



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

La construcción metodológica en la enseñanza de la literatura

Un estudio de casos en la enseñanza media. Vol. 1

Autor:

Otero, Fabián R

Tutor:

Edelstein, Gloria

2006

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

TESIS

TESIS 5-2-4

5-2-4

FACULTAD de FILOSOFÍA y LETRAS	
Nº 827.526	MES
16 JUN 2006	
Agr.	ENTRADAS

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

TESIS

*La construcción metodológica en la enseñanza de la
Literatura: un estudio de casos en la enseñanza media*

MAESTRANDO
Lic. Fabián R. Otero

Directora
Lic. Gloria Edelstein

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE BUENOS AIRES

2006

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

TESIS
5-2-4

ABSTRACT

Sostenemos que el *método* es un *dispositivo* privilegiado para el análisis y la reflexión de y sobre la práctica docente. Frente a esta temática nos han surgido las siguientes preguntas:

- ¿Qué caminos siguen los docentes de la *escuela media* para realizar el proceso de construcción metodológica?
- ¿Qué papel desempeñan en dicho proceso tanto el contenido como los diversos grupos de alumnos/as, las interacciones, las distintas instituciones escolares por las que los docentes transitan, y las condiciones materiales y laborales de su tarea?

Para abordar como *objeto* de investigación la *construcción metodológica docente*-en la enseñanza media en este caso- focalizaremos una *muestra intencional y teórica* de docentes de la asignatura Literatura que trabajan en distintas escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este abordaje responde a la doble *intención* de:

- ✓ Descubrir los fundamentos que orientan los caminos que sigue el/la docente para realizar el proceso de construcción metodológica.
- ✓ Comprender el papel que desempeñan el contenido, el grupo de alumnos/as, la institución escolar, y las condiciones materiales y laborales del trabajo docente en la construcción metodológica para la enseñanza de la Literatura en escuelas secundarias de la Ciudad.

Para ello nos posicionamos dentro de un *diseño* de corte *cualitativo* según el cual el investigador debe desarrollar cierta "sensibilidad teórica" hacia los datos y los objetos que le permita *interpretar, comprender y descubrir* dentro de un *proceso de inducción analítica* que privilegie el *contexto de descubrimiento*. En la realización de dicha tarea se empleará el *método comparativo constante*, y diversos procesos de *saturación y triangulación* que garanticen la confiabilidad y validez del presente diseño de investigación.

Las *técnicas* elegidas -encuadradas dentro de la lógica cualitativa- son:

- Entrevista abierta, densa y en profundidad a las dos docentes seleccionadas.
- Entrevista flash a las mismas docentes antes y después de las observaciones de sus clases, y a lo largo del proceso de investigación.
- Observación sistemática de sus clases.
- Entrevista flash a sus alumnos/as.
- Lectura y análisis de diverso material producido por las mismas dos docentes.
- Lectura y análisis de carpetas y textos de sus alumnos/as.
- Entrevista flash a docentes de Literatura de la escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Entrevista abierta a seis especialistas de la Carrera de Letras de la Universidad Nacional de Córdoba.

ÍNDICE

Introducción	3
Un primer marco teórico	8
<ul style="list-style-type: none"> • Hacia una historicidad sobre el método. 8 • Buscando y encontrando el método perdido. 15 	
Una indagación hacia el objeto de conocimiento “literatura” en la escuela media	21
<ul style="list-style-type: none"> • Acerca de los orígenes. 22 • Sobre la propuesta didáctica en los orígenes. 25 • Y la historia continúa... 33 • La década del '90. 39 • Mirando por fuera del campo. 49 <ul style="list-style-type: none"> ○ El debate sobre el canon literario o lo que debe ser leído en la voz de los escritores/as. 49 ○ Qué es la literatura o cómo se convirtieron en escritores/as. 51 ○ Sobre los sentidos de la lectura y la función de la escuela. 55 	
Diseño de investigación y trabajo de campo	58
Los principales hallazgos y la construcción de aportes teóricos	71
Conclusión	154
Bibliografía	160

ANEXO

Material trabajo de campo

INTRODUCCIÓN

¿carecemos?

Podríamos precisar que todavía hoy carecemos más allá de los esfuerzos investigativos realizados en las últimas décadas y, por ende, de los avances teórico-metodológicos alcanzados- de una teoría acerca de la práctica educativa y, en particular, de las prácticas de enseñanza. Al respecto, Clark y Peterson sostienen que *"los investigadores ... han tendido a concentrarse en aspectos discretos y aislados de los pensamientos y acciones de los docentes en lugar de considerar el proceso global de enseñanza o las relaciones entre la planificación del docente y sus pensamientos interactivos y acciones en el aula"*¹

X Frente a la multiplicidad de discursos de todo tipo referidos a la situación de cambio y de transformación, y a la importancia del conocimiento, la educación no permanece ajena ante este embate "reformista". De manera especial aumentan las críticas, los cuestionamientos y la crisis diagnosticada de la educación². Paradójicamente, constatamos una relación cualitativa inversa entre la abundancia de dichos diagnósticos y el poco conocimiento que se tiene de la práctica docente (Alliaud-Duschatzky, 1992). Práctica que llevan adelante personas concretas, en aulas de diversas instituciones educativas enclavadas en contextos particulares.

Por otro lado, llama poderosamente la atención el lugar central que se le asigna a los contenidos como estrategia política y como finalidad de la institución escolar, y la ausencia de menciones sobre la cuestión metodológica. Cuestión que no se puede separar al hablar del contenido dado ya que el método sería, al decir de M. Saleme (1992), "la humanización del contenido".

El tema del método está ausente en los discursos contemporáneos. O, en el mejor de los casos, se generan operaciones de sustitución. Se omite así el proceso de construcción metodológica que realizan los actores docentes en sus ámbitos de trabajo específicos y bajo condiciones particulares en el marco de la propuesta pedagógica para la enseñanza de diferentes disciplinas.

X Se obvia la discusión -inherente a dichas propuestas- sobre la concepción de alumno y de docente y el tipo de relación que se instaura entre ellos, sobre el contenido, sobre el modelo de escuela y de sociedad. Temáticas todas presentes en la construcción metodológica -ya sea de manera implícita o explícitamente- a partir de sus componentes operacionales o de las formas metódicas que va adoptando en su devenir. Una vez más se obtura la capacidad de pensar sobre los fundamentos, y en este caso respecto a una de las cuestiones centrales en la enseñanza: la relación forma-contenido.

¹ *Procesos de pensamiento de los docentes* (1990, 529) en Wittrock, M.C.; *La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Madrid, Paidós-MEC.

² Basta recordar la utilización política que se realiza desde el año 1994 a partir de los resultados de los Operativos de Evaluación de la Calidad y de Finalización de la Escuela Secundaria en el marco de las políticas educativas del menemismo.

Además, se impone un discurso que habla de la importancia de la "autonomía institucional" y la de cada uno de los actores en particular. Se señala el respeto por los localismos, por las particularidades, por las individualidades... pero se anula la referencia al potencial creativo, reflexivo, y a las búsquedas -solitarias o comunitarias- que realiza cada docente ante las diversas situaciones que se le presentan cotidianamente.

Sostenemos que el método es un dispositivo privilegiado para el análisis y la reflexión de y sobre la práctica docente. Consideramos que en el entramado contenido-método se encuentra la centralidad del trabajo docente y la posibilidad de observar los múltiples atravesamientos que presenta la vida de la clase. Es en este entramado donde se gestaría una verdadera producción intelectual por parte del docente. Producción que se presenta enmarcada en una dialéctica constante entre la transmisión y la apropiación, en una búsqueda de modos o maneras para facilitar el acceso al conocimiento.

A partir de las anteriores constataciones hemos decidido considerar como objeto de nuestra investigación la construcción metodológica docente en la enseñanza secundaria. *"La expresión 'construcción metodológica' implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de enseñanza. Deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, tiene también su expresión en la construcción metodológica. Su elaboración, como en toda actividad de docencia, implica opciones diversas, relativas... y en primer término respecto a la estructuración de los contenidos disciplinares"* (Edelstein-Coria, 1995; 68/69).

Para indagar sobre dicho objeto nos focalizaremos en docentes de la asignatura Literatura que trabajan en distintas escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con la doble intención de:

- Descubrir los fundamentos que orientan los caminos que sigue el/la docente para realizar el proceso de construcción metodológica.
- Comprender el papel que desempeñan el contenido, el grupo de alumnos/as, la institución escolar, y las condiciones materiales y laborales del trabajo docente en la construcción metodológica para la enseñanza de la Literatura en escuelas secundarias de la Ciudad, dejando abierta la posibilidad para que emerjan nuevas preguntas, nuevas preocupaciones, nuevos problemas, nuevas categorías que vayan más allá de las variables clásicas de la agenda didáctica.

Somos conscientes de la complejidad de la temática a abordar y del recorte que sobre dicha complejidad implica su focalización en la práctica de la enseñanza. Pero a la vez consideramos que estamos recuperando un concepto central de la Didáctica General, y

realizando un proceso de investigación en función de comprender la práctica docente y de generar algún tipo de conocimiento sobre la misma, reflexionando sobre el interjuego de significados que los diversos actores le asignan a sus prácticas. Entendemos a la investigación didáctica como una práctica social inserta en un determinado contexto sociopolítico. Intentamos -a partir de la práctica investigativa- construir un espacio en donde se generen las condiciones para que los actores involucrados (investigadores, docentes, alumnos/as, especialistas...) se reconozcan como sujetos portadores de acción y de palabra. Al respecto, sostiene D. Feldman (1999;13): *"Si la secular tarea de la didáctica estuvo emparentada con el desarrollo de métodos, estrategias o dispositivos capaces de promover, provocar o lograr aprendizaje por parte de los alumnos, esta tarea actualmente está en crisis. No importa cuánto conocimiento se acumule acerca de la mejor promoción del aprendizaje si no se puede comenzar a resolver el problema -hasta hoy insoluble- de ayudar a que una cantidad significativa de enseñantes perfeccione sus maneras de enseñar y que los sistemas de enseñanza sean ámbitos propicios para esa práctica"*.

poner
esta

El recorte del objeto de la realidad educativa que en este caso se realiza está basada en la experiencia personal e institucional que instala la necesidad de re-pensar permanentemente -junto con otros/as- las propuestas de trabajo en clase. Es en el aula y en el trabajo cotidiano en el salón de clases donde se generan y desarrollan los procesos de enseñar y de aprender. Por eso se constituye en un verdadero espacio de realización personal y social del sector docente. Es este proceso -el de enseñar- el objeto de reflexión de una didáctica general. Observar la existencia de diversos estilos de enseñanza, de modalidades peculiares de enseñar presentes en las aulas y en los/as docentes y, a la vez, encontrar ciertos elementos comunes que atraviesan los procesos -como el de construcción metodológica- se torna relevante como aporte al desarrollo de la disciplina. Estilos y modalidades que necesitan ser indagados desde la voz de los propios actores, desde múltiples miradas y desde los espacios en donde dicha acción se realiza. Sólo de esta forma se podrá captar la complejidad inherente al hecho de enseñar y focalizar: *la construcción metodológica docente*, el objeto de investigación por el que se opta en este trabajo. Un objeto que presenta algo de conocido y mucho de desconocimiento, de invisibilidad. Precisamente esta coexistencia de lo diverso y lo uniforme en la construcción metodológica que los docentes realizan en las escuelas medias es lo que ha despertado nuestro deseo de indagación. Deseo que aparece como consciencia de carencias, de no saber, y que modela una serie de preguntas hacia dicho objeto:

o re-
tine?

- ¿Qué "camino", sigue el/la docente de escuela secundaria para realizar el proceso de construcción metodológica?
- ¿Qué papel desempeña en dicho proceso el contenido, los diversos grupos de alumnos/as con los que le toca interactuar, las distintas instituciones escolares por las que transita, las condiciones materiales y laborales de la tarea... frente a la construcción metodológica?

La problematización sobre el objeto, es decir, la formulación de preguntas sobre el mismo, constituye un elemento central que recupera el valor de cuestionarse para el

espacio de la producción del conocimiento científico. Desde esta afirmación nos apartamos de una lógica meramente verificacionista de la investigación; es decir, no se trata de comprobar la adecuación o no de una teoría previamente establecida a partir de ciertas evidencias empíricas. Desde una lógica no verificacionista, sostenemos que dichas preguntas revisten cierto carácter de generalidad, a modo de "anticipación de sentido" (Sirvent, 1998), y que se irán ajustando, especificando... a medida que avance el proceso de investigación en terreno.

Esta necesidad de indagación ha obrado como incentivo de la presente investigación y nos induce a buscar descripciones posibles frente al hacer metodológico de la docencia. Descripciones que ayuden a hacer cada vez más inteligible la práctica docente, más "reflexiva", más comprensiva. Descripciones y análisis que nos ayuden a incrementar el cuerpo teórico sobre el tema pero desde un pensar situado en la Argentina de hoy: una Argentina signada por un proceso de transformación educativa dentro de un modelo económico de fuerte exclusión social y de instalación de mecanismos de selección de los más aptos que establecen un nuevo darwinismo social. Un proceso que ha desacreditado la práctica de los docentes y que, al mismo tiempo, ha generado conocimiento científico en contra de los/as docentes y no junto con ellos/as por medio de investigaciones que contaron con la presencia de ciertos intelectuales orgánicos que "objetivan" y se distancian de los sujetos docentes concretos, de su historia y de los espacios micro y macrosociales por donde transcurren sus días.

Hay
fuerza

Somos conscientes de la dificultad que presenta el asir dicho objeto desde una construcción epistemológica del mismo, pero creemos que vale la pena hacer el esfuerzo. En esta dirección, D. Martínez y otros/as (1997, 59), al reflexionar sobre el contenido del trabajo docente, es decir, sobre las tareas que cotidianamente realiza dicho colectivo, se preguntan: "*¿En qué momento hay una producción intelectual que indique una construcción individual o colectiva de conocimiento?*". La indagación sobre la construcción metodológica docente puede ayudarnos a ir encontrando algún tipo de respuestas a los problemas que estos autores plantearon en su investigación sobre la salud y el trabajo del sector docente en nuestro país.

En relación con las preguntas al objeto de investigación aparece la significatividad, la relevancia que adquiere este proceso de investigación. La *relevancia académica* reside en la recuperación de uno de los planteamientos más clásicos de la tradición didáctica: el método. M. C. Davini (1996, 66-67) señala que "el estudio y desarrollo de la cuestión metodológica" es uno de los temas pendientes de una didáctica general frente a los embates de las didácticas especiales ("teorías diafragmáticas") y de la presencia de "megateorías" que se alejan cada vez más de la práctica concreta de los/as docentes. Desde este lugar se estaría reinstalando este tópico en el campo de la investigación didáctica. La *relevancia social* se orienta hacia la resolución de los problemas-preguntas planteados anteriormente, hacia el descubrimiento de los caminos que realiza el/la docente durante el proceso de construcción, y hacia la comprensión del papel que desempeñan el contenido, el grupo de alumnos/as, la institución escolar y las condiciones materiales y laborales del trabajo docente en los procesos de construcción metodológica. En el fondo, se

trata de que los actores implicados en la enseñanza reflexionen sobre sus propias prácticas, las transformen y se transformen a partir de los procesos de reflexividad planteados en la propuesta investigativa. Es decir, que se involucren en procesos de generación de conocimiento.

Como antecedentes de esta investigación podemos citar el aporte de Gloria Edelstein en el marco del Seminario "Corrientes Didácticas Contemporáneas" de la Maestría en Didáctica; su propuesta de trabajo, los contenidos abordados y la bibliografía aportada confluyeron para motivar el deseo de saber más sobre la construcción metodológica. Por otra parte, la presencia y la lectura del material de Deolidia Martínez ha contribuido a la instalación de una preocupación por un planteamiento didáctico "aterrizado" a las condiciones materiales y laborales bajo las cuales se desempeña la tarea de enseñar. Esto implica romper, tal vez, con modas y discursos didácticos contemporáneos para abordar temáticas no incluidas en las agendas actuales de investigación e instalar un tema de gran historicidad en el campo didáctico pero que ha transmutado bajo otros "ropajes", otras corrientes... La autora lo expresa en los siguientes términos:

"Es una fecunda discusión –aún no totalmente instalada en el sector laboral- demostrar cómo los docentes alternativamente producen instrumentos y, a la vez, conocimientos sobre la enseñanza en su proceso de trabajo (la producción de instrumentos o la adquisición de los mismos ya se ha naturalizado como responsabilidad del trabajador ante la falta de provisión y negligencia patronal)... En la descripción de la trasposición didáctica, el concreto del pasaje del "saber científico" al "saber enseñado", el choque con la patronal oficial o privada del campo educativo, se produce al intentar ésta, minimizar y descalificar la actividad productiva del docente en su carácter de trabajador intelectual que diseña y crea el "saber a enseñar", con los resultados a identificar en los alumnos (clientes o usuarios) tanto como dato de matrícula "retenida o perdida", como por pruebas de evaluación o mediciones fuera del contexto del proceso de trabajo en el que se realizó la enseñanza y el aprendizaje. Es muy estimulante acceder, desde otro lugar teórico, a la lectura de autores como Y. Chevallard y otros que han puesto nuevamente el acento, desde la didáctica, en la enseñanza y en el producto del trabajo docente como conocimiento acerca de cómo enseñar diversos contenidos en diversos contextos socioculturales".³

A partir de las anteriores reflexiones hemos intentado hacer explícitos el recorte del objeto, los objetivos perseguidos, los problemas-preguntas, las fuentes, los antecedentes y la relevancia académica y social del proceso de investigación encarado.

³ Martínez, D.; *Vigencia del análisis del proceso de trabajo en el campo sindical. El caso del sector docente*. Mimeo. Bs. As. 1998. Primer Encuentro por un Nuevo Pensamiento en Argentina, el Trabajo y la Política en este Fin de Siglo.

UN PRIMER MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico aparece como una primera definición hacia nuestro objeto de indagación. Se trata de una primera focalización de elementos conceptuales vertebradores que nos han permitido diferenciar el objeto de investigación de otros fenómenos que configuran la realidad compleja de las prácticas de enseñanza. Podríamos decir que este primer marco teórico se constituye en un reaseguro de vigilancia epistemológica frente a la dispersión que se presenta al interior del aula y de las instituciones escolares.

Sus fundamentos se encuentran en el campo de la Didáctica General y están revestidos de un carácter provisorio en función de los procesos de reconceptualización y relocalización que se producirán al entablar un diálogo con la empiria. El entramado investigativo se va configurando así en un espiral dialéctico entre estos marcos conceptuales y el trabajo de campo. Como resultado de esto emergerá un nuevo marco teórico que buscará comprender con mayor profundidad el objeto de indagación propuesto.

La fundamentación anterior se entrama con la concepción del tipo de diseño de investigación por el cual hemos optado. Se trata de una propuesta de corte cualitativa encuadrada dentro de una mirada no verificacionista. Desde allí es que sostenemos la imposibilidad de existencia de un marco teórico denso, a partir del cual se desprenderían hipótesis y variables para ser operacionalizadas y confrontadas en el trabajo de campo.⁴

Hacia una historicidad sobre el método

Pensar los condicionantes históricos que determinaron la irrupción del término "método" en el campo didáctico nos permite reflexionar sobre las motivaciones implícitas y explícitas presentes en su surgimiento. Realizar esta "genealogía" del término nos es necesaria para entender las mutaciones que ha sufrido el mismo y la situación en la que se encuentra hoy.

En los orígenes de la Didáctica, el método ocupaba un lugar central en las preocupaciones de los pedagogos. Así, Comenio expresaba: *"No requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método"*. Se trataba de encontrar el *"artificio universal para enseñar a todos todas las cosas"*, *"...de hallar el modo..."*; por lo tanto, *"se muestra el camino fácil y cierto para llevar a cabo todo esto con feliz éxito"*. La centralidad que adoptó el método en Comenio se encontraba ligada a otro concepto fundamental: el de orden. Orden transferido desde la misma naturaleza. Método y orden al servicio de un determinado proyecto político-teológico, como medios que garantizaban la consecución de determinadas finalidades. W. Ratke comprendió la didáctica

⁴ Este tema se desarrollará con mayor alcance y detalle en el capítulo 4.

como "arte de la enseñanza", como un instrumento o método para enseñar. Es así que configuró una serie de prescripciones, a modo de máximas, para enseñar:

- "todo trabajo le pertenece al maestro"
- "el alumno debe permanecer en silencio y quedarse quieto" (Hamilton, 1999;6).

El planteo realizado por Comenio, junto con Ratke, no puede descontextualizarse del clima cultural y político del siglo XVII. Es así como podemos visualizar las relaciones con ciertos planteamientos filosóficos de F. Bacon y R. Descartes, en especial la preocupación de éste último por el "método". El método cartesiano instaló un orden determinado al pensamiento, sentando las bases del pensamiento racional de la modernidad ajustado a normas. Su método también se encontraba sometido a determinadas reglas que operaban como modélicas:

- "la evidencia: no aceptar por verdadero sino lo que es evidente 'por una idea clara y distinta';
- el análisis: dividir cada dificultad para resolverla;
- la síntesis: proceder de lo simple a lo complejo;
- la hipótesis: suponer un orden allí donde la experiencia aún no ha permitido constatarlo;
- la enumeración exhaustiva, como modo de llegar a la verificación".⁵

Desde esta perspectiva se construyó el carácter prescriptivo y normativo para la Didáctica y, por extensión, la cuestión metodológica quedó unida al surgimiento del planteo didáctico. El método es universal y presenta un único modo, un único camino de enseñanza regido por una serie de reglas fijas establecidas. Se configura así una visión instrumental sobre el método que ejercerá una excesiva e ingenua simplificación del espacio del aula. La intencionalidad del método es tratar de alcanzar un determinado "deber ser" mediante la aplicación rigurosa de pasos, de etapas... Evidentemente, nos encontramos frente a un modelo pedagógico que da cuenta de un proyecto político determinado: la integración de las nuevas generaciones a un orden único, natural, preestablecido y, supuestamente, homogéneo. Por supuesto que este modelo y este proyecto son incuestionables, y será penalizado o visto como disruptivo quien decida someterlo a un juicio crítico. Desde esta perspectiva se comprende la preocupación de Comenio por renovar la escuela: que exista orden, facilidad para aprender y enseñar y solidez para enseñar y aprender (Barco, 1988).

Todo método lleva implícito una concepción determinada sobre el rol docente, sobre los contenidos y sobre el papel que desempeña el alumno en los procesos de aprendizaje. ¿Cómo eran conceptualizados estos tres elementos y cómo interactúan entre ellos en la descripción anteriormente realizada?:

- El docente básicamente debe cumplir con las reglas establecidas y ejecutarlas fielmente; reglas que han sido impuestas por otros con "más saber y más poder".

⁵ Souto, M. (1999); Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica en Grupos y dispositivos de formación, Bs. As., Novedades Educativas-UBA Facultad de Filosofía y Letras, Formación de Formadores, Serie Los Documentos-Nº-10-Páginas: 89/90.

Desde este lugar, el docente reproduce lo que otros han pensado de una vez y para siempre; expone y demuestra el contenido, es decir, se preocupa por un qué y por un cómo ya acordados fuera de la escuela. Se convierte así en un transmisor de un saber y se encuentra enmarcado y clasificado dentro de una finalidad de tipo altruista: civilizar, formar ciudadanos, borrar las diferencias, mostrar la verdad... Las características personales de este docente cobran especial vigencia para colocarse a la altura de tamaña misión.

- El alumno es concebido, en general, como un sujeto abstracto, sometido a lo que F. Frabboni denomina "la infancia negada". No se lo reconoce como portador de cultura ni inserto en un clima cultural determinado. De esta manera, la escuela trabajará en la creación de "arbitrarios culturales". El vínculo que se establece entre el docente y el alumno se encuentra atravesado por la desconfianza. Se parte del prejuicio sobre el desinterés de los alumnos hacia la escuela, y sobre la nula capacidad de iniciativa que poseen, por lo que deben copiar el modelo que se les presenta y seguirlo. Modelo que configura el/ la docente. El alumno debe reproducir este modelo y limitarse prioritariamente a escuchar para recibir la información o las enseñanzas en la mayor parte de las situaciones de tono moralizante a las que se lo somete; debe repasar y estudiar, fuera de la escuela, los apuntes y los textos que el/ la docente determina. Cuanto más fiel sea al modelo, gracias a la memorización y a la modelación, mayores éxitos logrará en su aprendizaje como escolar. Su rol es pasivo frente a otros que juegan el papel de activos (docentes, pedagogos, etc.).
- El contenido está relacionado con la información de un "hombre culto". Poseedor de la cultura de otros, de normas y cánones culturales estandarizados, de ahí también su atemporalidad. Los contenidos se encuentran fuera de los sujetos y fuera de la escuela. Dados desde afuera. Y como tales se los debe apropiar. Se produce una relación de exterioridad con el conocimiento, una fragmentación entre vida cotidiana y conocimiento, entre lo manual y lo intelectual, entre teoría y práctica. El conocimiento se convierte en una copia fiel de la realidad, de una realidad objetiva e inmutable a la que docentes y alumnos deben someterse. Se presentan disciplinas cerradas en sí mismas, configuradoras de versiones atomistas de la realidad y de parcializaciones al interior de cada una de ellas. Desde este lugar, se consigue la adhesión acrítica hacia ciertos valores ético-políticos implícitos en esta concepción de ciencia. Concepción bajo la cual docente y alumno son funcionales al modelo científico dominante y a la propuesta metodológica implícita. Se trata de instrumentalizar al método, colocándolo por encima de la relación sujeto cognoscente-objeto cognoscible.

Le corresponde al movimiento de la Escuela Nueva el "descubrir a la infancia" e incorporar a la Psicología, como ciencia, al espacio de lo educativo. Por supuesto que se tratará de un sujeto aprendiente idealizado, abstracto; merecedor de confianza por parte de los adultos-educadores. Es la primera corriente que invierte el modelo: comienza por la práctica y no por planteos realizados por filósofos o por pedagogos desde fuera de la escuela. Los autores que se encuentran dentro de esta corriente descubren nuevas formas

metodológicas que los obligan a pensar en otros cambios conectados con el método. Se trasciende lo metódico para abrir paso a proyectos institucionales, a reflexiones pedagógicas contenedoras del método. Freinet, Dottrens, Montessori, Cousinet, Dalton y Winnetka son claros ejemplos de esta situación. Y, entre nosotros, Cossettini, Iglesias y Jesualdo, por nombrar algunos/as de ellos/as. Los métodos se narran, se cuentan, se relatan... generando una normativa no prescriptiva. En esta corriente el método se configurará a partir de la consideración de las siguientes características: el respeto por la libertad de los/as alumnos/as, el trabajo a partir de los intereses de los/as estudiantes, la interacción con situaciones reales y con materiales concretos, la presencia de la acción y de la actividad del sujeto-alumno sobre el objeto de conocimiento. Desde esta perspectiva, se instala la temática de los métodos activos en el campo didáctico y de la preocupación por el "cómo" enseñar. El contenido no se convierte en un objeto de reflexión para los/as docentes, no se lo cuestiona, no se lo deconstruye. La reflexión sobre el contenido queda en manos de especialistas y de los grupos editoriales de textos escolares. Aparece, de esta manera, una excesiva preocupación en "aprender a aprender"; preocupación que se manifiesta en el énfasis colocado en las capacidades a desarrollar de los/as alumnos/as, en sus habilidades, y en los procedimientos que utilizan. Se configurará así un nuevo "slogan" pedagógico productor de una banalización de los contenidos, y de una utilización secundaria de los mismos a modo de pretextos, excusas para desarrollar habilidades, capacidades, procedimientos... en cada uno/a de los/as alumnos/as. Fernández (1981) sostiene que, dentro de esta corriente, el método busca reordenar las cosas dadas y tornar, de esta forma, más participativo el conocimiento acabado. Se debe generar el consenso sobre la ciencia y su aceptación. El conocimiento, en el alumno, es el resultado de una "falsa investigación". El docente será el encargado de traducir a la experiencia del alumno el saber, socialmente legitimado y abandonará al alumno a sus propias fuerzas, a sus dones particulares. Se ocultan, nuevamente, finalidades de corte ideológico: integrar al individuo a un todo dado, determinado.

El tecnicismo de la década del '50 pretende dotar de científicidad los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje -entendidos como la continuidad necesaria de los anteriores y apoyados en la Psicología Experimental-. El proceso educativo se homologa a la secuencia de producción industrial en serie: es el auge del pragmatismo educativo forjado desde los Estados Unidos. Se instala el "modelo de instrucción" entendido como un conjunto de pasos técnicos para la consecución de resultados precisos y prefijados. Resultados que consisten en la modificación de la conducta de los/as estudiantes, una conducta atomizada, visible y cuantificable. Cobra auge el modelo de planificación cibernético que reduce la enseñanza y el aprendizaje a la mera instrucción. Se configura una total congruencia entre objetivos conductuales, instrucción y evaluación. De esta manera, el método es instrumentalizado al configurar propuestas normativas y universales que realizan abstracción de las situaciones singulares y que se encuentran teñidas de un supuesto científicismo. El docente encuentra regulada su acción a partir de la instalación del modelo. Es este modelo el que debe dominar y no la ciencia, el contenido particular de una disciplina. De aquí que se lo defina como "ingeniero conductual", como "experto en conducta", como habilidoso para el manejo de técnicas optimizadoras de la instrucción, controlador y estimulador, ejecutor de técnicas y hacedor de planificaciones pre-elaboradas. El docente no reflexiona sobre los fundamentos que sostienen este tipo de propuestas y se encuentra

atrapado bajo una "compulsión por obtener buenos resultados" (Barco, 1988). Resultados que son interpretados como productos terminales, consecuencias de la planificación instruccional y de la adecuada estimulación exterior (premios y castigos) brindada por el/la docente. Dentro de esta corriente que se impone en los países dependientes como un discurso pedagógico hegemónico, el contenido no es problematizado dado que proviene de un orden natural y único, un orden que es generado fuera de la institución escolar. De esta manera, no nos encontramos muy lejos de la preocupación de Comenio a pesar de los siglos transcurridos: buscar un orden como criterio de la enseñanza, como elemento unificador de lo metodológico. Se trata de encontrar un modelo para que el docente pueda resolver todos los problemas de enseñanza que se le presentan. Sostiene Comenio que "sólo hay un método natural para todas las ciencias, la variación o diversidad, si puede hallarse alguna, es insignificante y no se desprende del fundamento de la materia, sino de la prudencia del que enseña" (citado por Díaz Barriga, 1984;94). Todo este modelo descripto formó parte de lo que se conoció como el modelo "docente eficaz" o de la "clase eficaz", basado en una formación del docente en competencias. Competencias que se derivan de un "combinado de todas aquellas conductas que se han encontrado como causantes del rendimiento de los alumnos" (Contreras Domingo, 1994;150). Así, este rendimiento se convierte en el criterio de eficacia para la enseñanza y, por lo tanto, de evaluación de la tarea docente.

Hoy otras
concepciones
de competencias

Podemos sostener la existencia de ciertas recurrencias presentes hoy que sólo se entienden a partir del conocimiento histórico y teórico del campo de la didáctica y de la cuestión socio-política de los métodos de enseñanza (Díaz Barriga, 1994). Vamos, a continuación, a reflexionar sobre ellas:

1. Existe una tendencia, por parte de los/as docentes, a consumir propuestas metodológicas envasadas a modo de recetas. Dichas propuestas se materializan en cursos connotados como "prácticos para bajar al aula", en las propuestas editoriales que organizan la clase, y en los discursos oficiales que se ubican desde la mirada del experto, del especialista que desprecia el trabajo del colectivo docente por considerarlo incapaz, mal formado y necesitado de un reciclaje que haga tierra arrasada de su experiencia. Se retoma así la concepción prescriptiva sobre el método que anula toda perspectiva creativa e histórica por parte de los/as docentes y los ubica en un rol de pasividad, de sometimiento a las ideas de otros/as con más saber, con mejor formación. Asimismo se vacía la práctica docente de historia: historia subjetiva y social de construcción de los objetos de conocimiento y de la didáctica y, por lo tanto, del método. El/la docente aplica, consume, difunde... y no reflexiona sobre los fundamentos que sostienen dichas propuestas. Se recortan las miradas de los diversos autores, se "da" sólo lo que sirve para la clase, lo que es útil, y el resto del cuerpo teórico se ignora. Se ocultan los fundamentos y se ignora el carácter ideológico y de multidimensionalidad que posee el triángulo interactivo docente-contenido-alumno (Coll, 1994). La práctica docente se carga de consejos para la vida, de declamaciones de tinte moralizante que los/as docentes realizan a sus alumnos/as. Se apropian así de su "misión", su "apostolado", su "vocación", configurado históricamente frente a la imposibilidad de apropiarse del objeto de conocimiento que se encuentra revestido de una exterioridad que les es ajena y

extraña. El método queda empobrecido constituyendo una mera técnica a aplicar en cualquier aula y con cualquier alumno/a.

2. Se invade el terreno didáctico de prescripciones del campo de la psicología. El método debe cumplir ciertas normativas para ser fiel a tal o cual adscripción psicológica. El docente queda atrapado bajo otra "tiranía": antes eran las prescripciones de una ciencia objetiva y exterior a los actores que trabajan en las escuelas, ahora se incorporan "psicologismos" normativos (Remedi, 1983). El planteo psicológico es presentado desde una perspectiva científica objetivada, totalmente alejada de los contextos de producción de la misma. Por otro lado, las aportaciones de este campo hacen exhaustivas descripciones de la evolución, del desarrollo de los sujetos considerados individualmente y descontextualizados, y de las capacidades de los mismos, para buscar un cómo enseñar y despreocuparse por el qué enseñar. Se "mira" al sujeto individual y se anula la posibilidad de pensar en construcciones colectivas. La misma historia del movimiento de la Escuela Nueva no deja de mostrar experiencias aisladas, atomizadas y particulares. Esta situación se mantiene vigente hasta hoy: psicopedagogos devenidos en didactas, psicólogos generando propuestas metodológicas y profesionales de estos campos coordinando reformas educativas en distintos países. Al respecto resulta muy ejemplificador de esta situación, el caso de la Reforma Educativa Española: en ella se advierte cómo una decisión del campo psicológico (un currículum que opta por una perspectiva constructivista) se convierte en decisión política que oculta otros debates más acuciantes que pondrían en tela de juicio la viabilidad de los procesos de reforma declamados, decretados o legislados. Pareciera que los docentes "corren" tras rótulos psicológicos de moda: "*constructivistas versus conductistas*", "*ahora somos vygotskianos*"... aumentando la mirada reduccionista sobre el campo. Desde esta perspectiva, Díaz Barriga (1994) sostiene la "*insuficiencia del saber psicológico*" para construir una reflexión sobre la cuestión del método. Sin embargo, resulta importante reconocer la importancia que el movimiento de la Escuela Nueva le ha dado a la práctica. Algo que hoy podemos ver -desde otros marcos teóricos- presente en propuestas como la de los "*talleres para educadores*" (Batallán, Vera, Ageno...) o la de la "*investigación-acción*" en educación (Elliott, Zeichner...) y la importancia reconocida a la observación y al análisis-reflexivo de la práctica docente (Edelstein, Barco, Coll...) que abren nuevas perspectivas para la indagación sobre la cuestión del método.

3. Como elementos heredados de la tradición tecnicista podemos mencionar la planificación educativa que instaura una nueva mirada sobre la instrumentalización del método y de la didáctica, y un nuevo rol para el docente: un "técnico-profesional". La planificación creó la ilusión del control de la tarea educativa, de la linealidad entre lo que se piensa como tarea pre-activa, la práctica y su posterior evaluación. Así, el espacio del aula se simplifica, se empobrece, se cierra. Dicha situación generó el aumento de la omnipotencia presente en toda tarea educativa y cercó al docente en una especie de solipsismo. La práctica se cargó de estereotipia, de rutinización...: "*siempre se hace lo mismo, los mismos ejercicios, el mismo texto,*

M. Barco
reflexión

la misma secuencia metodológica, las mismas planificaciones... Estas últimas pierden su sentido y se convierten en una tarea burocrática más: las intencionalidades se universalizan, no se transparenta la práctica, el método se convierte en un repertorio de técnicas y el contenido no es objeto de reflexión por parte del docente. La instrumentalización invade el campo y el docente se profesionaliza a través de la tarea de planificar por objetivos, de diseñar pruebas objetivas estandarizadas, de evaluar por objetivos y de dominar técnicas de enseñanza. Queda excluido del espacio educativo todo aquello que no tenga que ver con estas cuestiones: se anula la discusión sobre los fundamentos que subyacen a estas propuestas y sobre los proyectos políticos que las vehiculizan. El peso de *"siempre se hizo así"* cruza el espacio de lo educativo y la formación de los nuevos docentes: ése es el impacto más exitoso que ha generado esta propuesta en los países latinoamericanos. Por lo tanto, la acción docente se deduce de este cuerpo de saberes suficientes dotados por el furor planificador (Diker-Terigi, 1997, 103).

4. Frente a tanta generalidad, universalidad y carencia de análisis sobre los objetos de conocimiento, el campo de la didáctica y la reflexión sobre el método se ven invadidos por la mirada de los/as especialistas de contenido provenientes de campos disciplinares particulares. Desde este lugar, el docente vuelve a aplicar las soluciones encontradas -fuera de la escuela- por los investigadores y asume una actitud de espera de las propuestas generadas por éstos para "bajar al aula". Investigadores que suelen ignorar los condicionantes "macro" que penetran en el espacio del aula y que contribuyen a configurar la ilusión sobre la autonomía total de la clase (Barco, 1988) y sobre el carácter ahistórico o de consenso pacífico, desinteresado y neutro de la estructura epistemológica de las disciplinas (Davini, 1994). Por lo general, estas propuestas son traspolaciones de investigaciones de "laboratorio" que no tienen en cuenta las condiciones concretas de la práctica escolar. El peso que adquiere así lo instructivo, su sobredimensionamiento, impide mirar otras cuestiones presentes en el espacio del aula. De esta forma, los sujetos que interactúan en la escuela son conceptualizados como "a-culturales". Al respecto, sostiene M. C. Davini (1994): *"los docentes son hoy encuadrados en su función instructiva por disciplinas sin un marco referencial integrador desde la didáctica y sin un proyecto pedagógico que cuestione y replantee marcos probables de inserción en visión de futuro"*.

El hecho educativo, en la perspectiva por la que optamos, reviste un carácter social e histórico. De ahí que la utilización de la categoría de "historicidad" nos permita develar fundamentos ideológicos presentes en la construcción de la conceptualización del método. Es así como hemos podido detectar ciertas recurrencias y aspectos configuradores vivos en la práctica docente actual. Recurrencias y prácticas que se apoyan en las siguientes cuestiones:

- A. La articulación de la escuela con proyectos políticos, con su sentido, con fundamentaciones filosóficas... no es objeto de discusión ni de análisis por parte de los actores institucionales.

- B. En la misma dirección, el objeto de conocimiento no es susceptible de reflexión por parte de los docentes. Los objetos están fuera de la escuela y son ajenos a los actores. Esa tarea le corresponde a los especialistas. De ahí la descripción tópica, lineal que se realiza del conocimiento en el espacio del aula. Podemos sostener el dominio del paradigma epistemológico positivista que brinda explicaciones totalizadoras, abarcadoras...
- C. Los colectivos docente y alumno son conceptualizados como sujetos no portadores de cultura, como meros reproductores. La producción cultural se configura en otros espacios. Asimismo, estos colectivos son a-históricos.
- D. El espacio del aula es excesivamente simplificado, se establece una relación lineal entre la acción docente y los aprendizajes del alumno/a. No se encuentran imprevistos y se obra desde la certeza. Cobran envergadura los modelos didácticos "presagio-producto" y "proceso-producto" que dan cuenta de esta situación desde una perspectiva de cierta científicidad.
- E. La didáctica y el método adquieren un carácter de norma, de prescripción universal general. La vida cotidiana del aula y de los actores no es considerada como un elemento para reflexionar, sino que se trabaja sobre las regularidades, sobre lo constante. Se imponen "modas", "recetas" metodológicas aplicables para todo contexto y para todos los sujetos, y que ocultan sus fundamentos. Se brinda, de esta manera, una visión instrumental y pragmática de los métodos que impide un proceso de construcción sobre el mismo. Sólo se trata de una imposición metódica.
- F. El/la docente se convierte en administrador de la ciencia y del conocimiento psicológico sobre el alumno/a. Se configura como una pieza más de este engranaje. Una pieza que no puede visualizar la acción junto con otros y que queda limitada a sus propias decisiones individuales y a la fragmentación impuesta entre teoría y práctica.

Buscando y encontrando el método perdido

Sostener la conceptualización de la "construcción metodológica docente", implica aceptar al salón de clase como un espacio móvil, complejo, atravesado por una serie de dimensiones, casuístico, incierto... Esto supone entender al método como un organizador de la vida de la clase, de lo cotidiano, de lo concreto, de las respuestas frente a problemas particulares, y como un orientador de la incertidumbre... Supone pensar la clase como un espacio permanente de diálogo y de negociación de significados.

Desde esta mirada, dicha sala de clase entra en "diálogo" con el contexto; con un contexto inmediato que la contiene: la institución escolar, que, a su vez, se encuentra inmersa en un contexto socio-político más amplio. Sostenemos que es imposible reflexionar

Metódicas y metodológicas ?

sobre la cuestión metodológica si no se tienen en cuenta estos niveles de atravesamiento de la práctica docente. Aquí se harían presentes una cantidad de elementos que los análisis anteriores han demostrado que se ha tendido a ocultar, negar o ignorar. Las políticas educativas, las comunidades educativas y las instituciones escolares realizan opciones, tomas de posturas, ocultamientos y develamientos. Facilitan u obturan la posibilidad que tienen docentes y alumnos de enseñar y de aprender. Al respecto, el análisis de las condiciones laborales y materiales del trabajo docente, la organización de los tiempos y de los espacios institucionales, la posibilidad de interactuar desde un plano de simetría, son elementos que configurarán las opciones metódicas adoptadas para cada contexto particular. De esta manera, el método da cuenta de un proceso social que se despliega en la escuela: las transformaciones que se dan en los sujetos y en sus relaciones con los objetos. Se define así un modelo de sociedad y de escuela dentro de un contexto histórico peculiar. Díaz Barriga (1994,94) sostiene que: *"no basta con promover nuevos métodos de enseñanza: hay que modificar otros aspectos de la sociedad y de la escuela"*.

Pero la propuesta metódica, fundamentalmente, entra en diálogo con el objeto de conocimiento, con el contenido y con su proceso de construcción social y particular que realizan el/la docente y los/as alumnos/as. Esto significa aceptar que el método es, ante todo, un problema de conocimiento (Edelstein-Rodríguez, 1974; Remedi, 1983; Díaz Barriga, 1984). Se trata de admitir que la forma es contenido y que existe una imbricación entre estos dos elementos. Se rompe, de esta manera, con la tradición ya descrita de cambiar las formas pero sin alterar ni cuestionar al contenido. Desde este lugar, nos posicionaríamos en una perspectiva epistemológica hermenéutica crítica, contestataria a la tradición positivista.

El conocimiento es una construcción histórica y social determinada. Todo conocimiento posee cierta lógica interna, una historicidad como objeto, un proceso metodológico de construcción, problemas resueltos, en vías de resolución o sin resolver, un saber-hacer particular, un entramado de relaciones. Es a este universo al que se acerca el/la docente y, luego, el/la alumno/a. Es desde aquí donde se adoptan decisiones que tendrán sus repercusiones en la construcción metodológica. Es en las actividades que proponga el/la docente donde se expresará su modo de pensamiento sobre la ciencia, sus propios procesos de interacción con el objeto de conocimiento, sus experiencias de aprendizaje previas y presentes, sus propias búsquedas, sus caminos dialécticos no cerrados ni acabados de una vez y para siempre. Se clausura, de esta manera, una etapa de "extranjería" del docente con respecto al objeto de conocimiento devenido en contenido. Se recupera el saber que posee el sujeto y los diversos contextos culturales. Se cambia la seguridad de la certeza por la búsqueda y la construcción permanentes. Se camina junto con la incertidumbre, el deseo, la duda, el análisis...

G. Bachellard sostiene que "el momento objetivo del conocimiento como ciencia y el momento subjetivo del conocimiento como aprendizaje deben ser estudiados como procesos unitarios e insolubles". Desde esta perspectiva, el contenido "no podrá ser enseñado por formas que lo esquematicen y lo impongan al alumno como un dato que no deja lugar a la duda, algo ante lo cual hay que someterse" (Fernández, 1981).

Su preocupación por las cuestiones de género podrían haber sido planteadas al comienzo del trabajo para no fatigar al lector con el/la alumno/a.

Se configura, de esta forma, un "triángulo interactivo" (Coll, 1994) entre el contenido, el docente y el alumno que deviene en formas concretas de organización de la clase. Existe un objeto de conocimiento -con las particularidades mencionadas- y una estructura cognitiva de docentes y alumnos que entran en relación con este objeto a partir de la mediación de la estructura metódica entendida como construcción. Es por eso que el método puede ser conceptualizado como: *"selección y organización del contenido con fines de aprendizaje"*, *"formas en que un cuerpo de conocimientos habrá de estructurarse para que pueda ser asimilado por el alumno"* (Remedi, 1989); *"principios y procedimientos que organizan y orientan el trabajo del profesor para promover el aprendizaje de un contenido particular"*, *"camino para que las estructuras objetivas de la ciencia se conviertan en estructuras subjetivas del alumno"* (Furlán, 1989); *"...competencia compleja que apunta a la reconstrucción teórica con el objeto de que el alumno aprenda. Esto significa, por parte del docente, reconstruir las relaciones entre los contenidos desde una nueva mirada: la mirada del otro marcada por la intencionalidad del enseñar"* (Edelstein-Litwin, 1993).

Pero en este triángulo interactivo la relación con el contenido que mantienen docente y alumno no es simétrica. En primer lugar, el/la docente ha iniciado un proceso de interacción con el objeto de conocimiento con anterioridad al alumno/a. Posee, por tanto, una apropiación menos incompleta del conocimiento pero no acabada. Díaz Barriga (1994, 106) sostiene que *"el docente es un intelectual, es representante de un saber y tiene una capacidad de convocar (invitar) a los alumnos a interesarse en ese saber"*. Dicha descripción de su situación, le permite funcionar como nexo entre la realidad objetiva y la representación que tienen sus alumnos de ésta, y orientar el proceso de aproximación al objeto que realizarán los/as alumnos/as.

Sólo de esta forma garantizará la asimilación significativa del conocimiento por parte de los alumnos/as. Para tal fin, deberá realizar ciertas trasposiciones didácticas del objeto para adecuarlas a las capacidades cognoscitivas del alumnado. Es a partir de estas consideraciones que podemos afirmar que un/a docente "sabe" y va construyendo una propuesta metodológica situada y sitiada en un contexto particular, que *"moviliza un contenido y una forma de organización de la situación educativa"* (Furlán, 1989). Comienza a perfilarse la dimensión creativa, artesanal de la construcción metódica por parte del colectivo docente. Se rompe la tradición homogeneizadora, prescriptiva, utilitaria... que la historia le ha asignado al método. En este proceso de construcción, comenzarán las reflexiones y se adoptarán las decisiones sobre:

- las actividades que realizará el/la alumno/a sobre el objeto de conocimiento: se configurarán a partir de una determinada secuencia, que podría comenzar con la presentación de un esquema anticipador que ubique al objeto dentro de un contexto y con la constatación sobre las ideas previas del alumnado, sus preconcepciones o concepciones y sus expectativas, motivaciones y autoconcepto. Lo que se busca permanentemente es la reestructuración cognoscitiva en el sujeto a partir de la puesta en práctica de procesos internos de diverso tipo: analíticos, sintéticos, metacognitivos... Procesos que tienen que ver con la comprensión, es decir, la

"al interior" → interact

explicación, la ejemplificación, el establecimiento de analogías, la transferencia a otros contextos, la representación mediante nuevas formas. Dichos procesos se verán facilitados a partir de la utilización de situaciones generadoras de conflictos cognitivos, de contradicciones. La secuencia se enfrentará con el debate sobre la profundidad, el orden de presentación, el tiempo destinado, los niveles de generalidad y de inclusividad, sus posibilidades de integración, la modalidad que adoptarán (individuales, grupales...), y la revalorización del espacio del aula como ámbito privilegiado para la interacción con el objeto de conocimiento y para la producción. Es así como el/la docente elabora "una propuesta de acción en la que experimenta, en cada situación, cómo una intervención concreta puede ser ruptura, revalorización o asunción de conocimiento" (Edelstein-Litwin, 1993).

- El análisis y el diseño de diversos materiales para que los/as alumnos/as interactúen con el objeto de conocimiento: se abordarán aquí las discusiones sobre las propuestas ("negocios") editoriales, las fuentes de información a disposición de los/as alumnos/as, la búsqueda de dicha información en los ámbitos pertinentes, la organización y presentación de material convergente y divergente, los "bancos" de materiales al interior de las instituciones educativas como propuestas de socialización de las producciones individuales o como resultados de la acción colectiva; la adaptación a las capacidades cognitivas potenciales del alumnado...
- El papel de la interactividad en el espacio del aula, es decir, la articulación de las actuaciones del docente y de los alumnos en torno a la forma de organización de la actividad encarada: docentes y alumnos van configurando las formas de trabajo; formas que serán, en diversos momentos, individuales, cooperativas, grupales. Desde esta perspectiva, cobra sentido la ayuda que presta el/la docente durante el proceso de interacción con el objeto de estudio ("andamiaje" en términos de J. Bruner) y la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos, resultado de diversas negociaciones mediatizadas por medio del lenguaje.
- La puesta de todas estas reflexiones y decisiones en términos de agenda: el/la docente reconoce sus intencionalidades y las intervenciones que se derivan de éstas. De ahí la planificación abierta, susceptible de rectificaciones sobre la marcha a partir de lo que va pasando y se va informando. De esta forma, el/la docente coloca permanentemente sus marcos teóricos en tensión con la realidad del aula a partir de la propuesta metodológica. Propuesta que tiene un contenido, un por qué y un para qué. Transparentar la clase y la construcción metodológica, significa para el/la docente mostrarse, develar sus implícitos y explícitos, someterse al juicio de la coherencia... Es desde este posicionamiento que podemos hablar de profesionalismo (Díaz Barriga, 1994): el/la docente sistematiza su trabajo, define las líneas básicas para la elaboración de un plan articulando diversos elementos.
- La concepción de alumno implícita en estas propuestas: es evidente que toda construcción metodológica supone una imagen objetivo de alumno desde la cual se plantea su secuencia de acción. Miramos al alumno/a como un productor potencial

del conocimiento científico, como un sujeto transformador de la realidad (Furlán, 1989), capaz de desarrollar capacidades de procesamiento y reestructuración que posibiliten generar respuestas alternativas a problemáticas diversas, complejas y cambiantes. Es en este ámbito de reflexión donde adquieren sentido los aportes de la psicología. Se trata de situar, en el contexto particular, las aportaciones de la psicología del desarrollo, de la sociología, de los implícitos y representaciones que el colectivo docente tiene sobre el alumnado (qué significa ser "buen" alumno/a, ser "indisciplinado", "no aguantar más a tal curso"...) y la adopción consciente de ciertas posturas sobre psicología del aprendizaje. Es evidente que subyace, en toda construcción metodológica, una idea sobre el alumno que se configura como una finalidad a la cual se tiende y hacia la cual el/la docente se compromete a trabajar, a pesar de todo.

- □ La vuelta a la práctica, a la cotidianidad: se trata de iniciar la "práctica de pensar la práctica" al interior de las instituciones educativas; de comenzar un proceso de reflexión en y sobre la práctica. Al respecto, H. Giroux (1990,36) afirma que *"los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar como intelectuales transformativos. Deberán combinar la reflexión y la acción"*. Se abre así a la posibilidad de reconstruir y cuestionar las actividades concretas que realizan docentes y alumnos en el aula. La finalidad de dicho proceso reflexivo consiste en recuperar la capacidad de poder aprender en y desde la práctica. Pero dicho proceso sólo adquirirá sentido si rompe con el individualismo presente en la tarea docente y si se generan espacios cooperativos de trabajo entre los/as docentes al interior de las escuelas. Desde este lugar, la mirada del otro/a no cosifica, no es ajena. Se trata de abrir la clase (el "espacio-feudo"), de mostrarla y mostrarse a los ojos de un otro/a. Se inicia así un proceso de develamiento, de autoconsciencia sobre su práctica, sobre su función, y sobre el sentido social que adquiere la misma. Aparecen, de esta forma, los fundamentos y los ocultamientos que remiten a diversas adscripciones:

- las matrices de aprendizaje;
- la historia como escolar;
- la historia formativa y el peso que los enseñantes han tenido con uno/a;
- los espacios institucionales por donde se transitó y el papel que juegan en la "socialización laboral";
- el sometimiento a "modas y recetas pedagógicas" instaladas mediante cursos y circuitos de producción bibliográfica;
- la historia social de la profesión docente;
- los saberes implícitos, cotidianos, el sentido común;
- las características de personalidad;
- el placer, el deseo, el gusto, el interés en su práctica profesional que porta en su cuerpo y en su palabra;
- el peso que poseen el hábito, la norma;
- la permanencia en los espacios educativos.

6 neutralizarse

Mí Horkheimer (1973) afirmó que *"el esfuerzo intelectual, práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes... el esfuerzo por armonizar entre sí y con las ideas y mitos de la época, los sectores aislados de la vida social, por separar unos de otros el fenómeno y la esencia, por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra, por conocerlos en una manera definitivamente real (...) quien no se esfuerza por sí mismo para alcanzar mejores conocimientos, está dispuesto a los peores, más aún, desarrolla la inclinación a adherirse a lo que está presente"*.

Es desde esta práctica donde la construcción metodológica se convierte en un instrumento privilegiado, en un dispositivo analizador para investigar y organizar la tarea docente. De allí el hecho de transformarse en un "factor unificador" que da coherencia a todo el proceso de reflexión y de adopción de decisiones desde la simultaneidad, inmediatez e imprevisibilidad. Díaz Barriga (1994, 100) sostiene que *"...la búsqueda de formas metodológicas es una responsabilidad directa del docente y es conveniente que la perciba como una tarea compartida entre todos los miembros de un plantel, procurando construir formas adecuadas y agradables para el trabajo educativo"*.

Recuperar el tema del método como construcción y elemento a inferir a partir de distintas formas operativas que se adoptan en la práctica docente implica instalar el debate, sobre la didáctica general. Didáctica que tiene algo que decir aún hoy: sobre las constantes metodológicas, sobre criterios para la elección de actividades diversas, sobre elementos para someter a la reflexión y a la discusión (concepciones, epistemológicas, psicológicas, pedagógicas... que los actores docentes actualizan en sus prácticas).

En síntesis, el trabajo de enseñar, pensar y dramatizar la construcción metodológica en el espacio del aula, *"es una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza o quien tiene iniciativas con respecto a ella... (y) es una práctica social... necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total"* (Contreras Domingo, 1994, 16).

UNA INDAGACIÓN HACIA EL OBJETO DE CONOCIMIENTO "LITERATURA" EN LA ESCUELA MEDIA

La construcción metodológica da cuenta, entre otras dimensiones constitutivas, de una particular interacción entre contenido y forma. El presente capítulo intenta indagar sobre el contenido específico del campo de lo literario en los últimos cursos de la escuela media. La propuesta de trabajo transitará en la búsqueda de los orígenes del campo en nuestra historia educativa pasando por el lugar asignado en el proceso de "transformación educativa" durante la década del '90.

Resulta importante aclarar que partimos hacia la búsqueda de indicios sobre la presencia en los discursos y en los cuerpos docentes de huellas, marcas, concepciones heredadas que la variable histórica del campo ha forjado en cada uno de ellos. Su historia como escolares, sus años de formación docente, la socialización laboral y profesional en los espacios de trabajo, los cambios operados a nivel de propuestas curriculares así como el mercado de libros de textos para consumo escolar constituirán dimensiones donde estas marcas de lo histórico se ubicarán. Pierre Bourdieu, desde el campo de una Sociología Crítica de la Literatura, nos advierte que es la escuela el principal agente modelizador de la lectura dentro del campo literario; con esta afirmación, el autor nos revela el carácter histórico-institucional de la lectura. Además, avanza en sostener la existencia de "*un vínculo de dependencia mutua entre la naturaleza de los textos que se proponen para la lectura y las formas de lectura que de ellos se hacen*" (1995;95).

Por último, consideramos importante señalar que el planteo de una didáctica general que aquí realizamos -como es el caso de la categoría "construcción metodológica"- comienza en este apartado a entablar un diálogo con un objeto propio de una didáctica especial (en nuestro caso, la literatura en la educación media). Diálogo que no es invasión de campos ni disputas sino una necesaria complementariedad para comprender la complejidad del aula y de la enseñanza de la literatura. No es nuestra intención agotar el tema ni colonizarlo desde otro campo.

La afirmación anterior también puede fundamentarse desde el campo de la producción psicológica ligada a ciertas vertientes del cognitivismo. En esta dirección, Howard Gardner sostiene que "*no podemos integrar, crear una conexión, a menos que poseamos una comprensión fundamental de la esencia, la sintaxis de algunas disciplinas en concreto... se debe trabajar con alguien que domine la otra materia, aunando e integrando los problemas, trabajando con los vocabularios de ambas materias*".⁶ Ese alguien, en nuestro caso, lo han constituido producciones bibliográficas de especialistas del campo y "extranjeros" al mismo; los suplementos culturales y literarios que circulan en nuestro contexto; la palabra y la experiencia de docentes especialistas en la temática en cuestión que nos acompañarán en este recorrido.

⁶ Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, N° 261, Septiembre 1997.

Acerca de los orígenes

El punto de partida sobre los orígenes del campo se ubicó con la creación de la escuela secundaria en el contexto histórico de la organización nacional: el Colegio Nacional (1863). La escuela secundaria surgió como un espacio de formación para las élites dirigentes. Espacio que se articulaba, sin ningún tipo de obstáculos, con el circuito de estudios universitarios. Se plasmaba así un currículo como propuesta cultural para una sociedad determinada, que implicaba procesos sociales y políticos que lo sostenían, además de presentar una serie de disputas y negociaciones en su interior. El creador de este tipo de instituciones, Bartolomé Mitre, las definía en los siguientes términos:

*"...los colegios nacionales, que dan la educación secundaria, que habilitan al hombre para la vida social, desarrollando en más alta escala sus facultades, elevando así el nivel intelectual, de modo que el saber condensado en determinado número de individuos obre en la masa de la ignorancia, difunda en ella una luz más viva y sostenga con armas mejor templadas las posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos"*⁷.

Siguiendo a Inés Dussel (1997), podemos sostener que se gestó un currículo humanista, modernizador, generalista, intelectual que pervive por más de cien años en nuestro país, promotor de una formación integral y que se constituye como "*símbolo de distinción cultural y de integración nacional*" (1997;15). Propuesta evidentemente superadora del currículum clásico heredero de la tradición educativa jesuítica. Con este dispositivo curricular, más la emergencia de otros elementos de distinto tipo (políticos, filosóficos, sociales, culturales, científicos...) se configuró una "*pedagogía triunfante*" (Dussel, 2001).⁸

En el contexto del Colegio Nacional de Buenos Aires, Amadeo Jacques prescribió esta propuesta curricular haciendo referencia a tres ramos. Uno de ellos lo constituyó "Letras y Humanidades". Este ramo estaba integrado por: Idioma castellano, Literatura española, Lengua latina, Francés, Inglés y Alemán". Sobre la base anterior se fueron agregando y quitando asignaturas y modificándose los programas. El campo de las letras quedó conformado por Castellano, Latín, Francés e Inglés, y en 1870 se agregaron Literatura y Alemán.

Los primeros programas del campo datan precisamente del Colegio Nacional de Buenos Aires del año 1864. Estos se limitaban a presentar los temas a desarrollar en el examen final: una composición sobre "*Facundo Quiroga acosado por un tigre de los llanos*

⁷ Discurso en el Senado del 16 de julio de 1870 citado por Solari, M.H. (1984); *Historia de la Educación Argentina*, Bs.As., Paidós, página 169.

⁸ "...las pedagogías triunfantes lo fueron en gran medida por su capacidad hegemónica de articular bases filosóficas y culturales heterogéneas (como el positivismo y el espiritualismo, el racionalismo y la religiosidad) y porque proporcionaron una "traducción" factible para concretar en un método uniforme la difusión de un nuevo cemento unificador de la sociedad (ya sea una moral laica con bases científicas, el nacionalismo y/o el racionalismo)" (página 88).

en San Luis" (para 2º año); pronunciación de una oración fúnebre frente a los restos repatriados de Rivadavia o la "proclama de San Martín a su ejército en el momento de emprender el cruce de los Andes", pero también aparecen referencias a personalidades extranjeras como Napoleón, Ovidio, Aristóteles y Sócrates (para 4º año); "Crítica a la oración sagrada pronunciada por Fray Mamerto Esquiú en la jura de la Constitución Nacional en Tucumán", "Crítica del Himno Nacional Argentino", "Crítica del discurso de Don Manuel Dorrego contra el sistema republicano unitario pronunciado por el Congreso Nacional en 1827" (para 5º año), emergiendo de este modo la sobredeterminación de la retórica en el campo de la enseñanza de la literatura. "Las estrategias pedagógicas enfatizan la capacidad de oratoria, de persuasión, de argumentación y de crítica, a la vez que la empatía con los grandes estadistas. La 'funcionalidad' de este programa para la formación de la futura élite porteña es innegable" (Dussel, 1994;88). La literatura se convirtió en un medio para el aprendizaje del discurso oral y escrito a través de actividades de elocución y de retórica, y de ejercicios de copia y de glosa. Esto permitió una articulación funcional con las futuras actividades profesionales que las élites desempeñarían (abogados, políticos, sacerdotes...). En un manual de la época figuraba, entre las actividades que debían realizar los estudiantes, la siguiente propuesta:

"dar el nombre de reglas literarias a ciertos principios de aplicación práctica, que tienen por objeto guiar al escritor por sendas fáciles y seguras, previniendo extravíos".⁹

Entre los años 1870 y 1912 se produjeron una serie de debates sobre la educación en general y sobre la escuela secundaria en particular; además de creaciones concretas que diversificaron la propuesta del Colegio Nacional (Escuela de Comercio en 1896 y Escuela Industrial de la Nación en 1897), así como también la irrupción de debates a partir de dispositivos legales que intentaron dar unidad al sistema educativo nacional¹⁰ más allá de las dos leyes que organizaban la educación primaria y la universitaria (1420/1884 y Avellaneda/1885, respectivamente). Dichos cambios reflejaban la necesidad de introducir en la escuela secundaria -donde pervivían los campos de lengua y literatura nacionales y modernas- las humanidades modernas, las disciplinas científicas y el peso creciente asignado a la historia y a la geografía. Motivaron estas propuestas "las dinámicas de transferencia internacional del conocimiento, que el desarrollo endógeno de posiciones enfrentadas" (Dussel, 1997;26). Para el caso específico de nuestro objeto de estudio, podemos constatar que "en nuestro país, tanto como la perseverancia reducida de la enseñanza del latín, el lugar de las lenguas clásicas es ocupado rápidamente por las lenguas modernas: la inserción en el mundo era tanto o más importante para la elite de los colegios nacionales que el dominio de la lengua propia" (Dussel, 1997;27). El campo de las letras siguió siendo dominante en la propuesta curricular del nivel, constituyéndose en el medio privilegiado para sintetizar el saber total de la época y como signo de posesión cultural. Además, su importancia radicaba en su capacidad de transversalidad, dado que las otras asignaturas se estudiaban a partir de la presencia de textos literarios y en la difusión del castellano como

⁹ Citado por Bombini, G. (1995,79) de Calixto Oyuela; *Elementos de teoría literaria*, Bs.As., Estrada (1883).

¹⁰ En esta dirección, la presencia de los debates parlamentarios en torno a las leyes Roca-Magnasco (1899/1900) y Saavedra Lamas (1916), bajo la inspiración de Víctor Mercante, constituyen otros ejemplos de la intensidad educativa de los debates durante este período histórico.

lengua oficial¹¹. La literatura quedó imbricada con la historia develando la esencia cultural de las naciones emergentes por medio de la creación de una conciencia nacional, en donde la lengua literaria aparecía como modelo del buen decir y del buen actuar moral, operación lograda a través de la difusión de los personajes modélicos presentes en las obras del canon seleccionado.

Un grupo considerable de autores (Puiggrós, Tedesco, Márquez, etc.) caracteriza a este período como hegemonizado por una oligarquía liberal, inspirada en los modelos europeos y norteamericano. *“La adopción del liberalismo, sobre todo económico, implicaba una protección automática de los intereses de las elites que detentaban el poder económico y cuyos intereses coincidían con el desarrollo del capitalismo a nivel internacional. Se trata de una oligarquía, en buena medida modernizadora, liberal, cosmopolita... Esta oligarquía creó y desarrolló grupos de intelectuales orgánicos, entre los que se destacaron las grandes figuras del pensamiento liberal, hecho que le permitió conservar un monopolio cultural e ideológico incluso en los momentos en que su dominación política y económica entraron en crisis. La ideología “oligárquico-liberal” sirvió para disimular toda la historia de las luchas de las fuerzas sociales y de las clases... sin embargo, la propia ideología liberal proporcionó los elementos para realizar la crítica del sistema político de la oligarquía, sin atacar por cierto las raíces estructurales de su dominación económica y social”* (Márquez, 1995; 54/55). Para Inés Dussel (1997;151) este período se caracterizó por la influencia francesa, en una libre traducción nacional donde la educación era un deber del Estado antes que un derecho de los individuos. Asistimos en este momento al surgimiento de un pensamiento educativo moderno sostenido a partir de los *“tres discursos del siglo XIX: el liberalismo, el positivismo y el aula tradicional. A estos se le fueron sumando contemporánea o posteriormente otros, tales como el higienismo, los nacionalismos, el normalismo, el asistencialismo, el pragmatismo, el materialismo, el sensualismo, etcétera, según las variaciones de espacio y de tiempo”* (Pineau;2001;42). Desde este lugar, el positivismo comprendió a la escuela *“como la institución, evolutivamente superior de difusión de la (única) cultura válida (la de la burguesía masculina europea para algunos, la ‘cultura científica’ para otros, o la ‘cultura nacional’ para terceros) como instancia de disciplinamiento social que permitiera el desarrollo y el progreso ordenado de la humanidad”* (Pineau;2001;44). De esta forma, quedó configurado el siguiente triángulo:

- *“Alumno pasivo y vacío , reductible a lo biológico, y asocial. Se debe controlar su cuerpo y formar su mente.*
- *Docente fundido en el Método, reducido a ser un ‘robot enseñante’.*
- *Saberes científicos acabados y nacionalizadores”.* (Pineau;2001;47)

Enseñanza de las Lenguas, cursos por asignatura, 1863-1912

¹¹ Este idioma se constituye en el idioma triunfante del Estado Nacional, funcionando como un reaseguro frente a la oleada inmigratoria.

Ministro/Reforma	Latín	Lenguas Modernas	Lengua Nacional
Costa, 1863	5	6	2
Avellaneda, 1870	4	9	3
Albarracín, 1874	3	9	2
Leguizamón, 1876	3	6	3
Lastra, 1879	0	6	3
Wilde, 1884	3	9	2
Posse, 1888	3	6	2
Carballido, 1891	2	6	3
De la Torre, 1893	2	7	3
Beláustegui, 1898	2	7	3
Magnasco, 1900	0/2	6	3
Magnasco, 1901	0	5	3
Serú, 1901	0	6	3
Fernández, 1903	0	7	3
González, 1905	0/3	4/7	3
Garro, 1912	2	9	3

Fuente: Inés Dussel (1997, 28) en base a Saavedra Lamas, 1916.

Comparación por ramos de enseñanza, en horas semanales, 1870-1901

Ministro/Reforma	Letras	Ciencias	Ramos Prácticos
Avellaneda, 1870	75	41	16
Albarracín, 1874	74	48	10
Leguizamón, 1876	79	48	5
Lastra, 1879	78	50	4
Wilde, 1884	82	44	6
Posse, 1888	86	40	8
Carballido, 1891	82	36	0
De la Torre, 1893	76	42	0
Beláustegui, 1898	68	32	10
Magnasco, 1900	74	31	15
Magnasco, 1901	54	27	29
Serú, 1901	65	42	32

Fuente: Inés Dussel (1997, 28) en base a Pablo Pizzurno, Informe correspondiente al año 1902.

La dominancia del campo de las Letras nos permiten visualizar su peso en el currículo. En este contexto, la Literatura se define como la máxima expresión de la lengua castellana asumiendo una función preceptiva del buen uso de la lengua (dadora de identidad hispanoamericana primero, nacional a posteriori) y de la formación en el buen gusto (una estética del mundo civilizado), además de su fuerte potencialidad como elemento moralizador mediante la difusión de altos ideales y valores presentes en el canon literario dominante. El discurso literario adquirió características de un tipo de modelización fuerte, dador de modelos de todo tipo, permitiéndole así organizar la experiencia individual y colectiva, coadyuvando a la construcción de una identidad social y personal. El fundamento científico de toda esta perspectiva y de los cambios que se realizarán al inicio del siglo XX

se encuentra en la filología de inflexión historicista, con sus vestigios de romanticismo y positivismo.

Sobre la propuesta didáctica en los orígenes

En el año 1905, Joaquín V. González planteó que la enseñanza de las lenguas debía centrarse en el placer de la lectura y no en la preceptiva dogmática. Su deseo era convertirla en una materia un poco más práctica, donde se mostrara más que se describiera, y se incentivara la escritura ficcional en clase. Había que estudiar los clásicos de la civilización occidental, como Dante, Shakespeare, Víctor Hugo, Goethe. Para ello era necesario dominar las lenguas extranjeras modernas: *"los fines de la cultura general en los pueblos modernos son posibles con la lectura de las obras maestras en otros idiomas, completado con la información histórica de la época en que vivieron"*.¹² Así Joaquín V. González propugnó por la inversión del orden cronológico en la enseñanza de la historia literaria. Dicho planteamiento se enmarca en la influencia que ejercieron sobre él las corrientes pedagógicas francesas y alemanas de fines del siglo XIX. La literatura quedaba asociada a una serie de cambios científicos y culturales que se estaban viviendo a nivel mundial. En este marco la historia de la literatura se convertía en una ciencia y dejaba de lado su lastre enciclopedista. Dicha modificación puede rastrearse a partir del influjo que ejercieron los pedagogos de la época. Ya en el año 1893, Víctor Mercante dio cuenta de la importancia de la psicología en el campo de la pedagogía, además de denunciar el carácter extranjero de la educación *"que volvía la espalda a la realidad nacional y buscaba formar literatos y retóricos: es decir, que proporcionaba un tipo de educación que correspondía solamente a los intereses de las clases dominantes"*.¹³ En esta dirección de atención hacia el lugar del alumno comprendemos la insistencia de González por comenzar a leer en clase los autores contemporáneos europeos y argentinos, como también la importancia de considerar los sentimientos y palabras de los jóvenes afirmando la necesidad de:

*"(ejercitar) el sentido crítico -para el que el alumno 'debe gozar en clase de una completa libertad de opiniones'- en comentarios sobre la belleza literaria y moral de lo leído".*¹⁴

La propuesta de cambio de J. V. González se desarrolló en respuesta a la constitución del campo literario dominado por la figura de Calixto Oyuela (1857-1935), a cargo de la cátedra de Literatura en el Colegio Nacional de Buenos Aires y autor de una serie de manuales para el trabajo en el aula. Resulta importante señalar la continuidad de Oyuela con figuras como Miguel Cané y Pedro Goyena quienes modelizan una perspectiva fuertemente humanista en el currículo desde su condición de letrados. En el prólogo de su primer libro de texto, este autor confiesa que su propósito inicial fue: *"desnudar esta enseñanza de todo rigorismo retórico, de todo estrecho espíritu de escuela, deteniéndome*

¹² Citado por Dussel (1997) página 40.

¹³ Citado Márquez, A. (1995;58) de *Museos escolares y la escuela moderna* de V. Mercante del año 1893.

¹⁴ Citado por Bombini, G.; Tesis de Doctorado sobre la enseñanza de la literatura en la Argentina, mimeo, página 48.

sólo en los principios generales del arte, y estudiar en seguida cómo esos principios informan las buenas obras literarias. El gusto, como se ha dicho acertadamente, se forma gustando".¹⁵ La propuesta metodológica que el autor realizó para la enseñanza de la literatura es la de seleccionar fragmentos de diversos autores siguiendo un recorrido histórico -en el que no faltaban autores buenos y mediocres- para ver la linealidad causa-consecuencia entre unos y otros. Dichas presentaciones tenían un peso modélico en el alumnado como así también el canon seleccionado, resultado de la elección de las obras menos dinámicas del campo literario de la época. El teatro, la poesía gauchesca popular, el periodismo y la novela, entre otros, permanecían ausentes o eran considerados "géneros menores". El eje de análisis se focalizaba en el género lírico por considerarlo inaccesible a los sectores populares: "El sentido y amor de la belleza no están al alcance de la generalidad. Ambos nacen de un natural exquisito y de una inteligencia cultivada con los más selectos estudios. La mayor parte de los hombres, afanados con los negocios, la política o las diversiones y fiestas, no se hallan en situaciones de conocerla ni de amarla. La poesía es la flor que esparce su penetrante aroma en una esfera serena y elevada, cuya existencia o ignora o conoce de oídas la inmensa mayoría de los nacidos. El género lírico, sobre todo, es en sus más altas manifestaciones, inaccesible a los espíritus vulgares".¹⁶ La propuesta de trabajo presente en los textos se destinaba a la composición de semblanzas o identificaciones con personajes históricos, generalmente europeos.

Consecuentemente con estas propuestas, asistimos entonces a una modificación del plan de estudio y de los programas del Colegio Nacional de Buenos Aires (1874). Se trató de los dos primeros años de Castellano y de los tres últimos de Literatura. El programa de Literatura Preceptiva, firmado por C. Oyuela, comenzaba por el estudio de "la lengua, la importancia del lenguaje oral, la definición de la literatura, nociones estéticas generales y el análisis de los géneros: la poesía, la historia, la oratoria y la didáctica" (Dussel, 1997, 43). Se trabajaba con composiciones y discursos, buscando distinguir lo que es arte de lo que no lo era, identificando barbarismos y neologismos, el estilo y la elocuencia. Los temas que aparecían eran la ironía, la virtud, los paralelos históricos (Carlos I/ Sócrates y San Martín/ Bolívar). Dicho programa prescribió la utilización del texto del profesor de francés del mismo Colegio, Alfred Crosson, donde predominaban autores latinos y franceses. Es José María Estrada, docente a cargo de la cátedra, quien le da forma definitiva a este programa en el año 1876. El programa correlativo era el de Literatura Española y de los estados iberoamericanos donde se realizaba una historia de la literatura española. Es el mismo Calixto Oyuela quien dictó la asignatura, terminando la versión definitiva del programa en el año 1885 donde incorporó una única unidad dedicada a la literatura argentina. Inés Dussel (1997, 43) sostiene que Oyuela planteó la especificidad de la literatura escolar definiendo sus funciones en términos de moralización, formación de identidad hispanista e iberoamericana y sujetos cultos, civilizados. En una Circular del Ministro de Instrucción Pública a los Rectores de los Colegios Nacionales, del 12 de abril de 1891, podemos leer:

¹⁵ Citado por Dussel (1997) página 42.

¹⁶ Citado por Dussel (1997) página 43.

*"La importancia del programa gravita realmente alrededor de los líricos y dramáticos geniales, con el especialísimo estudio del gran Cervantes. Después del siglo XVII, el interés decae para reanimarse con el movimiento romántico del año '30, que se prolonga hasta el presente. Todas las consideraciones de familia no lograrán que el movimiento literario hispanoamericano ofrezca por ahora extraordinario interés: estudiemos escasamente a los españoles contemporáneos, a pesar de la comunidad de lengua, y más sobriamente aún en sus vástagos americanos. Todas nuestras literaturas están en formación, y con excepción de los nombres más representativos, nos resignamos sin esfuerzo a restringir nuestras admiraciones al culto doméstico."*¹⁷

Es importante señalar que los mismos docentes eran los productores de los manuales para el consumo en el aula y que, además, tenían activa participación en los debates políticos y pedagógicos de la época; desde aquí hacen un uso cotidiano de la oratoria y del ensayo escrito o la nota encendida de opinión. Con el transcurso de los años, este sesgo en la producción de textos escolares en manos de intelectuales se va diluyendo a favor de escrituras que presentan una mayor distancia literaria y una cercanía a la pedagogía.¹⁸

En el año 1900, quedaron plasmados definitivamente los programas para todas las escuelas nacionales y normales del país por iniciativa del ministro del ramo Osvaldo Magnasco. En 4º año se enseñaban generalidades sobre el arte literario, incluyéndose la elocución, la didáctica, la oratoria, la historia y la poesía. En 5º año se estudiaba una historia literaria siempre de acuerdo a los géneros literarios.

Sintetizando los cambios que produjo el aporte de J. V. González sobre la propuesta dominante de C. Oyuela podemos mencionar:

- Se separó la historia de la literatura, dedicándose la primera a la formación del espíritu nacional. De esta forma, se deshistorizó lo estético y se instaló a la Literatura como el espacio estético dentro del currículo, con un fuerte carácter abstracto e intemporal.
- Se insertó la literatura en un continuo con la enseñanza de la lengua de los primeros años de la escuela secundaria.
- Se suprimió la enseñanza del latín y del griego y se reemplazó por inglés y francés.
- Literatura se empezó a estudiar en 3º año bajo la denominación de "Idioma y Literatura" que comenzaba por el análisis de autores modernos en prosa (*Facundo* de Sarmiento, *Sitios de la Cordillera* de Humboldt, etc.) a partir de estos textos "*debían estudiarse la sintaxis y la ortografía, junto con nociones generales de teoría literaria. También se estudiarían las locuciones latinas más usuales en esos textos. El profesor tiene derecho a hacer leer, fuera de las indicadas en estos*

¹⁷ Citado por Bombini (1995:72).

¹⁸ Referencia que L. Dussel (1994:92) toma de Gustavo Bombini.

programas, otras obras, pero siempre de manera que vayan relacionadas con la Geografía, la Historia nacional y la Historia natural de cada curso".¹⁹

- En 4º año se seguían estudiando prosistas modernos (*Cuadros de la Naturaleza* de Humboldt, *El Desierto y Jerusalén* de P. Loti, etc.). Se introducía la poesía (*El romancero del Cid*) para que el alumno se familiarizara con el octosílabo y el endecasílabo. Se trabajaba sobre ideas generales de los géneros literarios, la elocución y el estilo. Los alumnos debían hacer producciones literarias. Finalizaba con nociones sobre formación de historia literaria en concordancia con el programa de Historia.
- La misma estructura se repitió en 5º año, incluyendo nociones de estética y la historia literaria avanzaba por Grecia, Roma y Edad Media. En prosa aparecieron Taine y Julio Verne entre otros autores y en poesía O. Andrade y R. Gutiérrez.
- En 6º año la historia literaria comenzó con el origen del castellano y se incorporó el drama, además del romanticismo español y "las primeras tentativas literarias del Río de la Plata", estudiando prosistas y poetas argentinos del siglo XIX.²⁰
- Como nota al concluir los programas se señalaba que "la enseñanza de la literatura debe proponerse ante todo desarrollar el sentido crítico del alumno; éste debe gozar en clase de una completa libertad para sus opiniones" (Dussel, 1994, 89)

Inés Dussel (1997;47) sostiene que estos cambios arrojan cuatro innovaciones importantes en el campo:

1. La organización de los contenidos no sigue la prescripción literaria por géneros ni por cronologías de la historia de la literatura sino que se organiza a partir de nuevos preceptos pedagógico-didácticos (de lo conocido y particular a lo desconocido y general).
2. Pierde peso el género lírico y gana espacio la prosa.
3. La importancia de la búsqueda del método y del estudio sistemático como criterios de demarcación de lo científico.
4. Se introduce la literatura nacional como último capítulo de la historia literaria pero siempre dependiente de la literatura española.

En el año 1910 se produjo un nuevo cambio de programas, lo que implicaba la emergencia de los planteamientos de C. Oyuela. La motivación se centró en la "necesidad

¹⁹ Citado por Dussel (1997), página 47.

²⁰ Citado por Dussel (1997), página 47.

de reducir la extensión de los mismos e intensificar la enseñanza de las nociones básicas". (Dussel, 1997; 48). Las nuevas modificaciones que aparecieron fueron las siguientes:

- Teoría Literaria en 4º año.
- Historia Literaria en 5º año.
- Reivindicación del género lírico, ganando más espacio en la propuesta.
- Dominancia de la literatura española, en contraposición a la disminución y eliminación de la literatura universal occidental y argentina (con la excepción de la inclusión de José Hernández).

En el año 1912 se realizó otra modificación en los programas de estudios literarios, incorporándose prosa moderna y lenguas extranjeras. De esta manera se naturalizaron las reglas literarias, se modelizaron los autores clásicos y modernos, excluyendo a los contemporáneos (Dussel, 1997; 49).

Al año siguiente, se produjo una interesante polémica entre los escritores Roberto Giusti (que también se desempeñaba como docente) y Manuel Gálvez, quien además era inspector de escuelas. Giusti sostenía que se descuidaba la redacción en los alumnos y que éstos no sabían escribir, y que la causa de dicho estado de situación radicaba ni en los docentes ni en los alumnos sino en la estructura de los programas de estudio, a los que acusa de un excesivo enciclopedismo. La propuesta de Giusti consistía en realizar una verdadera continuidad entre lengua y literatura sin cortes arbitrarios: *"la enseñanza gramatical y literaria no pueden ir desunidas"* (Dussel, 1994; 89). Ante este planteo hecho público por Giusti, Manuel Gálvez le respondió desde su experiencia en el sistema educativo: *"...los planes y programas dejan bastante libertad a los profesores... si viera cómo muchos profesores corrigen los cuadernos de sus alumnos. Hay un gran número de catedráticos que escriben con faltas de ortografía"* (Dussel, 1994; 90). La polémica quedaba planteada entre currículo (en su versión de planes y programas de estudio elaborados "desde lo alto") versus actores docentes y su formación.

"Con la afirmación de Ricardo Rojas y de Roberto Giusti en la crítica e historia literaria, en un lapso de 30 años los contenidos de la asignatura iban a ser completamente hegemonizados por la historia literaria que definía como espacio cultural común el continuum España-Iberoamérica-Argentina. En algún sentido, se afirmaba el panteón de autores y la selección de una tradición cultural que había propuesto inicialmente Oyuela, aunque con un "aparato crítico" más renovado.... Esta modernidad cultural-pedagógica que se constituye en discurso pedagógico hegemónico era marcadamente anti-liberal, no sólo por las exclusiones rígidas en que se fundaba (en el lenguaje, en la moral, en las formas literarias priorizadas y en la selección de obras y autores), sino sobre todo porque no concebía a ese sujeto que se quería formar como individuo. En este anti-liberalismo, no sólo tuvo influencia la herencia de la vieja elite letrada, sino que también fue fundamental el aporte de la pedagogía normalista, que a nuestro entender constituyó el otro gran sostén del curriculum humanista en la enseñanza media argentina" (Dussel, 1997; 49).

Otro aporte importante lo constituyó la figura de Leopoldo Lugones, desde su rol de Inspector de Enseñanza Secundaria, quien trabajó en los cambios producidos en el año 1905. Desde este rol, resaltó la importancia de la figura del docente y, en especial, de su palabra como vehículo de transmisión del saber, la utilidad en lo transmitido y la claridad expositiva como principios metodológicos centrales. Dichas propuestas didácticas se trabajaban en las Escuelas Normales, como espacio privilegiado de formación docente. Entre los años 1910 a 1913, la preocupación de Lugones se centralizó en la *"fundación de una tradición nacional, tarea que compete a los literatos y no a la plebe"* (Dussel, 1997; 67). En su *Didáctica* de 1910, la literatura se encuentra en el capítulo destinado a la enseñanza del castellano y de los idiomas extranjeros y es definida como *"la estética del lenguaje, ampliación del estudio práctico del idioma"* (Dussel, 1997; 75). Al comenzar la enseñanza de la Literatura en el nivel, Lugones propuso la selección de fragmentos de autores contemporáneos con la finalidad de ejercitar la lectura, y la eliminación de la poesía, de los diarios y de los autores clásicos. El criterio de selección de las obras pasaba por lo útil y por la búsqueda de autores cuyas ideas fueran opuestas a las que se sostenían. Con respecto a la escritura, su opción fue por la precisión y por los temas de composición prácticos y locales. En síntesis, *"la literatura escolar debe contribuir al aprendizaje de destrezas básicas y a la educación del gusto medio... junto con una progresiva estetización de la patria"* (Dussel, 1997; 77). Comenzó a emerger una escuela secundaria para sectores medios formando parte de una cruzada estatal.

Hacia 1915, la Literatura buscaba que los alumnos se expresaran observando el estilo y las formas consagradas, y se continuaba con el estudio de los tres géneros a los que se le sumaba la crítica. Aún permanecía la sospecha sobre la cultura contemporánea. En síntesis, se mantuvo una constante con respecto a los contenidos del campo desde sus orígenes a la fecha citada. En 1917, Arturo Giménez Pastor realizó otra reforma en los planes: en 4º año se incorporó la estética y el gusto por la lectura como consignas fundamentales, disminuyendo el peso de los poemas épico-heróicos que fueron reemplazados por la novela. Giménez Pastor trató de compatibilizar, para el campo de la literatura, los nuevos planteamiento pedagógico-didácticos que se desprendían del movimiento de la Escuela Nueva y de la psicología en la enseñanza de las obras literarias encuadradas en los distintos movimientos históricos; no le fue fácil lograr esta compatibilidad pero propuso *"un ejercicio introductorio de lectura de un autor contemporáneo que luego podrá contrastarse con los de periodos anteriores"* (Dussel 1994; 90).²¹ Una innovación importante que se produjo es la incorporación de la enseñanza del teatro nacional, en sus vertientes de drama gauchesco, sainete y comedia. *"Lo gauchesco empieza a ocupar un lugar en la enseñanza de la literatura argentina, conforme crece el peso del criollismo como contenido para la 'argentinidad'. Giménez Pastor constituirá el que logra combinar la reforma curricular iniciada en 1905, que pedía actualización y vinculación al presente, con el movimiento del Centenario -nacionalización- y las teorías pedagógicas innovadoras -Escuela Nueva, activismo-."*²² En el mismo año, Ricardo Rojas -a cargo de la cátedra universitaria de Literatura Argentina-

²¹ Cabe agregar que todos los autores contemporáneos mencionados son españoles.

²² Dussel, I. (1994; 90).

escribió *Historia de la Literatura Argentina* excluyendo los autores de la época de la colonia y comenzando por los gauchescos, y por supuesto instala el *Martín Fierro* de José Hernández. Así la identidad nacional se va perfilando a través del campo literario como resguardo y modelo de identificación ante el aluvión inmigratorio.

Inés Dussel, a quien hemos seguido en gran parte en este apartado, manifiesta que la alianza entre el humanismo y el normalismo durante el período 1863 a 1920 *“configuró una estrategia autoritaria y normalizadora, que afirmó no sólo un canon cultural con fuerte exclusión de la cultura contemporánea y de la pluralidad sino un vínculo pedagógico basado en la sospecha y la vigilancia... el normalismo fue efectivo en imponer la idea que la escuela secundaria debía ser una prolongación de la escuela primaria, y no un nivel exclusivamente dedicado a la formación pre-universitaria. Tanto en los rituales como en la arquitectura y el vínculo con el saber, se propuso un sujeto que sólo seguía una evolución cronológica sin mayores discontinuidades... el predominio de los viejos letrados humanistas fue probablemente el motivo de que la estrategia de renovación del currículo fuera la agregación de nuevas materias junto a las existentes, antes que la reestructuración disciplinaria interna o la creación de otros códigos curriculares”* (Dussel, 1997; 151).

Podemos señalar que la insistencia realizada sobre el uso de la pureza y la belleza del idioma castellano facilitó la instalación de un lenguaje culto y de circuitos de consumos culturales relacionados con éste, como también ayudó a la consolidación de una identidad y una estética nacionales ajustadas a determinadas normativas. En esta misma dirección, Silvia Finocchio sostiene que *“los manuales presentaban los conceptos teóricos de gramática centrados en la semántica... junto con textos para analizar. El análisis consistía en devolver los textos, siempre literarios, a la situación que los había engendrado (autor, época, influencias), y en el análisis estilístico... Programas y textos conducían a que el alumno adquiriera un registro de la lengua culto, formal y muy próximo al literario”* (1989; 53). Los manuales instalaban el recurso del fragmento literario y su respectiva contextualización en los términos de biografía del autor, principales obras e inscripción en el movimiento artístico que lo contenía, bajo determinadas coordenadas históricas y ejercicios explicativos mediados por el autor del manual y la explicación pertinente del docente de acuerdo a lo establecido por el texto en uso.

Por último, sostendremos que los aportes de la lingüística de F. de Saussure como ciencia del sistema de la lengua y del estructuralismo antropológico de Lévy-Strauss señalaron el influjo europeo en el campo para nuestro país a lo largo de varias décadas. En este marco la literatura se definió como un *“sistema de modelos descriptivos de las desviaciones y transgresiones del sistema lingüístico, caracterizantes del estilo personal y de escuela del autor y de la obra literaria”* (Postigo de De Bedia, 1996; 223). Ana María Postigo de De Bedia afirma que *“los esquemas mentales y estéticos que prevalecen en los autores de la primera década del siglo (XX) se ajustan a modelos exóticos, pero sentidos como auténticos por proceder de la siempre admirada Europa”* (1996; 258).

Y la historia continúa...

Diferenciándose los campos de escritores, profesores diplomados de las recientes carreras de Lengua y Literatura, especialistas universitarios y productores de textos escolares, *"hacia 1920 empiezan a tener importancia los 'poetas escolares', como Germán Verdiales -autor de innumerables oraciones a la bandera y a la patria-, que no gozan de prestigio en el campo literario"* (Dussel, 1994; 91). Su influencia se extenderá, sobre todo, en el nivel de la escuela primaria. La década del '30 irrumpió con sesgos de carácter nacionalista católico y de antipositivismo liberal. La escuela se pobló de valores morales provenientes de una religiosidad católica tradicionalista, de nacionalismo y patriotismo. Quedó así plasmado un modelo de historia de la literatura donde se presentaba una galería de autores seleccionados bajo la primacía del manual (elaborados por Fermín Estrella Gutiérrez, Arturo Berenguer Carisomo, etc.) y del control del Ministerio Educativo Nacional.

En el año 1932 se llevó a cabo otro Plan de Reforma de la Enseñanza Secundaria a iniciativa de Juan Mantovani. Este Plan volvía a reforzar el carácter humanista del currículo y colocaba en el centro de la formación a la historia y a la lengua y literatura.

Durante el año 1935, Amado Alonso, Pedro Henríquez Ureña y Gregorio Halperín realizan una nueva revisión de los programas oficiales nacionales. Propusieron la incorporación de una literatura más universal para los primeros años del ciclo básico junto con la enseñanza de la literatura latinoamericana. Dicha incorporación tomó como base los aportes de la *Gramática Castellana* del venezolano Andrés Bello, que ciertos grupos antihispanistas difundieron en algunas escuelas normales a fin del siglo XIX sumándoles sus propias investigaciones. Además, le otorgaron más peso a la sintaxis pero continuó con fuerza la necesidad de sostener un lenguaje oral ajustado a normas:

"La gramática normativa, que es la que importa en las escuelas y colegios, consiste en el sistema de reglas y normas para hablar y escribir el idioma conforme al mejor uso.

*Las normas y reglas de la gramática se refieren siempre a la lengua general y a su modelo, que es la lengua literaria."*²³

La propuesta didáctica funcional a esta orientación prescribía la elaboración de una composición que implicaba la reconstrucción de un texto a partir de un modelo literario anterior. Previamente, se han mencionado conceptos gramaticales y las reglas prácticas del "buen hablar y escribir" (Finocchio, 1989; 54).

A pesar del esfuerzo por incluir autores no españoles, Gustavo Bombini sostiene *"no se leen en la escuela textos traducidos, sólo se lee castellano de escritores y no castellano de traductores... Argentina es uno de los países latinoamericanos -sino el único- donde no se lee literatura extranjera traducida en la escuela secundaria"* (1995; 74).

²³ Alonso, A.-Enríquez Ureña, P. (1939); *Gramática Castellana*. Primer Curso citado por Finocchio (1989; 54)

La labor de A. Alonso y de P. Henríquez Ureña se extendió hacia los programas de lengua y gramática de los planes de estudio de las escuelas normales y de los nacionales, quienes se convirtieron en modélicos para el resto de las modalidades del nivel. El texto de Amado Alonso, *Castellano, español, idioma nacional*, se difundió en las escuelas secundarias del período analizado.

"Hacia 1930 la intelectualidad del país, primordialmente radicada en Buenos Aires, comenzará a dudar de la validez y fortaleza de los arquetipos erigidos sobre los valores tradicionales de la Europa Occidental. Y mientras algunos continúan aferrándose a los modelos surgidos de la agitación vanguardista europea, otros, quizás, con mayor angustia y ansiedad, vuelven la mirada a la patria en busca de valores propios, capaces de salvar la integridad espiritual del hombre, y comienzan a cuestionarse sobre la identidad del ser nacional y su posición en el mundo. (...) Gálvez clama para que los escritores reflejen el verdadero rostro de la Argentina. La consigna del momento es hallar un centro desde donde abarcar la visión del país y del hombre para espiritualizarlos en la lucha contra el exotismo materialista y deformante representado en la cosmopolita Capital Federal" (Postigo de De Bedia, 1996; 258/9).

La extensión cuantitativa de la escuela secundaria no obstaculizaba la permanencia, en el campo de la enseñanza de la Literatura, de la adquisición de un registro culto de la lengua junto con una mayor difusión de autores nacionales e hispanoamericanos. A la par, fue perfilándose una clara diferenciación entre una literatura española en 4º año y una literatura argentina e hispanoamericana para el último año de la escuela secundaria. La vieja antinomia entre lo vernáculo y lo extranjero continuaba sin resolución. Los procesos de sustitución de importaciones y el desarrollo industrial -iniciado en la década del '30 y continuado durante el primer gobierno justicialista- generaron un movimiento poblacional desde el interior hacia los grandes conglomerados urbanos, especialmente a la Capital Federal. El fin de la década del '40 aparece caracterizado de la siguiente manera, en los términos que lo describe A. M. Postigo de De Bedia: *"Sobre la mayor parte de los argentinos reina un clima de desarraigo y de premiosidades sin metas definidas. Los intelectuales proponen un cierto equilibrio geográfico en los quehaceres del espíritu y se organizan en distintos centros del interior sin perder contactos con los capitalinos, ávidos de neovanguardia europea y aún americana. Interesa demostrar que el país no es sólo Buenos Aires, aunque allí esté el nervio vital. Transitoriamente esa primacía se traslada a las provincias con la finalidad de establecer focos de atracción para la industria, el comercio o el turismo"* (1996, 259).

El influjo de la corriente estructuralista se hizo sentir sobre todo en el campo de la enseñanza de la lengua y en una nueva concepción sobre los libros de textos escolares, en formato de carpetas de ejercitaciones y poblados de innumerables cuadros de todo tipo. El sentido del texto, su contexto de producción, son dejados de lado en pos de una focalización sobre la estructura del mismo, analizando sus aspectos sintácticos. Al respecto, Mabel Rosetti sostenía en 1964 que dicha corriente: *"No se preocupa por la corrección de la expresión oral o escrita, ni mucho menos intenta favorecer la creación literaria de tipo*

imaginativo. Sólo podrá influir en la lengua que aparece en el ensayo, en el texto, en la disertación, en la lección, la lengua apta para la labor intelectual".²⁴

Los especialistas del campo han sostenido que, durante la década del '60, la pregunta por el objeto literatura no apareció de modo contundente. La literatura quedó amparada bajo la protección de un modelo normativo, estético y ético, con su correlato de moralejas y de modelos; desde este enfoque, la lengua, definida como un gran sistema, contiene a la literatura. Lo literario se concibió como un tipo de ejemplificación, de ilustración de la lengua desde el enfoque estructuralista, primando los análisis integrales de diversos párrafos y fragmentos de las obras literarias seleccionadas. Se trata del impacto de la gramática textual donde el texto es definido como una "sucesión coherente de oraciones, una cadena de oraciones" desde donde se emprende la búsqueda de una coherencia gramatical, resaltando la coherencia sintáctica y semántica del texto y no ya la de la oración aislada.

Pero la difusión del artículo de R. Jakobson, *Lingüística y poética*, introducido por Ana María Barrenechea, sumado al boom de la novela latinoamericana tornaron acuciante la necesidad de una respuesta. Esta difusión permitió la entrada de la escuela formalista rusa. Dicho movimiento definió el objeto del lenguaje literario: lo literario o literariedad en la materia verbal, su uso desviado, extraño de la lengua, de su normativa, su sintaxis, sus sonidos... La forma literaria acciona sobre el lenguaje transformándolo en estético ("función poética", dado que coloca en un primer plano el mensaje a través de procedimientos vinculados con la repetición). De ahora en adelante, se mira a un cuento o a un poema en su carácter peculiar y único... descubriendo las excentricidades del lenguaje. Van emergiendo así marcos teóricos conceptuales para el análisis desprovistos de una normativa retórica tradicional (Bombini, 1996). Es en esta década del '70 donde comenzaron a circular textos periodísticos, enunciados orales y nuevas obras provenientes de las vanguardias europeas e hispanoamericanas de autores contemporáneos nacionales y del continente. En este clima de época, se acentuó una fuerte necesidad de oposición hacia la cultura burguesa, una de cuyas expresiones es la literatura. Así emergió un debate sobre lo que era arte y lo que no, sobre la necesidad de un lenguaje más cotidiano y coloquial, así como un cuestionamiento profundo hacia el concepto de géneros tradicionales y sus formas, y hacia las conceptualizaciones sobre autor y gusto. También los aportes del psicoanálisis permitieron la emergencia del análisis del discurso. Asistimos entonces a una verdadera diversificación de orientaciones sobre el campo literario, cuyos resultados en las aulas también son diversos; entre ellos podemos mencionar:

- La instalación del texto para uso del alumno/a, concibiendo a la literatura como "*un bien cultural de acceso libre, diversificado y autónomo*" (Colomer, 1997; 125).
- Las lecturas comentadas del texto desde perspectivas críticas y desde una visión funcional como respuesta a las nuevas demandas sociales. De ahí la importancia de los instrumentos de análisis necesarios para el trabajo del docente en clase, que permitían revelar "*la literariedad de las obras y la función poética del lenguaje*"

²⁴ Citado por Finocchio (1984; 55).

(Colomer, 1997, 126). El comentario del texto aparece acompañado por la presencia de guías de lectura en las que se incluyen algunas actividades del orden de lo creativo.

- El cuestionamiento a la dominancia del eje cronológico en el campo de la enseñanza de la Literatura.
- La ruptura del canon tradicional y la instalación de nuevas preocupaciones del orden de la lengua oral, de las imágenes, del discurso de los medios masivos de comunicación.
- La difusión de las teorías literarias sin la debida trasposición didáctica ni vigilancia epistemológica.²⁵
- La irrupción de miradas psicológicas (teorías del desarrollo y psicoanálisis) sobre el campo educativo, trajeron aparejadas la difusión de ideas sobre creatividad, actividad, juego, placer y expresión para el espacio del aula. Esto tuvo un impacto importante en la producción escrita y en la lectura. Una modalidad que recogió estos aportes fue la implementación de talleres de escritura y de lectura en espacios de educación no formal y formal; otra la constituyó la propuesta de las bibliotecas de aula y escolares permitiendo una lectura libre por parte de los alumnos/as (en esta dirección, la influencia de los aportes de Celestín Freinet y de algunos autores del movimiento escolanovista son evidentes).
- Los aportes del cognitivismo se focalizaron sobre el aprendizaje cultural de la literatura, en términos de la construcción de un pensamiento cultural mediado por un proceso de socialización, y sobre los mecanismos de comprensión de los diversos portadores textuales. El alumno/a aparece como un procesador activo de la información, realizando permanentes reestructuraciones con el conocimiento. De ahí la importancia en la formación de competencias y del aprender a aprender. En este marco, la relación entre escritura y lectura se caracterizó como compleja y recíproca. Estos aportes abren paso a la concepción del alumno/a como lector y escritor.²⁶

Las décadas del '50 y del '60 permitieron la divulgación de una serie de corrientes que acercaron diversas reflexiones sobre el objeto "literatura". Muchas de estas corrientes no terminaron impactando directamente en el aula, sino que circularon por espacios académicos. Podemos sostener la no existencia de una sincronización entre el saber-saber que portan estas corrientes y la debida trasposición al campo de la enseñanza de la literatura donde la presencia de la gramática estructural fue dominante, o la superposición con los enfoques de carácter historicista. Entre los aportes que confluyeron podemos mencionar:

²⁵ Teresa Colomer (2001) habla de una "vulgarización" de estas teorías en las aulas.

²⁶ Esta dimensión es la que trabaja actualmente Daniel Cassany y que tiene mucha repercusión en nuestro medio.

- La teoría de la comunicación con su interés centrado en el mensaje o en la decodificación del mismo en el seno del circuito comunicativo, realizando la función poética de la lengua debido a la presencia de *“los valores immanentes del lenguaje de la obra literaria, estructuración armónica y creadora del goce estético de la palabra”* (Postigo de De Bedia, 1996; 224).
- La influencia de la filosofía del lenguaje y del surgimiento de la pragmática lingüística, en especial la teoría de los actos de habla que permitieron entender a la literatura como *“macroacto resultante de circunstancias especiales productoras de la ‘decoloración’ del lenguaje en el proceso ilocutorio”* (Postigo de De Bedia, 1996; 224). De esta manera, se conceptualizó el uso literario de la lengua como “parasitario”, logrado por los actos de habla ficticios, no asertivos sobre los hechos de realidad. La pragmática lingüística subrayó la importancia de la relación entre signo lingüístico y usuario, es decir, entre emisor y receptor, en situación comunicativa; la literatura se definió como la relación obra-referente validada por el discurso asertivo del mundo real como en el discurso del mundo de la ficción. Desde estas coordenadas, *“...la literatura se erige sobre tres constituyentes innegables: el autor (emisor, hablante, creador, productor); la obra, discurso o texto (mensaje, creación, producto) y el lector (receptor, oyente)”* (Postigo de De Bedia, 1996; 224).
- El aporte de la estética de la recepción, confluencia de la teoría de los actos de habla más los aportes de la sociología y de la pragmática, visualizaron a la literatura como una práctica social donde el lector se convierte en un verdadero actante en la creación literaria. Se destacó la función receptora en el circuito de la comunicación literaria.
- Los aportes de las corrientes del “análisis del discurso” y de la “lingüística del texto” en dirección a los aspectos de “superficie” textual, de tipos textuales de base, de dimensiones pragmáticas del texto y, por último, de “sentido” del texto. (Viramonte de Ávalos, 1996; 299).

Si inscribimos a la literatura dentro del movimiento artístico más amplio generado en la década del '60, podemos sostener hoy que: *“Haciendo parte del torrente de actos e ideas, el arte también intensificó su ritmo, acompasando el de la historia. Desde su conquistada autonomía... enfrentó salones oficiales e instituciones ad-hoc, modelando el proyecto utópico con la arcilla social que proveía la rebelión de los de abajo, y desde el plano simbólico abrazó el imaginario social pasando a la acción, modificadora del tiempo y del espacio. Las artes se revolucionaron. Los lenguajes fueron transgredidos. Las formas estéticas se renovaron... Arte y Vida se conjugaron, como coordenadas de un mismo sueño creador en el que el arte se hace acción, porque ética y estética –ahora confesas, pronto convictas- van de la mano”*.²⁷ Creación, compromiso y cambio (entendido como utopía) aparecieron como una tríada constitutiva de la relación entre arte y política en el contexto de la década del '60.

²⁷ Giudici, Alberto (2002), *Arte y Política en los '60*, Bs. As., Fundación Banco Ciudad, Página 9.

En este clima epocal, Jean Paul Sartre revelaba el sentido del escritor en su obra *¿Qué es la literatura?*:

“El escritor retomará el mundo tal cual es, totalmente en crudo, sudoroso, maloliente, cotidiano, para presentarlo a los libertados sobre el cimiento de una libertad. No basta con concederle al escritor la libertad de decirlo todo. Es preciso que escriba para un público que tenga la libertad de cambiarlo todo, lo que significa, además de la supresión de las clases, la abolición de toda dictadura, renovación perpetua de los cuadros, la continua perturbación del orden tan pronto como tienda a fijarse. En una palabra, la literatura es, por esencia, la subjetividad de una sociedad en revolución permanente”.

La aparición de diversas revistas culturales y de crítica literaria confluye en este contexto, situación ésta que nos permite visualizar una intensa actividad intelectual y el poder que adquieren las ideas y las palabras. La mayoría de las producciones emergentes se convierten en contestarias a la revista *Sur* y al periódico *La Nación*. *Contorno* (como intento de superación del sectarismo de izquierda y de rescate del peronismo), *Hoy en la cultura* (dependiente del Partido Comunista), *El grillo de papel* (luego *El escarabajo de oro*) con su declarada intención de no dejar la buena literatura en manos de la derecha. Todas tratan de instalar la figura de un intelectual crítico que intenta cambiar los modos de entender la cultura y, fundamentalmente, de leer literatura. Así, *“toda obra, al insertarse en el campo cultural, ingresa a un campo de batalla... libros que se leen... no solo por su estilo sino políticamente”* (Saccomanno, 2004, 26). Desde París, Julio Cortázar señala *“mi ametralladora es la literatura”*.

Un planteo que excede al presente trabajo sería pensar cómo han incidido estos movimientos en las clases de literatura en aquellos años, más allá de los soportes materiales que los y las docentes utilizaran en sus clases. Nos consta que mucho material bibliográfico de la época ha sido quemado o escondido irrecuperablemente por docentes como modo de resguardar su integridad durante las dictaduras militares de las décadas del '60 y del '70.

La presencia de gobiernos dictatoriales, sobre todo durante el Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983), implicó una fuerte vigilancia sobre las obras escogidas e introdujo una rígida sujeción a un determinado canon, además de un enérgico congelamiento político con la consecuente desaparición forzada de docentes y de estudiantes.

La transición democrática de la década del '80 suma los presupuestos de una “teoría de la comunicación y del análisis del discurso” que integran los aportes de una lingüística textual y de la pragmática. Esta corriente toma como punto de partida al texto en todas sus formas. Así se considera “texto” a todo discurso que cumpla una función social. Los textos se definen como objetos complejos, situacionales. El trabajo que se opera sobre los mismos incluye las siguientes actividades:

- Descripción de la situación comunicativa analizando sus componentes.
- Análisis y clasificación del tipo de discurso.
- Su relación con otros textos.

Los objetivos que se perseguían con este tipo de actividades son los siguientes:

- Producción de textos.
- Manejar diversos discursos sociales
- Adecuar los textos a las distintas situaciones comunicativas.
- Incentivar la creatividad.

Es central, en este planteamiento, la funcionalidad que adquiere el texto, su “para qué”. Brinker lo expresa de la siguiente manera:

*“Las clases textuales son esquemas de acciones lingüísticas complejas, válidos convencionalmente, y pueden describirse como conexiones típicas de rasgos contextuales funcional-comunicativos y estructurales. Se han desarrollado históricamente dentro de una comunidad lingüística y forman parte del saber cotidiano de los hablantes. Si bien poseen un efecto normativo, facilitan por otro lado la tarea comunicativa, en tanto brindan a los participantes de la comunicación orientaciones guías para la producción y recepción de textos”*²⁸

Da la sensación de encontrarse ante un regreso hacia un saber literario que se conceptualiza como el arte de hablar y de escribir para producir.

La década del '90

En el año 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación (24.195) que abrió paso a una serie de iniciativas enmarcadas dentro de las políticas educativas de la década del '90. Son estas iniciativas las que han constituido el ciclo de las “reformas educativas”, reformas que presentan ciertas recurrencias comunes en la realidad latinoamericana. Dichas reformas son también denominadas “reformas de segunda generación” para distinguirlas de los procesos de legalidad implementados previamente²⁹ y que han habilitado la instalación de las mismas.

Es en la Ley Federal de Educación donde se prescribió la ampliación de los años de obligatoriedad educativa, llevándola de 7 a 10 años. Aquí se concentró un primer gran escollo por adaptar el sistema educativo tradicional a la nueva estructura plasmada en la Ley. Para poder viabilizar esta iniciativa se generó una intervención protagónica, por parte

²⁸ Citado por Ciapusio, G. (2000); Tipologías textuales: perspectivas desde la lingüística textual en Herrera de Bett, G. (comp.); Lengua y Literatura. Temas de Enseñanza e Investigación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

²⁹ Hacemos referencia a la Ley Federal de Educación y a la Ley de Transferencias (1992) de los servicios educativos nacionales de nivel secundario a los gobiernos provinciales.

del Estado Nacional, a través de políticas compensatorias para paliar las diferencias regionales y hacer realidad el planteo de la equidad educativa propuesto por los organismos internacionales de educación.

Por otro lado, se generó un intenso intercambio de recursos financieros -en su mayoría proveniente de organismos internacionales- destinado a dar respuestas a estas nuevas demandas, pero con la excepción explícita de destinar dichos fondos para el aumento salarial del sector docente.

Estos dos aspectos constituyeron los cambios del sistema educativo a nivel macro. Este nivel macro tuvo que generar una nueva articulación entre gobierno nacional y gobiernos provinciales/municipales. Situación ésta que no siempre significó una fácil y armónica resolución.

A nivel micro, podemos identificar una serie de acciones que intentaron impactar fuertemente sobre la institución escolar y, especialmente, sobre el aula. Entre ellas se pueden mencionar las siguientes:

- Cambios en el enfoque de los contenidos escolares: en su selección, en su lógica de construcción, en los actores sociales participantes en los procesos de elaboración.
- Transformaciones curriculares.
- Nuevos estilos de gestión educativa a partir de un proceso de capacitación y de la difusión de un nuevo universo discursivo fundamentado en bibliografía específica del campo del "management".
- Capacitación permanente del colectivo docente y transformación de su formación de base o de grado.
- Instalación del concepto de calidad educativa y la medición de la misma.
- Profesionalización de la tarea de enseñar en el rol de los docentes y en la tarea de gestión de las instituciones.

En esta misma dirección, la mirada sobre el contenido ha sido central. La estrategia que se eligió consistió en una convocatoria realizada a la comunidad académica para su elaboración y la apertura hacia un necesario pluralismo científico. Aquí el gobierno nacional tuvo que arbitrar diversos medios para concertar con distintas instituciones y organizaciones sociales (Iglesia, partidos políticos, asociaciones de graduados diversas, universidades, centros de investigación, O.N.G., organizaciones defensoras de los Derechos Humanos, etc.) para que la operación tuviera su rédito. Llegado el momento de su "presentación en sociedad", antes que al sector docente, se optó por mostrarlo a las editoriales productoras de textos escolares.

Sin embargo, nos parece oportuno señalar algunos inconvenientes que este proceso ha generado en las instituciones educativas y en los docentes, además de la constatación contundente de que no ha llegado a impactar en el aula:

¿ se pueden diferenciar tan así?

- Frente a la ausencia de documentos curriculares de base (como es el caso de la reforma educativa española) y el retraso en la elaboración de los diseños curriculares de las distintas jurisdicciones (definidos como un segundo nivel de concreción curricular), los grandes lineamientos desde los ministerios nacionales se han transformado en un currículo de hecho, generando una serie de confusiones en las instituciones educativas y, particularmente, en los/as docentes.
- Por otro lado, la asunción de la triple dimensionalidad del contenido que formaliza la incorporación de la vertiente valorativa-actitudinal y la vertiente procedimental unidas al contenido factual y conceptual, se convirtió en una nueva prescripción que ha transformado las grillas de planificación de los/as docentes, cayendo en un nuevo exceso de taxonomización, de fragmentación del contenido y de imperio del formalismo por sobre la realidad de la vida del aula. Esta tendencia ha marcado la impronta de la reforma educativa española de la mano de César Coll Salvador y su producción -apoyada desde teorías psicológicas en lugar de pedagógicas-. Obviamente, se trataba de teorías psicológicas superadoras del paradigma hegemónico en América Latina: el conductismo y el neo conductismo. Este carácter de ruptura con lo anterior es lo que ha favorecido su indiscriminada irrupción en el espacio de las reformas educativas de los '90.
- Como complementario al planteo precedente, no siempre fue clara la diferencia entre lo procedimental como contenido y la noción de actividad; además, muchos contenidos procedimentales y actitudinales no han dado cuenta de la especificidad del contenido ni del conocimiento al cual hacen referencia. En esta dirección, Diker y Terigi (1997, 199) manifiestan que "los Contenidos Básicos Comunes no dan cuenta del tipo de relación entre contenidos".
- La capacitación de los docentes puso el énfasis en la adquisición de estos "nuevos conocimientos" pero no en sus reflexiones de corte epistemológico ni en una dimensión didáctica. Se careció de una auténtica "transposición didáctica", de un fundamento epistemológico explícito, y de ciertas orientaciones metodológicas que no se pueden comprender independientemente del contenido. La concepción de ciencia sustentada -fundamento epistemológico- se debería convertir en un auténtico transversal. El debate de fondo quedó obturado: se perdió la oportunidad de discutir sobre la concepción de ciencia que fundamentan las distintas áreas, disciplinas... pero la capacitación se encaró por asignaturas y no pensando en el colectivo institucional en su conjunto. Además, en ningún momento se trabajó a partir de la práctica docente como objeto de reconstrucción crítica; privilegiándose así la adquisición de una nueva naturaleza docente a partir de esta capacitación entendida como "inaugural para la educación del tercer milenio".
- Ha existido una fuerte escisión entre el discurso "pedagógico oficial", que se pobló de nuevos conceptos estelares, y la práctica docente cotidiana. Los docentes se apropiaron de alguna manera de un discurso nuevo (que se plasmaba en cursos, materiales, planificaciones, etc.) pero siguieron haciendo lo mismo que venían

X

haciendo adosándole nuevos nombres. Nuevos nombres requeridos por las instancias superiores al docente para su control y validación.

- Con respecto al segundo nivel de concreción curricular, en cada una de las jurisdicciones, los documentos emanados desde el ministerio nacional obraron como un molde que impidió a los diseños curriculares jurisdiccionales recuperar su propia historia curricular a partir de la consolidación de grupos técnicos y de estructuras amplias de participación para el sector docente. Se instaló así una nueva relación centro-periferia entre el ministerio nacional del ramo y las 24 jurisdicciones. Por un lado, se concentraron los recursos financieros, los "tanques de ideas" asociados a una misma institución formadora, la producción de materiales y su conexión con el mercado de los libros de textos escolares, la presencia de planes de asistencia focalizados hacia los sectores necesitados. Por el otro, hay provincias que han tenido que asumir la totalidad del sistema educativo, con excepción de las universidades nacionales.
- Sin embargo, la problemática más seria se encontró en el tercer nivel de concreción curricular, es decir, en la institución escolar y sus protagonistas: equipos de conducción, docentes y comunidad educativa en general. Varios son los motivos que nos llevan a hablar del nudo más problemático de la cuestión curricular:

A) No existe tradición histórica curricular descentralizada en muchos de los países de América Latina para que los actores que pueblan las instituciones educativas puedan partir de sus ideas, experiencias y trayectorias previas en el tema. Quizás, muchas instituciones han realizado un camino en cuanto a la elaboración de planes y programas de estudio y/o de "proyectos educativos" pero la dimensión curricular, que involucra un abordaje eminentemente didáctico, no ha sido tratada. ¿Total certeza?

B) En la bibliografía emanada desde los ministerios nacionales y desde los organismos internacionales, se pone demasiado el énfasis en la responsabilidad y protagonismo de los directivos/equipos de conducción en la confección del desarrollo curricular institucional. Esta situación puede generar -como afirma Contreras Domingo (1991)- una conversión de los "proyectos curriculares de centro en una actividad burocrática como hasta ahora lo han sido los planes de centro... y un mayor afianzamiento de las actitudes consumistas como modo de resolver el problema, ya que mayor libertad curricular, sin más, puede significar solamente mayor dependencia de los intereses comerciales de las editoriales" y, agregamos, de aquellas instituciones y personas que lucran por ofrecer un proyecto curricular al estilo "fast-food", listo para consumir y ser presentado a sus usuarios. Se pierde así la posibilidad de capacitarse, en un sentido amplio, como colectivo institucional a partir de la reflexión-acción sobre el curriculum real o vivido. La presión (mandato), entonces, puede obrar en contra teniendo la ilusión de que la propuesta curricular "se puede improvisar en las horas libres o complementarias" (Contreras Domingo, 1991) y lo que tendría que convertirse en un fin de este proceso de transformación educativa termina siendo una condición de partida (Terigi, 1996/97), a todas luces inviable hoy día bajo las condiciones materiales y laborales de la tarea docente; así se "entraña el riesgo de que el

(K)

intento de salir del suicidio pedagógico planteo desafíos cuya sofisticación es incompatible con las condiciones en que se encuentran los sistemas educativos y sus actores" (Braslavsky, 1999; 190).

C) Se coloca el énfasis en una estrategia de capacitación individualista y contenidista que no logra impactar sobre la práctica del aula. Gimeno Sacristán (1997) sostiene la existencia de *"cierta percepción hipócrita (porque no se dice) de que los docentes no saben las cosas que saben los expertos, es hipócrita porque habría que decir 'como no tenemos formación, vamos a dar para que ustedes sean capaces' y, por otra parte, también hay una cierta picaresca política culpable... de creer que estás sometiendo el sistema a un proceso de cambio, cuando estás produciendo la máxima de hacer que cambie el lenguaje para que no cambie nada la realidad. Hacer que algo parezca que cambie, para que todo permanezca igual"*. Se realiza así una especie de tierra arrasada sobre la historia institucional, sus prácticas colectivas y la historia profesional docente. Desde esta perspectiva, da la sensación que la docencia debería adquirir una segunda naturaleza. Es por eso que esta reforma se presenta como "inaugural" (Terigi, 1997), desconociendo que *"aun con la mejor disposición al cambio, nadie abandona su tradición, su historia, lo que viene siendo su práctica profesional más o menos probada por el hecho de que llegue una prescripción nueva"* (Terigi, 1996).

D) Cecilia Braslavsky (1999; 189) sostiene que *"... es notoria la escasez de referencias al perfil y al rol de los docentes. Esa escasez resalta frente a la presencia de numerosas referencias a las características institucionales deseadas. Parecería que en las representaciones respecto del cambio educativo la escuela hubiera desplazado a los docentes hacia un lugar de reconocido pero abstracto e intangible, y casi mágico, protagonismo en lugar de incluirlos como profesionales con prácticas concretas susceptibles de análisis, mejoramiento y transferencia."*

E) En síntesis, ha dominado una *"tentación de la neutralidad, revestida de la superioridad de los discursos técnicos sobre las controversias políticas"* (Dussel, 1997; 12).

A partir de esta introducción, nos detendremos en el lugar que ocupó la literatura en esta reforma. Uno de los dispositivos centrales de este proceso de reforma ha sido la sanción de los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.) para los distintos niveles del sistema educativo y la formación docente, llevada a cabo en el año 1997 durante el transcurso de la XXX Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación. Tal como se señaló, se llegó a esta producción a partir de una serie de consultas, entre ellas la de *Fuentes para la transformación curricular. Lengua*³⁰. La estructura de los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.) para la Educación Polimodal consta de 10 capítulos, uno de los cuales está dedicado a *"Lengua y Literatura"*. En la *"Introducción"* a dicho capítulo, se

³⁰ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996); *Fuentes para la transformación curricular. Lengua*, República Argentina. Aquí aparecen tres aportes puntuales al campo de la literatura: los de Gustavo Bombini, María Adelia Díaz Ronner y Ana María Postigo de De Vedia. No podemos dejar de señalar la dominancia que adquieren en estos aportes los provenientes de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

(K)

hace referencia a la competencia lingüística y comunicativa que debe ir ampliándose y trascendiendo la inmediatez como nota distintiva de la educación de nivel Polimodal:

"[...] el conocimiento y la práctica de los procesos de producción discursiva se hacen más complejos, se amplía el universo de los textos disciplinares y literarios y se intensifica la práctica de la palabra pública [...] la confrontación argumentativa de las ideas, la reflexión sobre las formas de manipulación comunicativa y la búsqueda de un estilo personal de desempeño comunicativo oral y escrito" (45)³¹.

Para el objeto específico que nos ocupa, la Literatura, se afirma que:

"[...] el estudio de la literatura profundiza la relación entre el texto literario, su contexto histórico y el movimiento estético al que pertenece" (45).³²

Este capítulo se encuentra estructurado en cinco bloques: *"Lengua oral y escrita, Reflexión acerca del lenguaje, Literatura, Contenidos procedimentales para la comprensión y producción de discursos sociales significativos y contenidos actitudinales"* (47)³³.

En el capítulo dedicado a *Literatura*, podemos encontrar las siguientes definiciones sobre el objeto de estudio:

- En primer lugar, se reconoce a este espacio como la culminación del trabajo iniciado durante el Nivel Inicial y E.G.B. buscando *"la formación de un lector asiduo, capaz de conectarse placenteramente con la lectura literaria, de profundizar la exploración y apreciación de sus tipos discursivos y recursos y de sistematizar progresivamente su conocimiento de los exponentes literarios de su región y país, además de introducirse en el conocimiento de la literatura universal"*.³⁴
- Se tenderá a profundizar la *"actividad interpretativa a través de la lectura y análisis de los textos literarios. La literatura posibilita el conocimiento de otros pueblos, de otras culturas, de mundos alternativos, de imaginarios sociales e individuales, desarrollando el pensamiento reflexivo, crítico y creativo, y disfrutando de las posibilidades estéticas del lenguaje"*.³⁵
- Con respecto a los contenidos específicos del campo se hace referencia a la diferenciación entre géneros literarios y sus relaciones con los diferentes contextos de producción y de recepción.

³¹ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997); Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal, República Argentina.

³² Op.cit. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997).

³³ Op.cit. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997).

³⁴ Op.cit. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997), página 53

³⁵ Op.cit. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997), página 53

- En lo referente al canon literario escolar, los C.B.C. afirman el “*carácter abierto a textos significativos de la literatura universal. Asimismo, se alternará la lectura de obras completas con el análisis de fragmentos*”.³⁶ También plantean el abordaje a un corpus de textos significativos de la literatura argentina.
- Por último, plantea la necesidad a los alumnos/as de familiarizarse “*con la crítica literaria*” y la producción de “*breves textos ensayísticos y/o de intencionalidad estética que manifiesten su propia lectura y análisis de las obras*” (pág.53).

En los Contenidos Básicos Orientados (CBO) de la Educación Polimodal para la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, el segundo bloque está dedicado a la “*Lengua y Literatura*”. Los contenidos conceptuales aparecen divididos en dos grandes grupos: uno referido a la “*reflexión acerca del lenguaje*” y el otro específico de literatura. En éste podemos leer las siguientes marcas de contenidos:

- ❖ “*Teoría literaria y modelos de análisis de textos literarios. Principales aportes de la estilística, el estructuralismo, la nueva retórica, la semiología, la sociocrítica y el psicoanálisis, entre otros.*”
- ❖ “*Movimientos literarios. Literaturas nacionales. Autores y obras representativas. Relación de los textos literarios con los discursos sociales y artísticos. La construcción literaria de un imaginario colectivo. La creación literaria y el proceso de producción, circulación y recepción de la literatura. Las figuras del autor y el lector.*”
- ❖ “*La literatura argentina como formadora de la identidad nacional y de modelos lingüísticos. Relaciones de intertextualidad con otras literaturas*”.³⁷

Sintetizando los encuadres teóricos trabajados en la elaboración de los C.B.C., su coordinadora -Cecilia Braslavsky- sostiene que “*se concibe a la literatura como un capital simbólico y un patrimonio cultural que procesa y organiza la experiencia individual y social, y que influye en la formación estética; posibilita un contacto lúdico y creativo con la lengua y permite un acceso crítico a los discursos sociales*” (Braslavsky, 1999;185).

¿Qué observaciones han realizado diversos especialistas sobre estos Contenidos Básicos Comunes y Orientados?:

- Jacobo Setton (2003,7) sostiene que la ubicación de “*Lengua y Literatura*” posiciona a la disciplina literaria desde un espacio no autónomo; “*pareciera ser sólo un producto de las gramáticas de la lengua y de su uso, dejándose de lado una serie de condicionamientos culturales, sociales, artísticos, económicos, históricos, etc.*”. En esta dimensión, la Literatura emerge como una ejemplificación de lo que prescribe la lengua.

³⁶ Op.cit. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997), página 53

³⁷ Op.cit. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997), página 322.

- La Literatura va más allá de ser un mero discurso social. Se trató, entonces, de un verdadero reduccionismo del campo, desplazándose así la teoría literaria y emergiendo otras temáticas o disciplinas (Actis, 1998;30).
- El énfasis se colocó en el aspecto comunicacional de la literatura (análisis del discurso, lingüística, gramática textual) recortando tiempo a la lectura literaria, insistiendo en las prácticas reales del lenguaje lo que generó un desplazamiento de la ficción literaria. *“Cuando se lee literatura estamos trascendiendo el concepto básico de ‘mensaje’, porque la misma obra abre una multiplicidad de sentidos: su decodificación permite resolver creativamente por parte del lector (y de modo original en cada sujeto) el hecho estético... . Ante los ‘peligros’ del avance de ciertas prácticas homogeneizadoras que asimilan la Literatura sin diferenciaciones a los otros discursos sociales, defendamos la especificidad literaria y, desde allí, establezcamos zonas de cruces, relaciones de ‘ida y vuelta’, préstamos e intercambios con lo mediático”.* (Actis, 1998;130).
- Beatriz Actis (1998) sostiene que la carencia de la propuesta de reforma se encuentra en la dificultad para determinar los lugares teóricos desde dónde enfocar los contenidos a trabajar por parte de los docentes.
- Diego Bentivegna afirma que los lineamientos emanados desde el Ministerio Nacional se han caracterizado por su carácter genérico y confusional. *“...la Literatura ha dejado de existir como asignatura. Se habla de Lengua y Literatura para todos los niveles (cambio de denominación que plantea consigo un conjunto de interrogantes acerca de la condición y el estatuto de los estudios literarios) y se sugiere, desde los organismos oficiales, una serie de contenidos poco articulados y particularmente vagos en lo que se refiere a qué literatura enseñar y cómo”.*³⁸ Al realizar un análisis de diversos textos escolares del área para el nivel de la Educación Polimodal encuentra en algunos la dificultad de *“pensar la especificidad de la enseñanza de la literatura. Ésta, en efecto, se ve subsumida en el seno de prácticas discursivas no literarias... se tiende a naturalizar una concepción de literatura cuyos presupuestos se presentan, pero no se discuten. En pocas palabras, son manuales que proponen una concepción formal de literatura, pero no una concepción histórica”.*³⁹ En otros textos aparece *“la tensión constitutiva que atraviesa, desde el momento de su configuración, la enseñanza de la literatura en la Argentina (y no sólo en ella): la literatura entendida como un objeto hiperformalizado (por la retórica, por la estilística, por el análisis estructural, por la gramática textual) y la literatura entendida como el proceso de desarrollo (por etapas, por movimientos, por autores) del espíritu nacional”.*⁴⁰ Para finalizar, en un tercer grupo, donde *“la literatura aparece como un conjunto de contenidos separados y casi sin conexión con los de lengua (que se presentan al comienzo de*

³⁸ *El canon, explicado a los niños* en Página 12, Suplemento *Radar Libros*, 14/3/04, Página 1.

³⁹ Op.cit. *El canon...*

⁴⁰ Op.cit. *El canon...*

los manuales) y, en segundo lugar, en un recorte del universo de lecturas excesivamente fragmentado”⁴¹

- Emergió una mecanización del saber mediante la aplicación automática de fórmulas de manual o de tecnologías formalizadas a partir de la introducción de nuevos autores y/o corrientes en el campo; tal es el caso de Teun van Dijk con la lingüística textual, la semiología, la teoría de la comunicación y el debate que instalan las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.
- Graciela Montes sostiene que existe una invasión lingüística sobre la cultura, jerarquizando el trabajo de análisis de ciertos discursos sociales, y que la prédica en el campo se orientó a dejar de escribir textos en las escuelas para pasar a producirlos.
- En la formación y capacitación de los docentes, los contenidos específicos del campo de la literatura no han aparecido. Emerge así el riesgo de la banalización de contenidos para el área o su postmodernización, a partir de una aproximación de corte impresionista hacia los textos, asistemática, sumado a comentarios de docentes y alumnos/as más preocupados por “lo que hay que decir” (Actis, 1998; 16,27). El docente de literatura aparece entonces inmerso en una duda constante y en una total falta de ciertas certezas para la enseñanza.
- Desde un planteo más general, podemos presenciar un vuelco hacia lo cognitivo por parte de la lingüística textual. El texto apareció como el resultado de procesos de orden psíquico. Se parte del presupuesto de la unidad entre actividad y consciencia. En este marco, el texto aparece definido como un “documento de decisiones, de selecciones y combinaciones que ha realizado el productor textual”⁴² Se generan nuevas articulaciones entre literatura y la psicología cognitiva. En esta dirección la presencia de los aportes de Jerome Bruner han sido centrales, en especial el desarrollo de la modalidad de pensamiento narrativo en contraste con la modalidad de pensamiento paradigmático. En esta nueva articulación entre didáctica de la literatura y psicología, resulta importante el “descubrimiento” que se realiza sobre el sujeto adolescente; sus gustos, capacidades, intereses, potencialidades, producciones culturales propias de colectivo juvenil, uso de los nuevos sistemas de comunicación e información, etcétera.
- Ya no se prescribió un canon particular de autores y de obras. Esta situación generó dos situaciones encontradas:
 1. El elemento de libertad otorgado al colectivo docente para la construcción de su propio canon, adaptado a la realidad de los/as destinatarios. Podemos sostener que se reconoce un rol protagónico al docente del área en esta operación, dejando de

⁴¹ Op. cit. *El canon...*

⁴² Citado por Ciapuscio, G. (2000); *Tipologías textuales: perspectivas desde la lingüística textual* en Herrera de Bett, G. (comp.); *Lengua y Literatura. Temas de Enseñanza e Investigación*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

ser un mero "administrador" de las decisiones didácticas asumidas en otros espacios y por otras personas ("especialistas", "teóricos", etc.).

2. La pérdida de cierto corpus textual compartido por todos los habitantes, fundamentalmente, las generaciones de adolescentes que están en las escuelas secundarias/polimodales. Esta situación se agrava aún más en el contexto de fuerte fragmentación social que vive nuestro país y, particularmente, de fuerte segmentación educativa. Esta constatación ha generado la ruptura de *significancias* (Barthes) compartidas, de *enciclopedias del lector* (Sarlo, Eco) comunes, de textos internos o textoteca, de *intertexto del lector* (Mendoza Fillola) que permiten la adquisición de competencias literarias escritas y orales.

Desde la realidad de la reforma educativa gestada en España, en sucesivas versiones desde la década del '70 hasta los '90, Francisco Rincón (1994;232) sostiene en su análisis del lugar de la literatura en la enseñanza de las últimas dos décadas del siglo XX lo siguiente:

"En conjunto, y a juzgar por los tipos de materiales que dominan el mercado, las metodologías dominantes siguen siendo, con las variantes acumuladas a lo largo de los años y la de los afeites imprescindibles de la reforma, la establecida desde el comienzo de siglo. Por eso no es de extrañar que las programaciones olviden, cada vez más, la literatura como material curricular. (...) Y dentro del reducido espacio que se le reserva a la lengua y a la literatura, no es de extrañar tampoco que sea la lengua, de acuerdo con una tradición docente consolidada desde la decadencia de la retórica, la que se ocupe de la iniciación y el aprendizaje de la escritura, con la consiguiente pérdida de las aportaciones de la literatura en este sentido".

Siguiendo con esta perspectiva de visualizar qué está ocurriendo con el campo de la literatura en otros países, desde fines del siglo XX y comienzos del presente siglo, Francia se encuentra abocada a la revisión de los programas de enseñanza de todos los niveles del sistema educativo. En dicha revisión se manifiesta el intento explícito de reposicionar la lengua y la literatura como bases de una mejor educación. Jack Lang, ex. Ministro de Cultura y actual diputado, se expresa en los siguientes términos:

"...la entrada en vigencia de la literatura, no de harapos de textos salidos del fichero de lectura, sino de obras completas. Así cada alumno deberá formarse una especie de antología de textos armados, un tesoro personal que guardará de clase en clase. Por lo menos cinco horas semanales se dedicarán a los textos literarios: lectura en voz alta, lectura silenciosa, recitación, juego teatral. Otra originalidad de los nuevos programas es que cada materia nueva que se enseñe nutrirá el aprendizaje del francés: en matemáticas, aprender a leer y comprender el enunciado de un problema; en geografía, a redactar la descripción de un paisaje; en ciencias, a llevar un cuaderno personal de experiencias; en historia, a narrar una acción y así descubrir la complejidad de los tiempos verbales".⁴³

⁴³ Clarín, 1/10/02.

Mirando por fuera del campo

Quisiéramos cerrar este capítulo realizando una aproximación por fuera del eje histórico que hemos desarrollado y del diálogo entre la didáctica general y especial. ¿Qué es lo que circula en los suplementos literarios actuales sobre la literatura? ¿Qué pasa con la movidas culturales de nuestras grandes ciudades? Sostenemos que en estos espacios también emergen concepciones y propuestas que pueden estar presentes o no en las clases de Literatura de los últimos dos años de la escuela secundaria.

Proponemos, entonces, tomar contacto con las "formas actuales de producción y consumo cultural del fenómeno literario"⁴⁴ que se producen por fuera de la escuela para visualizar la posibilidad de indicios en el trabajo de las docentes que son sujetos de esta investigación.

El debate sobre el canon literario o lo que debe ser leído en la voz de los escritores/as

Entramándose con la reflexión didáctica sobre el canon literario escolar, los suplementos culturales dan cuenta de esta cuestión a partir de profusos debates e intercambios entre diversos escritores/as.

Problematizamos al canon desde la perspectiva que realiza Alberto Manguel como "cuestión de autoridad oficial, no de autoridad intelectual. Es la posición de quien está en un puesto de poder, amparado en teorías y decide quién vale y quién no, y también cómo se deben leer las obras y de qué modo no. Más allá de una serie de unas pocas obras incuestionables, la selección de las obras que nos importan es algo muy personal, íntimo. Algo que tiene que ver con el azar de nuestras experiencias, con la formación cultural de nuestra propia historia".⁴⁵ Mágina Averbach sostiene que el canon, por definición, es un listado de nombres que representa el arte literario de una nación, "es un espacio de lucha, un lugar en el que se producen debates y que tratan de determinar qué se incluye y qué no". Por lo tanto, concluye, se trata de un instrumento ideológico: *¿Quiénes son nuestros escritores? es una pregunta sumamente ligada a ¿quiénes somos?*⁴⁶

En otro contexto, Peter Handke, anuncia en Austria su decisión de retirarse de la vida pública y en el discurso donde sostiene esta decisión afirma: "...¿qué es lo que debe ser leído?. La búsqueda de un canon: cuáles son los mejores diez libros, los así llamados mejores libros. Mi parecer (no es una opinión, sino un fuerte presentimiento) es que esta campaña contra la supuesta desaparición de la literatura, esta búsqueda (en la escuela o en donde sea) de los diez mejores libros de los últimos 300 años, sólo logra pudrir más las cosas. Incluso mi propia editorial, Suhrkamp, estableció uno de estos cánones. Pero los que ahí faltan son por lo menos tan importantes como los que están. No está el Presentimiento y Presente de Eichendorff, no hay ningún Robert Walser. Por ejemplo, si hubiera un concurso "Cuente los diez mejores chistes del mundo" y uno contara los diez

⁴⁴ Colomer, Teresa (1997; 135)

⁴⁵ Clarín, Suplemento *Cultura y Nación*, 5/4/03, Páginas 2/3.

⁴⁶ Clarín, Suplemento de *Cultura y Nación*, Página 19, 3/4/04

*mejores chistes del mundo; de repente ya no serían más graciosos. Como cuando me pidieron una lista de los diez mejores arqueros del mundo. Yo pensé en Jaschin o Dino Zoff, y en Italia y en Brasil, y ahí se me ocurrió: cuanto más se limita el número de arqueros, a cinco o a diez, tanto más desaparecen otros. Otros que dieron lo mismo, que eran igual de interesantes, igual de conmovedores. Ahí supe: no puede haber diez mejores chistes, diez mejores libros, diez mejores arqueros, no puede haberlos. A todos hay que dejarles el caos. Porque el canon es aún más homicida que el caos: mejor el caos. Literatura: eso es también el intento por decir mejor el caos".*⁴⁷ El autor menciona su estado de cansancio frente a los recortes que soportan los discursos, situación ésta que justifica que los lectores toman la parte por el todo.

Sobre este mismo tópico, se reprodujo en nuestro medio un debate alrededor de la figura del escritor estadounidense Harold Bloom y del escritor británico Gordon Burn. Bloom publica en el año 1994 *El canon occidental*. Allí se manifiesta contrario a los actuales estudios culturalistas y "propugna la jerarquización de las letras como sustento de la historia de la civilización y como baluarte espiritual humano"; para él "la lectura literaria es el acceso a un estadio dinámico de la cultura, a un ámbito de valores morales de dimensiones filosóficas y trascendentes que está más allá de las reivindicaciones políticas"; su obra se dirige a un lector culto e informado pero no necesariamente especialista en literatura.⁴⁸ Actualmente alerta sobre las dificultades que tienen las nuevas generaciones para convertirse en lectores, proponiendo "mantener a las computadoras lejos durante su educación primaria y secundaria y lejos también de sus bibliotecas"⁴⁹; esta reflexión no sólo parte de las estadísticas que maneja la Fundación Nacional de las Artes de los Estados Unidos sino de su propia experiencia como docente universitario, donde ya no puede dar nada por sentado y debiendo empezar desde la nada.⁵⁰ Por otro lado, Burn realiza un análisis de los últimos cincuenta años de la narrativa estadounidense. Ambos parten de una selección, de acuerdo a sus propios criterios, de textos y escritores. Por supuesto, su selección se presta al intercambio entre diversos escritores y escritoras. Critican la visión sesgada ideológicamente, la omisión en el listado de escritoras y de minorías étnicas, como también la fijación a las formas tradicionales de los géneros literarios. Janet Tompkins, desde la crítica feminista, señala que "la inclusión en el canon depende solamente de la 'calidad' de cada texto y los autores incluidos serán valiosos tanto hoy como dentro de muchos años"⁵¹, según las demarcaciones establecidas por Bloom y Burn. La autora cuestiona este sentido de "eternidad" a partir del análisis de diversas antologías, entendidas como corporizaciones del canon, descubriendo su carácter dinámico y, por lo tanto, provisorio.

⁴⁷ Página 12, Suplemento *Radarlibros*, Página 3

⁴⁸ Citado por Armando Capalbo en La Nación, Suplemento *Cultura*, 1/2/04, Página 5.

⁴⁹ Clarín, Revista de Cultura *N*, 17/7/04, Página 16.

⁵⁰ En contraposición a esta postura, Pablo De Santis sostiene que "la lectura arma su propio campo y no es tan fácil desplazarla... los libros han sido, son y serán como principios organizadores del mundo y ese destino no es tan fácil de borrar. ...El escritor Michel Tournier dice... que siempre escucha decir que ahora no se lee y que antes se leía mucho, porque no había televisión. Y comenta algo así: 'Cuando era chico, no existía la televisión, y yo no recuerdo que se leyera. Estábamos frente al fuego, sin hacer nada' " en *Clarín*, 28/7/02, Página 25.

⁵¹ Citado por Averbach, M. en Clarín, Revista de Cultura *N*, Página 19, 3/4/04.

En cierta continuidad con el planteo de los escritores anglosajones, el escritor chileno Alberto Fuguet en su antología *Mc Ondo* (1996), crítica con el boom de la novela latinoamericana de los años '60, no incorpora ninguna producción de escritoras por no considerarlas "suficientemente interesantes".⁵²

A partir de las reflexiones anteriores, la cuestión de género también aparece como un tópico relevante. Así lo expresa Jean Franco: "*En el terreno literario sigue en pie (la dominación masculina), pese al surgimiento de autoras muy fuertes y leídas*".⁵³

Alberto Manguel muestra otra operación para realizar una selección de textos que plasma en su *Diario de lecturas*. Su operación, tal como lo relata en la introducción del texto, comenzó en el año 2002 a partir de la relectura de un libro al que siempre se vuelve y encontró una relación con lo que sucedía a su alrededor; decidió tomar nota de esas coincidencias. Al año siguiente tomó la decisión de elegir doce libros, uno por cada mes, para releerlos y registrar las impresiones que le generaban. A lo largo de un reportaje, el autor se manifiesta al respecto en los siguientes términos: "*Abro un libro, se me ocurre una frase, paso a otra cita, me sirvo café, el libro se mancha, eso me hace pensar en tal página, leo en el diario una noticia y cuando abro el libro, ¡ah!, la noticia del diario se refleja en esta página escrita hace 900 años... Si uno realmente confiesa lo que le gusta leer, la lista es muy ecléctica. Nuestros libros favoritos son casi nuestra autobiografía... Me importaba mucho que no fuese una lista pretenciosa. Cuando nos piden una opinión o una lista de preferencia tendemos a ser pretenciosos. Si a uno le preguntan cuál es la gente interesante que conoce, tiende a decir: el presidente tal, el senador tal... Y en verdad la gente más interesante resulta ser una vecina, un cuñado, etcétera. Para cada uno la lista será diferente, desde ya, ¿por qué tienen que ser iguales todas las bibliotecas?... El libro se transforma, como un camaleón, en un reflejo de nuestras circunstancias... El libro se acomoda a las circunstancias de uno*".⁵⁴

Qué es la literatura o cómo se convirtieron en escritores/as

Otra perspectiva interesante como posibilidad de entrada al campo la constituye el relato de los propios escritores/as sobre su acercamiento a la literatura y sobre la función o el sentido de la misma, arrastrando con ella el sentido del escritor en la sociedad. Estas reflexiones les permiten a los autores/as tematizar sobre el contenido de la escritura y transparentar las modalidades propias de producción literaria con las que cada uno/a cuenta. Esto nos posibilita distanciarnos de la imagen del escritor como "iluminado" por cierta inspiración súbita. Tales perspectivas aparecen reflejadas a partir del formato de entrevista en la mayoría de los suplementos literarios o en eventos que consisten en diálogos abiertos con escritores/as.

⁵² Clarín, Revista de Cultura N.º 17/704, Página 24.

⁵³ Clarín, Suplemento *Cultura y Nación*, 5/10/02, Página 3.

⁵⁴ Clarín, Revista de Cultura N.º 11/9/04, Página 7.

Siguiendo con las reflexiones de Alberto Manguel: "Escribir un libro, narrar una historia, implica ceder a la ambigüedad natural de las cosas. Quisiéramos que los acontecimientos fueran definidos: que tal personaje sea bueno y tal otro malo; que una buena acción conduzca a una recompensa, y una mala acción, a un castigo; a pesar de que toda nuestra experiencia indica lo contrario. La literatura sabe más que nosotros, y sabe que eso no es verdad... Yo creo que la literatura tiene una responsabilidad moral... nos propone experiencias juzgadas. No dogmáticas, pero juzgadas. La literatura muestra acciones hermosas o terribles, personajes de todo tipo, dentro de contextos vividos por la imaginación del escritor. Eso es de una utilidad inmensa. Es lo que hace que los lectores, más que los que participan en otras artes, tengan la posibilidad -aunque no la garantía- de aprender algo. Porque los personajes pasan por experiencias que siempre son las muestras. ¿Recuerda ese fenómeno del que habla Brecht, el 'extrañamiento', el distanciarse de lo que está ocurriendo para poder verlo?. Bien: la literatura hace eso constantemente. Insisto: no creo que en sí misma la lectura produzca nada. No es como el hecho de respirar que es necesario para vivir. Pero sé que hay momentos en donde me pregunto cómo la gente aguanta vivir sin leer, cómo logra atravesar el día lleno de miserias, dolores, mezquindades, horrores, sin la ayuda de un libro. Lo hace la mayoría de la gente, pero si lo pienso, no sé cómo lo hacen. Yo no podría".⁵⁵

Roberto Bolaño expresa su encuentro transformador con el texto literario, en los siguientes términos:

"Pero fue una novela la que me sacó y me volvió a meter en el infierno. Esta novela es La caída, de Camus, y todo lo que concierne a ella lo recuerdo como atrapado en una luz espectral, luz de atardecer inmóvil, aunque yo la leí, la devoré, iluminado por aquellas mañanas privilegiadas del DF, que son o que eran de una luminosidad roja y verde cercada por ruidos, en un banco de la Alameda, sin dinero y con todo el día. Es decir con toda la vida, a mi disposición. Después de Camus todo cambió. Recuerdo el ejemplar: era un libro de letras muy grandes, como un primer abecedario, de pocas páginas, de tapas duras, con un dibujo horrendo en la portada, un libro difícil de sustraer y que no supe si ocultar bajo la axila o en la espalda, pues no se amoldaba a mi americana de estudiante cimarrero, y que al final saqué a vista y paciencia de todos los empleados de la Librería de Cristal, que es una de las mejores formas de robar y que había aprendido en un cuento de Edgar Allan Poe. A partir de entonces, de aquella sustracción y de aquella lectura, pasé de ser un lector prudente a ser un lector voraz, y de ladrón de libros me convertí en atracador de libros. Quería leerlo todo, que, en mi simpleza, equivalía a querer o a intentar descubrir el mecanismo hecho de azar que había llevado al personaje de Camus a aceptar su atroz destino. Contra todas las predicciones, mi carrera de atracador de libros fue larga y provechosa, pero un día me atraparon".⁵⁶

Pablo De Santis, relatando sus primeros contactos con los textos, recuerda: "...en mi iniciación fue de fundamental importancia la enciclopedia Lo sé todo, en cuyas páginas se desplegaba un mundo riquísimo e inalcanzable, que unió finalmente lograba

⁵⁵ Op cit. Nota 54, Página 8.

⁵⁶ La Nación, Suplemento de Cultura, 12/9/04, Página 1/2.

asir por las explicaciones y las ilustraciones de esos tomos. Uno se enteraba de todo sin ningún orden y probablemente con muchos errores y simplificaciones. Pero, aun con todas esas sospechas de calidad (que uno tiene ahora, no entonces) esa enciclopedia fue clave para la iniciación en la lectura de toda una generación. El crítico George Steiner habla en su libro *Presencias reales* de cómo cada uno de nosotros va armando un canon personal. Ese canon se forma con jerarquías particulares y arbitrarias, con textos sin duda desparejos o incluso malos, pero con ellos uno va armando una colección propia basada en gustos y placeres, que tiene que ver directamente con lo emotivo y que, por eso, no necesita justificación alguna". Y concluye: "...los libros, por sobre todas las cosas, tejen vínculos pasionales e indelebles entre las personas. Sólo el momento de la lectura es solitario. Luego, todos deseamos hablar de esa pasión que compartimos con otros tan voraces como nosotros".⁵⁷

Ricardo Piglia narra su oficio de leer y escribir entramado con su propia experiencia personal:

"Leo la literatura como un modo de pensar lo social y no al revés. Y estas polémicas y estas intervenciones han estado, por otro lado, muy ligadas a mi experiencia con la enseñanza. He usado la experiencia de enseñar literatura como un laboratorio para discutir hipótesis y releer textos que, de otro modo, quizás no me hubiera puesto a releer. Enseño desde 1963 y esa experiencia ha sido básica en la definición de ciertos ejes y ciertas formas de lo que podemos llamar intervención crítica. He estado muy atento a los debates que se han generado en el ámbito de los seminarios y los cursos que funcionan como nudos de redes más amplias. En todo caso, no soy un crítico literario en sentido estricto. Escribo, de vez en cuando, sobre literatura y trato de buscar en cada caso una forma específica".⁵⁸

Juan José Saer, motivado por la crisis argentina de diciembre de 2001, reflexiona desde París sobre la literatura nacional desde sus comienzos hasta la actualidad: *"La tradición literaria argentina se forjó siempre en la incertidumbre, en la violencia y bajo la amenaza del caos... Cada escritor construye su literatura, por íntima que sea, con el mundo que tiene a su alcance; la tajada de vida empírica que alimenta su imaginación es la savia secreta que justifica cada uno de los signos que estampa sobre el papel. A los escritores argentinos (como a todos los otros probablemente) les tocó vivir en un país agitado por inacabables conflictos. Y hoy sólo siguen siendo legibles aquellos que se aventuraron en la selva de estos conflictos y fueron capaces de forjar a partir de ellos su propia tradición".⁵⁹*

Susan Sontag, en su discurso al recibir el premio Príncipe de Asturias, nos invita a pensar la literatura en los siguientes términos: *"En un sentido, el empírico o fáctico, la literatura es meramente la suma de todo lo escrito y tenido por literatura. En otro sentido, el ideal, la literatura es la suma de todo lo que mejora, enaltece y hace más*

⁵⁷ *Clarín*, 28/7/02, Páginas 24/25.

⁵⁸ Página 12, Suplemento *Radarlibros*, 2003, pág. 5.

⁵⁹ *La Nación*, Suplemento *Cultura*, *El escritor argentino en su tradición*, 28/7/02, Páginas 1 y 2.

necesaria la actividad literaria. En esta segunda, y más valiosa, acepción, la literatura honra –y representa– metas ideales en sentido estricto. (...) La literatura es, en primer lugar, una de las maneras fundamentales de nutrir la conciencia. Desempeña una función esencial en la creación de la vida interior, y en la ampliación y ahondamiento de nuestras simpatías y nuestras sensibilidades hacia otros seres humanos y el lenguaje”⁶⁰

Paul Auster, en el prólogo de su libro *Creía que mi padre era Dios*, recopila los mejores relatos verídicos que los oyentes norteamericanos le enviaron a su programa de radio. Desde esta experiencia vivida nos acerca sus reflexiones sobre el sentido de la escritura:

“Necesitamos palabras para expresar lo que hay dentro de nosotros, y los colaboradores me han dado una y otra vez las gracias por haberles brindado la oportunidad de contar sus historias... Más que nunca, he percibido cuán profunda y apasionadamente vivimos en nuestro interior... Nuestros apegos son feroces. Nuestros amores nos desbordan, nos definen, desdibujan los límites entre nosotros y los demás. (...) Si no tenemos una certeza absoluta ante nada y si todavía poseemos una mente lo suficientemente abierta como para cuestionar lo que estamos viendo, tendemos a mirar el mundo con mayor atención y, de esa observación, surge la posibilidad de ver algo que nadie había visto nunca. Debemos estar dispuestos a admitir que no se conocen todas las respuestas. Si creyésemos que sí, nunca tendríamos nada importante que decir. (...) Si tuviese que definir estos relatos, los llamaría crónicas desde el frente de la experiencia personal. Tratan sobre los mundos privados de los norteamericanos y, sin embargo, una y otra vez se detectan en ellos las inexorables huellas de la historia, las intrincadas formas con las que cada sociedad acaba moldeando los destinos de los individuos”.

Roland Barthes, muy revisitado por los diversos suplementos literarios, definió la literatura en los siguientes términos: “Entiendo por literatura no a un cuerpo o una serie de obras, ni siquiera un sector de comercio o de enseñanza, sino la grafía compleja de las marcas de una práctica. Veo entonces en ella esencialmente al texto, es decir, al tejido de significantes que constituye la obra, puesto que el texto es el afloramiento mismo de la lengua”.⁶¹ Es el mismo Barthes quien relata en su obra *Fragmentos de un discurso amoroso* el modo personal de construcción de su propuesta de trabajo durante la realización de un seminario: “me di cuenta de que yo mismo me proyectaba, en nombre de mi experiencia, de mi vida en algunas de las figuras del texto de Goethe, y que llegaba incluso a mezclar lo que venía de mi vida con lo que leíamos en el *Werther*”; incluso manifestó que a todos los miembros del seminario donde se desarrollaba la temática –que posteriormente se transformó en el texto– también les ocurrían los mismos efectos. Desoyendo las voces de la academia, del cientificismo y del dogma semiológico, asumió, él mismo, el lugar de enunciación del discurso amoroso: “Así que fabriqué, simulé un discurso que es el discurso de un sujeto enamorado. El título es bien explícito, y está deliberadamente construido: no es un libro sobre ‘el’ discurso amoroso, es el discurso de ‘un’ sujeto enamorado”.

⁶⁰ Página 12, 27/10/03, Contratapa.

⁶¹ En *El placer del texto*.

Edgar Morin ubica la temática desarrollada en este apartado en los siguientes términos: *"...si queremos comprender el mundo humano, la literatura es fundamental. A través de las novelas se pueden entender las distintas formas del amor y la ambición, su papel central en nuestra sociedad. La obra de Proust es un ejemplo de un modo de conocimiento más sutil. Y también la poesía, que nos hace comunicarnos con la cualidad poética de la vida. En mi concepto, la vida es una alternancia de prosa y poesía. La prosa es aquello que estamos obligados a hacer por razones profesionales, para sobrevivir. La poesía es la intensidad de la vida que se verifica en el amor, el juego, la comunión, el éxtasis. Es la poesía la que nos habla de la vida. Y además, quiero decir que las grandes obras de arte tienen un pensamiento, pero un pensamiento de tipo original, que si queremos expresar en conceptos, en palabras, se empobrece. Tomemos a Rembrandt: cuando vemos las caras de Rembrandt, hay un pensamiento sobre la humanidad, sobre las personas humanas. Pienso que no debemos pensar que hay un solo conocimiento que tiene valor. El conocimiento que se verifica a través de las artes, de la literatura, es un conocimiento más difícil, con más incertidumbres, pero concierne más fundamentalmente a la persona"*.⁶²

Sobre los sentidos de la lectura y la función de la escuela

Otro tópico recurrente, ya adelantado anteriormente bajo los términos de Bloom y De Santis, es el de la importancia de la lectura y el papel de la escuela.

Susana Zanetti, especialista argentina en Literatura Latinoamericana, sostiene que *"la escuela de hoy condiciona a los lectores de mañana"* y entre otros de sus fundamentos afirma: *"...leer es una pasión perdurable: permite conocer de una manera particular, porque articula la reflexión y la imaginación. El hombre se distingue de los otros animales por el lenguaje, y manejando muy bien la lengua se abren posibilidades que de otra manera quedan retaceadas. A veces no se alcanzan estas posibilidades porque, como ocurre hoy en la escuela secundaria, se leen cosas que no tienen densidad, y así hay gente que queda sin poder mirar el mundo y su propia vida de una manera más honda"*.⁶³

Alberto Manguel reflexiona sobre el sentido del aprender a leer como una forma de conocernos más y conocer al mundo. En los términos del propio escritor aparece la siguiente reflexión:

"Aprender a leer es adquirir los medios para apropiarse de un texto... y también para nutrirse de las apropiaciones de los otros... En esta zona ambigua entre la posesión y el reconocimiento, entre la identidad impuesta por los demás y la identidad descubierta por uno mismo, yace el acto de leer. Pero en el seno de cada sistema escolar existe una feroz paradoja. Una sociedad necesita impartirles a sus ciudadanos el conocimiento de sus códigos, de modo que estos ciudadanos puedan volverse participantes activos, pero el conocimiento de dicho código, más allá de la mera habilidad para descifrar un slogan

⁶² Clarín, Suplemento *Zona*, 30/4/00, Página 10.

⁶³ Clarín, 21/3/04, Página 39.

político, una publicidad o un manual de instrucciones básicas, también permite que éstos mismos ciudadanos critiquen su sociedad, revelen sus defectos o intenten alguna clase de cambio. En el mismo sistema que hace posible el funcionamiento de una sociedad reside el poder de subvertirla. De manera que el maestro, la persona escogida por esa sociedad para transmitir a los nuevos miembros los secretos de su vocabulario común, representa de hecho un peligro, un Sócrates capaz de corromper a los jóvenes, alguien que debe por un lado contribuir a enseñar a pensar y que, por el otro, debe someterse a las leyes de la sociedad que le confirió ese puesto de tutor, hasta el extremo de la autodestrucción, como en el caso Sócrates. Un maestro está siempre atrapado en esa doble misión: la de enseñar para hacer que los estudiantes piensen por sí mismo, pero la de enseñar de acuerdo con una estructura social que pone un freno al pensamiento... Pero para avanzar y profundizar, para tener el valor de enfrentar nuestros temores, nuestras deudas y nuestros secretos, para plantearse la relación entre los mecanismos de la sociedad, los nuestros y los del mundo, para ello debemos aprender a leer de otras formas diferentes, formas que nos enseñan a pensar”.⁶⁴

El mismo autor produce un texto denominado Cómo definir al lector ideal en el que, a partir de citas de escritores/as (Emerson, Nobokov, Goethe, Valéry...) y de sus propias reflexiones provocadas por éstas o por su posición personal, se acerca al arte de leer: “El lector ideal es el escritor en el instante anterior a la escritura. El lector ideal no reconstruye un texto: lo recrea. El lector ideal no sigue el hilo de la narración: avanza con él”.⁶⁵

Pablo De Santis sostiene que “no parece tan importante qué se lee de entrada, sino con qué actitud. Porque la lectura comienza con una especie de esperanza frente a los libros que siempre se mantiene. (Esperanza) de ser ilustrados, de ser conmovidos y de ser satisfechos, que muchas veces es superior a los libros que uno tiene en la mano. Yo creo que uno siempre se acerca a los libros buscando algo que no leyó antes. Uno nunca pierde la esperanza de ser sorprendido”. Y frente a la pregunta de cómo se consigue esto, el escritor responde:

“Esa parece la receta infalible para ‘fabricar lectores’: el entrañable contagio familiar. (...) Cuando uno descubre la pasión, importa la intensidad, no la calidad de lo que lee. Es que ningún chico es inmune a la intriga por saber qué lee ese adulto que está enfrascado con tanto interés en un libro. Ver a alguien leyendo o escribiendo invita a desentrañar ese misterio y a adueñarse de ese placer”.⁶⁶

Daniel Pennac en Como una novela⁶⁷ manifiesta: “El tiempo para leer, como el tiempo para amar, dilata el tiempo para vivir”.

⁶⁴ Página 12, Suplemento Radartlibros, 14/9/03, Páginas 2, 3 a 4.

⁶⁵ Publicado en Clarín, Revista de Cultura N.º 6/12/03, Página 18.

⁶⁶ Clarín, 28/7/02, página 24.

⁶⁷ Bogotá, Editorial Norma, 1993.

En este contexto, el Ministerio de Educación Nacional ha lanzado un Plan Nacional de Lectura para revertir el promedio de “un libro cada tres alumnos” informado por el Ministro de Educación, Daniel Filmus. El Plan se dispone a entregar libros para 8.500 establecimientos educativos de nivel medio y polimodal, llegando a 1.700.000 alumnos/as. Al frente de dicho plan se encuentra Gustavo Bombini, quien manifestó que *“hay muchos educadores que prefieren libros realizados para adolescentes que clásicos como Shakéspeare o Cervantes, considerados ‘lejanos’ o ajenos. Yo mismo en el secundario me enamoré de los sonetos de Quevedo. Y al buscar más textos de ese autor fui convirtiéndome en un lector con una biblioteca propia. Nadie podía haber dicho que Quevedo estaba más cerca que en un texto de literatura juvenil”*⁶⁸ En esta dirección, los textos entregados abarcarán clásicos de la literatura universal. Para el lanzamiento de dicho plan se convocó a los escritores Ernesto Sábato y Graciela Montes, quienes dirigieron unas palabras. La escritora recordó lo siguiente:

*“Del poder de esa ocasión, la biblioteca, me enteré sobre todo por mi madre, que no había terminado la escuela primaria pero se convirtió en lectora ávida de la biblioteca de su barrio, Barracas, donde, para suerte de ella, había una bibliotecaria, la señorita González, de quien siguió hablando hasta poco antes de morir, que le abría el mundo y le daba ocasiones para convertirse en una lectora plena, es decir, en una persona de pensamiento más libre, más ávida de horizontes, más curiosa, siempre un poco insatisfecha, que pensaba con su propia cabeza. (...) Pero la escuela, y también la biblioteca, que son –o deberían ser– sociedades de lectores, donde hay espacio y ocasión para el protagonismo lector, deberían ir a la cabeza”*⁶⁹

También, diversos organismos de cultura a nivel nacional, provincial y municipal generan acciones en bibliotecas que tienen que ver con la representación de textos dramáticos, conferencias o entrevistas con escritores/as y ciclos de lectura. Tal es la experiencia llevada a cabo en la Biblioteca Municipal del barrio de Montserrat donde, bajo el ciclo “Mesita de luz”, la actriz Luisa Kuliok convocó a diversas personas públicas para que comentaran sus experiencias con los libros y compartieran la lectura de fragmentos con la actriz.

Este último apartado nos permitirá preguntarnos, problematizarnos sobre el canon escolar, sobre las cuestiones de género, sobre las definiciones de literatura, sobre el rol de los escritores/as, sobre las articulaciones entre escritura y lectura en las clases a observar y en los relatos de los docentes convocados para este trabajo, sobre los consumos culturales de los/as docentes, los tipos materiales que seleccionan para sus clases y las fuentes desde donde buscarlos... en fin, sobre sus ideas personales en relación a la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria y sus procesos de construcción metodológica.

⁶⁸ Clarín, 7/4/04, Página 30.

⁶⁹ Reproducido en Clarín, Revista de Cultura N° 12/6/04, Página 15.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y TRABAJO DE CAMPO

El presente trabajo se posiciona dentro de un diseño de investigación de corte cualitativo. Esto implica la realización de una opción de corte epistemológica entre los "pares lógicos" (Sirvent, 1998) o "modos suposicionales" (Goetz- Le Compte, 1988) que se encuentran en el panorama de las opciones disponibles al momento de realizar una investigación. Entre los supuestos en los que nos hemos basado para adoptar dicho enfoque, podemos mencionar los siguientes:

- Se sustenta en una *lógica de inducción analítica*, es decir, en una reflexión intensiva y en profundidad desde pocos casos particulares en función de encontrar y ganar en especificidad; desde este lugar el hecho social se va construyendo a partir de la voz, las acciones y el cuerpo de los actores involucrados en el proceso de investigación; "...la propuesta de un método interpretativo enclavado sobre los descartes, sobre los datos marginales, considerados como reveladores. De ese modo, detalles considerados habitualmente sin importancia, o directamente triviales, 'vulgares', suministran la clave para acceder a los productos más elevados del espíritu humano... huellas tal vez infinitesimales permiten captar una realidad más profunda, de otro modo intangible" (Guinzburg, 1987, 63/64).
- Acentúa el *contexto de descubrimiento* en función de hacer crecer el cuerpo teórico, de descubrir nuevas categorías, conceptos, clases, temas emergentes, códigos, marcos, unidades de significación...; además de pergeñar un entramado de relaciones potenciales entre todas ellas. Se opera a modo de una lente que -a medida que se va avanzando en el trabajo de investigación- va haciendo foco, reduciendo el campo, profundizando y generando más nitidez en esas primeras imágenes un tanto difusas y generales. Dicho trabajo implica un interjuego permanente, en espiral dialéctico, entre teoría-empiría. Emerge así una nueva reflexión teórica a partir del análisis de los datos empíricos y se vuelve a la empiría para repetir sucesivamente esta secuencia. Cada fase de este proceso se hace más intensa y se va contrayendo, permitiendo que emerja una verdadera teorización. Se genera así una "*teoría de base o desde las bases*" (Glaser-Strauss, 1967) que comienza partiendo de conceptos más pegados a la empiría y avanza hacia otros conceptos cada vez más generales y de cierta abstracción. De esta manera, constatamos un rasgo peculiar de la lógica cualitativa: su naturaleza combinada de obtención y análisis de la información.
- Busca *comprender* fundamentalmente la acción de los sujetos concretos investigados en su contexto natural y en un determinado proceso socio-histórico en el que se desenvuelven. La teoría crítica señala que comprendemos al sujeto a través de las interconexiones de la praxis social; "*una historia que se limita de forma estrictamente empírica a la explicación causal de los hechos individuales, no es una historia apropiada para su aplicación práctica a la vida*" (Habermas, 1970; 102⁷⁰).

⁷⁰ Citado por MANSILLA, H.C.F. (1970); *Introducción a la Teoría Crítica de la sociedad*, Barcelona, Seix Barral.

Dicho proceso de investigación trata de construir espacios donde uno pueda reconocerse como sujeto, donde se generen condiciones para que emerja el sujeto y no sea cosificado sino tratado como un auténtico sujeto. Se trata de sujetos de y en investigación. Como sostiene E. Morin (1994; 67/68) *"en los determinismos el sujeto se disuelve..., se ha expulsado al sujeto de la historia, se han eliminado las decisiones, las personalidades, para sólo ver los determinismos sociales"*. En esta misma dirección, Irene Vasilachis de Gialdino (2003,11) afirma que *"las formas de conocimiento con las que, habitualmente, accedemos a aquello que deseamos conocer- y las ciencias sociales han de dirigirse, por el carácter de su naturaleza, a los sujetos antes que a los objetos- no sólo no son siempre las más aptas sino que, además, nos inducen, muchas veces, a contemplar a esos sujetos de una manera que nos aleja en vez de acercarnos a ellos. Impiden, por tanto, reconocerlos como iguales, como personas con expectativas, con deseos, con esperanzas, con temores y con sueños, con tristezas y con alegrías"*. Propone, entonces, una complementariedad entre el sujeto que conoce y el sujeto conocido, establecer un auténtico trabajo de construcción del conocimiento de modo cooperativo, con la intención de que *"la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente o sea tergiversada como consecuencia de la necesidad de traducirla de acuerdo con los códigos de las formas socialmente legitimadas"*.⁷¹ Para la misma autora (1992), el paradigma interpretativo -superador del enfoque positivista- se fundamenta en los siguientes presupuestos básicos:

- La resistencia a la "naturalización" del mundo social, lo que implica reconocer el carácter de producción humana de la sociedad construida históricamente. Álvarez-Uría y Varela (1985,17), en el *Prólogo* al texto de M. Foucault *Saber y verdad*, manifiestan que la naturalización de las condiciones de vida *"proviene de escamotear la historia, de olvidarse de su génesis y de su funcionamiento"*.
- El sentido de la acción social se genera en el contexto del mundo de la vida a partir del entendimiento entre los participantes involucrados.
- El proceso de "doble hermeneútica" con los hechos y los sujetos involucrados. *"Los conceptos de segundo grado creados por los investigadores para reinterpretar una situación que ya es significativa para los participantes son, a su vez, utilizados por los individuos para interpretar su situación convirtiéndose, en virtud de esa apropiación, en nociones de primer grado"* (2003,20).

Todo este último planteamiento adquiere centralidad a partir de las razones esgrimidas en los capítulos anteriores: hoy más que nunca se anulan la voz y la práctica docente. Porque el colectivo docente debe ser transformado a partir de los nuevos imperativos reformistas. Así, se investiga en su contra para mostrar lo mal que hacen las

⁷¹ La autora desarrolla una "epistemología del sujeto conocido" superadora de la epistemología del sujeto cognoscente y del enfoque unidireccional entre el investigador y el investigado (2003) a partir del supuesto de la igualdad esencial entre los seres humanos.

cosas o lo poco que saben⁷², se lo culpabiliza del deterioro de los aprendizajes de los alumnos/as, y sus condiciones materiales y laborales de trabajo se empobrecen junto con las del resto de los trabajadores...

Dentro de este enfoque epistemológico nos interrogamos sobre el particular rol que debe cumplir el investigador:

- El investigador se sumerge en el “barro” de la empiria; se implica en la realidad del contexto ecológico de los sujetos; se construye así una concepción de ciencia *con* sujeto.
- Dicho investigador parte de determinadas concepciones que pospone para dejar que fluyan los datos desde la empiria. Es un investigador que explicita sus sesgos, sus intereses, sus opciones ético-políticas como motores del conocimiento. Concibe *“el proceso de investigación como parte de un proceso global de actos socialmente institucionalizados a través del que los grupos sociales obtienen su vida, precaria por naturaleza”* (Habermas, 1978;79).
- *“El investigador se aproxima al problema con un caudal de conocimientos, de resultados de investigaciones anteriores y con un acervo conceptual de teorías, que lo ayudan a delimitar su temática. Estos elementos le permiten al investigador generar hipótesis de trabajo, que no son una relación entre variables operacionalizadas sino una interrelación entre conceptos amplios a redefinir en el propio trabajo cualitativo. Esos antecedentes, unidos al conocimiento personal y la creatividad del investigador, permiten imaginar un escenario del contexto y de los sujetos que faciliten un análisis comparativo”* (Glasser-Strauss, 1967).
- *“El investigador cualitativo entra en el campo munido de un problema, una aproximación conceptual que le señala rubros conceptuales amplios en los que centrar su interés y un lugar, escenario o categoría de personas que le brindarán la información, a partir de los cuales desarrollará su estrategia de investigación. Lo importante es que tenga una posición abierta dispuesta a enriquecer sus hipótesis de trabajo con el aporte de la información, modificándolas cuanto fuera necesario. Es importante también que incorpore toda la información relevante aunque sea externa a la que pueda captar el instrumento en sí”* (Glasser-Strauss, 1967).

Otro planteo central lo constituye la reflexión entre este rol de investigador cualitativo y su relación en el entramado teoría y empiria que modela el trabajo de investigación, es decir, preguntarse cuál es el papel que desempeña la teoría en un diseño cualitativo. El investigador parte de un primer marco teórico como “anticipación de sentido”. Posteriormente, el investigador inicia un proceso “en espiral” desde esta primera aproximación teórica hacia el terreno, terreno donde se desplegarán diversas técnicas en el medio por donde transitan los sujetos. Los datos construidos, a partir de las técnicas empleadas emergen de una fase de escritura, análisis y codificación, y comienzan a poner en tensión esos primeros marcos teóricos. Esta “tensión” genera una vuelta a terreno con el

⁷² “No parece que los investigadores sean proclives a tomarse en serio la experiencia, las intuiciones o las reflexiones de los profesores, excepto como datos que se someten al análisis y a las perspectivas de los científicos” (Contreras Domingo, 1994; 133).

Exactitud

* Es necesario definir?

consecuente inicio de un proceso en espiral dialéctico cada vez más profundo, más denso cualitativamente, más intenso. Esta descripción rompe con un posicionamiento verificacionista y lineal encuadrado dentro de otras lógicas de investigación; no se trata de una gran teoría cerrada a ser corroborada o desestimada en terreno, sino que se trata de la generación de teoría desde las bases, desde los datos que van emergiendo de la realidad de los sujetos y de sus contextos. Este trabajo, este "amasado teoría-empiría" (Sirvent, 1998) que realiza el investigador es coadyuvado por el método comparativo constante y el concepto de saturación. A estos se le suma el concepto de triangulación como modalidad de validación del trabajo de investigación. Definiremos estos tres conceptos centrales para la lógica de la investigación cualitativa:

- ✓ Para Glaser y Strauss (1967) *"el método comparativo va enfrentando casos similares entre sí, pero que se diferencian en algunas características cruciales, tratando de formular interpretaciones que incluyen conceptos teóricos. Estos conceptos teóricos se van construyendo en ese mismo proceso de análisis. Dicho análisis implica la formulación de conceptos que se van creando en un continuo ir y venir de la información empírica a la construcción teórica. (...) El componente cualitativo exige un ir y venir entre los datos y la teoría y de ésta a aquellos que suele modificar a lo largo de la investigación tanto los aspectos conceptuales, como los sujetos de la investigación. La aproximación metodológica del análisis cualitativo permite conservar el lenguaje original de los sujetos, indagar su definición de la situación, la visión que tienen de su propia historia y de los condicionamientos estructurales..."*
- ✓ El concepto de saturación implica que el trabajo en terreno va agotando el hallazgo de novedades, es decir, se va confirmando recurrentemente lo descubierto en estas aproximaciones sucesivas -en profundidad creciente- sobre ese amasado particular entre teoría y empiria. Woods (1996,913) sostiene que se satura *"hasta que no quedara ya nueva información que dar"*.
- ✓ La triangulación es una forma de contrastación, de chequeo (Achili;1990,9). Es decir, este ejercicio de combinación que implica la triangulación nos lleva a un conocimiento en profundidad del objeto, dado que *"la utilización de tres métodos diferentes o más para explorar un problema aumenta enormemente las probabilidades de exactitud"*. (Woods; 1996; 912).

Para la realización de este tipo de trabajo, el investigador debe desarrollar cierta "sensibilidad teórica" (Glasser-Straus,1967) hacia los datos y hacia los sujetos que le permita interpretar, comprender y descubrir. Se trata de auténticos momentos de "insight" enmarcados dentro de un proceso de inducción-analítica. María Teresa Sirvent (1998) señala una serie de recomendaciones para crecer y favorecer esta sensibilidad teórica:

a) *"Estirar el pensamiento fuera de los confines de la literatura técnica."*

- b) *Desafiar las formas "standard" de ver los fenómenos.*
- c) *Escuchar lo que dice la gente y lo que puede significar.*
- d) *Forzar el continuo cuestionamiento y las respuestas provisionales.*
- e) *Permitirse categorías fructíferas aunque provisionales.*
- f) *Descubrir clases, propiedades y relaciones a partir de los datos.*
- g) *Preguntarse y re-preguntarse continuamente."*

Otros dos aspectos centrales al momento de validar los hallazgos de la investigación lo constituyen:

1. La disciplina y metodicidad en el trabajo por parte del investigador .
2. La confrontación de las categorías encontradas con la confirmación o no por parte de las docentes involucradas en el estudio. Nos acercamos a una modalidad de validación que M.T. Sirvent denomina "*instancia colectiva de participación*" (1998). En este caso, lo colectivo se restringe al investigador y la docente involucrada en la experiencia, pudiéndose incluir a los alumnos/as.

Por último, nos parece importante manifestar que esta investigación rompe con ciertas visiones hegemónicas propias de una filosofía ortodoxa. Esto también conlleva un riesgo, dado el arraigo que posee la tradición racionalista en nuestro medio. Habermas (1978,88) sostiene que "*concebir en todo momento el análisis como parte del proceso social analizado y como su posible autoconciencia crítica... sólo así podrán zafar las ciencias sociales de la ilusión -tan rica en consecuencias sociales- de que sobre los diversos dominios de la sociedad, cabe acceder, en la historia, a un control científico similar al que se posee sobre la naturaleza, es decir, un control obtenido con los mismos medios que este último y por igual vía de dominio técnico cristalizado gracias a la ciencia, y todo ello considerado, además, no como meramente posible, sino como posible con el éxito de la emancipación de un vínculo coercitivo de raíz natural*". Además, constatamos una gran dificultad al momento de trabajar en soledad la realización del proceso de investigación; sobre todo cuando se trata de diseños cualitativos donde la pluralidad de miradas enriquece la comprensión del objeto a investigar.

La investigación en el campo didáctico: sobre el objeto enseñanza



“...se conoce poco el quehacer docente cotidiano, porque sabemos poco sobre cómo los enseñantes construyen su práctica. Y es justamente este quehacer docente el que debería constituirse como una de las aportaciones más significativas...”⁷³

Realizadas estas precisiones sobre aspectos más generales -de carácter epistemológico- desarrollaremos algunos enfoques que nos han sido útiles para comprender profundamente las derivaciones que se manifiestan específicamente en el marco de la investigación de la enseñanza.

Ángel Pérez Gómez (1999) enmarca este paradigma cualitativo dentro de lo que denomina “la cultura crítica”. Dicha cultura ha provocado una crisis epistemológica, generando un cambio de régimen en el campo de las ciencias sociales: *“El Nihilismo de Nietzsche; la fenomenología de Husserl, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, A. Schutz, P. Berger y T. Luckman; la hermenéutica de Dilthey, Geertz, Gadamer, Ricoeur; la etnografía de Malinowski, Erickson, Wolcott, Le Compte, Goetz; la etnometodología de Garfinkel, Mehan, Wood y Cicourel; el interaccionismo simbólico de Mead, Blumer, Spradley, Bogdan y Biklen; la teoría de la acción comunicativa de Habermas, Kemmis y Zeichner; el constructivismo de Gergen, Guba y Lincoln, y las posiciones radicales de los deconstruccionistas, Foucault, Derrida, o las más moderadas de Vattimo y Levinas... cada uno con su contribución específica, singular y diferenciada, han impulsado esta subversión paradigmática que se define por el tránsito de la objetividad a la subjetividad, de la explicación a la comprensión interpretativa, del descubrimiento a la construcción. Puede afirmarse sin demasiado riesgo que la mayor parte de la filosofía actual habla este lenguaje”* (60).

En la misma dirección anterior pero desde la perspectiva de la investigación cualitativa y del campo de las Artes, Elliot Eisner (1998,245) sostiene que *“esta perspectiva considera equivocada la expectativa de que puede haber una única teoría que unifique las ciencias sociales, o un único lenguaje que hará lo que una multiplicidad de lenguajes no pueden conseguir. La pluralidad de paradigmas es preocupante para algunos. ¿Qué puede ser más esclavizante que tener que utilizar una estructura, un lenguaje, un conjunto de criterios para valorarlo todo?. Creo que el mundo se beneficia cuando hay más de un tamborilero a quien los estudiosos y los profesores, con diferentes aptitudes, valores e intereses, puedan escuchar.”*

Lee Shulman (1989,9) ubica este enfoque cualitativo e interpretativo en lo que denomina *“programa ecológico del aula”*. Manifiesta la influencia que la antropología y, en especial, la etnografía, han tenido en este programa. Sin embargo, Eisner (1998,265) puntualiza que *“no toda investigación cualitativa es etnográfica”*. Los aportes de W. Doyle y U. Broffenbrenner han sido muy importantes para el desarrollo de este programa ecológico. Una clase, siguiendo a Doyle, es *“una situación institucionalizada para la enseñanza que presenta una serie de características típicas, como son la*

⁷³ Ana María Salguero (1998,18); *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*, Barcelona, España, Octaedro.

multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad e historia” y su análisis presenta tres dimensiones básicas (Contreras Domingo, 1994, 165/6):

1. *“Se sitúa en una perspectiva de investigación naturalista, es decir, parte de descripciones detalladas y rigurosas, sobre el terreno, de los acontecimientos que ocurren en clase, y adopta el punto de vista de los distintos participantes en las situaciones descriptas.*
2. *Plantea las relaciones existentes entre el ambiente y las conductas que en él se dan.*
3. *Su preocupación es fundamentalmente diagnóstica: por qué los profesores y alumnos se comportan en clase de la manera en que lo hacen”.*

Rafael Porlán (1993) ubica esta línea de trabajo investigativo en lo que denomina *“el contexto del aula como matriz del intercambio didáctico, como un sistema complejo de comunicación, investigación y construcción de conocimiento”*. Apoyándose, también, en la reflexión de Doyle, afirma:

“El estudio de los contextos del aula abarca un creciente y diverso cuerpo e investigación dirigido a la comprensión de los ritmos naturales de la vida en la clase (...). Existen al menos tres rasgos comunes a este trabajo:

1. *Un énfasis en las observaciones a largo plazo utilizando los informes narrativos. (...)*
2. *Un enfoque sobre la descripción de los procesos de clase de tal modo que la conducta se enmarca en los sucesos que acontecen alrededor.*
3. *Un interés por las perspectivas de los participantes sobre los sucesos del aula, por cómo profesores y estudiantes dan sentido a las realidades del aula” (versión en castellano, Doyle, 1985, página 3 y 4).*

Concluyendo con la necesidad de *“una teoría compleja sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar que describa la multidimensionalidad del aula, la naturaleza del conocimiento que fluye en ella y los principios favorecedores de su cambio y evolución”*.

En el contexto de América Latina, la labor desempeñada por el Departamento de Investigaciones Educativas de México ha sido fundamental para el desarrollo de la etnografía educativa. Una de sus iniciadoras, E. Rockwell (1991) define a la etnografía como el conjunto de prácticas y herramientas desarrolladas para *“describir las múltiples formas en que los seres humanos han logrado sobrevivir, vivir y darle sentido a su vida... constituyéndose en una forma particular de articular la experiencia de campo y el trabajo analítico”*. Desde esta perspectiva, la misma autora afirma que *“la práctica docente cotidiana se resiste a la categorización usual, necesariamente simplificada de la investigación cuantitativa predominante sobre la enseñanza. El conocimiento de la docencia ‘en sus propios términos’ como solemos decir los antropólogos, como práctica social localizada e historizada que se da independientemente de las definiciones normativas que intentan regirla o de las fantasías pedagógicas que la transformarían, requiere un trabajo conceptual y empírico de mayor profundidad” (1988).*

Regina Gibaja (1996,18) sostiene que en el enfoque de investigación interpretativo *“el énfasis está puesto en esclarecer situaciones, poner a la vista rasgos peculiares, exhibir carencias o revelar bondades. Más que las generalidades o las leyes, al*

enfoque le interesan los conceptos y las ideas capaces de generar polémica y despertar inquietudes, porque, como diría Cronbach (1975,121), '... necesitamos reflexionar acerca de lo que significa establecer generalizaciones empíricas en un mundo en el que la mayoría de los efectos son interactivos'. Una de las características de este modo de trabajar es su recurso a la descripción densa (Geertz,1973), que no pretende demostrar relaciones causales ni establecer porcentajes de sujetos que se comportan de determinada manera. Su propósito es ayudar a comprender, es decir, penetrar en el sentido de las situaciones culturales que observamos". Y agrega al respecto: "(se) intenta rescatar el carácter interpretativo, detallado y en profundidad de la versión antropológica de una circunstancia particular. Una descripción densa busca interpretar lo observado para rendir cuenta del discurso social, 'rescatar lo dicho de sus ocasiones percederas y fijarlo en términos permanentes' (Geertz;1973,20). Podría agregarse que la descripción densa se propone presentar el fenómeno en toda la riqueza de sus detalles, abarcando sus relaciones contextuales y sus diferentes niveles de significado"(25). Para finalizar citando al mismo Geertz en los siguientes términos: "...aquí la tarea esencial de la construcción teórica no es codificar regularidades abstractas sino hacer posibles las descripciones densas, no generalizar a través de casos sino dentro de ellos" (Geertz;1973;26).

Nos aproximamos con más intensidad y definición a enfoques interpretativos para el campo de la investigación didáctica. José Contreras Domingo (1994,122) fundamenta que en dichos enfoques *"en vez de observar la conducta de la gente como los 'hechos' de la ciencia, se presta atención a la interacción y a las negociaciones en la situación social a través de las cuales la gente define recíprocamente las expectativas sobre las conductas apropiadas y plausibles. ...se entiende que los hechos sociales no son lo que los sujetos hacen, sino el sentido que tiene lo que hacen dichos sujetos; pero el auténtico sentido no es el que le atribuye un investigador, un espectador externo; el auténtico sentido es el que le confiere el actor de tales hechos. Lo que un acontecimiento social significa es, pues, lo que significa para los que toman parte de ese acontecimiento. Por consiguiente, la única manera de entender la realidad social es comprendiendo los significados subjetivos de los individuos"*.

Esta investigación

Presuponiendo las dos reflexiones previamente desarrolladas sobre la dimensión epistemológica del proceso de investigación en las ciencias sociales y específicamente en el campo de la didáctica, y una vez diseñada la estrategia general de investigación para nuestro proyecto, asumimos un tipo de diseño cualitativo: el "estudio de casos". El mismo se caracteriza como una *"investigación intensiva de un único objeto de indagación social... su ventaja radica en que el investigador puede descubrir hechos o procesos que posiblemente pasaría por alto si utilizara otros métodos más superficiales"* (Bridle-Anderson; 1989, 113). Elena Achilli (1990,10), siguiendo el planteo de C. Geertz, sostiene la pertinencia de plantear *"estudios en casos, lo que implica desentrañar 'indicios', señales, huellas que expresan la direccionalidad histórica que está en juego en los procesos y relaciones investigadas. Es una búsqueda en profundidad de nexos*

6 x 5 utilize este término?



mediatizadores que surcan el espacio estudiado; sin subsumirlo a lo general. Supone considerar la contextualización histórica social en que los procesos se inscriben y desarrollan”.

El contexto/terreno inmediato para la recolección de la información de la investigación lo constituyó cada uno de los individuos docentes que dictan Literatura en escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y que componen el universo de estudio. Configuran así nuestras unidades de análisis.

Para la selección de casos nos hemos fundamentado en un tipo de muestreo intencional. El mismo quedó definido en los siguientes términos: selección de docentes de Literatura que trabajan en instituciones de gestión pública y/o de gestión privada dando la misma asignatura para los mismos cursos. La elección recayó en dos profesoras que aceptaron participar de la experiencia de abrir sus clases y transparentar su trabajo de enseñar. El contacto se realizó por intermedio de las autoridades de una institución de nivel medio de gestión privada del barrio porteño de Almagro, donde estas dos profesoras daban clases de Literatura y eran reconocidas positivamente por sus colegas, alumnos/as y, por supuesto, por el equipo de conducción escolar. La entrada en terreno a esta institución fue facilitada por las autoridades para realizar un primer contacto con las respectivas docentes.



La profesora O da clases de Literatura en 4º año en la citada escuela, y la misma asignatura y el mismo año en una escuela parroquial del barrio porteño de Villa Devoto. La profesora D da clases de Literatura en 5º año en la citada escuela, y la misma asignatura y el mismo año en una escuela de gestión estatal del barrio porteño de Barracas -lindante con el límite geográfico de la provincia de Buenos Aires⁷⁴-. Con ambas docentes se compartió la propuesta de trabajo y aceptaron la realización del mismo. Desde ese mismo momento, comenzó un intercambio constante entre docentes e investigador que se prolongará a lo largo de un año y medio.

Fueron las mismas profesoras las que nos facilitaron la entrada en terreno a las otras dos instituciones respectivas: gestión estatal y privada parroquial. Instituciones con las cuales no teníamos ningún tipo de contacto previo.

Durante la instancia de trabajo de campo, se incluyeron las siguientes técnicas propias de la lógica cualitativa:

- Entrevistas abiertas, densas y en profundidad a las dos docentes seleccionadas en la muestra. Optamos por las entrevistas densas porque nos permiten captar la voz de los actores involucrados en la investigación reflexionando sobre sus propios procesos de construcción metodológica. Es importante señalar que esta técnica recoge la

⁷⁴ Es importante aclarar que el sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires conserva el nivel secundario de educación media, mientras la provincia de Buenos Aires lo ha reformado, convirtiéndolo en el nivel de la Educación Polimodal.

información requerida de acuerdo con pautas flexibles siendo difícilmente cuantificable.

- Observación sistemática de las clases de esas docentes a partir del empleo de registros de tipo narrativos.
- Entrevistas “flash” a las mismas docentes y a sus alumnos/as.
- Recopilación, lectura y análisis de documentos personales de dichas docentes. Se incluyeron aquí planificaciones, guías de lecturas, cuestionarios, selecciones bibliográficas y material diverso para el trabajo en clase (fundamentalmente fotocopias).
- Recopilación, lectura y análisis de material de trabajo de los alumnos/as de dichas docentes (carpetas, fotocopias, etc.).

La modalidad de trabajo elegida implicó optar por una determinada secuencia que podemos referenciar en los siguientes términos:

1. Entrada en el terreno de la institución. Recorrido de galerías, bar, patio y sala de profesores.
2. Entrevista “flash” con la docente antes del comienzo de la clase. Intercambio sobre el grupo, el tema a trabajar, los materiales a utilizar, etcétera.
3. Observación de clase: que implica ubicarse en el espacio del salón de clases y comenzar a tomar notas en función de confeccionar un registro narrativo.
4. Nueva entrevista “flash” post observación. En general, aparece la pregunta del docente sobre “*qué te pareció la clase*” hacia el investigador⁷⁵ y la vuelta sobre los comentarios realizados en la entrevista previa a la observación o el intercambio sobre algunos emergentes de la clase observada.
5. Recopilación del material aportado por la docente durante el transcurso de la clase y del material empleado por algún alumno/a durante el trabajo en clase.
6. Pasaje de la versión manuscrita del registro narrativo a procesador de texto.
7. Primera lectura analítica del registro y del material recogido.
8. Tercera entrevista “flash” con la docente en función de intercambiar sobre algunas cuestiones que emergieron del primer análisis. A veces, el intercambio se centra en aspectos que no han sido claros o “lagunas” o en vacíos que han aparecido durante el transcurso de la observación desde la perspectiva del observador; en otras ocasiones, comienzan a perfilarse ciertas categorías o conceptos compartidos con la docente.
9. Segunda lectura analítica del registro y del material recogido a partir del intercambio anterior.

⁷⁵ La mirada evaluativa del investigador hacia la clase aparece como una constante de preocupación en las docentes; dicha situación exige permanentemente reconstruir el sentido del trabajo de la investigación para este caso particular y “correrse” de los lugares de “saber-poder” donde parecieran ubicar al investigador.

La secuencia anteriormente descrita se repitió a lo largo de doce jornadas de trabajo compartido de observación de clases, sumando 680 minutos solamente de clases observadas (17 horas cátedra de 40 minutos cada una de ellas). A esto se añade el tiempo destinado a las entrevistas flash y la estancia en el espacio institucional de la escuela para captar el contexto en el cual se llevan adelante las clases. Cabe aclarar que no consideramos a ese contexto como un mero marco para la actividad de enseñar sino como un elemento generador de mutuas interdependencias con la clase y, fundamentalmente, con la docente.

Todo este material se complementa con otras técnicas y con la convocatoria a los alumnos/as involucrados en las clases de dichas docentes:

- Se llevaron a cabo dos entrevistas densas, en profundidad, con cada una de las dos docentes. Las mismas fueron realizadas en las salas de profesores y en la cantina de la escuela, y por fuera del espacio de la institución escolar (en un bar aledaño). Acá emergieron las necesidades de las docentes de ser escuchadas en relación a su tarea específica de enseñar. El espacio de escucha y de toma de la palabra apareció desde un lugar muy placentero para las dos profesoras y, también, para el investigador. Fueron momentos intensos para realizar un alto en la tarea, en el correr cotidiano de docentes e investigador. Dichas entrevistas fueron grabadas con el correspondiente consentimiento de las docentes, fueron desgrabadas y las docentes leyeron dicho material. Luego, se pasó al análisis y a la posterior retroalimentación por medio de las entrevistas flash con las docentes.
- La voz de los alumnos/as fue recuperada a partir de la formulación de una pregunta muy simple sobre las clases de Literatura: *"qué es lo que más valorás de las clases de Literatura"* o *"Cómo calificarías la clase de Literatura (Excelente, Muy buena, Buena, Regular, Mala) y por qué"*. Los alumnos/as fueron elegidos al azar para responder. Se reunieron 65 respuestas sobre la profesora D: 54 de la escuela de gestión privada del barrio de Almagro y 11 de la escuela de gestión estatal y 6 respuestas de la escuela de gestión privada del barrio de Villa Devoto sobre las clases de la profesora O. También, se nos facilitaron evaluaciones que la docente O solicitó a fin de año sobre su asignatura (consta de 43 respuestas); la otra docente nos alcanzó la evaluación final de 5º año que realizan los alumnos/as al momento de retirar su título donde se expiden sobre cada una de las asignaturas cursadas en el último año de la escuela media. La administración y tabulación es realizada por el Rector quien posteriormente se las entregó a cada docente⁷⁶. Todo este material exigió una serie de estrategias de tabulación del mismo y su correspondiente análisis para

⁷⁶ Dicho material consta de 46 respuestas.

W

poder, "cruzarlo" con las interpretaciones realizadas por medio de otras técnicas y con otros actores. El recupero de la voz de los alumnos/as nos instala una tercera mirada sobre las clases de Literatura, elemento central al momento de ir saturando los datos, las categorías, los conceptos emergentes... en función de su validación.

D

- Por otra parte, un alumno nos facilitó su carpeta, sus textos y su evaluación parcial de un cuatrimestre. Una alumna, de la otra docente, también nos acercó parte de su carpeta.

Otro aporte importante al trabajo de investigación realizado lo han constituido las producciones de las mismas docentes que nos fueron facilitadas. Producciones intelectuales propias, dotadas de invisibilidad en el espacio institucional de la escuela como ámbito de creación material, confeccionadas en su tiempo personal y libre. Producciones rodeadas de un fuerte solipsismo, y de condiciones materiales y laborales de la docencia que obturan la constitución de una cultura profesional cooperativa. El siguiente cuadro nos permite visualizar la producción reunida:

PROFESORA "D"	PROFESORA "O"
Planificación anual dividida en dos cuatrimestres.	Planificación anual dividida en dos trimestres.
Cuatro formatos de trabajos prácticos.	Un formato de trabajo práctico.
Una guía de lectura.	Dos guías de lectura.
Un material entregado en clase para el trabajo con los alumnos/as (entrevista).	Tres materiales entregados en clase para el trabajo con los alumnos/as (canción, poema y discurso).
Evaluación de 46 alumnos/as.	Evaluación de 43 alumnos/as.
Un contrato didáctico.	
Un cronograma del primer cuatrimestre y otro del segundo.	
Tres instrumentos de evaluación.	
Una grilla de autoevaluación docente.	
Una evaluación de la docente de práctica de la enseñanza durante su formación inicial.	
	Dos selecciones de textos.

En función de ir creciendo en mayores niveles de validación para el análisis -y luego de realizar procesos de comparación constantes y de saturación de categorías- apelamos a la triangulación. Empleamos una triangulación metodológica: los datos de las entrevistas y de las observaciones de clases fueron cruzados con el análisis de documentos y de producciones de los docentes. Como señala Forni (1993,86): *"la convergencia de los datos obtenidos por diferentes estrategias de recolección, permitió organizar el material y alcanzar una mayor sensibilidad de los hechos estudiados. La convergencia entre datos y*



conceptos teóricos permitían una interpretación acabada del objeto". También realizamos una triangulación de múltiples perspectivas a partir de la convocatoria a una variedad de voces. Voces provenientes de los hechos mismos analizados, de las dos docentes, de sus alumnos y alumnas, de otros colegas docentes y de especialistas universitarios en el campo de la carrera de Letras. La modalidad elegida para la convocatoria de estos dos últimos grupos de voces, en función de alcanzar una auténtica polifonía, ha sido la siguiente:

- Los otros colegas docentes fueron convocados a partir de la aplicación de la técnica "bola de nieve" llevada adelante por las dos docentes de la investigación. Son ellas las que aportaron los/as colegas del área para responder a las preguntas:

1. *Al momento de pensar tu clase, de prepararla: ¿qué hacés?*
2. *Mientras estás realizando esa clase pensada, preparada: ¿qué tenés en cuenta?"*

También se repartieron al azar en las tres salas de docentes en las que se desarrolló la investigación. Todo este material aportado fue tabulado y analizado. Participaron 11 colegas docentes.

- Las seis especialistas universitarias son docentes e investigadoras de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Córdoba. La elección de las mismas fue realizada por una especialista externa. Se mantuvieron entrevistas abiertas con las seis especialistas. Las mismas fueron grabadas (previo acuerdo), desgrabadas, remitidas a las especialistas para su corrección y, finalmente, analizadas.

A partir del empleo de las técnicas mencionadas y de la convocatoria a esta polifonía de voces, sumado al rol del investigador anteriormente descrito, se construyeron los datos que en el próximo apartado desarrollaremos. Cabe agregar que el diseño mismo de investigación y su respectiva implementación nos han ido permitiendo enriquecer nuestras miradas sobre la enseñanza. Ninguno de los tres participantes más directos en el proyecto (las dos docentes y el investigador) son los mismos después de este trabajo compartido sobre el campo de la didáctica. Lo que nos lleva a compartir la expresión de Contreras Domingo (1994;144): *"Si la Didáctica influye obligatoriamente en la construcción del objeto; en lo que la enseñanza es y va a ser, debe colaborar entonces en la transformación de la práctica educativa, pero no determinándola tecnológicamente, sino favoreciendo la autoconciencia crítica de los que desarrollan las estrategias de enseñanza, esto es, de los que se enfrentan verdaderamente a las presiones de las prácticas escolares y sus intereses y luchan por lograr realizar sus ideales educativos"*.

*¿Cómo
si lo
partien?*

LOS PRINCIPALES HALLAZGOS Y LA CONSTRUCCIÓN DE APORTES TEÓRICOS

En este último apartado procederemos a dar cuenta del análisis realizado a partir del material obtenido con la modalidad de trabajo descrita anteriormente y sus respectivas técnicas de obtención de la información.

Comenzaremos por contextualizar las tres instituciones donde se desarrolla la tarea de enseñar de las dos docentes ya que lo institucional aparece como un nivel importante de atravesamiento de la práctica de enseñanza. Luego, reconstruiremos sus historias personales; historias que nos pueden brindar indicios para comprender algunas de sus determinaciones adoptadas en los procesos de construcción metodológica. Posteriormente, compartiremos sus clases y sus materiales de trabajo generando de este modo procedimientos de "doble hermenéutica" entre los hechos observados y los sujetos involucrados en los mismos. Complementaremos este primer nudo de reflexiones con la convocatoria a otras voces: alumnos y alumnas de estas docentes, colegas del campo y especialistas; su convocatoria excede el importante hecho de validar las categorías porque, fundamentalmente, nos permite captar la complejidad del acto de enseñar desde múltiples perspectivas.

Finalmente, consideramos que los desarrollos anteriores nos facilitarán la reflexión sobre la cuestión de la construcción metodológica y sobre algunos rasgos específicos que se manifiestan en las clases de Literatura de la escuela secundaria y la ligan a la historia del currículo del área. Creemos que así llegaremos a realizar algún aporte concreto al campo de la Didáctica General y al establecimiento de "puentes" con la Didáctica de la Literatura.

Las instituciones escolares

Nuestro trabajo se centró en las tres escuelas por las que transita gran parte del trabajo cotidiano de las dos docentes de nuestro estudio en casos. Designaremos a cada una de las escuelas con las letras "A", "B" y "C".

La escuela "A" es aquella en donde las dos docentes comparten el trabajo. La profesora D lleva adelante la asignatura Literatura en 5º año y la profesora O da la misma asignatura pero en 4º año. A esta escuela llegamos por conexión del investigador con uno de los directivos de la misma; él nos facilitó no sólo la entrada a terreno sino el encuentro con ambas docentes, dado que reunían los criterios pautados previamente de selección de nuestra muestra. El directivo nos manifestó la valoración que presentan las dos docentes en su comunidad educativa. Interrogado sobre los motivos de la misma, nos comentó que *"son docentes muy cumplidoras, preocupadas por sus alumnos, muy trabajadoras, todos los años modifican los textos con los que trabajan con los alumnos y, fundamentalmente, no generan conflictos con nadie. Por otra parte, son muy queridas por el resto de los"*

docentes, tienen gestos muy constructivos para con ellos, su presencia en sala de profesores crea un ambiente interesante"⁷⁷.

La escuela "A" está ubicada en el barrio porteño de Almagro, rodeada por una avenida sumamente transitada por colectivos y por una calle de cinco cuadras con escasa circulación. En las adyacencias de la escuela se encuentran otras instituciones educativas pertenecientes a la misma orden religiosa a la que adscribe la escuela, varios negocios (bares, casas de fotocopias y librería, estación de servicio, cyber, etc.), casas y edificios de departamentos. Es una escuela centenaria. Los alumnos y alumnas provienen de ese mismo barrio y de otros linderos como Boedo, Caballito y Flores. En su gran mayoría pertenecen a la clase media, con toda la diversidad que esto implica a partir de la irrupción de los modelos neoliberales en la década del '90. La matrícula de la escuela secundaria ronda alrededor de los 350 alumnos y alumnas. En el edificio funcionan, durante el turno mañana, los Niveles Inicial, E.G.B y Secundario. Este último se encuentra ubicado en el primer piso del edificio. Allí se alojan la Secretaría, la Rectoría, un locutorio para atención a padres, la sala de profesores junto a la Vice-Rectoría y al Equipo de Asesoramiento y Orientación, una preceptoría, dos aulas de 7° grado, dos aulas de 1° año, dos aulas de 2° año y dos aulas de 3° año. Todos estos espacios se distribuyen en forma de "L", dando a un amplio patio interior al aire libre, utilizado para los distintos recreos. En un piso superior se localizan dos aulas de 4° año y dos aulas de 5°, un laboratorio, otra preceptoría, una sala destinada al proyecto contable de 5° año y una sala para profesores/as tutores/as. Todo este segundo piso se distribuye a lo largo de un gran pasillo que presenta una doble circulación de salida en cada uno de sus extremos; dando una de ellas hacia la Rectoría y acceso al sector secundario desde la puerta de entrada y, la otra, hacia las aulas del primer piso. En el pasillo se visualizan dos carteleras que presentan información propia de la escuela (partidos de fútbol de los viernes por la tarde, actividades de pasantías, cronogramas del proyecto de 5° año, etc.) y otra referida a información de carreras y de encuentros de orientación vocacional-ocupacional. La construcción de todo el edificio es de techos muy altos. Las aulas poseen abundante luz natural proveniente de las ventanas que dan hacia la calle, hacia los pasillos internos y hacia el patio. En cada aula observada se encuentran dos ventiladores de techo, una estufa, un pizarrón y una cartelera. Nuestro trabajo se focalizó en los espacios de aulas de este segundo piso correspondiente a un quinto año y a un cuarto año. El pasillo fue testigo de numerosas "entrevistas flash" que se realizaron con las profesoras D y O, y con sus alumnos. El locutorio del primer piso fue utilizado para la realización de la entrevista inicial con el Rector. En la sala de profesores/as se llevaron a cabo las entrevistas en profundidad con las dos docentes; dicha sala se presenta como muy pequeña ante la cantidad de docentes que circulan por la misma. Cabe agregar que el plan de estudios del nivel secundario es el Bachillerato Mercantil (Resolución Ministerial 411/78).

La escuela "B" se encuentra ubicada en el barrio porteño de Barracas rodeada por una avenida muy transitada por colectivos y camiones, por una cortada y por las vías del tren de la línea Roca que circula hacia el sur de la provincia de Buenos Aires. Alrededor de la escuela encontramos depósitos, bares, casas bajas, un hipermercado para materiales de construcción y la autopista que conecta la Ciudad de Buenos Aires con Avellaneda

⁷⁷ De las primeras notas personales de campo.

(provincia de Buenos Aires). Los alumnos y alumnas provienen del mismo barrio, del lindante, que es La Boca, y de la zona sur de la provincia (Avellaneda, Lanús, Gerli). Se trata de una ex escuela normal muy reconocida en el barrio durante las décadas del '40 y del '50. La misma tuvo que asumir el peso de la transformación docente hacia fines de la década del '60 y de las transferencias de los servicios educativos de la Nación al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires llevadas a cabo durante 1978 y 1992. Cuenta con todos los niveles del sistema educativo distribuidos en dos turnos, incluyendo el nocturno de adultos y de formación docente. En el momento de realización del trabajo de campo se estaban efectuando tareas de mantenimiento y pintura en el frente del gran edificio; hacia el interior de la escuela se detectó la carencia de las mismas tareas. Al flanquear la puerta de entrada nos topamos con un gran hall que al ser atravesado en línea recta desemboca en la Rectoría. A ambos laterales de la misma se encuentran la Secretaría y la Biblioteca. Junto a la puerta de acceso a la escuela aparece un aula pequeña hacia un lado; hacia el otro, la portería, una bedelía y un aula más amplia que la anterior. En esas dos aulas se ubica quinto año. Hacia los laterales del hall de entrada se distribuyen dos pasillos: uno comunica a un pequeño patio cubierto rodeado de aulas y el otro se dirige hacia la sala de profesores/as. También se encuentra una escalera que comunica a un primer piso. En el hall de entrada se pueden observar fotografías y recordatorios varios sobre la historia de la institución educativa (sobre todo placas de las distintas promociones y homenajes), junto a pinturas, banderas y trofeos expuestos en vitrinas. Nuestras observaciones se centraron en 5° año bachiller y en las dos aulas lindantes con la puerta de acceso. Ambas aulas poseen ventanas que dan hacia la calle la cortada de acceso a la escuela. Las observaciones se realizaron durante el turno tarde y en las aulas siempre había más bancos que alumnos y alumnas presentes. También nos establecimos en la sala de profesores/as y en la cantina para realizar algunas de las entrevistas previas a la clase. En esta institución escolar se desempeña la profesora D. La escuela presenta un permanente movimiento de niños, jóvenes y adultos dada la simultaneidad de todos los niveles educativos en un mismo turno. La profesora D me presentó a la Vicerrectora del turno tarde; el contacto fue casi corriendo, alcanzando a decirme que estaba en "*buenas manos*"⁷⁸.

La escuela "C" se encuentra ubicada en el barrio porteño de Villa Devoto. Está rodeada por calles con escaso movimiento vehicular y por casas bajas. Denota un barrio de clase media: casas con jardín al frente y garage, autos modernos estacionados, limpieza en las veredas, etc. La escuela pertenece al arzobispado de la Arquidiócesis de la Ciudad de Buenos Aires. Posee Nivel Inicial, EGB y Secundario distribuidos en dos turnos. La escuela está emplazada al lado de la Iglesia y de la casa parroquial. Es un edificio relativamente nuevo (no más de 30 años de antigüedad) de dos plantas. A un costado de la puerta de entrada se encuentra la portería y frente a la entrada la dirección de los niveles EGB e Inicial. Se trata de un gran pasillo con diversas puertas y ventanas que constituyen los salones de clases. Al lado de la Dirección se encuentra una cartelera con avisos institucionales y parroquiales. Llama la atención la limpieza de los pisos. Sobre las paredes de mosaico se encuentran pegados trabajos de los alumnos de dichos niveles, dado que funciona en su totalidad en ese espacio. En el primer piso del edificio funciona el nivel Secundario. La distribución espacial de las aulas y de los diversos espacios de trabajo se

⁷⁸ De las primeras notas personales de campo.

realiza a través de un gran pasillo rodeado; hacia un lado, por la calle y, hacia el otro, por un patio interior cubierto de la escuela. Al subir hacia el sector secundario se encuentran a ambos lados del pasillo, enfrentadas, la Rectoría y la Secretaría. Junto a la Rectoría se ubica el aula de 5^a año y al lado de la Secretaría, el aula de 4^a año. Le siguen en la misma distribución las aulas de 3^o y 2^o; a continuación la preceptoría y el aula de 1^a año; finalizando el pasillo con tres salones: sala de profesores/as, sala de video y sala de computación. En los pasillos aparecen distintas producciones de los alumnos y alumnas, además de informaciones educativas y culturales de la Ciudad de Buenos Aires. Nuestro trabajo se realizó durante el turno mañana, donde funcionan las divisiones "A" del plan "perito mercantil". A partir del año próximo la institución encarará un cambio de plan de estudios: bachillerato modalizado en Comunicación Social (Resolución Ministerial 11/91), situación que genera bastante "movimiento" institucional, según nos señaló la profesora O. Al Nivel Secundario concurren aproximadamente 400 alumnos y alumnas distribuidos en dos turnos. El turno mañana es más numeroso que el de la tarde. La profesora O trabaja en el turno mañana de 1^o a 4^o año y, en el turno tarde, con 1^o, 2^o y 3^o años. Es ella quien nos comenta⁷⁹ que los últimos cinco años de la historia institucional se han caracterizado por los sucesivos cambios de autoridades de la escuela; no sólo del Representante Legal (que es el mismo párroco) sino de la Rectora y del Director de Estudios. Esto hace que *"uno se repliegue hacia su clase y que su compromiso pase por los alumnos y alumnas y no por otro lado, es como una institución sin rumbo"*. Fue la misma profesora O quien habló directamente con las autoridades para poder ingresar a realizar las observaciones de sus clases. En ningún momento pudimos interactuar con las autoridades de la escuela ni tomar contacto con otros docentes en sala de profesores/as. Nos centramos en nuestras "charlas de pasillo", en el espacio de 4^a año "A" y en una bar algo alejado de la escuela. El aula de 4^a "A" es pequeña pero muy luminosa, posee un pizarrón de fórmica, una cartelera en el fondo del aula donde los alumnos y alumnas han colocado propagandas de bailes y fiestas en boliches, avisos de recitales de bandas de rock, fotos de miembros del curso, dibujos, fotos de revistas o bajadas de Internet de cantantes, deportistas, modelos, etc.; arriba del pizarrón se encuentran una pantalla de calefacción y un crucifijo.

Las historias de D y de O

La profesora D tiene alrededor de 50 años. Es alta y delgada. Muy correcta en sus modales. Su estilo de vestir es muy elegante, cuida los detalles, los colores de su ropa, cartera y calzado. Es acompañada siempre por distintas bolsas de negocios de donde emergen libros, trabajos y fotocopias en el transcurso de sus clases, y que traslada sistemáticamente a lo largo de su jornada laboral. Proviene de una familia humilde que valoraba la lectura y las actividades culturales.

"El otro día una chica me mostraba las fotos de su fiesta de quince porque decía que yo era muy elegante, yo le expliqué que provengo de una familia muy humilde y que me visto bien por respeto hacia ellos, además de que cuido mucho mi ropa."

⁷⁹ Entrevista flash previa a la observación de sus clases. Ver Anexo.

Su experiencia laboral comienza a los 18 años como secretaria en una empresa y a los 30 decide estudiar el Profesorado de Letras:

"Yo antes era secretaria ejecutiva en una empresa. Era la estrella de la película y me cansé; había empezado de muy joven, a los 18 años".

Su formación docente la realiza en un instituto fundacional centenario de gestión estatal del barrio porteño de Almagro: es el primer instituto que se crea en la Ciudad de Buenos Aires para la formación de docentes de enseñanza media a principios del siglo XX. Consultada sobre la decisión adoptada de estudiar una carrera docente y de cambiar su trabajo, D responde:

"Decidí dedicarme a la docencia por vocación. Me atrajo de ella no sólo transmitir conocimientos en el aula, sino propiciar relaciones tendientes a que el alumno tuviera una aproximación a los textos para conocerlos, disfrutarlos, aceptarlos, rechazarlos, etc.. Además, vi y veo en esta profesión la posibilidad de enriquecerme día a día... en el trabajo cotidiano en el aula, con los chicos. Son ellos los que te van demandando... nuevas lecturas, nuevos autores... También el contacto con colegas del área y de otras áreas es muy importante para mí. La presencia de algunos directivos que con sus comentarios, información que nos brindan o el grado de libertad que nos permiten para el trabajo, facilitan esta tarea de enriquecimiento cotidiano".

Su trayectoria laboral se va configurando a partir de recomendaciones "boca a boca" entre directivos y, al instalarse por puntaje para cubrir una suplencia en la institución de gestión estatal donde la observamos, se le van incrementando las horas a partir de la conformidad que genera su trabajo entre las autoridades de ese establecimiento:

"En esta escuela comencé como suplente y la Rectora arregló los horarios para que pudiera tomar más horas de clases".

Tiene 11 años de antigüedad en la docencia. Esta situación hace que señale permanentemente que no tiene tantos años de experiencia en la docencia. D valora a ciertas colegas que poseen una trayectoria más extensa en la carrera docente. Sus comienzos fueron en una escuela de gestión privada del centro de la Ciudad de Buenos Aires y en otra del barrio de Flores en el turno nocturno. A estos dos lugares llegó por una docente suya del Profesorado donde estudiaba que era directora en una de esas escuelas y en la otra trabajaba como profesora del área de Lengua y Literatura. Luego, presentó toda la documentación para inscribirse en escuelas de gestión estatal y, después de un tiempo, consiguió una suplencia en una escuela del barrio de Barracas. Al día de hoy ha concentrado su trabajo en los dos turnos de esa misma escuela donde la observamos en 5° año; además de trabajar en 4°, 3° y 2°; se encuentra en licencia por motivos particulares en una escuela de gestión privada; conservando muy pocas horas en el colegio nocturno de gestión privada de Flores (donde comenzó su tarea docente) y las horas de 5° año del colegio de gestión privada de Almagro donde la observamos.

En su historia profesional marca como un hito importante a la realización de sus prácticas y a su profesora a cargo de Metodología y Prácticas de la Enseñanza, quien también le había dado otras asignaturas a lo largo de la carrera. Recuerda, durante la entrevista en profundidad, algunas expresiones de dicha profesora para con D:

"Ella cuando me tomó mi primer examen me acuerdo que me dijo: ¡pero D cuántas cosas que había tapadas!".

Sin embargo, se distancia de ella pero reconoce su influjo:

"Ella sabe que es brillante... (yo) estoy muy lejos de ser brillante; en alguna medida yo creo que ella era consciente de eso, que era un referente muy fuerte para todo el alumnado".

De su experiencia de prácticas de enseñanza emergen dos elementos como hitos significativos:

1. El corte de las prácticas debido a que la docente evaluó la idoneidad de la practicante. D recuerda que su profesora de "prácticas" le dijo en ese momento: *"las cortamos porque considero que ya está bien"*. Esta situación no era habitual en la profesora: *"yo tenía terror porque ella a todos los que iba a observar les decía con mucha educación y mucha generosidad: 'mire, yo creo que tiene que dar alguna clasecita más'"*. Este hecho es relevante en esta instancia de formación dado que permite confirmar que la elección vocacional-ocupacional ha sido acertada por parte de ella; máxime en este caso donde la formación docente no la realiza una vez finalizada la escuela media u otra carrera de formación docente para el nivel Inicial o EGB sino que la efectúa compartiendo estudio y trabajo: *"las hacía entre oficina y oficina"*. Toda esta situación también es reforzada por la profesora con la que D hacía sus prácticas de enseñanza: *"¿vos tenés idea de lo que es que te corten las prácticas?"*.
2. La revelación de la existencia de *"más cosas tapadas"* por parte de D, puestas a jugar positivamente en la situación de aula. El señalamiento realizado por la profesora de Metodología y Práctica de la Enseñanza apunta al manejo corporal que posee D y el consecuente "interrogatorio" posterior sobre si había estudiado danzas o teatro antes de iniciar los estudios del profesorado; además de señalar el componente seductor y su estilo de *"poner todo"* en la clase.

La relevancia que poseen estos recuerdos en D, sumado al devenir del diálogo con el entrevistador facilita la aparición del registro de evaluación elaborado por la profesora sobre la práctica de D. Allí podemos observar el siguiente señalamiento a cargo de la profesora de Metodología y Práctica de la Enseñanza:

"La docente trabajó en condiciones especialmente difíciles. Sin embargo, con una actitud positiva respecto del grupo y con excelente preparación logró resultados significativos."

A sus innatas condiciones docentes (manifestadas en el buen uso de la voz, de sus recursos corporales y en su capacidad de simplificar lo complejo) sumó una consciente planificación y una multiplicación de los recursos didácticos (pizarrón, fotocopias, plástica).

En un medio de bajo rendimiento e indisciplina, logró buenos resultados, trabajo y orden, sobre la base de su creatividad, de su respeto por los alumnos y su constante estimulación a todos y cada uno.

Es posible augurarle una promisoriosa carrera profesional.

Calificación: 10 (diez)”.

Las situaciones anteriormente descritas le confirmaron a D que su decisión de ser docente había sido acertada.

A lo largo de las entrevistas realizadas, D remarca el tema de la diferencia generacional con sus alumnos y alumnas:

“...los referentes que yo tenía y el tipo de alumna que yo fui no tenía nada que ver con los modelos que yo enfrenté; yo cuando empecé mis observaciones no podía creer lo que estaba viendo...no me costó poco (adecuarme)”.

Por otra parte, es frecuente su renuencia a hablar de ella misma y de las observaciones que otros y otras realizan de su labor: *“no me gusta hablar de mí”, “es difícil hablar de uno mismo”*...; sin embargo, y a fuerza de insistir, D manifiesta que las observaciones que le hacen directivos y supervisores *“son bastante parecidas... (dando cuenta que tengo) paciencia, buena expresión, buen manejo de los contenidos, que puedo revertir situaciones difíciles, que puedo simplificar...”*. Por otro lado, pudo ir manifestando algunas cuestiones personales de su estilo o manera de ser docente:

- *“... nunca estoy demasiado conforme”* (después de dar clases).
- *“No soy demasiado expresiva ... me cuesta ser demostrativa”* (en sus formas de vincularse).
- *“...no sé si es autoexigente, creo que es responsabilidad”* (en cómo entiende sus obligaciones como docente).
- *“Tengo las cosas ordenadas”* (en referencia a los materiales de trabajo).
- *“Estoy muy lejos de ser brillante”.*
- *“...hay una parte donde yo pongo mucho de la creación y de que es posible darle una vuelta de tuerca si el alumno puede, pero también soy bastante teórica...”.*

Ganando en confianza mutua a lo largo del trabajo compartido, dialogamos sobre los motivos de su permanencia en la docencia y sobre si no se le ha ocurrido volver al antiguo lugar de trabajo como secretaria ejecutiva. D ha ido respondiendo con distintas afirmaciones sobre el estar bien en su trabajo como docente. Podemos clasificar sus diversos argumentos de la siguiente manera:

1. Un apasionamiento por el contenido a trabajar. Aparece éste como un elemento central desde la perspectiva estrictamente personal y desde lo ya conocido:
 - *“Yo debo estar convencida de lo que doy, me tiene que gustar”, “(un docente debe estar)...enamorado de lo que da”, te tiene que atraer, debes estar comprometida con el contenido... en palabras de D.*
 - *“El problema para mí a nivel de dar clases no pasa por los contenidos porque se entiende que un docente tiene que tener una cierta preparación”.*
2. La riqueza de la situación de aula, del trabajo interactivo con los alumnos y alumnas que aparece rodeada desde lo placentero: *“en el aula te diría que es el lugar donde mejor me siento, me siento bien...yo me siento muy cómoda, me gusta la situación de aula”;* *“me gusta trabajar con los más chicos, son tan receptivos”* (en referencia al grupo del ciclo básico de la escuela secundaria).
3. Por último, la imagen o representación que tiene como docente. En primer lugar, D rescata ciertas expresiones de su profesora de Metodología y Prácticas de la Enseñanza a raíz de una devolución que realiza después de haber observado una clase suya: *“yo creo que un profesor tiene que ser seductor, el logro está en que vos ponés todo”* y D retoma esta definición sobre el rol del docente sosteniendo que el alumno *“más indiferente sabe que en un momento le va a llegar ser movilizado... esa situación que el alumno por ahí no la espera y se siente como por asalto, bueno si me lo hizo en una clase me lo va a volver a hacer”.*

La profesora O tiene 55 años. Es una persona alta, corpulenta, siempre cargada con distintos materiales que traslada en bolsas de negocios. Proviene de una familia donde su mamá era docente de Biología, y marcó en ella y en sus hermanos y hermanas la importancia del estudio. Su opción por el campo de la Lengua y la Literatura, O la recuerda a partir del impacto que le produjo una profesora del área durante su paso por la escuela media:

“...era una loca como yo. ...Yo seguí Literatura por ella, porque me enganché con ella, porque era súper activa, porque daba miles de cosas y nos mandaba a investigar y nos mandaba a la biblioteca y nos mandaba a leer, y a mí eso me gustaba...y esa constante actividad...y no perder el tiempo en dejar de hacer las cosas y si algo no lo entiendo...investigar por qué”.

Estudió en el mismo instituto que la profesora D pero no bien finalizada su escuela secundaria. Tiene 33 años de antigüedad docente y ha transitado por innumerables instituciones educativas de gestión estatal y privada. A la fecha conserva dos escuelas de gestión privada y una escuela estatal. Una de las privadas y la estatal quedan cerca de su domicilio. En esa escuela privada, además, comenzó su carrera docente. La otra escuela de gestión privada es la escuela de donde egresaron sus dos hijos y donde empezó a trabajar una vez que ellos se fueron de la misma. Consultada por los motivos de la decisión, O comenta:

“Como mamá me gustaba mucho la propuesta de esta escuela pero no quería traer mi currículum porque estaban mis hijos. Pensaba: cuando egresen lo voy a traer. Y así fue. Además de esto, yo estoy muy agradecida a la escuela porque me ha acompañado en la formación de mis dos hijos. Es difícil ser docente y mamá de adolescentes...”

Sus años como docente le brindan cierta expertez en el oficio; ella misma lo expresa en los siguientes términos al referirse al proceso de armado previo de las clases:

“... yo leo los textos, los releo, si lo tengo claro y voy armando, cuando tengo tiempo realmente hago un esquemita y cuando no tengo tiempo, lo hago mentalmente, ¿no?, no lo escribo”.

En relación a los años como docente, emerge también la temática de lo generacional entre ella, y los alumnos y alumnas. O lo plantea de esta manera:

“También pienso que la diferencia generacional se va notando, ¿no?; de cualquier manera yo creo que me voy adaptando a, por ejemplo hace unos años -y pocos años-, no me hubiera imaginado que yo iba a leer Harry Potter ¿no?”.

Esta cuestión del acercamiento o la distancia entre las generaciones va apareciendo a lo largo de las entrevistas y se observa en sus clases. Como ejemplos de esta situación señalada podemos mencionar los siguientes: interpelar a los alumnos y alumnas sobre la música que escuchan, realizando actividades como traspolar la payada del Martín Fierro a la música rock con temáticas de actualidad; presenciar las bandas de rock de los alumnos cuando tocan en algún recital en el colegio; al receptar las poesías escritas por las alumnas en forma personal y reservada; o al permitirles la elección de una novela que los alumnos y alumnas elijan por su cuenta. La profesora O tiene sus fundamentos para realizar estas actividades con sus grupos de alumnos y alumnas, además del placer que les provoca a ella y al alumnado; sus fundamentaciones tocan el tema del objeto de estudio de la Lengua y la Literatura como de los sentidos que portan estas asignaturas en el currículum de la escuela secundaria³⁰. Específicamente le hemos preguntado por su acercamiento a la música rock nacional, conoce grupos y temas que escuchan los y las adolescentes, la narración que hace O está ligada a su experiencia como madre de adolescentes:

“Mi hijo mayor estaba en tercer año en esta escuela. No iba para adelante ni para atrás en los estudios, se encontraba muy desgano. Eso sí, escuchaba mucha música todo el día y había empezado a juntarse con algunos amigos del barrio y compañeros de la escuela para formar una banda. ¡Quería tocar la batería!. Tuve una entrevista con el Director de Estudios de la escuela sobre el tema del rendimiento y me sugirió que le comprara la batería dado que le gustaba mucho y había allí un componente muy grande de disfrute por parte de mi hijo. Lo hablé a la noche con mi marido y decidimos comprarle la batería, así se fueron solucionando los problemas de estudio; hasta el día de hoy tiene la banda que es su verdadero cable a tierra, estudió Medicina y se está por recibir... . A mí me gusta mucho la música. Yo escucho de todo. Ya en mi casa había mucha música siempre”.

³⁰ Más adelante reflexionaremos específicamente sobre estas temáticas.

También indagamos sobre sus actividades culturales por fuera de la escuela, dado que aparece el tema de ver obras de teatro y de visitas a museos no sólo como recomendación a sus alumnos y alumnas sino generando dichas actividades al interior de las escuelas y acompañando ella misma las propuestas⁸¹:

"A mi me gusta mucho el teatro. Trato de salir seguido. Vamos con mi esposo o con las profesoras y profesores de las escuelas. A partir de lo que veo o de las críticas teatrales que leo o de las recomendaciones de otros colegas les propongo a los alumnos ir, sobre todo si se engancha con lo que estamos trabajando o lo sabía de antemano y elegí el texto adrede. Trato siempre de acompañarlos porque sé que a ellos les gustan mucho este tipo de actividades. El año pasado fuimos con los dos cuartos años al San Martín a ver La tempestad con Alcón, en una puesta en escena fascinante, hasta los alumnos más desinteresados quedaron fascinados y enmudecieron por la obra. A los museos también trato de ir o trato de estar atenta a alguna exposición o muestra que permita conectar con lo que estamos viendo. La muestra permanente del Museo Nacional de Bellas Artes se presta mucho para este tipo de propuestas. También salgo mucho con mi nieta a ver musicales y obras para niños..."

En sus relatos, aparecen comentarios sobre las representaciones que los alumnos y alumnas tienen de ella o cree que poseen, y que le permiten afirmar que su existencia no transcurre en el mero campo de la Lengua y de la Literatura. Considera, también, que estas cristalizaciones que circulan como esteriotipo la afectan:

"¿no se les ocurrió a ninguno de los cuarenta fijarse quién es Edgar Allan Poe, porque es un escritor muy nombrado (o a lo mejor en mi mundo es muy nombrado)?... no se les ocurrió y esto me afecta a mí, ¿no?, porque si bien algún chico cree que yo creo que vivo dentro del mundo de Lengua y Literatura, pero no es así..."

La profesora O se autodefine como "estructurada" ("siempre quiero que hagan las cosas bien e insisto"), "tradicional" ("lo que no hago habitualmente es bajar de INTERNET nada, pero me manejo mucho con el objeto libro"), y con capacidad para el autoanálisis sobre su propia práctica docente ("...pienso que también los textos que nosotros leímos no son textos atractivos, son bastante plomazos..."). También es muy consciente de las condiciones materiales y laborales de la tarea docente, y de cierto estado de situación que ha instalado el proceso de reforma de la década del '90:

"...hay otra cosa que a mí me pesa mucho y es la cantidad de horas...yo, a veces, tengo muchas ideas pero no tengo tiempo para llevarlas a la práctica... porque...significa, primero, tenerlas bien pergeñadas y, en segundo lugar, puntualmente buscar cierto material...y después de ahí disparar la idea... . Y a mí me pasa esto...porque me doy cuenta que no doy a basto con los tiempos y esto es una cosa que me tiene preocupada, porque hay todo un desfase. Yo noto una exigencia en las escuelas por la efectividad, por

⁸¹ Veremos, posteriormente, la valoración positiva que hacen los alumnos de este tipo de actividades.

la excelencia, pero necesito vivir, también necesito plata, entonces -más allá de lo personal-...no me parece que uno tenga que tener tantas horas de clases”.

A lo largo de todo el trabajo compartido junto a O, podemos afirmar que se siente muy a gusto en su rol docente: *“yo me siento bien trabajando donde trabajo”*. Desde este lugar del goce, del disfrute, es que aparece con claridad la importancia que le asigna al vínculo con los diversos grupos de alumnos y alumnas, a la potencialidad del diálogo entre ellos. Esta situación va a ser crucial al momento de comparar su trabajo en las dos instituciones observadas. O lo expresa de la siguiente manera:

- *“los chicos se enganchan y yo me potencio”* (refiriéndose al tipo de actividades que propone, ligadas más a lo expresivo y creativo);
- *“a mí me gustan estas actividades porque van mostrando las capacidades ocultas que tienen los chicos”* (en la misma dirección que la mención anterior);
- *“tengo esa satisfacción”* (frente a las producciones terminadas y expuestas de los alumnos que, en un principio, se negaban a realizar y que finalmente ellos mismos reconocen lo placentero que les resultó el proceso de gestación y de producción final avalada por la docente);
- *“sentí un gran rechazo”* (frente a la presentación del género lírico en un curso);
- *“...no pude llegar, no pude entusiasmar, o no quise, no sé (esto lo digo para mí inconsciente), pero no, realmente me afectó no haber podido llegar, no me gusta para nada”* (ante su trabajo con un 4º año donde se observaban sus clases en la escuela A);
- *“son más vagos pero más afectivos”* (al comparar las realidades de dos divisiones de 4º año en la escuela A);
- *“empecé con la misma onda como siempre... (pero) no le pude encontrar la veta”* (al evaluar el comienzo de su experiencia de trabajo en el mismo año).

Este estar a gusto en los lugares y en lo que se hace, le permite a O interpelar a sus propios alumnos y alumnas desde estas mismas categorías:

“...no pueden llegar a disfrutar de nada... ¡qué pena, cómo deben estar sufriendo!... tener que estar todas las mañanas sentados en un lugar y no poder disfrutar de lo que hacen”.

En relación al anterior planteo, aparece en O toda una mirada que se centra en una búsqueda constante de temas, lecturas e intereses para conectar con la vida de sus alumnos y alumnas. O lo define en términos de lograr que ellos y ellas se “enganchen”, “se prendan”, de interpelarlos a partir de la pregunta *“qué es lo que les gusta a ustedes, qué música...”*:

“...me doy cuenta que yo habitualmente leo en función de los chicos, todo el año estoy leyendo en función de los chicos, como para buscarle a ver qué cosa trae este libro que tenga que ver con la vida de los chicos”.

En este entramado particular de relaciones, O busca alentar a sus alumnos y alumnas, “desafiarlos”, aconsejarlos, insistirles, “entusiasmarlos”, “recomendarles” y se permite

emocionarse ante "*las capacidades ocultas que tienen los chicos*", frente al descubrir que pueden sacar "*la potencialidad que tienen tan oculta*" y disfrutar de su experiencia docente. No poca cosa para los tiempos que acontecen en nuestras escuelas.

Pensando la clase de Literatura

A partir del trabajo realizado, emergen algunos tópicos centrales que configuran las tareas preactivas que las profesoras D y O realizan, y que determinan, en ciertos aspectos, su trabajo en el aula. Entre ellas podemos mencionar las siguientes:

1. La definición del objeto "literatura" y su consecuente finalidad para la asignatura en el marco del currículum de la escuela media.
2. El rol del docente de Literatura.
3. La planificación de sus clases.
4. Los criterios de selección de los contenidos y de los diversos materiales para el trabajo literario en la escuela secundaria.
5. La concepción de alumno.

Todos estos tópicos configuran elementos constitutivos de los procesos de construcción metodológica que se dramatizarán en el marco de las tareas interactivas que se realizan en el aula. Las fuentes desde donde se reconstruyen estas categorías y todo el análisis realizado en este apartado se desprenden de las diversas entrevistas realizadas, de las observaciones de clases, del análisis de las diferentes producciones escritas de las docentes y de las palabras de sus alumnos y alumnas invitados a reflexionar sobre las clases de Literatura. Esta multiplicidad de voces y de fuentes nos permite realizar procesos de saturación y triangulación de las categorías que van emergiendo a lo largo del trabajo.

La definición del objeto "literatura" y su consecuente finalidad para la asignatura en el marco del currículum de la escuela media.

Para la profesora D, el objeto del campo literario se encuentra en la centralidad del texto comprendido en su "*multiplicidad de sentidos*" y en la necesidad permanente de contextualizarlo. Desde este lugar, la Literatura en la escuela secundaria aparece rodeada de la necesidad por formar "*lectores sabios, más atentos, inteligentes*". En esta particular comprensión de objeto y finalidad, el rol del docente resulta central. Un rol que, desde su expertez, va marcando pistas, huellas, señales... en el trabajo interactivo con los textos en el contexto del aula. Un rol docente que va cubriendo o modelando carencias o experticias en sus alumnos y alumnas:

"A veces no advierten dónde está la ironía".

Durante el transcurso de las horas de observaciones realizadas, siempre estuvo presente el trabajo con diversos tipos textuales y el intercambio oral sobre los mismos. Un

intercambio bajo el formato "pregunta-respuesta" o exposiciones grupales por parte de los alumnos. La producción escrita no apareció en ningún momento

Cómo perciben los alumnos de D su comprensión y finalidad del campo de la Literatura en la escuela secundaria⁸²:

- 13 alumnos manifestaron que las clases son *"muy buenas"* e *"interesantes"*, *"buena introducción de cada tema y de cada libro, buena exposición (de la docente y de los grupos), buenos análisis"*.
- Otros 13 alumnos señalaron la riqueza de la *"diversidad en los textos y géneros, acordes a nuestros gustos; textos buenos e interesantes"*.

Orientando, espontáneamente, sus respuestas hacia la utilidad de la cursada de la asignatura, aparecen algunas respuestas que nos permiten inferir cuestiones relacionadas con la definición del objeto y el sentido de la asignatura:

- *"Me sirvió la relación con Historia, entre la actualidad y lo pasado"* (tres alumnos hacen esta referencia).
- *"Me sirvió para cultivarme y no para memorizar"*.
- *"Leía entendiendo lo que leía"*.
- *"Me empecé a interesar por el arte"*.
- *"Tengo un gusto personal por la lectura"*.
- *"Es una materia sencilla: sólo hay que leer libros, analizarlos y rendir el parcial"*.

En el mismo material, se señalan dos cuestiones que tienen que ver con la conexión de la clase con la actividad cultural de la Ciudad y las recomendaciones que hacía la docente al respecto durante el transcurso de sus clases:

- *"Muy buenas las propuestas que hacía la profesora para fuera de la clase"*.
- *"No se pudieron ver obras de teatro"*.

Otro grupo de alumnos⁸³ respondieron a la consigna *"cómo calificarías la clase de Literatura (Excelente- Muy buena- Buena- Regular- Mala) y por qué"*:

- Excelente (3 respuestas): *"analizamos distintos tipos de narraciones y leímos mucho; muy buena explicación por parte de la profesora de cada novela o cuento que se leía; se trabajó en la forma de entender los textos, el mensaje que llevan entre líneas y una nueva forma de comprensión y/o punto de vista"*.

⁸² A partir de 46 respuestas de los alumnos de un grupo de la escuela de gestión privada ante un ítem abierto de una encuesta sobre cada una de las asignaturas de 5º año. La misma se administra a los alumnos al momento de retirar el título de nivel medio. El responsable es el Rector y, luego, entrega la tabulación a cada docente.

⁸³ 38 alumnos consultados en entrevistas flash de la escuela de gestión privada.

- Muy buena (14 respuestas): hacen referencia al material literario empleado y al trabajo realizado en el transcurso de las clases (exposiciones, presentaciones grupales, discusiones, etc.). En relación al planteo que estamos siguiendo sobre el objeto y las finalidades de la Literatura, tres alumnos han señalado el *"buen nivel de lecturas"*, la presencia de *"mucho cultura general"* y una docente que *"incentivó a leer diversos textos"*.
- Buena (15 respuestas): *"buena integración de las obras"*, *"leímos muchos textos interesantes"*, *"me agradó el material de lectura"*, *"temas muy interesantes"*, *"se leyeron obras interesantes"*, fueron algunas de las respuestas que se alinean en la dirección de la reflexión propuesta.

De los once alumnos y alumnas entrevistados de la escuela de gestión estatal⁸⁴, siete hacen mención a los materiales de lectura en los que se centra la clase. Así, aparece la referencia a la lectura de *"cuentos, mitos, novelas, leyendas de mi interés"*; *"el análisis de los argumentos"*, *"conocer la causa de lo que escriben"*. También sostienen que los temas tratados en las lecturas han sido *"interesantes"*; lo que les ha permitido conocer *"la vida de los autores"*, *"entender más profundamente"* (los textos), reconocer *"los estilos"* (diversos de los escritores) y saber de *"la historia"* (contexto de surgimiento de la obra).

A partir de la convocatoria a la escucha de la voz de sus alumnos y alumnas, se confirma la centralidad del texto y su lectura -unido al trabajo de la docente en los procesos de selección de los mismos y en sus explicaciones- como el componente central de la clase de Literatura. Además de añadir la posibilidad que les brinda de acercarse a un universo cultural determinado: *"Las novelas que nos dan para leer son parte de nuestra cultura"*; *"Nutrirme de obras clásicas y famosas"*; *"Lecturas de novelas que ayudan a profundizar el vocabulario de cada uno"*. Como también mencionan los aprendizajes adquiridos como lectores competentes:

- *"Aprendí a leer y hoy sigo leyendo"*.
- *"Poder interpretar las cosas"*.
- *"El conocimiento y la lectura de obras del pasado escritas por grandes autores, identificando sus características y estilos"*.
- *"Todo lo que aprendí y entendí sobre libros y teatro"*⁸⁵.

Para la profesora O, el objeto de la Literatura y su finalidad se encuentran ligados a la apropiación de la herencia cultural de la humanidad. De allí que la lectura y el arte ocupen un lugar central en su planteamiento didáctico:

- *"...la lectura abre muchas puertas y que cada vez me pesa más esto, este tironeo entre, contra de que 'nadie lee, no sabe leer'"*.

⁸⁴ Entrevista flash: *"qué es lo que más valorás de la clase de Literatura"*.

⁸⁵ De las 16 entrevistas flash realizadas a los alumnos de la escuela de gestión privada del barrio de Almagro.

- *"...esto en realidad es la lectura: meterse en este mundo (el de la creación), una cosa distinta, esta creación de mundos"*.
- *"yo no creo que haya literatura mala o buena, hay temas nomás... . Uno puede sentirse más identificado o menos identificado, pero me doy cuenta que yo habitualmente leo en función de los chicos, todo el año estoy leyendo en función de los chicos, como para buscarle 'a ver qué cosa trae este libro que tenga que ver con la vida de los chicos'"*.
- *"... el chico se acerca al libro, no importa si leyó la mitad, a mí me parece que tienen que tener la experiencia de lectura, que es intransferible"*.
- *"(si bien hay una apoyatura en el texto) además hay una proyección hacia el arte en general"*.
- *"(se trata) de crear y disfrutar de la creación de otros"*

Siguiendo estas mismas reflexiones de la profesora O, Gustavo Bombini -un especialista del campo- sostiene que *"la literatura tiene un poder de interpelación que no está en los otros discursos, un modo de construir subjetividad, de proponer mundos posibles y de entrar en un tipo de pacto, el de la ficción, que coloca a los sujetos en un lugar diferente, mucho más activo"*⁸⁶. Y en palabras de un escritor: *"La escuela es fundamental... es como el último baluarte del libro, con todas las críticas que se le pueda hacer. Los libros allí están"*⁸⁷.

Desde estas definiciones, aparece un rol docente como sumamente preocupado por la definición de textos a leer o por brindar un espacio para la elección de textos por parte de los alumnos y alumnas:

- *"Les voy a dejar elegir porque yo siempre estoy con esto que les voy a obligar"*.
- *"...Esto lo hago cuando doy la novela del mes, que yo propongo esta actividad de leer una novela por mes... generalmente son novelas breves. Pero lo que causa gracia es lo siguiente: yo trato de elegir novelas cortas, entonces yo pongo tres títulos y novelas fáciles que ellos se puedan manejar por su cuenta; pero este año me ha pasado que los de 3º año, también los de 2º, pero particularmente chicos de 3º de la otra escuela han elegido unas novelas impresionantemente largas, estas novelas que tienen que ver con la informática... yo tuve que leer algo, realmente no las lei completas porque no tuve tiempo, pero son estos best sellers de autores que ni ellos mismos se conocen y que les encantó el tema... y por ahí yo les doy una novela de 100 páginas y se quejan pero ellos eligieron una de 400 y están ahí... el chico se acerca al libro, no importa si leyó la mitad..."*.

⁸⁶ *Página 12*, 6/3/05, página 29

⁸⁷ Pablo de Santis en Revista *Novedades Educativas*, Nº 119, Año 12, Página 8, Noviembre 2000.

O, sin saberlo, recupera los planteos realizados por Daniel Pennac en Como una novela⁸⁸. Allí aboga por el derecho a saltarse las páginas, a no terminar un libro, a leer cualquier cosa...

La planificación de actividades que tienen que ver con visitas a los museos, las salidas al teatro o a recitales se encuentran en esta dirección de proyectar la literatura hacia el campo del arte.

Los alumnos y alumnas de la profesora O manifiestan su evaluación final de las clases de Literatura de la siguiente manera⁸⁹:

- *"...me gusta hacer trabajos a partir de la lectura de libros, muy bueno por los textos que leímos (poesía gauchesca, grotesco criollo)...ya que refleja la historia argentina, la cual nos enseña y me educa".*
- *"...me sirvió para aprender, me considero una persona más culta, debido a que supe y pude aprovechar la materia, leyendo los libros pude comprender las distintas realidades de los autores que fuimos leyendo".*
- *"...buena la materia en la lectura de textos".*
- *"Los aspectos positivos que rescato son: la elección de los libros, ya que me parecieron muy buenos. Me pareció muy acertada la opción de ir a ver una obra a un teatro tan importante..."*
- *"También fue buena la idea de ir al Museo y la presentación del narrador de cuentos".*
- *"Realizar más salidas en grupo (cine, teatro, museos)".*
- *"...me gustó presenciar una obra en el teatro Cervantes. Propongo para el próximo año presenciar más obras de teatro y, además, me gustaría hacer representaciones teatrales en el curso..."*
- *"Me gustó el hecho de ir al teatro aunque no tanto la salida al museo".*
- *"Me pareció bastante bueno que hayamos podido leer diferentes obras desde distintas etapas de la literatura nacional. Me gustó mucho el Martin Fierro y El matadero, también me pareció buena idea la de ir al teatro a ver Stéfano".*
- *"...desarrollé mi capacidad para analizar obras literarias bastante, cosa que antes hacía de forma más mecánica y deficiente".*

Si se realiza un ejercicio de cuantificación de las respuestas abiertas de los alumnos y alumnas, podemos arribar a las siguientes conclusiones relacionadas con los consumos culturales propuestos desde la asignatura, ya sea en su forma de textos o de salidas:

⁸⁸ Editorial Norma y Anagrama.

⁸⁹ Material aportado por la docente. Evaluación final de la cursada de los alumnos y alumnas de 4° año de escuela de gestión privada del barrio de Almagro.

- 16 respuestas⁹⁰ señalaron la importancia de las salidas a museos y al teatro, la presencia de un narrador en la escuela... calificándolas como *"interesantes, útiles"*, constituyéndose en experiencias para *"poder disfrutarlas"*.
- 13 alumnos y alumnas hicieron referencia a la importancia de los libros y textos leídos en general; fundamentaron este señalamiento a partir de la pertinencia de la docente en la elección de los mismos. Sobre este aspecto aparecen las siguientes afirmaciones: *"muy bien elegidos"*, *"muy buenos y adecuados"*, *"diversos"*, *"me gustaron"*.
- 12 respuestas resaltaron el impacto que le produjeron las lecturas de los cuentos policiales.
- 26 respuestas identificaron sus preferencias en una variedad de géneros o textos puntuales; así dan cuenta de *"obras de teatro"*, *"grotesco criollo"*, *"cuentos tradicionales y populares"*, *"literatura gauchesca"*....
- 5 respuestas marcan la carencia de no trabajar más con poesía.

Son estos mismos alumnos y alumnas quienes se encargan de diferenciar los campos de la asignatura Lengua del de Literatura en el curriculum de la escuela secundaria:

- *"Fue un año de muchas exigencias y cambios... Lengua por Literatura es un cambio brusco por el contenido y la importancia de diferenciar aspectos en diferentes expresiones. Hay que leer más libros, analizarlos de otra forma, conocer su contexto y origen, tener una mínima noción del autor, etc."*
- *"Este año me pareció mejor que años pasados porque nos dedicamos a la literatura en la parte de leer, fundamentalmente, y no en la gramática"*.
- *"Yo creo que durante el año se trabajó muy bien, leímos mucho a comparación de lo que leíamos en Lengua. Aparte me pareció algo muy positivo el hecho de que se trabaje conjuntamente con Historia, ya que esto permite contextualizar las obras y así entenderlas mejor"*.
- *"... pude aprender muchas cosas referentes al pasado desde un punto de vista más específico como es el de la Literatura y el de la Historia; por ejemplo: en los años de 1916 en adelante con el tema de la presidencia de Yrigoyen, los inmigrantes, el grotesco criollo... y su problemática"*.
- *"Este año rescato que realizamos varias salidas para profundizar los temas. Esto en comparación con los otros (años). (Este año) fue bastante abundante y muy enriquecedor"*.

En las entrevistas flash⁹¹, los alumnos y alumnas señalan la importancia de la convocatoria a la elección de textos como un aspecto valioso (*"Es bueno que uno pueda elegir los libros a leer"*); la inserción en el universo cultural (*"introducción a la cultura mediante libros nacionales que la profesora nos da"*; *"porque me impregna de cultura general, historia, costumbres"*) y, finalmente, el reconocimiento ante la adquisición de ciertas habilidades: *"me sirve para expresarme correctamente y con más facilidad"*.

⁹⁰ Sobre un total de 43.

⁹¹ Se realizaron 6 en la escuela C.

Nuevamente emerge -por parte del alumnado- la centralidad del texto como estructurante de la clase de Literatura, lo que le otorga una identidad muy específica en el currículum. A esto se le añade la apertura hacia diversas actividades culturales y, fundamentalmente, el trabajo de la docente en los procesos de elección de textos y de visitas de extensión cultural.

El rol del docente de Literatura

En el apartado anterior se han desprendido algunas concepciones que sostienen las dos profesoras sobre el rol docente, unidas al sentido con el que se embiste el campo de la literatura en la escuela secundaria.

Ahondando en el rol docente, la profesora D sostiene que *"se entiende que un docente tiene que estar preparado, el problema no son los contenidos"*. De esta manera, centra el trabajo del docente de literatura en el esfuerzo por *"bajar"* dichos contenidos y en el consecuente proceso de *"búsqueda"* de materiales de lectura pertinentes a dichos contenidos. En esta cuestión, D sostiene que se va mucho tiempo personal en *"cómo plasmar lo que pensé, lo que preparé"*. Complementariamente, se reconoce en estos procesos de transposición como *"bastante teórica"* pero que *"más o menos acierto en la elección de los contenidos"*.

D sostiene la presencia de un modelo de docente *"seductor"* caracterizado por el *"gusto por el aula y la clase"* y *"convencido, enamorado, comprometido"* con el contenido a trabajar junto con el grupo de alumnos. Pero, al mismo tiempo, sumamente respetuoso de éstos y siempre dispuesto a *"movilizarlos, a tomarlos por sorpresa, a escuchar, motivar, estimular, comprometer"* a los alumnos y alumnas.

Los alumnos de D que calificaron a la asignatura como 'Muy Buena' señalaron que el trabajo de la docente se caracterizó por *"mucha pasión al explicar, generando interés en los alumnos"*; *"...incentivó a leer varios textos"*; *"la forma de llevar las clases de la profesora"*; *"...la postura de la profesora, la disposición de las clases"*. Otro alumno, en un ítem abierto, manifestó: *"La profesora sabía y le gustaba la materia, profesora muy inteligente"*⁹². En las entrevistas flash, llevadas a cabo con los alumnos y alumnas de la escuela B, encontramos las siguientes expresiones referidas al rol docente que moldea D:

- *"Entusiasmo que pone la profesora al dar su materia..."*.
- *"Esmero de la profesora en dar su materia..."*.
- *"Las explicaciones orales de la profesora..."*.
- *"La forma de desarrollar la clase"*.

Este rol docente también ayuda, facilita, interviene para ir más allá de lo evidente en la lectura de los textos. Es así como en las entrevistas flash, los alumnos recuperan de las

⁹² De la evaluación final de 5º año.

clases de Literatura: *"aprendí a leer..."*; *"las interpretaciones..."*; *"entender más profundo"*; *"se trabajó en la forma de entender los textos, el mensaje que llevan entre líneas. Una nueva forma de comprensión o punto de vista"*. De esta manera, podemos afirmar que se va haciendo realidad lo propuesto en la planificación de D referido a la búsqueda de una *"lectura sensible de los textos"*, encontrándoles una *"multiplicidad de sentidos"* en función de lograr *"lectores sabios, más atentos, inteligentes"*⁹³.

También, dos alumnos de la escuela de gestión estatal expresan *"el esmero de la profesora en dar su materia..."* y *"el entusiasmo que pone la profesora al dar su materia"*. Dichos señalamientos sobre el *"dar la materia"* dan cuenta, no sólo de un estilo personal de ser docente, sino de los procesos idiosincrásicos de construcción metodológica que se entranan durante el desarrollo interactivo de la clase y que también van configurando su estilo. Así, los alumnos/as valoran:

- *"la lectura en clase"*;
- *"la libertad de expresión con argumentos"*;
- *"los debates"*;
- *"los comentarios"* (de los textos);
- *"las puestas en común"*;
- *"las exposiciones históricas, literarias y morfológicas"*;
- *"las explicaciones orales de la profesora"*;
- *"los trabajos que se exponen"*;
- *"la investigación de distintos autores"*;
- *"la charla dinámica en las clases"*.

La profesora O define su rol docente a partir de una serie de actividades preactivas que lleva adelante:

- Búsqueda de textos.
- Lectura de textos.
- Búsqueda de actividades.
- Habilidad para sacar provecho del material seleccionado y leído.
- Realización de esquemas, escritos o mentales.

Los alumnos y alumnas de O hablan de las clases de Literatura en los siguientes términos, lo que nos permite comprender ciertos componentes de su rol docente:

- *"...las clases fueron dinámicas, no fueron todas iguales y cambiamos de ejercitación todo el tiempo"*.
- *"...me sentí cómodo y acogido por la profesora (en cuanto a dudas e interrogantes propios de la materia), la cual creo que cumplió eficazmente con su papel de profesora, sin ánimo de adular o chupar la media"*.

⁹³ De la entrevista en profundidad.

- *“La relación con la profesora creo que es positiva... Entendí muy claro las explicaciones de la profesora”.*
- *“Me pareció muy buena la forma de estudio que implementó la profesora y las cosas que enseñó en el transcurso del año... En la prueba se tomó todo lo que se dio...”.*
- *“Considero que estuvo muy bien la dinámica de los trabajos y sobre todo la relación que había entre los libros que íbamos leyendo, los contextos y los temas”.*
- *“Fue una de las pocas materias en las que funcionamos bien como curso y trabajamos bastante... Estoy muy conforme con la forma de enseñar y evaluar ya que se tomó todo lo que se dio en clase, fotocopias, textos, etc.”.*
- *“... me gustó mucho la manera de ser organizada de la profesora ya que permite que la materia se dé adecuadamente respecto a los tiempos”.*
- *“...me favorecieron las guías de estudio sobre los cuentos en el tercer trimestre, aunque si fueron exhaustivas y complicadas, me ayudaron al entendimiento de los textos y, llegado el momento del parcial, lo único que hice fue leerlas y repasarlas”.*
- *“... el trabajo fue constante”.*
- *“Como aspecto positivo, creo que fue buena la forma de cómo dar los contenidos, ya sea hacer trabajos prácticos, exponer una clase sobre un tema específico o pasar al frente a contar un cuento”.*
- (lo que más valoro es) *“la profundidad en el tratamiento de los temas”.*

En las expresiones de los alumnos y alumnas emergen una serie de consideraciones sobre los procesos de construcción metodológica que realiza la profesora O en sus clases de Literatura. Más allá de la trama vincular que establece la profesora con el grupo de alumnos y alumnas en general, y con cada uno de ellos y de ellas en particular⁹⁴, aparece un estilo de docente dinámico. Este dinamismo de trabajo en clase emerge como constante y profuso ante la voz del grupo de alumnos y alumnas. Dicho estilo docente se caracteriza por el repertorio variado de actividades: exposición de la docente, exposición de grupos de alumnos y alumnas, narración oral de cuentos, realización de diversas ejercitaciones, resolución de guías de estudio y de trabajos prácticos, lectura de una multiplicidad de textos relacionados con contextos y temas... Esta variedad de actividades se presentan organizadas y ajustadas a la variable temporal. Esto le permite al grupo de alumnos y alumnas percibir que su funcionamiento grupal es óptimo en las clases de Literatura en comparación con las otras asignaturas. Por último, este dinamismo se extiende a la instancia de evaluación donde se presenta con una cuota muy grande de isomorfismo entre el trabajo desarrollado durante las clases y la situación de evaluación.

Resulta muy interesante comparar esta descripción con la que la profesora O ha realizado de la docente que la motivó para estudiar Letras en la entrevista densa, donde reconstruimos su historia personal. Allí la recuerda en los siguientes términos: *“daba miles de cosas”*; *“nos mandaba a investigar, a la biblioteca...”* y que en sus clases existía una

⁹⁴ En palabras de un alumno: *“... fue paciente cuando a veces no llegaba a terminar un trabajo o directamente no lo hacía y me extendía el plazo de la entrega (a veces lo aprovechaba y a veces no)”.*

"constante actividad". Esta descripción se asemeja bastante a la que venimos realizando de las clases de la profesora O.

A partir del trabajo realizado junto con la profesora O podemos afirmar que hay dos elementos centrales que direccionan su rol como docente de Literatura. El primero está relacionado con la finalidad de la asignatura en el currículo de la escuela media: que el alumno se acerque al libro, se abra a la cultura y se proyecte hacia el arte; dé ahí su rol de "seleccionadora" de obras y temas, de "interpretadora" de lo oculto en el universo cultural y artístico⁹⁵, y de "mediadora" al facilitar el contacto de las nuevas generaciones con experiencias de disfrute de la creación de otros para poder largarse ellos mismos a crear con su propia música interior. El segundo elemento, se encuentra ligado a la potenciación y al desafío de su rol cuando encuentra respuesta en el grupo de alumnos y alumnas; el estar a gusto, el sentir que su propuesta de trabajo es receptada positivamente por el alumnado, le permiten a O crear, motivarse, desafiarlos, emocionarse...

La planificación de sus clases

A pesar de que la profesora D sostiene que *"lo central es la situación de aula"*, realizaremos un análisis de su planificación. En general, sostenemos que la misma es exhaustiva al intentar reflejar el trabajo que realiza en clase con ciertos niveles de detallismo e isomorfismo⁹⁶.

En la enunciación de los objetivos generales se enumeran una serie de afirmaciones que se han hecho presentes en la voz de D, y en la de sus alumnos y alumnas, y que, además, vemos registradas en los apartados anteriores. Así se enumeran:

1. *"Placer por la lectura.*
2. *Juicio crítico.*
3. *Valoración del texto literario como obra de arte.*
4. *Descubrir la serie literario-histórico-social.*
5. *Exponer con claridad conclusiones"*.

Desde la descripción de la "etapa diagnóstica" también se hacen presentes elementos recurrentes:

- *"importancia de la materia y su proyección sociocultural;*
- *lectura comprensiva y sensible de textos;*
- *lectura y análisis de textos;*
- *relaciones intertextuales;*
- *valorización de una obra;*
- *crítica literaria"*.

⁹⁵ *"Destaco también la lectura que se hace entre líneas de todo texto..."*. De la evaluación del año.

⁹⁶ Trabajamos a partir de la planificación de la escuela de gestión privada dado que en la escuela de gestión estatal no se nos pudo facilitar.

La descripción de las actividades de la docente abona esta idea de exhaustividad presente en la planificación, lo mismo que la descripción de las actividades de los alumnos y alumnas:

“Actividades del docente: selección de textos. Elaboración de cuestionarios guías y de trabajos prácticos. Conducción de debates. Explicación de dudas que surjan. Exposiciones orales y dialogadas motivadoras del grupo. Aclaración de dudas que generen las actividades previstas para realizar en la casa. Seguimiento de las tareas. Corrección permanente.” Conducción en la lectura y comprensión de textos.

Actividades de los alumnos: lectura grupal de textos seleccionados para inferir género literario, serie histórico-social-cultural, vocabulario desconocido, contextualización del autor. Exposición clara de conclusiones no expresadas abiertamente en los textos. Producción de trabajos prácticos grupales respetando consignas dadas. Trabajos prácticos para exponer aprobados previamente por la docente para que los resúmenes sirvan de guías de trabajo. Lectura de textos paralelos en las casas para ser relacionados con los leídos en clase. Establecer relaciones, optimizar la comprensión y jerarquización de ideas. Puesta en común y consultas. Debates. Búsqueda de información. Producción de trabajos monográficos grupales”.

El mismo nivel de detalle lo tiene la presentación de los contenidos discriminados en dos cuatrimestres. Para el primer cuatrimestre propone:

“Introducción: la Generación del '80 y la coexistencia de diversas corrientes. Concepto de generación. Intereses e ideas afines. Novelistas y dramaturgos representativos del periodo: la captación del mundo inmediato. La influencia del Positivismo y de la novela experimental. Fusión de las estéticas: Realismo, Naturalismo y Costumbrismo.

Desarrollo: la narrativa en la Argentina a partir de la segunda mitad del siglo XX. Ea novela de ficción versus la novela de no ficción. Manuel Mujica Láinez: La casa. Rodolfo Walsh: Operación Masacre.

La dramaturgia en la Argentina del siglo XX: perdurabilidad del grotesco. Armando Discépolo, Stéfano. El teatro oficial versus el teatro independiente. Idea de movimiento. El compromiso: autor-actor-espectador. Agustín Cuzzani, Una libra de carne. Carlos Gorostiza, El pan de la locura. Henrik Ibsen, Casa de muñecas. Arthur Miller, La muerte de un viajante. Ricardo Talesnik, La fiaca”.

Su propuesta de trabajo, a nivel de contenidos, para el segundo cuatrimestre es la siguiente⁹⁷:

“Género dramático. Caracterización. Fonología, dialogía y polifonía de voces. Las voces: su jerarquización.

⁹⁷ Es este bloque de contenidos el trabajado durante las observaciones de clases.

Teatro Abierto. Propuestas. Su importancia como "movimiento": Papá querido, Aida Bortnik. Tentempié, Ricardo Halac. Tipología de los personajes: estáticos y dinámicos, planos y esféricos. Funcionalidad del espacio teatral. Tendencias escenográficas del periodo 1976/1998.

Técnica expresionista. Teatro del absurdo. Teatro de la crueldad. Decir sí, Griselda Gambaro. El Rinoceronte, Eugene Ionesco.

Nihilismo. Esperando a Godot, Samuel Beckett.

El realismo reflexivo. Venecia, Jorge Accame".

La exhaustividad también se presenta en las referencias bibliográficas obligatorias para el alumno. Más allá de los textos mencionados en la enunciación del apartado correspondiente al contenido, aparecen otros que van desde textos para el nivel de la educación secundaria hasta bibliografía más específica y puntual como, por ejemplo:

"Ordaz, Julio; Breve historia del teatro argentino, Bs. As., Eudeba, 1962.

Malharro, Martín-López, Diana; El periodismo de denuncia y de investigación en la Argentina. De La Gaceta a Operación Masacre, Bs. As., Ediciones de Periodismo y Comunicación, 1999.

Bajtín, Mijail; Estética de la creación verbal, México, Siglo XXI, 1982 (fragmentos seleccionados).

Stanislavsky, Constantino S.; Mi vida en el arte, México, Editorial Latinoamericana (fragmentos seleccionados).

La planificación es acompañada por un cronograma cuatrimestral donde se detallan, clase por clase, las actividades a realizar y sus correspondientes textos para trabajar. Consultada sobre la presencia de este dispositivo, la profesora D nos comenta que es propio de esa institución donde implementan en el último año de la escuela secundaria un régimen de articulación con el circuito de estudios superiores. "Como tienen asistencia por asignatura, deben conocer de antemano qué se trabajará en cada clase para poder hacer uso de sus faltas".

A modo de ejemplo transcribiremos un recorte del cronograma elaborado por D:

"Lunes 9	<i>Entrega del Trabajo Práctico N° 1 Literatura de ficción y de no ficción. <u>La casa</u>, Manuel Mujica Lainez. Lectura y análisis en clase. Marcaciones retóricas y de estilo.</i>
Viernes 13	<i>Feriado</i>
Lunes 16 a	<i><u>La casa</u>, Manuel Mujica Lainez. Lectura y análisis.</i>
Viernes 20	<i><u>Operación Masacre</u>, Rodolfo Walsh. Texto paralelo para lectura en las casa, realizando marcaciones.</i>
	<i>Conformación de equipos para clases expositivas grupales. Consignas".</i>

La evaluación, sus criterios e instrumentos aparecen mencionados tanto en la planificación cuatrimestral como en el contrato de principio de año:

- ✓ *“Exposición oral grupal de un texto del programa seleccionado para tal fin y se presentará un plan de clase que deberá ser aprobado previamente, para su posterior circulación al resto del alumnado (retroalimentación).*
- ✓ *Parcial escrito individual.*
- ✓ *Monografía grupal según consignas (para el segundo cuatrimestre)”.*

Los criterios referidos al primer ítem anterior son los siguientes:

- *“Plan de clase estructurado según consignas dadas, con entrega de borradores en tiempo y forma.*
- *Exposición: utilización de un vocabulario claro y correcto, en el que se manifieste competencia comunicativa, organización de las ideas y de los contenidos, ordenamiento del grupo y seguridad para sortear dificultades que se presentan en la práctica (formulación de preguntas tanto de la docente como asimismo del alumnado, ubicación del material didáctico seleccionado, etc.)”.*

A partir del desarrollo que llevamos expuesto hasta el momento, podemos sostener la valoración que rodea la actividad de exposición oral grupal por parte de los alumnos y alumnas. Por otro lado, las marcaciones sobre el vocabulario han sido una constante durante el desarrollo de las clases observadas. Es interesante resaltar que el último criterio mencionado es el mismo ítem valorado por su profesora de “prácticas de la enseñanza” al observar y evaluar las clases de D.

Para cerrar estas reflexiones sobre la planificación, D nos aporta dos consideraciones más. La primera tiene que ver con la posibilidad de “moldeamiento” del programa oficial. En su relato expresa que la escuela de gestión pública trabaja sobre el programa oficial dado que concurren muchos alumnos y alumnas a rendir exámenes libres, de ahí su adscripción al mismo. Pero D señala que al programa *“trato de darle una vuelta de tuerca”* a pesar de ciertos condicionamientos institucionales. Por otro parte, la planificación para D no resuelve una cuestión central de la práctica docente: *“cómo plasmaré lo que preví, lo que pense”*.

En el caso de la planificación de la profesora O, se expresan una serie de objetivos que se ven reflejados en el trabajo cotidiano de la docente y son receptados por el grupo de alumnos y alumnas. Transcribiremos los objetivos que O se propone lograr:

- *“leer placentera y críticamente;*
- *valorar la estética literaria;*
- *descubrir los vínculos entre texto y el contexto en que fue concebido;*
- *consolidar las competencias adecuadas para la comprensión y la redacción creativa;*
- *desarrollar conductas para investigar, inferir, explicar, comparar, resumir, sacar conclusiones, evaluar;*
- *valorar las diferentes manifestaciones artísticas de nuestra cultura”.*

Sólo la mención de “*la redacción creativa*” aparece como un aspecto que no se ha podido observar en las clases y que no es recuperado por los relatos del alumnado. Lo mismo que la enunciación del objetivo más ligado a dimensiones sociales de la persona⁹⁸, no aparece significado ni en la práctica docente, ni en sus dichos, ni en las consideraciones de los alumnos y alumnas. Nuevamente, en estas clases de la profesora O, el trabajo sobre la oralidad resulta dominante.

En el apartado de la etapa diagnóstica hace mención a la “*lectura y comentario de textos*”, brindando ya una pista de lo que vendrá a modo de anticipaciones de sentido y de trabajo en el aula. Se abre también un espacio para “*sugerencias de lecturas y actividades a realizar durante el año*”. Algunas de estas cuestiones planteadas en el inicio, son retomadas por los alumnos y alumnas señalando que ciertas propuestas no se llegaron a cumplir durante el transcurso del año. De esta forma, dan cuenta del pedido de un libro de texto para Literatura que fue escasamente usado y consultado con el correr del año; lo mismo sobre algunos textos elegidos o sobre la carencia de trabajo del género lírico. Consultada la profesora O ante esta situación, señala el tema de los tiempos de desarrollo de la asignatura, los tiempos personales, grupales e institucionales como elementos que impiden la concreción de lo pensado a principio del año⁹⁹.

Con respecto a los contenidos podemos inferir el siguiente análisis:

- Se presentan agrupados por cuatrimestre y divididos en unidades. Durante el primer cuatrimestre desarrolla dos unidades; una que podemos mencionar como introductoria y otra que es titulada como “*Un largo camino hacia la República*”. En la unidad I aparece la relación “*arte*” y “*arte literario*”; en “*arte*” propone un recorrido por los siguientes tópicos: “*definiciones, clasificación, periodos, movimientos, escuelas*” y en “*arte literario*”: “*definiciones, problemática de los géneros, la crítica, literaturas alternativas, canon occidental*”. Estas temáticas son las que algunos alumnos y alumnas rescatan como innecesarias. La profesora O parte, de esta manera, de un enfoque de tipo deductivo de la Literatura en la escuela secundaria: va de lo general, con ciertas dosis de abstracción, a las ejemplificaciones literarias de los distintos periodos, movimientos, escuelas, géneros... a lo largo del desarrollo de las diversas unidades.
- La unidad II la estructura a partir de tres ejes:
 1. “*Las letras que enuncian libertad*” armada a partir de la presencia de cuatro autores, una obra seleccionada de cada uno de ellos y la referencia al movimiento artístico al que adscribe el autor y su obra: “*Vicente López y Planes (Marcha patriótica. Neoclasicismo)*, “*Esteban Echeverría (La cautiva. Romanticismo en*

⁹⁸ “Favorecer la integración social a través de la participación activa tanto individual como grupal y el respeto por las ideas del otro”.

⁹⁹ Ver “*Las historias de D y de O*” donde O hace un señalamiento explícito sobre las condiciones materiales y laborales de la tarea docente.

América del Sur), *Gustavo Adolfo Bécquer (Rimas y Leyendas. Romanticismo en Europa)* y *Edgar Allan Poe (Cuentos. Romanticismo en América del Norte)*”.

2. “*Aquí me pongo a cantar...*” se conecta con la obra de Echeverría del eje anterior analizando en este caso el *Martín Fierro* de *José Hernández* y de *Jorge Luis Borges, El fin y Biografía de Tadeo Isidoro Cruz*.
3. “*La literatura y la realidad*” se estructura a partir de cuatro ejes: “*El ser y el parecer (Eugenio Cambaceres, En la sangre); Especulación económica: crisis y progreso (Julián Martel, La bolsa); Humor e ironía (Roberto J. Payró, Las divertidas aventuras del nieto de Juan Moreira) y La evasión (José Martí, Versos sencillos y Rubén Darío, Poesías)*”. También se mencionan como “*intertextos*” a *Manuel Mujica Láinez, Misteriosa Buenos Aires*, y los *Cuentos* de diversos autores (“*Antón Chejov, Gay de Maupassant, Charles Boudelaire y Paul Verlaine*”). Es en este último eje donde se pierde el rastro de lo planteado en la unidad introductoria y se avanza en ciertas articulaciones temporales y de temáticas con la asignatura Historia. “Puente” éste resaltado como muy positivo por los alumnos y alumnas.
- En el segundo cuatrimestre presenta la unidad III, “*El siglo XX*”, dividida en dos grandes tópicos: “*La narrativa*” y “*El teatro*”. El primer tópico presenta dos apartados:

“1.1. *El criollismo. Horacio Quiroga, Cuentos. Intertextos: los maestros de Quiroga. E.A. Poe, Cuentos. Guy de Maupassant, Cuentos. Antón Chejov, Cuentos. Oscar Wilde, La importancia de llamarse Ernesto.*”

1.2. *Narrativa regionalista. Mariano Azuela, Los de abajo. La novela de la revolución mejicana. La picaresca criolla. Roberto J. Payró, Las divertidas aventuras del nieto de Juan Moreira*”.

La segunda parte se subdivide en tres apartados:

“2.1. *Teatro rioplatense. Historia del teatro en la Argentina. Florencio Sánchez, M'hijo el doctor. Gogorio de Laferrere, Jettatore.*”

2.2. *El sainete. Carlos Pacheco, Los disfrazados.*”

2.3. *El grotesco. Armando Discépolo, Mateo*

Intertextos: Tangos.”

Taller de escritura: ensayo”.

La planificación es utilizada como un instrumento de trabajo para la docente. Así parece una nota en el ítem correspondiente a contenidos señalando lo siguiente: “*Ajuste: al 30/8 completé el punto 2 de la Unidad II*”. Reestructurando la propuesta de contenidos para trabajar en este segundo cuatrimestre. Consultada sobre estos usos de la planificación, nos comenta lo siguiente:

“La planificación para mí es una guía muy importante. Yo trabajo sobre ella, realizo ajustes, cambios, marcaciones... . En esta escuela¹⁰⁰ se puede presentarla por trimestre o cuatrimestre lo que me permite trabajar de este modo. Si bien uno, al comienzo del año, tiene una idea de lo que va trabajar, de los ejes, de cierta bibliografía, de cosas que han funcionado o no de años anteriores... siempre se hacen retoques. En otras escuelas te piden para el mes de abril la planificación anual y ahí pasa a ser un documento más porque vos vas cambiando ciertas cosas sobre la marcha si ves que hay temas o géneros donde los alumnos se enganchan más que en otros y vos aprovechás esa situación. O el ajuste de los tiempos, en ese sentido soy de colocar muchas cosas y después no llego...”

También le preguntamos sobre el trabajo con la asignatura Historia, que se presenta como valioso ante la mirada de los alumnos/as: *“La idea surgió del Rector, más allá que con el profesor de Historia siempre hablamos y compartimos salidas y algunos trabajos prácticos. La intención es compartir determinados periodos cronológicos y acordar una selección de textos con el docente de Historia”*.

En el ítem de la planificación correspondiente a “metodología”, se hace mención a actividades que han aparecido a lo largo de las observaciones de clases y en las valoraciones de los alumnos/as, entre ellas podemos resaltar:

- *“Lectura individual silenciosa y expresiva.*
- *Plan de lecturas.*
- *Resolución de cuestionarios y guías de análisis literario.*
- *Reconocimiento de géneros, estilos, contextos, temas, recursos.*
- *Puesta en común. Conclusiones orales y escritas”*.

En lo referente al apartado “instrumentos de evaluación”, O menciona:

- *“Seguimiento del proceso de comprensión lectora y producción oral y escrita, individual y grupal.*
- *Desempeño y participación en clase, cumplimiento de consignas e investigaciones.*
- *Cuestionarios formales. Guías de análisis literario y contextual.*
- *Verificación de lecturas: esquemas, resúmenes, cotejo”*.

Sus alumnos y alumnas señalan que:

- *“...las guías de estudio sobre los cuentos, aunque si fueron exhaustivas y complicadas, me ayudaron al entendimiento de los textos y, llegado el momento del parcial, lo único que hice fue leerlas y repasarlas”*.
- *“En la prueba se tomó todo lo que dio pero fueron muchos temas”*.
- *“Las evaluaciones siempre coincidieron con lo visto en clase y nunca se tomaron preguntas sobre temas desconocidos”*.

¹⁰⁰ Hace referencia a la escuela A.

- *“Estoy muy conforme con la forma de enseñar y evaluar de la profesora ya que en las evaluaciones se tomó todo lo que se dio en clase, fotocopias, textos, etc.”*

Cerrando este apartado, podemos sostener que ambas docentes utilizan la planificación como un verdadero instrumento de trabajo, a modo de “hoja de ruta”¹⁰¹ donde realizan anotaciones ratificando o rectificando las opciones adoptadas en su tensión con la práctica cotidiana. Desde la misma planificación, desde la voz de los alumnos y alumnas y desde la observación de sus clases afirmamos la existencia de una fuerte coherencia entre contenidos, actividades y evaluación que configuran elementos constitutivos de los procesos de construcción metodológica: Planificar la enseñanza para D y O *“significa pensar, valorar y tomar decisiones que valgan la pena, entre otras cosas, sobre situaciones cotidianas, sobre posibles acontecimientos imprevisibles, sobre un colectivo de personas agrupadas según su edad, en un espacio llamado aula...”* (Salinas1994;138).

Los criterios de selección de los contenidos y de los diversos materiales para el trabajo literario en la escuela secundaria

La profesora D se debate entre dos realidades institucionales totalmente diferentes que terminan condicionando su proceso personal de selección de contenidos. En la institución de gestión estatal debe compatibilizar con los programas oficiales o, más específicamente, con el canon más tradicional en el campo de la literatura argentina e hispanoamericana. A pesar de este condicionante, D señala que es posible dar *“una vuelta de rosca”* al programa establecido. En la otra institución posee más libertad para la elección de contenidos y existe un trabajo sistemático de articulación al interior del Departamento de Materias Afines. Al respecto, D escribe en su registro de autoevaluación de la tarea docente¹⁰²:

“Es digno destacar que mi actuación está absolutamente respaldada por la coordinadora, no sólo por su buena contracción para respaldarme, sino por su indiscutible idoneidad”.

A lo largo de distintas entrevistas flash, también ha aparecido este tópico institucional en relación con la escuela A:

- *“...en esta escuela hay mucha libertad para el trabajo. Los directivos te estimulan con la facilitación de artículos, bibliografía, comentarios... Hay un trabajo serio a nivel de reuniones de Departamento de Materias Afines, donde se realizan acuerdos, elaboramos pruebas de corte, hacemos circular bibliografía específica, nos encontramos para salir al teatro y articulamos salidas con los alumnos”.*

¹⁰¹ Expresión de la profesora O en la entrevista densa.

¹⁰² Instrumento confeccionado colectivamente en la institución de gestión privada del barrio de Almagro. Lo completa el/la docente y, a posteriori, lo dialoga con el Coordinador/a de Departamento de Materias Afines y con un integrante del Equipo de Conducción.

- *“Acá hay mucha libertad para elegir el material bibliográfico y eso te da muchas posibilidades a vos como docente. Te permite estar más a gusto, sentirte más creativo y, a la vez, más comprometido con el trabajo en la institución. Podemos trabajar con Walsh, con Brecht....”*

En un plano más personal, D sostiene el criterio del gusto, del placer en los temas y textos con los que va a trabajar como un elemento esencial para el proceso de selección de contenidos. D le asigna a este elemento ciertas características que terminan provocando, movilizándolo, contagiándolo al alumnado; de ahí que afirme que *“más o menos acertado en la elección de los contenidos”*.

Por otra parte, D siente que *“pierdo mucho tiempo en buscar, en bajarlos... (y en cómo plasmar lo que pensé, lo que preparé)”*; se enfrenta así con los procesos de trasposición didáctica presentes en la construcción metodológica. La temática de la selección de contenidos para D no pasa por el “saber-saber” sino por las sucesivas transformaciones que debe sufrir éste para ser enseñado en el contexto del aula.

La organización de contenidos que presenta en su planificación parte de un acuerdo con la docente de Historia: comienza por la Generación del Ochenta en nuestro país. D lo plantea bajo el título de *“introducción”*. Allí emergen algunos elementos de fundamento de tipo deductivo como el *“concepto de generación”*, *“la influencia del Positivismo y de la novela experimental”*; *“fusión de las estéticas: Realismo, Naturalismo y Costumbrismo”* junto a una selección de autores, novelistas y dramaturgos, del período. A esta introducción le sigue un *“desarrollo”* que se abre con el planteo de *“la narrativa en la Argentina a partir de la segunda mitad del siglo XX. La novela de ficción versus la novela de no ficción”*. Este planteamiento antagónico se trabaja a partir de dos obras: Operación masacre de R. Walsh y La casa de M. Mujica Láinez. A este salto hacia la segunda mitad del siglo XX en nuestro país, le continúa una vuelta hacia principios del mismo siglo para trabajar *“la dramaturgia en la Argentina del siglo XX”*. Domina así el género dramático la segunda mitad del primer cuatrimestre y todo el segundo. A los autores y movimientos teatrales nacionales se le incorporan algunas obras emblemáticas de la dramaturgia mundial (Ibsen, Miller, Ionesco, Beckett). Junto a las obras teatrales se desarrollan algunos conceptos de fundamento propios del género: *“idea de movimiento”*; *“monología, dialogía y polifonía de voces”*; *“tipología de los personajes”*; *“tendencias escenográficas del período 1976/1998”*. Consultada sobre la dominancia del género dramático en su selección de contenidos, D nos respondió que parte de un acuerdo departamental. Es evidente que este acuerdo departamental cuenta con el aval de la profesora dado que se siente muy a gusto trabajando estos temas, como ya se ha venido manifestando a lo largo de este desarrollo. Aquí lo lírico desaparece completamente de los procesos de selección del contenido. Consultada al respecto, D manifiesta que este proceso se desprende de acuerdos departamentales. Pero es evidente su gusto personal, el placer que encuentra trabajando con el género dramático dado que forma parte de sus consumos culturales. Por otra parte, recupera un género no muy trabajado en el contexto de la escuela argentina.

Con respecto a los materiales de trabajo, D se centra en los textos que selecciona y en otras soportes textuales que ubica como intertextos (entrevistas, artículos periodísticos...). En general, éstos últimos son fotocopias. La presencia de éstas se hace dominante en el contexto de la escuela de gestión pública en los libros fotocopiados; es la misma D quien lleva las fotocopias para trabajar en el aula con estos intertextos. En la escuela de gestión privada, D deja el original y los alumnos se organizan para sacar las fotocopias de los artículos periodísticos o de la bibliografía complementaria que recomienda; en este contexto la fotocopia del libro seleccionado por D se convierte en la excepción entre el alumnado. Más allá de estas diferencias, que posteriormente retomaremos, D manifiesta la necesidad de "no dar chatarra, pescado podrido... ni mutilar los textos" en la escuela de gestión estatal porque considera una falta de respeto hacia el alumnado.

D elabora guías de estudio y trabajos prácticos. Hemos tenido ocasión de presenciar el trabajo en clase con una guía en la escuela del barrio de Barracas y de analizar tres trabajos prácticos preparados para la escuela de gestión privada en el contexto del proyecto de articulación escuela media y universidad que lleva adelante dicha institución. A continuación realizaremos un análisis de estas producciones.

La guía presenta otros dos títulos que la acompañan: "trabajo práctico-Integración de contenidos". La temática que se aborda es el "segundo romanticismo. Literatura gauchesca: Martín Fierro-Autor: José Hernández. Proyección temática del siglo XX: El fin y Biografía de Tadeo Isidoro Cruz-Autor: Jorge Luis Borges". D introduce dicho material al concluir la unidad de trabajo. Consultada sobre el motivo de dicha ubicación, D responde:

"Tengo la necesidad de realizar cierres de unidad con los alumnos y fundamentarles qué estoy buscando".

Este material consta de cinco puntos. En el primero le propone a los alumnos y alumnas establecer diferencias entre la obra de Hernández y los dos cuentos de Borges a partir de una serie de ejes, indicadores que les brinda D; incluye, también, la posibilidad que los alumnos/as incorporen algún otro eje o indicador. El segundo punto los lleva a fundamentar sobre la refundición o no de los relatos de Borges a partir del poema de Hernández. En el tercer punto, les pide que establezcan diversas relaciones intertextuales a partir de cuatro ítems. El cuarto punto es titulado "crítica literaria" y se centra en la entrevista de Alifano a Borges solicitándole a los alumnos/as que adhieran o no a los comentarios vertidos por el autor y fundamentando siempre sus respuestas. El último punto se titula "Juicio Crítico" y apela a fundamentar cuál de las tres obras les ha gustado más.

Con respecto a los trabajos prácticos de la escuela A, presentan un formato estandarizado a nivel institucional que consta de los siguientes elementos: "tema, objetivos, alcance y detalle del trabajo práctico, fechas, bibliografía"¹⁰³. D nuevamente reitera aquí las características ya señaladas con respecto a la planificación: la exhaustividad y claridad de su producción escrita. A modo de fundamento de nuestra afirmación anterior, transcribiremos dos fragmentos de dichos trabajos prácticos:

¹⁰³ Dicho formato de trabajo práctico fue construido en conjunto por docentes y directivos.

“Alcance y detalle del Trabajo Práctico: A partir de un listado de textos propuestos por la docente, los alumnos conformarán seis equipos de trabajo. Una vez seleccionado el texto, deberán trabajar con una bibliografía de soporte entregada por la profesora. Quince días antes de la puesta grupal, los alumnos deberán presentar el trabajo en borrador para su corrección y aprobación. Esta condición es elemental para poder concretizarlo. Éste incluirá:

- *la planificación de la clase,*
- *análisis e interpretación de la obra en su contexto histórico, social y cultural;*
- *resumen del argumento para circularizar al resto del alumnado;*
- *cuestionario o acróstico (según se acuerde) resuelto y que refleje los aspectos fundamentales de cada obra”*.¹⁰⁴

“Objetivos:

- 1) *Internalizar el hábito de la lectura.*
- 2) *Desarrollar conductas para inferir, explicar, comparar, resumir, seleccionar, investigar, rechazar, profundizar, etc..*
- 3) *Valorizar el esfuerzo grupal para lograr resultados positivos y enriquecedores.*
- 4) *Dinamizar las clases de consulta para depurar el material seleccionado en bibliotecas.*
- 5) *Lograr la justificación de diversas posturas manifestando poseer soportes técnicos para abordar a conclusiones claras”*.¹⁰⁵

El objetivo número 3 no fue trabajado durante el desarrollo de nuestras observaciones; es más, pudimos observar que D no interviene ante determinados comentarios o bromas que circulan bajo ciertos códigos grupales en el contexto de la clase. Tampoco aparece la preocupación por generar instancias de reflexión sobre los procesos de metacognición presentes en el trabajo grupal.

Para cerrar estas descripciones sobre la producción de materiales de la profesora D, nos parece oportuno realizar las siguientes reflexiones:

- ✓ El centro de dichas producciones son los textos seleccionados del programa, con sus respectivas articulaciones con intertextos y con bibliografía de soporte. Siempre es la docente la que orienta a los alumnos/as hacia la bibliografía complementaria pertinente. En ciertos trabajos pautados, deja la posibilidad de elección de una obra, de un tema y la conformación de los integrantes de un grupo por parte del alumnado. D lo expresa en el Trabajo práctico 1 a partir de la expresión *“temáticas recurrentes en la producción de cuentos, elegidos por los alumnos en forma grupal”* y en el Trabajo práctico 3, *La monografía*, *“listado de temas propuestos por la docente y apertura a otros temas propuestos por los alumnos”*. Ya hemos señalado la

¹⁰⁴ Del Trabajo Práctico 2, *“La dramaturgia en la Argentina del siglo XX. Perdurabilidad del grotesco. Teatro oficial versus teatro independiente”*, correspondiente al primer cuatrimestre.

¹⁰⁵ Del Trabajo Práctico 3, *La monografía*, correspondiente al segundo cuatrimestre.

valoración que los alumnos/as le asignan a la selección de las obras y a la dinámica de trabajos y exposiciones grupales en clase: *"el debate que realizamos en grupo después de haber leído un libro o las exposiciones en el frente"*¹⁰⁶ aparece como lo más valorado por un alumno.

- ✓ Sobre el texto, se trabajarán una serie de operaciones a lo largo del año que apuntan hacia *"la comprensión lectora y sensible"*¹⁰⁷ de los mismos: análisis, interpretación, resumen, contextualización, argumentación, fundamentación, opinión, comparación, refundición a partir de los intertextos, expresión oral y escrita; ubicación del narrador, del espacio y del tiempo; tipo de género literario, valoración, estilo de autor, búsqueda de información pertinente y complementaria en bibliotecas y en INTERNET. En las entrevistas flash, los alumnos hacen referencia a estas operaciones en los siguientes términos: *"identificando sus características y estilo"* (de las obras); *"los análisis psicológicos, sociales y humanos que se desprenden del contexto de las obras a estudiar"*; *"contextualización de los textos leídos"*.
- ✓ En coherencia con el señalamiento anterior, la instancia de evaluación reflejará actividades similares o idénticas a las realizadas durante el desarrollo de las clases, en los trabajos y guías preparados por la docente. Así, aparecerán como ítems de evaluación: identificar corrientes estéticas, personajes y género en determinadas obras; establecer similitudes y diferencias entre obras, personajes, autores; posicionamiento del autor; descripciones de rasgos de los personajes; relaciones diacrónicas; juicios de valor. En palabras de un alumno: *"Materia sencilla: sólo hay que leer libros, analizarlos y rendir el parcial"*¹⁰⁸.
- ✓ La fuerte impronta oral que presenta la clase de D, en ella misma y en la interacción con el grupo de alumnos y alumnas, se transfiera a la exposición oral de los grupos de trabajo. Cuando la docente "se corre" del centro del aula, es decir, su palabra y su cuerpo se invisibilizan, aparecen los alumnos/as tomando su lugar a modo de "clones". Pero D sigue apareciendo "entre bastidores" desde el momento en que solicita previamente la planificación de la exposición y el trabajo escrito ("guión") sobre el tema/obra elegido. Si bien en sus expresiones, mediadas por la técnica de la entrevista, D insiste en no convertirse en el centro de la clase, en la práctica lo termina siendo.

Para la profesora O, los criterios de elección de los contenidos se dirigen en tres direcciones. Por un lado, estar atenta al interés de los alumnos/as, lo que les puede gustar, lo que facilite *"que el chico se acerque al libro... haga experiencia de lectura"*; O manifiesta: *"leo en función de los chicos"*. Otro criterio de selección de los contenidos está relacionado con el acercamiento al universo cultural que permite la literatura y su correspondiente *"proyección al arte"*; la importancia de *"crear y disfrutar de la creación de otros"*. Este sería un criterio que se acerca a la reflexión sobre el sentido de la asignatura en el currículo

¹⁰⁶ Entrevista flash a un alumno de la escuela A.

¹⁰⁷ Tomado de su planificación.

¹⁰⁸ De la encuesta final de 5º año.

de la escuela secundaria. Por último, O manifiesta un criterio relacionado con lo institucional: en una de las escuelas existe un trabajo más articulado a nivel departamental que termina impactando en los procesos de selección de los contenidos y que, además, avanza en el establecimiento de “puentes” con asignaturas de otros departamentos como es el caso de la Historia; en la otra escuela, no prima el criterio departamental dada la realidad institucional por la que atraviesa. Acá O apela a los dos primeros criterios para la elaboración de su planificación.

Analizamos la presentación de los contenidos que realiza la profesora O en la planificación de la escuela A. Hemos señalado que comienza con una primera unidad, desde un enfoque “fundacional”, deductivo del campo de la literatura, donde se interroga sobre “el arte” (“definiciones, clasificación, escuelas, movimientos, períodos”) y, específicamente, sobre “el arte literario” (“definiciones, problemática de los géneros, la crítica, canon occidental, literaturas alternativas”). Esta unidad introductoria de la asignatura es la que despierta rechazo entre el alumnado:

- “...lo que no me llamó la atención es el estudio de los diferentes movimientos literarios”;
- “...fue más aburrida la parte de movimientos literarios”;
- “Una cosa mala fue, a principio de año, los momentos históricos, ya que de todos los momentos nada más aprendí uno”.
- “Lo aburrido fueron los movimientos artísticos”.

Si bien busca modalidades diversas todos los años para trabajar esta unidad, consultada la profesora O sobre este rechazo nos manifestó que depende mucho de los grupos: “El año pasado, en esta misma escuela, trabajaron por grupos y tenían un texto de base aportado por mí pero tenían vía libre para expresarse sobre el período de la forma que quisieran y realmente realizaron unos trabajos muy creativos; lo mismo me sucedió en la otra escuela...”. Con el correr de los días compartidos de trabajo, me atreví a proponerle que sería bueno que este planteo aparezca como última unidad, como cierre o integración del trabajo del año, que serviría para que los alumnos/as pudieran reflexionar sobre el arte, la literatura y la relación entre ambos.

Las dos unidades siguientes avanzan en dirección a alcanzar los acuerdos establecidos con la asignatura Historia. Es así como O debe compatibilizar con el período revolucionario americano del siglo XIX y llegar hasta la crisis del ‘30. De esta forma, pergeña un eje para la “Unidad II: Un largo camino hacia la República” que subdivide en tres ejes:

“1. Las letras que anuncian libertad”. Este sub eje le permite instalar el neoclasicismo (Marcha patriótica de López y Planes) y el romanticismo en el Río de La Plata con Echeverría, pasando por el Romanticismo en Europa (Bécquer) y en América del Norte (Poe).

"2. *Aquí me pongo a cantar...*". Trabaja con el Martín Fierro y los dos intertextos clásicos de Jorge Luis Borges.

"3. *La literatura y la realidad*". Es organizado a partir de cuatro tópicos, que terminan trabajándose sólo tres de ellos por una cuestión de tiempo. Ellos son:

- "*El ser y el parecer*": Cambaceres, En la sangre.
- "*Especulación económica, crisis y progreso*": Martel, La bolsa.
- "*Humor e ironía*" (Payró): que es el que se descarta para su trabajo en el aula.
- "*La evasión*": donde convoca a dos autores latinoamericanos, Martí y Darío.

También en esta segunda unidad se mencionan cinco intertextos, cuatro de los cuales corresponden a autores europeos, que tampoco llegan a trabajarse por cuestiones de tiempo a lo largo del primer cuatrimestre. La presencia de la estructura de los contenidos en ejes y sub ejes aparecen como auténticos organizadores de los mismos que trascienden la asignatura Literatura, facilitando el "puente" con Historia. Situación ésta muy valorada por el grupo de alumnos/as: "...me pareció algo muy positivo el hecho de que se trabaje conjuntamente con Historia, ya que esto permite contextualizar las obras y así entenderlas mejor"; "...ayudado a entender mejor la Historia"¹⁰⁹.

La tercera unidad se titula "*El siglo XX*" y se plantea el trabajo a partir de dos géneros literarios: "*la narrativa*" y "*el teatro*". El trabajo con narrativa se subdivide en "*el criollismo*" y la narrativa "*regionalista*". En el caso de la primera división, se centra en los cuentos de Horacio Quiroga y como intertextos se va hacia sus "maestros" (Poe, Maupassant, Chejov, Wilde -descartándose este último por falta de tiempo-). Aquí se recuperan a algunos autores y obras que se habían cercenado del primer cuatrimestre; tal es el caso de Maupassant y Chejov. La narrativa regionalista ("*Los de abajo*. *La novela de la Revolución mejicana*" y el recupero de Payró, traído desde el primer cuatrimestre) es dejada de lado por falta de tiempo.

El abordaje del teatro presenta tres puntos de trabajo:

"2.1. *Teatro rioplatense. Historia del teatro en Argentina*". Se trabaja con dos obras, una de Laferrère y otra de Sánchez.

"2.2. *El sainete. Carlos Pacheco, Los disfrazados*". Que no se llega a trabajar por falta de tiempo.

"2.3. *El grotesco. Armando Discépolo, Mateo*".

Aquí también aparecen como intertextos "tangos" que tampoco se llegan a trabajar.

Podemos afirmar que la profesora O piensa la estructuración de sus contenidos en términos de totalidad posible y que, posteriormente a esta etapa de pensamiento, las condiciones temporales de las instituciones escolares le van obligando a cercenar los

¹⁰⁹ De la evaluación de la asignatura.

mismos. Esta ampulosidad de contenidos, manifestados en obras y autores, es sentida –por algunos alumnos/as– como excesiva, restando profundidad en el análisis de los textos¹¹⁰. Esta intensidad en la cantidad de textos para leer se va acentuando hacia el fin del año, manifestando una “obsesión por la completad” propia de la pedagogía moderna. Consultada al respecto sobre esta constatación, O nos manifiesta que ella es así, que no puede modificar esto, que el Rector también ya se lo ha señalado... *“genio y figura hasta la sepultura...”*. Dicha constatación también se refleja en las instancias de evaluación, donde se extiende hacia el recreo para que los alumnos y alumnas puedan entregar sus exámenes completos: *“Lo que le puedo criticar es la costumbre de extender la clase cinco minutos”*¹¹¹.

La presentación de contenidos de O hace una opción dominante por la narrativa y el teatro. De poesía sólo se trabajan algunas obras de Bécquer, Darío y Martí. Alumnos y alumnas manifiestan la necesidad de incluir más poesía en el programa de 4º año:

- *“Me gustaría haber visto más poesía, porque ese género me encantó y siempre leo eso, pero igualmente lo visto me agradó”*.
- *“En mi caso, hubiera preferido ver poesía en vez de cuentos”*.
- *“...me gustaría haber estudiado poesía”*.
- *“Realmente hubiese disfrutado haber leído poesía, pero no se dio el caso”*.

Consultada al respecto, O manifiesta que incluyó algo de género lírico en la selección de los contenidos que realizó para cuarto año. Por otra parte, sostiene que *“se ve mucho en 2º año”*. Durante la entrevista densa, O ha manifestado explícitamente la vinculación entre el género femenino y la poesía en los siguientes términos:

“...hay chicas entonces les gusta la poesía y bueno por ahí traen...y yo se las corregía o alguna la leía en clase...este año yo di poesía y cuando lo di sentí un gran rechazo, ¿no?, sobre todo los varones sentían que eso no era para ellos, entonces yo los desafié a que escribieran una poesía...”

La escuela A, donde han concurrido los hijos de la profesora O, ha sido históricamente una escuela de varones. Es en esa institución donde el grupo de alumnos y alumnas “reclaman” más poesía. Esta misma observación la compartí con O y quedándose muy sorprendida, afirmó que nunca lo había pensado en esos términos.

Tratando de comprender más profundamente, desde diversas perspectivas, esta operación de la profesora O sobre el contenido, el Presidente de la Academia Nacional de Letras -Pedro L. Barcia- sostiene que *“el celebrado boom de la literatura hispanoamericana produjo, entre muchos efectos beneficiosos, uno seriamente reductivo: la narrativa se constituyó en la literatura. Se la instauró como el género por antonomasia.*

¹¹⁰ *“...no dar tantos textos, dar menos y analizarlos más”*; *“me hubiese gustado profundizar más porque es bueno saber y conocer el origen de lo que a uno le gusta”*; *“No me gustó el hecho de tener que leer tantos libros aunque sí bastantes me gustaron”*; *“Lo que no me gustó fue cómo se pidieron que se lean las obras, ya que leímos una tras otra y no nos alcanzaba mucho el tiempo”*. De la evaluación del año.

¹¹¹ De la evaluación del año.

La poesía, el teatro y el ensayo pasaron al desván de la postergación. Este estrechamiento del corpus literario se proyectó en todos los niveles (de la enseñanza)”¹¹².

Con respecto a los materiales de trabajo, podemos realizar las siguientes observaciones:

- Sobre las fuentes textuales: O suele recomendar a sus alumnos/as “*obras con estudios preliminares para estudiantes*” pero “*si tienen los textos en su casa, utilizan el que tienen*”. Para aquellos alumnos/as que ni los tienen en sus casas ni los pueden comprar, directamente fotocopian de sus compañeros y compañeras. En la entrevista densa, O fundamenta su inclinación hacia las fuentes textuales con estudios preliminares: “*...les insisto mucho en que ellos lean los estudios preliminares; más, a veces, inclusive leemos alguna parte en clase, hacemos subrayar lo que me parece más interesante...*”.
- Sobre encuadres teóricos (movimientos artísticos, historia del teatro argentino...): O suele recortar y pegar de diversas fuentes para armar un único y completo material para sus estudiantes. Su intención es que entre la mayor cantidad de contenido posible en pocas fotocopias para evitarles más gastos a los alumnos/as. En dichas producciones que hemos tenido ocasión de analizar, aparecen párrafos mutilados y la ausencia de citas bibliográficas que den cuenta de la procedencia de los diversos materiales compactados. Consultada sobre el lugar de procedencia de estos materiales, O nos informa que salen de “*los libros de Literatura que manejan los chicos -que son muy pobres-, los libros de Literatura míos, puntuales de cada autor por ejemplo o libros que nos pasamos entre los profesores... o voy a las bibliotecas, o lo que tengo -yo tengo mucho material en mi casa porque he ido adquiriendo a través de los años desde que era estudiante todo lo que pude-, así que me manejo con esas cosas, revistas, revistas de Literatura, lo que no hago habitualmente es bajar de INTERNET...*”¹¹³.
- Sobre el libro de texto de Literatura: un año, en la escuela A, O se cansó de realizar estas actividades de recortar y pegar y optó por un libro de texto para 4º año de la escuela media. No lo pudo sostener durante todo el ciclo lectivo porque a las fuentes textuales les agregaba sus producciones compiladas de marcos teóricos. La gran mayoría de los alumnos/as de dicho curso manifestó, en la evaluación de cierre del año, la poca utilidad dada al texto o el sin sentido de su compra¹¹⁴. Esta constatación se suma a los diversos textos para leer, lo que provoca esta sensación de amplitud ya señalada: “*Un aspecto de vista negativo fue la muy escasa utilización del libro, creo que fue en vano su compra y también aconsejo hacer más acotada la*

¹¹² La Nación. Suplemento Especial “Feria del Libro”. Página 6. 24/4/05.

¹¹³ De la entrevista densa.

¹¹⁴ “*Lo negativo fue pedir que compremos Luz, cámara, literación cuando fue escasamente utilizado*”; “*...no me gustó el libro ‘en general’. No me pareció positivo su uso y encima tenía que tenerlo para trabajar tan poco con él. Fue en vano comprarlo*”.

utilización de textos o ya sea menos textos a leer así se puede analizar con algo más de profundidad”¹¹⁵.

- Fotocopias de intertextos breves o pequeños textos disparadores: hemos tomado contacto con un fragmento del discurso de García Márquez al recibir el premio Nobel de Literatura, un poema de Alberto Cortez y un fragmento de La palabra de Neruda. En general, hemos observado que la profesora reparte las fotocopias y pide a los alumnos/as monedas para prorratear el precio de la fotocopia.
- Guías para el análisis de los textos: hemos trabajado a partir de dos guías. Una referida a *La Literatura Gauchesca* (con un subtítulo dedicado específicamente al Martín Fierro) y otra de *Teatro Argentino* (también con un apartado sobre Florencio Sánchez). Ambas guías se estructuran con preguntas y consignas. Entre las preguntas, O suele solicitar que realicen las siguientes operaciones: diferencien, relacionen con movimientos artísticos, clasifiquen, enumeren, definan, den su opinión sobre la relación con ciertos sucesos actuales. En cuanto a las consignas, les pide a sus alumnos y alumnas que resuman, marquen en el texto, señalen, registren, ejemplifiquen con el texto, analicen, comparen, redacten un ensayo, opinen, mencionen teatros oficiales y privados; busquen en la cartelera teatral qué obras se están dando y redacten una valoración personal. La insistencia en las marcaciones en las fuentes textuales va a convertirse en una constante al observar sus clases. Por otra parte, los alumnos/as realizan una valoración muy positiva de estas guías como facilitadoras de la dinámica de las clases y de las instancias de evaluación:
 - ✓ *“...me sirvieron demasiado para poder estudiar en el parcial”.*
 - ✓ *“...me favorecieron las guías de estudio sobre los cuentos, aunque si fueron exhaustivas y complicadas, me ayudaron al entendimiento de los textos y, llegado el momento del parcial, lo único que hice fue leerlas y repasarlas”.*
 - ✓ *“Con los trabajos prácticos semanales me ayudaron a tener una lectura más continua...”.*
 - ✓ *“No es una materia que se debe estudiar de memoria, pero si se debe cumplir con todas las tareas (a tiempo o no), prestar atención en clase y, en mi caso, trabajar más en tu casa que en clase”.*
- Trabajos prácticos: se analizó un único trabajo sobre la obra dramática de Armando Discépolo. El trabajo es grupal, de tres integrantes. La primera consigna les permite a los grupos elegir uno de los dos apartados que aparecen en la producción manuscrita de O. Estos dos apartados remiten a actividades de un texto con estudio preliminar de la Editorial Cántaro sobre Mateo. Aquí lo que hace O es seleccionar algunas propuestas de trabajo presentes en el texto de dicha editorial bajo la consigna *“Manos a la obra”*. La tercera actividad es común para todos. Se trata de realizar un informe con consignas totalmente prescriptas. Las consignas avanzan desde lo general a lo particular, comenzando por la definición de arte dramático, el grotesco, pasando por el autor, hasta llegar al análisis de los diversos elementos

¹¹⁵ De la evaluación del año.

constitutivos a partir de un cuadro comparativo de las obras Mateo y Stéfano. En esta actividad, la más extensa, se le solicita al grupo que analice “argumento, idea central, conflicto, temas, personajes, espacio, tiempo y lo grotesco”. Cada uno de estos tópicos de análisis presenta orientaciones. Para finalizar, transcribiremos la última actividad propuesta donde vuelve a emerger el movimiento diacronía-sincronía:

“Redactar un texto de opinión donde se adviertan las relaciones que existen entre los grotescos de Discépolo (década del ‘20) y la realidad actual con relación a la adhesión a modos de vida tradicionales y adaptaciones a épocas de crisis y posmodernidad y a las ilusiones/utopías y la desilusión/desesperanza que vivimos. El tema básico ronda alrededor del dinero, o mejor, su ausencia”.

La guía presenta una observación firmada por O en los márgenes. Allí podemos leer lo siguiente: “¡ATENCIÓN!. Todos los puntos deben ser fundamentados con ejemplos textuales”. Volviéndose a reiterar la necesidad de realizar marcaciones en los textos, a modo de fundamentar lo que se argumenta oralmente o por escrito.

Las entrevistas flash realizadas a 11 docentes de Literatura que se desempeñan en la actualidad en la escuela media¹¹⁶, muestran una total coincidencia con el análisis que realizamos de la práctica docente de las profesoras D y O. El 100% de las/os docentes entrevistados manifestó como su preocupación central al momento de pensar la clase de Literatura el contenido/tema y los libros/materiales para el trabajo en clase. Con respecto al tema del contenido han señalado las siguientes operaciones: “seguir los lineamientos básicos para literatura”, “armar una síntesis para ‘bajar al aula’”, “adaptar el tema al interés del grupo”, “pensar el tema en función del grupo al que va dirigido y que tenga una buena motivación”, “visualizar lo más significativo del tema e interiorizarme de los conocimientos previos para partir de bases firmes o para no repetir innecesariamente conceptos ya asimilados con anterioridad”. En referencia a los libros y materiales, las y el docente de nuestra muestra sostienen lo siguiente: “reúno todos los libros”, “seleccióno el material del que dispongo”, “busco textos relacionados con el tema”. El 90% de las/os docentes señalaron a las estrategias/actividades como su segunda preocupación y lo expresan de esta manera:

- *“Estrategias para motivar diferenciadas de acuerdo a la edad y actividades que buceen en los conocimientos previos para poder introducir el tema nuevo”.*
- *“...doy la explicación y enseguida mando la ejercitación preparada por mí especialmente”.*
- *“Busco una actividad que motive la creación, que tengan que usar la imaginación. No uso guías de preguntas por ser monótonas y repetitivas”.*
- *“Busco la forma más interesante de presentarlo de acuerdo al nivel de los alumnos y a sus intereses”.*
- *“Preparar o revisar una actividad práctica. Buscar una actividad complementaria a la lectura (video, canciones...)”.*

¹¹⁶ La muestra se compone de 10 mujeres y un hombre, cuyas antigüedades en el desempeño docente abarcan desde meses (que no alcanzan al año) hasta los 32 años.

- “Búsqueda de formas amenas de abordarlo (al tema). Forma grupal y disparadores atractivos”.
- “Preparo ejercicios”.
- “Pienso una ejercitación final”.

También en estos docentes del campo emerge la preocupación grupal al momento de seleccionar el contenido y las actividades en los procesos de construcción metodológica.

Es interesante señalar que, tanto D como O, no dan cuenta del uso de elementos discursivos que poblaron el universo pedagógico-didáctico que acompañaron los procesos de reforma de la década de los '90. En los otros once docentes del área convocados para dicho trabajo, sí van emergiendo algunos de estos “conceptos estelares”: “lineamientos básicos”, “conocimientos previos”, “significatividad”, “estrategias”....¹¹⁷

La concepción de alumno

La profesora D parte de una concepción de alumno que es intrínsecamente participativo. Desde su rol docente, debe ofrecer instancias diversas para que esta característica se potencie: “uno debe correrse del centro como docente”. Es a partir de esta clave lo que nos permite encontrar sentido a determinadas actividades que D propone y que son valoradas por el alumnado: la lectura en clase; los debates, comentarios y puestas en común todos con argumentos y en un clima de libertad de expresión; la exposición de los trabajos, la investigación de diversos autores, las clases especiales. Todas estas actividades subrayan el trabajo desde la dimensión oral. Todas las clases observadas se han centrado en la oralidad, predominantemente por parte de la docente, en detrimento de los procesos de escritura. Incluso las exposiciones orales de los grupos de alumnos tienden a reproducir el estilo expositivo de su docente.

Desde la lógica anterior, todos son convocados a la participación independientemente de sus capacidades y de la calidad de sus intervenciones: “leyó mal pero leyó, al alumno de bajo rendimiento lo dejo que hable, no hay que excluir”. También todos son corregidos por todos cuando se equivocan en las respuestas o leen mal, situación ésta detectada en las instancias de observación. D sostiene la necesidad permanente de “motivar, respetar sin molestar, no hay que subestimar, escuchar” a sus alumnos y alumnas. Este sentido del respeto hacia el alumnado, es señalado por la profesora de prácticas de la enseñanza de D¹¹⁸

La profesora D parte de dos visiones de alumnado diferentes: uno el que transita por la escuela de gestión privada y el otro por la de gestión pública. Esta diferenciación es muy marcada a lo largo de todas las entrevistas realizadas. D se encuentra muy impactada por la creciente “heterogeneidad del alumnado (chicos de villa)” de la escuela de gestión pública,

¹¹⁷ Si bien se trata de una jurisdicción que no avanzó como las otras en dichos procesos de “transformación educativa”.

¹¹⁸ Del registro de evaluación de prácticas, facilitado por D.

situación ésta que se ha ampliado en estos últimos años. En contraposición, el alumnado de la escuela de gestión privada es más homogéneo.

Pero más allá de esta homogeneidad y heterogeneidad presente en las dos instituciones, D también identifica, espontáneamente, diversas clasificaciones de alumnos/as: *"Hay alumnos que son motivadores y hay alumnos que no hacen nada"*. La distancia generacional aparece al momento de instalar el tema de los alumnos de ayer y los alumnos de hoy, la diferencia con su época de estudiante y la constatación tajante —que circula en los medios masivos de comunicación y en el sentido común— que *"los chicos no vienen tan preparados"* como sucedía antes. Ya en la reconstrucción de su historia personal, D expresaba el choque generacional que le produjo hacer las observaciones cuando era estudiante del profesorado.

O parte de concebir al alumno/a como un sujeto poseedor de diversas "capacidades ocultas" que hay que incentivar, desafiar para que éstas puedan emerger. Se trata de sujetos que poseen intereses, gustos que hay que descubrir. Desde esta concepción se comprende el por qué se convierte en criterio para la selección del contenido, más específicamente de los textos y los ejes temáticos, y de las actividades que se realizarán en clase. Podemos afirmar que esta concepción de alumno/a condicionará fuertemente los procesos de construcción metodológica unidos a la idea sobre el sentido de la Literatura en el campo curricular de la escuela media argentina.

Desde la consideración anterior comprendemos más profundamente ciertas insistencias de O a lo largo de las entrevistas, a modo de recurrencias:

- ✓ *"...trato de buscar algún texto o punto o actividad que yo vea que más allá de lo estrictamente planificado les interese a los chicos"*.
- ✓ *"Este encontrar esta veta de cómo el chico, él puede sacar la potencialidad que tiene tan oculta, de crear y de disfrutar de la creación de otros, ¿no?, de que esto en realidad es la lectura: meterse en este mundo, una cosa distinta, esta creación de mundos"*.
- ✓ *"...yo habitualmente leo en función de los chicos; todo el año estoy leyendo en función de los chicos, como para buscarle 'a ver qué cosa trae este libro que tenga que ver con la vida de los chicos'"*.
- ✓ *"...que les encantó el tema y eligen esto... eligieron una de 400 (páginas) y están ahí, ¿no?, pero bueno, el chico se acerca al libro, no importa si leyó la mitad, a mí me parece que tienen que tener la experiencia de la lectura que es intransferible"*.
- ✓ *"...yo creo que la lectura abre muchas puertas..."*.

Esta concepción sobre el alumno/a y los procesos de búsqueda que genera en O, subrayan a la trama vincular como un elemento central en sus clases. Desde el relato de la misma, desde la voz de sus alumnos y alumnas y, finalmente, desde las observaciones de sus clases, se hace evidente que O disfruta mucho cuando se produce este "enganche"; encuentra un espacio propio de goce, de placer: *"resulta que después este tipo de trabajo a mí me gusta porque va mostrando capacidades ocultas que tienen los chicos..."*. Es en esta

situación particular que O se potencia, se retroalimenta y se siente con una gran satisfacción. Para ella, el instante en que descubren que ellos pueden es fantástico. O se emociona al relatar dos vivencias en esta dirección. Una está referida al trabajo en clase con el canto de la payada del Martín Fierro; allí O lleva al curso a la siguiente interpelación: *¿por qué no hacen ustedes una payada...por qué no lo bajan a su realidad, porque los gauchos hacían payadas porque esa era su realidad del momento y eran los elementos con los cuales vivían...qué es lo que les gusta a ustedes, qué música...porqué no trasladan eso al rock...?. ...directamente le dije a P (menciona el apellido de un alumno): ¿a vos no te gustaría tocar la guitarra, qué te parece si hacés el Rock del gato? y se le iluminaron los ojos*". La otra vivencia tiene como escenario el colegio C: *"...entonces yo los desafío a que escribieran una poesía por grupos y les di tema, por ejemplo temas locos: hacer una poesía a las milanesas con papas fritas porque habíamos leído unas odas de Pablo Neruda, entonces, oda a la cebolla, oda al átomo, oda al diccionario, ...al machete y al principio me querían matar pero después se fueron enganchando y cuando vieron que podían, escribieron una poesías hermosísimas (se emociona), al punto que bueno ahora están expuestas en el aula...dijeron que lo positivo para ellos de ese trabajo era haber descubierto que podían..."*. Es desde ese lugar de la motivación, de la provocación, del desafío, que los alumnos/as generan producciones muy interesantes. O es tajante al respecto: *"no puede el que no quiere"*.

La otra cara de la moneda se da cuando esto no lo puede conseguir. Esta situación es vivida con mucha preocupación por la profesora y ha aparecido de modo contundente en el trabajo compartido ante la realidad de un determinado grupo clase: *"No pude entusiasmar, no pude llegar o no quise..."*; *"Me afectó no haber podido llegar, no me gusta para nada"*¹¹⁹.

Las clases de Literatura

Las clases observadas de la profesora D se agrupan en dos grandes modalidades definidas por el tipo de texto con el que trabaja en la escuela A la hemos observado trabajando género dramático y en la escuela B narrativa.

D abre sus clases saludando y conectando con la vida de sus alumnos y alumnas: *"¿Cómo les fue en el fin de semana?"*. Esta pregunta casi no espera respuesta, dado que D comienza a conectarlos con lo que había quedado pendiente o con lo nuevo por trabajar. Las clases de D se cierran recordando lo que se debe traer o hacer para la siguiente clase: *"Les pido que vayan encargando la fotocopia"*; en algunas de las clases observadas, D no las puede cerrar de esa manera porque se excede del tiempo establecido y los murmullos aumentan, los alumnos se paran, el ruido que proviene de afuera del aula no permite escuchar lo que se dice dentro... contribuyendo a la imposibilidad de emitir esta consigna. También aparece la necesidad de ir realizando pequeños cierres a medida que finaliza un

¹¹⁹ Este tema lo retomaremos en el apartado "La comparación del trabajo de enseñanza de las dos docentes en las tres instituciones".

texto y sus articulaciones con otros (intertextos) o cuando varía la actividad (por ejemplo: la realización de una guía de preguntas).

En general, podemos caracterizar las clases de D como signadas por un movimiento constante. Este movimiento se despliega en múltiples direcciones: su propio cuerpo por el espacio del aula, los tonos de su voz y la expresividad de su lectura, el conectar lo ya sabido/trabajado con el enigma o el anuncio de lo que vendrá, texto/intertexto/guía, adolescentes –alumnos/as y el diálogo. Diálogo poblado de consejos, recomendaciones, información, interpelación, pregunta y respuesta. Este movimiento en los procesos de construcción metodológica de D se encuentra condicionado por tres elementos estructurantes: el sentido de la asignatura, el tiempo y la evaluación.

El sentido de la asignatura, D lo comunica a sus alumnos/as en los siguientes términos: *“hay que hacer lectura sensible, no de colectivo”*; *“Acá se va a quebrar la forma clásica en que se respetaba lo propuesto por el dramaturgo –el autor– sin que esto motive que la obra cambie su espíritu en lo más mínimo. Acá está el arte”*¹²⁰; *“De acá a un tiempo se van a olvidar los personajes pero no las cuestiones importantes, la cultura general tiene que apuntar a ser personas cultas”*. La lectura de textos literarios seleccionados por D, las interpretaciones sobre lo leído, su proyección hacia el arte y con otras series, la sensibilidad estética, los consumos culturales variados, el desempeño oral... se transforman en elementos que determinan sus procesos de construcción metodológica. La lectura, la búsqueda pertinente de información solicitada, la expresión oral en clase, el fundamento textual aparecen trabajados de la siguiente manera en un fragmento de registro de observación de clase:

A: ¿Te lo leo? (mostrando una serie de hojas).

P.: Contalo, mejor.

A: empieza a leer lo que trajo por escrito.

P.: Diosa de la sabiduría. Lo saben todos, ¿no?.

As.: Sí.

El A1 continúa leyendo con ciertas dificultades. La profesora lo interrumpe:

P.: Pará. Todo eso que buscaste y bajaste por INTERNET, te lo agradezco, pero con qué lo relacionás del texto”.

A hace una relación muy poco acertada y confusa.

P.: Es todo lo contrario. Volvé a leer”.

El tiempo aparece de manera recurrente en los procesos de construcción metodológica de D. *“El tiempo es un elemento muy importante en la estructuración del trabajo de los profesores. El tiempo estructura el trabajo docente y es, a su vez, estructurado por él”* (HARGREAVES, 1996; 119). Bajo las siguientes expresiones se manifiesta esta presencia acuciante:

- *“¡Los apagones en esta obra...!. Vamos a leer” (mira su reloj).*
- *“Estamos 5 minutos atrasados”.*

¹²⁰ El resaltado es nuestro.

- “Ya vamos a ver algo de no ficción si nos alcanzamos el tiempo”¹²¹.
- “Quiero leer algo, espero que me de el tiempo”.
- “Ustedes ya vieron Historia, Filosofía... ¿Tocó el recreo?
As.: No.
P.: No les quiero robar nada pero quiero hacer un cierre”¹²¹.
- “A6: Acá, desde que dice...
P.: No, no nos da el tiempo. Página 105”.

La evaluación aparece estructurando los procesos de construcción metodológica de D como modos de captar la atención del grupo cuando lo siente disperso o cansado; como manera de resaltar la importancia del contenido que se está trabajando; como recurso disciplinario o, finalmente, como manifestación de su enojo ante determinadas situaciones:

- “Ojo con este punto que lo voy a tomar”.
- “Pongan nota de todo porque saben que yo lo tomo. ‘Refundición’ es cuando, por ejemplo, lo llevo al cine. No puede ser que sepan tan poco”.
- “No podemos parar con los contenidos hasta la prueba. Ustedes saben que después viene la prueba del Ministerio...”
- “¿Cómo se llama ese código?. (Silencio). ‘Paralingüístico’. Miren que van a venir a tomar los exámenes del secundario...”
- “¿A Minerva?, tenían que leer en mitología, ¿no?, ¿puedo hacerlo todo yo?. ¿Por qué se llaman Germinal, Electra, por qué dice que el padre es degenerado...?. El lunes lo tomo. Ustedes ya vieron Historia, Filosofía...”

La utilización del espacio del aula en interacción con su movimiento corporal y la utilización de su voz, aparecen como un elemento importante en las clases de D. La disposición espacial recibe un tratamiento diferencial en la escuela A y en la escuela B. En la escuela A los alumnos disponen sus bancos en círculo, donde incluyen al escritorio del docente dentro del círculo. Allí D trabaja texto dramático en el centro del círculo en un constante movimiento hacia su interior, su escritorio y el pizarrón. La disposición espacial del aula favorece la mirada cara a cara de todos los integrantes, facilitando el diálogo entre todos y no sólo con la docente:

P.: La vida: ¿se da a través de las presencias o de las ausencias?

A.: De ausencia.

P.: ¿Quién dijo eso?

¹²¹ Los resaltados son nuestros.

A.: *No te rías (se dirige con la mirada hacia un compañero). La ausencia es importante en la vida de uno.*

P.: *Sí, de todo te formás. A ver vos (mira a un alumno).*

A.3.: *De las presencias, aunque las ausencias son importantes en la vida de uno*¹²².

La mirada de D aparece convocando a los alumnos que se dispersan o trayéndolos a partir de responder una pregunta o involucrándolos en el planteo que se está realizando:

- *“Ahora te dejo hablar (mira a un alumno que quería hablar)”*.
- *“Por favor nos escuchamos, después hablás vos” (mira a un alumno que, en voz muy baja, estaba hablando con otro)*
- *“P.: ¿Me querés preguntar algo?” (mira y se dirige a un alumno que le hizo un comentario a otro por lo bajo).*
A3: ¿Yo?, no”.
- *“P.: A ver, vos: ¿que leíste? (mira a un alumno cercano a la ventana).*
A6: No.
P.: Te pido por favor que leas. ¿A ver quién quiere hablar?”.

La significación de lo corporal también se hace presente al llamarles la atención a los alumnos por la manera en que están sentados en sus pupitres:

- *“Sentate bien, sentate lindo (mira a un alumno).*
- *“P.: Sentáte bien, mira fijamente a un alumno.*
A6: “Es muy largo”, refiriéndose al compañero que estaba mal sentado.
P.: ¡Qué suerte!, ya saben que no pueden pararse al lado mio. ¿De quién son hijos?”.

Un alumno de D, de la escuela A, valora las clases de Literatura rescatando: *“... la postura de la profesora, la disposición de la clase”*. Dado este uso del espacio en relación con el tipo de texto empleado y los modos de enunciar podemos encontrar ciertos rasgos en esta clase de representación. Al respecto, S. Sarason (2002;23) sostiene que *“un artista de la representación se utiliza a sí mismo para transmitir una emoción, una situación o una imagen que resulte significativa y estimulante para un auditorio. El ‘mensaje’, cualquiera sea el medio por el que se lo transmite, tiene el propósito de suscitar en los otros esta respuesta: ‘entiendo y creo lo que veo y oigo; no me has dejado indiferente, me comprometés”*.

¹²² El resaltado es nuestro.

La situación espacial en la escuela B cambia considerablemente. La ubicación de los alumnos y alumnas es la tradicional: hileras de bancos individuales agrupado de a dos. El trabajo se centra en texto narrativo. D se moviliza desde el pizarrón, a su escritorio en el frente y hacia el centro de la clase. Aquí presenciamos, en determinados momentos, una serie de interrupciones de la clase; que se manifiesta a partir de la presencia de diálogos paralelos entre alumnos/as. Esto obliga a D a no conformarse con sólo hacer uso de la mirada sino que debe elevar el tono de voz permanentemente para ser escuchada en algunos momentos o reforzar el contenido que se está trabajando. A D le preocupa esta situación y durante una de las entrevistas realizadas ha hecho mención a la forma en que queda su voz al terminar la jornada de trabajo. Aquí, D decide apelar a la cercanía corporal para llamar la atención a los alumnos/as que participan de esos diálogos paralelos: *"Continúa la lectura. La profesora se moviliza del lugar donde ocupó gran parte de la clase y se dirige hacia adelante muy cerca de dos alumnos que ya les había llamado la atención anteriormente"*.¹²³

Las llamadas de atención a los alumnos/as, también incluyen el cambio de lugar físico en el que se ubican en el aula:

"Si vas a hablar Fossin (mira al alumno)... vos tenés linda letra, te paro acá y anotás (señala el pizarrón). Sentáte acá que hay lugar" (le indica un banco adelante del pizarrón, el alumno permanece en el banco donde estaba pero deja de hablar con el compañero de atrás).

Aquí, la mirada de D hacia los alumnos/as se cubre de un componente de control; control que intenta hacerlo presente en todo momento como un medio para aplacar las conversaciones simultáneas que se generan: *"Hay personas que no está leyendo, miren que los observo"*. También su mirada juega con la mirada del observador externo:

"P.: (dirigiéndose al observador) Si el profesor nos hubiese observado en septiembre, octubre se va de aquí lleno de miel".

"La profesora me mira y dice a la clase: Tendría que darles Foucault"

La expresividad en la lectura de D, logra aplacar estos diálogos paralelos y concentra la atención del grupo clase. Obviamente, cuando lo hace, resigna la lectura por parte de los estudiantes: *"Voy a leer otra parte así no lo olvidamos. Yo no me fui (mira fijamente a una alumna del centro de la clase que había cerrado su carpeta y comenzaba a ordenar sus cosas). Lee el fragmento escogido. Cuando termina la lectura la clase aplaude"*.

Sus modos expresivos en el transcurso de las clases, no sólo han sido señalados por el observador, sino que la misma profesora D nos relató que ya le habían hecho la misma observación y nos facilitó la evaluación de su profesora de "Prácticas de la Enseñanza" donde se deja constancia de tal señalamiento. D cuida sus detalles expresivos hasta en la

¹²³ Del registro de observación.

ropa que utiliza, la combinación de los colores, carteras y zapatos, las bolsas que la acompañan con libros, fotocopias... . *“El otro día una chica me mostraba las fotos de su fiesta de quince porque decía que yo era muy elegante, yo le expliqué que provengo de una familia muy humilde y que me visto bien por respeto hacia ellos, además de que cuido mucho mi ropa”*, nos comparte D en una entrevista. Estanislao Antelo sostiene que *“vestirse, por ejemplo, es una de las mil formas de conjugar el verbo ser”*¹²⁴; el cuerpo se convierte así en un signo ‘legible’ (DUSSEL;2000,109¹²⁵). Lo corporal, lo espacial y el texto aparecen como una misma unidad en los modos de decir durante el transcurso de las clases de Literatura. Cifali sostiene que *“el saber puede ser seductor según el modo en que se lo hable”*¹²⁶. Desde todas estas consideraciones, comprendemos aún más la definición del rol docente que hace D como *“seductor”*. Esta dimensión proxémica de la comunicación (gestos, movimiento del cuerpo, ubicación espacial...) genera una condición particular de enunciación del texto literario que condiciona las reglas de intercambio comunicacional en el salón de clases y los modos de relación entre todos los participantes. Estos elementos modelan la aparición de un contrato, pacto o acuerdo comunicacional en estas clases de Literatura.

Otro movimiento que consideramos importante es el que realiza D en sus procesos de construcción metodológica al conectar a sus alumnos/as con contenidos o actividades ya trabajados:

- *“La literatura gauchesca surge con los payadores, esto ya lo dijimos”.*
- *“Nombramos a Ignacio Ascasubi, a Estanislao del Campo..., ¿recuerdan?”.*
- *“Recuerden una clase linda que hablamos de Evaristo Carriego y que lo creaba Borges”.*
- *“La entrevista es un disparador, esto ustedes ya lo saben; y en esta entrevista hay una joyita que después vamos a ver”.*

La última expresión nos permite introducir el otro movimiento que hace D, que es el de anticipar, generar la intriga por lo que vendrá, el suspenso:

- *“miren que vamos a leer Israfel, que trata de la vida de Poe porque a ustedes les va a encantar porque les gustan mucho los relatos de este tipo”.*
- *“Es ficcional. Ya vamos a ver algo de no ficción...”.*
- *“Ya vamos a ver Venecia”.*

La centralidad que adquiere el trabajo alrededor del texto en los procesos de construcción metodológica es un rasgo importante en estas clases de Literatura de la profesora D. El texto se lee en clase y fuera de ella. Es acompañado siempre por una *“lectura sensible”* como le gusta decir a D; es ella quien, a partir de su carácter de experta, va brindando pistas, haciendo huellas, realizando marcas sobre el texto para orientar la

¹²⁴ Citado por Olorón (90) en GVIRTZ,S (2000).

¹²⁵ En GVIRTZ,S (2000).

¹²⁶ El vínculo educativo: contra luz psicoanalítico, Capítulo VIII: La seducción obligada, París, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Carrera de Formación de Formadores, pág. 7, mimeo.

lectura comprensiva de sus alumnos/as. Este rol docente, que emerge en los procesos de construcción metodológica, se encuentra asociado a la concepción que se sostiene sobre la enseñanza de la Literatura en la escuela media y a la concepción de sujeto alumno en sus clases de Literatura. A continuación mostraremos cómo se va dando este proceso por parte de D:

- *“Acá paramos porque es la parte más sabrosa de la entrevista”, interrumpe la profesora.*
- *“Acá comienza la parte histórica. ¿Cómo era la familia de Hernández?”, pregunta la profesora.*
- *Comienza a leer la profesora y se interrumpe la lectura para acotar frente a una expresión del texto: “Acá entra la gracia de Borges”.*
- *“Miren el juego de las luces, la música... . No les pasa que están esperando más esto”.*
- *“Lean esto con detenimiento”.*
- *“Escuchen bien acá” y lee el fragmento*

Otra modalidad que adopta D para trabajar con el texto literario, es la de acompañar directivamente un proceso de comprensión lectora más guiado:

“La profesora toma el texto que los alumnos tienen fotocopiado y les pide que lean el título. Todos lo leen en voz alta. La profesora se dirige a un alumno y le pregunta: Vos: ¿querés hacer de soporte?. El alumno asiente con la cabeza. ¿Quién quiere hacer de Borges?, pregunta la profesora a la clase. Un alumno del fondo se ofrece. Comienzan a leer el texto de la entrevista de modo dialogado. La mayoría lo va siguiendo en sus copias. Algunos charlan entre ellos muy despacio. Vamos a ir parando para ver una cosa, interrumpe la lectura la profesora”.

D orienta la lectura comprensiva a partir del título de la entrevista (intertexto) que se encuentra leyendo y anuncia lo que será el trabajo a realizar a partir de diversas “paradas”. Paradas relacionadas con vocabulario, contexto histórico, posicionamientos políticos, estética, funciones del lenguaje... . El texto es leído en clase, de modo dialogado, entre dos alumnos. A partir de la descripción de la situación anterior, sostenemos que *“la interacción entre la lectura individual y el comentario colectivo enriquece y modifica la respuesta subjetiva del lector si se consigue un contexto de construcción compartida”* (COLOMER, 2003; 136). Consideramos que esto es lo que intenta lograr la profesora D en sus clases dado que no hemos profundizado en los procesos de aprendizaje literarios de sus alumnos/as.

El lugar de enunciación que posee D en su clase, involucra no sólo las maneras de decir el texto, sus posibles interpretaciones y aperturas a los lectores alumnos/as sino, también, todo el proceso que lleva adelante para su selección. Hay coincidencia, entre los/as especialistas del campo, en señalar el valor que representa “*el estudio de los textos literarios consagrados como representativos por las instituciones*” (NARVAJA de ARNOUX; 1996,201) en el contexto de la actual escuela media. Ya hemos mencionado los procesos que realiza D para plasmar tal selección y los diversos condicionantes con los que tiene que trabajar. Dicha selección le permite a D transparentar sus gustos, preferencias, motivaciones de la elección de los mismos, de los autores y de sus consumos culturales como parte del proceso de construcción del objeto “Literatura” en la escuela actual:

- “*Los compulsivos al teatro lo sabemos*”.
- “*A Alterio –mi preferido- y a Alejandro les habían dicho que no siguieran con el teatro por el rigor del método Stanislavsky*”.
- “*En El Fin aparece más la vanguardia, la etapa más surrealista. Este es un texto que me fascina*”.
- “*Esto es otra entrevista a Borges. Días como fiesta es un texto que se los recomiendo porque es divino. ¿Qué obra les dije que a mí me gusta de gauchesca, que está tomada de una obra de Goethe?*”.
- “*Hay un tipo aquí tan especial, que a ustedes les fascina y a mí no, ¿cuál es?*” (En relación a la figura del viejo Vizcacha).
- “*Esto, ¿entienden a qué lugar se refiere?*
Sí, dicen algunos alumnos.
Es la Avenida de Mayo, ¡tan hermosa! Y hoy venida a menos”.

También, D conecta el texto con su propia historia personal, con momentos vividos que se relacionan con el mismo:

“A ver. Yo no soy feminista sino femenina, yo no necesito que ningún hombre me reconozca derechos. Ella no acepta convertirse en una mujer burguesa”. (En relación a un personaje de una obra que están trabajando).

“Hay algo que me interesa marcar acá. En el '68 yo tenía 13 años, iba a la escuela, muy prolijita, pero empieza otra época, de grandes cambios donde usábamos jeans... El departamento: ¿está sucio, no?. Los alumnos afirman con sus cabezas. La intención no es que se confunda a Mona con una hippie.

A2: Dice que demuestra el desorden mental de Mona.

P.: Lean esto con detenimiento. En los '70, tenés barba, pasa un colectivo y se lo lleva y era la persona más pulcra. ¿Cómo empieza la historia?. ¿Quién la cuenta?. (Silencio)”.

“Dejé el miércoles los temas de la monografía. No tengo problema de dejar mi libro (muestra un libro a la clase) porque a mí también me prestaban muchos textos como estudiante”.

La mirada que posee D sobre el rol del alumno/a en sus clases se constituye en otro elemento central del movimiento que fluye en las mismas. D dispone de una serie de organizadores que facilitan la construcción del oficio de ser alumno. De esta manera, emergen la agenda de trabajo o el cronograma, los textos y fotocopias y las carpetas. Los alumnos y alumnas constantemente marcan sus textos, sus fotocopias, realizan anotaciones en sus carpetas, copian del pizarrón palabras o esquemas que hace D... durante el desarrollo de las clases, sin mediar indicación de la misma docente. Es evidente, que han incorporado un estilo de trabajo con el texto literario *Del análisis de una carpeta facilitada por un alumno*¹²⁷ podemos observar que, en el comienzo del año, copia casi al dictado los dichos por D y los esquemas que ésta realiza en el pizarrón. Coloca el título de la obra que están trabajando y anota los comentarios que hace la docente sobre la misma. A medida que transcurre el año, las anotaciones en su carpeta se vuelven cada vez más escuetas, para pasar a ser dominantes las realizadas en el mismo texto. El texto termina siendo apropiado por el alumno a partir de marcas y escrituras en los márgenes. D promueve la participación del alumno en clase a partir de la lectura de los textos, de sus comentarios interpretativos y de conectar, a modo de involucrar, los intereses de los adolescentes con la clase:

“Miren que vamos a leer Israfel, que trata de la vida de Poe porque a ustedes les va a encantar porque les gustan mucho los relatos de este tipo. ¿Es de Edgar?, pregunta un alumno”.

“Ya dejé Decir sí de Gambaro que son 6 ó 7 hojitas, no dejen para el final; sin temor a equivocarse, que es teatro de la crueldad, que es lo que más le va a gustar”.

¿Me puedo comunicar con alguien que no vi?, no me refiero al sábado, ¿por qué?”. Se acerca al pizarrón y escribe mientras va hablando: “El teatro de la incomunicación...”. (En un claro guiño al mundo de las salidas adolescentes de fin de semana).

“En Casa de muñecas, esa Nora que los enamoró a todos”.

Desde su concepción de alumno participativo, se comprende como en los procesos de construcción metodológica, D intenta siempre involucrar a todos y a todas a que se expidan sobre lo que se está trabajando. De esta forma, impide que la clase quede monopolizada por la palabra de aquellos alumnos/as a los que más le interesa o les gusta la asignatura: *“A ver qué opinan los demás”*. A continuación, seleccionamos un fragmento de un de los registros de observación de clase, donde D pide la participación de un alumno muy retraído en el contexto de la clase de la institución A:

“A1: Dice que quiere casarse con él.

A6: Es verdad, porque una teoría dice que la mujer busca un marido con características del padre y el hombre busca a una mujer con características de la madre.

Se produce un silencio. Algunos alumnos hacen sonrisas. La profesora me mira.

P.: ¿Lo compartís esto Di Gregorio?.

¹²⁷ Alumno de 5º año de la escuela A.

Di Gregorio: Hace silencio antes de responder. Se pone colorado. "No, puede ser, pero no".

Se producen risas y cruces de miradas entre distintos alumnos. (...)

A6: Es una teoría...la del complejo de Edipo.

P.: (...) No hay que tener vergüenza de decir lo que se siente (y dirige la mirada a Di Gregorio)".

El intercambio verbal alrededor del texto se constituye en otro flujo importante en la clase de D. Elsie Rockwell (1997,201) sostiene que *"Las nociones y las concepciones que se objetivan mediante el discurso oral no son simplemente transmitidas de maestro a alumnos, aun en el caso de que ese maestro 'de la clase' en forma expositiva. Esos contenidos son construidos en interacción cotidiana con los recursos discursivos que cada sujeto pone en juego"*. En este intercambio que genera D con sus alumnos y alumnas podemos identificar distintas dimensiones:

1. La presencia fuerte de un "esquema de relación" (Eisner,1998) o modelo "IRE" (pregunta-respuesta-evaluación).
2. Las correcciones de lectura, de vocabulario y de contenido.
3. Las felicitaciones y estímulos.
4. La sistematización de la información.
5. La interpelación al alumnado.
6. Las recomendaciones y consejos.
7. La presencia del humor.

La presencia fuerte de un "esquema de relación" o modelo "IRE" (pregunta-respuesta-evaluación): las clases de D adquieren este formato tan extendido que se rompe cuando algunos alumnos introducen una apreciación, una reflexión que genera otro tipo de intercambio verbal. También se quiebra cuando D, captada por la velocidad de la clase y por la premura del tiempo cronos, se pregunta y se responde ella misma sin esperar la reacción del alumno/a. En general, las preguntas avanzan desde una comprensión de la linealidad del texto o sobre su vocabulario; en otras oportunidades, hace su entrada la típica pregunta de completamiento a partir de las pistas que brinda la docente o se introduce una pregunta abierta que relaciona con el contexto contemporáneo y allí la riqueza de interacciones es muy grande, no pudiendo ser controlada por D.

"P.: ¿quién fue Mitre?.

Presidente, responden varios alumnos a coro.

P.: ¿Cómo sigue el orden de las presidencias?"

El ejemplo anterior de "IRE" queda roto, como ya mencionamos, al introducirse el debate y la polémica en el alumnado. A continuación mostramos dos situaciones, una se da en la escuela A y otra en la B. El contenido de la polémica deja traslucir los capitales culturales del alumnado que transita por ambas instituciones y los quiebres que se producen con el habitus docente de D:

En el desarrollo que hace D sobre el papel que comienza a ocupar la escenografía en el género dramático, un alumno interviene como enojado en los siguientes términos

“A1: Pero le saca protagonismo a los actores.”

P.: Muy interesante desde la crítica teatral.(...)En Madera de reyes, Fernández (los alumnos miran hacia uno que se llama Fernández y le hacen muecas) –que es un maestro de actores- se mete en la escenografía”. Lo clásico aparece como escenográfico, como despojado. En la puesta de El campo aparece al final una música... y no sé si es lo que Gambaro quiso hacer –que no quedó conforme-. Yussen, Galán se meten en el vestuario, en la escenografía. Yo no soy tan evolucionada para ver obras que pierden el espíritu. Este teatro breve: ¿se puede dar en un gran teatro?”

A1: Sí, pero no hay que descuidar ciertas cuestiones....

P.: Sí, está bien lo que aportás”.

Sobre los dos intertextos de Jorge Luis Borges, el Martín Fierro y una entrevista que habían leído los alumnos/as, se produce el siguiente intercambio:

-“Borges se cree Dios”, dice otro alumno.

-“Ahora vamos a hablar de ello”, dice la profesora. Continúa anotando en el pizarrón y hablando: “Biografía de Tadeo Isidro Cruz está en El Aleph que es del año 1952, durante la presidencia de Perón. ¿Qué pasaba con la gente que era antiperonista?”

-“Se van”, dicen algunos alumnos.

-“¿Por qué decís esto de Borges?, dirigiéndose al alumno que manifestó que era dios. ¿Qué leiste de Borges?”

-“No, nada”, responde.

-“A ver qué opinan los demás”. Silencio.

-“Borges está más allá del bien y del mal, en determinado momento se le realizó una entrevista cuando venía de un viaje mientras estaba jugando la selección de fútbol y le preguntaron qué opinaba de Maradona y respondió que no lo conocía. Hay cosas que sólo a los genios se les permite (...)”

En el último fragmento transcrito, D no aprovecha la reflexión del alumno para intercambiar sobre la “cultura popular” que ve en Borges la imagen del antiperonismo, del antipueblo impidiendo así la posibilidad de un registro mucho más enriquecedor para todos los participantes de la situación comunicativa. D clausura el diálogo con la apelación al genio.

A continuación mostramos momentos en que D formula la pregunta y ella misma responde:

- *“¿Por qué es un boom Martín Fierro?”. Rápidamente, responde la misma profesora: “porque es conversacional”.*
- *“En los cuentos de Borges: ¿el gaucho habla como gaucho?”. “No”, responde al unísono la misma profesora. “Piensen un poco, el vocabulario es fundamental en cada escritor”.*

Las preguntas que apuntan a la linealidad del texto y a la comprensión del vocabulario:

“¿Qué es el zaguán?”. Risas y murmullos.

“Una parte de la casa entre la entrada al comedor y la puerta de calle”, responde una alumna.

Se acompañan, por momentos, de preguntas para completar la respuesta correcta a partir de pistas que brinda la misma docente:

“¿Qué función tiene el lenguaje?”. Silencio. “Empieza con ‘f’”. Silencio y sonrisas en los rostros de los alumnos. “Fático. ¿Quedó claro?”.

La pregunta abierta que formula D, no le permite controlar a dónde llegarán sus alumnos con sus respuestas. Algunas -las más comprometidas o delicadas- no llegan a ser retomadas o socializadas por D para ampliar el comentario al resto de la clase:

“P.: Si Hernández tomó temas de su época, ¿qué hubiera escrito hoy Hernández?”. Silencio. “Los piqueteros”.

A.: Los reality-shows.

A2.: El presidente.

A3.: La justicia.

P.: ¿La justicia?.

A3: No hay acá.

P.: Puede ser lenta y corrupta pero existe. ¿Podemos poner todos los peces en la misma bolsa?. ¿Qué pasa con esas generalizaciones...?. Yo puedo decir ‘toda la policía’...

A4.: Mi tío es policía.

A5: El mío es comisario.

A6.: Mi papá es chorro.

El resto de la clase se ríe”.

Las correcciones de lectura, de vocabulario y de contenido: a medida que va avanzando con la lectura en clase, D va corrigiendo la misma o lo hacen los propios alumnos y alumnas. Es importante señalar que todos son convocados a la lectura desde un planteo abierto (“¿quién quiere leer?”; “a ver quién lee”...) o son llamados por su apellido. Cuando emergen comentarios paralelos al desarrollo de la clase, D convoca a leer o a responder a los integrantes de los grupos que se descentran de la tarea. Es interesante señalar que siempre agradece la participación de los alumnos/as en las lecturas que realizan, así como pide disculpas cuando la corta para realizar algún tipo de señalamiento. A continuación, mostramos cómo aparece la corrección del lenguaje oral:

- *“No digas la ‘otra’, eso es incultura, ¿cómo se llama?”.*
- *“‘Mina’, no. Este es el juego de los significantes”.*

- “P.: *A ver, seguí (mira a un alumno).*
A4: *¿Dónde lo dejaste?*
P.: *Dónde quedaste”.*
- “P.: *Todo cuento no es inofensivo. Por ejemplo, en la novela: ¿qué se jerarquizan?*
Al.: *Las emociones.*
P.: *Los sentimientos, hablemos con un poquito más de propiedad. Saquen los textos, busquen el por qué ahí”.*
- “P.: *¿Cómo se llama el lenguaje que utiliza Hernández en Fierro? Algunos alumnos dicen diversas respuestas:*
“Coloquial, narrativo...”.
“Conversacional”, dice una alumna.
“Conversacional”, repite la profesora elevando el tono de su voz. Continúa la lectura.

Es interesante remarcar que D repite en voz alta la respuesta correcta que brinda un alumno/a. Este recurso lo emplea sobre todo en la escuela B, cuando es fuerte el murmullo interno en el aula. La resonancia asegura que los alumnos/as se centren en esa respuesta.

Las felicitaciones y los estímulos: D los dirige a sus alumnos y alumnas frente a la realización de diversas actividades que se llevan adelante en clase. Sus respuestas son físicas o verbales. La mayoría de éstas son personalizadas (“*Lallis: está hecho un iluminado*”; “*Leyó muy bien Duarte (lo mira fijamente)*”; “*Bien, siempre Quagliariello con 20 pilas*”) o son dirigidas hacia toda la clase: “*Hoy están unos sabios*”; “*Los quiero ver más participativos*”. También aparece el agradecimiento ante la realización de alguna tarea encomendada: “*gracias por buscar*”.

La sistematización de la información: el entramado de preguntas y respuestas posibilita el avance de la lectura del texto, permitiéndole a D intercalar algunos monólogos donde brinda algún tipo de información o facilita elementos teóricos para una comprensión más profunda de lo que se está leyendo o articula con otras series.

- “*Roger Callors llega a la Argentina y descubre a Borges. Así como Hernández se convierte en un boom argentino en el siglo XIX, Borges también es un boom en los años ‘60*”.
- “*Hoy vemos Tentempié. Hoy vamos a ver algo fundamental que es la tipología de los personajes. Se acuerdan que yo les di una hojita, ¿se acuerdan?, ¿no?, tenían que leerlo para hoy. En los ‘60 y ‘70 se hacen estudios que tienen que ver con lo lingüístico...”.*
- “*Halac está en la transición entre Teatro Independiente y Teatro Abierto. La periodización, como en la Historia, no empieza un día y termina otro; se*

superponen. Dejo el texto de Pelletieri en 5º "A", ya es almohada, para que fotocopien los que lo necesiten por los temas de la monografía".

La interpelación al alumnado: D suele hacer uso de un procedimiento de "interpelación" del alumnado. Landesmann ((1989) en El discurso académico¹²⁸ sostiene que la interpelación la realiza el docente para llamar a los alumnos a tomar una posición. Preguntas como "están de acuerdo", "no les parece", "a ver qué opinan los demás"... se encaminan en esta dirección a lo largo de las clases observadas de la profesora D.

P.: Ahora Papá querido de Bortnik. ¿Les gustó?. Murmullos. ¿A quién no?.

A.: No me gustó el final.

A2: Es vacío.

A3: No es vacío.

P.: ¿Qué dicen todos juntos al final?.

A4: El mismo párrafo.

A.: No se conocían pero dicen lo mismo.

P.: ¿Por qué será teatro intimista?. Silencio. El personaje principal: ¿dónde está?.

A2: No está.

P.: ¿Cómo se llama?.

A5: Muerto.

A3: Ausente.

P.: ¿Puede haber obra teatral sin...?.

A: Conflicto.

P.: ¿Cuál es el conflicto?."

La pregunta que interpela es un tipo de pregunta abierta que posibilita una serie de intercambios entre todos los participantes, incluyendo la corrección como se muestra en el fragmento anterior.

Las recomendaciones y consejos: D suela hacer uso de estos elementos en la trama del diálogo desde su posición como docente y desde el consumo cultural al que como ciudadanos/as tenemos el derecho de acceder.

- *"Les recomiendo retirar todos los libros que necesiten de biblioteca".*
- *"Les aconsejo a todos los alumnos que deban asignaturas pendientes deben presentarse, no dejar pasar la fecha".*
- *"Les pido que vayan encargando la fotocopia".*
- *"En 16 años 2 obras. Tienen que salir a enamorarse del teatro. Murmullos de los alumnos. Tienen que tener un momento de distensión, como en el teatro".*

¹²⁸ En Remedi (1989); Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión. Departamento de Investigaciones Educativas. México (mimeo).

- *“Les recomiendo que traten de ir al Teatro Nacional Cervantes que la están dando, nosotros no podemos ir juntos por el horario”.*
- *“¿Alguien fue en vacaciones a ver Israfel? Su puesta fue distinta a otras puestas pero la estructura de la obra aparece intacta desde la inquietud del espectador que ya conoce la obra, pero se le dio una vuelta de rosca para que digamos que también hay creación. Les va a encantar, vayan a verla. Hasta los personajes secundarios hacen distintos personajes”.*

La presencia del humor: un elemento interesante que aparece en el desarrollo de sus clases es la presencia de ciertos comentarios, dotados de un sesgo humorístico. Por supuesto, se trata de un humor que entabla una relación cómplice con el mundo del adolescente.

P.: Chicos: ¿qué hace el marido?

A4: Se va a la calle.

A: Los ve por la ventana.

A5: Medio morboso.

P.: Déjalo que hoy estudió.

A3: Ve las siluetas cuando se apaga la luz.

A5: Se apaga la luz.

P.: ¡Los apagones es esta obra...!”.

“A4: Beto le dice que quiere a Mona.

A5: Mona se abalanza sobre él.

P.: Siempre son las mujeres. No sabés un pirulo pero eso sí (mira a A5)”.

“¿Qué pasa con el apagón de luces?

A.: Cuando se encuentra con el chico.

P.: ¡Cómo te quedó eso!. Risas entre la profesora y los alumnos”.

La mayoría de las/os especialistas consultados del campo de la didáctica de la Literatura, coinciden en resaltar la importancia que representa facilitar al alumno el contacto con lo que son buenos textos, ayudándolo a establecer patrones de calidad con fundamento sobre los mismos. El rol docente de D aparece atento a la expresión oral de sus alumnos/as focalizándose siempre en el texto literario y consiguiendo que, a través de su *“comentario explicativo revele la literariedad de las obras y la función poética del lenguaje”* (COLOMER, 2001).

Las clases de la profesora O se encuentran estructuradas alrededor de un texto literario. Predomina el intercambio oral durante el desarrollo de las mismas. No se han podido observar trabajos de escritura, si bien en su planificación hace referencia a la realización de un *“taller de escritura”*.

Hemos participado, también, de dos actividades en donde diversos grupos de alumnos y alumnas llevaron adelante *“clases especiales”*. En la institución A pudimos

observar a un grupo realizando una payada y, luego, haciendo música contemporánea. La conexión era con el Martín Fierro y formó parte de un “desafío” que la profesora O le hizo a este grupo de alumnos. Les pidió que proyectaran la payada hacia la música como expresión de un determinado descontento social. Este grupo de alumnos tiene una banda de rock, que la profesora O ya había escuchado. Sus temas propios dan cuenta de la pobreza y de la corrupción de la década menemista, por ejemplo. A dos de sus temas le agregaron otros dos de un grupo musical argentino y otro español, que se escucharon por medio de un reproductor de CD. Los alumnos inventan una payada con temas de actualidad y realizan otra parodiando al Martín Fierro. Las intervenciones de la profesora O son mínimas: una de apertura y otra de cierre, recordándoles lo que tienen que traer para la próxima clase. Los alumnos se encuentran muy enganchados con la actividad, sobre todo los más gustosos de la música. Hay un grupo de alumnos que se muestra como indiferente ante la propuesta del grupo de pares que lleva adelante la actividad, pero no interfiere en ningún momento. En la escuela C, presenciemos la presentación de un grupo de alumnos sobre el tema ‘tango’. La profesora lo había propuesto como “intertexto” al trabajar grotesco criollo y la obra de los hermanos Discépolo; así también figura en su planificación. O realiza una introducción al tema, conectando con lo que estaban trabajando y da paso al grupo de alumnos/as. El grupo analiza algunas canciones de Enrique Santos Discépolo, entregan fotocopias y trabajan sobre las mismas. Cantan Cambalache con toda la clase acompañados por la grabación de Julio Sosa, después de haberla analizado. Acá la profesora O hizo algunos señalamientos sobre cierto sentido desesperanzador e interpeló a los alumnos y alumnas a rescatar otros elementos del contexto contemporáneo más esperanzadores. Una pareja baila un tango (la clase aplaude al terminar) y, después, habla sobre el baile: sus orígenes, su sentido.... Otra alumna, junto con un compañero, habla sobre la mujer en el tango. Un alumno habla sobre la vinculación de Enrique Santos con el peronismo histórico. La profesora O se encuentra muy entusiasmada, como todo el grupo; cantó, aplaudió y al terminar la hora, mientras algunos alumnos/as salían hacia el recreo, bailó unos pasos de tango acompañada por una alumna¹²⁹. A este grupo de alumnos/as, O no les prescribió nada para armar la clase especial; sólo les brindó la consigna de trabajar con tangos de Enrique Santos Discépolo. Este grupo de alumnos/as reprodujo la forma de trabajo de su profesora para abordar las letras del tango canción.

Analizaremos las clases centradas en el trabajo alrededor de un texto literario. Para T. Van Dijk el estudio de la literatura es el estudio de textos. Así aparecen textos literarios, intertextos (más contemporáneos o más antiguos según la ocasión), la conexión con textos literarios anteriores, artículos periodísticos y la proyección hacia la música popular contemporánea. O abre estas clases a partir de un tipo de pregunta muy abierta: “¿qué has encontrado del indio, de la mujer...?”; “¡muéstrenme al viejo Vizcacha!”; “¿cómo lo presenta al gaucho?”. Esta apertura en la pregunta se cierra luego al utilizar un esquema “pregunta-respuesta-evaluación”. El uso de este esquema le permite avanzar en el texto de forma mucho más rápida que con los planteamientos abiertos o de orden superior (WASSERMANN, 1999). La adopción de este esquema como proceso de construcción

¹²⁹ Estas dos clases no serán objeto de nuestro análisis dado que se encuadran como “clases especiales” llevadas adelante por parte de grupos de alumnos/as y la intervención de la profesora O es mínima en el proceso interactivo.

metodológica es determinado por el tiempo: *"vamos que hay que llegar al final"*; *"A mi me gustaría leer en clase pero si tengo 6 horas y me quedan 5..."*; *"En voz baja así no perdemos tiempo"*; *"Vuelvan a leer el canto 32,33. ¡Uh, ya terminó la hora!"*; *"espera que termine la hora para tomar lista"*. Este elemento temporal adquiere una velocidad mayor a medida que se acerca el cierre de la hora de clase; la metáfora más pertinente para explicar los últimos 15 ó 20 minutos de la clase de O es la del partido de ping pong; incluso se escapan comentarios de los alumnos que son muy importantes para trabajar por parte de la docente¹³⁰. Los tiempos de cierre de los periodos trimestrales, las exigencias de los regímenes de calificación, evaluación y promoción condicionan un uso determinado del tiempo, conspirando contra la utilización de un tiempo más subjetivo y no tan externalizado en términos cronométricos¹³¹. Sus propias autoexigencias, su planteo "exhaustivo de contenidos y texto" también coadyuvan en esta carrera contra el tiempo. Tal es así, que en algunos momentos enuncia la pregunta y emite ella misma la respuesta sin esperar que los alumnos puedan reaccionar: *"¿Para qué?. Para narrar"*.

Por otra parte, en ningún momento han aparecido intervenciones por parte del grupo de alumnos/as que rompan este esquema dominante. Antonia Candela (1999) hace referencia a la emergencia del debate por parte de los alumnos como un elemento que rompe con el esquema rígido del "IRE". Este esquema seguido por O atraviesa desde preguntas muy simples sobre el vocabulario (*"¿Qué quiere decir 'estacadero'?"*) pasando a un entramado de preguntas y respuestas que se va completando y enriqueciendo con el aporte de los mismos alumnos:

P.: *¿Tiene autor?*

A1: *No.*

A2: *Es anónimo.*

P.: *Es popular, ¿por qué?*

A2: *Por el personaje.*

P.: *¿Qué tema toca?*

A3: *La actual.*

A4: *La actual del gaucho"*.

A veces, O se permite algún tipo de pregunta superadora de dicho esquema: *"¿Cómo conjugamos esto con el autor que es federal...?"*; *"¿Tendrá que ver esto con la idea generalizada de la época..., del progreso, de la conquista al desierto...?"*; o pide un ejercicio de comparación: *"¿qué diferencias hay entre los consejos de Vizcacha y los de Fierro?"*. En otras oportunidades abandona por un instante el esquema dominante para intercalar algún tipo de información específica, pertinente con el desarrollo de las preguntas-respuestas y evaluación:

¹³⁰ Un alumno le comenta a la profesora: *"Fuimos a la biblioteca y un hombre nos habló de esto"*. Otro acota: *"Un judío como éste"*. Ni el contenido de la charla con el hombre ni el comentario despectivo hacia el compañero son recuperados por D, centrada en terminar el texto en función de la situación de evaluación.

¹³¹ Recordemos que "cronos" es una "forma" de medida temporal; también existen el kairós y el helaión más cercanos a la dimensión subjetiva. A. Hargreaves (1996) en *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado* desarrolla en el Capítulo V el tema del "Tiempo: ¿cantidad o calidad?". El trato de Faustó.

- *“Esta presentación es propia del estilo de Borges: dar menciones localizadas que aparentan ser históricas, de origen...pero el gaicho Cruz no existió sino que es un símbolo y lo ubica cerca de Pergamino, en un día, en un mes, en un año, nombra a personajes históricos...”*
- *“Acá vemos otra característica del poema, la veta realista del romanticismo. Es un poema de transición entre lo romántico y lo realista, eso es lo que tiene la gauchesca”*.

La lectura se realiza en clase y O va pidiendo a diversos alumnos que lean, llamándolos por su nombre o apellido. Los alumnos mencionados leen, el resto sigue la lectura en sus respectivos textos y van haciendo marcaciones en los mismos o en sus carpetas. En ningún momento la profesora les indica a sus alumnos/as lo que deben marcar o anotar, esta tarea la realizan espontáneamente y aparece como algo internalizado en ellos. Dada su propuesta de trabajo, el que todos los alumnos traigan el texto a la clase resulta indispensable:

P.: Rimoldi, tu libro: ¿dónde está?

A.: Es demasiado grande y pesa mucho.

P.: La Literatura pesa mucho, tenés que ir a una biblioteca, a cualquiera; te comprás otro...¹³²

A medida que este esquema transcurre O también realiza correcciones. Hemos detectado los siguientes tipos de correcciones a lo largo del trabajo de observación:

- Corrección de las frases verbales utilizadas en el discurso oral de los alumnos/as: *“¿Intenta aconsejar?. ¡Usen bien las frases verbales!. Da consejos”*.
- Corrección de los errores de lectura. Esto, a veces, es compartido con los alumnos y alumnas que también corrigen la lectura de sus propios pares. Ante esta situación se relee el párrafo mal leído.
- Asentir con su cabeza sin mediar palabra alguna o responder con algún monosílabo aprobatorio, enganchando con otra pregunta: *“Bien; entonces el Juez de Paz se lo lleva, ¿por qué no huyó?”*. *“Bien, ¿qué más?, vamos, sigan”*.
- Estimular al alumno/a a partir de alguna expresión verbal: *“Vamos 4º año, es octava para todos y yo estoy dando clases desde las 7.30”*; *“A ver Marcelo, vos que sos tan lector...”*; *“Muy bien Charrite, estoy emocionada, leiste...”*.
- Frente a la respuesta errada o incompleta de algún alumno/a se la devuelve en términos de pregunta:

“A.: Reconstruye la familia.

P.: ¿La reconstruye?

A.: No, la reencuentra”.

¹³² Este es el único caso en todas las observaciones realizadas, de un alumno sin texto.

"P.: ¿Cómo lo presenta?"

A.: Duro y aguerrido.

P.: ¿Duro y aguerrido?"

A.: No me sale la palabra.

P.: ¿Bárbaro?"

A.: Sí.

P.: ¿Aparece la dicotomía 'civilización y barbarie'?"

A.: Sí. (Lee un fragmento)"

- Volver a la pregunta de inicio cuando las respuestas dadas se han alejado de dicho interrogante:

"P.: (...) ¿qué valor tiene el paisaje en el poema?"

A.: Habla del caballo. (Lee el fragmento pertinente).

P.: Pero de la naturaleza en general..."

"P.: ¿Qué dice de la justicia, de la política...?"

A.: Acá, en una parte habla de la iglesia. (Lee el fragmento).

P.: Pero no habla de la ética, volvé a leerlo".

"P.: ¿Hay explosiones de furia?"

A.: Acá tiene bronca.

P.: "¿Qué verso?"

El alumno responde y lee.

P.: Sigue haciendo la crítica a la autoridad pero pregunté otra cosa¹³³. (Silencio). Sobre su experiencia como hombre, su orgullo..."

Los alumnos también incorporan esta modalidad de corrección entre ellos mismos:

"P.: En el canto 7º, ¿qué cambia?"

A1: La actitud.

A2: No, las estrofas".

Es la profesora O quien siempre tiene el control de la pregunta. En general, los alumnos/as no preguntan, sino que esperan a ser interrogados por la docente. El contenido se va desarrollando a partir de ese esquema dominante que hemos descrito a lo largo del desarrollo de sus clases. No hemos asistido a exposiciones por parte de O; sólo han aparecido puntualizaciones, conexiones o ampliaciones durante el diálogo a partir de la lectura del texto literario. McEWAN-EGAN (1998;14) retoma algunos planteos realizados por lingüistas donde subrayan "el papel fundamental que los procesos orales desempeñan en el aprendizaje en todo el currículo escolar"; la clase de O no resulta ser la excepción.

Más allá de la pregunta y el intercambio que genera, en su discurso oral emergen la ironía, el enojo, la apelación en términos de desafío, las pistas y consejos, y la definición del objeto y del sentido de la Literatura:

¹³³ El rocallado es nuestro.

La ironía: *“Como ustedes saben que yo pienso en ustedes, el fin de semana hice la agenda de lectura hasta fin de año. (Se escuchan murmullos de los alumnos). Están todas las lecturas, incluida la evaluación final. Yo sabía que iba a ser bien recibida porque estudiar es divertido”*. Otra manifestación de ironía por parte de la profesora O, hace referencia al compromiso de lecturas previas al desarrollo de la clase: *“(…) Seguramente, ustedes leyeron el fin de semana largo”*. Haciendo referencia a los consejos de Vizcacha en la lectura del texto, O señala: *“Hagámonos amigos de la profesora de Literatura, qué bien vestida está, qué lindo peinado... para que me ponga 10”*

El enojo: *“¡Esto tenía que estar leído!”*. *“¿Qué es ‘agarto’?. (Silencio). Si no entienden lo que dice... Ahí está la situación cómica”*. *“No lo buscaste, ¿cómo lo entendiste?”*. Vuelve aquí a manifestarse la ruptura de los acuerdos previos entre alumnos/as y docente referidos a los ritmos de lectura y tareas “para el hogar”.

La apelación en términos de desafío: ya hemos señalado que O interpreta su rol docente desde este lugar de desafiar a sus alumnos/as para que den todas sus potencialidades (concepción del alumno/a). *“¿Cuántos van a aprender de memoria?”* (en relación a los consejos de Vizcacha). *“Lean, júguense”*.

Las pistas y los consejos: dominan cuantitativamente el discurso de O en el aula y se conectan directamente con la evaluación del aprendizaje. La insistencia en la lectura y la fundamentación a partir de los fragmentos textuales es una constante a lo largo de todas las clases que la profesora O reitera a modo de “mantra”¹³⁴. Seleccionamos algunas expresiones que muestran estas características:

- *“No podés estar analizando con el resumen, poné el texto sobre la mesa.*
- *“¿Cuál es esa problemática?. Fundamenten con el texto. Lean, no me cuenten”*.
- *“Vamos, fundamenten textualmente. No se puede fundamentar con resúmenes; libro y lápiz, libro y lápiz... ”*
- *“Leé y sacá conclusiones”*.
- *“Respondé con el texto”*.
- *“Y el viejo Vizcacha: ¿qué valor tiene?. Sigán leyendo, no contesten tan rápido”*.
- *“No inventen, vayan al texto”*.

También brinda pistas para lograr una lectura comprensiva de los textos: *“En la segunda parte da la solución”*; *“(…)¿qué cambia en el canto 7º?”*; *“Miren la segunda columna y relaciónenlo con la propia vida y el contexto político en el que vivió”*; *“Acá hay una apelación al oyente. Hay una intención literaria”*; *“Vemos en esta primera estrofa la síntesis de su desgracia, el origen, mejor dicho”*.

La definición del objeto y del sentido de la Literatura: O aprovecha para transparentar el sentido de lo que se está haciendo, que se encuentra relacionado con la finalidad de la

¹³⁴ Palabra que se repite sistemáticamente para lograr concentración en los procesos meditativos.

asignatura que sostiene la profesora. Así se expresa O en el transcurso del diálogo de clase: *"leer es comprender, anotar, saber buscar..."*.

Como un organizador del trabajo de docente y alumnos/as, O presenta un *"cronograma de lecturas o agenda"*. El mismo persigue la finalidad de saber qué textos necesitan para poder trabajar en clase, dado que es el centro de los procesos de construcción metodológica que O utiliza.

La evaluación aparece de modo coherente con el trabajo que se realiza en clase. Ya hemos mencionado que esto es reconocido por los mismos alumnos/as y valorado positivamente. El estado de situación de las lecturas, unido al esquema "pregunta-respuesta-evaluación", modifica las previsiones de O sobre los tiempos y los contenidos de cada una de las instancias de evaluación pensadas. Así se manifiesta durante el transcurso de una de sus clases:

"P.: ¿Qué tenían que leer, qué les dije yo el jueves pasado?. Borges es un autor que toma el Martín Fierro. Vamos a tomar Biografía porque es el que leyeron. Vamos a tomar en dos partes la evaluación, porque leer así a las apuradas y cerrar el tema así. No sé si sirve seguir hablando, hablando..."

A.: "¿Podemos tener los textos?"

P.: "No creo que los necesiten".

A.: "¿Y si hay que justificar?"

O está atenta a la situación del aula y modifica su esquema pensado para la evaluación sobre la marcha. El tiempo vuelve a aparecer bajo esta sensación de estar a las "apuradas". Los alumnos han incorporado la modalidad de trabajo de O y la transfieren a la instancia de evaluación. También hemos presenciado una situación de evaluación caracterizada como *"lección del día"*, bajo la modalidad escrita e individual, que se administra a tres alumnos. Éstos se ubican en el frente del aula y trabajan mientras la clase encara la actividad de trabajo con el texto.

El fragmento que transcribimos a continuación nos permite visualizar una serie de elementos de su práctica docente. Por un lado, su enojo ante el alumnado por la lentitud en las lecturas. Por el otro, la insistencia con las citas textuales que emergen de una lectura comprensiva. Además aparecen dos señalamientos puntuales sobre el contenido: el romanticismo y la versificación, enunciados a modo de pistas. Por último, transparenta una modalidad de evaluación afín al trabajo en clase:

"No, sigo con el indio: qué características presenta. Ustedes van a hacer una evaluación a libro abierto y van a describir con pelos y señales cómo describe al indio. Todo esto ustedes los van a manejar y van a hacer anotaciones a pie de página o al costado. Y llegamos al canto 9, no al 10. (Lee). Llegamos a este indio que mató al hijito de la cautiva. (Lee). Víctima de su propio destino, esto es propio del romanticismo. Aquí cambia la versificación. Siguen los versos octosílabos".

No se han observado interrupciones referidas a la "convivencia" en el contexto del aula. Sólo hemos recogido dos tipos de señalamientos: uno al comenzar una clase, tratando de disponer al grupo para el trabajo o llamando la atención a aquellos alumnos que entraron unos pocos minutos después de ella¹³⁵ ("*Pooli: a ver si te tranquilizás un poquito*"; "*Esto no es un club para que entren cuando quieren...*") y el otro para "convocar" a la tarea a un alumno que estaba haciendo otra cosa ("*Rodrigo, para vos también es la clase*").

Especialmente, O se ubica en el frente del aula al lado de los primeros bancos de los alumnos/as y de su escritorio. Permanece la mayor parte del tiempo parada, caminando entre los primeros bancos y el escritorio.

Todas las clases observadas son cerradas con una consigna que se relaciona con tarea para la próxima: "*Borges: cómo los presenta en Biografía de Tadeo Isidro Cruz. El lunes terminamos con este tema, ver el libro, los apuntes*".

"Suena el timbre. Seguimos el miércoles. Vayan viendo el lenguaje. ¿Todos tienen la entrevista?. Está abajo en la fotocopiadora".

Una característica de la enunciación de este tipo de consignas es que se realiza una vez que el timbre de salida suena. Esto genera que, en muchas ocasiones, se extienda sobre el recreo. En una gran parte de las observaciones, los alumnos y alumnas no realizan ningún tipo de movimientos físicos, escuchan con atención porque saben que el mensaje es importante. Sin embargo, en la evaluación de la asignatura, algunos alumnos/as se quejan por no cumplir con el horario pautado. Otra vez el tema del tiempo; tiempo que no alcanza para el desarrollo de la asignatura y que, por lo tanto, toma el terreno del recreo considerado como espacio propio del alumno. A veces la velocidad que adopta la clase y la presencia de esta consigna emitida en los bordes puede generar confusiones:

"P.: No, leé y sacá conclusiones.

A.: ¿Había que leerlo?.

P.: Sí.

A.: No, era página 101 y 105.

P.: Bueno, se me pudo haber traspapelado porque corresponde a la segunda parte. Puede fallarme la memoria, eran los dos cuentos de Borges (uno lo tienen en el libro y otro lo traje yo) y todos los textos. ¿No Rimoldi?."

A lo largo de las observaciones realizadas, el humor y la sonrisa emergieron en el trabajo de O con el grupo de la escuela C; en cambio, la ironía primó con el grupo de la escuela A.¹³⁶

La clase "inaugural"

¹³⁵ Su modalidad de extenderse más allá de su hora de clase la repite en todos los cursos; esto genera que llegue más tarde a las últimas horas. Situación ésta que los alumnos tienen muy en claro.

¹³⁶ Este tema se trabajará específicamente más adelante.

Una vez “finalizado” el trabajo espiralado y dialéctico de indagación constante de todo el material recogido a lo largo de tres meses... aparecía recurrentemente una pregunta: en su primera clase, esa de presentación, ¿emergerán pistas, señales, indicios de los procesos de construcción metodológica que configurarán su clase a lo largo de todo el año? Este interrogante nos llevó a observar la primera clase de D en la escuela de gestión estatal del barrio de Barracas y la de O en la escuela de gestión privada del barrio de Almagro.

La apertura del trabajo de la profesora D con quinto año en la escuela B se ve afectada por la realización del acto de apertura del ciclo lectivo y, una vez en el aula, junto a D deben completar una encuesta sobre la biblioteca pedida desde las autoridades. En la misma semana, pudimos observar sus 90 minutos de “apertura” de la clase de Literatura. En comparación con las clases observadas durante el año anterior, podemos detectar una disminución en el número de alumnos y alumnas y, por lo tanto, su ubicación en un aula más pequeña (siempre junto a la entrada del edificio) pero recién pintada. D entra al aula, deja sus cosas en el escritorio, se para en el centro del salón de clases y conecta con la encuesta de la clase anterior para arrancar, específicamente, con su trabajo pensado para la clase inaugural. Se percata de alguna cara nueva y, entonces, aparece la presentación de la alumna recién incorporada para continuar con su propuesta de trabajo para esta primera clase. Su comienzo: hace referencia al título de la asignatura y a las formas de abordaje. Podemos sostener que toda esta clase se encuentra atravesada por la expresión que la misma D formula: *“no podemos perder tiempo”*. De allí la velocidad del discurso de D en el desarrollo y en sus preguntas, que no esperan la respuesta del alumno/a. D siente que perdió la clase del día lunes. El tema del tiempo en la escuela B se convierte en una situación particular que ya hemos señalado. Consultada D ante esta situación, nos responde: *“hay mucho para hacer, en la hora anterior no había profesor y eso va resintiéndolo a los alumnos...”*. Durante el desarrollo de su clase se dieron cuatro situaciones de interrupción, en menor cantidad que las observadas durante el año pasado (obviamente que se trata de una primera clase). Todas se desarrollaron durante los últimos cuarenta minutos de un bloque horario de noventa, que se encuentra dividido por la salida al recreo:

- el grupo de alumnos y alumnas que llegan más tarde después de haber terminado el recreo;
- dos alumnos que se ríen y son interpelados por D;
- un alumno que conversa y al que D le dice: *“Te vas a ir a platea diferencial”*;
- un grupo en el fondo de la clase que charla y en el que D personaliza la observación en uno de los alumnos: *“Tu carpeta que era tan magra el año pasado, dos hojas, y sos tan inteligente”*.

Más allá de este dinamismo que le imprime D a su clase, hacia el final pregunta por dos realidades puntuales e internas del curso:

“P: ... ¿Qué sabemos de la compañera que está esperando el bebé?”

A: Se cambió de colegio

La P mirando a una alumna le pregunta: ¿cómo está tu hijo?”

Del análisis que realizamos del registro de observación de la clase emergen ciertas categorías que la estructuran:

- Su posicionamiento personal sobre el sentido de la asignatura.
- El texto.
- Las definiciones sobre el encuadre de trabajo para el año.
- El diálogo en la enseñanza.
- Uso del espacio y ubicación del cuerpo.

Su posicionamiento personal sobre el sentido de la asignatura

D comienza su clase de apertura desde el título de la asignatura y el moldeamiento que ella realiza del mismo; fundamentalmente, los juegos de diacronía y sincronía, la apelación al sujeto y a los acontecimientos contemporáneos como una forma de comprensión:

“La materia que vamos a trabajar este año es ‘Literatura Hispanoamericana y Argentina’. Esta materia habla de la cercanía más a nuestros días. Yo todo lo doy con un paralelismo al siglo XX. Los problemas del hombre son siempre los mismos. Ustedes recordarán que diciembre del 2001 fue una especie de bisagra que nos cambió a todos y el acontecimiento de ayer también nos cambió a todos. Tenemos que estar informados y esto es una responsabilidad, porque ustedes que son jóvenes y contestatarios, y esto está muy bien, tienen que tener elementos para serlo. Considero que en el siglo XXI una guerra no se justifica”¹³⁷. (...) “El hombre: ¿siempre reflejó en la literatura lo que le pasaba?... Los problemas del hombre: ¿fueron siempre los mismos?, ¿qué necesitamos?, amor, afecto... pero ayer cambió todo, si esta presentación fuera el lunes diríamos otra cosa”.

Los datos de realidad moldean el discurso y la construcción metodológica de D, especialmente las opciones textuales que adopta para esta clase. De esta manera, la experiencia estética que conlleva el campo literario se convierte en un recurso que permite un distanciamiento de lo cotidiano para poder aprehender una forma distinta de estar en el mundo¹³⁸.

D avanza en puntualizaciones específicas sobre el contenido y la selección de los textos a leer. En su discurso se transparentan sus opciones personales desde lo académico, lo vivencial y el gusto personal. En esta dirección, Gustavo Bombini sostiene que *“cada docente arma su canon entre la tradición y la renovación literaria latinoamericana. Cada docente elige lo que le gusta”*¹³⁹. Estas puntualizaciones configuran el “esqueleto” del que habla D, que se mantiene estable en los procesos de construcción metodológica.

¹³⁷ Hace referencia a la invasión de Estados Unidos y sus aliados a Irak.

¹³⁸ Expresión que toma Setton de Jauss en *En busca de la experiencia estética. Notas sobre literatura y arte en la escuela media* en Revista *Novedades Educativas*, N°156, Diciembre 2003, página 7

¹³⁹ Entrevista diario-Página-12, 6/3/2005, pág. 29.

Teresa Colomer (2001), afirma la necesidad de “relacionar lo literario con otras áreas humanísticas”; de allí la impronta que tendrá el diálogo con una determinada concepción del hecho histórico, más específicamente del tiempo histórico, y la articulación con la asignatura Geografía. También emerge su rechazo al libro de texto, y el “mechado”, “la vuelta de tuerca” que propone D al ir más allá del programa oficial para la asignatura ‘Literatura Hispanoamericana y Argentina’:

“Yo soy una mujer de los ’70, nací en el ’55. Charly García ganó tantos premios porque se preparó. Nadie surge porque sí. Los movimientos estéticos no comienzan uno después del otro. Pablo Neruda luchó contra el Romanticismo y terminó siendo romántico. Yo soy una enamorada de las palabras. No me gusta globalización”. (...) “La temática abarca desde el precolombino. No vamos a leer esos plomazos que están en los libros de texto dado que las crónicas no son literatura. Vamos a comenzar con cosmogonía. ¿Por qué?, porque a todos nos interesa saber de dónde venimos por eso vamos a leer fragmentos de la Biblia, del Popul-Vuh y de Ovideo. Barroco americano porque el año pasado vimos el español. Después nos vamos a Romanticismo (Rodríguez nos va a deleitar con Mozart y vos con tu conjunto)¹⁴⁰, Martín Fierro, El matadero voy a trabajarlo junto con el profesor de Geografía y vamos a hacer una visita. Después vamos a ver el material de la biblioteca”.

Una selección de textos que no aparece como cerrada sino que deja espacio para lo que se encuentra en la biblioteca y para el material que puedan aportar los alumnos y alumnas para la clase.

Su propuesta de trabajo sigue el eje de movimientos artísticos y literatura, eje inscripto en los orígenes del campo. A pesar de jugar con elementos diacrónicos y sincrónicos, D no logra desarmar completamente un concepto tan cargado de ideologización como es el de literatura “precolombina”. Desde la Universidad Nacional de Córdoba, la entrevista realizada a la Profesora 6 confirma la dominancia del “peso de lo histórico en el armado de los programas”.

El texto

D aparece como mediadora de la lectura de estos textos seleccionados durante el desarrollo de la clase de apertura. Es ella quien tiene el protagonismo de la lectura y la que convoca al grupo de alumnos/as a la realización de esta práctica social específica. D comparte tres poesías (Catulo, Sirvent, Cortázar, que es reemplazado, en el decurso de la clase, por Neruda) y un fragmento de un relato de Tolstoi. En cada uno de los casos enuncia la motivación que la llevó a elegirlos. Tenía, también, preparadas fotocopias de un artículo periodístico de Pedro Orgambide¹⁴¹ para entregar al alumnado, pero que no llega a trabajarlo por falta de tiempo. La actividad que realiza con estos textos durante su primer clase va marcando lo que se constituirá en el eje de todo el año: “interpretar textos integrando datos contextuales, reconociendo fuentes y marcas enunciativas. (...) Identificar distintos efectos

¹⁴⁰ Señalamiento que hace referencia a un trabajo realizado el año anterior con estos dos alumnos, donde articularon movimientos literarios con musicales.

¹⁴¹ Contar para engañar a la muerte en *La Nación*, 2/3/2002.

de sentido y relaciones intertextuales” (NARVAJA DE ARNOUX, 1996;201). Así aparecen en el registro de observación de clase los siguientes fragmentos:

“Vamos a leer a Catulo. Lo seleccioné anoche mientras pensaba qué hacer en la clase de hoy para comenzar. Lo traduje del latín en el colectivo. Como les gusta mucho el cuerpo semántico del amor, les traje algo del amor. Empieza con un verbo que me encanta ‘Vivamos’. Atención acá viene el ‘carpe diem’. Ahora viene la parte poética y popular. (...) Cuando lo quieran se los presto....”. Opción que mira, también, al sujeto adolescente de la escuela secundaria.

Frente a la guerra, D lee sobre el amor a la vida, a la exaltación del amor sensual y *“al atrapar el segundo, el instante”* del carpe diem...; realiza así marcas en su lectura que comparte con los alumnos/as.

En el fragmento elegido de un relato de Tolstoi, D fundamenta: *“Yo voy a tomar una obra, una perla, no muy nombrada”*. Lo lee junto a un alumno en el centro del aula. Remata la lectura, que es seguida en silencio por el grupo, con un deseo personal como docente que interpela al alumnado: *“Me gustaría tener alumnos como este ciego, que se pregunte, que argumente”*. Acá D transparenta lo que espera de sus alumnos en la clase de Literatura: la pregunta, la trama argumentativa en el diálogo.

Esta tercera presentación la realiza a partir de una opción por un autor cercano a los alumnos/as. Se desmitifica así la idea del escritor/a como dotado de un particular genio y que vive esperando las visitas de sus musas inspiradoras en un lugar recóndito. El autor es un hombre cercano, común, con otros oficios además del de escribir poesía y cuentos: *“Voy a leer un poeta que no es muy difundido pero ustedes lo conocen. Voy a leerles el que más me gustó. El año pasado hice un curso que lo dictaba el profesor Quiroga y a raíz de un comentario me llega este libro. ¿Qué pasa cuando no estamos bien chicos?. ¿Qué dije hoy que tienen ustedes?; ¿cómo interpretarían el poema, cuál es el campo semántico de esto, que le pasa al ser humano, les gustó el poema?. ¿Hay gente en los espejos?, ¿qué parte de la Física estudia los espejos?. ¿Quién escribió esto?. El profesor Jorge Sirvent. Este material se encuentra en la biblioteca, si quieren se lo presto”*. Nuevamente el texto es escuchado en profundo silencio. D transparenta los motivos de su elección y vuelve a interpelar al alumnado. Salvo la respuesta por la parte de la Física que estudia los espejos, los alumnos/as no expresaron ningún tipo de comentarios ante los planteos de D. La velocidad de D en su formulación no brinda un tiempo para la reacción; pero, también, podemos pensar que en esta clase los alumnos y alumnas *“tienen el derecho de guardar para sí lo que piensan o sienten”*¹⁴².

D continúa con la presentación del tercer texto lírico seleccionado: *“En una clase de apertura como la de hoy me hubiese gustado leer Patria de Julio Cortázar que es muy poco conocido.... Recuerden que el año pasado el profesor relató un cuento de Cortázar que después lo resumimos”*. Pero al incrementarse las interrupciones en clase junto con el

¹⁴² Francisca Trujillo Culebro(2002); *La promoción de la lectura en secundaria* en Revista Novedades Educativas, N° 138, Año 14, página 23

avance de la hora que marca la salida, D les realiza una pregunta: *¿Quieren el Poema 20-o Cortázar?*. Sin esperar respuesta y evaluando la situación del contexto, toma ella misma la opción: *“vamos a 20 Poemas...”*.

En el transcurso de la segunda hora de clase, D les solicita a sus alumnos y alumnas que *“Para la próxima clase vamos a traer un texto disparador de cada uno”*. De esta forma, D se abre a la biblioteca personal del alumnado y los convoca a realizar los mismos procesos de selección de textos, como los que realizó D para esta clase de apertura. Ésta se cierra recordando el pedido para el trabajo en la siguiente: *“El lunes traen un textito... Algo que les guste”*. Emerge así el criterio del gusto, del placer como factor de selección de textos. Un factor muy presente en las clases de la profesora D.

Las definiciones sobre el encuadre de trabajo para el año.

A lo largo de toda la clase de apertura se van anunciando, puntualizando y señalando diversas pistas, posicionamientos que configuran el rol del alumno en la clase de Literatura que D espera, unido a la definición de su rol como docente. Algunas pistas se dirigen al tema de convivencia al interior del aula:

- *“Quiero tener un vínculo con ustedes, el otro día no hubo ni un si ni un no y eso es no existir”*.
- *“Les voy a pedir buena voluntad porque si ustedes la ponen yo también la voy a poner”*.
- *“Para nosotros la vida de relación no nos trae ningún conflicto. Nosotros, aquí, ni un si ni un no...”*.
- *“Empezamos con la parte normativa: no me gusta que lleguen tarde. El año pasado si llegaban tarde se quedaban adelante”*.
- *“(…) ningún alumno delante de mí se agrede, ni gordo, ni negro...”*.

Otras definiciones hacen referencia a los elementos requeridos para el trabajo en clase:

- *“No les voy a dar el programa porque es la carpeta, que tienen que tenerla todos los días, si lo quieren me lo piden o van a Secretaría a pedirlo”*.
- *“Y ya empieza el recetario: vamos a llevar una agenda, un ordenador en la misma carpeta”*.
- *“Quiero el diccionario”*.
- *“Compren una fotocopia cada dos alumnos y si la calidad es mala acá, la ponemos en el kiosco de enfrente”*.
- *“Entonces... la carpeta cómo era: obligatoria y de guía”*.
- *“Recuerden que nadie puede venir sin material para la próxima clase del lunes y a partir de ese material nos vamos a organizar”*.
- *“La carpeta va a ser de gran ayuda para ustedes”*.

Por otra parte aparecen señalamientos sobre la estructura didáctica de sus clases que le dan un marco de sentido formativo a las mismas:

- *“Ustedes van a elegir y yo también pero por decreto van a leer León Tolstoi”*. El tema participación del alumno/a aparece en esta afirmación.
- *“Yo necesito hacer cierres en la clase”*. Da cuenta de su “esqueleto” metodológico a partir de la utilización de guías de lectura, por ejemplo, como ya hemos analizado.
- *“Vamos a hablar del tema de este año, qué es lo que vamos a trabajar. Vamos a leer seis textos completos en el año”*.
- *“Lo que no hacen conmigo, lo hacen solos en sus casas”*.

Un tratamiento especial amerita la reflexión sobre la evaluación de la asignatura:

- *“En cuanto a la evaluación, cómo será, permanente. Se deduce que el alumno entiende el argumento. La determinación de la fecha la tomo sola o consensuada, consensuada es mejor”*.
- *“No me pueden estar entregando la evaluación y decirme cuándo recupero”*.
- *“Recuerden que el tutor de ustedes debe firmar las pruebas”*.
- *“Siempre me consideraron exigente por el pedido de conceptos, de contextualización”*.
- *“Voy a ser espartana con la ortografía este año. El que pone las pilas no se lleva la asignatura”*.

Siguiendo el planteo que realizan Fenstermacher y Soltis (1999;19) podemos afirmar que en D se manifiesta que *“la visión que cada uno tiene de su labor y su objetivo de docente determina en gran medida el modo en que estructura su enseñanza”*.

El diálogo en la enseñanza.

Recuperando una expresión de N. Burbules (1999;141), aparece en esta clase inaugural un estilo de diálogo caracterizado por preguntas aparentes, auténticas, retóricas y de completamiento de la pista. El autor, siguiendo el planteo realizado por Gadamer, puntualiza: *“Las preguntas aparentes delimitan artificialmente lo que puede valer como una respuesta satisfactoria, mientras que las preguntas auténticas quedan fundamentalmente ‘abiertas’: ‘la apertura de lo que está en cuestión consiste en el hecho de que la respuesta no está establecida (...a pesar de eso la) apertura de la cuestión no es ilimitada. Está delimitada por el horizonte de la pregunta, una pregunta sin horizonte queda, por así decirlo, flotando”*. Ejemplos de preguntas aparentes lo constituyen: *“¿qué parte de la Física estudia los espejos?”*; *“carpe diem’: ¿qué tipo de palabra es?”*. Ejemplos de preguntas auténticas: *“¿cuál va a ser el desafío musical para este año? (refiriéndose a un alumno) y el desafío de los docentes, ¿cuál será?”*; *“¿qué le pasa al ser humano?”*. Llamamos retóricas a aquellas preguntas que se formula y se responde ella misma: *“Vamos a comenzar con cosmogonía. ¿Por qué?, porque a todos nos interesa saber de dónde venimos...”*; *“(…) ¿qué necesitamos?. Amor, afecto...”*. Denominamos de completamiento de la pista a las que formula a partir de indicios explícitos para que los

alumnos/as respondan: “Y, ¿qué más?” (refiriéndose a un tipo de palabra), *ver... , vernácula*. Las preguntas aparentes y de completamiento de la pista las podemos englobar en lo que Eisner (1998;161) denomina “enseñanza de relación” donde prima “un bajo nivel de hechos e ideas, el detalle literal y lo ya conocido”; la dinámica privilegiada en clase de este modelo de enseñanza es “pregunta, respuesta de alumnos/as y retroalimentación de la docente o de algún alumno/a” (“IRE”) que estructurará, en gran medida, los distintos segmentos de las clases observadas de la profesora D. “*Debemos preguntarnos por qué la educación ha desarrollado una práctica en la cual domina la enseñanza de relación, en un mundo en el que prácticamente la totalidad del aprendizaje, antes de la escuela, y gran parte del aprendizaje después de la escuela, ha demostrado ser muy eficaz mediante el dialogo interactivo. Las respuestas, no han de sorprendernos, tienen poco que ver con el aprendizaje o la enseñanza en tanto tal, si no que surgen de intereses económicos. Los profesores que se enfrentan con una clase de treinta o más estudiantes, encuentran difícil dialogar, de una manera efectiva, con un estudiante de una forma que sea productiva para el desarrollo*” (EISNER, 1998;162). Al planteo realizado por Eisner, le agregaríamos como otra fundamentación para sostener tal estructura en la construcción metodológica de estas clases, la economía de tiempo que la enseñanza de relación facilita. En un contexto donde prima el “no hay que perder tiempo”, aparece como la opción válida.

El discurso de D se encuentra poblado de consejos para sus alumnos y alumnas, a pesar que ella misma sostiene que: “*Yo no les doy consejos, sino experiencias*”. El consejo, en algunas ocasiones, es acompañado de una referencia a su historia personal, a su “*experiencia*” vital. Algunos de estos consejos aparecen de modo pertinente en la trama del discurso de la clase y otros son absolutamente colaterales. Esta dimensión del consejo aparece como otra constante en D¹⁴³. Los siguientes fragmentos, tomados del registro de observación de clase, nos ayudan a comprender más profundamente dicha dimensión:

- “*Ustedes tienen una mente y un cuerpo que deben cuidar, disfruten pero cuidense*”.
- “*¿Vivimos del aire?, necesitamos unos de otros*”.
- “*Recomiendo Los idus de marzo de T. Willer, antes estaba muy caro y hoy está 5 ó 6 pesos. Yo lo compré en una librería Del turista que estaba en Plaza San Martín, hoy no existe más*”.
- “*Vengan enseguida después del recreo porque les traje otra perlita*”.
- “*Miren bien cómo pongo la tilde*”.
- “*Recuerden que Barracas tiene muchas bibliotecas para consultar. Yo les confieso que hay libros que recién me pude comprar después de 20 años. Yo usaba muchísimo las bibliotecas*”.
- “*No falten. No dejen de venir al colegio. Ustedes faltan porque tienen una prueba y esto después cambia de nombre... . Hablen conmigo siempre cuando lo necesiten, saben mis horarios...*”.

En otros segmentos de su clase, D juega a la forma apelativa del lenguaje:

¹⁴³ Los enfoques clínicos sobre la tarea docente confirman la presencia de esta característica en el rol.

P.: *¿No vieron La guerra y la paz?*

As.: *No.*

P.: *¿Qué miran?*”.

Uso del espacio y ubicación del cuerpo.

Ana María Postigo de De Bedia¹⁴⁴ sostiene que al comenzar el trabajo con el texto literario es importante “*iniciar con elocución oral y lectura modélica de auditorio, primero por parte del docente*”. D brinda muestras de esta iniciación en su clase inaugural¹⁴⁵.

D se mueve desde el escritorio y el pizarrón, ubicados en el frente del aula, hacia el centro del salón de clases. Algunos alumnos y alumnas quedan así a sus espaldas. Desde este lugar, D lee los textos y entabla la situación “dialógica” con la clase. Su lectura es sumamente expresiva, lo que provoca el silencio en el grupo de alumnos/as: imposta la voz, eleva el tono, gesticula. Ya hemos comentado esta descripción de la expresividad de D, aunque en esta institución se encuentra muy constreñida por la disposición espacial de los bancos y de los alumnos/as en el aula. Gregory Bateson en *Metálogos* afirma que “*el asunto es que no existen meras palabras. Sólo existen palabras con gestos o tonos de voz o algo semejante...*”¹⁴⁶. De esta forma lo registramos en la observación de la clase inaugural:

“Vuelve a ubicarse en el centro del aula. Nadie habla, escuchan y miran a la docente cómo dramatiza la poesía, fundamentalmente su voz y una de sus manos, la otra sostiene el libro”.

La clase observada de la profesora O se desarrolla en el primer bloque de trabajo (7.30 a 8.55 hs.), en un día de muchísimo calor y en la misma aula en la que estuvimos el año pasado. La cantidad de alumnos y alumnas se mantiene constante. O abre su clase inaugural de muy buen humor¹⁴⁷:

“¡Qué tal chicos!, Buenos días. Bienvenidos a la clase de Literatura. Algunos me extrañaron tanto...”.

Seguidamente pasa a explicar lo que lleva puesto, una cinta blanca, y le propone al grupo de alumnos/as acompañarla en una oración por la paz. Por supuesto, este planteo de O se enmarca dentro de la oposición a la iniciativa de G. Bush de invadir a Irak.

O comienza preguntando a los alumnos/as: “*¿Qué idea tienen de la materia Literatura?*”, a modo de sondeo de las anticipaciones, representaciones que portan los alumnos/as sobre el campo. Sólo un alumno se expresa y esto le sirve a O para retomar lo

¹⁴⁴ En *Fuentes para la transformación curricular*. Lengua (1996;254).

¹⁴⁵ La lectura en clase por parte de D ha sido una constante en la mayoría de las observaciones realizadas.

¹⁴⁶ Citado por A. Piscitelli (1993).

¹⁴⁷ Que contrasta notablemente con la situación de seriedad que reinaba con el grupo de esa misma institución durante las observaciones del año pasado.

dicho y avanzar en una definición del objeto de la asignatura y su posicionamiento personal ante ello:

“Nuestra materia viene del latín, letra, y tiene que ver con la palabra. Algo que está muy bastardeado hoy en día. En los pueblos antiguos la palabra tenía poder creador, recuerden la Biblia. Vamos a leer todo lo que podamos pero vamos a leer otras cosas...de la política, de la economía, desde la visión de las artes con centro en la Literatura. Vamos a trabajar con un período cronológico de 1870 a 1930. Vamos a trabajar con Historia. Daniel contextualiza. Hoy no les voy a dar el programa porque me falta ajustar cosas con Daniel. También ustedes vienen trabajando mucho con texto argumentativo. Vamos a hacer ensayos, informes... ¿Quiénes estuvieron con Graciela?. (...) También les voy a dar una lista de textos y autores para que ustedes elijan. (...) Otra cosita más: ustedes me preguntarán qué libro vamos a usar. Ninguno. Los libros de texto están muy caros y prefiero que compren y lean las obras literarias, que puedan comprarlas usadas o sacarlas en bibliotecas. Yo les voy a dar el cronograma de lectura para que ustedes las vayan consiguiendo con tiempo. No se puede leer el día anterior. Tienen que venir acá con preguntas, con marcaciones. La lectura comienza acá, con sus dudas, con las de los compañeros, vamos a leer acá pero van a terminar en casa. Siempre hay que leer con un lápiz en la mano. No es un machete. Yo evalúo con el texto y sus escrituras. Escribir lo que el texto sugiere. Importante es que conozcan la obra, la lean. ¿Les gusta leer?”

O se remonta al origen etimológico del campo y lo traslada a la coyuntura contemporánea. Esta operación es coherente con el análisis que hemos realizado del enfoque deductivo presente en la estructuración de los contenidos de su planificación. La letra del alfabeto -unida al saber leer- posibilita la acumulación de conocimientos, tal es el planteo originario. También, su proyección hacia el arte conecta con inscripciones en los orígenes renacentistas del campo, como modo de percibir la obra de arte desde una intensa emoción estética. Creación estética que, para Ofelia Kovaci (1996), es la especificidad de la Literatura en la escuela donde se facilita el encuentro con el texto literario, entendido como “*modelo social de belleza*”¹⁴⁸. El centro en la lectura de obras literarias posiciona al texto como una “*unidad plena de comunicación, objeto nuclear de los estudios de Literatura*” (POSTIGO de DE BEDIA, 1996;239) y al docente como mediador de lectura literaria. Desde este lugar se comprenden:

- La lista de los autores para leer y la apertura a la posibilidad de ciertas elecciones por parte de los alumnos/as;
- La presencia de un cronograma de lectura como un organizador de los alumnos/as y de la docente.
- Los consejos o pistas que brinda para “*leer correctamente, críticamente y haciendo pensar*” (SETTON, 2000;61). La insistencia en las marcaciones textuales se convierte en un estructurante de su clase¹⁴⁹ de Literatura, tanto en el diálogo argumentativo como en las instancias de evaluación.
- La “*potencialidad de contextualización e intercontextualización con otros campos de conocimiento*” (POSTIGO de DE BEDIA, 1996;238) lo que le permite entablar

¹⁴⁸ En Fuentes para la transformación curricular. Lengua (1996;145/6).

un diálogo con Historia y con textos provenientes de otros campos que enriquecen al propio. El compartir un lenguaje narrativo con la Historia facilita dicho diálogo¹⁴⁹.

- La presencia de las acciones de *“narrar y argumentar (como) dos grandes modos de puesta en discurso”* (HERRERA de BETT, 2000), unidos a la producción de ensayos e informes.
- La inclusión de la serie literaria en otras series (históricas, sociales, culturales) favoreciendo un pensamiento complejo.
- El atravesamiento de su práctica docente por la dimensión de lo institucional. Las referencias al profesor de Historia, Daniel, y a la profesora de Lengua de años anteriores, Graciela, dan cuenta de la presencia de esta dimensión social.

La clase inaugural avanza en una segunda instancia de diálogo entre docente y alumnos/as. La pregunta iniciadora del diálogo es sobre las lecturas que éstos realizan: *“¿qué leen?”*. Pregunta auténtica, en los términos ya definidos, que genera un interesante intercambio entre el mundo adulto y la adolescencia. Se habla de autores y libros. O pregunta sobre la evaluación de la obra y algunos personajes. Una alumna instala el contexto de producción de la obra como un elemento novedoso en el diálogo: *“Es muy comercial”*. Este intercambio le permite a O puntualizar cinco núcleos temáticos en su discurso, dos de los cuales se conectan con los señalamientos que ya ha realizado:

1. Se reiteran las “pistas” para el trabajo y la dimensión de consejos desde el lugar de adulto-profesor: *“ustedes se van a manejar con investigación en biblioteca, con la selección que hagan de INTERNET, con el estudio preliminar de las obras o con fotocopias que estoy armando yo.... Las hago de una sola cara para que ustedes puedan marcar, subrayar, escribir...hay que trabajar...el estudio es un trabajo”*. *“La clave está en trabajar en clase, prestar atención, comprender, buscar lo que no se entiende, traer el diccionario, no les voy a decir como en 2º año, sobre todo un diccionario de sinónimos para cuando trabajemos taller de escritura”*.
2. Emerge lo personal, que se insinuó al compartir en el diálogo anterior la confluencia en una misma lectura con un alumno: *“A mí me encantaba la Literatura, lo mismo que la Historia, pero otras materias no me gustaban y yo buscaba la forma de eximirme, la forma para aprobarlas...yo no nací así, tuve alguna vez 16 años... . Esto no me gusta, entonces, lo debo pensar como un desafío para mí, le tengo que encontrar la vuelta...”*.
3. La vuelta sobre el objeto ‘literatura’ y su sentido en la currícula: *“Vivimos en un mundo globalizado donde todo tiene que ver con todo. Lo que leamos nos permite comprender la vida, apreciar la belleza a través de la palabra”*. Nuevamente, se señala la dimensión estética del campo y la potencialidad que

¹⁴⁹ Los aportes de J. Bruner son pioneros en este campo, particularmente *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida* (2002); también retomados por Lemke (1997;171) y por Jackson (en Mc Ewan-Egan, 1998;25).

conlleva de transformaciones cognitivas y afectivas en el sujeto lector-receptor del texto literario.

4. Encuadre de convivencia para el trabajo en el aula: *"Yo les propongo que trabajemos de una manera armónica"*.
5. Precisiones sobre instancias e instrumentos de evaluación: *"...a mí me dio resultado la lección del día. En el segundo trimestre tenemos una evaluación integradora..."*. Dichas precisiones se complementan con la dimensión de consejos.

Al iniciarse la segunda hora de clase, la profesora O cambia de actividad. La misma forma parte de la etapa diagnóstica, que ya había anunciado que harían al inicio de la clase. El clima de la clase, a pesar del sofocante calor, es muy distendido: hay sonrisas y chistes mientras la profesora va pasando por los bancos repartiendo unas fotocopias. De ahora en más la clase se centrará en los textos fotocopiados, lo que direccionará la lectura y el diálogo. O indica la secuencia de lectura. Los alumnos y alumnas leen y anotan espontáneamente. Esta actividad es interrumpida ante un nuevo planteo de O, que retrotrae al tipo de señalamientos anteriores:

"...Recién una compañera me preguntó por la carpeta de Literatura. Es el lugar de trabajo del alumno. Yo no voy a revisar carpetas, son grandes y tienen que lograr un trabajo autónomo. Les sugiero una carpeta número 5 para poder archivar las fotocopias que son de tipo oficio y son las que les voy a ir dando a lo largo del año.... Yo lo armo en oficio, recortando y pegando, para que les salga menos dinero..."

O propone a un alumno leer en voz alta la poesía de Alberto Cortez, Castillos en el aire. Interrumpe, después de la lectura de la primera estrofa, y se presenta para aquellos alumnos y alumnas que no la tuvieron como docente hasta ese momento. Los párrafos faltantes son leídos por diversos miembros del grupo de alumnos/as. Al finalizar, O pregunta sobre el conocimiento que tienen de la poesía en forma de canción. Algunos/as responden que sí. En el clima relajado de la clase se genera el siguiente diálogo:

"P.: En otro momento se las canto.

As.: ¡Vamos, vamos...!

P.: Esta mañana no me dan los tonos. Mañana se las traigo. A ver: yo a veces me siento una idiota."

La última afirmación de O concentra la atención de toda la clase que, automáticamente, la mira. Esto le sirve para interpelar al alumnado: *"Ustedes, ¿se sienten idiotas?"*. Espontáneamente, los alumnos y alumnas van dando diversas respuestas; algunas están conectadas con la reflexión anterior de un compañero/a; otras son solicitadas por O llamando a los alumnos por su nombre. O brinda, también, su respuesta personal ante la pregunta y cierra este segmento de diálogo sobre esta primera lectura con otra pregunta: *"¿Qué pasa con esta poesía?"*. O la lee en voz alta desde el frente del aula mientras los

alumnos/as siguen la lectura y realizan marcaciones en las fotocopias de una forma muy natural, sin mediar ningún tipo de consigna por parte de la docente¹⁵⁰. O interrumpe la lectura y pregunta sobre el significado de la palabra 'cordura'. Dos alumnos responden y O sintetiza las respuestas dadas. Al finalizar la lectura, O pregunta: "¿Es imposible volar?, qué significa". Un alumno responde y O le pide a la clase que "anoten esta preguntita: qué significa volar". Algunos alumnos se sonríen. O se coloca sus lentes, toma del escritorio una hoja, lee y comienza a dar una serie de consignas de trabajo, no sin antes responder a las sonrisas:

"Ojo que no estoy hablando de marihuana, cocaína ni nada de eso... tampoco de cerveza. Otra pregunta: ¿qué sugiere la expresión 'construir castillos en el aire'? ¿Cuál es la reacción de la sociedad ante el personaje, antes y después que logre su objetivo?. Y ahora una pregunta que, piénsenla bien al contestarla: ¿es nocivo para la sociedad ese idiota?. ¿Qué mensaje deja el texto con respecto al tema 'realidad y sueños'?. Y después: ¿cuáles son tus sueños?. Les doy unos momentitos para que piensen, respondan, compartan con sus compañeros, pueden volver a leer el texto".

Pasado un tiempo, se inicia el intercambio de respuestas a partir del pedido que hace O a los alumnos/as. Para este momento utiliza distintas formas verbales de convocatoria a la respuesta: "A ver (nombra apellido o nombre del alumno/a)..."; "(dirigiendo la mirada) Vos, ¿qué pensás?"; "(dirigiendo la mirada) A ver vos, ¿qué decís?". O lo hace sólo con la mirada, sin mediar palabra alguna, indicando quién tiene que leer. Solicita que se centren en lo que han escrito y no que formulen oralmente sus respuestas: "Leé lo que escribiste". Interviene en alguna respuesta a partir de la dimensión del consejo y de la conexión con lo trabajado en años anteriores:

"Cuando ustedes están respondiendo una pregunta, no pongan 'en mi opinión, según mi parecer...'; ustedes responden como si fuera una verdad universal, no duden. Estudiaron textos argumentativos y saben lo que es la seguridad, la fundamentación de mi argumento. Estas expresiones no las quiero ver en ningún texto de ustedes".

La reacción de O frente a las diversas respuestas es de asentir con la cabeza o con el rostro. Otras veces lo hace verbalmente: "Bueno, interesante" o solicita aclaraciones ante lo que aparece como ambiguo o confuso: "No entiendo bien, explicate mejor"; "estoy un poco lenta hoy". En algunas respuestas involucra al grupo de alumnos/as: "¿Están de acuerdo?", generándose el siguiente intercambio en el cierre de la clase:

P.: Volvé a leer cuando corte el semáforo.

A6: Ningún sueño se puede ver representado en la realidad concreta.

Algunos alumnos le responden que sí.

P.: ¿En qué sueñan ustedes?. A ver Lucía.

Lucía hace gestos con la mano que no quiere leer.

P.: A ver Nahuel.

A7: Yo puse llegar a vivir en un país mejor que el actual y llegar a ser alguien en la vida.

¹⁵⁰ Dicha constatación confirma la existencia de un trabajo previo entre alumno receptor y texto.

8:55 hs. *Suena un timbre.*

P.: Este juego consiste en saber dónde estamos parados en la vida. Mañana continuamos pero lean las fotocopias que les di”.

En estas “preguntas auténticas”, O respeta la opinión de sus alumnos/as, incluso su silencio. La clase inaugural se cierra con el develamiento del sentido de la actividad propuesta y con la consigna de la tarea a continuar en la próxima clase¹⁵¹.

Podemos cerrar este apartado sosteniendo la fuerte impronta que didácticamente marca el sentido de la asignatura que le asignan las profesoras D y O. Dicho sentido condiciona los procesos de selección de contenidos y de los textos. El gusto, el placer, el enamoramiento por las palabras y la dimensión estética de las mismas, expresadas de manera privilegiada en el texto literario enunciado por estas docentes como vía de acceso hacia el arte, modelan los procesos de construcción metodológica en las clases de Literatura analizadas. El rol del docente y el de los alumnos/as aparecen definidos por estos sentidos. Docente que porta en su cuerpo las inscripciones del texto, una “*literatura con inclusión del sujeto cuerpo y deseo*” (HERRERA de BETT, 1999). Alumnos/as como potenciales lectores competentes que sepan interpretar los textos literarios y producir otros textos. Ambas docentes trabajan en estas clases con relaciones temáticas (de tipo metafísico, antropológico) con relaciones formales (“*campo semántico*”, “*mensaje*”...) ¹⁵². También se modelan los requerimientos para el trabajo en sus clases:

1. Aspectos que hacen a la “convivencia” en el contexto del aula; ambiente facilitador para la lectura, el diálogo o el monólogo y la escritura. Subrayado de los aspectos interpersonales de la enseñanza y el aprendizaje.
2. Los materiales para el trabajo: libros de fuentes literarias, diccionario, la decisión de no utilizar libros de texto para la enseñanza en el nivel medio. Las fotocopias armadas por estas docentes. La carpeta -instalada por ellas o por los mismos alumnos/as- confirma que “*en la escuela importa ‘lo que se dice’, y los lugares en donde se escritura ‘lo que se dice’... contribuyen a conformar el texto, es decir que son parte del contenido*” (GVIRTZ, 2000:179).
3. Los consejos desde el emisor adulto como transmisor de experiencia de vida y desde el emisor docente para aprender y promocionar la asignatura. De esta manera, la temática de la evaluación emerge desde la primera clase del ciclo lectivo. Se explicita la manera correcta de trabajar en clase, los modos de leer y las tramas argumentativas para las distintas respuestas.

Por último, señalaremos que la presencia de lo institucional en sus clases nos advierte sobre los componentes sociales y colegiados de su práctica. En el caso de D, su preocupación se centra en “no perder tiempo” frente a la trayectoria escolar de sus alumnos/as, de lo que tiene pensado para trabajar, del trabajo compartido con el profesor de

¹⁵¹ La lectura de Neruda (*La palabra*) y García Márquez (fragmentos de su discurso ante la entrega del premio Nobel de Literatura).

¹⁵² Seguímos aquí el análisis que realiza Actis (1998).

Geografía y de las situaciones no previstas que emergen en la institución. Para O, la articulación con la asignatura Historia y el trabajo previo llevado adelante por las docentes del área, le permiten contar con un grupo de alumnos y alumnas que han incorporados ciertos hábitos para la realización de una lectura comprensiva de un texto.

A partir del análisis anterior de las clases inaugurales de las profesoras D y O, podemos afirmar que ellas prometen lo que se terminará haciendo durante todo el año en sus clases y marcan lo que serán los elementos constitutivos de sus procesos de construcción metodológica.

Lo post activo de los procesos de construcción metodológica

D sostiene que suele utilizar la praxis del *"testeo para cambiar, siempre modificaria algo"*; concluyendo, enfáticamente, que *"si lo tendria que dar de nuevo seria distinto. No doy la misma clase siempre"*. Después de un año y medio de seguimiento de la profesora (con intermitencias) podemos afirmar que de un año para otro siempre hay algún cambio en los textos que utiliza o se vale de alguna efeméride literaria para realizar transformaciones en la selección de sus contenidos.

O nos comparte tres tareas post activas que lleva adelante. Una es la vuelta sobre su propia planificación, utilizándola como una verdadera *"hoja de ruta"*, en la cual *"voy viendo, voy haciendo modificaciones en el camino y trato, dentro de lo que tengo que dar, (...) de buscar algún texto o punto o actividad que yo vea que más allá de lo estrictamente planificado les interese a los chicos"*. En el análisis de su planificación se observan estas marcaciones: modificaciones a partir de la dinámica institucional, del estado de situación de la clase y de las contingencias personales. Otra tarea se centra en el análisis del desarrollo de la clase misma, en la tensión permanente entre lo pensado pre-activamente y la situación interactiva e impredecible del aula; O lo expresa en los siguientes términos: *"...a veces, voy tomando así algún apunte sobre alguna pregunta que pueda hacer, sobre algún punto en especial en el que quisiera insistir...; voy haciendo un borrador de evaluación de modo de ir insistiendo en algunos aspectos que después me va a interesar evaluar o por ahí voy anotando en mi agenda cuando en la clase surge algo que no se me había ocurrido, aprovechar esa veta y bueno, puntualizar en eso, insistir, profundizar o hacer conexión con otra cosa"*. Aparentemente, esta modalidad de O genera que se evalúe siempre lo dado en clase, situación ya mencionada positivamente por los alumnos/as. La tercer tarea post activa es la evaluación de la cursada dirigida a los alumnos y alumnas a partir de un ítem abierto donde se expiden sobre el trabajo del año, aspectos positivos, negativos, qué cambiarían... O la administra en su última clase, donde todos y todas tienen en claro su situación de promoción. Firma aquel alumno/a que quiera. Este material fue compartido por O para el desarrollo de la presente investigación y ha sido de una riqueza extraordinaria. Cuarenta y uno de los cuarenta y tres textos de los alumnos y alumnas se encuentran firmados por sus mismos hacedores.

O también posee la capacidad de ser autocrítica frente a las decisiones institucionales y personales que se han tomado. Es así como reflexiona sobre la articulación con Historia en 4º año al compartir un mismo contexto espacio temporal en los siguientes términos: "...pienso que también los textos que nosotros leímos no son textos atractivos, son bastante plomazos...". Esta constatación la lleva a plantear modificaciones en función del año próximo de trabajo.

Los cambios en sus planificaciones de un año a otro han sido uno de los motivos explicitados por el Rector de la escuela A para valorar el trabajo de las profesoras D y O.

Esta misma experiencia de trabajo investigativo compartido ha servido como una instancia de reflexión post activa de las prácticas docentes de D y de O. Peter Woods (1987:894-895) subraya "el elemento potencialmente terapéutico de este tipo de encuentro. Proporciona una plataforma a la gente para hablar y expresar sus pensamientos íntimos de una manera y un detalle que difícilmente se dan en la vida cotidiana. Esto puede aliviar la tensión y proporcionar la satisfacción de transmitir conocimiento...". También ha sido enriquecedora para el mismo investigador ya que le ha obligado a revisar marcos teóricos, categorías, miradas, formas de estar en terreno...

La comparación del trabajo de enseñanza de las dos docentes en las tres instituciones

En este apartado final reflexionaremos sobre los elementos que van variando o se mantienen estables en los procesos de construcción metodológica a medida que las dos docentes pasan por las distintas instituciones educativas, trabajando en sus clases de Literatura en los mismos años.

La profesora D realiza espontáneamente algunas reflexiones sobre esta temática:

- *"El aula es siempre diferente pero hay una columna vertebral que se mantiene, uno no varía aunque varíe el alumnado".*
- *"Las observaciones que me hacen son bastante parecidas así que no depende tanto del alumnado".*

También sostiene que "el curso se encuentra en condiciones diferentes", dando cuenta de ciertos movimientos al interior de los grupos. D señala algunas situaciones que producen dichos movimientos: los sucesos internos de los cursos, los/as docentes que trabajan en ellos y las estaciones del año. D puede manejar estas situaciones sin afectar su tarea: así espera unos minutos para que se "relajen" de la clase anterior ("*tengo que dejar unos minutos de respiro cuando entramos porque la profesora de Historia los deja un poco 'cargados', tienen problemas de relación con ella*") o hace bromas con la llegada de la primavera y el advenimiento del amor ("*...no te imaginás como termino con mi voz, sobre todo en la primavera cuando florece el amor, los chicos se cuelgan de las rejas de afuera y llaman a las chicas de adentro..., uno también tuvo esa edad...*")¹⁵³. De esta forma, se

¹⁵³ De los registros de observación de clases.

sostienen “la columna vertebral” y la recurrencia en las observaciones externas “parecidas” a pesar de la existencia de dichas variaciones. En estos términos, emergería una especie de “núcleo duro” que se mantiene inalterable en la construcción metodológica de D.

Para profundizar la anterior afirmación utilizaremos los elementos de comparación que nos brinda D sobre su trabajo en la escuela A y B. Dicha profundización es motivada a partir de dos expresiones de D: “no te pienses que es como en la otra escuela, nada que ver” y “son dos realidades distintas”. Nuestro trabajo compartido con D comenzó en la escuela A; las primeras entrevistas y observaciones se realizaron en esa misma escuela de gestión privada. Al trasladarnos a la escuela B, D cuidó mucho el brindarnos elementos para contextualizar otra realidad institucional diferente. Su intención era que no nos tomara por sorpresa y abriéramos juicios de valor al desconocer dicha realidad. Desde este lugar de cuidado, se entiende su consejo antes de entrar al aula junto con ella: “Te vas a dar cuenta de esa heterogeneidad al momento de leer en clase, en voz alta. No te rías porque no se están haciendo los graciosos...”.

En referencia a la heterogeneidad de los alumnos/as de la escuela de gestión estatal, D la va describiendo de la siguiente manera:

- “El rendimiento no es tan alto (como en la otra escuela)”.
- “Los chicos vienen de una trayectoria diferente”.
- “El ambiente es muy heterogéneo, vienen muchos chicos de villa”.
- “Les cuesta pero se esfuerzan. Son muy afectuosos”.
- “...ellos van a la biblioteca de la escuela y retiran los libros (comparando la situación económica de las dos escuelas)”.

Si bien sería interesante indagar más sobre la representación que tiene D sobre el “alumno/a pobre”, situación que hemos dejado de lado en este trabajo¹⁵⁴, la propia D se posiciona en un determinado lugar como docente frente a esta realidad:

- “Habrás observado que yo no doy chatarra, porque sea un ambiente heterogéneo y humilde no tengo por qué darles pescado podrido”.
- “Insisto en que algunos piensan que trabajar en escuelas públicas es dar menos. Como yo vengo del ámbito privado, al principio me miraban mal, después me fueron respetando cada vez más. Pero piensan que uno en privada hace mejores cosas que aquí. Yo no lo comparto. Es verdad que en privada tenés otras cosas que acá no vas a encontrar: otro poder adquisitivo de los alumnos, por ejemplo. Pero esto no significa dar chatarra”.
- “Las pilas son las mismas” (en referencia a su trabajo docente).
- “Trato de recuperar las cosas que no se vieron”, en relación a la trayectoria académica del alumnado.

¹⁵⁴ Al respecto resultan muy interesantes los aportes de Irene Vasilacchis de Gialdino (Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales, Barcelona, Gedisa, 2003) y de Silvia Llomovate y Carina Kaplan (Desigualdad educativa-La naturaleza como pretexto, Bs. As., Noveduc, 2005).

- "...hay que respetar, motivar...sin molestar...no hay que subestimar... que el alumno sienta que importa", frente al planteo de la situación de bajo rendimiento.

Ante esta situación descripta, D es consciente de sus limitaciones: "No puedo modificar toda una circunstancia en pocas horas".

Además del anterior posicionamiento como docente, D aporta otras reflexiones sobre su rol en este contexto y sobre las operaciones que realiza al interior de los procesos de construcción metodológica:

- "La Municipalidad pide un periodo de diagnóstico más prolongado".
- "Yo ya había tenido clases con este grupo".
- "Hay que seguir un programa pero trato de darle una vuelta de tuerca...mecharlo con otras cosas...".
- "Acá yo tengo que traer todo".
- "Hay que seguir un programa por las mesas de exámenes de los alumnos libres, donde existen 'caballitos de batalla' y no podés perjudicar al alumno (cambiando todo el programa)".
- "Acá existe un nivel muy bueno de profesores...y un equipo de autoridades excelente".
- "Acá dejás todo...".

Emergen como constitutivos de ese "núcleo duro" de los procesos de construcción metodológica que realiza D el sentido que le asigna a la asignatura Literatura en el marco del currículo de la escuela media, la concepción de alumno/a y sus ideas sobre el trabajo docente, sus procesos de selección de textos y de materiales para el trabajo en clase que van cargando de sentido las decisiones interactivas que toma durante el transcurso de la clase. Los procesos de selección de contenidos tienen ciertas limitaciones a partir de los requerimientos institucionales particulares que se le realizan. El espacio y el tiempo aparecen con un tratamiento diferencial con respecto a la escuela A:

1. El espacio no aparece como problematizado en sus procesos de construcción metodológica; aparece como lo dado, como una topografía que se encuentra ahí y no como una definición provocada por los procesos interactivos de moldeamiento entre sujetos y objetos en función de determinados sentidos.
2. El tiempo se lentifica, se interrumpe, estalla en diversas partículas temporales a pesar de los esfuerzos de D. Se descordan los tiempos de tarea entre D y algunos de sus alumnos/as.

La Profesora 4, entrevistada en la Universidad Nacional de Córdoba, también reúne las mismas características de D y de O, lo que nos permite incluirla en nuestro estudio en caso. Si bien el encuentro giró en torno a la didáctica de la literatura, la comparación de su trabajo como docente de Literatura en dos realidades institucionales diversas emergió a lo largo de la entrevista: "*pero-este año fue como un impacto muy fuerte las diferencias;*

siempre estuvieron pero no sé si yo estoy más sensible ahora, o se dan con mucha más fuerza, más virulencia, las diferencias entre los chicos en una escuela y otra". Un curso de una escuela de gestión privada es descrito en los siguientes términos: "son súper motivados...es un curso que a uno le levanta el espíritu (...) todos tienen una postura armada en contra o a favor, y hasta los que no han leído opinan, es como que hay una cosa ahí más de poseer la palabra (...) a mí me gusta trabajar por esto de estar hablándoles de la Edad Media y que no les parezca que no tiene sentido". En cambio, en una de gestión estatal a la que concurren alumnos de sectores populares, la P 4 sostiene que "son chicos que les cuesta la abstracción, les cuesta hacer inferencias, relaciones, están esperando que uno vaya dictando, arme algo en el pizarrón y escribirlo (...) están esperando que uno les vaya largando más línea, es como que estuvieran muy en blanco (...) están esperando que uno los guíe, los oriente, por ahí hay cosas que si uno no se las dice ni se les ocurre". Esta realidad del alumnado se enmarca dentro de un contexto político y socio económico determinado que la condiciona. Frente a esta situación, la docente debe modificar algunos elementos que conforman sus procesos de construcción metodológica; en especial, la selección de textos y el tipo de abordaje de los mismos. La Profesora 4 nos comparte el relato que marcó este impacto que señalamos:

"...empecé a trabajar un cuento, el episodio de El enemigo de Borges que es un poco leer, hacer algunas cosas que me gusta, porque tiene que ver con la identidad. La realidad es que este enemigo que aparece, en realidad lo quiere matar porque en su infancia maltrató a un niño y en realidad es sí mismo. Y cuando va describiendo al que viene, va dando todos los rasgos de Borges y después, por supuesto, él es el personaje Borges, que en el cuento se llama Borges, todo en una página como es Borges. Entonces es muy interesante esto de que el otro viene y que en realidad el otro soy yo, y le dice 'te voy a matar, te voy a matar, no puedo hacer nada, pero puedo hacer algo que es despertarme' y así lo dice, y que es como un sueño en realidad (...). Cuando empiezo a preguntar, yo se los leo en voz alta, lo tienen ahí, les digo: ¿quién es Borges?, ¿qué saben de Borges?... y en el estatal fue impresionante, porque te juro que nadie sabía quién era, ni siquiera lo habían escuchado nombrar. Entonces me tuve que poner a decir quién era, cómo era y describirlo físicamente, porque si no iban a entender el cuento, porque el juego del cuento es que el lector sabe cómo es Borges físicamente, porque te vas dando cuenta, el bastón, todo eso. Así que tuve que hacer todo eso previo a la lectura..."

También, la Profesora 4, reconoce condicionamientos en sus procesos de construcción metodológica que provienen desde la dimensión institucional, el plan de estudios en el que se enmarca la asignatura, el trabajo por Departamentos de Materias Afines y la unificación de los programas. Estos condicionamientos son vividos con presión por la docente: "es un drama (...) yo no puedo entregar el programa apenas empiezo, porque voy viendo qué demandan, por dónde van y siempre me corren para que presente un programa y tampoco quiero presentar algo que no es, suponiendo que uno vaya a rendir y todo eso".

La experiencia de la Profesora 4 nos permite validar las categorías que van emergiendo del trabajo con D dado que provienen de otro actor, de otra fuente de información en otro contexto diferente al de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Volviendo a la profesora D, al describir su trabajo en la escuela A comparándolo con el de la escuela B, lo hace en los siguientes términos:

- *“Acá vas a notar un grupo de alumnos muy interesantes, muy metidos en la materia, que les gusta mucho lo literario, tienen inquietudes personales con respecto a los temas...por supuesto hay algunos alumnos que por sus inclinaciones vocacionales no les interesa pero igual siguen la materia, cumplen con los materiales”.*
- *“...en esta escuela hay mucha libertad para el trabajo. Los directivos te estimulan...Hay un trabajo serio a nivel de reuniones de Departamento de Materias Afines, donde se realizan acuerdos...hay mucha libertad para elegir el material bibliográfico y eso te da muchas posibilidades a vos como docente. Te permite estar más a gusto, sentirte más creativo y, a la vez, más comprometido con el trabajo en la institución”.*
- *“Recibo cursos que han tenido muy buenos docentes, no hay tanta deuda con lo que hay que enseñarles”.*
- *“Acá soy la profesora que nunca habían visto”.*

Esta última referencia señala que no existe una historia previa entre los alumnos y D. Se trata de un encuentro inaugural, rodeado de todos los procesos de conocimiento interpersonal que se llevan adelante en el inicio del proceso grupal con sus respectivas resistencias, expectativas y experimentaciones.

D y su grupo de alumnos de esta escuela comparten un mismo capital cultural que favorece el intercambio, la competencia y la comparación entre los sujetos. Dicho capital impacta, entre otros componentes y de modo muy evidente, en el uso del tiempo de clase. Aquí hay un tempo sostenido a lo largo del trabajo interactivo en clase. Un tiempo demasiado veloz que es seguido por el grupo en su totalidad:

La apropiación del espacio por parte de D y sus alumnos también aparece con diferencias con respecto a lo que sucede en la escuela B. D encuentra al grupo sentado en círculo o se ubican en esta disposición antes de la entrada de D o mientras está entrando. Dicha disposición genera un intercambio cara a cara entre todos los miembros. Además, le permite a D generar todo un estilo de clase donde el texto se siente en el cuerpo y en las palabras. El espacio escolar del aula es *“una construcción cultural que, a la vez, expresa y refleja una determinada materialidad y un determinado tipo de discurso... (instituyendo) unos sistemas de valores, unos marcos para el aprendizaje, una semiología que abarca diversos símbolos estéticos, culturales e ideológicos... (desempeñando) un papel clave de simbolización”* (POGGI, 2002; 60). Esta *“gramática escolar”* (TERIGI, 1999; 154) resulta muy funcional para las clases de Literatura de D en la escuela A. Algunos autores utilizan la expresión *“escenario”* para nombrar al aula. Esta denominación a veces es utilizada en un

sentido metafórico; tal es el caso de Veiga Neto (2000;201)¹⁵⁵ y, en otros autores, aparece como auténtico espacio escénico encontrándose ligado a la concepción de la enseñanza como *“arte de representación”* (SARASON,2002). Desde este espacio comprendemos más profundamente la definición de la profesora D del docente como *“seductor”*. La reflexión de la Profesora 1, entrevistada en la Universidad Nacional de Córdoba, nos permite confirmar la presencia de este docente seductor, apasionado en algunas clases de Literatura: *“el docente es un actor...yo creo que desde la manera cómo uno se viste para dar clase, la manera cómo uno se desplaza en el espacio del aula, desde dónde lo mira uno al chico. Para mí, por ejemplo, es muy importante y no necesariamente calculado, mirarlo al chico a la cara, no leer la clase, aun cuando corra el riesgo de olvidarme de algún tema importante, pero que el chico se sienta interpelado, se sienta mirado, estar segura de que me escucha hasta el que está sentado en la última fila, lo cual es también un proceso de manipulación, porque evidentemente si yo no miro a la cara al chico, si está volando o si está en otra cosa, se va a acercar. Pero yo creo que eso forma parte de ese proceso de actuación, que no es una mentira, sino que es como una forma de poner en juego el propio cuerpo, porque está jugado el propio cuerpo”*.

La profesora O percibe que no hay ninguna diferencia en ella *“ni en el armado de la clase sino en la relación con los alumnos”* al comparar su trabajo en las dos instituciones de gestión privada de los dos barrios. De esta forma, queda atrapada en la trama vincular que entabla con los diversos grupos de alumnos/as. Es verdad que su concepción sobre el campo literario en la escuela media es la misma; como lo son sus criterios para la selección de contenidos y de materiales; como también lo es su concepción de planificación como *“hoja de ruta”* y las representaciones que posee sobre el sujeto alumno, pero sí difiere en su forma, manera, estilo de estar presente en el aula. En un aula se permite el humor, la risa, el sentirse relajada, cómoda, a gusto. En otra aula, con otro grupo y en otra institución, su presencia cambia notablemente: la trama vincular que se intentó tejer con el grupo de alumnos/as termina condicionando su estancia. Hubermann (1998;228)¹⁵⁶ señala que *“los maestros dependen mucho de los alumnos que les asignen y esa asignación constituye prácticamente una lotería que se juega todos los años. Por lo tanto, un año una clase puede ser inolvidable y al año siguiente la misma clase puede ser un infierno”*. O manifiesta esta situación en los siguientes términos:

“Acá empecé con la misma onda este año, como siempre, pero bueno...yo supongo que, por un lado, mi exigencia no les gustó para nada, pienso que también los textos que nosotros leímos no son textos atractivos, son bastante plomazos y yo les estaba pidiendo una, no creo que les estaba pidiendo cosas que no debía, sino una metodología, un ritmo de trabajo que ellos no estaban acostumbrados, no he disculpado que no trajeran el material por ejemplo y bueno, no lo logré este año, no me siento como que ha sido un año fructífero para mí en cuarto año, a lo mejor me enganché yo en comentarios adversos o en comentarios siempre negativos, negativos, o sea, no le pude encontrar la veta, ¿no?, de cómo poder llegar, ¿no?; un gran escepticismo de entrada, ‘que esto no servía para nada’, ‘que esto para qué’, la burla constante, que bueno..., hice lo que pude...”

¹⁵⁵ Espacios que producen en GVIRTZ, comp. (2000).

¹⁵⁶ En Mc Ewan-Egan (1998).

Este entramado afectivo, también se explicita al momento de comparar la división anterior con su paralela en la misma institución: *"hubo propuestas de ir al museo de Bellas Artes por su cuenta, en 4º "B" se produjo, los chicos fueron; en 4º "A" no, tampoco les pregunté demasiado porque tampoco me comentaron, ellos no se interesaron para nada en la actividad, entonces dije: 'Bueno, se lo perdieron', ¿no?... los de 4º "B" son más vagos a lo mejor pero son más afectivos¹⁵⁷ ¿no?, entonces me dijeron: "¡Eh, O. (menciona su nombre) al museo!, ¡qué se yo!"*. Entonces yo: *'Ah no, para tal fecha tiene que estar la visita al museo porque yo voy a tomar una evaluación sobre eso'; realmente no tenía pensado tomar una evaluación pero resulta que a la clase siguiente ya habían ido cuatro... e hicieron unos comentarios encantadores, estaban deslumbrados por el museo, no pensaban que existiera algo así. Entonces entusiasmaron a los otros...*". O termina siendo condicionada cuando no encuentra respuesta en el grupo de alumnos/as, cuando no logra ese "enganche" que ha manifestado como muy importante. Al respecto, P. Jackson (1999,14) sostiene que *"los docentes de cualquier parte se ven modelados por lo que ocurre en sus aulas, tan directamente como sus propios alumnos, aunque, por supuesto, de un modo diferente y por lo general sin un propósito consciente"*.

Es interesante señalar que O no visualiza los atravesamientos institucionales ni los procesos de socialización profesional que ha vivido en las dos instituciones y que se hacen presentes en su construcción metodológica. Los acuerdos departamentales y el establecimiento de "puentes" con la asignatura Historia terminan impactando en los procesos de selección de algunos contenidos y de los textos pertinentes. La cercanía geográfica con la otra institución y la falta de roles como de tutores, por ejemplo, provoca que O tenga otro tipo de relación, de vínculo con los grupos de alumnos/as de esa institución.

La configuración grupal también aparece como relevante en las entrevistas flash realizadas a la muestra de docentes del área. Nueve de los once profesores indagados han señalado la importancia de prestar atención al grupo al momento del trabajo en el aula. Lo manifiestan de la siguiente manera:

- *"El grado de atención de los alumnos para cambiar o no las estrategias pensadas. El tipo de preguntas de los alumnos. La participación de todos o casi todos, integrando a los más rezagados"*.
- *"Si hay digresiones que tengan vinculaciones temáticas, que no se dispersen"*.
- *"Observo las reacciones de los alumnos para estar segura de que están siguiendo el hilo de la clase..."*.
- *"Cómo retener la atención del alumno"*.
- *"Reacción que va provocando en los alumnos. Si veo que no reviste interés en un buen número de ellos, trato de cambiar la óptica y el rumbo de la clase. Participación de la mayoría. Incentivar a los más reticentes. Cerrar la clase solicitando la opinión de algunos o de todos"*.

¹⁵⁷ El resaltado es nuestro.

Emerge una preocupación constante en todos los docentes de nuestro trabajo por sostener la atención de los/as adolescentes durante el transcurso de sus clases. Los procesos de construcción metodológica se cubren de este nuevo imperativo sentido acuciantemente por estos docentes. Aparece así una necesidad apremiante: que el grupo de alumnos/as reconozcan, signifiquen a ese docente que porta una propuesta de trabajo en el marco de la escuela secundaria actual y un docente que visualice a quiénes tiene delante en su clase.

CONCLUSIÓN

A través de este trabajo de investigación hemos identificado algunos elementos estructurantes de los procesos de construcción metodológica. Dichos elementos configuran un "esqueleto" o "columna vertebral", en los términos en que fueron definidos por las mismas docentes de este estudio en caso. Los mismos permanecen estables en la construcción metodológica, a pesar de las diferencias institucionales y de los grupos de alumnos/alumnas. ¿Qué elementos conforman este esqueleto o columna que estructura los procesos de construcción metodológica en las clases de Literatura de las tres escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires?:

En primer lugar, la concepción que ambas docentes poseen sobre la enseñanza de la Literatura; cuál es su objeto de conocimiento, sus abordajes y los sentidos que le asignan a su presencia en el currículum. Este elemento se convierte en un "núcleo duro" del proceso de construcción metodológica que orienta su rol docente, las expectativas y representaciones sobre el rol de los alumnos/as y su práctica interactiva en las aulas. Dicho elemento liga a las dos docentes al campo social de la epistemología y al de la teoría literaria. Ellas moldean este sentido, más allá de las prescripciones curriculares y de "modas" al interior de los campos¹⁵⁸. Su fuerza radica en este convencimiento personal. La lectura de diversos textos y su comprensión; la búsqueda de múltiples sentidos por parte de los receptores de la obra literaria; la producción de significados; la articulación de la serie literaria con otras series; la proyección de la literatura hacia el arte; el goce estético; la expresión oral y escrita para comunicarnos... son algunos de los rasgos que adquiere este elemento que construye esta columna vertebral de los procesos de construcción metodológica. La historia de la enseñanza de la literatura en la escuela media argentina, narrada magistralmente por Inés Dussel y Gustavo Bombini, nos acerca a la comprensión de la unidad entre literatura, historia y "bella arte". Por supuesto que ambas docentes se han alejado de la formación nacionalista, del buen decir y del buen gusto hegemónico que caracterizó a sus orígenes. Sus articulaciones presentan hoy otros sentidos para ellas: texto y contexto, arte y valores. En esta última dirección, Beatriz Sarlo (1994;166) sostiene que *"el hecho de que los valores sean relativos a las sociedades y a las épocas no priva de todo interés al debate sobre cuáles son esos valores para nosotros. Saber que ellos no deberán ser impuestos a otras culturas, es un obstáculo al absolutismo; pero la moral relativista no debería imponernos el absoluto de una renuncia. En materia de arte, una fuerte toma de partido que haga posible la discusión de valores puede hacer evidente para muchos la significación densa (la más densa de las significaciones en la sociedad contemporánea) del hecho estético: aun cuando se reconozca que instituir valores para la eternidad es una ilusión"*. De esta manera aparece la escuela como un *"espacio ecológico de vivencia cultural"* (Pérez Gómez, 1999;267) donde se posibilita la ampliación del bagaje cultural que portan los sujetos y su enriquecimiento al tomar contacto con otras culturales, otros saberes y otras actitudes.

¹⁵⁸ Campos: pedagógico, didáctico, psicológico, literario, de las políticas educativas reformistas.

Esta "fuerte toma de partido" es hecha realidad por las profesoras D y O en sus procesos de selección de contenidos y en la búsqueda de los textos pertinentes para el trabajo en el aula. Se modela así una identidad docente en torno al conocimiento (Edelstein,2001,30). Emerge, también, en sus consejos y recomendaciones sobre los consumos culturales o en las salidas que realizan junto a sus alumnos y alumnas. Si bien el peso del sesgo histórico relacionado con movimientos culturales es fuerte en el armado de sus planificaciones, ellas se permiten otros "juegos": romper el canon tradicional y avanzar a través de intertextos en un constante movimiento de sincronía y diacronía. La riqueza de esta propuesta, validada por sus propios alumnos/as, radica en este corpus de lecturas elegidas a partir de sus gustos personales, sus intereses, los acuerdos institucionales y la recontextualización del contenido a la realidad del alumnado¹⁵⁹.

En segundo lugar: la percepción de su propio rol como docentes de literatura. Ambas señalan que los procesos de trasposición didáctica son los que más tiempo y esfuerzo les insumen. Su preocupación no radica en el saber sino en las formas de plasmar ese saber para la clase. Recuperan así el lugar central en la reflexión didáctica de la construcción metodológica. Desde esta preocupación se entiende la concepción de la planificación como "hoja de ruta" y la exhaustividad de la misma, sus guías de lectura y trabajos prácticos, la preparación de sus clases. Instancias todas que refieren a un trabajo intelectual de las dos docentes con el conocimiento. En el horizonte de estas preocupaciones se encuentra el alumno/a con quien tienen que trabajar cotidianamente. Se perciben a sí mismas como seleccionadoras de textos; como hacedoras de huellas, marcas, pistas y señales en dichos soportes materiales; como comprometidas en la tarea de contagiar, a las nuevas generaciones, la pasión por la lectura, la escritura y los diversos juegos del lenguaje y de la recepción; como movilizadoras y sensibilizadoras frente a la experiencia literaria y artística. Desde estas percepciones, la presencia de D y de O enuncia los textos en la clase, rasgo valorado por alumnos/as y especialistas del campo. El docente seductor del que nos habló D y la docente activa de su escuela secundaria que contagió en O el amor por la literatura, aparecen en sus clases. La voz de Maite Larrauri lo expresa en estos términos: *"En el aprender, en el enseñar, está presente esa corriente que no puede ser llamada más que Eros, más que deseo. ¿Cómo sucede? El profesor tiene que tener entusiasmo por lo que dice, manifestar un deseo claro por aquello que prefiere y presentarse ante alguien que se sienta capturado por ese mismo movimiento. El movimiento de atracción que te presenta alguien es algo que tiene que ver con tus propios movimientos de atracción; en una clase esto sucede a unos cuantos más, a otros cuantos menos y a otros los deja completamente indiferentes, y esto no tiene nada que ver con los buenos alumnos o los malos alumnos. Tiene que ver con que realmente llegues a clase, digas algo y detrás de lo que digas se 'enganchen'. La razón real de por qué enganchas a través de eso que has dicho, a lo mejor existe pero no se puede conocer, tendrá que ver con la biografía, con las líneas vitales del alumno, del profesor. En ese movimiento de atracción pienso que es muy importante la encarnación que se hace del propio entusiasmo filosófico, presentarse como alguien*

¹⁵⁹ No se nos escapa la situación que plantea la ausencia de un corpus compartido en nuestro país, sobre todo a nivel de legitimación de diferencias de todo tipo en un contexto desbastado por la aplicación de políticas neoliberales y reformas educativas.

deseable... Eros encarnado en una forma de hablar, una forma de proponer o de mirar"¹⁶⁰

En tercer lugar: la concepción de alumno/a que poseen D y O. Ambas docentes reconocen el papel central que adquiere el poder entusiasmarlos, motivarlos y comprometerlos en la propuesta de trabajo. Ambas resaltan la significación de la distancia generacional pero no emiten juicios de valor descalificadores hacia los/as adolescentes de la actual escuela secundaria. Por el contrario, las dos docentes encuentran un tiempo por fuera de su clase para estar en medio de ellos, escucharlos y conversar. D parte del respeto hacia la heterogeneidad de su alumnado y del derecho que poseen sus alumnos y alumnas para tomar la palabra y enunciarla. Los capitales culturales diferentes de profesora y alumnos emergen, se silencian, no confrontan. O parte de considerar a un sujeto alumno/a con múltiples potencialidades que hay que descubrir cómo hacer para que afloren, para que fluyan en las clases de literatura.

Hemos así descrito los tres elementos que configuran el núcleo duro de los procesos de construcción metodológica y que han aparecido a lo largo de este trabajo junto con D y con O: elementos que provienen de una raíz epistemológica ("filosofía de la ciencia"), otros pertenecientes al objeto "literatura" ("teoría literaria"), rasgos de una identidad propia del rol docente (su biografía personal, su trayectoria escolar, su formación académica, los procesos de socialización laboral, las condiciones materiales y laborales) y la dimensión humana y profundamente vincular con sus alumnos/as y pares/colegas y otros agentes educativos. Esta columna vertebral no opera en el vacío sino en contextos institucionales, sociales y políticos que atraviesan el aula.

En los procesos interactivos de trabajo en el aula, hemos detectado la emergencia de cinco categorías que modelan los procesos de construcción metodológica en el contexto particular de las tres instituciones en las que trabajan las profesoras D y O. Estas categorías, a diferencia de los elementos que constituyen el núcleo duro, presentan la característica de variabilidad. Estas son:

1. El tiempo y la evaluación.
2. El espacio y el cuerpo.
3. El diálogo en la enseñanza.
4. Las configuraciones grupales.
5. Lo institucional.

El tiempo aparece condicionando fuertemente el desarrollo del trabajo en clase. Tiempo que se une a las instancias de evaluación, provocando una combinación particular. El discurso de ambas docentes en sus clases así lo representa. La velocidad que adopta la clase, el ritmo que le imprimen sobre todo cuando se va aproximando hacia el fin del bloque horario establecido, aparece justificada desde las expresiones "*no hay que perder tiempo*", desde las pruebas internas ("régimen de evaluación, calificación y promoción"; acuerdos

¹⁶⁰ El reto de las mujeres hoy es pensar lo no pensado, citado por Estanislao Antelo (1998:44).

institucionales...) y externas ("Ministerio de Educación") que hay que administrar, desde la obra que hay que terminar de leer para poder avanzar en otra actividad, eje o tema.

El espacio circular del aula ha aparecido como un facilitador para el trabajo alrededor del texto dramático y para las estrategias de comunicación cara a cara entre todos los participantes de la clase. La "gramática de la escuela" se imbrica así con la "gramática gestual" de la profesora D, permite una expansión del lenguaje proxémico. El texto se enuncia con el cuerpo de D, permitiendo captar la atención del alumnado. Esta característica expresiva de D, confirmada por su misma profesora de "Prácticas de la enseñanza", se potencia en este espacio circular; pero también emerge en otros espacios donde se encuentra más restringida por la disposición espacial que adopta el aula. D no ha intentado modificar la configuración espacial del aula de la institución B, donde aparecen la mayor cantidad de diálogos paralelos e interrupciones.

El diálogo que se entabla en las clases de D y de O se encuentra centrado alrededor de un texto. Dicho texto se trabaja oralmente, se lee en clase, y todo fundamento que se expresa debe tener una apoyatura textual explícita. Neil Mercer¹⁶¹ sostiene que la herramienta principal de la enseñanza es el lenguaje, centrando sus investigaciones en el conocimiento compartido por medio del discurso en el aula y el desarrollo del lenguaje para la comprensión. En determinados momentos de sus clases, ambas profesoras realizan procesos guiados de razonamiento junto a sus alumnos/as, sobre todo a partir de la presentación de una trama argumentativa o de preguntas abiertas. En estas clases, centradas en textos y en el intercambio oral sobre los mismos, alumnos/as y docente decodifican el texto a partir de una serie de operaciones; pero, también, deben decodificar las múltiples interpretaciones que todos y todas realizan a partir del mismo. Lamentablemente, la cantidad de alumnos/as por curso y el tema ya consignado del tiempo determinan que tanto D como O hagan uso de un modelo de relación (IRE) de modo abusivo. Este modelo se rompe, ocasionalmente, cuando algunos alumnos pueden intervenir generando una confrontación con el discurso de las docentes. El predominio de la pregunta está en la docente. Los alumnos/as se muestran muy activos en el trabajo en sus carpetas, en la realización de distintas marcas en sus textos literarios y en responder a las preguntas. Antonia Candela (1999) hace referencia a una ecología sociocultural que se produce en el aula, a partir de la combinación de procesos de interacción comunicativa de distinto tipo unidos a la estructura de un determinado discurso. Esta dimensión del diálogo en la enseñanza nos permite una apertura hacia nuevas profundizaciones e indagaciones al respecto.

La profesora O se ha encontrado condicionada por el tipo de vínculo que entabló con un curso de una de las instituciones en las que trabaja. El condicionante en los procesos de construcción metodológica se manifestó en su estilo de estar afectivamente en la clase: la ironía formó parte de su discurso en el aula con ese grupo; no así en el otro grupo en el que fue observada. Jean Claude Filloux (1996;21) sostiene que "*si no se establecen relaciones transferenciales positivas entre el docente y los alumnos, no ocurre nada. No hay corriente*". Desde este lugar, comprendemos que O viva esta situación como un fracaso,

¹⁶¹ (1997) La construcción guiada del conocimiento y junto con Edwards (1988); El conocimiento compartido. La comprensión en el aula. En la misma dirección son importantes los aportes de Cazden.

tal como apareció en sus relatos a lo largo de varias entrevistas. R. Gibaja, en un proyecto de investigación con docentes de escuelas primarias, afirma que *"cada docente -y cada grupo de niños- es único porque responde a una constelación de circunstancias relativamente idiosincrásicas. Al mismo tiempo, está sujeto al medio ambiente en que desenvuelve sus actividades y que le proporciona reglamentos y material de enseñanza comunes a todas las escuelas. Por esto cada maestro y cada grupo de niños representan un modo posible de desarrollar un proceso de enseñanza, único y particular en algunos aspectos, comparable y compartido en otros"* (1983;23). En esta experiencia compartida con O emergen con toda su fuerza estas circunstancias idiosincrásicas de estilo, de vínculo afectivo en los procesos de construcción metodológica. Es interesante señalar que el grupo de alumnos no manifiesta sentirse a disgusto con O sino que es ella la que siente no haber enganchado con el grupo¹⁶².

Por último, quisiéramos realizar algunas reflexiones sobre el proceso de investigación llevado a cabo. El trabajo de corte cualitativo demanda una inversión considerable de tiempo y una sensibilidad que requiere de espacios propicios para su surgimiento. Desde un principio, hemos considerado este trabajo como un proceso de aprendizaje y nos hemos posicionado a partir de un profundo respeto por la actividad que realizan los docentes en las actuales condiciones históricas. El intercambio que se dio con D y O a lo largo de este trabajo fue muy enriquecedor desde múltiples aspectos. Valoro su confianza en el abrir la puerta del aula, en el compartir sus producciones intelectuales, en brindarme el tiempo necesario para el intercambio, en su compromiso en la enseñanza de la Literatura y en la posibilidad de repensar juntos la práctica de enseñar desde los aportes del campo didáctico. Para las dos docentes fue importante este espacio de intercambio construido; así lo han manifestado haciendo realidad la afirmación de E. Eisner (1998;252): *"Los investigadores pueden tener la ventaja de una relación pseudo terapéutica debido al atractivo de uno de sus mas valiosos obsequios, el de prestar una atención seria y un oído comprensivo a lo que alguien tiene que contarnos"*. Quizás la existencia de espacios institucionales de reflexión didáctica puede constituirse en ámbitos de auténtica transformación y experimentación para los y las docentes, superadores de la mera retórica o invocación al cambio. Hemos estado en los momentos pre activo, interactivo y pos activo de sus clases. Hemos convocado la riqueza de múltiples voces para alcanzar procesos de triangulación. Hemos salido de los discursos de la academia para leer sobre literatura y consumos culturales, tal como hacen D y O en sus clases. Consideramos que esta experiencia nos ha permitido revertir la afirmación de Bernardino Salinas Fernández¹⁶³: *"Continúa sin darse prioridad en el discurso al 'arte de la práctica', originando, en su lugar, debates sobre la relación entre teorización curricular y práctica escolar desde lenguajes y conceptos ajenos a quien trabaja en las escuelas"*.

¹⁶² Los comentarios en sala de profesores daban cuenta de la apatía de dicho grupo, sus modos desafectivos de relación con los docentes... Dadas las características de este trabajo, no hemos profundizado en la cuestión grupal de ese curso. . . . Dadas las características de este trabajo, no hemos profundizado en la cuestión grupal e institucional.

¹⁶³ Límites del discurso didáctico actual en *Volver a pensar la educación*, Madrid, Morata, 1995, Página 57.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E.L. (1990); Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario en III Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario. (mimeo)
- (1994); Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples en Primeras Jornadas "Etnografía y Métodos Cualitativos", Bs. As. (mimeo).
- (2000); Investigación y Formación Docente, Colección Universitas, Rosario, Laborde Editor
- ACTIS, B. (1998); Literatura y escuela. De la enseñanza media al polimodal. Textos, actividades y estrategias, Rosario, Homo Sapiens.
- ALLIAUD, A.-DUSCHATZKY, L. (1992); Maestros. Formación, práctica y transformación, Bs. As., Miño y Dávila.
- ANTELO, E. (1999); Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes, Colección Saberes Clave para Educadores, Bs. As., Santillana.
- AVANZANI, G. (1985); Inmovilismo e innovación en la escuela, Barcelona, Oikos-Tau.
- BARCO, S. (1989); Estado actual de la pedagogía y la didáctica en Revista Argentina de Educación, Año VII, N°12, Mayo Junio 1989, Bs. As., A.G.C.E.
- (1988); Los saberes del docente. Una perspectiva didáctica en Respuestas a la crisis educativa, Bs. As., Cántaro.
- BOMBINI, G. (1995); Otras tramas. Sobre la enseñanza de la Lengua y la Literatura, Rosario, Homo Sapiens.
- (1996); Literatura en MINSITERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN; Fuentes para la transformación curricular. Lengua, Bs. As.
- BRASLAVSKY, C. (1999); Re haciendo escuelas, Bs. As., Santillana-Fundación Andrés Bello.
- BURBULES, N.C. (1999); El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica, Colección Agenda Educativa, Bs. As., Amorrortu.
- CANDELA, A. (1999); Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso, México, Paidós.
- CARUSO, M.-DUSSEL, I. (1995); De Sarmiento a los Simpsons, Bs. As., Kapelusz.
- CARRETERO, M. (comp.) (1998); Procesos de enseñanza y aprendizaje, Bs. As., Aique.

COLL,C. (1994); El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación interdisciplinar. Seminario Internacional sobre Tecnología Educativa en el Contexto Latinoamericano. Distrito Federal Ciudad de México. México. (mimeo)

COLOMER,T.(1997); La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación en LOMAS, C.; La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria, Barcelona, ICE-Horsóri.

(2001); La educación literaria en Revista Escrituras, N°3, págs.157-160, Argentina.

CONTRERAS DOMINGO,J. (1990); Enseñanza, currículum y profesorado, Madrid, Akal.
(1997); La autonomía del profesorado, Madrid, Morata..

CUCUZZA,H.(1996); Historia de la Educación en debate, Bs. As., Miño y Dávila.

DAVINI,M.(1996); Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales en CAMILLIONI, A. Y OTRAS (1996); Corrientes didácticas contemporáneas, Bs. As., Paidós.

-Comp.-(2002); De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar, Bs. As., Educación Papers Editores.

DIAZ BARRIGA,A.(1984); Didáctica y currículo, México, Nuevomar. ,
(1994);Docente y programa. Lo institucional y lo Didáctico, Bs.As., Aique-Rei.

DIKER,G.-TERIGI,F.(1997); La formación de maestros y profesores: hoja de ruta, Bs.As. Paidós.

DOS SANTOS FILHO,J.-SANCHEZ GAMBOA,S. (1997); Investigación educativa cantidad y calidad. Un debate paradigmático, Colombia, Magisterio.

DUHALDE, M.A.(1999); La investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente, Bs.As., Ediciones Novedades Educativas-CTERA-Escuela Marina Vilte.

DUSSEL,I.(1992); Las disciplinas escolares: la literatura escolar en el currículo argentino, 1867-1920 en Revista Propuesta Educativa, N°7, págs.887-91, Bs. As., FLACSO.

(1997); Currículo, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920), Bs. As., FLACSO-Oficina de Publicaciones del CBC. UBA.

EDELSTEIN,G.-RODRIGUEZ,A. (1974); El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica en Revista de Ciencias de la Educación. Año IV. N° 12. Bs. As.

-CORIA, A. (1995); Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia, Bs. As., Kapelusz.

(1996); Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo en CAMILLONI, A.; Corrientes didácticas contemporáneas, Bs. As., Paidós.

(2000); El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente en Revista del IICE, Año IX, N°17, págs.3-7, Bs. As., Miño y Dávila.

(2001); La práctica docente: un complejo proyecto pedagógico y ético en Revista Novedades Educativas, N°126, págs.30/31, Bs. As., Noveduc.

EISNER, E. (1998); El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa, Bs. As., Paidós.

(2000); *Conferencia pronunciada en el II Congreso Internacional de Educación. "Debates y Utopías"*, Bs. As.

FELDMAN, D. (1999); Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza, Bs. As., Aique.

FENSTERMACHER, G.-SOLTIS, J. (1999); Enfoques de la enseñanza, Colección Agenda Educativa, Bs. As., Amorrortu.

FERNANDEZ, P. (1981); Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico: notas críticas para su análisis en Revista Foro Universitario. N° 2. México.

FILLOUX, J.C. (1996); Intersubjetividad y formación, Bs. As., Ed. Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras- U.B.A.

FINOCCHIO, S. (1989); Programas de textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física en Revista Propuesta Educativa, Año 1, N° 1, Págs.51-63, Bs. As., FLACSO.

FRABBONI, F. (1984); La educación preescolar, Madrid, Cincel-Kapelusz.

FULLAN, M.-HARGREAVES, A. (1997); ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?, Barcelona, M.C.E.P.-Kikiriki.

FURLAN, A. (1989); Metodología de la enseñanza en "Aportaciones a la didáctica de la Educación Superior". U.N.A.M. Distrito Federal. México.

GIMENO SACRISTÁN, J.- PÉREZ GÓMEZ, A. (1982); La enseñanza: su teoría y su práctica, Barcelona, Akal, (págs.88 a 93).

(1997); Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo, Bs. As., Lugar-I.D.E.A.S.

GIBAJA, R.E (1983); La 'descripción densa', una alternativa en la investigación educacional. (mimeo).

(1996); La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza, Colección estrategias de Aula, Bs. As., Aique.

GLASER, B.- STRAUSS, A. (1967); El descubrimiento de la teoría de base, Chicago Aldine.

GOETZ, J.- LE COMPTE, M. (1988); Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, Madrid, Morata.

GUINZBURG, C. (1987); Señales, raíces de un paradigma indiciario en GARGANI, A., *Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana*, México, Siglo XXI.

GVIRTZ, S.-PALAMIDESSI, M. (1998); El A.B.C. de la tarea docente: currículum y enseñanza, Bs. As., Aique.

-comp- (2000); Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela, Colección Saberes Clave para Educadores, Bs. As., Santillana.

HABERMAS, J y otros (1978); La lógica de las ciencias sociales, México, Grijalbo.

HAMILTON, D. (1999); La paradoja pedagógica (O: ¿por qué no hay una didáctica en Inglaterra?) en Revista Propuesta Educativa, Año 10, N° 20, Págs.6-13, Bs. As., FLACSO-Novedades Educativas.

HARGREAVES, A. (1996); Profesorado, cultura y postmodernidad, Madrid, Morata.

HERRERA DE BETT, G. (1999); La formación de profesores en Letras. Formación específica y formación pedagógica: articulaciones y discontinuidad en Revista Páginas, Año I, N° 1, F.F.y H., U.N.C., Narvaja Editor.

-comp- (2000); Lengua y Literatura. Temas de Enseñanza e Investigación. Carrera de Posgrado de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Secretaría de Posgrado, F.F.y H., U.N.C.

HORKHEIMER, M. (1973); Teoría crítica, Seix-Barral. Barcelona.

JACKSON, P. (1999); Enseñanzas implícitas, Bs. As., Amorrortu.

JIMENEZ MAHECHA, H. (2000); ¿Qué enseñamos en la clase de Literatura? En Revista Educación, N° 1001, 2° época, La Habana, Cuba.

LAPPASSADE, G. (1979); La autogestión pedagógica, Barcelona, Gedisa.

LEMKE, J.L. (1997); Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores, Barcelona, Paidós.

LITWIN, E.- EDELSTEIN, G. (1993); Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículum universitario en Revista Argentina de Educación. Año XI. Nº 19. A.G.C.E. Bs. As.

(1997); Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior. Paidós. Bs. As.

LOMAS, C.- OSORIO, A. (1994); El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, Colección Papeles de Pedagogía, Barcelona, Paidós.

(1997); La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria, Barcelona, ICE-Horsori.

LÓPEZ, C. (2000); Literatura y enseñanza: construcción de un objeto y de una práctica en Revista Novedades Educativas, Nº 119, Año 12, Bs. As.

MARDONES, J.M. (1992); Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales, España, Antropos.

MARTÍNEZ, D. (1998); Vigencia del análisis del proceso de trabajo en el campo sindical. El caso del sector docente. Mimeo. Bs. As. Primer Encuentro por un Nuevo Pensamiento en Argentina, el Trabajo y la Política en este Fin de Siglo.

- VALLES, I.- KOHEN, J. (1997); Salud y Trabajo Docente. Tramas del Malestar en la Escuela. Kapelusz. Bs. As.

MARQUEZ, A.D. (1995); La quiebra del sistema educativo argentino, Bs.As., Coquena Grupo Editor.

MAXWELL, J. (1996); Qualitative Research Design. An Interactive Approach. Applied Social Research Methods Series, volumen 41, Sage Publications, London.

Mc EWAN, H.-EGAN, K. (1998); La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Colección Agenda Educativa, Bs. As., Amorrortu

MENCK, P. (1999); La didáctica general. La sustancia de la didáctica en Revista Propuesta Educativa, Año 10, Nº 20, Págs. 14-23, Bs. As., FLACSO-Novedades Educativas.

MINSITERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1996); Fuentes para la transformación curricular. Lengua, Bs. As.

(1997); Contenidos

Básicos Comunes para la Educación Polimodal, Bs. As.

MORIN, E. (1994); La noción de sujeto en SCHNITMAN, D.F., Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad, Bs. As., Paidós.

NARVAJA de ARNOUX,E.(1996) en MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN; Fuentes para la transformación curricular. Lengua, Bs. As..

OTERO, Fabián (1995); El método como dispositivo privilegiado para la construcción y deconstrucción de la práctica docente, Maestría en Didáctica. U.B.A. (mimeo)

PÉREZ GÓMEZ,A.(1982); Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica en GIMENO SACRISTÁN,J- PÉREZ GÓMEZ,A.; La enseñanza: su teoría y su práctica, Barcelona, Akal.

(1999); La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Madrid, Morata.

PINEAU,P.-DUSSEL,I-CARUSO,M. (2001) ; La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad, Bs. As., Paidós.

PISCITELLI,A.(1993); Ciencia en movimiento. La construcción social de los hechos científicos, Bs. As., Centro Editor de América Latina.

POGGI,M(2002); Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas, Colección Saberes Clave para Educadores, Bs. As., Santillana .

PORLÁN, R. (1993); Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación, España, Díada.

POSTIGO de DE BEDIA,A.M.(1996); Literatura en MINSITERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN; Fuentes para la transformación curricular. Lengua, Bs. As.

REMEDIE,E. (1989); Construcción de la estructura metodológica en Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior. U.N.A.M. Distrito Federal. México.

(1985); Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método en Tecnología Educativa: aproximaciones a su propuesta. Universidad Autónoma de Querátaro. México.

y otros (1989); Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión, Departamento de Investigaciones Educativas, México (mimeo)

RINCON, F.(1980); La enseñanza de la Literatura en la última década, Barcelona, Paidós.

ROCKWELL,E (1988); Perspectiva de la investigación cualitativa sobre la práctica docente, Revista DIDAC N° 12, México, Universidad Iberoamericana.

(1991); Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina en Revista Perspectivas, vol. XXI, N°2, UNESCO.

-coord.-(1995); La escuela cotidiana, México, Fondo de Cultura Económica.

ROJAS SORIANO,R.(1988); Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica, México, Plaza y Valdés.

SACCOMANNO,G.(2004); Desde los '60 en Radar Libros, 20/10/2004, págs.26/27.

SALEME,M.(1993); Intervención en las Jornadas de Educación. Feria del Libro. Bs. As.

SALINAS,D. (1994); La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?, en ANGULO,J.-BLANCO,N.; Teoría y desarrollo del currículum, Málaga, Ediciones Aljibe.

SALGUEIRO,A.M.(1998); Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico, Colección Re pensar la educación, Barcelona, Octaedro.

SARASON,S.B.(2002); La enseñanza como arte de representación, Colección Agenda Educativa, Bs. As., Amorrortu.

SARLO,B.(1994); Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina, Bs. As., Ariel.

SCHUSTER, F. (1997); El método en las Ciencias Sociales. Editores de América Latina. Bs. As.

SETTON,J.(2000); Medusa. Tensiones en el campo de la enseñanza de la Literatura en Revista Novedades Educativas, N° 111, Año 12, págs.78-79, Bs. As..

(2000); Don Quijote. Incertidumbre en la definición de Literatura en Revista Novedades Educativas, N° 116, Año 12, págs.60-61, Bs. As..

(2000); Ireneo Funes: memoria, canon y supervivencia literaria en Revista Novedades Educativas, N° 119; Año 12, Bs. As..

(2003); En busca de la experiencia estética. Notas sobre literatura y arte en la escuela media en Revista Novedades Educativas, N° 156, pág. 7, Bs. As..

SIRVENT,M.T.(1998); Memorias seminario-taller de investigación. Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A. (mimeo)

; Ficha I. El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico Cátedra Investigación y Estadística. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A. (mimeo)

; Ficha II. Los diferentes modos de operar en investigación social. Cátedra Investigación y Estadística. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A. (mimeo)

; Ficha III. Cuadro comparativo entre lógicas según dimensiones del diseño de investigación. Cátedra Investigación y Estadística. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A. (mimeo)

(1997); Breve diccionario Sirvent. Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A., (mimeo).

SOUTO,M.(1993); Hacia una didáctica de lo grupal, Bs. As., Miño y Dávila.

STODOLSKY,S.(1991); La importancia del contenido en la enseñanza, Barcelona, Paidós-MEC.

STRAUSS, A.-CORBIN,J.(1991); Conceptos básicos de la investigación. Procedimientos y técnicas de la teoría generada a partir de la información empírica, Londres, Sage Publications.

TERIGI,F.(1999); Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio, Colección Saberes Clave para Educadores, Bs. As., Santillana.

VASILACHIS de GIALDINO,I. (1992); Métodos cualitativos I. Centro Editor de América Latina. Bs. As..

-GALLART,M.FORNI,R.(1993); Métodos cualitativos II. Centro Editor de América Latina. Bs. As..

(2003); Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales, Barcelona, Gedisa.

VIRAMONTE de ABALOS,M.(1996) en MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN; Fuentes para la transformación curricular. Lengua, Bs. As.

VON GLASERSFELD,E.(1994); La construcción del conocimiento en SCHNITMAN,D.F., Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad, Bs. As., Paidós.

WASSERMANN,S.(1999); El estudio de casos como método de enseñanza, Colección Agenda Educativa, Bs. As., Amorrortu.

WITTRICK,M.(1984); La investigación de la enseñanza, Tomo 1 y 3, Barcelona, Paidós.

WOODS,P.(1987); La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa, Barcelona, Paidós-MEC..