saberes para *preguntarse* sino *estar dispuestos* a hacerlo y *arriesgarnos* en un escenario en el que actuamos a la vista de unos otros que *nos interpelan*, y por ello, por ese “estar”, aumentan la potencia de nuestra actuación, es decir, la *posibilidad de ser agentes*, de protagonizar una *búsqueda de nuevos sentidos*.

Asimismo, la virtud ciudadana de la docencia entraña el enseñar y aprender a tomar la palabra, lo cual nos convierte en

“in-vestigadores” porque vamos detrás de los vestigios, de las huellas, buscando los sentidos de lo posible, tomando lo no dicho en lo dicho, o lo simulado o escondido en lo que se nos presenta como palabra única (y muchas veces vacía y retórica). Dar la palabra y tomar la palabra. ¿Hay acaso algo más preciso para definir el magisterio? (Cullen, 2009, p. 33).

Dewey (1933) destacó tres actitudes clave al referirse a la enseñanza reflexiva, la que nos interesa destacar, porque se relaciona con el in-vestigar de Cullen, es la que denomina “apertura de pensamiento”, como deseo activo de estar abierto a otras ideas por venir (citado por Latorre Beltrán, 1992, p. 344). Entrelazamos este planteo con el aporte de Gloria Edelstein (2009, 2011, 2015), quien desde sus estudios sobre la didáctica y las orientaciones y formación para la práctica, nos plantea que “los docentes construyen en forma permanente su propio conocimiento, cuando se posicionan en esta suerte de conversación tanto con la situación como con los presupuestos subjetivos que orientan su pensamiento y su acción en cada escenario concreto” (2009, p. 47).

Entre el ser in-vestigadores de lo que vendrá, es decir, en la búsqueda de lo que pueda venir y el enseñar a tomar la palabra, se ubica la reflexión. De este modo, los docentes, en esa disposición, asumen la reflexión en la práctica como una “rutina paradójica” que necesita un orden, “una disciplina y métodos para observar, memorizar, escribir, analizar a posteriori, comprender y escoger nuevas opciones” (Perrenoud, 2017, p. 192), sin descartar, claro está, el aporte de los intercambios con pares, en espacios más o menos formalizados pero siempre inscriptos en su profesionalización.

Como hemos visto en este trabajo, la escritura cumple un rol fundamental en el análisis de las prácticas y en particular, del diseño de la enseñanza, ya que permite la reflexión a partir

de un escrito referenciado en una práctica pedagógica, que es, así, fuente y objeto de investigación. Existe una vastísima obra respecto a la investigación y registros de experiencia docente. No es foco específico de este trabajo, no obstante se destacan como referencias ineludibles, los trabajos de Zambrano (1989); Larrosa, Arnaus, Ferrer, Pérez de Lara, Connelly, Clandinin y Green (1995); Rivas Flores (2000); Bolívar (2001); Alliaud, Suárez, Feldman y Vezub (2009); Vezub (2010); Contreras, Pérez de Lara, Skliar, Larrosa, Arnaus, Caballero Esnaola, Arévalo Vera, Caramés, López Carretero y Ventura Robira (2010); Flores y Porta (2018).

Asimismo, en la historia de la educación argentina, desde la obra de Rosario Vera Peñaloza en adelante, los trabajos de maestros y profesores que escribieron su experiencia docente y en no pocos casos “crearon” un método, (Olga y Leticia Cossettini, 1935,1950; Aída de González Galé, 1952; Luis Iglesias, 1938, 1958; Jorge Ábalos, 1949; Martha Salotti, 1969, por citar los más nombrados), son muestra de la importancia de la escritura a partir de la postura investigativa del docente, que registra la experiencia vivida, una experiencia conmovedora que inquieta e invita a interrogarse, arriesgar y evaluar impactos. En suma, “invenciones del hacer” (Terigi, 2018) que contribuyen al conocimiento pedagógico.

De modo que se hace referencia a la escritura en tanto vehículo de reflexión sobre la práctica de los docentes, situados en un arte, lo cual supone para su desarrollo, capacidad creadora e intelectual.

El proyecto nació de la premisa de que los alumnos que se resisten a trabajar en clase, en su mayoría, han tenido un recorrido escolar complejo que les fue bajando la autoestima académica. Por este motivo, pensé un acercamiento diferente a la lectura escritura (...) se me ocurrió armar una secuencia de lectura y escritura que girara entorno al parque (...) que se encuentra muy cerca de la escuela (Beroldo, 2016, p. 6a).

Si bien en este breve relato no leemos directamente el proyecto –que fue *escrito*-, Laura Beroldo (d)escribe un proceso que implica la complejidad del diseño de la enseñanza: conocer el grupo e interrogarse sobre él, haber observado casos particulares y confiar, tanto en sus alumnos, como en sus saberes y potencia comprometida para intervenir *cada vez más*.

Veamos cómo justifica el origen del proyecto: “Luego de varios meses en que había intentado diferentes estrategias para lograr que los alumnos respondieran a las tareas escolares propuestas, decidí embarcarme en un proyecto que los (y me) obligara a generar algún tipo de cambio” (p. 6b). Ante los sucesivos intentos fallidos: pensamiento, reflexión y escritura para transformar. En el relato de Beroldo también, leemos una *forma* de escritura de la docente, en este caso, en clave de investigación.

Acordamos con la visión de Perrenoud al considerar la reflexión durante la acción, ya que ésta “permite desprenderse de la planificación inicial, reorganizarla constantemente, comprender cuál es el problema, cambiar de punto de vista y regular la propuesta en curso sin sentirse atado a procesos ya elaborados” (2017, p. 193). Si bien el autor afirma que “la práctica reflexiva no es una metodología de investigación” (p.198) consideramos que reflexión e investigación tienen puntos en común como procesos de indagación en general, a diferente escala; la interpretación que hacemos del ejemplo da cuenta de ello. Al respecto, caben las palabras de Gloria Edelstein (2009), quien, evocando el pensamiento de Gary Fenstermacher (1989) sostiene que “si bien establece una distinción entre la lógica de producción de conocimiento y la lógica de uso del conocimiento, entiende que tanto docentes como investigadores desde diferentes vías y con diferentes alcances indagan y producen conocimientos acerca de la cuestión” (p. 45).

Para decirlo de otro modo, la reflexión entendida como comprensión situacional (Edelstein, 2009, p. 47b), como práctica implicada en una práctica social, cual es la enseñanza, supone actitudes investigativas, varias de las cuales, se vinculan con metodologías que, aunque con otros fines, sustentan investigaciones en el campo educativo, como por ejemplo, el análisis de registros y discursos del docente³⁸.

Como vemos, los escritos de la esfera del diseño de la enseñanza, como parte de una experiencia del docente, muestran marcas acerca de su situacionalidad, las convicciones macroeducativas, las opciones metodológicas, deseos y sentires, así como también, registran las filiaciones en relación a su quehacer cotidiano, en tanto virtud ciudadana, en palabras de Perrenoud, la “responsabilidad ciudadana de una implicación crítica” (2017, pp. 104-105).

El papel de la escritura porta un valor epistémico *per se*, atento a que, produce un conocimiento sobre un tema específico del que escribe, en este caso, la propia práctica, y, además, acerca del propio proceso escritural. En consecuencia, reconocemos la tarea de escritura del docente como práctica propia de un profesional reflexivo (Edelstein, 2011, 2015).

³⁸ Al respecto puede consultarse la Tesis “La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza” de Barreto Londoño, Mateus Molina y Muñoz Hoyos (2011), en la que realizan un pormenorizado análisis de las prácticas reflexivas como objeto de investigaciones. Disponible en <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1260/BarretoLondonoJazmine2011.pdf>

TERCERA PARTE

Comparto con Freire la idea de que la tarea del maestro es “placentera y exigente”. Eso debe llevarnos a mantener cierto atrevimiento en lo que hacemos para no caer en la “burocratización de la mente”, para no perder la alegría (...) para mantener viva esa exigencia social que es, en el fondo, una responsabilidad política. (Fernando Vázquez Rodríguez, 2018)

3. El diseño de la enseñanza en un escenario de tensión

El diseño de la enseñanza pone en escena componentes subjetivos y contextuales que disputan sentidos e intereses; va más allá del mero acto de anticipar una acción pedagógica. Dice Laura Bertoldo (2016b): “mi experiencia como profesora de Lengua y Literatura en la Escuela de Comercio N° 4 de San Telmo, me ha provocado muchas idas y vueltas a la hora de pensar y planificar mis prácticas docentes” (p. 3). Es interesante

analizar cómo plasma esta “extensión” que proponemos de programación a diseño de la enseñanza. Bertoldo habla de “planificar” su “práctica docente”, en el marco de una “experiencia”, es decir que no solo se queda en la operación de pensar los componentes de un plan, sino que sitúa el procedimiento en un proceso de mayor alcance, que advertimos ante la primera acción que evoca: *pensar*, recuperando su propia historia y la que comparte con y en la institución. Esas “idas y vueltas” pueden estar dando cuenta de sus interrogantes acerca de lo que espera la institución escolar de ella como docente, de lo que debe enseñar y cómo –decisiones propias de la “zona de incumbencia”, diría Cuesta-; idas y vueltas entre reproducir o transformar...La experiencia como fuente de reflexión para volver a una práctica distinta.

Los docentes, en sus intervenciones hablan de su historia profesional, de sus inicios como profesores; estadíos noveles de un trayecto que el pensar sobre el diseño de la enseñanza convoca.

La sociedad me parece que ha cambiado un montón...dista mucho de lo que era cuando nosotros íbamos al secundario. En el profesorado...sí, te lo dicen...pero una cosa es que te lo digan y otra cosa es que vos lo experimentes cuando estás en el aula. Como que se te queman los papeles (...) hablaba con mis compañeras y a todas nos pasaba exactamente lo mismo. Hemos estado a veces planificando juntas (...) -ahora no...ahora nos sale de taquito- pero nos planteábamos “en ese grupo, ¿cómo es? ¿Y el tuyo?” Y estábamos todas en distintos colegios y nos pasaba exactamente lo mismo. Entonces, las primeras veces “¡tengo esta idea!” y capaz que una actividad nos llevaba tres horas y decíamos “pero no vamos a poder, chicas, con esto”. Eso nos hacía mucho ruido, después...sabés qué funciona, qué no...Vas probando y tenés como muchas alternativas. (Sara)

Tanto en el grupo como individualmente, el valor de lo vivido cobra sentido a la hora de diseñar la enseñanza, ya que es gracias a la reflexión que propicia, que pueden evocarse situaciones, logros y desaciertos, como también, significados puestos en juego en la propuesta de programación situacionalizada.

A propósito de los años. A mí me pasan algunas cuestiones sobre el tema de los años. Cuando yo comencé a planificar sí le daba (por ahí está mal decirlo -o no- está) cuando yo empecé a trabajar le prestaba mucha atención a la cuestión del diseño curricular y a medida que pasa el tiempo es como que hay una mirada muy de síntesis. Te pongo un caso. Lengua y literatura de 6to. Cuando yo tuve que preparar el proyecto o tuvimos que pensar, hubo unos intercambios, ahí con Cecilia; yo cuando miro el diseño observo dos cuestiones, como dos ejes. Uno es literatura latinoamericana y otro es debate y yo sé que sobre esos... esos carriles, tenía que ir mi propuesta pero es un recorte arbitrario que yo hago en base al diseño curricular y está fundado en mi comodidad. A diferencia de lo que pasaba cuando yo empecé

a laburar que digo "a ver con qué tengo que cumplir puntillosamente...qué cuestiones tengo..." Bueno. Ahora no. (Ricardo)

Se podría decir, entonces, que el diseño de la enseñanza pone en tensión los saberes construidos, desnuda los pliegues que portamos desde nuestra formación (Souto, 2017), y a la vez, dispone para, en esa reconstrucción de memoria que propicia el escribir, seguir aprendiendo de lo vivido, trascender el relato; en palabras de Marta Souto, hacer lugar para que "el pensamiento, el sentimiento, la emoción (...) se constituyan en material a ser pensado, trabajado, elaborado" (2017, p. 65) y así aprender y transformar-se.

En adelante se presenta el análisis de los intercambios con los docentes. El mismo se organiza en tres líneas de análisis desde la perspectiva de la prescripción curricular. La primera línea corresponde a los documentos institucionales de programación aportados por los docentes, con énfasis en el trabajo entre pares; en la segunda, se analizan los modos de atender la voz de los estudiantes en las tareas de diseño de la enseñanza; y, por último, se destacan las relaciones entre los escritos de programación didáctica y decisiones en torno a los objetos de enseñanza de la disciplina escolar lengua y literatura.

3.1. "Escritos para presentar"

Las formas y lo formal

Todos los aspectos que nuestro pensamiento aborda en el proceso de diseño de la enseñanza son imposibles de comunicar de una sola vez y en un solo formato. Éste es un proceso de "representación que no resulta accesible y comunicable a otros actores de forma directa e inmediata", dice Estela Cols (2004, p. 6). Pese a ello, algunos aspectos del diseño de la enseñanza se corporizan a través de la escritura.

Habitualmente los docentes desarrollan una profusa escritura de textos en formatos tradicionales del ejercicio de su profesión: proyectos, planificaciones, secuencias didácticas, unidades didácticas, planillas, actas, etc., textos emparentados "con una larga tradición prescriptiva (...) para la evaluación y el control" (Bombini, 2002), en los que subyace una idea de docente como ejecutor de un plan lineal e inflexible, que desconoce los avatares de la experiencia. Podemos suponer que en el trayecto de formación docente, lejos de poner en cuestión esos géneros y formatos, se frecuentan desde un punto de vista instrumental, cuestión que resta valor a su escritura, en particular –a ese género situado -, y, por extensión, al propio proceso de escritura, en general. A ello se suman las exigencias administrativas y, en no pocos casos, burocráticas, que más tienen que ver con una ritualización de las prácticas del docente, que con la necesidad de que su escritura refleje

su pensamiento, sus indagaciones, sus fundamentos en relación con el abordaje de los objetos.

[La programación] Sí, no sé si prioritario cien por cien, pero sí, es una guía; no es una prescripción que la tenemos que seguir cien por cien al pie de la letra pero ahí está ese camino que nosotros queremos seguir desde principio de año; nos va a orientar. (Cecilia)

A mí me parece que es una herramienta central que uno tiene que tener como hoja de ruta necesaria para arrancar (...) pero después no me quedo ahí. Voy viendo sobre la marcha y, ya te digo, mucho también en función de la devolución que voy teniendo (...) la idea es ir atendiendo esa devolución, un poco ir acomodándome y en función de esta cuestión casi siempre resultan trabajos interesantes porque los chicos también perciben esta cuestión de que vos vas atendiendo un poco (...) la idea es siempre ir mirando, registrando qué les pasa a ellos. (Ricardo)

Los escritos analizados corresponden a presentaciones institucionales del ciclo lectivo 2019, entre marzo y mayo, que los docentes eligieron compartir. A modo ilustrativo, para resumir la estructura formal de tales documentos, y sólo a los fines de comparar los formatos circulantes en las escuelas secundarias, presentamos la siguiente tabla, en la que consignamos componentes, más o menos arbitrarios, considerados en la tradición local del diseño de la enseñanza.

	LAUTARO	RICARDO	CECILIA	SARA	MARIELA
1. Denominación y modo de producción	Propuesta indicativa de Proyecto anual 3er. año - colectivo	Programa 6to. año - colectivo	Programa 6to. año - colectivo	Proyecto anual de Lengua y Literatura 2do. Año - individual	Planificación anual de Lengua y Literatura 3ero., 4to. Y 5to. Año – individual
2. Datos institucionales	X	X	x	x	X
3. Fundamentación	X			X	X
4. Marco teórico	Incluido en ítem anterior			X	-
5. Propósitos	X			X	
6. Objetivos		X	X	X	X
7. Saberes/contenidos	X	X	X	x	X
8. Temporalización	X	Corresponde a un documento para fechas estipuladas por calendario escolar de	Corresponde a un documento para fechas estipuladas por calendario escolar de	x	X

		acreditación.	acreditación.		
9. Metodología, estrategias de enseñanza y actividades para el aprendizaje	X			-	X
10. Recursos	Incluidos en ítem anterior	Propone estrategias de trabajo con literatura y otros lenguajes.	Propone estrategias de trabajo con literatura y otros lenguajes.	-	X
11. Bibliografía consultada	X			X	X
12. Bibliografía para estudiantes	X Incluye corpus literario	X Incluye corpus literario	X Incluye corpus literario	X	X Incluye corpus literario
13. Evaluación	X	X criterios de acreditación	X criterios de acreditación	x	X
14. Otro	Acciones de intervención en la ExpoENET Acciones de implementación de la ESI				ESI abordado desde Literatura.

Tabla 2: Descripción de componentes de documentos institucionales de programación.

Para referirse a los documentos institucionales de programación, los docentes, mencionan con mayor frecuencia el término “planificación”. No obstante, no siempre aluden al mismo formato o componentes. Se recurre al término en dos sentidos, uno, relacionado con el proceso: “en la *planificación* de año tuve en cuenta la ESI y eso lo volqué al proyecto” (Mariela) y otro, refiriéndose al “escrito para presentar”: “nos piden una *planificación* en abril” (Sara).

Planificación es lo que circula; lo general es el formato típico de fundamentación, te vas con el marco teórico; en un momento nos pidieron el encuadre del diseño curricular aparte, al comienzo [de su implementación], el año pasado ya no lo pidieron más. No todos planificamos de la misma manera entonces ahí llegó un esquema de los componentes de esa planificación. (Cecilia)

Asimismo, están presentes otras denominaciones para referirse a la programación.

Secuencias didácticas

Intentamos en su momento trabajar en función de secuencias didácticas pero fue una puesta en práctica un año y después se dejó, se ve que no hubo mucho quórum. (Cecilia)

Secuencias, te puede llevar diez clases, a veces se te extiende, por ejemplo, estoy dando policial y se re engancharon y tenía cinco cuentos y agregué dos o tres más. (Sara)

Proyecto anual

Yo generalmente hago el proyecto anual que te pide la escuela, que hay que presentar, la regla, la norma, ese, ¿no? (Sara)

Hay un momento en que quizá yo lo escribo, que es quizá a principio de año cuando nos piden que presentemos los programas o proyectos pero la construcción es anual, digamos, es constante. (Lautaro)

Si bien los docentes asignan un valor determinante al diagnóstico o marco de referencia de los grupos con los que trabajan para la programación, éste no aparece como componente específico. No obstante, opera como punto de partida ineludible para el proceso de programación y da lugar a las decisiones -que pueden explicitarse o no- en los documentos institucionales; esto se deriva de analizar los escritos de los docentes, a la luz de lo que dicen en torno a ello.

En realidad es bastante contradictorio porque nosotros escribimos los proyectos en el momento en donde estamos haciendo el diagnóstico y por lo tanto, no tenemos mucha idea de que es lo que va a funcionar. (Lautaro)

Generalmente cuando arranca el año escolar uno hace un diagnóstico del grupo para tantear adónde está parado, descubrir fortalezas, lo que uno tiene que reforzar, ¿no? Los alumnos con los que se encuentra porque a veces volvés con los alumnos que ya tuviste y sabés. Y ya los conocés. Pero a veces, no. Y no sabés, no los conocés, no sabés cómo van a responder a tu planificación. Entonces lo primero que hago con el diagnóstico es sacarme dudas (...) y después que me tomo ese mes, ahí planifico. (Sara)

Es notable cómo ese tiempo de diagnóstico, de conocimiento, construcción de confianza, de trabajo con los estudiantes, en los inicios del ciclo lectivo, no tenga un valor para la institución, al punto de desaparecer de los escritos formales del docente. Por ello, es comprensible que los docentes resten valor a las formalidades y en contraposición, valoren el proceso:

La planificación para mí es flexible porque yo un montón de veces he planificado pensando que voy a dar una cosa y mientras voy sobre la marcha, me doy cuenta que tengo que retroceder o agarrar otro camino (...) me doy cuenta que tengo que hacer otra en paralelo porque hay chicos repitentes o hay chicos más avanzados en los mismos contenidos (...) entonces lo que hago es hacer dos planificaciones. (Sara)

En este punto, podemos decir que los documentos de programación institucional, opacan tanto el vínculo inicial que da lugar a las primeras decisiones didácticas como a la justificación en el marco del corredor curricular, que se desarrollarán en un ciclo lectivo.

Para el caso de la denominación “programa” existe mayor acuerdo, en tanto que es un documento institucional que prescribe un encuadre para las instancias de acreditación de espacios pendientes, nos referimos a las Comisiones Evaluadoras, más conocidas como “mesas de examen”. Veamos el caso.

En uno de los documentos (compartido por Cecilia y Ricardo), destinado a instancias de acreditación post ciclo lectivo, la estructura elegida es muy pautada; se destacan tipográficamente *Objetivos*, *Contenidos conceptuales*, *Criterios de acreditación* y *Bibliografía para el alumno*. Estos componentes parecieran dialogar con los estudiantes destinatarios, a partir de preguntas tácitas que podemos reponer: *qué debés lograr, qué es lo esencial del espacio curricular, cómo podés demostrarlo y cuáles pueden ser las ayudas para ello*.

El componente más complejo es el de “contenidos conceptuales”. Si nos dejamos llevar por el léxico que evoca la visión tripartita de los contenidos de César Coll (1995), podríamos relacionarlo con un encuadre para la enseñanza ligado a los CBC de los noventa, no obstante, y con la salvedad hecha de que los destinatarios del documento –alumnos- definen la forma discursiva de presentación, notamos que por “contenidos conceptuales” se alude a lo que es *esencial* saber -no mencionan solo conceptos- y que “eso” se estructura en cuatro Ejes temáticos organizadores de los contenidos.

Eje 1: Texto argumentativo y literatura. Aproximación teórica al objeto de estudio

Eje 2: Literatura latinoamericana: movimientos literarios latinoamericanos

Eje 3: Voces femeninas

Eje 4: Literatura y realidad

Del análisis global del mismo documento surge que, además de los estudiantes que requieren “rendir examen”, se prevén otros destinatarios. El posicionamiento de los docentes en relación con los saberes de sexto año entonces se torna visibilizado. Valga como ejemplo el recorrido de lecturas y autores propuesto:

La soledad de América Latina, Gabriel García Márquez

Las venas abiertas de América Latina, Eduardo Galeano

La tempestad, William Shakespeare

Memorias del Fuego I, Eduardo Galeano

“Viaje a la semilla”, Alejo Carpentier

Cien años de soledad, Gabriel García Márquez

Noticia de un secuestro, Gabriel García Márquez

Operación Masacre, Rodolfo Walsh

Teatro por la identidad

Selección de poemas/cuentos de Storni, Belli, de Ibarborou, Sor Juana, Rulfo, Hemingway, Urondo, Neruda, Gelman

Resulta interesante releer el programa de examen a la luz del comentario de Cecilia referido al documento curricular y su relación con la práctica que comporta el diseño de la enseñanza:

Cuatro docentes que compartimos el mismo año y... tenemos que acordar criterios, pero bueno, ahora lo logramos...trabajamos mucho en base al diseño curricular pero también nos sacaron de foco el año pasado cuando nos dijeron "no lo sigan al pie de la letra" porque "le falta mucho, está vacío de contenido". (...) Yo creo que más que nada por cómo está planteado en nuestro diseño actual. Dejé de lado esa vieja categoría de "contenidos conceptuales" entonces al plasmarlo casi de manera procedimental, como que no se evidencian, pero están los contenidos, están los saberes. Pero depende quién los puede descubrir en función de lo que sabe. (...) Tenemos la suerte que tenemos un equipo directivo que te lleva a reflexionar, pensar en las prácticas. Ellos son muy sinceros y te piden calidad. "Queremos que planifiquen el proceso de enseñanza en función de la realidad no importa que el programa tenga dos ejes pero que apunte a la calidad", no nos sirve de nada plantearnos cinco ejes de trabajo súper complejos si sabemos que podemos cumplir dos.

Otra vez, el escenario de tensión. Las operaciones realizadas en torno a los contenidos -lo seleccionado y ponderado- se explican en el contexto de trabajo institucional entre pares, tal vez de negociación/aceptación de la línea de la gestión, sin "resignar" la posibilidad de proponer a los estudiantes una vivencia significativa en este caso a construir a partir de un itinerario de lectura(s).

Podemos sintetizar, en que aún un documento que podría pensarse "objetivo" como un *Programa de examen*, un indiscutido "escrito para presentar", deja intersticios para convertirse en vehículo de diálogo, en este caso, trama colectiva de decisiones que implican posicionamientos sobre los objetos de enseñanza.

Entendemos que la alternancia en las denominaciones da cuenta de lo que Carolina Cuesta llama "resolidarización de saberes encastrados y disjuntos", pero esta vez, referidos a tradiciones pedagógicas y enfoques didácticos; un cuerpo léxico proveniente de encuadres teóricos abordados en la formación inicial, la experiencia acumulada y la historia como alumnos, matices de sentido que van sedimentando en la práctica y que emergen en el discurso de los docentes conforme va requiriendo el contexto de análisis; elecciones que

dan cuenta de las “reconfiguraciones de la disciplina escolar” (Cuesta, 2011, pp. 393-394) y que al mismo tiempo, por encuadrarse en una práctica situacionalizada, la transforman.

El **proyecto** no está cerrado, está en proceso y tiene mucho que ver con esto de presentar una **programación** a fines de abril, como lo suelen pedir, implica dejar de lado aquellos aspectos nuevos que pueden aparecer dentro de nuestro espacio o con el grupo, porque cuando nosotros **planificamos** en función de un diagnóstico de cuatro semanas, tampoco acabamos de conocer al grupo. Este proceso que es interesante y que planificamos a principio de año puede ser que sea acorde al grupo pero puede ser que no (...) ese **programa** se va adaptando. (Cecilia, 2019)

Aproximación a algunos componentes

Nos detendremos en algunos aspectos tenidos en cuenta en los componentes 4, 5, 7, 9 y 11 de la tabla. En relación con los fundamentos teóricos y normativos de la práctica, en los documentos se manifiestan ideas generales acerca de la enseñanza, formulaciones a la luz del Diseño Curricular, así como también, existen referencias implícitas a normas del nivel, por ejemplo, al Documento DGES 3/18³⁹.

El Diseño Curricular de la Provincia del Chubut para la Educación Secundaria, se encuentra orientado a fortalecer el acceso de los jóvenes a la Lengua y la Literatura como bienes culturales (...) el objeto del área Lengua y Literatura tiene como fin ofrecer oportunidades para democratizar la participación de los alumnos en las prácticas de lectura, escritura, oralidad. (Sara, 2019)

No obstante, las formas discursivas de presentación de saberes seleccionados u otros componentes, pareciera transitar al menos por el borde de lo normado, lo cual habla de una lectura atenta, la consecuente toma de posición y, por consiguiente, se relativiza el valor prescriptivo de los documentos. Acaso pasos de una “marcha a contrapelo” (Gerbaudo, 2009).

En el aula de Lengua y Literatura se trabajará **en ciertas ocasiones** como un Taller. (Lautaro, 2019)

El trabajo por capacidades **puede ofrecer** una alternativa para seleccionar contenidos cuya importancia **sea** considerada prioritaria. (Sara, 2019)

³⁹ Corresponde al documento elaborado por la Dirección de nivel Secundario provincial sobre la *Planificación Institucional de los aprendizajes* (PIA), la cual retoma elementos de la Resolución CFE 330/17, conocida como el “MOA” (Marco Organizativo de los Aprendizajes).

Como se observa en negrita, se eligen formas que morigeran la prescripción (ver punto 2.4.2 de este trabajo); la indefinición tanto en calidad como en temporalidad –*ciertas*, no sabemos cuáles- y *ocasiones* –no sabemos cuándo- y el uso del verbo *poder* que presupone el *no poder*, seguido de una forma del subjuntivo –*sea*. Estas formas léxicas posiblemente hablen de procesos de intercambio tensos, dado que el trabajo de escritura colectiva no es ni llano ni fácil ni “color de rosa”; se da en un escenario institucional de disputas en diferentes terrenos de la vida escolar y el curricular no está exento.

También se puede trabajar con ejes en la enseñanza de la lengua... sí, se puede, lo que pasa es que los docentes están muy poco acostumbrados...yo lo trabajo en algunas escuelas...en colegios donde yo soy jefe de departamento o donde yo me siento con más “poder”, autoridad para imponer...hay conflictos (...) Yo lo que he visto; es que si vos querés lograr acuerdos, tenés que ceder un poco. (Lautaro)

Sin dudas, el diseño de la enseñanza es terreno de tensiones y disputas.

Lectura, escritura, literatura

Con respecto al cometido del espacio curricular para el Ciclo Básico es notable el acuerdo desde diversos enfoques: en primer término, enseñar a comprender y producir textos, de y en diferentes situaciones y contextos sociales, en segundo término, frecuentar el discurso literario desde la lectura.

Enseñar a comprender y producir textos de y en diferentes situaciones y contextos sociales

La escuela es un espacio fundamental para la enseñanza de decisiones complejas, por lo tanto, se considera al lenguaje como un eje vertebrador y la lectura y la escritura una de sus premisas fundamentales. (Lautaro, 2019)

Se dará énfasis al ejercicio de la comprensión lectora conjuntamente con la producción de la escritura. (Sara, 2019)

En la presentación de la propuesta de enseñanza de lectura y escritura, predomina la ponderación del texto como unidad de análisis, lo cual habla de la preeminencia de la perspectiva textualista cognitivista como enfoque arraigado en las prácticas, como puede notarse en el siguiente propósito de enseñanza, donde también “se encastra” la visión de la “gramática y normativa en un plano subsidiario” (Cuesta, 2011, p. 195):

Propiciar un plan personal de escritura para la producción de textos descriptivos, narrativos, argumentativos con variadas intencionalidades, ajustando el registro al tipo de texto, al tema

y propósito comunicativo, respetando las normas gramaticales y ortográficas según las convenciones de la lengua española. (Lautaro, 2019)

En el ejemplo, mediante la apelación del enfoque textualista (por “tramas”: “textos descriptivos, narrativos, argumentativos”) y a través de un léxico inequívoco (*plan, ajustando, normas, convenciones, lengua española*) destaca cómo se transmite en el documento un posicionamiento respecto al cometido de enseñar la lengua estándar en la escuela secundaria. Los docentes justifican este enfoque en su –noble- afán de situar su práctica en los grandes fines del espacio curricular y que, a la vez, perfila su hacer como práctica social que considera al curriculum como generador de oportunidades:

...los chicos te plantean “¿para qué me sirve esto?” Yo todo el tiempo les digo por ejemplo “para escribir bien una oración, para conjugar bien un verbo, hablar bien”, les digo “porque ustedes de acá, estas herramientas... ¿Para qué sirve el secundario? Para seguir estudiando, lo vas a necesitar y si vas a ir al campo laboral, también lo vas a necesitar porque en cualquier lugar tenés que escribir una nota solo. Entonces esas herramientas las tenés que haber visto en la escuela”. Generalmente ellos te dicen “no, esto no sirve para nada porque yo quiero hacer tal cosa o tal otra” y les digo “todo lo que se ve en el secundario es para tu formación, todas las materias...y la escritura es básica porque ahí salen todas las otras áreas. Tenés que escribir, leer bien”. (Sara, 2019)

Entendemos que un sentido de inclusión a partir del curriculum, legitima los mandatos del abordaje de tales contenidos, relevantes, conforme lo que “se requiere socialmente”.⁴⁰

⁴⁰ Podríamos exponer una discusión que pareciera actualizarse año a año, tras las pruebas estandarizadas (ex ONE, Aprender, PISA) y que coloca a los docentes poco menos que en el banquillo de los acusados por “ineficaces”, ya que sus alumnos tienen serias dificultades para escribir y comprender textos –verdad de Perogrullo ampliamente extendida-. Sin embargo, solo diremos aquí que las políticas curriculares responden a intereses que exceden largamente las aulas de lengua y literatura; se entrecruzan con las demás políticas sociales y están determinadas por parámetros que –como las pruebas mencionadas- despersonalizan resultados, transforman en porcentajes los haceres y sentires de las profesoras y estudiantes y exigen determinados estándares atados a un financiamiento externo que, en última instancia, profundiza desigualdades desde un encuadre de “estilo de meritocracia” (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001, p. 31, citado por Cuesta, 2011, p. 43). La pedagoga Emilia Ferreiro (2001, 2004) hace casi veinte años, dijo que “leer y escribir son construcciones sociales” y que “cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos”. Agregó que “la democratización de la lectura y la escritura se vio acompañada de una incapacidad radical para hacerla efectiva: creamos una escuela pública obligatoria, precisamente para dar acceso a los innegables bienes del saber contenido en las bibliotecas, para formar al ciudadano consciente de sus derechos y sus obligaciones, pero la escuela no ha acabado de apartarse de la antigua tradición: sigue tratando de enseñar una técnica”, a este fenómeno lo denomina “iletrismo”. Y dado que pobreza y analfabetismo “van juntos”, existen “países que tienen analfabetos (porque no aseguran un mínimo de escolaridad básica a todos sus habitantes) y países que tienen iletrados (porque a pesar de haber asegurado ese mínimo de escolaridad básica, no han producido lectores en sentido pleno)”. (Ferreiro, 2004). Entonces, el hilo se corta por lo más delgado...

Propósitos como el seleccionado se conjugan en los documentos analizados con la posibilidad de incentivar el desarrollo creativo de los estudiantes como otra forma de apropiación de las posibilidades expresivas del lenguaje.

Generar prácticas de escritura que sean significativas partiendo de temáticas de su propio interés. (“Propósitos”, Sara, 2019)

En esa interacción se juega la posibilidad de que los alumnos tomen la palabra, y su efectiva participación depende del modo en que el docente coordine estas actividades. (“Fundamentación”, Lautaro, 2019)

Expresar por medio de escritos, las relaciones de los textos y otros lenguajes artísticos (...) Armar presentaciones digitales (...) sobre la figura del héroe épico [y la] actualidad (“Actividades propuestas”, Mariela, 2019)

Frecuentar el discurso literario desde la lectura

La lectura adopta un sentido social, ya que implica hablar del acto de leer, de lo que produce y lo que modifica en cada lector. (“Fundamentación”, Mariela, 2019)

Presentar escenarios de enseñanza que permitan a los estudiantes leer de forma clara y entendible, que logren hacer inferencias, comparaciones. (“Propósitos”)

Se pretende recuperar para la literatura un espacio específico, autónomo y fundamental en el proceso de formación de los estudiantes. (“Fundamentación”, Lautaro)

Valorar y disfrutar del patrimonio literario como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva para construir la propia identidad cultural. (“Propósitos”, Lautaro)

La literatura ocupa un lugar ponderado en los documentos institucionales de programación. En todos aparecen referencias a contenidos de literatura; algunos ejemplos: *“Literatura: narrativa. Leyenda, parábola, mito”*; *“Contexto político, socioeconómico y cultural de los movimientos literarios”*; *“Textos literarios narrativos: cuentos-novelas. Tipos: policial, fantástico, ciencia ficción”*; *“El género fantástico. La forma fantástica en las cultura grecorromana, latinoamericana y oriental”*. Si bien se infieren enfoques diversos, está muy presente la decisión de circulación y abordaje de literatura en la escuela secundaria, tanto para su estudio específico como con intenciones de promover su lectura situacionalizada, es decir, como experiencia.

Se logró institucionalizar trabajar literatura transversalmente porque descubrimos que nos gusta leer, todos los espacios... y eso no significa desnaturalizar la literatura, porque es un discurso “ficticio” pero cargado del contexto en el que surge. (Cecilia)

Me ha pasado por ejemplo muchas veces con *Operación masacre* de Rodolfo Walsh, que es un libro para expresarlo y como yo arranco el año en la etapa de diagnóstico, arranco con la Carta abierta a la Junta, ya en ese primer momento, ellos tienen como un primer acercamiento a Walsh (...) como que lo van viendo, como que lo van, también, entendiendo... un poco la metodología de ir haciendo este cruce entre literatura y realidad, literatura y política, bueno... como que van pescando ahí, un poco la onda de la propuesta. (Ricardo)

Durante las entrevistas abordamos el punto de insumos o herramientas para la programación didáctica. Allí los docentes expresaron multiplicidad de insumos para conjugarlos en el diseño de la enseñanza, una gama de herramientas que van desde de la tradición pedagógica (por ejemplo, materiales curriculares) y los intercambios en el ámbito laboral (con estudiantes, sobre todo), a las propuestas socioculturales y comunitarias (feria del libro, olimpiadas, concursos), digamos, *ad hoc*, que enriquecen los saberes profesionales y, por consiguiente, las propuestas de enseñanza.

Un mix de todo, desde el diseño curricular hasta mi biblioteca personal que tienen clásicos pero también literatura adolescente que voy conociendo a partir del gusto de mis alumnos; libros de bibliografía que nos sirvió cuando estudiábamos. (...) [Las TIC] es importante, uno ya lo tiene inherente... todo está digitalizado. De hecho, hay personas que trabajan con el cuadernito y escribiendo todo. La PC es una herramienta más, blogs, aulas virtuales, muy importante para el trabajo entre pares. Atraviesan todo desde que me siento a planificar, qué puedo trabajar este año, hasta con los chicos mismos. (Cecilia)

Me baso en el diseño curricular, también tengo chicos que son repitentes o que tienen discontinuidad, que han abandonado... [Entonces] me baso en los NAP, lo esencial que tienen que tener... también en las planificaciones que hacen los colegios. (Sara)

En lo que respecta al componente "Bibliografía consultada", en los escritos analizados, solo se menciona el Diseño Curricular. En ningún caso se alude o citan textos teóricos o materiales para la enseñanza de la Lengua y/o de la literatura; en cambio, hay coincidencia en ponderar en estos "escritos para presentar", la referencia a libros de texto nacionales editados en la última década. Es notable que este punto exprese un desacople entre lo que se registra en el documento "oficial" de la programación del año y lo que en verdad piensan y hacen los docentes con los libros de texto.

Los manuales que uno piensa... que dice... bueno "no planifico hoy porque estoy cansada y le llevo algo del manual" y te das cuenta que en el manual las consignas están mal, los chicos no las entienden, porque ni nosotros las entendemos, a veces. (Sara)

No trabajo con manuales, prefiero ir a la fuente. (Cecilia)

Se entiende que existe un halo de desconfianza frente al material curricular editado, lo cual representa un posicionamiento respecto de la defensa de un terreno exclusivo del docente como lo es el del diseño de la enseñanza; un acto concreto de resistencia frente al pretendido “control técnico” (Apple, 1982, 1989, 1992 citado por Blanco, 1994, p. 5) de la enseñanza que deja al docente en el mero sitio de ejecutar.

Varias hipótesis podríamos plantear a partir de la presencia/ausencia de referencias, digamos, teóricas; pensar, por ejemplo, en cómo se ponderan el conocimiento y el desarrollo profesional del docente y el valor de citarlo en un documento de circulación restringida y al que el docente le asigna un peso relativo, en tanto exigencia administrativa como premisa fundamental de su requerimiento. *¿A quién le importa lo que yo sé y de lo que nutro mis decisiones?* Queda claro que los docentes portan saberes referenciales y referenciados que no siempre se explicitan en los escritos para presentar pero aún así, dejan rastros de sus reflexiones. (De última, los escritos para presentar, como cualquier otro aspecto del diseño de la enseñanza, son solo eso: un aspecto, no nos definen.)

3.1.1. El diseño de la enseñanza como práctica entre pares

Hablar del trabajo con otros, refiere Montero Mesa (2011), nos enfrenta a “un campo semántico amplio dónde términos como cooperación, colaboración, participación, trabajo en equipo -del profesorado- son utilizados de manera indistinta como sinónimos”. No obstante, sabemos que en el uso, los términos se van cargando de sentidos otros, como también de “mandatos ideológicos en ellos impresos”; las palabras así, desgastadas, agrega la autora, en el desarrollo de las tareas docentes, se invisten “de un aura de altas expectativas al tiempo que de cierta frustración por su difícil traslado a la práctica profesional”. (p. 70) En este contexto existe una idea extendida de que el trabajo colaborativo entre docentes es condición para el logro de los fines de la escuela (Angulo y Blanco, 1994; Guitert y Giménez, 2000; Sagol, 2011; Podestá, 2014) y que, por ello, es condición básica para la planificación y mejora de la enseñanza. Dentro de los documentos institucionales de programación, destaca la habitualidad de su construcción colectiva. *¿De qué se habla cuando se califica al trabajo entre pares como colaborativo⁴¹? ¿En qué medida es posible*

⁴¹ En adelante no utilizaremos el término “colaborativo” para calificar ese trabajo de confianza y mutuo compromiso que caracteriza la tarea entre pares, puesto que, como de tantas otras formas léxicas, el discurso neoliberal se va apropiando de términos que literalmente usa para captar lectores desprevenidos y los va erosionando, distorsionando, y, como en este caso, revistiendo de un sentido mercantilista que entiende que el otro –el trabajador- es “colaborador” en un marco de horizontalidad cuando, en realidad, desde ese discurso, se lo piensa como subalterno de la escena de decisiones. Jorge Huergo se refiere a este aspecto, en un amplio análisis del término y concepto “calidad

lograrlo? ¿Cómo se entrelazan –y visibilizan- los aportes de cada uno en los resultados del trabajo entre pares? Desde este encuadre revisaremos el lugar que asignan los docentes a este aspecto de su profesión.

La programación de la enseñanza supone situarse en una idea de escuela que se enmarca dentro de un proyecto cultural y educativo y, por ello, político, que se aspira concretar desde la tarea diaria y en este sentido, el Diseño Curricular jurisdiccional también apuesta fuertemente a potenciar la relación entre trabajo compartido y mejora de la enseñanza.

...en el intento por construir culturas de trabajo colaborativas que permitan una apropiación crítica de la experiencia de trabajo escolar, a través de procesos de conflicto y negociación entre colegas, entre docentes y directivos, con los y las estudiantes, que permitan interpelar las prácticas escolares instituidas y ensayar nuevas respuestas (...) Al proponer la lógica de “corredores” en la construcción ciclada del Currículum, el desafío consiste en la indelegable tarea de trabajo colaborativo entre colegas. (DC CB – pp.15-16a)

Prescribe dos formas escolares para el trabajo en colaboración, una que llamamos directa, a saber: parejas pedagógicas en algunas áreas y equipo del Espacio para la integración de saberes, y otra, que denominamos indirecta, para referirse al trabajo compartido, propiamente dicho, que encontramos en la apelación constante a “los equipos de enseñanza”. Estas formas se sumaron a las ya existentes en el sistema educativo de la Provincia, vinculadas a roles específicos, por ejemplo el de POT (Profesor/a de Orientación y Tutoría).

La necesidad de promover el trabajo colectivo es asunto medular en el trabajo de los enseñantes y debe constituirse en un horizonte permanente en la dinámica institucional de las escuelas, dado que estas poseen una gramática inercial que tiende a conservar al trabajo docente como asunto individual, funcional a las lógicas que sostienen y legitiman el propio diseño histórico de la institución educativa moderna y en especial del nivel secundario. La necesidad de diseñar propuestas curriculares cicladas (...) es oportunidad para generar prácticas de trabajo pedagógico colegiadas, ensayando estrategias didácticas en equipo a través de las parejas pedagógicas, así como en las experiencias que puedan promoverse en los espacios de integración curricular. (DC CB – pp.15-16b)

Al respecto, destacamos esta visión de los docentes como marca de “profesionalismo”, es decir, de “colegialidad” comprometida con un paradigma que pone el centro de la tarea docente en procesos de indagación y reflexión sobre la enseñanza (Cols, 2004, p. 6). Los docentes se identifican fuertemente con este valor asignado al trabajo entre pares, sobre todo a la hora de programar la enseñanza.

educativa” que merece la pena visitar (Huerco, 2015, p.102).

Hubo una época en que uno trabajaba en solitario, teníamos que elaborar un proyecto solos, enfrentarse hipotéticamente con un grupo de trabajo –porque a veces ni los conocías- y ya tenías que planificar y con el tiempo eso... fue una cosa positiva: fue cambiando. Empezamos a planificar con el otro, con nuestros compañeros (...) ya tenemos que abrir la mirada (...) es una herramienta de trabajo porque te permite construir algo (...) abre también nuestros horizontes, te lleva a pensar “puedo intentar esto y ver cómo sale”. (Cecilia)

Ahora estamos haciendo las planificaciones de 1ero. a 6to. anuales y año a año se van a rever y por ejemplo se van a cambiar las obras que estamos leyendo, entonces me baso en eso y hablo con la profe que sigue, hablo y me fijo si tiene completo, sigo al año siguiente. A fin de año se hace una evaluación, eso está buenísimo, que cuando vos planificás de forma anual es como descontextualizado porque si no después no veo a la profe... en cambio acá, al haber una evaluación se sabe: esto se vio (...) es un documento que nos sirve a todos. (Sara)

Lo aprendí en la práctica con mis colegas. Por ejemplo. C. tiene una forma de programar que a mi me gustó mucho y yo medio se la copié, que tiene su ventaja y su desventaja, o tiene su apuesta, que puede ser potente o puede costarte caro... es el hecho de que ella maneja ejes no contenidos. (Lautaro)

En la última nota a pie de página del Marco general del Diseño Curricular -casi desapercibida para un lector “apurado”- y en relación con la presentación de los contenidos (concepción ciclada, intrínseca del corredor de contenidos), se sintetiza esta idea de colegialidad, desde el encuadre de la colaboración entre pares.

[La opción adoptada fue] favorecer el trabajo interdisciplinario que sin desatender la especificidad propia de cada disciplina en lo que hace a su objeto de estudio y procedimiento, supone un diseño de la enseñanza y un trabajo coordinado, colaborativo y en conjunto entre el equipo de enseñanza. (Marco general, p. 27)

Asimismo, los docentes rescatan el trabajo en general con pares dentro de la institución, y cómo ello se vincula con el contexto, por ejemplo, la organización y solidez del colectivo en tanto sector laboral que brega por los principios de la educación pública -cuestión prevista, en el Diseño Curricular-.

Está buenísima la evaluación colegiada. Coincidís tanto que vos decís “Ah, no era yo sola la que pensaba así”. (Sara)

De este modo el diseño de la enseñanza, estira los límites de la programación para llevarla al terreno de la virtud ciudadana de la docencia.

Yo discuto mucho si los chicos tienen comprensión de texto...y yo creo que... qué pensamos de la escuela hoy...qué es para nosotros la escuela, yo siempre discuto que el problema no es la comprensión de textos, el problema es que hoy está escolarizado un chico que antes no estaba en la escuela y nosotros queremos medirlo todo con la misma vara. Y es difícil porque distintos contextos generan distintas comprensiones... es mentira que todos entendemos lo mismo de un texto. Eso tiene que ver con el rol de la escuela y específicamente de lengua.
(Lautaro)

Un terreno en el que el docente toma la palabra, decide sus cabriolas, gestos y desplazamientos; los muestra y reparte. Un terreno en donde también crea, con otros, y así desanda caminos conocidos de su actuación para inaugurar nuevos senderos de experiencia, aun en la encrucijada de ser quien hace –agente transformador- y quien padece –verse afectado-.

Siguiendo a Gloria Edelstein (1995) caracterizamos a las prácticas de enseñanza como altamente complejas y que se desarrollan en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. Una multiplicidad de dimensiones opera en ellas y la simultaneidad desde las que se expresan tiene por efecto que sus resultados serán en gran medida imprevisibles. En este marco, el docente tiene la responsabilidad de llevar a cabo un proceso de toma de decisiones fundado en el compromiso de sostener la centralidad de la enseñanza como responsabilidad política. Implica para el docente generar las condiciones para que todos y todas las estudiantes aprendan, construyan, estudien, lean, creen, imaginen y disfruten de la propuesta que la escuela ofrece. (DC – CB p. 19)

Más allá de los logros o errores que pueda haber tenido el trabajo cooperativo de la enseñanza en aula o en la institución -y esto es destacado por los docentes en cada entrevista-, a partir de la implementación del Diseño Curricular, se han producido cambios organizativos y de cultura escolar en las escuelas de la región a partir de definiciones del diseño curricular, ejemplo de aquello de “la forma es también contenido” (Edelstein y Litwin, 1993 citado por Edelstein, 1996, p. 84); las presentaciones colectivas de los documentos institucionales de programación actúan como muestra de esta circunstancia.

No es motivo de este trabajo pero nos permitimos manifestar la idea de que esa tarea en común desde adentro de la escuela contribuyó a las condiciones que motorizaron cambios de un colectivo que, ante avances en contra de los derechos de estudiantes y docentes, sustentaron planteos de acciones discutidas que dieron cuenta de prácticas democráticas frecuentadas y, por qué no, enseñadas. Dice de Sousa Santos (2006) que debemos

sostener la idea de emancipación y pensarla con formas nuevas porque, aun en escenarios de crisis como los nuestros, “no está en crisis la idea de que necesitamos una sociedad mejor, de que necesitamos una sociedad más justa”. (p. 14)

En este sentido, cuando “se volvió a la escuela” después del conflicto de 2018 ya relatado, algo no fue igual, las relaciones se renovaron, la confianza, en sentido amplio, dio lugar a decisiones sobre la enseñanza. La hipótesis entonces podría formularse como que el escenario de crisis fue asumido en clave de oportunidad para movilizar formas rígidas de lo escolar. Se preguntaba por entonces Delfino (2019):

¿qué pasaría si los docentes, todos, deciden empezar el dictado de *sus planificaciones*⁴² el día en que se vuelve a la escuela, en lugar de atragantarse –y atragantar a los estudiantes- con los temas curriculares que alguien dice que hay que cumplir? (Delfino, 2019, p. 155).

Sin dudas, un asunto clave en la secundaria de la región y la provincia para seguir pensando e indagando.

El diseño de la enseñanza entre pares nos habla de una forma de desarrollo profesional -de tan cotidiana, invisible – que influye en las decisiones de programación.

No tanto por un apasionamiento mío sino porque trabajo con una compañera que es, sí, muy obsesiva con eso y nos lleva poner el ojo todo el tiempo en esa cuestión (...) pero que, por otra parte, es un contacto que te enseña, por supuesto. Te enseña a crecer en esas cuestiones, estar todo el tiempo atento y incluso medio obsesivo así el propósito es coherente con los objetivos, si a la vez eso guarda relación -una vez que atravesaste el tema de los saberes, las competencias, te pegaste una vuelta por los criterios de evaluación y demás- si todo, desde la primera, el primer componente, el primer factor, elemento como quieras llamar, desde ahí, hasta los criterios de evaluación, hay una coherencia. ¡¡Ahhhh!! Desde ese punto es un trabajo así como muy de bardo pero en última instancia, está bueno porque esa coherencia después se ve afuera...o se debiera ver reflejado afuera cuando vos trabajas. (Ricardo)

De modo que implica, también, estar en disposición de cambiar y ser vehículo de transformación de la práctica de otro, no solo en lo que respecta a las selecciones curriculares sino a los modos de mediar con el conocimiento en la escuela y la experiencia de vida de los estudiantes.

Hay veces que [los estudiantes] te escriben al whatsapp... (...) los acompañás, estás con ellos...en la escuela somos muy solidarios...Uno piensa que está preparado para lengua y literatura y vas aprendiendo que estás para más...la misma escuela te va llevando. (Sara)

⁴² El destacado es propio.

3.2. El diseño de enseñanza y la voz de los estudiantes

Silvana Herou Pereira (2017) realizó un estudio acerca de la detección de las necesidades en la formación docente de la carrera de Derecho en Uruguay, con el propósito de analizar su potencial como herramienta para el diseño de la enseñanza en ese campo de conocimiento. Presentamos un fragmento de la comunicación de esa experiencia para revisar qué lugar hacemos los docentes a “la voz” de los estudiantes, en relación con las propuestas de enseñanza.

Al tercer encuentro conjunto entre docentes y estudiantes del curso de Metodología de la Enseñanza, un alumno solicitó la palabra y expresó: “Los docentes no pueden pedir recetas, sino que deben saber qué es lo importante, qué se debe enseñar del programa del curso, cómo nosotros, los alumnos, aprendemos y, luego, pensar cómo van a enseñar y cómo van a evaluar, ¿no le parece, profe?”. En ese momento, los estudiantes comenzaron (...) a plantear sus necesidades: “que los docentes presenten los contenidos nuevos usando las tecnologías”, “que preparen las clases” (...) “que planteen casos y que lleven casos reales de los juzgados, de las audiencias o de mediaciones”, “que piensen que nosotros también sabemos leer los códigos”, “que lo que necesitamos es analizar, no memorizar”, “que tengan seguridad de que queremos aprender” (Herou Pereira, 2017, p. 130).

¿Cuán democrático y flexible es el currículum para los actores de la escena escolar? ¿Qué preguntas habilita? ¿De qué manera el diseño de la enseñanza aloja las necesidades e intereses de los estudiantes? ¿Son procesos de negociación, acuerdo o disputa? Algunas frases de la voz de los estudiantes de la cita nos servirán para este análisis.

“los docentes (...) deben saber qué es lo importante”; “que tengan seguridad de que queremos aprender”

En el marco de una ciudadanía responsable, los chicos y las chicas de las escuelas secundarias de nuestro país a lo largo de la historia han dado muestras de que se preocupan por su educación. En estos tiempos, asumen posturas críticas frente a decisiones de orden ministerial que involucran la garantía de ese derecho. Un ejemplo de ello puede observarse en el portal de noticias LMNEUQUEN.COM con fecha 3/7/19:

Los alumnos del CPEM 72 están en estado de alerta ante **la falta de información sobre el nuevo diseño curricular para las escuelas secundarias** (...) convocaron a una asamblea para mañana con el fin de evaluar la posibilidad de tomar el colegio.⁴³

⁴³ El destacado es propio.

Asimismo, y en el plano local, la página de la red social Facebook de la Junta de Estudiantes Autoconvocados –que cuenta con más de tres mil adherentes, por personalizar cada “me gusta” contabilizado- es muestra concreta en este sentido. Además de ser centro de habilitación de palabra, ya que cuenta con una sección de mensajes sobre la escuela secundaria, pueden rastrearse los principios que los unen y movilizan.

Lxs pibes estamos hartos de la inoperancia del Gobierno, de la falta de interés hacia la [educación] pública (...) Estudiantes de Chubut nos armamos de valor y ocupamos pacíficamente las escuelas que nos pertenecen, que nos pertenecieron y les pertenecerán a las próximas generaciones. (Post 4/9/19 2:59 pm)

Estos son nuestros estudiantes.

Mencionamos ya los intercambios en el ámbito institucional; en ese contexto, los que mantienen con sus alumnos, tienen un lugar de vital importancia para los docentes. Esa importancia consideramos que radica en, al menos, dos premisas: la motivación y el vínculo, de modo que la voz de los estudiantes, en el desarrollo de la propuesta de enseñanza, va marcando el pulso de una relación.

Muchas veces me ha pasado que llevo un material y me doy cuenta que les cuesta...Son re sinceros los chicos, manifiestan el descontento, entonces: “¿qué tema les interesaría?” entonces, una lista, o una noticia, algo que retumba en la sociedad, que hace ruido, que todos opinan, a veces se arma debate, entonces, bueno con todo eso, “vamos a escribir sobre tal cosa” (...) yo digo que es la mejor forma de llevarse bien, de crear un vínculo con ellos porque si no te cuesta el doble. Te cuesta ir, les cuesta a ellos. (Sara)

Yo puedo decir “me atengo a mi planificación” pero ¿y los chicos? Llega un momento que te ven y saben que van a sacar el mismo libro con lo mismo. (...) Les gusta escuchar y ser escuchados, les gusta cuando uno se para en otra postura, así te acercás, tenés otra llegada a ellos y ahí está el desafío (...), me lleva a ser yo, en definitiva (Cecilia)

El vínculo que se teje en la experiencia entre docentes y alumnos, se resume en una especie de *vamos viendo*, en *sobre la marcha lo vamos ajustando* y el interés por *cómo se sintieron*; un “conocimiento relacional” (Freire, [1996] 2015, p. 63) que perfila el diseño de la enseñanza como materia de un devenir.

Cuando nos conocemos con los chicos, nos damos cuenta que hay cosas que no van a andar, mutuamente. Ellos también...porque hay veces que se dan cuenta que por ahí el estilo que yo tengo no va a ser similar o igual al que ya venían teniendo con otros profesores... y entonces yo reformulo sobre la marcha. (Lautaro)

“que piensen que nosotros también sabemos leer los códigos”; “qué se debe enseñar del programa del curso”

En el ya aludido portal neuquino, una publicación de agosto de este año refiere a protestas en contra de las medidas de reforma curricular de la provincia de Neuquén, al tiempo que también da cuenta de reconocimientos de los estudiantes en función de sus reclamos.

Esto se viene trabajando hace tres años y en ningún momento se nos informó, por eso decimos que es antidemocrática. Y ahora cuando está todo cocinado nos quieren dar participación”, reclamó además Francisco, y resaltó que uno de los aspectos positivos del diseño curricular es la implementación de la Educación Sexual Integral. (13/8/19)

La Educación Sexual Integral, constituida y regulada por la Ley 26150, fue promulgada el 23 de octubre de 2006. En la provincia, a partir de materiales curriculares de corte nacional y capacitaciones de la esfera pública y privada sobre facetas o enfoque del tema, el Programa de Educación Sexual Integral, aunque con dispares sistematizaciones regionales, se transita desde esa época. En particular, el Diseño Curricular del Ciclo Básico oficializó su consideración como contenido ponderado e ineludible.

La inclusión de la ESI en el diseño curricular responde a la necesidad de garantizar el derecho de las y los adolescentes al acceso a una educación sexual integral basada en conocimientos precisos, pertinentes, confiables y actualizados (Ley 26150 Art. 3). La sexualidad es entendida como una dimensión de lo humano. Desde este marco hablar de sexualidad incluye la genitalidad, la afectividad, los sentimientos y valores vinculados a ella, pero también las relaciones entre varones y mujeres situados en contextos determinados y los efectos diferenciales tanto en el ámbito de lo privado como de lo público que han tenido las asimetrías entre hombres y mujeres a lo largo. (Marco general, p. 25) ⁴⁴

A través de sus organizaciones y desde una dimensión sociocomunitaria, los estudiantes alzan la voz y se organizan por “protocolos contra el abuso, la discriminación y cualquier tipo de violencia en el ámbito educativo; por el cumplimiento de la ESI; por participación en la toma de decisiones sobre nuestra calidad educativa (reformas, estructura curricular y etc.).”⁴⁵

⁴⁴ El desarrollo de este tema puede consultarse en el Diseño Curricular - Marco general, Título “Las decisiones tomadas en este Diseño Curricular” punto f) pp. 24-26. Asimismo, la Circular Conjunta 01/19. Disponible en <https://www.chubut.edu.ar/nuevachubut/2019/05/14/circular-n-01-19-esi/>

⁴⁵ Post del 29/7/19 1:42 pm. LMNEUQUEN.COM

En nuestra ciudad, se replica el mismo reclamo: “¿Por qué luchamos? (...) por un protocolo contra la violencia institucional, bullying o cualquier otro tipo de discriminación y violencia; la implementación de la ESI.”⁴⁶

Los docentes atienden estos emergentes con las herramientas con las que cuentan.

Nos viene un estudiante con un libro que plantea una cuestión de género y a veces pensamos que aquello que tenemos como sustento, como didáctica, no nos sirve y todo lo contrario, simplemente tenemos que adaptar aquello que nosotros traemos. (Cecilia)

Yo trato dentro de las posibilidades de la secuencia didáctica... que uno puede armar con texto explicativo, texto argumentativo... y dónde puedo tratar de meter ese tema (...) más que nada son los temas que tienen que ver con ...me interesó trabajar más el rol de la mujer, el tema del cuerpo...me gusta trabajar con las tragedias griegas *Edipo rey*, *Antígona* y trato de recuperar mucho la cuestión del rol de la mujer, la discusión, el tema de la separación del estado de la iglesia ...la autoridad, la relación padre e hijo. (Lautaro)

Sobre esta temática transversal, compartimos una anécdota que Ricardo contó al grupo:

A mi me pasó, hace poquito, por ejemplo con Hemingway, trabajando Hemingway como previa de lecturas sobre literatura latinoamericana (...) y hay una parte de biografía que yo les hago trabajar que tiene que ver con Hemingway que era un despelote vivo, a todo nivel y la cuestión es que en un momento determinado, una de las pibas me dice, dos cuestiones me acuerdo que me plantea, una, "pero la mujer ¿cómo lo aguantaba?" eso generó una discusión al interior del grupo respecto de la personalidad del tipo, su machismo recalcitrante, la violencia con sus parejas y demás, bueno, y como que el propio grupo lo fue laburando, bien, pensé que ahí se había cerrado. En un momento determinado, levanta la mano la misma piba y me dice "¿no vamos a trabajar mujeres?" y yo de inmediato reseteo "tac... tac... tac" y claro, no tengo mujeres en el... [proyecto] Le digo, "vamos a hacer una cosa (...) Vamos a darnos tiempo -en principio, nosotros dos pero el juego queda abierto para todos- para buscar autoras latinoamericanas y a la otra clase. (...) [Trajeron] Gioconda Belli, *Sofía de los presagios*, está re buena -porque ella me había dicho que le gustaba este...el tema de realismo mágico- "pero yo investigué otro". Y se engancharon dos o tres y ese quinto libro está hoy en debate. Y... ¡ya estaba metido!

En este breve relato de un pasaje de la clase, Ricardo trae la voz de su alumna que en el primer interrogante, define la lectura crítica que realiza del proyecto y que más tarde quedará explicitada con el segundo planteo al profesor, en un claro acto de habla de *reclamo*. Dice el docente “ese quinto libro está hoy en debate”, con lo cual, el terreno de intercambio y construcción planteado por el profesor es asumido desde el compromiso con

⁴⁶ Post #MiraComoNosTienen. Página Facebook de la Junta de Estudiantes Autoconvocados J.E.A. de Trelew.

sus aprendizajes por parte de los estudiantes, por lo que el diseño de la enseñanza operativiza un curriculum flexible y sensible a los intereses de los destinatarios.

Si yo te traigo un libro que es demasiado...explícito sobre lo que te está pasando me parece una pérdida de tiempo....lo que yo veo de valioso de esas lecturas [los clásicos] que hoy se está rediscutiendo todo, ¿no? yo charlo con los pibes sobre las cuestiones de las tragedias y tratamos de relacionar los personajes, qué vínculos han generado entre ellos...y ahí aparece el tema de la homosexualidad, todo lo que hoy se está rediscutiendo, de alguna forma. (Lautaro)

Y como hemos dicho, la forma también es contenido.

El programa tiene que ser elaborado con la participación de ambos [educador y educando] De ahí la necesidad de la temática significativa de estos últimos (...) de esta manera el contenido programático no es una donación, un conjunto de informes que deben ser "depositados" en el educando sino la devolución, organizada y sistematizada a los individuos de aquello a lo cual aspiran saber más (Freire, 1979, pp. 54-55).

Está visto que los chicos no reclaman la ESI porque es un "tema de moda", la reclaman porque es su derecho y porque se suceden -conocen, les pasó- prácticas domésticas, institucionales y sociales que vulneran ese derecho. La escuela tiene una responsabilidad extrema en ese asunto, no solo por "abordar los lineamientos curriculares de la ESI", sino para resguardar derechos de los chicos y las chicas, que no es otra cosa que cuidarlos.

"que lo que necesitamos es analizar, no memorizar"; "que preparen las clases"

Los profesores narran situaciones áulicas en las que surgen cuestionamientos relacionados con la utilidad de los contenidos abordados, abriendo terrenos de negociación en los que predominan las argumentaciones de los docentes en relación con la generación de oportunidades sociales e individuales que se derivan de un curriculum, digamos, "inclusor".

Espero llevarlos a la reflexión [sobre la lengua], su importancia social, ahí una parte de su propia impronta: cómo concibe la lengua. Me paro desde la teoría de la comunicación...creo que es fundamental la reflexión. Reflexionar sobre lo que ellos saben, sobre lo que no saben, volver sobre eso. Soy una convencida de que si nosotros no les decimos por qué trabajamos con determinados contenidos, para ellos no es significativo. (Cecilia)

Como también, las preferencias de formas y temas de los estudiantes.

Es el grupo que quiere estar todo el tiempo en la biblioteca, que todo le llama la atención. Por ejemplo un día les dije “vamos a hacer bombones, ¿qué les parece?” “Sí, sí.” Trajimos las galletitas, hicimos los bombones. Bueno, el contenido “la receta” no pertenece a primer año, no está en la grilla, pertenece a segundo en textos instructivos, bueno, ¿qué hicimos? “Vamos a ver qué tipo de texto es” pero no les dí la teoría. “Hagan paso por paso todo lo que hicieron. ¿Qué les gustó de la experiencia? ¿Qué les gustaría para la próxima?” (Sara)

Sin dudas, de diversas maneras los chicos y las chicas de la escuela secundaria reclaman un lugar de decisión en su educación que claramente vinculan a su proyecto de vida y los docentes hacen de ello un componente esencial que ponen en juego en sus decisiones.

“que los docentes presenten los contenidos nuevos usando las tecnologías”; “que lleven casos reales de los juzgados, de las audiencias o de mediaciones”

Las formas de la enseñanza también son objeto de cuestionamientos de parte de los estudiantes y de preocupación por el lado de los docentes.

Cuando yo hablo de literatura les explico el contexto para ubicarlos a ellos. Cuando a uno le gusta algo calculo que contagia...si yo a un chico le digo “leéte esto y contámelo” sí, lo va a leer porque tiene que aprobar (...) pero si le digo “leé esto”, partiendo del interés de ellos, yo sé que le va a poner otras ganas, que capaz que va a informarse y buscar mucho más de lo que yo le doy...cuando algo le gusta a alguien, lo hace con ganas. (Sara)

No había leído las trilogías, las leí en el profesorado, me di cuenta de que había muchas posibilidades de relacionarlo con otros temas. Para mi el criterio es que los chicos puedan relacionarlo con algo que les esté sucediendo (...) el tema es a veces uno no termina de ser un buen mediador, pero bueno...a veces se logra, a veces no...eso es lo que yo veo como éxito: cuando un chico puede hacer una conexión y me la muestra en un texto, que hemos pedido y ahí es donde yo digo "ah!". (Lautaro)

Asimismo, en relación con los recursos, estrategias y materiales didácticos disponibles.

Mariela: ¡a mí también! los llevé a la **feria del libro**

Cecilia: bueno, tiene que ver con eso... bueno yo implementé, también desde el año pasado primer día de clase que uno hace toda la presentación ...una **encuesta literaria**, les mando el **link** a los chicos y ahí sé qué les gusta leer, qué es lo último que , porque uno, más allá de ese primer encuentro oral, te olvidás. Hacés presentaciones en seis cursos distintos, entonces me mandan después la encuesta y ahí también me sirve un poco para saber qué género puedo...

(...)

Mariela: por ejemplo *Latido y Pulsaciones*, los libros esos están escritos en **chat**, entonces ellos se sienten..."¡ay profe, qué extraño que es esto!" y le digo "¿no es lo mismo?", "sí pero escrito de otra forma", "bueno -les digo- es lo mismo". Eso también, que el profesor lleve otras cosas, que se yo, el otro día les llevé un texto todo escrito en **emojis**

Cecilia: es muy interesante

Mariela: "¡ay profe, pero esto es re extraño!". Mirá -le digo- en la antigüedad ¿cómo leían? "ay...entonces nosotros podemos" y empezaban a sacar más o menos las frases ocultas.

Sara: estaba bueno

Cecilia: **el celular** a nosotros nos abre el panorama

(...)

Cecilia: yo lo utilizo muchísimo; con lo chicos comparto vía **bluetooth**. Eso sí, siempre con códigos. Los chicos usan el celular, yo comparto vía bluetooth, **audios**, tenemos...

Ricardo: o los grupos de **whatsapp**, yo por ejemplo en el...

Cecilia: yo lo uso de mediador a mi POT, por ejemplo

Ricardo: entonces por ejemplo del diagnóstico este años, encontré un **videito** que hablaba sobre la construcción de la realidad, un profe que da una clase, creo que es de psicología, y está muy bueno entonces les digo "denme el numero de uno o de una" y lo mando ahí, entonces lo mandé, lo compartieron y lo empezaron a ver y bueno, te facilita un montón. Si no "tengo que reservar el televisor" para ver 15 minutos...es un tema pero eso está bueno. De igual modo que se yo, si querés trabajar con **canciones**, decís bueno...

Un breve pasaje del intercambio grupal en donde observamos una muestra de la variedad de herramientas que los docentes despliegan y utilizan con el objetivo de que esas premisas interdependientes de motivación y vínculo, actualicen y sostengan los deseos de aprender y de enseñar lengua y literatura.

Entonces estás todo el tiempo relacionando con lo que la sociedad propone; no solamente escuela...escuela, sino sacarlos de ese contexto. Llevarlos para fechas...así...específicas, Centro Cultural de la Memoria, al Museo...hay un montón de actividades que propone la ciudad, la feria del libro, cuando viene algún escritor, alguna obra de teatro (...) porque uno también es parte de la sociedad y si esas cosas... los chicos nuestros no tienen acceso a ir y pagar una obra de teatro (...) todas esas cosas son insumo que ayudan a que uno pueda cumplir su rol de educador. (Sara)

Diversidad de temas, nuevos autores, prácticas disruptivas en las que se mixturán diversos lenguajes ingresan al diseño de la enseñanza de la lengua y la literatura de la mano de los estudiantes.

A los chicos les llamaba la atención, por ejemplo de los booktubers, ellos viven con la tecnología y entonces, vos los incentivás a que lean, los incentivás a que aprendan pero en forma de juego o en forma de concurso. (Sara)

Esos reclamos, decisiones, necesidades o preferencias de los estudiantes acicatean el diseño de la enseñanza; ponen a prueba su consistencia política y flexibilidad didáctica, por lo que el docente se ve comprometido a reflexionar constantemente sobre las suyas. Esto es cabalmente percibido y considerado por los profesores.

Yo arranco el año en la etapa de diagnóstico, arranco con la carta abierta de Rodolfo Walsh a la Junta, ya en ese primer momento ellos tienen como un primer acercamiento a Walsh, como que lo van viendo, como que lo van, también... entendiendo...un poco la metodología de ir haciendo este cruce entre literatura y realidad, literatura y política, bueno...como que van pescando ahí, un poco la onda de la propuesta. Ya te digo, hay veces que yo me voy acomodando si veo que hay como mucha resistencia y hay veces que... donde veo que el terreno me parece fértil, aunque dudoso, avanzo. (Ricardo)

3.3. La reflexión en torno a los objetos de enseñanza lengua y literatura (o escritura y lectura)

El Diseño Curricular y la práctica de diseñar la enseñanza

En el documento curricular, el lugar la reflexión didáctica que implica el diseño de la enseñanza está fuertemente prescripto.

Para pensar y transformar el trabajo en las aulas, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, se requiere una mirada didáctica que permita definir las condiciones en las que se producen. Continuidad y diversidad son criterios o condiciones didácticas que consideramos esenciales para planificar la clase. Una buena manera de proponer la apropiación de los contenidos es crear las condiciones para que a partir de sucesivas aproximaciones, cada vez más ajustadas, los estudiantes puedan avanzar en su dominio. Para ello es necesario presentarles los mismos contenidos en reiteradas situaciones y en diferentes momentos, habilitándolos a participar en multiplicidad de situaciones con diversos propósitos. Estas situaciones diversas y reiteradas además deben presentarse en forma alternada y simultánea y sobre todo (variable indispensable) deben ser sistemáticas, frecuentes, sostenidas y abundantes. (DC CB – p. 19)

Extrajimos este fragmento porque desde allí se entiende la selección y organización de contenidos de los objetos lengua y literatura que se pretende enseñen los docentes y

aprendan los estudiantes de la provincia. Para el caso específico del área, como vimos, el abordaje de ambos objetos se visibiliza a través de la ponderación de los procesos de lectura, escritura y reflexión, en torno a los temas escolares de lengua y de literatura que se derivan de esa selección; un refuerzo de los encastres de perspectivas de los que habla Carolina Cuesta (2011, 2013) y a los que ya hemos hecho referencia.

La lectura –y reflexiones- que hacen los docentes de esta selección, de este Diseño Curricular, es desde su trayectoria educativa y docente, el hacer memoria, lo que hacían antes y lo que hacen ahora; la experiencia de “estar siendo docente” hace años y compartir con grupos de estudiantes esas experiencias.

En realidad ahora nosotros tenemos una flexibilidad mucho mayor sobre la programación de la enseñanza, es una hipótesis, no como una certeza. Cuando yo manejo las variables de cómo venían a cómo van [los estudiantes], soy más flexible. No lo tomo como una cuestión tan prescriptiva (...). Y en lo que yo escribo trato de ser flexible, quizá pongo géneros, pongo tipos textuales pero no siempre defino qué lectura vamos a hacer. (Lautaro)

Claramente, esta concepción de un curriculum como posibilidad, nos remite al corazón del “problema del curriculum”, en tanto lo que mueve a su consideración –y, por lo tanto, a tantas y tantas investigaciones sobre el tema- es la relación entre el “curriculum concebido o en el papel” y el “curriculum en clase” (Stenhouse, 1987, p. 95).

En el intercambio grupal, la relación entre prescripción curricular y objeto/s enseñado/s fue un tema de especial interés y al que se dedicó mucho tiempo.

Cecilia: Esto es lo interesante. Cuando uno llega a un punto y se da cuenta de que un tema, un libro, en nuestro caso, de literatura, nos abre el panorama. Ahora, si estamos pensando que tenemos que cumplir con ese diseño curricular y con esa programación estática, ahí perdimos.

Sara: sí, ¡perdimos a los chicos!

(...)

Lautaro: ...yo esto lo he visto mucho en los grupos de profesores que, en general, los profesores enseñan lo que les gusta; esa es la posta, o sea, enseñan lo que les gusta, lo que trae conflicto ni lo tocan; entonces bueno “¡buenísimo!” Yo me alegro que lo pueda hacer pero ese espacio de libertad, a veces también, es muy mal utilizado, la verdad es esa, porque vos tomás un pibe en primer año de profesorado, en cualquier profesorado que quieras, y el pibe no sabe leer. Entonces...

Mariela: pero es lo que tenemos que tratar de revertir...

Cecilia: claro

Lautaro: Bueno...es mi cruel verdad.... (Risas)

Sabido es que en la escuela se enseñan cosas también con lo que, por diversos motivos, no ingresa a ella; dicho de otro modo, el docente al flexibilizar la prescripción y tomar determinaciones conforme a su circunstancia, posibilidades y convicciones, en cierto modo contribuye a naturalizar que el curriculum nulo (Eisner, 1979), en no pocos casos, determine (no) aprendizajes esenciales, ya sea por preferencias vinculadas a su formación y/o profesión (“enseñan lo que les gusta”), por ausencia de contenido (“no sabe leer”), o de otros saberes transversales, como puede ser la argumentación fundamentada acerca de un tema controversial (“lo que trae conflicto ni lo tocan”).

Cullen (2009) ubica esta relación problemática entre prescripción curricular y objeto/s enseñado/s en el terreno de la “dimensión moral de los problemas educativos”; se refiere al sentido de “todo aquello que en la acción de educar puede ser materia o sujeto de un razonamiento ético-práctico” (p. 79), lo cual involucra, en este caso, el *poder elegir a partir de ciertos criterios* y a su vez, *legitimar la acción educativa* -estimando los alcances de la normativa- *conforme los límites de la autonomía*; tareas éticas que ponen en escena el tránsito de la formación y los saberes construidos a partir de las mediaciones que la orientaron. Podemos decir que esos saberes construidos se constituyen, en el ejercicio pedagógico, en los *criterios para poder elegir*, es decir, considerar esos saberes para pensar la práctica y tomar decisiones de enseñanza, lo que excluye el mero gusto como criterio; “los profesores enseñan lo que les gusta”, dice Lautaro, pero ¿es eso lo que realmente quiere decir?

En este intercambio el docente entiende que el “espacio de libertad” del profesor suele estar “muy mal utilizado” -por “contenido no enseñado”- a partir de que “un pibe de primer año de profesorado (...) no sabe leer”-. Para el docente enseñar a leer es un irrenunciable educativo del profesor de lengua. Cuestiona la noción de *autonomía* puesta en juego, ya que, según considera, la libertad de elegir tiene límites que van de lo curricular a lo ético y viceversa. “La autonomía se debate en el juego de las tensiones”, advierte Marta Souto (2017, p. 197) No enseñar(lo) –la lectura, la escritura- implicaría, así, una falta moral; su ausencia –desde el punto de vista de los fines educativos- “lesiona la misma dignidad humana” (Cullen, 2009, p. 80). Lautaro arriesga y se define políticamente cuando expresa que “lo que trae conflicto ni lo tocan”.

El *qué se elige enseñar* va a depender de todos estos factores: historia, situacionalidad, deseos, preferencias, posibilidades y también, de lo ignorado; lo “difícil”, en suma, de la relación construida como alumnos y docentes con los objetos.

Ricardo: claro, veo el diseño y digo "estas dos cuestiones se **acomodan** mejor a mi forma de trabajar y me hace sentir a mi más **cómodo**". Puede sonar egoísta plantearlo en estos términos pero para mí es lo primero. Si yo no estoy **cómodo** dando eso, lo voy a transmitir y

lo que le va a llegar al otro es una cosa como diluida, como...como sin mucho sentido. Lo primero: que me tiene que entusiasmar a mí. Por eso, **lo primero que yo busco es mi comodidad**. Y a partir de ahí, sí empiezo a pensar "bueno, literatura latinoamericana y debate en función de esto", ahí sí "che, Cecilia, qué libros has trabajado vos...".

Cecilia: pero eso abre otro interrogante interesante porque cuando enseñamos, ¿**qué enseñamos?** (...) ¿lo que el otro necesita o lo que nosotros sabemos y estamos seguros, dentro de un cúmulo...?

En la intervención de Ricardo, la recurrencia del adjetivo "cómodo" para calificar su relación con los objetos a enseñar la interpretamos como signo de *autonomía*, puesto que, para determinarlo, reflexiona sobre sus formas de trabajar, es decir, a la identidad que construyó alrededor de la didáctica en este caso, de la literatura, así como también, sobre la literatura misma.

Cullen habla de "autonomía racional" cuando el agente, un docente, puede elegir, en este caso, qué enseñar, siendo conciente de que obra "in-condicionalmente" (p. 80) o sin condiciones. No obstante, cabe preguntarnos con el autor hasta dónde es posible pensar una autonomía plena del docente. En este sentido, dice Souto, siguiendo a Castoriadis (2005) que la autonomía alude a un individuo que "debe luchar contra sus impulsos y contra las exigencias del medio social" (2017, p. 197a). Por ello, de modo recurrente volvemos a la formación, ya como estudiantes de profesorado, ya como docentes en ejercicio (sobre todo, en algunas formas de desarrollo profesional). Cuánto permito que las mediaciones de la formación provoquen en mí una transformación... Bien vale recordar las palabras de Ferry (1996): "Uno se forma a sí mismo, pero uno se forma solo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros."

Si a la hora de diseñar la enseñanza son también "las preferencias propias" materia pensada y sopesada, la comodidad, en este sentido nos lleva a concluir que tal vez "el gusto" al que hacía referencia Lautaro, no sería "lo que no trae conflicto", sino el sentirse cómodo en relación con los abordajes posibles de los objetos, una forma de que "las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con lo otros" sean mediadores de nuestra propia formación. Al respecto, Souto (2017) nos revela que "el camino del sujeto hacia la autonomía nunca acabada ni lograda definitivamente es clave para pensar la formación" (p. 197b).

Por otra parte, la incomodidad, según Ricardo, es un sin sentido, un significado "diluido", algo que además, no entusiasma, dice. Entonces elige su comodidad, lo que lo inspira y considera "puro" –esencial- de modo que asume, en cierto sentido, la faz política de su

acción pedagógica, ya que el entusiasmo conlleva en su significado la posibilidad de desnaturalizar, de transformar⁴⁷.

El diseño de la enseñanza implica estar en condiciones de reflexionar acerca de los objetos a ser enseñados y cómo nos posicionamos ante -y con- ellos, y ese razonamiento ético-práctico (Cullen, 2009) actualiza viejas y nuevas tensiones; las decisiones de los docentes se debaten entre la autonomía y la prescripción y en el corredor del medio, las idas y vueltas de todo lo demás.

La literatura y la lectura

Los docentes dejan entrever su preferencia por las temáticas de la literatura, más o menos canónicas, más menos alternativas, para hacer de su práctica y la de los estudiantes un trabajo *amigable* y con sentido social. Las actividades que se programan en ese orden, responden a un diseño general basado en el cruce entre grandes acuerdos y prácticas institucionales, los posicionamientos, gustos y disfrutes personales que como lectores definen su/s experiencia/s con la literatura, y los reclamos y necesidades de los estudiantes, tal como describimos en el punto anterior.

Mariela: igual siempre depende la institución porque yo trabajo en PJM, por ejemplo, teníamos una coordinadora que corregía todas las planificaciones y te mandaba de nuevo, cuando vos hacías la tuya y te decía "esto no está en el diseño, esta no es una propuesta por el diseño" o sea...

Tania: ¿por el enfoque o por el contenido?

Mariela: no, porque era el contenido en realidad, por ejemplo te decía "estas obras que propusiste no están dentro"...lo que pasa es...-no sé quién dijo algo del diagnóstico- vos podés proponer alguna cosa, las podés sugerir pero si no encaja...

Cecilia: depende de también cómo uno lo puede llegar a abordar. Hoy se habla de que los clásicos en una escuela secundaria están ya casi extintos pero...nosotros somos conscientes...de que uno los puede abordar.

Más allá de la presencia "políticamente correcta" de literatura que analizamos desde los escritos para presentar que circulan en la escuela secundaria, los posicionamientos en cuanto a la relación de lectura que los docentes tienen con ella, son muy variados, personales y dan cuenta de cómo la entienden en tanto objeto a ser enseñado. En la discusión grupal, luego de que varios expusieron sobre lo que leen y planifican que sus

⁴⁷ Puede consultarse <https://www.vidapositiva.com/que-es-el-entusiasmo> y también https://www.google.com/search?q=entusiasmo&rlz=1C1AOHY_esAR759AR759&oq=entusi&ags=chrome.0.0j69i57j0l4.4221j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

estudiantes lean y de haber descripto varios ejemplos áulicos relacionados con la literatura, una intervención disruptiva de Lautaro cambió el curso de la conversación; puso en entredicho una realidad más frecuente que lo que se espera: la premisa de que el profesor de Lengua y Literatura debe ser un “modelo de lector”.

Lautaro: yo por ejemplo, me siento medio como un bicho raro. Primero porque no me gusta leer mucho, debo reconocer... Yo prefiero ver películas, me gustan otro tipo de cuestiones, entonces parto de una... me suele suceder también, presunción y tratando de trabajar ahí es que [creo que] a los chicos tampoco les gusta leer.

Cecilia: ah en eso disiento...

Lautaro: Parto desde ahí, entonces cómo leer...

Sara: depende el colegio que tengas

Lautaro: o cómo tratar de ver literatura sin leer. O sea parto desde ahí. Obviamente que es mucho más fácil para mí trabajar con chicos que les gusta leer porque además ni siquiera tenés que proponerle textos, ellos te proponen a vos, con lo cual se invierte mucho, pero digo, tanto bagaje, digamos, literario, no tengo, o sea he leído probablemente mucho más que todos los chicos con los cuales estoy pero no es que soy un tipo loco que tiene un rato libre y se pone a leer, no, lo hago muchas veces porque tengo que saber algunas cuestiones o por cursos, por cuestiones que han venido...pero no es que ... prefiero ver más una película, prefiero más... no sé, otra cosa. Entonces me encuentro muchas veces en situaciones medio raras, por ejemplo, ahora en la carcelaria, me encuentro con que no hay ninguna posibilidad...ustedes dicen Internet...no existe; no existe el teléfono, no existen libros.

Cecilia: ¿dónde estas?

Mariela: ¿en la alcaidía? (risas)

Lautaro: no, en el centro de detención, ahora

Cecilia: ahh ahí está

Lautaro: pero no es el único lugar en el que me sucede que tengo que enfrentarme a la situación de que los pibes...no leen. O sea, no importa si vos le ofrecés todo el abanico de posibilidades literarias: te leen cinco, bárbaro, buenísimo estás feliz... ¿y qué hago con los otros veinticinco? porque eso es lo que sucede, normalmente, está bien, vos me decís “hay otros recursos”, yo veo que hay mucha gente que tiene mucha imaginación y encuentra recursos para muchas cosas. Lo que me sucede, porque -voy a decir la verdad- en la mayoría de las escuelas que ustedes me mencionan, yo trabajaba en los lugares adonde los pibes van, digamos, cuando al docente ya no le interesa trabajar con él, no lo hace. De esos treinta pibes que vos tenés en el aula, quince probablemente respondan, cinco te responden bien, con alegría, con ganas, diez te responden porque si no, no aprueban y otros quince van en un margen muy difícil, donde van naufragando, a veces naufragan un poco más, a veces un poco menos, entonces me suele suceder eso. No digo que está mal...está bueno...ojalá todos los pibes lo pudieran hacer, sería buenísimo pero yo sup(ongo)...parto de esa presunción, de que un pibe, en la gran mayoría de los pibes, no le gusta leer y muchos te lo

dicen. Te dicen "profe, esta materia me la he llevado siempre porque no me gusta leer" y yo trato de buscarle la vuelta en ese sentido porque me parece que si nosotros restringimos la literatura al texto escrito "alfabético", estamos en el horno porque si no, yo tampoco hubiera podido estudiar esta materia, esta carrera, ni hubiera podido...ni me hubiera interesado, entonces yo digo "esta es una parte" , o sea la literatura escrita, en libros es una parte, y hay otra que tiene más que ver con el relato, quizá, hasta puede ser el relato oral...

En el diseño curricular, en el apartado 5. "Recomendaciones para el desarrollo curricular" se plantea:

¿Cuál es la tarea insustituible del docente en las situaciones de lectura?

- Crear situaciones significativas de encuentro con los textos.
- Pautar y orientar antes, durante y después de la lectura, favoreciendo la creciente autonomía en los alumnos.
- Ser modelo lector, mediador entre los textos y los estudiantes, motor generador de interés y apoyo para sostener la dedicación que requiere la lectura.
- Promover la libre selección de textos a leer.
- Potenciar el desarrollo de los procesos cognitivos y sociales, con la singularidad que presenta cada alumno y con la riqueza que ofrece la diversidad del grupo de aprendizaje

(DC –CB- p.20)

Por lo que vemos que la prescripción vincula el ser o no "modelo" a las operaciones de lectura para la comprensión, no precisamente de textos de la esfera literaria. Sin embargo, a partir del malestar que causó la declaración inicial de Lautaro, pareciera estar instalado, desde un supuesto "deber ser", que el docente de lengua y literatura es lector modelo también de literatura universal, actualizada, de libros y en línea y de todos los géneros, tradicionales, nuevos y emergentes (y además, tener apertura y coraje para promover y trabajar con lecturas libremente elegidas/construidas por los estudiantes).

Cecilia: yo todos los años les ofrezco la posibilidad de que ellos elijan un libro para trabajar, principalmente, en el ciclo orientado, desde el punto de vista de la teoría literaria y eso me obligó a mí a tener un espacio disponible para sus propios textos. Ahí empecé a leer distopías, conocí autores que yo no tenía ni idea que existían, pero es un trabajo impresionante

Mariela: es un trabajo aparte...

Cecilia: porque yo me tengo que sentar a leer lo que ellos leen.

(...)

Mariela: (...) al trabajar así, vos ya leés cosas que tienen que ver con política, con...que no tienen que ver solo con tu espacio, o sea ¿te quedás con lo tuyo nada más en ese terreno?

No: ampliás. Es decir, estas nuevas propuestas de docentes que vienen son docentes con apertura a todo, no deja afuera como...nada, porque los chicos de hoy no dejan afuera nada. Es decir te plantean una cosa y tenés que tener una respuesta.

En relación con el docente lector (o no lector), Dubin (2019) advierte respecto de los sesgos etnocentristas que acarrearán ciertos discursos devenidos en doctrinas, que suponen que el docente es vehículo de “buena cultura” si es “buen lector” de *la* literatura que se materializa en una nutrida biblioteca, ponderando así la cultura escrita como llave de ciudadanía. Más adelante retomaremos sobre este aspecto.

Volviendo a Lautaro, interpretamos que el “no me gusta/no les gusta leer” se refiere más bien a una actividad guiada, previsible y no a una vivencia con la literatura, en tanto que ha referido que, en su entorno familiar y de preferencias, los clásicos ocuparon un lugar fundamental que él mismo recupera en sus propuestas aún con temáticas álgidas como los contenidos de la ESI (ver 3.2.). El docente advierte a sus pares que las lecturas literarias “alfabéticas”, es decir, apegadas a una linealidad de significados previsibles, pueden predecir prácticas excluyentes, ya que afirma que esa postura, lo hubiese alejado a él mismo de la escena escolar, tanto como estudiante de secundaria, cuanto como del profesorado. “La literatura escrita en libros es una parte”, sostiene, y por ello reivindica el *relato* literario, más allá del soporte.

La intuición de Lautaro –tal vez, su mayor certeza- es pensar la presencia de la narrativa en la historia subjetiva como posibilidad de construir una relación con la literatura; hay *otra literatura*, sostiene, que “tiene más que ver con *el relato*” y, agregamos, no tanto con el canon escolar, o mejor aún, con los libros que circulan desde el mercado editorial y marcan el pulso del “leer literatura” –narrativa- en la escuela secundaria.

Al respecto, Jerome Bruner (2003) retoma la noción de *peripéteia* aristotélica cuando explica que para que haya relato, debe haber una alteración del orden dado (p. 17); algo que contar. Afirma que “la narrativa, incluso la de ficción, da forma a las cosas del mundo real” y denomina a este proceso “construcción de realidad” (p. 22); el relato como juego entre “lo consolidado y lo posible” (p. 29), y agrega que el relato va más allá, en tanto que “no solo modela el mundo, sino también las mentes que intentan darle su significado” (p. 47).

Podríamos decir entonces que existe necesidad de abordar relatos, en nuestro caso, literatura, que tengan *verdaderas historias*, “algo que contar”, más allá de las formas en las que aparezcan: libros, películas, relatos orales, potentes y significativos (y entendemos que ello entraña una *experiencia de lectura*). A la vez, es de esperar que, esas historias, por ser tales, nos alteren para que nuestra historia también sea relato y tengamos algo que contar. Dice Bruner que el relato – que en sí mismo alberga la posibilidad de su comprensión, de su

lectura- “es un instrumento no tanto para resolver problemas cuanto para encontrarlos” (p. 32).

Entonces, no se trata de un docente al que no le gusta leer. Estamos junto a un docente que expresa su incomodidad con las formas “escolarizadas” de abordar la lectura. Consideramos que plantea reivindicar desde lugares diversos (“muchacha gente que tiene mucha imaginación y encuentra recursos para muchas cosas”; “trato de buscarle la vuelta”) una *experiencia* de lectura como vivencia, antes que un experimento (Larrosa, 2006).

La experiencia, a diferencia del experimento, no puede planificarse al modo técnico. La actividad de la lectura es a veces experiencia y a veces no. Porque aunque la actividad de la lectura sea algo que hacemos regular y rutinariamente, la experiencia de la lectura es un acontecimiento que tiene lugar en raras ocasiones(...) La experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad: solo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia. Aunque nada garantiza que lo sea: el acontecimiento se produce en ciertas condiciones de posibilidad, pero no se subordina a lo posible. Por otra parte, una misma actividad de lectura puede ser experiencia para algunos lectores y no para otros (...) Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura. Y eso no es limitarse a una posición pasiva, no es meramente administrar el acto de la lectura durante la clase. No es solo dejar que los alumnos lean, sino hacer que la lectura como experiencia sea posible (Larrosa, 2006, pp. 99-100).

Diremos que Jorge Larrosa reconoce en Paulo Freire uno de los autores fundamentales de su propia formación y transformación (Larrosa, 2006, p. 94) y esto se puede observar en sus reflexiones en relación con la lectura como experiencia (1996, 2003, 2006, 2010). Éstas giran en torno de la subjetividad y no de la objetividad científica del experimento, de modo que sitúan a la lectura en un potente camino emancipador, en tanto que así entendida, vehiculiza la *escucha* (no en el sentido de macrohabilidad cognitiva, precisamente), como una disposición a no saber, a sorprenderse. “Un libro literario [su lectura] no es esquemático”, dice Cecilia. La lectura en tanto vivencia supone un encontrar(se), conmovirse, estar dispuestos a sentirnos interpelados por lo que nos pasa y, así, ser protagonistas del proceso que implica dejarse transformar⁴⁸.

⁴⁸ Es claro que nos resulta difícil abstraernos de “eslóganes educativos” (Fonseca de Carvalho, 2001 citado por Dubin, 2019). Para profundizar en los debates actuales sobre enseñanza de la literatura, sugerimos especialmente los trabajos de Carolina Cuesta (2011, 2013, 2016) y de Mariano Dubin (2011, 2015, 2019) quien en particular, problematiza la presencia/ausencia de la cultura popular en la enseñanza de la literatura.

Sin dudas, es un pasaje de intercambio grupal que abre diálogo con una multiplicidad de temáticas que podríamos continuar analizando para profundizar en la práctica pedagógica ampliada, pero nuestro recorte es menor. Sobre este pasaje del intercambio, la observadora registra: “Lautaro toma la palabra, *bicho raro* se describe. Todos atienden, algunos acotan... siguen con atención su ruptura del mundo ideal ☺”.

El “ser docente” de esta disciplina escolar no es unívoco; construimos nuestra forma de *dar lengua y literatura*, con lo que estamos hechos, lo que sentimos, las contradicciones, las lecturas que preferimos, las que no, las historias que nos contaron, las demás mediaciones y experiencias de la vida.

La gramática y la escritura

Hemos mencionado que la literatura, parece ser el objeto predilecto a ser enseñado en el espacio curricular Lengua y literatura. Al mismo tiempo, esa predilección coexiste con un “respeto” por el lugar histórico asignado a la enseñanza de la lengua en la disciplina escolar, ello así en tanto que el estatuto de la enseñanza de la lengua ha estado históricamente sostenido, gracias o pese a, los fundamentos del estructuralismo, que implican “saberes expertos y positivos” (Cuesta, 2011, p. 177) que perviven en las prácticas habituales de los docentes, tanto como en los planes de los profesorados.

En principio diremos, como lo expresamos en el subtítulo de este apartado, que “la lengua” como objeto de las clases de la disciplina escolar, no aparece nombrada. Dentro de la expresión “la gramática”, los docentes incluyen contenidos de morfología, semántica, sintaxis oracional y textual –desde una perspectiva estructuralista- tanto como de la sociolingüística, a lo que suman el abordaje de la ortografía, la puntuación y elementos de la teoría de la comunicación, en congruencia con lo que Cuesta denomina *lengua oficial* como “modelo hipotético de realizaciones lingüísticas” que tienen un sentido restringido, signado por la historia de la disciplina escolar y que, por tanto, influye en las decisiones de enseñanza de la tarea docente (Cuesta, 2011, p. 388).

Así, las clases de gramática en varias ocasiones son referidas por los docentes, en apariencia, desligadas de una secuencia y hasta de un contexto; no obstante, cobran sentido dentro de la lógica de una propuesta de enseñanza comprometida con la generación de oportunidades, como se ha mencionado; en palabras de Freire, “el aprendizaje de la escritura y la lectura como una llave” para introducirse “en el mundo de la comunicación escrita; en suma, el hombre en el mundo y con el mundo. Como sujeto y no meramente como objeto” (Freire, 1985, pp. 105-106). Los docentes valoran el hecho de que la escritura es llave de oportunidades, en ese marco, se asume que algunos dominios lingüísticos que solo se adquieren en la escuela, son necesarios para afrontar situaciones

sociales de exclusión/inclusión, aun desde diferentes abordajes didácticos y por lo tanto, le dan también sentido a la propia práctica.

Las redes sociales (...) son a veces una traba (...) porque ellos escriben como hablan entonces todo el tiempo les estás diciendo -y la escritura es formal para una institución escolar, reflejado está en la sociedad- si tienen que hacer una nota para hacer algún trámite: “esta palabra la podés cambiar, poner un sinónimo” o sea, les cuesta (...) se les ponen muchos ejemplos y que hagan oraciones pero de cosas que sean interesantes y llamativas para ellos (...) Hay temas, obviamente, como a todo el mundo, que se tienen que dar, si tenés que elegir entre gramática y literatura, obviamente, muero con la literatura, es lo que más me gusta pero lo otro igual lo tengo que dar sí o sí. (Sara)

Yo tengo el criterio de la lengua en uso; por ahí... después choca mucho... en programas compartidos, nos encontramos con docentes que siguen dando la gramática como un contenido [conceptual] a mi no me parece...yo quiero verlo cuando ellos escriben. (Lautaro)

Respecto al encuadre teórico de las propuestas de enseñanza de la lengua que explicitan, como de la anterior cita surge, se vinculan claramente con la enseñanza de la perspectiva comunicativa (“una nota para hacer algún trámite”) pero también conviven con posiciones que responden a la lengua *en uso*, lo que hace suponer, no solo una enseñanza de la gramática según las necesidades de adecuar la escritura al contexto, sino también a discurrir por el andarivel de producciones creativas que recogen voces de carácter popular; asimismo, animarse a hacer lugar a la heterogeneidad lingüística y a tratar temas vinculados al conflicto y al poder (Bixio, 2003, p. 32), excluidos tradicionalmente de las “asépticas” clases de gramática, por ejemplo, los discursos generizados, como ya hemos visto.

Podríamos suponer que estamos así frente a la fragmentación y atomización de la enseñanza de la lengua y la literatura, lo que pareciera necesario “superar”. Sin embargo, sostenemos que, tal como se construyó la disciplina escolar, es decir, a partir de sus reconfiguraciones constantes, así también se constituyen las prácticas del enseñar y el aprender lengua, dando lugar a interrogantes de docentes y alumnos por el sentido de sus prácticas.

Gustavo Bombini (2006) manifiesta, en relación con el conocimiento escolar de lengua y literatura, que “es necesario recurrir a diversidad de perspectivas teóricas” para su puesta en circulación en el aula por parte de los docentes, ya que ese conocimiento es una “construcción que se realiza en un espacio institucional determinado, en el marco de una historia disciplinaria y didáctica específica” y está destinado a “grupos de alumnos reconocibles en sus características sociales y culturales –no solo psicológicas-, a la vez en

sus singularidades concretas” (p. 75). En este sentido -y por qué no, cuestionando ese análisis- nos plantea Dubin (2015) “cómo repensar la enseñanza de problemas disciplinares y los mismos problemas disciplinares a partir de una cultura escolar situada” (p. 80), tensada por las contradicciones del escenario escolar.

Preguntarse por lo que hacemos docentes y alumnos en el aula genera pensamiento situado y, entendemos, aquella fragmentación va cobrando forma de un *algo*, con los hilos que unen esas partes: tal como en el estilo patchwork, nos detenemos en su sentido final, hecho con la diversidad de retazos y tramas que solo tienen sentido en un todo.

Respecto a lo mandado por el Diseño Curricular en relación con lo metodológico, no se visualiza que “el aula sea taller” ocurra en realidad. La idea del aula de lengua como *taller* supone plantear situaciones de escritura desafiantes que imponen restricciones a partir de una consigna con implicancias gramaticales, discursivas o retóricas; en síntesis, situaciones que giran en torno a problemas⁴⁹. Sin embargo, los docentes no mencionan esta propuesta metodológica como habitual. Antes bien, nos encontramos con formas de corte tradicional – y aquí usamos el término desde el reconocimiento por parte del docente, de *prácticas con historia-*, que conjugan una multiplicidad de recursos, desde el encuadre que brinda “lo que funciona” -parafraseando a Lautaro- porque el vínculo construido amalgama esos fragmentos metodológicos, epistemológicos, didácticos y políticos que conviven en el aula, y que de otro modo, serían solo eso, suma de fragmentos y no *un todo* como lo es.

Lo que funcionó...eso es totalmente intuitivo, cuando hablamos de “funcionar” no estamos hablando de si logramos el aprendizaje que esperábamos si no cómo se sintieron ellos en el transcurso de ese momento que hicimos lo que queríamos hacer. Yo tengo la idea de que nosotros no vemos el producto, trabajamos para un futuro. (...) por suerte para mí he variado mucho en los contextos y he variado mucho en los años, he pasado por todas las

⁴⁹ En relación con este punto, debemos mencionar tanto los trabajos de Gloria Pampillo y Maite Alvarado, basados en la experiencia del Grupo *Graffain*, como la vasta bibliografía que después sobrevino: *El lectorón* (Alvarado, 1989 y ediciones subsiguientes); *El nuevo escriturón* (Alvarado-Bombini-Feldman-Istvan, 1994); *Los hacedores de textos* (Alvarado y Cortés, 1997), por citar solo algunos. Esta perspectiva, de la mano del mercado editorial y de la capacitación docente – recordemos el dispositivo nacional conocido como FORDECAP de inicios de los años dos mil, que coordinó Maite Alvarado- encontró condiciones favorables para alojarse en las prácticas de las aulas de lengua. Considerando que, de nuevo de la mano de la capacitación docente, esta vez con un formato supuestamente institucional aunque con un nivel de desarticulación extremo (nos referimos al programa *Formación situada* –en capacidades- del Ministerio de Educación de la Nación – 2017-2019), el texto “La resolución de problemas” de Maite Alvarado, ha vuelto a la escena escolar; cabría preguntarnos si esa perspectiva es impulsada por su potencial metodológico para el aprendizaje o por su discurso instruccional para la enseñanza. Se sugiere la lectura de “Circuitos de *expertise*, investigación, industria editorial y actuación profesional en formación docente: desde mediados de los años noventa hacia el dos mil” (Cuesta, 2011, pp. 184-200), texto en el que la autora argumenta desde dónde y cuándo se produjo la reconfiguración de la enseñanza de la lengua en enseñanza de la lectura y la escritura.

modalidades y por todos los años entonces es como que voy...esa práctica y error que uno generalmente... y contextos de escuelas del mismo nivel que son totalmente diferentes, entonces por ahí eso te va dando una cierta idea de cómo debería ser la práctica, cuando está funcionando algo y cuando no está funcionando. (Lautaro)

Hay dos grandes ejes ahí que son fundamentales, uno es la comprensión lectora y otro, la producción textual, independientemente de que uno trabaje literatura o no, están, son esos dos, y sobre los dos tenemos que ir construyendo todas nuestras planificaciones. Por ejemplo (...) yo trabajo siempre en función de ejes (...) como último hacemos un anexo, de una unidad, que tiene todo lo que está vinculado con la gramática, esa es la unidad transversal, por más que no esté explicitado en el eje 1, ya sabemos que de una u otra manera, trabajamos, gramática, trabajamos, escritura, trabajamos producción. (Cecilia)

Muestras de los encastres y reconfiguraciones en la enseñanza de la lengua y de la literatura que dejaron rastros en las trayectorias educativas y profesionales de los docentes y que definen construcciones metodológicas (Edelstein, 1996) con sentido situacional y en base a las características de virtud ciudadana con que asumen su profesión.

Es notable cómo los docentes se debaten ante el dilema ético de enseñar a sus estudiantes para la convivencia en una sociedad igualitaria, y resistir –y enseñar a resistir- las políticas que los sitúan en el encasillado lugar de formarse en competencias regidas por el mercado. Al respecto dice Sawaya (2016) que esas políticas ponen su preocupación en la escuela – y nosotros agregamos, en los docentes- al pretender que se ocupe de lo “que exige el mercado de trabajo”, que necesita “lectores y escritores funcionales (...) capaces de usos de diversos registros” (p. 14).

3.3.1. “Escrituras” personales del diseño de la enseñanza

En el recorrido de aprendizajes sobre la enseñanza, con matices, conforme la pertenencia de las carreras de profesorado, un mojón fundamental en el que coinciden las reflexiones de los docentes del grupo es en que, si bien “les sirvió”, existe una brecha significativa entre esos aprendizajes “del profesorado” y lo que la práctica les deparó.

Yo siento que el profesorado sí, me dio herramientas pero no las necesarias como para ir al aula...cuando estaba en el profesorado, me sirvió que yo el último año estuve trabajando en secundaria...si no me hubiera pegado una desilusión terrible por el hecho de que las planificaciones...que la teoría...podés tener un diez en la teoría, ser el mejor docente planificando pero cuando vas al aula, se te queman los papeles, de la teoría a la práctica hay una diferencia terrible a mí me parece que el profesorado tendría que hacer un giro y desde primer año de la carrera ir al aula, porque uno tiene la idea, la ilusión, de que uno planifica

todo hermoso, cuando uno va al aula va a dar eso y va a ser así siempre y no es así: rara vez pasa eso, rara vez. (Sara)

Yo creo que me aportó cuestiones que tienen que ver con estrategias; cuando estaba en segundo año pensaba que eran como muchas materias pedagógicas, era "hasta por las dudas". Pero al final del recorrido me pareció como más interesante esa cuestión (...) me parece que todo tiene que ver con todo porque yo entro a la docencia desde mi rol de comunicador y yo creo que eso me facilitó algunas cuestiones en ese momento, que si no hubiera tenido esa formación, yo no sé si entraba a dar clases. (Ricardo)

Ante la consulta por la relación entre el diseño curricular y los saberes adquiridos en la formación básica, existe una tendencia común que consiste en señalar la ausencia de un eslabón entre ambos; de algún modo, teoría y práctica son percibidas como instancias disociadas.

...no sé... porque en definitiva hay dos...como dos momentos, o sea...el tema de la formación básica a veces se distancia mucho de la práctica, de lo que hemos trabajado. Yo...si bien salimos con una cierta base (...) lo didáctico, por ahí si quizá tenga una idea un poco más certera pero lo que es específico, digamos, del saber...especifico didáctico es mucho más complicado aquí [en la universidad] que en el profesorado (...) si bien sacamos una base, lo que tenía que ver con los diseños lo adquirimos afuera, es más la experiencia. Sobre todo porque cada institución tiene su forma de planificar y su dinámica interna. (Lautaro)

Aun cuando los docentes rescatan los aprendizajes construidos en la formación, parecen reclamar otro tipo de enfoque, más estrechamente vinculado a la práctica real, no solo en lo que hace a las relaciones con los grupos de aprendizaje y los saberes disciplinares, sino también a los demás componentes de la práctica pedagógica, dentro de las cuales el registro de la actividad intelectual tiene un lugar importante en las biografías profesionales, por el simple hecho de ser una práctica recurrente -exigida y asumida- en su tarea cotidiana.

Dice Charles Bazerman (2014) que "cada tarea de escritura es un modo de desarrollar una cierta mentalidad, propia de la identidad profesional" (p. 11), "un posicionamiento ante el mundo, pensar sobre él y contarlo; en cierto sentido, a partir de la construcción del propio relato, crear realidad" (Chicha, 2019, p. 218). El contexto -tanto de formación como de desempeño laboral- no pareciera contribuir con el desarrollo de un quehacer reflexivo en este sentido. Pero veamos...

Gustavo Bombini hace más de un quindenio reflexiona en torno al lugar de la escritura en la producción de conocimiento, bajo los aportes de la “investigación socioantropológica” (Achilli, 2000 citada por Bombini, [2002] 2018, p. 82) y de la didáctica de la escritura; profundiza la mirada compleja hacia las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura al vincularlas con los tipos de escritura en la formación académica y el rol de los géneros de ficción en la “construcción de saberes acerca de la práctica”, como vimos con el caso del guión conjetural. Si bien este aporte supone la puesta en escena de la reflexión anticipatoria en ejercicio, no circula en este medio como *texto escrito* frecuentado en la práctica de los docentes.

En el estudio realizado, los docentes promedian poco más de una década de ejercicio laboral, de lo cual podemos concluir que su formación se desarrolló durante los años 1996 y 2006, es decir, un período contemporáneo al surgimiento de políticas y formas alternativas de pensar la formación docente y, en consecuencia, de concebir la práctica pedagógica y los textos propios de su ejercicio y cómo documentarla o dar cuenta de ello. (Es sabido que los hallazgos o conceptualizaciones devenidos de investigaciones específicas, en este caso, géneros nuevos o nuevas formas de registro de la práctica, no ingresan formal e inmediatamente a enriquecer la discusión curricular de la formación docente, especialmente en los profesorados universitarios⁵⁰; sí es más clara la relación desde un encuadre de desarrollo profesional, a lo cual nos referiremos más adelante.) Ninguno de los docentes lo mencionó como herramienta o estrategia -ni siquiera quienes se desempeñan en la formación docente- como tampoco hicieron referencia a algún otro formato de registro predictor de reflexión (bitácora, cuaderno de memorias, diario, etc.).

Por otra parte, los documentos institucionales⁵¹ no hacen lugar al registro del espectro de construcciones metodológicas, consideraciones afectivas, adecuaciones curriculares, etcétera que comporta el diseño de la enseñanza como lo entendemos; mucho menos, si los formatos de los escritos requeridos a los docentes, responden a lógicas ajenas a ellos. En este sentido, la escritura del docente estaría en la periferia de los procesos institucionales, en un claro desaprovechamiento de tal producción y, en consecuencia, en

⁵⁰ Nos referimos a los procesos de cambio de diseño. Un ejemplo de esta afirmación son los planes de los profesorados en Letras que participaron de un proceso investigativo de heteroevaluación, en el marco de ANFHE llevado a cabo por algunas universidades nacionales. Se sugiere el texto *Investigar para evaluar y transformar*, compilación de Viviana Macchiarola y Zulma Perassi (2018) y editado por UniRio Editora, Universidad Nacional de Río Cuarto.

⁵¹ Nos referimos a la gama de documentos institucionales que circulan en las escuelas de nivel secundario de la región (según la denominación de turno): proyecto educativo institucional (PEI), proyecto institucional de aprendizajes (PIA); proyecto institucional de evaluación (PIEv); proyecto de mejora institucional (PMI). Para conocer la normativa vigente en este aspecto, se recomienda visitar la página web oficial del Ministerio de Educación, en su apartado de la Dirección General de Educación Secundaria. Disponible en: <https://www.chubut.edu.ar/nuevachubut/autoridades/coordinacion-tecnica-operativa-de-instituciones-educativas-y-supervision/autoridades-nivel-secundario/>

desmedro de la tarea en sí y del sistema todo, dado que, las resoluciones prácticas a desafíos y problemas de implementación del Diseño Curricular, quedan supeditadas a ¿futuros? relevamientos oficiales o investigaciones académicas no sistemáticas.

La propuesta de escritura de las prácticas (...) propicia un modo de construir conocimiento, una posición epistemológica diferente por cuanto lo que se propone es escritura sobre y a partir de las prácticas; un conocimiento empírico y experiencial pocas veces legitimado en el campo de la producción académica (Bombini y Labeour, 2013, p. 22).

En la misma línea de pensamiento, podemos decir que el curriculum oculto de la escuela, “la caja negra” de Jackson o, lo que ocurre en ese encuentro entre culturas que es la clase, mediado por la reflexión del docente, que comparte con sus pares sus soluciones, ensaya respuesta nuevas a viejos problemas, deja lugar para que la voz de los estudiantes asuma un lugar en el desarrollo curricular, es potencial escrito de producción del saber, en el sentido de que éste supone trascender la anécdota de la experiencia.

Al respecto, volvemos a Bertoldo que, aludiendo a la experiencia puesta en diálogo con los saberes, reclama un lugar para esos escritos en clave de investigación.

Los docentes van construyendo un conocimiento que, al no ser sistematizado, parece no tener un valor académico (...) poner a discutir experiencias concretas, analizarlas a la luz de diferentes teorías y, a la vez, hablar de aquellas posibles metodologías de investigación, abre el juego para pensar al docente como generador de conocimiento. En este sentido, se ponen en circulación unos saberes que indefectiblemente servirán para cuestionar lo establecido y plantear nuevas formas de hacer de la escuela, cada vez más inclusivas (Beroldo, 2016, p. 11).

La cita nos parece por demás elocuente y en línea con las categorías de situacionalidad y virtud ciudadana elegidas para este trabajo. Mirar las invenciones del hacer es entender por qué dimos esa respuesta y no otra; qué podría ocurrir si...; qué es lo que hizo que funcione y qué no, “generar conclusiones que puedan sumarse como aporte a un cúmulo de saber” (Terigi, 2018) y ante ello, la escritura cumple un papel fundamental.

Pero no siempre está en las manos del docente esta producción. Plantean Botto y Dubin (2018) que los docentes se ven inmersos en contexto que, por un lado, requiere prácticas inclusivas y democráticas y, por otro, los enmaraña en acciones inconexas⁵² producto del

⁵² Se hace referencia a las acciones de formación en ejercicio que el Ministerio de Educación del Chubut desarrolló durante el ciclo 2019, adhiriendo a las líneas de capacitación “gratuita” nacional, que, además de vaciar financieramente, como ya mencionáramos, los programas que a partir de la Ley Nacional de Educación se venían desarrollando, los vaciaron también de sentido. Concretamente las acciones son “Formación Situada”, “Asistiré” y “Hacer escuela”. Ver <https://www.argentina.gob.ar/educacion/formacion-docente/situada>, <https://www.argentina.gob.ar/educacion/asistire>

sistema gerencial del cual emanan, por lo que “las exigencias del sistema acaban por obstaculizar las posibilidades de discernir entre ambos posicionamientos” (p. 90); en otras palabras, maestros y profesores terminan entrampados entre lo que desean y se reconocen potentes para hacer y lo que les deja y exige el sistema.

Hay gente que se le da relacionarse con las personas y es como que es mi caso. Además, cree que... además hace una cierta diferencia...te deja algo (...) pero hay mucho trabajo detrás de todo eso, ¿no? hay horas de cursos, horas de lectura, horas de pensar, horas de navegar en Internet buscando cosas que sean interesantes, horas de corregir (...) hay un montón de trabajo detrás de ser docente y me parece que eso es lo que en definitiva nos define, no es solamente -yo lo digo románticamente- "me gusta estar con los demás" ...pero detrás hay muchísimas horas sentado en charlas, cursos, leer; hay un arduo trabajo en el ser docente (...) si bien la experiencia es importante, es *muy* importante, creo, si a la experiencia no la sostenés con andamiajes más teóricos...es sólo experiencia... y nada más. (Lautaro)

La experiencia aludida en este caso, entendemos que se refiere a la acumulación de prácticas habituales y, “andamiajes más teóricos” a la reflexión sobre la práctica, es decir, la comprensión de cada incidente, su abordaje y percepciones sobre el mismo. En cierto sentido, habría un reclamo en ciernes, una vacancia por cubrir desde la formación para docentes en ejercicio, que genere miradas situadas y críticas, respecto al “perfil tecnicista” (Botto y Dubin, 2018, p. 90) que el propio sistema le asigna al colectivo docente.

Sostiene Gloria Edelstein que “ninguna teoría permitirá pasar al caso individual sin una mediación fruto de la reflexión crítica y la decisión creativa”. La autora señala esta operación como de “traducción”; este proceso, exige estar preparado con deseo y conocimiento para poder realizarla. Sin embargo, no siempre se está formado para ello; “los sujetos empíricos deberán estar preparados para reconstruirla creativamente, decidir y actuar, con conocimiento e interés” (Edelstein, 2009, p. 3).

A veces te observan...tampoco es mucho lo que puede verse...aspectos menores. Lo que me frustra mucho es que las evaluaciones de mi práctica las realizo en relación si los chicos estuvieron entusiasmados o no; en principio era ese mi criterio, con lo cual me di cuenta de que muchas cosas eran importantes y los chicos no se iban a enganchar igual, nunca...entonces trato de balancear un poco entre que los chicos se entusiasmen y que entiendan que eso es importante para, en otro momento, poder utilizarlo (...) Yo soy muy crítico con mi práctica y eso está bueno en algún punto y en otro punto no está tan bueno, a veces uno se desmerece demasiado, no nos damos crédito...mi único método para tratar de no fallar tanto, es ser variado o ser de todo...es como tirar con una escopeta de caño ancho: a alguna cosa le voy a pegar. (Lautaro)

<https://portaldelasescuelas.org/>

Creemos que esa “preparación”, esa formación en ejercicio, lo es en el seno de un colectivo. De lo que hemos analizado podríamos decir que existe un mito respecto a “la soledad de la planificación”. Siempre hay voces que, con mayor o menor presencia, acompañan ese proceso. De hecho, al respecto decía Cecilia que “uno se sienta a pensar y nunca está solo” porque no se deja de “pensar en nuestros alumnos ni en nuestros colegas, ni si siquiera en la institución en la estamos”, sin embargo, para la tarea de reflexionar sobre la experiencia de la práctica no pareciera ser así.

Freire (1986) ubica el pensar sobre la práctica en el “acto de estudiar”, de indagar, buscar y preguntarse, es decir, la reflexión como posibilidad de aprendizaje. Asimismo, afirma que “se impone el registro constante” de las observaciones y conjeturas que se suceden “durante determinada práctica” (pp. 51-52) ya que esos escritos “constituyen desafíos” para el educador y su entorno; porque en definitiva, el acto de estudiar “es una actitud frente al mundo” (p. 51). En consecuencia, consideramos que el acompañamiento profesional es sin dudas una decisión política de peso para reivindicar la pedagogía de la experiencia a través de la documentación de experiencias de la pedagogía (Contreras, 2010, p. 241) y poder, entonces, sumar conclusiones –pero también interrogantes- al campo del saber que nos compete.

Quando uno habla estas cosas es como que uno va haciendo una revisión sobre la práctica y eso está bueno (...) Está bueno cuando vas encontrando estos espacios como para comentar, hablar, reflexionar, porque por otra parte, son cosas que uno las piensa, pero el hecho de ponerlas en palabras... Bueno, "mirá... lo que yo estaba pensando" (...) Hay un autor, José Luis Parise (...) escribió un libro que se llama los “Los once pasos de la magia”, y está muy bueno. El tipo (...) dice que el primer paso es la idea...cuándo es que ocurre el orden dentro del caos de la idea: cuando vos lo ponés en palabras. (Ricardo)

Retomando a Ferry (1996), diremos que el docente, al pensar sobre su labor trabaja sobre sí mismo, se *trabaja*, se dispone él mismo como materia pensada. Agrega el autor que “la experiencia de un trabajo profesional” será formadora “si encuentra los medios de volver, de rever lo hecho, de hacer un balance reflexivo” (p. 3) por lo que es necesario disponer de un tiempo y un espacio para la tarea reflexiva de comprender la propia práctica en tanto que ello concierne al docente como profesional.

Apostamos entonces al acompañamiento profesional de procesos de investigación situados, porque con ello estaríamos garantizando el derecho a una reivindicación de la tarea docente colectiva y el rol de cada maestro y profesor, en un contexto turbulento en el “que se advierten claras marcas de la persistencia de profundas desigualdades que dan lugar a

conflictivas relaciones sociales”, contexto que es escenario de “aceleradísimos cambios en las tecnologías de la información y la comunicación que están revolucionando las maneras de entender el aprendizaje y la enseñanza” y en el que el docente, aún así, asume “la inconmensurable tarea de hacerse cargo de los procesos de transmisión de conocimientos” (Edelstein, 2009).

Asimismo, es preciso decir que más allá de que estos escritos, se concreten o no, la reflexión del docente ocurre lo mismo y esto quisimos significar con la itálica del subtítulo.

Cecilia: yo quiero decir algo, para cerrar lo de la libertad, es lo que a nosotros nos caracteriza. Yo creo que no podríamos sentarnos a planificar primero sin conocer todo el contenido que está detrás de ese diseño. Nuestro diseño curricular no es orientativo, no te guía, nos propone una literatura que prácticamente no se corresponde con el perfil de nuestros estudiantes. Así que... pasa...tenemos esa libertad de trabajar. Yo creo que eso es lo transversal de nuestra área.

La docente deja claro que en el interjuego entre las restricciones de la prescripción y la realidad vivenciada en la clase está su decisión, su libertad.

Se desprende de las intervenciones en las entrevistas, una suerte de guión conjetural “virtual”, no actualizado y con rasgos de inconclusividad, que da cuenta de haberse construido como “juego de imágenes anticipatorias de un proceso de intervención sobre lo real” (Barbier, 1996 citado por Cols, 2004, p. 6); haberse construido desde “un espacio para pensar acerca de la práctica y pensarse dentro de ella” (Bombini, 2015, p. 90) y desde allí, derivar elecciones en diferentes dimensiones de sus clases.

La secuencia a veces te la piden como un insumo más...y otras veces no, está en los cuadernos, en las carpetas. Y a veces no. Porque hay cuestiones que nosotros hacemos en el aula que por ahí no quedan escritas, ni en el libro de temas... en ningún lado. (Lautaro)

Esos no-textos son producto de una mixtura entre las convicciones y principios del ser docente, de los saberes disciplinares de la formación y del desarrollo profesional, las experiencias vividas en relación con la lengua y la literatura, la intuición didáctica situada –el “olfato” del docente- y la situación laboral. Ese guión conjetural virtual se operativiza en la práctica a través microdecisiones que ratifican o rectifican aquellas otras decisiones iniciales, tal vez a tientas, incluidas en los “escritos para presentar”. En palabras de Edelstein (2009), “actos asumidos de manera autónoma y responsable desde la conciencia de las propias acciones y decisiones y los efectos que las mismas provocan en los otros” (p. 44).

Pertencen al terreno del estilo y formas propias de pensar propuestas de enseñanza en el área. Una especie de marcas de subjetividad que dinamizan la práctica pedagógica y que se registran en código propio, por lo que, sostenemos, predicen reflexión sobre la práctica y en ella. Y agregamos, que dan cuenta de su versión acerca de la dimensión política de la docencia.

Lo que funcionó...eso es totalmente intuitivo, cuando hablamos de "funcionar" no estamos hablando de si logramos el aprendizaje que esperábamos si no cómo se sintieron ellos en el transcurso de ese momento que hicimos lo que queríamos hacer. Yo tengo la idea de que nosotros no vemos el producto, trabajamos para un futuro. (Lautaro)

Todo lo que yo puedo enseñar, lo que más sepa, lo voy a hacer porque está en mis manos y los va a beneficiar. Esa es mi convicción. (Sara)

Esta perspectiva nos vuelve a situar en el cruce de las coordenadas de situacionalidad y virtud ciudadana que no son otra cosa que las dimensiones política y ética de la enseñanza. En la hipótesis del trabajo supusimos al diseño de la enseñanza como "un campo complejo de disposiciones y decisiones que actúa como embrague entre el contexto", la prescripción curricular y la configuración de la práctica de enseñar lengua y literatura en la secundaria. En ese marco, uno de los objetivos que perseguimos lleva implícito el valor de la reflexión; nos propusimos "analizar la relación entre la prescripción curricular y las prácticas de la enseñanza". Aún cuando advertimos el grado de generalidad de la formulación, creemos que el diseño de la enseñanza entrama esa relación, ya que empieza en el asumirse docente y se reconstruye en las "idas y vueltas" que comportan la práctica reflexionada. Así, recurrimos a esta formulación para hacer referencia no sólo a la práctica pedagógica sino al campo ampliado de la práctica docente, una especie de escenario sin fin en el que desplegar una actuación más o menos guiada o anticipada, pero siempre, *sentipensada*⁵³; un escenario de la *experiencia*.

En la experiencia docente, hay escrituras *personales del diseño de la enseñanza* que no se concretan (y por eso "*escrituras*", entre comillas) pero, por ser constitutivas de ella, se viven, de modo que, nos afectan. La vivencia de sentir y pensar nos transforma.

Decía Lautaro que "si a la experiencia no la sostenés con andamiajes más teóricos...es sólo experiencia" -interpretamos "andamiajes más teóricos" como la posibilidad de preguntarse, cotejar con teorías, probar enfoques- y coincidimos con Freire en que "saber lo que estamos

⁵³ Hacemos referencia aquí a *sentipensar* como "el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento (...), es la fusión de dos formas de interpretar la realidad, a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento que es la acción de sentir y pensar" (Torre, 2001, p. 1, citado por Moraes y de la Torre, 2002, p. 2).

haciendo nos ayuda a hacerlo mejor” (Freire, 2015, p. 65), de modo que la práctica docente lleva implícitas la reflexión y la investigación, y, en consecuencia, la garantía de transformación.

4. Consideraciones acerca del diseño de la enseñanza y la experiencia docente en la escuela secundaria

En el relato que los docentes ofrecieron de la práctica que comporta el diseño de la enseñanza pudo observarse que las implicaciones de un enfoque sociohistórico, político y cultural adquirieron un notable relieve, especialmente el inter-cambio con los estudiantes, la interacción de lo comunitario y social y lo micro –el aula-; la multicausalidad de lo que pasa y la consecuente incorporación de la intuición y la invención para abordar la complejidad del enseñar, caracterizando así esa práctica pedagógica. Pero sobre todo, se desprende de su voz el asumir su práctica desde un lugar de absoluto compromiso: a nivel humano con sus estudiantes y compañeros; a nivel sociocultural, en la especial consideración de los contenidos necesarios para cada grupo; a nivel profesional, en un quehacer reflexivo constante, desde el que asumen aciertos, tanteos y fallas; a nivel político, porque en cada intervención reviven el deseo de trabajar para que haya chicos y chicas que puedan armar con su compañía atenta y preocupada y su co-labor-ación -en tanto aportes de la lengua y la literatura-, sus proyectos de vida en dignidad. Es que como dice Gloria Edelstein (2009) “el docente como sujeto social tiene necesidad de dar sentido a lo que hace, de reconstruir la razón de ser de lo que hace, su legitimidad, coherencia y eso moviliza sus más profundas convicciones” (p. 45); ese compromiso, implica deconstruir caminos andados en la formación a partir de cuestionamientos en la práctica, por ejemplo, como también, supone una confianza porfiada, esperanzada, en sus estudiantes y en sí mismo para construir, con sus saberes expertos y experienciales, formas más justas de convivencia.

El modo de entender el diseño de la enseñanza que hemos desarrollado es solidario con la propuesta de construir las aulas de lengua y literatura que propone Analía Gerbaudo, ese “espacio que el docente crea para un grupo particular de alumnos” hecho de los contenidos “que cree que esos estudiantes necesitan aprender”, con las elecciones de textos y categorías que “entiende que es importante enseñar” en articulación con otros lenguajes del arte y con evaluaciones diseñadas en función de ese “armado de clases” (2009). De este modo, el docente se posiciona como “autor del curriculum”, porque, fundamentalmente estas operaciones de diseño, armado artesanal y situado de las clases, implican filiaciones de orden epistemológico, teórico, estético, político e ideológico (Gerbaudo, 2013, p. 4a). El planteo del diseño de la enseñanza desde este posicionamiento entiende que “la naturaleza de la práctica educativa, su necesaria directividad [programación], los objetivos, los sueños

que se persiguen en la práctica no permiten que sea neutra, sino siempre política” (Freire, 1997b, p. 33 citado por Perdomo, 2001, p. 120).

Se trata de docentes con razones para dar, atentos a su situacionalidad y que confían en sus alumnos y en el lazo intersubjetivo que anuda sus experiencias; que hacen de la escuela un lugar de encuentro necesario entre la vida de los chicos y las chicas y “aquellos elementos vivos” (Díaz Barriga, 2009, p. 29 citado por Gerbaudo, 2013, p. 4b) que configuran su entorno social, estético y cultural.

Confiamos en este colectivo, porque entendemos que asumen un compromiso con su tiempo y situación, en ese ejercicio de libertad fundamentada que comporta el diseño de la enseñanza; de resistencia inteligente (Cullen, 2009) justificada en la reflexión crítica ante “la forma escolar”, ante los sentidos fosilizados y las intenciones de hacer de él un elemento más en el atroz engranaje del mercado. Confiamos en ese ejercicio de trabajar con herramientas éticas y políticas, didácticas y disciplinares para diseñar propuestas que alojan las necesidades, voces e intereses de sus estudiantes, porque con ello enseñan también la dignidad de asumirse sujeto de transformación.

La escuela, últimamente tan permeada por ideas neoliberales, concepciones meritocráticas tanto del enseñar y del aprender y objetivos mercantilizados, está a tiempo de replantear su cometido desde cada microtarea de aula y de cada relación docente/s y estudiante/s, ya que es responsable de que en ese espacio compartido, se hagan mejores cosas con las palabras: porque allí también se discrimina, se etiqueta, se hiere, se somete. “¿Hay algo más político que el lenguaje?”, se pregunta Llunas (2017, p. 4) y no podemos dejar de recordar en la pregunta, la noción de signo ideológico de Voloshinov (1976).

Las prácticas docentes desde un enfoque sociohistórico, político y cultural, están llamadas a tematizar la situacionalidad de esos intercambios y aportar a un genuino diálogo entre-culturas (Gagliano, 2007), en donde se puedan hacer otras cosas, para transformar la realidad más que para reproducir sus desigualdades. Nos posicionamos, entonces, en ese entrecruzamiento de lenguaje no transparente y docencia como práctica social, porque, en el sentido desplegado por Larrosa, reivindicamos la experiencia.

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes,

nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma (Larrosa, 2006, p. 111).

Si acordamos con el principio de Perrenoud de que “sólo un formador reflexivo puede formar a enseñantes reflexivos” (2007, p. 71 citado por Barreto et. al., 2011, p. 58) estamos en condiciones de suponer que solo un docente reflexivo puede contribuir en la formación de estudiantes ciudadanos reflexivos, que se reconozcan con potencia transformadora, comprometidos con su realidad y críticos con su accionar y el de los demás. Esta es la razón por la que invitamos a revisitar la pedagogía de Freire, porque consideramos que estos tiempos aciagos para la educación requieren del docente, un compromiso ciudadano, un compromiso ético y político, no solo el técnico-disciplinar, y en ese orden propusimos entender al diseño de la enseñanza como nuestra herramienta para lograrlo.

Traemos a colación las palabras de Philippe Meirieu quien, en una entrevista realizada por Alejandra Birgin (2013), afirma que la escuela es la encargada de “organizar el encuentro entre un sujeto movilizado y un saber vivo”, y reclama la posición pedagógica que postula que el acto de transmisión de saberes de la escuela pueda “ser también emancipación del sujeto”. El pedagogo francés sostiene que, más allá de cada disciplina escolar, desde un punto de vista de la cultura, los profesores de escuela enseñamos justamente eso: la escuela, lo colectivo, “lo que libera y lo que une”; un sentido otro de lo público construido desde una ciudadanía local, nuestra *localidad* porque desde nuestras prácticas situadas también “transformamos el mundo”. (Rivas Flores, 2019)

Entre la liquidez de la contemporaneidad y la gravitación de la tradición, la escuela secundaria pervive. Más allá de sus formas rígidas, aloja trayectorias escolares a través de sostenes curriculares hechos de lectura y escritura, de diálogo y escucha, resignificando con esos sostenes, el concepto de calidad. “No queremos una escuela de calidad para unos pocos, queremos para todos, la mejor” (Sileoni, 2012). Coincidimos con este planteo del ex Ministro de Educación de la Nación y batallamos cada día por una educación pública, no mercantilista, inclusiva y de calidad.

Si aceptamos la separación de inclusión respecto de calidad, entonces estamos dando por natural una distribución arbitraria y desigual de cuántos, quiénes, qué y cómo se educan en la escuela pública argentina. Naturalizar este divorcio es reconocer que la educación es una mercancía y en esa lógica imperan las reglas del mercado, de la oferta y la demanda, de la supervivencia del que más tiene, y por tanto es más un asunto de gerentes y ya no de docentes. (Brener, 2017)

Los chicos y las chicas ocupan las escuelas porque éstas configuran un entramado que sostiene, porque reafirman prácticas de toma de la palabra en resguardo de derechos,

reclamo de justicia y expresión de dignidad⁵⁴; porque en las escuelas trasunta la puesta en valor de la ciudadanía. La escuela secundaria de calidad es la que cada chico, cada chica necesita, y pervive porque hay algo allí que les da respuestas, porque construye oportunidades; en definitiva, porque ampara vidas, quisiéramos, todas las vidas. Y lo que piensan y hacen los docentes para eso, es esencial.

5. CONCLUSIONES

Como es corriente, en esta sección revisaremos el trabajo realizado, específicamente desde la formulación del problema, los objetivos e hipótesis o planteo inicial y los pasos llevados a cabo, para presentar las que, consideramos, son las conclusiones luego de culminado el proceso de análisis, tanto de estos elementos en sí, como de la tarea global de este trabajo. Asimismo, se plantea una serie de preguntas que, en el devenir del análisis, fueron presentándose como posibles temas de investigación, dada su persistente ocurrencia o su potencial valor explicativo en relación con algunos aspectos de la práctica docente.

Racconto

Tal como figura en la introducción, se persiguió el cometido de abordar la complejidad que comportan las prácticas de enseñanza en el área de la lengua y la literatura en escuelas secundarias de Trelew, con especial focalización en el papel del diseño de la enseñanza, de cara a la construcción de experiencia.

De tal modo, observamos que el problema al que nos acercarnos configura una relación de tensión entre las prácticas de enseñanza en el área de la lengua y la literatura, la prescripción curricular y su contexto y, en particular, lo circunscribimos a la construcción de la experiencia docente, anclando la mirada en las relaciones con los estudiantes, con los pares y con los objetos de enseñanza. Al considerar que esa relación es compleja y en consecuencia, impacta en la dimensión didáctica, indagamos específicamente lo vinculado al componente de la práctica pedagógica que denominamos diseño de la enseñanza.

Así es que, en la primera parte, encuadramos el tema y la tarea de la investigación; definimos la perspectiva –cualitativa-, la metodología -grupo focal, entrevistas en profundidad y análisis de documentos institucionales de programación- y el modo que adoptaría el análisis. Las diferentes etapas del trabajo –no lineales sino más bien, imbricadas- se desarrollaron durante un tiempo cronológico signado por el mediáticamente

⁵⁴ El tiempo de esta escritura fue contemporáneo al tiempo de ocupación pacífica de escuelas de diferentes regiones educativas de Chubut por parte de diferentes colectivos estudiantiles (728, 710, 703 –región II-, 7705, 816, 747, 712, 812, 801 –región IV-). Las mismas se extendieron hasta el día de las elecciones generales del 27 de octubre de 2019.

conocido “conflicto docente” que, en verdad, es emergente de una crisis económica signada por escenario provincial de fragilidad política. Las referencias al contexto, como es comprensible, han sido ineludibles y, de algún modo, fueron marco tanto de los testimonios de los docentes como de la mirada del análisis realizado, ya que todos nos vimos implicados en esta situación. Asimismo, en la primera parte, presentamos las categorías que, como conceptos estimulantes, estructuraron el análisis; a saber, *situacionalidad*, entendida como la reflexión del sujeto sobre su tiempo, espacio, territorio y relaciones con los otros, para asumirse protagonista de un cambio social necesario para el ejercicio colectivo de la libertad. A esta categoría la complementamos con la de *virtud ciudadana*, una serie de rasgos éticos y políticos que considera a la profesión docente en su dimensión social. En la segunda parte, el trabajo se concentró en analizar la relación de los conceptos de diseño de la enseñanza, prescripción curricular y reflexión sobre la práctica pedagógica de los docentes, en relación con la enseñanza de los objetos lengua y literatura y los vínculos con el contexto. Principalmente perfilamos el enfoque teórico desde el cual definimos los alcances del concepto de diseño de la enseñanza. Para ello revisamos diversos aportes provenientes del campo de la didáctica general, en lo que hace a programación. Asimismo, acotamos la perspectiva – sociohistórica, política y cultural - para el análisis, a través de un recorrido por diferentes tensiones y aportes del campo específico de la didáctica de la lengua y la literatura y las distintas interpretaciones y transformaciones de estos objetos de enseñanza en el país y en el Diseño Curricular Jurisdiccional vigente. Apelamos a este enfoque en la enseñanza de la lengua y la literatura para el análisis realizado porque lo consideramos solidario con las categorías seleccionadas ya que éste supone, en primer lugar, entender que ni el lenguaje ni las prácticas con el lenguaje -y, con ello, las educativas- son neutros, y en segundo lugar, el enfoque supone desplegar estrategias para fortalecer el rol del estudiante –y el del docente mismo- como sujeto reflexivo y transformador de su entorno, en tanto que le ofrece herramientas que develan sentidos puestos en relación en diferentes situaciones de la vida en comunidad que, por consiguiente, impactan en la estructura social de la cual participa. En la tercera parte, desarrollamos el análisis de los documentos institucionales de programación y lo que dicen los docentes, en particular sobre los temas diseño de la enseñanza, prescripción curricular, trabajo entre pares, el lugar de los estudiantes en el diseño de la enseñanza y la relación lengua y literatura con escritura, lectura y literatura. A ello sumamos algunas consideraciones en torno a las posibilidades de construcción de experiencia a partir del diseño de la enseñanza en la escuela secundaria y las formas de su registro.

(In) conclusiones

Desde este encuadre, analizamos las decisiones de los docentes y suscribimos los planteos acerca de que, la enseñanza de una lengua oficial, especialmente en la escritura, deviene en cometido ineludible de la escuela, ya que garantiza conservación de una tradición –en el sentido de *histórica*- sostenida socialmente, en particular por los docentes, de que hay cosas que solo se aprenden allí, en el colectivo que es la escuela. Cíclicamente se resignifica a través de las propuestas de los docentes, el sentido mismo de la enseñanza de esa lengua oficial como componente básico de generación de oportunidades sociales, culturales y políticas para los estudiantes. De modo que, el diseño de la enseñanza muestra esta otra tensión: sostener una tradición por la convicción misma del ser docente; es decir, ver la escuela trabajando por la igualdad de oportunidades, con herramientas materiales y simbólicas, para posibilitar aprendizajes *emancipados y resistentes*, en un mundo donde priman las características impuestas por “la moral neoliberal” con las consecuencias que de ello se derivan para las subjetividades.

Asimismo, aquél cometido se ve inmerso en una marea de transformaciones que ingresan al aula de la mano de discursos que portan los estudiantes pero también, y más críticamente, de significaciones provenientes de formas lingüísticas y retóricas alejadas de la forma enseñada, y en consecuencia, significados que han organizado la experiencia de vida de los estudiantes y que se ponen en tensión en situaciones de aula. Los docentes, en sus propuestas de enseñanza de la lengua y la literatura, focalizadas en escrituras y lecturas, también atienden esta circunstancia y en base a ella, estructuran esas propuestas.

Esperábamos con este trabajo conocer cuáles son los constitutivos de la relación entre prescripción curricular y el contexto y cómo afectaba esa relación al diseño de la enseñanza. En efecto, advertimos que el diseño de la enseñanza es una dimensión de la práctica pedagógica que se constituye en tensión y en la que se ve inmersa la subjetividad docente, sus percepciones, convicciones y sentires. Con esto aludimos a la trayectoria educativa del docente, las reflexiones en torno a su formación, la historia profesional transitada, el lugar de la disciplina escolar “lengua” y el de escuela en la sociedad y, por ende, su tarea como profesionales agentes de garantía de derechos.

Esta dimensión, a la vez integra las decisiones didácticas, fundamentadas en filiaciones de diverso orden (pedagógico, ético, político, epistemológico, ideológico); discrepancias con lo prescripto en lo que se refiere a organización de contenidos; incertidumbres curriculares vinculadas a los objetos (qué hay que enseñar de lengua, qué de literatura) y ante vacíos metodológicos, que ubican al diseño de la enseñanza como embrague entre el contexto, la prescripción curricular y la configuración que a diario construyen los docentes sobre su práctica de enseñar lengua y literatura en la secundaria. Sostenemos entonces el carácter

metonímico del diseño de la enseñanza, en tanto que a partir de su consideración, podemos entender sentidos de una práctica ampliada, es decir, más allá de la programación didáctica y/o de los límites del aula, concretamente, una práctica docente en su dimensión social, que comprende posicionamientos afectivos, políticos y éticos, que pueden rastrearse en su formulación.

Sin pretender marcar jerarquías, caracterizamos al diseño de la enseñanza como *situacional* porque lo concebimos justamente, situado en un tiempo histórico y un espacio, un territorio compartido, componentes que hacen contexto de una práctica con otros; *flexible*, porque tiene la virtud de la versatilidad, diríamos “plurimetodológica”, ante alteraciones externas (institucionales, de sistema, etc.), disidencias explícitas, imprevistos y, en consecuencia, es asumido por los docentes como *recursivo* -y, nos arriesgamos a esbozar, rizomático-, por esta razón es que no alcanza con definirlo desde la programación como etapa. Si bien es cierto que en los primeros momentos del ciclo escolar es más frecuente ubicarlo temporalmente, la característica de recursividad muestra que es un proceso que itera en la práctica pedagógica y lo define.

En relación con el Diseño Curricular pensamos que es *autónomo*, en tanto que predispone a la reflexión del docente y demuestra una relación prudente, tanto con los lineamientos de política educativa generales como con los contenidos de lengua y de literatura y, específicamente, con el lugar de la enseñanza de la lectura y la escritura en su práctica.

Finalmente decimos que el diseño de la enseñanza es *comprometido*, porque se piensa en clave de resistencia ante los avatares de la realidad; resistencia de los docentes que se materializa al relacionar sus saberes, las teorías y discursos visitados y aprendidos, con los contextos y prácticas reales que protagonizan con sus estudiantes. Por ello, pensamos que adquiere carácter de *sociocultural*, porque es inclusivo e incluyente y porque reconoce las identidades y trayectorias escolares, es decir que considera quiénes son y los saberes que portan y lo que necesitan los estudiantes; supone la idea de igualdad antes que la de equidad: no a todos lo mismo sino a cada uno lo que necesita, en el marco de prácticas democráticas. Así, el diseño de la enseñanza deviene en carta de compromiso que ampara, al conjugar, los docentes, sus valores y afectos con saberes disciplinares. A la vez, esa resistencia implica un compromiso político con su profesión y el lugar del docente como actor principal del escenario social.

Interrogantes, indagaciones, itinerarios posibles

En el decurso seguido, se fueron abriendo interrogantes, ya desde el intercambio entre pares, ya desde la reflexión sobre ello, de modo que el mismo proceso planificado, fue

sensible a las circunstancias propias del trabajo de investigación, como también a las del contexto en el cual se inscribió. De allí que una serie de preguntas apuntadas puedan ahora compartirse como posibles caminos de indagación o profundización.

A nivel diseño de la enseñanza:

¿Qué distancias hay que transitar entre el escrito exigido para dar cuenta de una práctica pedagógica futura en relación con la enseñanza de los objetos lengua y literatura, lo que saben y quieren los docentes y sus estudiantes, y lo que realmente ocurre en el aula?

¿Qué características estrictamente metodológicas tienen las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la secundaria?

¿Cómo se materializa la característica de recursividad del diseño de la enseñanza en la práctica diaria?

¿Puede ser considerada factor cohesivo entre el decir y el hacer?

¿Cómo se visibilizan las invenciones del hacer en las prácticas institucionales, en el encuadre de la actual forma escolar de las escuelas secundarias de Trelew y la Provincia?

¿Es urgente, necesario o indispensable que se acuerde en los fundamentos teóricos de términos pedagógicos cuyo uso pareciera indistinto en los discursos de los docentes? ¿O mejor sería refundar desde acá, una nueva semántica de las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura en la secundaria?

A nivel sistema educativo:

¿Qué políticas de evaluación del Diseño Curricular se han desplegado en los diferentes estamentos de la educación pública provincial y, en todo caso, cuáles fueron/son/serían las dimensiones a considerar y desde qué encuadre?

¿Cuáles fueron/son y qué característica tuvieron/tienen las acciones de desarrollo profesional para acompañar la implementación del diseño curricular?

¿Qué relación existe entre el desarrollo curricular del área de lengua y la información oficial del sistema en cuanto a aprendizajes de lectura y escritura (estadísticas por trimestre/cuatrimestre, o de evaluación ex ONE y Aprender, PISA, etc.)?

¿Qué líneas de diálogo existen entre la práctica de los docentes, el Diseño Curricular y las diferentes propuestas de formación docente en el campo de la lengua y la literatura (institutos y universidad)?

¿Existen condiciones para considerar el escenario de crisis en Chubut en clave de oportunidad a fin de movilizar formas rígidas de la cultura escolar en la secundaria?

5.1. Reflexiones finales

Coda

Ratificamos el carácter de embrague del diseño de la enseñanza porque es una acción necesaria para seguir andando; como así también, remite al carácter recursivo que los propios docentes le asignan y que hemos resumido a lo largo del trabajo en la figura de “idas y vueltas”. Los docentes asumen la relación de tensión que les propone el escenario de su práctica. Sus propuestas se nutren de una serie de corrientes y posicionamientos en torno a los devenidos objetos de la disciplina escolar, lectura y escritura. Para ciertos temas escolares se focaliza en el objeto palabra, para otros, oración, pero también surgen como objeto el texto y el discurso. Los docentes se valen de sus saberes didácticos y disciplinares, sobre la lengua y la literatura, construidos tanto en su trayectoria educativa como profesional; el diseño de la enseñanza, por lo tanto, recoge una multiplicidad de argumentaciones que, leídas como programación, impresionan como yuxtaposiciones sedimentadas, quizá hasta contradictorias; no obstante, emergen entramadas en los haceres de la enseñanza y de los aprendizajes que se espera y que ocurren. El hilo que las teje es la situacionalidad, una práctica reflexionada que fundamenta las selecciones curriculares, los virajes metodológicos, los movimientos de un itinerario de lecturas, las pausas a las que convoca la escritura en la relación construida con los estudiantes, en el conocimiento de su realidad y en la atención a las necesidades y demandas.

Así entendida, la virtud ciudadana del docente de lengua y literatura, amalgamada con las implicancias de la situacionalidad, una marca deíctica de la historia profesional, reflexionada en tantas experiencias –saberse sujeto, reflexionar críticamente, transformar- es componente intrínseco de un enfoque sociohistórico, político y cultural de y para la enseñanza de saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos de la lectura, la literatura y la escritura que se plasman en sus propuestas. Los docentes allí dejan pistas de estos posicionamientos y elecciones, fundados en la necesidad de construir experiencia con sus estudiantes, aún y sobre todo, en ese escenario complejo, porque en ello, reinstalan el sentido de su tarea -y, en consecuencia, el de la escuela- como praxis de cara a una sociedad más justa.

Consideramos que el diseño de la enseñanza actúa de modo metonímico respecto de una práctica docente que resiste con herramientas de su profesionalidad, que comparte saberes que potencian la creatividad y alegría para la transformación y que se dispone al diálogo interpelante de lo que acontece con otros en la escuela y pugna porque esos otros sean *todes*. Pero es preciso tenerlo presente, que ésta, por más de que el docente la asuma propia, es una tarea compartida. De lo contrario, el riesgo del banquillo de los acusados

para un solo actor, es alto; de lo contrario, quien está más alto en la pirámide, es quien menos riesgo corre. Apelamos a políticas integrales de acompañamiento que democratizen las responsabilidades educativas, tanto las gubernamentales de la jurisdicción (por ejemplo, las formas de organización del trabajo docente) como las vinculadas al campo disciplinar (investigación en la universidad), en particular, formas respetuosas de pensar con los docentes en cómo se enseña la lectura y la escritura en la secundaria, y qué hacemos con ello, reconociendo el estatuto de la historia de la disciplina escolar lengua y literatura dentro de la cultura escolar de nuestro sistema educativo.

Epílogo en plural

Tenemos un férreo compromiso con la escuela secundaria, de modo que nuestra implicación con este trabajo y el objeto del mismo, se deriva de ello. La escuela secundaria forma parte de nuestra constitución como sujetos individuales y colectivos; configura nuestra historia, en la que acarreamos logros y desatinos, que constituyen el proyecto de lo que somos y gracias al que desarrollamos nuestra praxis. Reivindicamos el terreno del diseño de la enseñanza como proceso recursivo que itera en la experiencia de la práctica pedagógica y que se imbrica con los demás componentes de la práctica docente, dando cuenta de la reflexividad que conlleva su ejercicio porque de eso estamos hechos.

No pretendimos objetividad; mucho menos, agotar en esta primera aproximación lo que comporta un recorte de una práctica mayor, por lo que reconocemos que queda mucho por releer, reinterpretar y decir. Humildemente, esperamos contribuir, desde nuestras preocupaciones e interpretaciones, a seguir pensando qué es enseñar lengua y literatura con quienes se sientan convocados, y a quienes hospitalidad, alegría y resistencia, les resuene a *docencia*.

Epílogo en singular

Yo creía que si no escribís, no reflexionás.

Yo sostenía que los docentes –o sus prácticas- eran una especie de mezcolanza aleatoria de enfoques metodológicos y teorías sueltas.

Yo pensaba que había buenas y malas prácticas, así...sin más.

Yo estaba segura de que, como ocurría todo esto, los docentes resignaban su dignidad.

Pero no.

Se reflexiona sin escribir.

Las prácticas de los docentes tienen importantes fundamentos para ser lo que son.

Debe haber buenas y malas prácticas, es cierto, pero de un extremo al otro, todos pasamos por algún gris.

Los docentes no resignan ni un ápice su dignidad; por el contrario, la defienden con todo lo que pueden, saben y son.

Deconstruir las seguridades y enfrentar mis prejuicios, de eso también se trata (aprender a) *investigar* para una profesora.

6. BIBLIOGRAFÍA

Altet, M. (2005). "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las

prácticas" En Paquay, L. (et. al.) (coord.) *La formación profesional del maestro*. (pp. 33-48). México: Fondo de Cultura Económica.

Alvarado, M. (coord.) (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura,*

la gramática y la literatura. Buenos Aires: FLACSO-Manantial.

Andino, F. (2017). Consignas de escritura de género en escuelas secundarias. En Sardi, V. (coord.) *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria*. (pp. 71-91). Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Angulo, J. y Blanco, N. (coord.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Ed. Aljibe.

Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.

Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Bernal: Universidad

Nacional de Quilmes Editorial.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.

Bárcena Orbe, F. (2000). "El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender". *Enrahonar. Cuadernos de Filosofía*. (31). Madrid. 9-33.

Barreto L., Mateus, M. y Muñoz, H. (2011). *La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el*

pensar y hacer las prácticas de enseñanza. (Tesis de posgrado). Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Bogotá, Colombia. Recuperada de

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1260/BarretoLondonoJazmine2011.pdf>

Bazerman, Ch. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En Navarro, F. (coord.) (et.

al.) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. (pp. 11-16). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Bello Olano, M. y Maldonado Rosas, I. (2016). *Grupo focal en la investigación educativa. Una*

experiencia con profesoras de educación básica. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales.: Mendoza, Argentina. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev8373>

Beroldo, L. (2016). Reflexiones en torno a la enseñanza de la Lengua y Literatura en contextos

marginales: Voces que se hacen leyenda. *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. 7(13). 3-12. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7535/pr.7535.pdf

Birgin, A. (comp.). (2012) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los*

docentes en ejercicio. Buenos Aires: Paidós.

Birgin, A. (2013) *Entrevista a Philippe Meirieu*. Revista del ICCE (Instituto de Investigaciones de

Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires). (30). 5-16. Recuperada de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/141/103>

Bixio, B. (2003). Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura:

sociolingüística y educación, un campo tensionado. *Lulú Coquette*. 2(2). Barcelona. 24-36.

Bixio, B. (2007). Condiciones de posibilidad de una práctica. En *Actas del V Congreso Nacional*

de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado. (Noviembre de 2005). San Martín. Universidad Nacional de San Martín – Universidad Nacional de La Plata. 22-27.

Bolívar Botía, A. (2002) *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación*

biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 4(1). Recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bombini, G. (2001). Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura. *Lulú Coquette*. 1(1). Buenos Aires. 24-33.

- Bombini, G. (2002). *Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva*. Primeras Jornadas Nacionales "Prácticas y residencias en la formación docente". Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Córdoba.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bombini, G. (2008). Enseñanza de la literatura y didáctica específica: notas sobre la constitución de un campo. *Signo&Seña*. Número 19. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Buenos Aires. 111-130.
- Bombini, G. (2012). *Escribir la metamorfosis*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Bombini, G. (2015). Prácticas de formación docente y escritura de ficción. *Cuadernos de Educación*. 13(13). CIFYH-Universidad Nacional de Córdoba. 1-12.
- Bombini, G. (2018). *Miscelánea*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bombini, G. y Labeour, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*. 18(1). Bogotá, Colombia. 19-29.
- Bonilla Rodríguez, V. y Alicea García, A. (29 de octubre de 2010). *Análisis de datos cualitativos*. Facultad de Educación. Universidad de Puerto Rico. Recuperado de http://ceauprrp.weebly.com/uploads/1/0/0/1/10011830/analisis_de_datos_cualitativos.pdf
- Botto, M. y Dubin, M. (2018). La formación de maestros en la universidad: aportes a los debates sobre las relaciones entre docencia e investigación. En *Una mirada sobre la práctica: la reflexividad en la docencia desde las experiencias de la UNIFE*. Buenos Aires: UNIFE. Editorial Universitaria. pp. 87-95. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.785/pm.785.pdf>
- Brener, G. (2017). Divorciar calidad de inclusión es naturalizar la educación como mercancía. *Educación en Córdoba*. Número 36. Recuperado de <https://revistaeducar.com.ar/2017/09/09/>
- Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de Historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Caramés Boada, M. (2010). Investigar en educación: un espacio posible y sobre todo imposible. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. *Investigar la experiencia educativa*. (pp.

- 199-210). Madrid: Morata.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. *Congreso Nacional de la cátedra UNESCO Leer y escribir en un mundo cambiante*. Concepción, Chile.
- Cassany, D., Sala Quer, J. y Hernández, C. (2008). Escribir “al margen de la ley”: Prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes. *Actas del VIII Congreso de Lingüística General*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://www.illf.uam.es/clg8/>
- Catrileo, M. (2019). *Lecturas de la ocupación pacífica del Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut*. Trelew: Remitente Patagonia.
- Chicha, T. (2005). Algunas consideraciones acerca del compromiso institucional de leer y escribir. (Tesis de Posgrado). FLACSO. Buenos Aires. Mimeo.
- Chicha, T. (2019). Derivas en el proceso de construirse “investigadora”: el lado B de una maestranda. *Textos Y Contextos Desde El Sur UNPSJB*. 4(7). 211-221. Recuperado de <http://www.revistas.unp.edu.ar/index.php/textosycontextos/article/view/73>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Coïcaud, S. (2003). La organización del currículum escolar. Algunos criterios de análisis. *Educación, lenguaje y sociedad*. 1(1). Universidad Nacional de La Pampa. REUN. 49-66.
- Coll, C. (1995). *Los contenidos de la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Buenos Aires: Santillana.
- Cols, E. (2004). *Programación de la enseñanza*. Oficina de Publicaciones de Filosofía y Letras (OPFYL). Serie Fichas de cátedra. 1-25.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza: sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario: Homo Sapiens.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.). (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina. Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Cuesta, C. (2013). La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. *Literatura: teoría, historia, crítica*. 15(2). Bogotá. 97-119.
- Cuesta, C. (2016). Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la

- literatura: tensiones entre políticas educativas y trabajo docente en Argentina. En *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente*. EdULP (Editorial de la Universidad de la Plata). La Plata. 20-42.
- Cuesta, C. y Bombini, G. (2006). Lengua y Literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza. En Fioriti, G. (comp.) *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. (pp. 53-77). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Davini, M. (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- de Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Sousa Santos, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. (pp. 13-41). Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- Delfino, V. (2019). Reflexiones en cuanto a la vuelta a la escuela después de más de 80 días... (de paro). En Catrileo, M. *Lecturas de la ocupación pacífica del Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut*. (pp. 151-160). Trelew: Remitente Patagonia.
- Desinano, N. y Avendaño, F. (2006). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Enseñar ciencias del lenguaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, A. (1985). *Didáctica y currículum*. México: Nuevomar.
- Díaz Barriga, A. (1992). *Didáctica, aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique-Ideas-REI.
- Díaz Barriga, A. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. *Perfiles Educativos*. 80. Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM. México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13208002.pdf>
- Dubin, M. (2011). *Educación y narrativas en las periferias urbanas: persistencias y variaciones en las culturas migrantes*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina. Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte391>

- Dubin, M. (2015). *La esquina del futuro: escribir entre el barrio y la escuela*. SAGA. Revista de Letras. (3). Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario. 67-85.
- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: el problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1756>
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate contemporáneo. En VV. AA. *Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2009). Didáctica y Orientaciones Prácticas. ¿Una Obstinación o un Desafío? Aportes al Debate. *Itinerarios Educativos*, 1(3), 38-59.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, formación e investigación*. 1(1). Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/6219>
- Edwards, V. (2001). Las formas del conocimiento en el aula. En Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. (pp. 145-172). México: Fondo de Cultura Económica.
- Estepa Giménez, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela*. (69). Universidad de Sevilla. 19-30. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/69/R69_2.pdf
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Falcón, M. (2016). *La escritura científica. El arte de escribir una tesis*. Buenos Aires: Dunken.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la Enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza I*. (pp. 149-179). Madrid: Paidós.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2004). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. 26º Congreso de la Unión Internacional de Editores. México. Recuperado de https://inscastelli-cha.infed.edu.ar/sitio/upload/Leer_y_escribir_en_un_mundo_cambiant_e.pdf

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Capítulo 1 (pp. 53-73). Buenos Aires: Novedades

Educativas.

Flores, G y Porta, L. (2018). La enseñanza rizomática. Un estudio interpretativo sobre la docencia en la universidad. *Publicación del Instituto para el estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad*. Universidad Nacional de La Pampa. 15(15).

Freire, P. (1979). *Educación y Acción cultural*. Bilbao: Zero.

Freire, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1986). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gagliano, R. (2006). Perlas sin collares. *Anales de la Educación Común*. 2(4). 111-115.

Gerbaudo, A. (2009). *Enseñar, dejar marcas: el docente como autor del curriculum*. Segundo

Seminario de Enseñanza de las Ciencias. UNER. Rosario. Recuperado de <http://fcepedagogiauniversitaria.blogspot.com.ar/2009/10/area-de-investigac.-en-pedagogia.html>

Gerbaudo, A. (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. *Álabe*. (7). Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/121/124>

Gimeno Sacristán, J. (1986). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Buenos Aires: Rei.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

González Galé, A. de (1952). *Yo enseño a leer así... Un ensayo del método natural*. Buenos Aires: La Obra.

Goodman, K. (1998). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.

Goodson, I. (2000). *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

Grundy, S. (2009). Los profesores como creadores del curriculum. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*. 6(27). Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023557/11.pdf>

Hernández-Hernández, F. y Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa

- en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*. (37)2. Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia. 21-48.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado y Baptista Lucio (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw Hill Education. Recuperado de https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Herou Periera, S. (2017). La detección de necesidades como instrumento para el diseño Curricular. Propuesta de Formación docente. *Revista Argentina de Educación Superior*. 9(15). Diciembre de 2017. 129-156.
- Huergo, J. (2015). *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Iglesias, L. (1987). *Aprendizaje vivencial de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas.
- Jackson, P. (2012). *Práctica de la enseñanza*. Cap. 1 (pp. 16-104). Buenos Aires: Amorrortu.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*. Revista de Psicología y Ciencias de la Educación. Universitat de Barcelona. (19. 87-112. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>
- Larrosa, J. (et. al.) (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Latorre Beltrán, M. (1992). *La reflexión en la formación del profesor*. (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona. Barcelona, España. Recuperada de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/2355>
- Litwin, E. (1993). La investigación en el campo de la didáctica. *Educación*. 2(4). 199-206.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lluna, C. (2017). Construyendo clases de lengua desde abajo. Apuntes para una didáctica socio-cultural en permanente construcción. *El Toldo de Astier*, 8(14), 45-52. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7878/pr.7878.pdf
- Lomas, C. y Osoro, A. (comps.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*.

- Barcelona: Paidós.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2002). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura: un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lucio Gil, R. y Cortéz Morales, A. (2018). Formación docente transformadora para liberar la educación. Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido. (pp. 24-53). En Páez Martínez, R. (et. Al.) (eds.) *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO-CRESUR.
- Macchiarola, V. y Perassi, Z. (comp.) (2018). *Investigar para evaluar y transformar*. Río Cuarto: UniRio Editora.
- Manacorda de Rossetti, M. y Zamudio de Molina, B. (1983). *La gramática actual: nuevas dimensiones*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Mastache, A. (2012). *Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mayoral, L. (2002). Cuestiones fundamentales en la confección de tesis en programas del tipo master en administración. *Revista REAd Edición 25*. 8(1). UNICEN. Tandil. 1-20.
- Mayoral, L. (2006). *Metodología del trabajo de tesis. Con especial aplicación a maestrías en ciencias de la administración y disciplinas afines*. Tandil: CEAE-UNICEN.
- Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero cómo*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/121626/la-opcion-de-educar-y-la-responsabilidad-pedagogica>
- Melián, B. (2018). Jornadas de enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria en Chubut (JELYL). *Albatros*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – UNPSJB. Comodoro Rivadavia. 1(1). 16-17. Recuperado de <https://en.calameo.com/read/00552880256ef70170d05>
- Menghi, L., Pescetto, A. y Spinelli, S. (1981). *Lengua y habla. Libro del maestro*. Buenos Aires: Huemul-CREA.
- Merino Obregón, R. y Quichiz Campos, G. (2010). *Perspectiva de la literacidad como práctica social*. Material de lectura obligatoria del Programa Nacional “Nuestra Escuela”. Ministerio

de Educación. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/32/2010/07/Literacidad-como-practica-social.pdf>

- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la Formación Docente: un estado del arte de los noventa. (pp. 145-210). *Revista Iberoamericana de Educación*. (19), 145-207. Recuperado de <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie1901057>
- Miguelés, M. (2012). *Sentidos atribuidos a la buena enseñanza... (en escuelas en contextos de pobreza)*. Paraná: Fundación La Hendija.
- Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. (2009). *La lectura y la escritura en la escuela*. Programa de Capacitación Multimedial Explora.
- Mesa, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *Participación Educativa*. Publicación del Consejo Escolar del Estado Español. (16). 69-88.
- Moraes M. y de la Torre, S. (2002). *Sentipensar* bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y Sociedad* (ASOCREA) (2). 41-56.
- Neumann, D. y Quevedo, M. (2004). Diversidad Sociocultural, variedades lingüísticas y fracaso escolar. *Revista Argentina de Sociología*. 2(2). 89-100.
- Neumann, D. y Quevedo, M. (2005) La interacción en las aulas de 2do. ciclo de la EGB: ¿comunicación o desencuentro? *Revista Argentina de Sociología*. 3(5). 225-245.
- Palacio, V. (2006). El pensamiento del profesor: una reflexión desde la práctica áulica. *Hologramática*. 3(5). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. 19-42.
- Perdomo, C. (2001). *La dimensión antropológica del pensamiento pedagógico de Paulo Freire*. Tegucigalpa: Ideas litográficas.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2017). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Buenos Aires: Noveduc Graó.
- Pinto, Lila y Sarlé, P. (2015). Las prácticas de la enseñanza como objeto revisado en un nuevo contexto de significación. Debates contemporáneos y estudios de diseño desde la perspectiva de una nueva agenda para la didáctica. *Revista del IIICE*. (37). 11-26.

Podestá, P. (2014). *El trabajo colaborativo entre docentes: experiencias en la Especialización*

Docente Superior en Educación y TIC. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires.

Porta, Luis y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa*. Portal de Revistas Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/adiv/article/view/3211>

Pruzzo, V. (2010). La formación docente como acción política. *Revista de Educación*. 1(1). 43-54.

Pruzzo, V. (2014). La enseñanza entre la praxis y la poiesis. Aportes a la didáctica general. *Pilquen*. Universidad Nacional del Comahue. 16(11). 1-13.

Rivas Flores, I. (2015). La educación frente al reto neoliberal. El tortuoso camino de la emancipación. En Aparicio Barberan y Corella Llopis (coords.) *Educación permanente: prácticas educativas de libertad y experiencias emancipadoras*. (pp. 39-51). Xátiva: Ediciones del Instituto "Paulo Freire" de España.

Rivas Flores, I. (Abril 2019). *Investigación y docencia universitaria: discursos hegemónicos en el debate educativo actual*. Seminario de Posgrado. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Puerto Madryn

Rockwell, E. (coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

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

Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?. En Angulo y Blanco. *Teoría y desarrollo del currículum*. Cap. 7 (pp. 135-160). Málaga: Aljibe.

Salit, C. (2004). Notas para una composición alternativa al planificar la enseñanza. *Páginas*. 6(4). Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes*. Rosario: Homo Sapiens.

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO-Siglo XXI.

Santos La Rosa, M. y Borgani, C. (2016). La planificación en las prácticas de residencia en Historia: el guión conjetural. *Segundas Jornadas Nacionales Didáctica y Didácticas. La didáctica como campo disciplinar y como práctica situada: desplegando sentidos acerca de la enseñanza*. Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.

- Sarason, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sardi, V. (2007). Historias de lectura y escritura en la escuela: entre la ruptura y la hegemonía. *Anales de la educación común*. Tercer Siglo. Educación y lenguajes. 3(5). 79-84.
- Sardi, V. (Coord.). (2013). *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente*. La Plata: EdULP.
- Sardi, V. (Coord.) (2017). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria. Prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Sawaya, S. y Cuesta, C. (coord.) (2016). *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: EdULP.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza I*. (pp. 9-91). Madrid: Paidós.
- Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Siede, I. (2007). Material de Diplomatura en *Curriculum y Prácticas escolares en contexto*. FLACSO. Mimeo.
- Sileoni, A. (14 de agosto de 2012). Una secundaria distinta y mejor para todos. *Página/12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-200994-2012-08-14.html>
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. La búsqueda de los significados. Barcelona: Paidós.
- Torres Santomé, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura*. Madrid: Morata.
- Vázquez Rodríguez, F. (2018). Repensar lo pensado: contrapunto con las Cartas a quien

pretende enseñar. En Páez Martínez, R. (et. Al.) (eds.) *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. (pp. 128-142). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO-CRESUR.

Vezub, L. (2010). Desandar el orden de la experiencia. Luis Iglesias y su didáctica de la libre expresión. *Cuadernos de Educación*. 8(8). 13-31.

Vincent, G., Lahire, B., Thin, D. (1994). *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire*. [Sobre la

historia y la teoría de la forma escolar]. (Stagno, Leandro, UNLP). En Vincent, G. (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*.

México: Morata.

Wolcott, H. (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Yedaide, M. (2019). Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades

para la descolonialidad. *Praxis Educativa*. 23(1). ICEII. Universidad Nacional de La Pampa. 1-12.

Documentos y publicaciones oficiales:

Consejo Federal de Educación. Resoluciones Nro. 84, 88, 93/09 y 103/10.

Honorable Congreso de la Nación Argentina. (23 de octubre de 2006) Ley de Educación Sexual. (Ley 26150)

Honorable Congreso de la Nación Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. (Ley 26206)

Honorable Legislatura del Chubut. (4 de noviembre de 2010). Ley Provincial de Educación. (Ley VIII Nro. 91/10)

Marco General del Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Diciembre, 2013. http://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/secundaria/Dis_curricular/Marco_General.pdf

Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut. (2012). Disposición Conjunta Nro. 16/12. Dirección General de Educación Secundaria. Dirección General de Educación Técnico Profesional para la Producción y el Trabajo.

Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut. (2013). *La Educación secundaria orientada en el Chubut. Lengua y Literatura*. 120-133.

Ministerio de Educación. Documento de Evaluación, Acreditación y Promoción de los Estudiantes. Criterios para el Acompañamiento a las Trayectorias Escolares. (2014)

Ministerio de Educación de la provincial de Chubut. (2018). Dirección General de Educación Secundaria. Documentos Nro. 2, 3 y 4/18.

Fuentes electrónicas

Municipio de Río Grande. (22 de octubre de 2018). *Conferencia Dra. Flavia Terigi*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=bMScKt7D9FI>.

Diario La Mañana de Neuquén. (3 de julio de 2019) *Reclamo estudiantil*. Recuperado de <https://www.lmneuquen.com/piden-informacion-el-nuevo-diseno-curricular-y-amenanzan-tomar-el-colegio-n640066>

Diario La Mañana de Neuquén. (13 de agosto de 2019). *Reclamo*. Recuperado de <https://www.lmneuquen.com/estudiantes-protestaron-la-ruta-contra-el-diseno-curricular-n645678>

Junta de Estudiantes Autoconvocados J.E.A. (4 de septiembre de 2019). [Post 2:59 pm]
Recuperado de <https://www.facebook.com/JEAChubutArg/>

Porta, L. (et. al.) (2016). Universidad Nacional de Rosario. Formación en Prácticas. Seminarios. Recuperado de <https://formacionenpracticas.unr.edu.ar/maestria-en-practica-docente/plan/>

7. Anexo

A. El grupo (transcripción de un fragmento de la segunda reunión del grupo del 21 de junio de 2019)

Yo: bueno, yo los convoqué porque, estuve más o menos tres meses para definir quién era el grupo....a quién convocaba. Y me pasaban varias cosas. Me gustaba cómo trabajan algunas personas, tenía afecto por otras, me intrigaban otras, bueno...pero sí tenía claro una cosa: no quería haber sido profesora curricular, digamos, de ninguno de ustedes; lo más cerca que tuve, creo, fue Mariela, fue una tutoría pero yo no "le di clases"...la acompañé en el último tramo

Mariela: en el instituto, la única que me escuchó!... (Risas)

Yo: el resto, bueno los conocía porque, por ejemplo, Lauti trabajó en un equipo de TAE en la 714, en donde soy vicedirectora, y en su aula confluían hasta siete profesores de un ciclo. O sea, él trabajaba con todos los alumnos de, hasta siete profesores y profesoras, en el aula. Con lo cual, digo "ahí debe haber una habilidad...una cosa", un misterio que tenía Lautaro. No es fácil porque era la misma escuela, son muchos chicos, bueno, entonces él trabajaba con esos chicos y otras circunstancias. Después Ricardo... siempre me parece super enriquecedor lo que él puede traer de su otra carrera, su primera carrera, que acá nombró, que es Comunicación Social, y en un tiempo, tuvimos una idea, hace bastante rato, en el Ministerio, cuando yo trabajaba allá, y es una de las banderas que hoy sostiene en su trabajo, entonces, nada, tengo un especial afecto por eso que es "las redes", la red de escuelas y trabaja con el CAJ. Hay varias escuelas ahí metidas, entonces...No era todo "sarasa",

digamos, se podía hacer y él es uno de los alma mater. Después, con Cecilia yo llevé a practicar algunos chicos y chicas de acá de la facultad y la conocí en eso y me encantó el laburo y después, como la vi en otros espacios...eh...uno, cuando conoce más las personas, obviamente, tenés más confianza pero las conocés mejor si salís del aula y la ves interactuar, entendés algunas cosas más y me parece hipervalioso el trabajo de Cecilia en la formación de formadores pero sobre todo en la asunción de la práctica docente como una práctica social. Y bueno, Sara, yo siempre valoro mucho lo que enseñan otros niveles a la secundaria. La secundaria va deshaciéndose, a medida que se asciende en los años, de valores de la educación y de la pedagogía, fundamentales, y Sara tiene mucho de eso porque está formada en otro nivel, aparte de ser profesora de lengua y literatura tienen otro nivel en su haber [Nivel Inicial] y creo que eso es fundamental...da muchas herramientas (...) y Silvana...que la convoqué, primero porque es mi amiga, segundo porque...no, no (Risas) último porque es mi amiga...(Risas) primero porque tiene un ojo muy atento a las cosas sensibles y así como atento, riguroso y creo yo que su crítica nos va a aportar un montón (...) bueno..Así que ese sería...eso es toda la revelación...digamos.”

B. PARA ORGANIZARNOS



DISPONIBILIDAD PARA ENTREVISTAS

Docente	Contacto de preferencia	Día/s de la semana disponible/s	Horario sugerido	Locación de preferencia	Observaciones Conformidad para publicar nombre (Si-No)
CECILIA GONZÁLEZ	2804658213 4422665	Martes Jueves	10 a 18 14 a 16	Biblioteca Pedagógica	Si
LAUTARO HUALPA	2809008537	MARTES JUEVES	14 - 16	Cualquiera	Si
Ricardo ARANEA	2804403437	VIERNES	17:30 APROX	BIBLIOTECA PEDAGÓGICA	Si
Jesús Soto	23 791286 280 154368375	Sábado	Mediano	Cualquiera	Si
Hernández Amorela	25.700.621 (2804728807)	Viernes	17:30	Cualquiera	Si

C. Documentos institucionales de programación (se copian e insertan los archivos facilitados por los docentes). Se suprimieron datos personales de docentes ajenos al proyecto.

ESCUELA 748

PROPUESTA INDICATIVA DE PROYECTO ANNUAL

ESPACIO CURRICULAR: Lengua y Literatura

CURSO/S: 3°1ª - 3° 2ª - 3° 3ª - 3° 4ª - 3° 5ª - 3° 6ª

DOCENTE/S: ----- Hualpa, Lautaro -----, -----

AÑO LECTIVO: 2019

FUNDAMENTACIÓN:

La escuela es un espacio fundamental para la enseñanza de decisiones complejas, por tanto, se considera al lenguaje como un eje vertebrador y la lectura y la escritura una de sus premisas fundacionales.

El lenguaje es constitutivo de la identidad de las personas como sujetos individuales y sociales. A través del lenguaje “tenemos conciencia de nuestro yo; revisitamos nuestra historia personal, la de nuestro grupo y la de otros en un amplio arco temporal; imaginamos posibles devenires y mundos alternativos y se enriquece, en gran medida, a partir de las experiencias de pensamiento que se desarrollan al leer, escribir, hablar y escuchar”.

En su dimensión representativa, el lenguaje permite evocar el mundo circundante, construir y reconstruir contenidos, categorías y conceptos y dimensionarlos en diferentes tiempos y en distintos espacios. Posibilita la planificación de acciones, la organización de ideas, el análisis de los propios procesos de pensamiento, el registro, la fijación y la memoria de los mismos.

En la actualidad, debemos conformar en el aula una comunidad de hablantes, lectores y escritores, la cual favorecerá la articulación de las prácticas escolares de oralidad, lectura y escritura, y, las que se desarrollan en el contexto social.

El uso significativo de la palabra, la escucha atenta y respetuosa, el abordaje de los contenidos disciplinares en el marco de proyectos comunicativos que les den sentido deben permitir al estudiante apreciar la importancia y necesidad de su apropiación.

En esa interacción se juega la posibilidad de que los alumnos tomen la palabra, y su efectiva participación depende del modo en que el docente coordine estas actividades. Se pretende recuperar para la literatura, un espacio específico, autónomo y fundamental en el proceso de formación de los estudiantes.

La reflexión acerca de los procesos de lectura, escritura, escucha y oralidad pondrá en juego estrategias cognitivas y lingüísticas a partir de propuestas contextualizadas y sistematizadas que impliquen resolver problemas, explorar posibilidades, confrontar y evaluar modos de decir, formular hipótesis y discutirlos.

PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA:

- Promover discursos orales y escritos procedentes de distintos ámbitos de uso de la lengua e interpretarlos con actitud crítica para aplicar su comprensión a nuevas situaciones comunicativas.
- Reflexionar sobre el uso de la lengua para adoptar estrategias eficaces que le permitan comunicarse adecuadamente en diferentes contextos sociales y culturales.
- Valorar y disfrutar del patrimonio literario como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva para construir la propia identidad cultural.
- Propiciar un plan personal de escritura para la producción de textos descriptivos, narrativos, argumentativos con variadas intencionalidades, ajustando el registro al tipo de texto, al tema y propósito comunicativo, respetando las normas gramaticales y ortográficas según las convenciones de la lengua española.
- Acercar narraciones y descripciones orales, coherentes y bien estructuradas, sobre situaciones o hechos conocidos y próximos a su experiencia, adecuando el registro a la situación comunicativa y utilizando estrategias adecuadas para suscitar el interés de los oyentes.
- Promover exposiciones orales sobre temas próximos a su experiencia, o temas académicos, en las que pueda contar con la ayuda de los medios audiovisuales y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Contenidos	Saberes
------------	---------

Texto literario/ Texto no literario: Diferencias.	Diferenciar los textos literarios de los no literarios en función de la intención estética y uso del lenguaje connotativo.
Textos literarios narrativos: cuentos-novelas. Tipos: policial, fantástico, ciencia ficción.	Escuchar leer e interpretar diferentes tipos de textos literarios según el modo de representar el mundo posible en cada uno.
Marco. Suceso. Episodio. Estructura. Núcleos y catálisis. Narrador. Punto de vista. Tiempo de la historia, tiempo del relato.	Incorporar en la interpretación de la lectura los elementos constitutivos de los textos literarios narrativos pudiendo producir textos ficcionales considerando los mismos.
Verbos de la narración.	Reconocer el sentido del uso de los verbos y los tiempos verbales en la construcción del texto.
Noción de texto: Características del autor y del contexto: Registros y lectos. Propiedades básicas -coherencia, cohesión, adecuación-. Párrafos. Oración.	Conocer las variaciones del lenguaje según las características del autor y del contexto de comunicación. Reconocer y producir textos en los que se consideren sus propiedades básicas diferenciando el sentido de las oraciones y párrafos.
Tramas textuales: narrativa, descriptiva, explicativa, conversacional, argumentativa.	Utilizar según la intencionalidad del emisor y su contexto de uso, las diferentes tramas textuales considerando las características propias de cada texto.
Coherencia: progresión temática. Organización de la información.	Leer y escribir textos considerando la progresión temática y la organización de la información según la trama del mismo.
Cohesión: Elipsis, referencia pronominal, conectores.	Identificar y utilizar recursos cohesivos en la lectura y escritura de diferentes textos.
Clases de palabras: verbos irregulares- frases verbales.	Utilizar y reconocer el sentido del uso de verbos, frases verbales en el discurso.
Oraciones coordinadas.	Analizar oraciones coordinadas reconociendo la función sintáctica de las palabras. Reconocer en textos argumentativos características, estructura y recursos propios.
Intertextualidad.	Establecer experiencias de interpretación entre obras literarias y productos cinematográficos.
Texto argumentativo: Características. Estructura. Recursos. Tesis y argumento.	Utilizar la argumentación y sus recursos en la escritura de diferentes textos argumentativos.
Editorial. Carta al lector. Artículo de opinión. Debate.	Participar en situaciones de debate donde se evidencie los recursos para argumentar, refutar a partir de una postura personal y el respeto por la opinión de sus pares.
Textos literarios dramáticos: características del texto teatral. Parlamentos- Acotaciones. Comedia- Tragedia- Tragicomedia.	Leer y analizar textos de género dramático reconociendo elementos propios, estructura y clasificación.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA:

Las propuestas de enseñanza de Lengua y Literatura han de plantearse en términos de frecuentación y asiduidad, pero también de variedad.

En el aula de Lengua y Literatura se trabajará en ciertas ocasiones como un Taller (se pueden aplicar criteriosamente diferentes estrategias, técnicas, metodologías, incluida la clase magistral).

Se trabajará la oralidad, la lectura y la escritura de modo que se genere un espacio propicio para la acción colaborativa y cooperativa.

La reflexión acerca de los procesos de lectura, escritura y oralidad pondrá en juego estrategias cognitivas y lingüísticas propias de cada dimensión a partir de propuestas contextualizadas y sistematizadas que impliquen resolver problemas, explorar posibilidades, confrontar y evaluar modos de decir, formular hipótesis y discutirlos, formular ejemplos y contraejemplos, analizar, comparar, clasificar, generalizar.

Los contenidos serán presentados en forma relacionada, de manera tal que el alumno pueda resolverla por sí solo. Las actividades serán secuenciadas desde operaciones sencillas a complejas, teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo del alumno, desafiándolo a evolucionar en su razonamiento, desde el conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y por último evaluación.

Se propondrá a los alumnos la lectura de textos literarios (cinco) a fin de realizar un análisis a partir de nociones básicas de teoría literaria; se realizará la comprobación de lectura y el nivel de incorporación de las nociones de conceptos teóricos en el análisis de los mismos.

Los alumnos deberán utilizar en trabajos propuestos con Word u otra aplicación que refiera a las TIC's.

ACCIONES DE INTERVENCIÓN EN LA EXPO ENET 2019

Se colaborará en la expo enet exponiendo trabajos realizados en el año.

ACCIONES DE IMPLEMENTACIÓN DE LA ESI, SEGÚN LEY NACIONAL N° 26150/06.

Se abordarán conceptos relacionados con la ESI a partir del trabajo con textos propuestos para el espacio curricular:

- + El desarrollo de competencias comunicativas relacionadas con la expresión de necesidades y/o solicitud de ayuda ante situaciones de vulneración de derechos.
- +La exploración crítica de los estereotipos acerca de los roles sociales de mujeres y varones y los sentimientos o sensaciones que genera la discriminación.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

La evaluación es considerada como parte sustancial de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para evaluar aprendizajes entendidos como procesos es necesario generar metodologías que aseguren que la evaluación produce evidencias sobre lo aprendido. Para ello, aportaremos una variedad de producciones de distinta índole que informarán sobre el proceso personal y grupal seguido por el alumno y por el grupo.

La presentación de los contenidos requiere de soportes sobre los que los alumnos realizarán las actividades, estos soportes son herramientas materiales y simbólicas que permiten la expresión y el desarrollo de habilidades cognitivas, prácticas y afectivas. Por ello, se tendrán en cuenta los siguientes criterios de aprobación del espacio curricular:

- +Distinguir entre textos literarios y no literarios.
- +Reconocer las propiedades del texto.
- +Reconocer las variaciones del lenguaje según las características del hablante/autor y del contexto de comunicación.
- +Identificar los procedimientos cohesivos.
- +Diferenciar y reconocer la intencionalidad de cada trama textual.
- +Producir y escribir textos coherentes, cohesivos y adecuados.
- +Aplicar las nociones de ortografía, puntuación, tildación.
- +Reflexionar sobre aspectos gramaticales de la lengua y sintácticos de las palabras.
- +Establecer relaciones intertextuales entre productos diferentes índole.
- +Reconocer la estructura y las características de los textos argumentativos.
- +Leer y producir diferentes tipos de textos argumentativos.
- +Tomar postura en situaciones de debate.
- +Escuchar y respetar la opinión personal de los pares.
- +Conocer y distinguir las características propias de los distintos géneros literarios: narrativo y dramático.
- +Reconocer e identificar los elementos de la narración: estructura narrativa, narrador, tiempos verbales, etc.
- +Advertir las características de los diferentes tipos de cuentos.
- +Leer en voz alta respetando los signos de puntuación y entonación.
- + Participar en clase.
- + Asistir el 85 % de clases.
- + Aprobar las evaluaciones escritas y orales con nota no inferior a 6 (seis).
- + Aprobar las lecciones orales diarias.
- + Demostrar interés en la realización de las diferentes actividades propuestas.
- + Utilizar la carpeta como herramienta imprescindible de práctica y estudio teniendo completas las diferentes actividades propuestas.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- +Distingue entre textos literarios y no literarios.
- +Reconoce las propiedades del texto.
- +Reconoce las variaciones del lenguaje: registros y lectos.
- +Identifica los procedimientos cohesivos.
- +Diferencia y reconoce la intencionalidad de cada trama textual.
- +Produce y escribe textos coherentes, cohesivos y adecuados.
- +Aplica las nociones de ortografía, puntuación, tildación.
- +Reflexiona y advierte los aspectos gramaticales de la lengua y sintácticos de las palabras.
- +Reconoce la estructura y las características de los textos argumentativos.
- +Lee y produce diferentes tipos de textos argumentativos.

- +Toma postura en situaciones de debate.
- +Escucha y respeta la opinión personal de los pares.
- +Conoce y distingue las características propias de los distintos géneros literarios: narrativo y dramático.
- +Reconoce e identifica los elementos de la narración: estructura narrativa, narrador, tiempos verbales, etc.
- +Advierte las características de los diferentes tipos de cuentos.
- +Lee en voz alta respetando los signos de puntuación y entonación.
- + Participa en clase.
- + Asiste el 85 % de clases.
- + Aprueba las evaluaciones escritas y orales con nota no inferior a 6 (seis).
- + Aprueba las lecciones orales diarias.
- + Demuestra interés en la realización de las diferentes actividades propuestas.
- + Utiliza la carpeta como herramienta imprescindible de práctica y estudio teniendo completas las diferentes actividades propuestas.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:

- | | |
|---|---|
| - Pruebas escritas. | - Exposiciones orales. |
| - Trabajos prácticos. | - Producción escrita de textos. |
| - Carpeta completa. | - Guías de trabajo (individual o grupal). |
| - Participación grupal: rol que ocupa, si participa o no. | - Lecturas obligatorias. |

TIEMPO: Las clases corresponderán a 5hs cátedras semanales según la distribución propuesta en la institución en cada curso.

BIBLIOGRAFÍA DEL DOCENTE:

- Ministerio de Educación del Chubut, 2014, "Diseño Curricular - Ciclo Básico".
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral.
- VASALLO, Isabel - SEOANE, Silvia - OTAÑI, Laiza, 2010, "Entender Lengua Literatura 7". Editorial Estrada.
- ARIAS, Ana - COCCHETTI, Stella - GARCÍA, Guillermo - LAMAS, Florencia y otros."Prácticas del lenguaje 1", Editorial Aique.
- BRAVERMAN, Andrea -LOMBARDO, Verónica P. - PÉREZ, Silvia - SERANTES SHIRAO, Sandra - SILVESTRE, Soledad "Entre letras I" - Actividades de Prácticas del lenguaje. Recursos para el docente. Editorial Santillana.
- FERREYRA, Karina - RAMOS, María Victoria -SLUTSKY, Laura. "Lengua y literatura I. Prácticas del lenguaje". Ediciones Santillana.
- sitios web educ.ar

BIBLIOGRAFÍA DEL ESTUDIANTE:

- *Carpeta del estudiante.
- *Material elaborado por la docente.
- *Libros de textos trabajados en el aula y disponibles en biblioteca de la escuela (a criterio de docente).

Textos literarios propuestos:

2. Casona, Alejandro. La dama del alba.
3. Casona, Alejandro. Prohibido suicidarse en primavera.
4. Aguirre, Sergio. Los vecinos mueren en las novelas.
5. George Orwel. La rebellion de la granja.
6. Comino, Sandra. Nadar de pie.
7. Bradbury, Ray. Fahrenheit 451.
8. [Ramin Bahrani](#). Fahrenheit 451 (película).

ESCUELA 759

PROGRAMA

Ciclo Lectivo: 2019

OBJETIVOS

- Expresarse tanto en forma oral como escrita en diversas situaciones comunicativas.
- Leer, comprender y analizar textos formales complejos y textos literarios.
- Utilizar diversos formatos tanto textuales como audiovisuales para presentar sus ideas, trabajos y ponencias finales.
- Desarrollar procesos de búsqueda y selección de la información.
- Participar en situaciones de lectura y escritura de diversos tipos textuales.
- Producir textos coherentes y cohesivos a partir de diversos formatos.
- Analizar y contextualizar obras literarias.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

Eje 1

Texto argumentativo y literatura. Aproximación teórica al objeto de estudio

Características de esta tipología textual. (Selección de ensayos, notas editoriales, artículos de opinión)

Textos propuestos:

- ✓ *La soledad de América Latina*, Gabriel García Márquez
- ✓ *Las venas abiertas de América Latina* (Introducción- Primera parte), Eduardo Galeano.

Relación intertextual:

- Videos musicales de Maná, Calle 13 y Reincidentes titulados "Latinoamérica".
- *La tempestad*, William Shakespeare.

El "choque" de las culturas originarias con la europea en el contexto latinoamericano.

Debate (con empleo de diferentes soportes).

Literatura y poder

Textos propuestos:

- ✓ *Memoria de Fuego I. Los nacimientos*, Eduardo Galeano

Relación intertextual:

Novelas de la tierra. Autores propuestos: Rómulo Gallegos, José María Arguedas, José Eustasio Rivera.

Eje 2

Literatura latinoamericana. Movimientos literarios latinoamericanos

Contexto político, socio - económico y cultural de los movimientos literarios. La influencia de la literatura norteamericana. El realismo. Características.

Textos propuestos:

- ✓ *Bierce, London, Hemingway*, (selección de cuentos)

ROQUE GONZALEZ 451.- TRELEW.- CHUBUT.- TELÉFONO: (280) 4427584
e-mail: escueladearte759@gmail.com.

- ✓ *El llano en llamas*, de Juan Rulfo (selección de cuentos)

El realismo-mágico y el realismo maravilloso.

Textos propuestos:

- ✓ *Algo muy grave va a suceder en este pueblo*, Gabriel García Márquez.
- ✓ *Viaje a la semilla*, Alejo Carpentier.
- ✓ *Cien años de soledad*, Gabriel García Márquez.

Eje 3

Voces femeninas

Las mujeres en el mundo de las letras. El proyecto cultural de la revista sur. La consolidación de las escritoras.

Autoras propuestas:

- Sor Juana Inés de la Cruz, Alfonsina Storni, Juana de Ibarborou, Gioconda Belli, entre otras. (Selección de textos de acuerdo a la especialización)

El rol de la mujer en los textos literarios (selección)

Eje 4

Literatura y realidad

La realidad como construcción desde la perspectiva de la literatura. Literatura y periodismo.

Literatura y Política.

Textos propuestos:

- ✓ *Noticia de un secuestro*, García Márquez/ *Operación masacre*, Rodolfo Walsh
- ✓ *Gelman, Urondo, Neruda* (Selección)

El teatro como estrategia de posicionamiento político.

Texto propuesto:

- ✓ *Teatro por La Identidad* – Antología, 2012.

CRITERIOS DE ACREDITACIÓN

Los alumnos que deban asistir a los talleres de diciembre/ febrero, escuela de verano, TAE, deberán tener en su poder este programa. Asimismo, deberán presentarse en un examen que consta de dos etapas: la primera es un examen escrito y si aprueban el mismo deben realizar la defensa oral de los textos literarios trabajados durante el transcurso del año escolar.

BIBLIOGRAFÍA PARA EL ALUMNO

- Antokoletz/Cochetti y otros., “*Literatura y Lengua. Polimodal. Europea*”. Editorial Puerto de Palos.
- Cano, Fernanda (2006). *Lengua y Literatura 3. Tinta Fresca, Bs. As.*
- Cano, Fernanda [et.al.] (2007) *Lengua y literatura 3*. 1ra ed. 2ª reimpresión. Tinta Fresca; Buenos Aires.
- Cuadernillo de trabajo.
- Zunino, Carolina y otros. *Literatura Argentina y Latinoamericana*. Editorial Puerto de palos, 1980.

ROQUE GONZALEZ 451.- TRELEW.- CHUBUT.- TELÉFONO: (280) 4427584
e-mail: escueladearte759@gmail.com.-

ESCUELA 1715

Planificación Anual de Lengua y Literatura

“La lectura hace al hombre completo, la conversación lo hace ágil y la escritura lo hace exacto”

Plutarco, filósofo moralista griego

Escuela Nueva N° 1715

Disciplina: Lengua y Literatura.

Profesora: Hernández, Mariela.

Cursos: 3ro, 4to, 5to.

Año: 2019.

Fundamentación

“Privar a un niño de su derecho a la educación es amputarlo de esa primera comunidad donde los pueblos van madurando sus utopías”.

Ernesto Sábato.

(Discurso de presentación del Plan Nacional de Lectura).

El siguiente proyecto anual de Lengua y Literatura se enmarca dentro de la importancia de la lectura, la estimulación a la misma y las nuevas formas de abordarla.

Producto de los avances tecnológicos el hábito de leer también se adquiere sin utilizar libros. En la actualidad las obras impresas no son la única herramienta para que los estudiantes experimenten por qué es interesante y atractivo leer.

Es una tarea constante del docente generar situaciones que inviten a compartir lecturas colectivas, reflexivas, significativas. La lectura adopta un sentido social, ya que implica hablar del acto de leer, de lo que produce y lo que modifica en cada lector.

Internet es una herramienta para aprovechar, es interesante ver como las nuevas tecnologías colaboran para resignificar la lectura y la experimentación con la pantalla. El libro tradicional se combina con otros géneros, como la imagen, lo musical, lo icónico, etc.

Hablar sobre otras formas de llegar a la lectura, nos permite indagar y encontrar similitudes entre personajes de distintos libros y relacionarlos con otros lenguajes, películas, dibujos animados, video juegos, pinturas, esculturas, etc.

En conclusión, la lectura toma a su cargo muchos saberes, historia, geografía, botánica, lo social, lo político, lo cultural, pero instala interrogantes de si la única entrada a la lectura son los libros o si hay otras posibilidades de adoptarla.

A modo de cierre dejo esta reflexión de Ernesto Sábato sobre la lectura y la importancia de la misma:

“Leer les dará una mirada más abierta sobre los hombres y sobre el mundo, y los ayudará a rechazar la realidad como un hecho irrevocable. Esa negación, esa sagrada rebeldía, es la grieta que abrimos sobre la opacidad del mundo. A través de ella puede filtrarse una novedad que aliente nuestro compromiso”.

Objetivos del espacio:

- Reflexionar sobre las normas que regulan la lengua y el propio uso, según conceptos y procedimientos adecuados.
- Leer con fluidez y comprensivamente.
- Desarrollar hábitos de lectura, análisis, reflexión y opinión.
- Presentar listas, resúmenes y comentarios críticos de los textos leídos y de otros materiales utilizados, la planificación y las distintas versiones de sus producciones para dar cuenta del proceso de elaboración de sus escritos sobre la lectura literaria.
- Participar activamente en las actividades áulicas y extra áulicas.
- Valorar y respetar las opiniones ajenas y el trabajo grupal como una estrategia de enseñanza-aprendizaje.
- Adquirir hábitos de autodisciplina y responsabilidad frente a las obligaciones escolares.
- Traer a clase los materiales necesarios para el trabajo áulico.

Planificación

Tercer Año

<u>Saberes- Ejes temáticos</u>	<u>Capacidades que los estudiantes deben desarrollar:</u>
<p><u>Primer Cuatrimestre</u></p> <p><u>Literatura y ciudadanía</u></p> <ul style="list-style-type: none">● El relato realista y su clasificación. Realismo y ficción: lo verosímil.● La descripción literaria.● Autor y narrador. Tipos de narrador. Personajes principales y secundarios.● La ficción histórica. Convergencia entre historia y literatura.● La estructura narrativa. Los núcleos narrativos, características.● Ciudadanía. Noticia y crónica. Características: similitudes y diferencias. La estructura de la crónica. Línea editorial en medios de comunicación masivos.● El relato fantástico. Características. Temas. Clasificación en maravillosos, extraños y fantásticos.● La descripción literaria, el narrador. Sus funciones. La microficción. La relectura. Recursos característicos. Los procedimientos de la microficción.● Ciudadanía. Entrevista: “Coco es la película más visualmente compleja que hemos hecho en Pixar”.● La entrevista. Textos en el diálogo. Roles del entrevistado y del entrevistador. La estructura de la entrevista gráfica. Las tramas en la entrevista. La planificación de la entrevista.	<ul style="list-style-type: none">● Leer comprensivamente relatos realistas.● Distinguir las características de la ficción realista y su clasificación.● Diferenciar el autor y los tipos de narrador en los textos.● Identificar los núcleos narrativos.● Reconocer la convergencia entre historia y literatura.● Reconocer la estructura narrativa y las características de los núcleos narrativos.● Leer críticamente noticias y crónicas periodísticas: observar sus similitudes y diferencias.● Reconocer los elementos que conforman la línea editorial en los medios de comunicación masiva.● Escribir textos expositivos sobre relatos realistas.● Distinguir las características de la ficción realista y su clasificación.● Diferencia el autor y los tipos de narrador en los textos.● Hacer una entrevista.● Leer relatos fantásticos y conocer sus características y temas frecuentes.● Clasificar en maravillosos, extraños y fantásticos.● Reconocer la perspectiva del narrador y las funciones de la descripción literaria.● Leer microrrelatos y comprender la importancia de su relectura, y de los recursos sonoros y de significado propios del tipo textual.● Reconocer los procedimientos y los temas

<ul style="list-style-type: none"> ● Lecturas obligatorias: “Agustín Corazón abierto” de Roberto Bubas. “Si tu signo no es cáncer” de Graciela Bailet. ● <u>Segundo Cuatrimestre:</u> ● La poesía. Lenguaje poético. Versos y estrofas. Musicalidad y tipos de rima. ● Las figuras del lenguaje. ● La poesía de vanguardia. La poesía visual, características. Los caligramas. ● La publicidad. La campaña publicitaria. Finalidad. ● Elementos publicitarios lingüísticos y no lingüísticos. ● Difusión: medios gráficos y de comunicación masiva. ● El arte de la atracción: la función apelativa en la publicidad, características. ● Recursos no verbales en las publicidades gráficas. ● Estereotipos publicitarios. ● La novela. Tipos. La novela de aprendizaje: etapas. ● Los clásicos literarios. Características. Las voces de los personajes en la narración. ● Estilo directo e indirecto. ● Columna de opinión. Características. Propósitos. Los subjetivemas. ● La trama argumentativa. Estructura de la argumentación. ● El texto teatral. Su estructura. Parlamentos y didascalias. El conflicto teatral. ● La puesta en escena: el hecho teatral. Los elementos que la componen. ● La reseña. Tipos. La estructura de la reseña crítica. Información y opinión. ● El artículo de divulgación. Sus características: definición, vocabulario específico, estilo impersonal y explicativo. ● Recursos de la explicación. ● El paratexto en los artículos de divulgación. ● El ensayo literario. Características. Estructura. ● El ensayo y las funciones del lenguaje. ● Exposición oral Textos de estudio. ● El debate, finalidad y reglas. Su estructura. ● La argumentación oral, sus recursos. ● La comunicación. Los actos de habla. Asertivo, directivo, compromisorio, expresivo y declarativo. ● Actos de habla directos e indirectos. ● La coherencia textual. Características y recursos: progresión temática, adecuación, campo semántico. 	<ul style="list-style-type: none"> ● característicos de la microficción. ● Recordar la entrevista y los roles del entrevistado y del entrevistador. ● Conocer la estructura de la entrevista gráfica: la introducción, el cuerpo y el cierre de la entrevista. ● Identificar las tramas presentes en la entrevista. ● Saber planificar una entrevista. ● Hacer una entrevista. ● Leer expresivamente un poema ante un auditorio. ● Conocer las características del lenguaje poético. ● Identificar los versos y las estrofas. Reconocer la musicalidad y los tipos de rima. ● Recordar las diversas figuras del lenguaje. ● Diferenciar las características de la poesía de vanguardia. ● Leer poesías visuales y conocer sus características. ● Distinguir la particularidad de los caligramas. ● Analizar publicidades. ● Reconocer la finalidad y los elementos lingüísticos y no lingüísticos. ● Conocer los medios de difusión gráficos y los de comunicación masiva. ● Distinguir la función apelativa en la publicidad y sus características. ● Diferenciar los recursos no verbales en publicidades gráficas. ● Identificar las representaciones y los estereotipos publicitarios. ● Escribir una poesía visual. ● Practicar la lectura en voz alta y leer expresivamente un poema ante un auditorio. ● Reconocer los tipos de novelas, especialmente la novela de aprendizaje o de iniciación. ● Distinguir las características de los clásicos literarios. ● Reconocer las voces de los personajes en la narración y diferenciar el estilo directo e indirecto. ● Leer columnas de opinión. ● Aprender sus características y propósitos. ● Identificar los subjetivemas. ● Reconocer su estructura y el conflicto teatral. ● Conocer los elementos necesarios para la puesta en escena, los participantes y las funciones de cada uno. ● Reconocer la función informativa y la opinión en las reseñas. ● Planificar y escribir una reseña teatral. ● Representar una escena teatral. ● Conocer sus características y recursos propios del artículo de divulgación científica. ● Atender al paratexto. ● Escribir un artículo de divulgación. ● Conocer sus características y su estructura: introducción, desarrollo y cierre de los ensayos. ● Reconocer los propósitos del ensayo y las
--	--

<ul style="list-style-type: none"> ● La cohesión textual. Recursos: referencia, sustitución, elipsis y los marcadores textuales. Los deícticos de persona, tiempo y espacio. <p>Los contenidos de ESI serán abordados en relación con los contenidos del ámbito literarios.</p>	<p>funciones comunicativas predominantes: expresiva y apelativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Escribir un ensayo. ● Conocer sus reglas y finalidad de los debates. ● Reconocer los diferentes momentos en que se estructuran los debates. ● Conocer los recursos de la argumentación oral. ● Distinguir los diversos actos de habla en situaciones comunicativas. ● Diferenciar los actos de habla directos e indirectos. ● Reconocer la coherencia textual. Aprender a utilizar los recursos característicos. ● Señalar incoherencias en textos. ● Aplicar los recursos cohesivos en la producción de textos.
---	---

Cuarto Año
Primer Cuatrimestre

Recorrido por lecturas de mitos de los diferentes pueblos con especial atención a los núcleos éticos y a los misterios sobre el origen del universo y del hombre. Interrelación con la cosmovisión fabulosa.

Corpus y Relación con otros Lenguajes Artísticos

- Literatura: definición; lenguaje literario. Funciones de la literatura.
- Mitología. El mito. Características.
- **Lecturas propuestas:** *El Génesis; El Popol Vuh; La casa de Asterión; Ruinas Circulares y Fundación mítica de Buenos Aires* de Jorge Luis Borges; *Abel Sánchez* de Miguel de Unamuno;
- La Generación del 98. Características; recursos; estilo, referentes.
- **Intertextualidad:** Mitos y leyendas urbanas. *El mito de Felicitas Guerrero Álzaga.*
- **Relación con el cine:** *El Laberinto de Fauno. Apocalipto. Troya.*
- **Relación con la escultura y la arquitectura:** Estructuras simbólicas de catedrales y laberintos. Esculturas griegas y renacentistas con alusiones mitológicas.
- **Relación con la música:** La Biblia. Vox Dei.
- **Lecturas Propuestas obligatorias:** “*Es tan difícil volver a Ítaca*” de Estebán Valentino. “*Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*” de Cristian Alarcón.

Temas de Estudio y Formación Ciudadana

Ámbito de estudio:

- Contexto histórico, social, cultural y religioso de las obras leídas.
- Biografía de autores.
- La estructura del relato mítico. Catarsis.
- Tiempo y espacio sagrado.
- Los aspectos simbólicos de la cosmovisión mítica.
- La poesía: fondo y forma verso, rima y estrofa. Recursos poéticos.
- Núcleos ético-míticos de los pueblos originales de América en relación con los mitos griegos y con

tradición judeo-cristiana.

- Puntuación. Ortografía. Coherencia y Cohesión.
- Teoría argumentativa; características; estructura; recursos y conectores argumentativos. Textos propuestos: El informe y el ensayo.

Ámbito de formación ciudadana:

- La influencia del mito urbano en la sociedad actual.
- La pregunta política en los textos literarios.

Actividades Propuestas:

- Buscar material relacionado con la mirada mítica.
- Leer y analizar dicha información.
- Realizar narraciones orales y escritas de mitos y leyendas.
- Leer y analizar poemas y narraciones.
- Relacionar los textos propuestos con los aspectos míticos que aparecen en los lenguajes artísticos.
- Aplicar del concepto de intertextualidad entre los textos propuestos en el espacio.
- Intercambiar opiniones sobre los textos leídos.
- Escribir un informe.
- Elaborar y redactar un ensayo.

2do Cuatrimestre:

Recorrido por lecturas de autores argentinos en diálogo con la épica. Con especial atención a la dimensión comunitaria del héroe épico y a la relación entre la literatura y la historia. Interrelación con la cosmovisión mítica.

Corpus y Relación con otros Lenguajes Artísticos

- El lenguaje gauchesco. La figura del gaucho.
- Intertextualidad: Poema del Mió Cid, Anónimo (fragmentos). El fin y Biografía de Isidoro Cruz de Jorge Luis Borges.
- **Relación con el cine:**
Fierro, la película.
Juan Moreira.
- **Relación con la plástica:** Ilustraciones de Juan Carlos Castagnino sobre Martín Fierro. Pinturas de Molina Campos. Dibujos de Solano López de El Eternauta. Breccia, Historieta sobre “El Fin”.
- **Relación con la música:** Folklore, malambos, cielito. Marcha de San Lorenzo e Himno Nacional.

Temas de Estudio y Formación Ciudadana

Ámbito de estudio:

- La figura del héroe a través de la historia y la literatura.
- Contexto social e histórico en las obras leídas.
- El testimonio presente en las biografías de José Hernández y Héctor Oesterheld.
- Puntuación . Ortografía. Coherencia y Cohesión. Argumentación.
- Tipo de texto argumentativo propuesto: La reseña crítica.

Ámbito de formación ciudadana:

- La figura del héroe épico en la actualidad.
- La pregunta política en los textos literarios.

Actividades Propuestas:

- Escribir una reseña argumental de alguna de las obras leídas.
- Expresar por medio de escritos las relaciones de los textos y otros lenguajes artísticos.
- Realizar historietas.
- Entrevistas y/o encuestas acerca de la figura del héroe en la actualidad.
- Organizar un debate con el resultado de las encuestas.
- Exponer en la comunidad educativa las conclusiones de las encuestas.
- Armar presentaciones digitales integrando el ámbito de estudio con formación ciudadana sobre la figura del héroe épico en la actualidad contrastado con el de la antigüedad.
- Presentar producciones escritas, realizando una defensa oral.

Recorrido por el teatro y la poesía de carácter trágico con especial atención a las circunstancias y decisiones que construyen el heroísmo trágico. Interrelación con la cosmovisión mítica y épica.

Corpus y Relación con otros Lenguajes Artísticos

- La generación del 27. Característica, estilo y referentes. Poesía española.
- **Lecturas propuestas:** “Bodas de sangre” de Federico García Lorca. Poemas de Miguel Hernández (selección).
- **Intertextualidad:** *Antígona* de Sófocles. *Los cachorros* de Mario Vargas Llosa. *La casa de los conejos* de Laura Alcoba.
- **Relación con el cine:** “*Camila*”.
- **Relación con la plástica:** “*Guernica*” de Pablo Picasso.
- Relación con la música: Poemas de Miguel Hernández interpretados por Joan Manuel Serrat.

Temas de Estudio y Formación Ciudadana

Ámbito de estudio:

- La tragedia: conceptualización y orígenes.
- Contexto social e histórico en las obras leídas.
- Biografías de autores estudiados.
- Texto propuesto: El debate. Estructura, características.

Ámbito de formación ciudadana:

- Acontecimientos ocurridos, vistos y vividos como tragedia.
- La Dictadura.

Actividades Propuestas:

- Teatro leído.
- Armar presentaciones en Power Point con fuerte acento trágico.
- Establecer relaciones entre las obras leídas y otros lenguajes artísticos.
- Escribir y armar un texto argumentativo sobre una visión trágica de las obra leídas.

- Armar un debate.
- Lecturas obligatorias: “Los cachorros” de Mario Vargas Llosa. “Bodas de Sangre” de Federico García Lorca.
- **Los contenidos de ESI serán abordados en relación con los contenidos del ámbito literarios.**

Quinto Año

Primer Cuatrimestre

- El género realista. Características. Tipos de textos realistas. Proyecto de lectura.
- Lecturas propuestas: reseñas de selección de obras realistas españolas, argentinas y latinoamericanas.
- El género fantástico. La forma fantástica en la cultura grecoromana, latinoamericana, cultura oriental.
- Los personajes en los textos fantásticos. Los seres mitológicos en distintas culturas.
- La forma fantástica, definiciones desde la teoría literaria de Todorov y Barrenechea. Lectura sugerida: “El hombre de arena” de E.T.A Hoffman, “Lo siniestro” de Sigmud Frued (Fragmento)
- El relato fantástico. Características. Los elementos sobrenaturales. Lectura sugerida “La cueva de la Mora” de Gustavo Adolfo Bécquer.
- Lecturas y análisis de lecturas obligatorias literarias: Jorge Luis Borges: “*El Golem*” y “*La noche ciclica*” (poemas); Prólogo del libro “*El Hacedor*”. Carlos Fuentes: “*Aura*”. Carlos Ruiz Zafón: “*El libro como universo*”; “*El palacio de la medianoche*”; “*El príncipe de la niebla*” (novelas análisis crítico y reflexión). Eduardo Ladislao Holmberg: cuento “*El ruiseñor y el artista*”. Juana Manuela Gorriti: “*Yerbas y alfileres*”. Silvina Ocampo: “*El abanico*”; “*La raza inextinguible*”; “*La furia y otros cuentos*”. Leopoldo Lugones: “*Un fenómeno inexplicable*”. Julio Cortázar: *Bestiario, Casa tomada, Carta a una señorita en París; Lejana; Omnibus, Cefalea; Circe; Las puertas del cielo*. Mario Vargas Llosa: “*La señorita de Tacna*” (obra de teatro). Marcelo Cohén: “*El oído absoluto*”. Rubén Darío. “*Cuentos Fantásticos selección*”; “*Huitzilopxtli*”. Macedonio Fernández: “*El zapallo que hizo cosmos*”. Antología de Jorge Luis Borges, Bio Casares y Silvina Campos: *Antología de literatura fantástica*.
- Lectura y análisis de textos no literarios y proyecciones fílmicas: artículos de opinión y periodísticos, entrevistas, sinopsis, sitios de editorial virtuales,, páginas oficiales de óperas, tráiler de películas, videojuegos, documentales.
- Obras literarias propuestas: “*Pulsaciones*”; “*Latidos*” de Javier Ruescas Y Francesc Miralles.
- Texto académico: El informe de lectura.

Segundo Cuatrimestre

- La forma de ciencia ficción. Características de género. Origen. Temáticas abordadas por el género. Escenarios de la ciencia ficción. Los elementos de ciencia ficción.
- La ciencia ficción como historieta. Lectura sugeridas: “*El Eternauta*” de Francisco Solano López y Alberto Breccia (dibujantes) y Héctor Oesterheld (guionista), 1957. “*Akira*” de Katsushiro Otomo, 1982.
- La ciencia ficción en Argentina por Eduardo Ladislao Holmberg. Lectura propuesta: Horario *Kalibang a los autómatas* (cuento).
- Lectura, análisis e interpretación de artículos periodísticos, prólogos, hipótesis técnico- científicas, fragmentos de novelas, sitios web, comentarios de críticos literarios, páginas bibliotecas virtuales.
- Lecturas propuestas: “*Confesión auténtica de un ahorcado resucitado*” de Juan Vicente Camacho (cuento); “*Verónica*” de Rubén Darío (cuento), “*Las fuerzas extrañas*” de Leopoldo Lugones (selección de cuentos), “*El hombre artificial*” de Horacio Quiroga (cuento), “*En el último reducto*” de Eduardo Goligorski (relato corto).
- Lectura Obligatoria: “*El juego de Ender*” de Orson Scott Card.
- La forma maravillosa y el realismo mágico. Definiciones. Características propias del género. Origen. Recursos y elementos del realismo mágico. Referentes.
- Teoría literaria sobre el género maravilloso y el realismo mágico según Mijail Bajtín y Tzvetan Todorov.
- Texto académico: El ensayo. Teoría. Lectura propuesta: “*La ciudad como cárcel*” Eduardo Galeano, en “*Ser como ellos y otros artículos*”.
- Lectura, análisis e interpretación de: contratapas de libros, conceptos filosóficos, páginas oficiales de autores, comentarios sobre películas, reseñas, informes de la SIDE(Secretaría de Inteligencia de Estado), Homenajes, fragmentos de conferencias, otros lenguajes artísticos(pintura).
- Lectura sugerida: “*El llano en llamas*” de Juan Rulfo (Selección de cuentos).
- **Los contenidos de ESI serán abordados en relación con los contenidos del ámbito literarios.**

Estrategias de Enseñanza:

Exposición oral y explicativa. Reflexión espontánea y sistemática sobre sus avances y dificultades en el uso de las prácticas del lenguaje relacionadas con el estudio. Utilización de las nuevas tecnologías para buscar y comunicar información.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN - INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:**Criterios:**

9. Conocimiento y uso del vocabulario específico de la teoría literaria.
10. Conceptualización y práctica de los aprendizajes.
11. Responsabilidad con las tareas asignadas.
12. Participación activa en clase.
13. Lectura comprensiva e interpretación de textos literarios y no literarios.
14. Expresión oral adecuada a la situación comunicativa
15. Producción de textos literarios y no literarios. Por ejemplo: reseñas literarias, carta de lector, pósters en torno a los textos leídos en clase, etc.
16. Participación en situaciones orales como debates, narraciones, etc.
17. Respeto al docente y sus pares.
18. Puntualidad y prolijidad al momento de entregar las producciones escritas.

Instrumentos de evaluación:

1. Evaluaciones orales y escritas de las lecturas literarias y de los textos de estudio.
2. Trabajos prácticos.
3. Producciones escritas varias. Por ejemplo: cuentos, toma de apuntes, resúmenes.

BIBLIOGRAFÍA DEL DOCENTE:

- Lengua y literatura III. Prácticas del lenguaje. SERIE: *Vale saber*.
- *Literatura IV, cosmovisión mítica, épica y trágica*. Editorial Maipue. 2011.
- *Literatura V, formas realistas, miméticas, fantásticas, maravillosas y de ciencia ficción*. Editorial Maipue. 2013.

BIBLIOGRAFÍA DEL ALUMNO:**Tercer año:**

- Lengua y literatura III. Prácticas del lenguaje. SERIE: *Vale saber*.
- *Agustín Corazónabierto*. Bubas, Roberto. 1999. Ediciones Silzú ES.
- *Si tu signo no es cáncer*. Bailet, Graciela. 2004. Editorial Norma.
- *Diciembre súper álbum*. Bodoc, Liliana. 2015. Editorial Alfaguara.
- *El Equipo de los sueños*. Olguin, Sergio. 2004. Editorial Norma.

Cuarto año:

- *Literatura IV, cosmovisión mítica, épica y trágica*. Editorial Maipue. 2011.
- *Es tan difícil volver a Ítaca*. Valentino, Esteban. 2010. Ediciones SM.
- *“Cuando me muera quiero que me toquen cumbia”*. Alarcón, Cristian. 2003. Editorial Norma.
- *Los cachorros*. Vargas Llosa, Mario. 201. Edición *Letras Hispánicas*.
- *Bodas de Sangre*. García Lorca Federico. 2013. Ediciones Salim.

Quinto Año:

- *Literatura V, formas realistas, miméticas, fantásticas, maravillosas y de ciencia ficción*. Editorial Maipue. 2013.
- *Pulsaciones*. Ruescas, Javier y Miralles, Francesc. 2013. Ediciones SM.
- *Latidos*. Ruescas, Javier y Miralles, Francesc. 2013. Ediciones SM.
- *“El juego de Ender”*. Card, Orson Scott. 2013. Ediciones B.

ESCUELA 7716

PROYECTO ANUAL DE LENGUA Y LITERATURA

DOCENTE: Jaramillo, Sara.

CURSO: 2° año.

ESCUELA: N° 7716.

CICLO LECTIVO: 2019.

Fundamentación:

Según Darío Sztajnszrajber: "Un docente es alguien que inspira a que el otro se transforme". Qué rol tan importante tenemos como docentes, en estos tiempos tan turbulentos donde la escuela pasa a ser un refugio para muchos de nuestros estudiantes. Los docentes bebemos brindar nuevas herramientas a los estudiantes para que logren desenvolverse en un mundo que está en constante cambio.

El contexto al cual pertenecen nuestros estudiantes no es el más favorable para adquirir dichas competencias. Hay alumnos que necesitan de una atención personalizada, ya que la mayoría no cuentan con el apoyo de sus familias y su ambiente social no suele ser propicio para el estudio. Aquí mientras van adquiriendo nuevos aprendizajes, los alumnos podrán plantear sus dificultades, dudas, para poder juntos resolverlas. Se dará énfasis al ejercicio de la comprensión lectora conjuntamente con la producción de la escrita.

Marco Teórico:

El Diseño Curricular de la Provincia del Chubut para la Educación Secundaria, se encuentra orientado a fortalecer el acceso de los jóvenes a la Lengua y Literatura como bienes culturales. Mediante el Lenguaje, construimos las imágenes del mundo y nos apropiamos de saberes socialmente convalidados.

El objeto de la enseñanza del área Lengua y Literatura, tiene como fin, ofrecer las oportunidades para democratizar la participación de los alumnos en las prácticas de lectura, escritura, oralidad. El aprendizaje de las mismas, adquiere sentido en el proceso de apropiación.

Enseñar Lengua y Literatura constituye hoy un verdadero desafío, especialmente si se tiene en cuenta que muchas veces los estudiantes ingresan al nivel secundario sin las habilidades lingüísticas necesarias para poder comunicarse en forma correcta y eficaz. "Enseñar no es transferir conocimiento, es crear la posibilidad de poder producirlo" expresó Paulo Freire. Podemos coincidir que la enseñanza implica transmitir un saber, apuntalar una habilidad, guiar una práctica y favorecer el desarrollo de una capacidad.

Dentro del área de Lengua y Literatura trabajaremos a partir de las capacidades que presentan nuestros estudiantes. Nos referimos a las cognitivas e intelectuales.

Es decir, las capacidades están estrechamente relacionadas entre sí y no resulta sencillo distinguir una de otras. Van progresando de manera gradual y son el resultado de un extenso conjunto de acciones. El trabajo por capacidades puede ofrecer una alternativa para seleccionar contenidos cuya importancia sea considerada prioritaria, dejando en un segundo plano otros contenidos que pueden desarrollarse de forma más superficial.

Propósitos:

- Presentar escenarios de enseñanza que permitan a los estudiantes leer de forma clara y entendible, que logren hacer inferencias, comparaciones.
- Generar prácticas de escritura que sean significativa partiendo de temáticas de su propio interés.
- Colaborar en prácticas que les permitan compartir oralmente sus producciones y se puedan expresar de manera clara y entendible.

Objetivos:

Que el alumno logre:

4. Comprender discursos orales y escritos de distintos ámbitos e integrarlos a sus nuevas situaciones comunicativas.
5. Producir narraciones orales coherentes utilizando estrategias adecuadas para ocasionar el interés de los oyentes.
6. Realizar diferentes tipos de textos escritos respetando la intencionalidad de cada uno, las normas gramaticales y las reglas ortográficas.

Contenidos:

1° cuatrimestre	2° cuatrimestre
<ul style="list-style-type: none">● Ortografía: uso de b, v, c, z y reglas de acentuación. Uso de g, j, y h.● Texto: propiedades, característica e intencionalidad.● Literatura: narrativa. Leyenda, parábola, mito.● Cuentos. Distintos tipos. Nociones de personaje, tema, espacio y tiempo.● Secuencia narrativa. Narración.● Clases de palabras: el adjetivo, función en el texto descriptivo. El adverbio. Preposición. Conjunción. Pronombres de 2° y 3° grupo. Concordancia sustantivo, adjetivo y verbo.● Verbos regulares e irregulares. Verboides. Modo indicativo e imperativo. La descripción.	<ul style="list-style-type: none">● Retrato. Texto expositivo: conceptos y definiciones. Diferentes soportes.● Medios de comunicación social: el diario. Diferencia entre crónica y noticia. La crónica periodística. Concepto. Estructura. Organización de la información.● Discurso oral: especificidad, escucha, intervenciones.● Literatura: lectura de una novela. Plan de lectura, producción y reflexión.● Producción escrita. Estructura de la oración simple. Funciones básicas: sujeto (MD, MI.NS, AP) predicado (NV, OD, OI, Circunstanciales).● Estrategias de lecturas en diferentes fuentes. Producción de textos formales e informales, digitales. Textos narrativos.

Criterios de Evaluación:

- Aplicación de los contenidos del área en distintas situaciones de aprendizaje.
- Participación en clase, individual y grupal.
- Realización de la tarea asignada por el docente.
- Uso de lenguaje específico del área.
- Resolución creativa de situaciones de aprendizaje.

Instrumentos de Evaluación:

- Registro diario.
- Carpeta completa.
- Participación frente a las actividades propuestas.
- Trabajos prácticos.
- Exposición oral.
- Evaluación escrita individual.

Bibliografía del docente:

- Ana Arias y otros. Lengua y prácticas del lenguaje 1. Buenos Aires. Aique Grupo Editor. 2012.
- Ángel Estrada. Diccionario Escolar. Buenos Aires. Editorial Estrada. 2015.
- Diseño Curricular para secundaria Provincia del Chubut. Ministerio de Educación de la provincia del Chubut. 2013.
- Herminia Petruzzi; Elida Ruiz; María del Pilar Gaspar. Gramática 8. Buenos Aires. Ediciones Colihue. 2015.
- María Eugenia Correns. Las palabras y sus nombres. Vocabulario técnico literario de uso frecuente. Ministerio de Educación Provincial del Chubut. 2009.
- Pamela Archanco; Pilar Muñoz Lazcano. Atrapafaltas 7, Escritura y Ortografía. Buenos Aires. Editorial Tinta Fresca. 2013.
- Sitios de internet relacionados con el área.

Bibliografía del alumno:

- Diccionario escolar.
- Antología que incluyan: Mitos, leyendas, cuentos, parábolas, crónicas, y según los intereses de los estudiantes.
- Noticias de diferentes periódicos y portales informativos.
- Sitios de internet variados.

D. Imágenes del proceso vivido

Mañana de Invierno con sol... DOMINGO, 30/06/19

Finalmente - no mis personas de por medio (ni recordo) se pudo convocar la primera reunión de A. Nuevos, el día viernes 21 de junio. Asistieron 5 (cinco) docentes: Cecilia, Sara, Ricardo, Lautaro y Mariela. Me acompañó Silvana y todos fuimos de 17:30 a 19:15, aprox. Hubo un material muy rico, en cuanto a cómo ejercer su rol, aunque no tanto, en lo que respecta a diseño de la enseñanza (tal vez los interrogantes no fueron lo suficientemente claros - por momentos, parecía que "confundían" diseño de la enseñanza con diseño curricular - o, quizá, el solo hecho de juntarse con pares, hoy fue los charlos adquirieron el tinte del momento, no digo, catárticos (ya me hubiese gustado) pero sí que se sumaron a los preocupaciones del momento.

• El aula de Profs. Pedro Pópico 20 Fructo y Sol x Palo de la A. Pura. (fore me consiguió lo solo entonces)

• Al salir como toca x eso, di para atrás con el auto en un instante y al do de piedras, y chofé - sí, chofé - la camioneta...

El Tomelán solo con copias de lo pedagógico, bicolore ob. bicolore unitario, mis fue repeticiones de copias. Mis referencias en términos propios de los objetos fue sobre todo la disciplina social o bien atañer a los saberes del tiempo literario por ser, juramentado, circunstancia, lo que equivale a decir que existen problemas más allá de lo en sí, o el yo, y ciertos contenidos disciplinares que necesariamente refieren al un equilibrio focalizado al objeto así como también de las condiciones contextuales, ~~numeros~~ en los que se actúa.

El análisis situado de los hechos pedagógicos del docente, sobre... (hasta "la fonética clásica" de lo d.) a través de...

Alfaro (2008, p. 118) fue "lo d. de lo l. y lo l. a la política de enseñanza atañer a la etimología de las intenciones sociales, un fin de las historias, entre las maneras de establecer un objeto a enseñar, l. y l. las políticas en tanto a lo forma un fin de las enseñanzas y aprendidas." Ejemplo de N. y O.

Es necesario tener en cuenta las referencias a los hechos epistémicos, disciplinares, ~~antecedentes~~ como garantía de su ~~conoc.~~ ^{conoc.} Hay que incorporar lo al c. real, impactos en las políticas de lecturas y escritura y demás formas comunicativas (.) en los que el estudiante participa a los deber y deber de la comunidad.

Esquema de la unidad (al 19/8/19)

Anexo "Intentos"

- Portada oficial
- Preparación oficial
- Resumen y palabras clave
- Índice

Donde 27 / Políticos
Cos Literarias

"Lo pido de espaldas"
los tiempos

1. Introducción (por el cambio al nombre)
cerca del presente

Primer Parte

1.1. Planteamiento del problema e hipótesis de trabajo (no es la parte intro)

1.2. Notas técnicas que enmarca este trabajo

1.3. Objetivos

1.3.1. Formales

1.3.2. Específicos

} Ver si la conducta más "narrada"

1.4. Análisis de la obra y la prof. de la obra en el lit

1.5. Descripción general del trabajo y opinión respecto al mismo

Segunda Parte

a) Nueva Teoría

- 2.1. La obra de la obra en el país y la obra
- 2.2. "Luz de la obra"
- 2.3. Los contextos de la obra / El "Caminante" y los "pictas de la obra"
- 2.3.1. Análisis de la obra y la obra / 2.3.2. DCJ
- 2.3.2. La extensión entre los "pictas pedagógicos" y el DCJ
- 2.4. El "Caminante" en el "Caminante"
- 2.5. Práctica reflexiva y posibilidad de "Caminante del docente"

16/10/19 puede decir que ya se inició el camino de redacción de las conclusiones. Leí sobre eso en un posteo muy bueno [www.luiscodina.com] Tamé apunta s/ ciertos presupuestos del trabajo (Trabajo autovalor - F.D. - Teoría de la - mundo profesional - Práctica reflexiva para la obra).

Hay mucho x hacer, un cronograma (aparte) -> cada semana con la reformulación. Por ejemplo:

- Martes 15/10 8: "Práctica reflexiva: Feire. Huit Años de (Empresario de la obra de la obra) - Cullén

• 11: Cozi. Alimento de la obra
• 12: Gero Frisón

miércoles 16/10: Valeria la me hoy de características de la obra (hoy me los del 11/10) y posado siempre de la obra

en las conclusiones. (A la obra) Lid Lo (10:48 am)

• 13: Gero turno con la obra

miércoles 17/10: 8: Pelu desde un mundo con los y el bien - lo que sirva como reflexiones, futura propuesta o para las conclusiones.

Lealtad

16 y descubri "La educación y la obra" de Jafar Huit 13/10/19

No es comedia. fue en la obra. 15.2. Lealtad Feiret.

También arreglé la obra en el "Caminante" de la obra 2". Muchí cosas de Huit. A la obra si se cae