



HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

COMUNICACIÓN

La escritura de docentes practicantes: sobre la enseñanza de Lengua y Literatura

Tapia, Stella Maris*

Resumen

Se describen prácticas de escritura desarrolladas por docentes practicantes durante el dictado de la asignatura Planificación y Práctica Docente del Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura –ciclo–, de la Universidad Nacional de Río Negro. Los textos documentan decisiones en torno al registro de observaciones en campo, planificaciones de secuencias, métodos de análisis de prácticas, formas de reflexión sobre el trabajo docente. La sistematización de las prácticas, su registro y análisis permite reconocer una trama de significados negociados en las interacciones cotidianas, compartida en un aula virtual donde convergen múltiples escenarios del sistema educativo. El análisis de los textos revela un problema común: la dificultad de articulación conceptual y metodológica de objetos de enseñanza presentados de manera disgregada en los diseños curriculares vigentes que trazan la política lingüístico-educativa para nivel secundario en Argentina.

Palabras clave: prácticas de escritura; práctica docente; formación docente en Lengua y Literatura

Esta comunicación científica parte de una experiencia docente realizada en el marco de la asignatura Planificación y Práctica Docente del Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, de la Universidad Nacional de Río Negro. Recibido el 26/02/2019 y aprobado el 02/10/2019.

DOI: <https://doi.org/10.33255/3160/576>

Autoría: Universidad Nacional de Río Negro (Argentina). Laboratorio de Investigación en Formación de Formadores (LIFF).

Contacto: stapia@unrn.edu.ar



Teacher trainees' writing: about Language Arts teaching

Abstract

This paper describes writing assignments carried out by teacher trainees during the course on Teaching Planning and Practices of the Language Arts Teachers' Training Cycle at the Universidad Nacional de Río Negro. The texts document decisions regarding field observations and recording, the planning of sequences, methods of teaching practice analysis, ways of reflection on teacher work. The systematization of practices, their registration and analysis enable the recognition of a fabric of meanings negotiated in daily online interactions, shared in a virtual class where multiple education system scenarios converge. The texts analysis reveals a common problem: the difficulty in the conceptual and methodological articulation of the intended learning objects presented in a fragmented manner in current curriculum designs which draw up the language education policy of the secondary school level in Argentina.

Keywords: writing practice; teaching practices; teacher training in Language Arts teaching

A escrita de professores praticantes: sobre o ensino de Língua e Literatura

Resumo

São descritas práticas de escrita desenvolvidas por professores praticantes durante o ditado da matéria [siguen nombre de la materia, carrera y universidad - información suprimida en resguardo del anonimato]. Os textos documentam decisões relativas ao registro de observações em campo, planejamento de sequências, métodos de análise de práticas, formas de reflexão sobre o trabalho docente. A sistematização das práticas, seu registro e análise nos permite reconhecer uma rede de significados negociados nas interações cotidianas, compartilhada em uma sala de aula virtual onde convergem múltiplos cenários do sistema educativo. A análise dos textos revela um problema comum: a dificuldade de articulação conceitual e metodológica de objetos de ensino apresentados de maneira desagregada nos desenhos curriculares vigentes que delineiam a política linguístico-educativa para o ensino médio na Argentina.

Palavras-chave: práticas de escrita; prática docente; formação de professores em Língua e Literatura

Introducción

La formación del Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura –ciclo– de la Universidad Nacional de Río Negro (modalidad en línea) se destina a quienes, a la vez que estudian esta carrera, cuentan con un título previo afín, que los ha habilitado para ejercer la docencia, mayormente, en nivel secundario. Los alumnos son, pues, docentes en ejercicio que carecen, en algunos casos, de formación pedagógica previa o, en otros casos, de formación específica en las disciplinas de referencia para el nivel escolar en el que se desempeñan. Los títulos supletorios o habilitantes (Licenciados en Comunicación Social o Profesores de Primaria y similares, en su mayor parte) con los que estos profesionales ingresan al sistema educativo de cada jurisdicción y su experiencia previa dando clases en Lengua y Literatura son requisitos para la inscripción en la carrera.

Si bien la práctica docente de los estudiantes, además de requisito, es una referencia constante en los distintos espacios curriculares, es la asignatura Planificación y Práctica Docente (en adelante, PPD), última asignatura de la carrera, la instancia donde la articulación entre la praxis y las categorías teóricas que procuren darle inteligibilidad a esa praxis se pone en juego. Un dispositivo específico adoptado al cursado íntegramente en línea delimita una serie de escritos en donde cada estudiante procura documentar la singularidad de su práctica docente y reflexionar con otros, en semejantes situaciones de aprendizaje, acerca de la experiencia de enseñar Lengua y Literatura.

Desde el proyecto de investigación: *La formación docente mediada por TIC (e-learning): el caso del Ciclo de Complementación Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, UNRN (2017-2019)* se han procurado describir las mediaciones didácticas que ocurren en este profesorado, atendiendo a la particularidad del entorno en línea y a la formación docente en Lengua y Literatura. Según datos de una encuesta realizada en el marco de dicho proyecto, la elección de la carrera, por parte de los alumnos, está motivada antes en la flexibilidad de los tiempos de estudio que en una preferencia particular por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Para la mayor parte de los estudiantes, trabajadores-docentes con cargos y horas cátedra en tres turnos de los niveles primario y secundario del sistema educativo (35 % de los encuestados refirió que trabajaba entre 21 y 33 horas semanales; 25 %, entre 33 y 40 horas semanales), las ventajas de la modalidad en línea radican en evitar los tiempos de traslado hacia las casas de estudio y en la posibilidad de autogestionarse, concentrando las horas de estudio en horarios nocturnos, fines de semana y feriados.

Los escenarios en los que se desarrollan las prácticas de enseñanza son variados, debido a la procedencia geográfica dispersa que la modalidad en línea convoca. Los trece alumnos que cursaron la asignatura PPD en el año 2018 son oriundos de Buenos Aires (CABA), Santa Rosa, Córdoba capital, Bariloche, Puerto Madryn, General Pico, Río Colorado, General Roca, Cinco Saltos (estas tres, ubicadas en la provincia de Río Negro), Mar de Ajó, Sampacho. Mientras que las primeras ciudades mencionadas corresponden a centros urbanos donde existen ofertas de carreras terciarias o universitarias de Profesorados en Letras o en Lengua y Literatura presenciales alternativas a la modalidad de cursado a distancia, en Puerto Madryn, General Roca y General Pico, las carreras fueron creadas en Institutos de Formación Docente con posterioridad al inicio de la cursada de estos estudiantes en el Ciclo de Profesorado de la Universidad, entre los años 2016 y 2018. Las dos últimas localidades, por su parte, no cuentan con una alternativa presencial cercana en el sistema educativo: el Instituto de Formación Docente de Santa Teresita se encuentra a 25,5 kilómetros de Mar de Ajó y la Universidad Nacional de Río Cuarto, a 45 kilómetros de Sampacho.

¿Qué tienen en común, a la hora de pensar y planificar prácticas docentes para nivel secundario en el formato del aula virtual, la interacción de practicantes que enseñan en un colegio de formación técnica industrial en las afueras de una localidad de Córdoba de 7000 habitantes y en un secundario vespertino y para adultos de Lugano, CABA? ¿Qué tipo de negociaciones particulares demanda el enseñar Lengua y Literatura en contextos situados tan disímiles como los que se presentan ante un paro y retención de servicios en Chubut y la instrumentación de la Nueva Escuela Secundaria de Río Negro, en los primeros días de marzo de 2018? ¿Qué saberes derivados de proyectos políticos educativos consolidados por distintos documentos pedagógicos y normativos de cada una de las jurisdicciones entran en tensión con los saberes escolares y docentes (Cuesta, 2011, 2016)? ¿Qué generalizaciones pueden transformarse en experiencias grupales de reflexión sobre la acción docente que modifiquen o resignifiquen las prácticas de enseñanza y el trabajo docente en general, para agentes que dan clases desde hace años y que ya se encuentran inmersos en los diferentes niveles del sistema educativo?

En la historia de la disciplina escolar Lengua y Literatura se han relevado superposiciones de teorías lingüísticas y pedagógicas escasamente solidarizadas que, como capas geológicas, fueron estratificándose, marcando las políticas educativas y plasmándose en decisiones sobre diseños curriculares que algunos docentes parecen dispuestos a acatar sin que medie una reflexión crítica. En el orden de los problemas didácticos, se observan objetos

de enseñanza dispersos: los géneros de texto, la literatura, la gramática y la normativa, en dos órdenes de prácticas, la práctica de lectura y la de escritura. Cada uno de los objetos, además de falta de articulaciones entre sí, conlleva fragmentaciones sucesivas, omisiones y encastramientos de perspectivas teóricas reflejadas en los documentos curriculares (Cuesta, 2011).

Enumeremos algunas preguntas sobre los problemas metodológicos de la enseñanza de Lengua y Literatura sin pretensión de exhaustividad ni de ser originales, pues muchas ya han sido reiteradamente enunciadas en investigaciones en Didáctica de la Lengua y la Literatura: ¿cómo transmitir el dinamismo y la creación del lenguaje sin ceñir los textos a clasificaciones estancas de tipos y/o géneros?, ¿qué modelo gramatical adoptar y cómo articular la enseñanza de la morfosintaxis, el léxico y la normativa con las prácticas de lectura y escritura?, ¿qué se hace con la literatura?: ¿se la lee para disfrutarla, se la comenta, se la toma como modelo para escribir al *estilo de*, se la parodia?, ¿cómo se da cuenta de lo leído?: ¿con un cuestionario?, ¿mediante el diálogo?, ¿qué sistematización se propone para ese diálogo?; ¿la escritura que se propicia es la de los talleres literarios?; ¿cómo se enseña la oralidad?

En esta comunicación buscamos problematizar las prácticas docentes que se resignifican en prácticas de escritura, desde esta tensión entre las múltiples voces y los contextos diversos, para observar problemas comunes a la enseñanza de Lengua y Literatura como disciplina escolar (Cuesta, 2011). Para ello, en primer lugar, se presentan delimitaciones conceptuales y metodológicas tanto para analizar la práctica docente como para resignificar la función de la escritura como práctica y en la práctica. En segundo lugar, se analizan de modo relacional textos escritos por los alumnos que narran prácticas docentes en Lengua y Literatura, enfocando particularmente dos de ellas, desarrolladas en escuelas de Jóvenes y Adultos; para ello, se aborda cómo se presentan contenidos curriculares para el nivel en los documentos normativos. Se postula que ciertas características que se observan en las prácticas docentes se originan en los modos de apropiación y negociación con los documentos prescriptivos jurisdiccionales y son coincidentes con varios problemas de la formación docente de profesores de Lengua y Literatura en Argentina.

Encuadre teórico para estudiar las prácticas docentes

El concepto de prácticas docentes alude a «una práctica desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo como son los procesos de enseñanza y de aprendizajes» (Achilli, 2006: 23); en el marco de esta definición circunscribimos las prác-

ticas docentes formativas (a menudo denominadas residencias) a aquellas que se desarrollan durante los procesos de formación con una marcada intencionalidad reflexiva orientada al análisis didáctico de la enseñanza que ocurre en las clases (Edelstein, 2011). El análisis reflexivo deviene de un dispositivo de prácticas cuyo objetivo es desarrollar:

operaciones de mediación en la constitución de la experiencia de sí que permitan ensayar nuevas formas de subjetivación en la docencia, y hacerlo a partir de estrategias que habiliten la posibilidad de verse de otro modo, decidirse y conducirse de una manera diferente en las prácticas cotidianas (Edelstein, 2011: 137).

En el concepto *prácticas de escritura*, en otro orden, convergen la concepción vygotskiana de la escritura como una función psicológica superior (Vygotski, 2007), la conformación de los géneros de la palabra, tipos o clases estables en los que se organizan los enunciados según su inscripción en la interacción social (Voloshinov, 1929), y el estatuto de práctica discursiva como una práctica específica de un orden distinto al de otras prácticas sociales, «que no reduce todos los otros “regímenes de la práctica”, a sus estrategias, sus regularidades y sus razones» (Chartier, en referencia a Foucault, 1996: 28). La práctica discursiva es de orden procesual; dadas las diferentes concepciones de discurso y las nociones derivadas de este (formaciones discursivas, géneros discursivos, actividad discursiva), Bronckart propone un esquema nocional que define que «las actividades verbales practicadas en las colectividades humanas [...] se desarrollan en el marco de formaciones socio-verbales» (2004: 93) y los textos (formas comunicativas globales y finitas), productos de las actividades, «se distribuyen en géneros adaptados a los propósitos de las formaciones socio-verbales» (2004: 94). La práctica de escritura contempla, pues, aspectos comunicativos y contextuales, cognitivos y discursivos.

Consideramos a los textos escritos por los alumnos practicantes como productos de las prácticas o actividades de lenguaje, asociados a géneros pedagógicos diversos (planificaciones de secuencias didácticas, registros de observaciones, informes, entre otros) que darán cuenta de su carácter de producción en una relación didáctica-evaluativa encuadrada en la asignatura PPD. La elaboración de los textos es consecuencia de un conjunto de decisiones de cada estudiante en cuanto a la finalidad de la acción verbal, la valoración del lugar social implicado y sus roles y la proyección de la propia imagen (Bronckart, 2004): estas decisiones permiten presentar o silenciar la experiencia, construir representaciones y modos de entender la práctica docente, involucrarse y evaluarse a sí mismo en ella. Los textos no reflejan, por lo tanto,

una realidad fáctica ajena a ellos, sino el «entramado de significaciones que estructuran y reestructuran, coyuntural y circunstanciadamente, las acciones sociales en la medida en que presenten una recurrencia» (Cuesta, 2011: 79).

Metodología para estudiar las prácticas

Entendemos, siguiendo a Cuesta, que la construcción de una metodología circunstanciada de enseñanza de Lengua y Literatura procura «observar las recurrencias para superar las universalizaciones y los particularismos» (2011: 383). La metodología circunstanciada apela, según la autora, a claves del entramado de perspectivas teóricas, contingencias en cada aula, repeticiones con variaciones, apropiaciones y reformulaciones de los sentidos, tanto en la conformación de la disciplina escolar Lengua y Literatura, como en la formación docente en el área. Agrega la autora que algunas regularidades y recurrencias apuntan a los disímiles objetos de enseñanza y a los problemas para articular síntesis metodológicas para la enseñanza, a partir de los documentos prescriptivos de la disciplina escolar que trazan las políticas públicas en nuestro país.

Aportes del enfoque etnográfico de investigación en educación en su raigambre sociocultural (Rockwell, 2009; Cuesta, 2011) y del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004) se articulan en una construcción metodológica de corte cualitativo para entender las dimensiones de la enseñanza de Lengua y Literatura en tanto disciplina escolar. El enfoque socioantropológico supone una metodología ascendente que parte de la observación en el campo y de las voces de los participantes para construir categorías teóricas. Se procura un acercamiento a la cotidianidad escolar y una estrategia interactiva con los sujetos, el análisis y la explicación de los procesos en la medida en que las personas se hallan implicadas unas con otras (Achilli, 2006).

El interaccionismo sociodiscursivo, por su parte, plantea una explicación de orden descendente desde los preconstructos históricos humanos, de las formaciones discursivas y de las instituciones, hacia los efectos que los procesos de transmisión de la cultura generan en los individuos y lo que realizan estos últimos de manera individual para transformar permanentemente los preconstructos heredados.

La articulación posible entre ambos modos de considerar las prácticas sociales se basa en que, por una parte, tanto la perspectiva sociocultural como el interaccionismo conciben la realidad como producto de una construcción histórica, otorgándose un papel central al lenguaje y a la semiosis en el desarrollo de la cultura humana. Por otra parte, si bien las dimensiones del interaccionismo parten de un programa que se define como descendente

(Bronckart, 2007) en el sentido de que procura articular diferentes niveles de concreción para integrar en una síntesis, no concierne a ello una simplificación de que cada nivel se proyecte y represente el nivel subsiguiente. El carácter incipiente del programa como proceso ordenador no resulta ajeno a las permanentes transformaciones históricas que se producen en cada nivel como actividades sociales y a la sumatoria de acciones individuales inherentes a las posibilidades humanas de emplear los signos heredados de las generaciones precedentes para transformar esas actividades. El signo ideológico (Voloshinov, 1929), en tal sentido, es una tensión que refleja y refracta en una relación dialéctica entre lo social y lo cultural.

La construcción teórica y metodológica precedente habilita el estudio de las prácticas docentes como objeto de análisis, en tanto que parece necesario referir, con la intención de contextualizar brevemente los textos escritos por los alumnos, una síntesis de la propuesta de intervención. A continuación, desarrollamos algunos lineamientos generales del dispositivo de la materia PPD como método para la realización y el análisis reflexivo de la práctica (Tapia, 2017a). Se trata de dos niveles diferentes, correlacionados por compartir teorías de referencia: el que corresponde a una investigación sobre las prácticas docentes y el que corresponde a la intervención docente de enseñanza (Achilli, 2006).

Metodología de intervención docente de enseñanza

El dispositivo pedagógico de la materia PPD se presenta como un texto que establece un acuerdo de personas, tiempos y recursos, y aporta un cronograma muy general de organización de la práctica docente: primero, la observación, el registro etnográfico y el análisis de clases de Lengua y Literatura de otro docente con el grupo en el que se desarrollarán las clases de la práctica; segundo, la realización de una entrevista semi-estructurada al docente a cargo del curso y su registro (un insumo desde el cual planificar la secuencia didáctica); tercero, la planificación de una secuencia didáctica y su instrumentación en cinco o seis clases. El registro etnográfico de las clases dictadas se sube al aula virtual durante el cursado de la asignatura y su análisis se realiza en conjunto en parejas pedagógicas (compañeros de cursada). Por último, se escriben un relato de la práctica y un informe final. A este último se anexan, en un apartado de carácter paratextual, todos los registros transcritos.

El análisis de los registros etnográficos que dan cuenta de la práctica se realiza por una parte con un conjunto de categorías co-construidas en pareja pedagógica a partir de una organización en dimensiones multirreferenciales

(Souto, 1993; 1996) y de un entrecruzamiento entre lo que cada practicante planifica que va a hacer en una secuencia didáctica y lo que cree que va a suceder (cómo se representa que será esa práctica) por contraste con lo efectivamente hecho o lo *real* del trabajo reconstruido en los registros. Este último análisis cuyas categorías y fundamentación provienen del análisis del trabajo docente (Bronckart, 2007; Bulea y Bronckart, 2010; Tapia, 2017b), supone revisar aquello que fue concretado, los emergentes didácticos (sean estos incorporados o no a las clases) y aquello que fue abandonado de la planificación inicial, para ahondar en la reflexión acerca de las intenciones y los motivos que originaron los sucesivos reacomodamientos de la planificación original o de lo que cada practicante consideró que iba a ser su tarea docente. El informe final como texto, producto escrito de la práctica docente, procura revelar estos ajustes del trabajo planificado y autoevaluar las decisiones tomadas al momento de llevar adelante el proyecto de enseñanza, además de situar el trabajo en las clases y de reflexionar sobre el proceso.

Los textos escritos por los practicantes

A continuación, se presenta un análisis de dos informes de las prácticas producidos por alumnos que cursaron la asignatura en el primer cuatrimestre del año 2018. La metodología de este análisis es interpretativa y relacional, se procuran vincular los textos de los informes y otras prácticas de escritura desarrolladas en el aula virtual durante la cursada, incluyendo la transcripción de registros y entrevista al docente del curso en el que se desarrolló la práctica, la transcripción de registros de los estudiantes, el análisis con pares pedagógicos, intervenciones en diversos foros, relatos de la práctica socializados en el aula virtual; citaremos algunos de estos documentos en tanto fuentes con los que los dos informes entran en diálogo.

Nos interesa relevar tanto lo que se muestra como lo que se silencia en los informes finales, considerando que son textos sujetos a una instancia de evaluación de la asignatura PPD. Esta evaluación constituye las condiciones de producción de la práctica de escritura sobre la práctica docente.

Los escritos en los que nos enfocamos obedecen al relato de prácticas docentes presenciales en escuelas públicas urbanas de jóvenes y adultos, cuya identificación reservamos. Nos centraremos en dos prácticas docentes: la primera se desarrolló en una escuela media en una localidad balnearia y turística de la provincia de Buenos Aires, ciudad con una población menor a 15 000 habitantes. La segunda se llevó a cabo en uno de los cuatro CENS¹ de General Roca, ciudad de un poco más de 90.000 habitantes (la segunda más

poblada de la provincia de Río Negro), cuyas actividades económicas centrales son la producción frutihortícola y su industrialización. Se seleccionaron estos casos que permiten mostrar ciertas preocupaciones que, aún en la singularidad de cada situación de enseñanza, hacen eco de las dificultades docentes descritas ampliamente por los estudios recientes en la didáctica de la Lengua y la Literatura. Los criterios de selección responden, pues, a un muestreo intencional, instrumental, en el que los casos señalados facilitarían comprender el fenómeno que los trascienden al posibilitar la interrelación con otros casos particulares con los que se observan una serie de recurrencias (Cuesta, 2011).

Se ha observado que la enseñanza de Lengua y Literatura en nivel secundario da cuenta de tensiones entre los saberes docentes y los discursos pedagógicos que los prescriben, y de sucesivos encastres, fragmentaciones y atomizaciones entre objetos de enseñanza normados por los documentos nacionales y jurisdiccionales –Núcleos de Aprendizajes Prioritario (NAP) y Diseños Curriculares jurisdiccionales, respectivamente (Cuesta, 2011; Tapia y Riestra, 2014)–. En las escuelas de Jóvenes y Adultos del sistema secundario, la desorientación metodológica para enseñar Lengua y Literatura parece incluso mayor por cuanto no hay un documento prescriptivo nacional equivalente a los NAP que oriente específicamente en torno a contenidos mínimos acreditables en el sistema para este tipo de escolaridad. No se trata de una omisión sino de una ausencia deliberada, sostenida, en algunos casos, discursivamente, en el respeto por la coexistencia de diferencias y singularidades jurisdiccionales, características contextuales e históricas de los tipos de instituciones e identidades y trayectorias de los sujetos destinatarios –jóvenes y adultos (Ministerio de Educación de la Nación, 2012; Ministerio de Educación Provincia de Buenos Aires, 2002)–. En otros casos, los NAP son considerados orientadores suficientes para todo el sistema educativo en general; de esta manera procede la Resolución 139/13, de la Provincia de Río Negro, que enmarca la educación secundaria de Jóvenes y Adultos, prescribiendo objetos de enseñanza en Lengua y Literatura a partir de la transcripción de contenidos curriculares de los NAP 2006 para 8.º y 9.º año. Divide esos contenidos en dos niveles sin atender la particularidad de sostener una progresión distinta de saberes, en tanto no se incorpora al área de Lengua el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria, ni se justifica cómo se reorganizarían los equivalentes a dos años en los tres ciclos de escolaridad de los CENS o en los cuatro de la experiencia de educación de jóvenes en horario vespertino.

¿Cómo opera esta ausencia de contenidos curriculares en documentos institucionales específicos en la práctica docente cotidiana? ¿Qué saberes

suscitan y sostienen el hacer en las sucesivas interpretaciones de los objetos de enseñanza en consonancia con las representaciones acerca de quiénes son los alumnos, cuáles son sus intereses y sus necesidades? ¿Qué construcciones metodológicas para la enseñanza propician estas representaciones? Nuestra hipótesis es que esta ausencia normativa genera, en la enseñanza de Lengua y Literatura, estrategias para adaptar contenidos y sintetizar sucesivamente aquello que sí se conoce (los NAP y Diseños Curriculares para escuela secundaria diurna) en un proceso de recorte de saberes. Este recorte obedecería a la menor cantidad de horas de clases y de años destinados a Lengua y Literatura en las escuelas vespertinas.

La docente practicante cuyo informe consideraremos en primer lugar cita, para presentar las prácticas, un extenso fragmento de la entrevista con el profesor titular del curso, quien refiere su rechazo a planificar clases: define a la planificación como *acto burocrático, demanda institucional y práctica sin sentido*, además de oponerse a los discursos de *calidad educativa* y a los *modelos curriculares*:

No tengo una planificación, es decir presento algo de los años anteriores, me parece un acto burocrático sin sentido, ya que los grupos no responden a modelos curriculares.

Las clases surgen de forma espontánea y son los alumnos lo que deciden cómo utilizar el espacio. Los materiales los extraen de internet, para que sean más actuales, comparten links. Las consignas son orales y la evaluación no es escrita, sino producto del proceso observado. La institución demanda muchas cosas que no son viables, para mí lo importante es que conozcan la mayor cantidad de obras literarias por eso, les doy fragmentos y jamás novelas completas. [...] Sí, hay un proyecto institucional, pero todos sabemos que educar a adultos no puede pensarse como para alumnos adolescentes, está desfasado con la realidad educativa. No formo parte de ese proyecto; responde, como lo dije anteriormente a actos burocráticos, que nada dicen acerca de la calidad educativa.

El espacio para la clase es más que suficiente, lo que faltan son los recursos [...] El grupo es de veinte alumnos, pero suelen asistir la mitad, por lo tanto, va variando los grupos clase a clase, por ello la planificación sigue siendo una práctica sin sentido (Docente X, citado en el informe de la practicante 1).

Hay una posición docente asumida en relación con la espontaneidad de las clases, la práctica de la lectura literaria en base a selecciones que incorporan las propuestas y voces de los alumnos y a la escasez de recursos. Esa postura justifica la tensión entre lo que se realiza en el aula, los saberes docentes no

documentados (Rockwell, 2009), y lo que institucionalmente se le demanda a partir de sus conocimientos sobre los grupos de alumnos.

La practicante recoge en su informe la congruencia entre lo que el docente planteó en la entrevista y la clase observada el 18 de abril de 2018. Sobre esta, analiza que:

se inició intentando recuperar nociones de un trabajo previo, secuencia narrativa y con el pedido de las características de los textos narrativos, luego derivó en las inclemencias del tiempo. Y retomó los tipos de narradores, y posteriormente se centró en un diálogo extenso en relación a la literatura y autores, las relaciones intertextuales y el uso de las nuevas tecnologías. La circulación de la palabra se dio como un intercambio horizontal. La única consigna en sentido estricto fue: *Leer dos fragmentos de novelas*, el tema fue el vampirismo. La tarea fue leer, las actividades fueron leer, escuchar y, a veces, responder. La noción teórica central fue el género novela policial. No se presentó ninguna actividad de sistematización o cierre. La oralidad primó durante toda la clase. (Informe de la practicante 1)

El registro de esa clase, que forma parte del Anexo al informe entregado, presenta una serie de diálogos en torno a la literatura. Los alumnos comentan sus lecturas de un artículo periodístico que caracteriza al policial de enigma, luego se mencionan a Chesterton y Borges, Conrad y Nabokov, pero sin anclar estos diálogos en obras literarias específicas. Se evocan textos y reseñas que refieren el mito bíblico de Caín y Abel. El docente pregunta qué puede llevar a cometer un asesinato. Cincuenta minutos después de comenzada la clase, tras una explicación del fenómeno de intertextualidad, quedará claro para el observador que algunas de las conversaciones anteriores remitían a la obra breve sobre Malvinas «Juan López y John Ward», de Borges, mientras el profesor aporta su modo de lectura como la del lector de un policial que sigue pistas o enigmas. La lectura personal del docente sobre el mito bíblico de Caín es transmitida a los estudiantes sin que se discuta esta forma de leer en clave de enigma intertextual; asimismo, se propondrá el mito de Caín y Abel como la historia universal del crimen, que habilita la tarea siguiente propuesta en la clase: leer dos fragmentos de novelas sobre vampiros.

El tema consensuado entre el docente y la profesora practicante, para abordar en las clases siguientes, fue el relato autobiográfico. Ella produjo una secuencia didáctica con dos cuentos de Osvaldo Soriano: «Primeros amores» y «Mecánicos», del libro *Cuentos de los años felices*, siguiendo lineamientos generales para la intervención didáctica que se anclan en la propuesta de

intervención del interaccionismo sociodiscursivo, esto es, partir de la modelización del género, considerando a este como una construcción relativamente estable y en transformación por hibridación con otros géneros (en este caso, el relato autobiográfico). La secuencia procuraba alternar objetos de enseñanza seleccionados a partir de los dos cuentos en la articulación entre literatura y lengua, se iniciaba por la ubicación del contexto de producción de los relatos en relación con la biografía de Soriano y avanzaba hacia la descontextualización de contenidos gramaticales (verbos y correlaciones de tiempos verbales) para luego resituarlos en la construcción del sentido de los textos.

Si bien la primera clase planificada iba a comenzar por un video con la vida de Soriano y con la lectura de «Primeros amores», en un intento por vincular su propia clase de la práctica con la clase observada descrita con anterioridad, la practicante introdujo fotografías de autores literarios y un diálogo con los alumnos, no planificado en la secuencia. En su informe, explicita los motivos de esta modificación improvisada:

En la primera clase se intentaron recuperar los saberes previos de los alumnos acerca de los escritores y libros que leyeron. Primero, con preguntas y luego con identificación de imágenes de los autores. Transcurridos casi veinte minutos de clase, el grupo en general sólo nombró a Gabriel García Márquez y Jorge Luis Borges, no hubo mención alguna respecto a los autores vistos en la clase que fue observada. Posteriormente, durante aproximadamente cincuenta minutos se proyectó un video acerca de Osvaldo Soriano. Los alumnos hicieron comentarios durante la proyección, sin que esto fuese un impedimento, se manifestó así una continuidad a lo que se había observado en la clase del 18 de abril, y en consonancia con lo que expresó el docente, en la entrevista, que ponía su acento en la oralidad (Informe de la practicante 1)

Lo que la docente practicante no tematiza en su informe de la práctica, aunque consta en el registro anexo a este, es cómo en la clase circularon saberes en relación con la literatura durante la proyección de la película y mientras ella leía «Primeros amores» en voz alta; por ejemplo, los alumnos compararon los estilos de Borges y Soriano, identificando al primero con la dificultad y con cierta afectación, a partir de ello un estudiante señaló que no le interesaría conocer nada de la vida del autor; mientras que otro celebraba varios elementos de la vida de Soriano que había conocido a través del video (haber nacido en Tandil, que le gustara el fútbol, ser *amiguero*, habérselas *jogado* en tiempos de dictadura); parte de esos elementos produjeron cierta identificación que se asimiló a la sencillez del estilo de «Primeros amores».

La continuidad entre las clases dictadas por el profesor y las de la profesora practicante se sostuvo en el diálogo en torno a la literatura y la circulación de la palabra. La ruptura entre ambas se produjo cuando ella propuso una consigna de escritura a los alumnos en torno a sus primeros amores, que fue resistida en términos de una intromisión a su privacidad. Esto tampoco se anota en el informe final de las prácticas, sin embargo, da cuenta de ello la escena que sigue, transcrita en el registro de la primera clase:

D: Bueno, ahora se animan a contarme, ¿se acordaron de algo de la adolescencia?

Aos: (Risas).

Ao: Profe, no vas a querer escuchar mis recuerdos. Tengo cada historia.

Aa: Obvio que nos acordamos, pero esta info es privada. ¿No?

Ao: Claro, quién se va animar a hablar, tenemos pareja. ¿Viste?

(Se mezclan voces, comentarios por lo bajo y risas).

D: Está bien, entiendo que no se quieren exponer.

Aos: (Risas).

D: Bueno, el autor cuenta sobre sus amores ¿Sólo se refiere a personas? ¿O existen otros amores? (Registro 1, forma parte del Anexo al informe 1)

Notamos una tensión entre los supuestos, en los documentos pedagógicos para el nivel secundario que promueven las prácticas de escritura (principalmente de relatos) como construcciones y reconfiguraciones de las identidades y los trayectos de los estudiantes, cuya finalidad es habilitar experiencias de escritura desde el yo, y la práctica de enseñanza, donde los alumnos marcan los límites de lo que es deseable enunciar y lo que pretenden comunicar a otros acerca de ese yo. La práctica de escritura de los alumnos se desarrolló, pese a su rechazo, gracias a la estrategia que encuentra la practicante de explicitar la pluralidad de amores que se representan en el cuento de Soriano, no circunscriptos a una relación de pareja. La docente practicante indica en su informe:

...la actividad de escritura generó un quiebre ya que dicha actividad no se realizaba habitualmente, según lo observado y también según lo que manifestó el docente titular del curso, en relación a la relevancia de centrarse en la lectura de la mayor cantidad de autores posibles. Como era de esperar, en función de lo expuesto anteriormente, los textos producidos fueron muy breves, no presentaban una introducción o algún dato que le diera un marco a la narración y la mayoría estaban conjugados en tiempo presente (Informe de la practicante 1).

Más adelante, en el relato de la clase donde describe la instrumentación de otra consigna de escritura planificada en la secuencia didáctica, se evidencia una aparente carencia de tareas de enseñanza de la escritura en la escuela secundaria:

Por último, se comenzó una actividad que retomó el texto de la primera clase. No se presentaron dificultades en anticipación del contenido del texto, ni en la información contextual, ni en el uso de los verbos, sino en la escritura propiamente dicha. Una y otra vez, el tema de la escritura que no se ejercitaba en el aula, puso en evidencia la ausencia de esta práctica, no sólo en el área de Lengua y Literatura, ya que incluso una alumna manifestó que era el segundo texto que escribía en su vida sin copiar, aludiendo al texto de la primera clase, y al de la tercera clase dada (Informe de la practicante 1)

Avanzando en el análisis de su práctica con la metodología del trabajo docente, la practicante señala algunos aprendizajes en su informe, como la necesidad de revisar los tiempos de trabajo a partir de la contrastación de los registros etnográficos, la imposibilidad de enseñar morfología y sintaxis en una experiencia tan acotada cuando los alumnos carecen de conocimientos previos, el lugar que se le asigna a la práctica de la escritura. Indica que el profesor del curso se cuestionó la necesidad de planificar instancias para volver a enseñar gramática en sus clases, mostrando que la reflexión sobre el actuar docente permite hacer extensivas preguntas sobre los objetos y los métodos de enseñanza en Lengua y Literatura a otros agentes del sistema educativo.

En relación con la práctica llevada a cabo en un CENS de General Roca, el docente practicante despliega en su informe cómo se representa la finalidad de dicho escrito y cómo proyecta una imagen de sí y de sus destinatarios (docente formadora y pares) para la valoración social de su acción (Bronckart, 2004):

A partir de la reflexión consciente, la elaboración de este trabajo nos permitió no sólo articular la teoría con el actuar docente en la práctica, sino también poner de relieve el conocimiento construido colectivamente como docentes-estudiantes en esta cursada. El análisis sobre las prácticas concretas posibilita profundizar la relación entre conceptos, métodos y saberes, y opera como síntesis de los aprendizajes adquiridos durante toda la carrera en torno a la enseñanza de la Lengua y la Literatura (Informe del practicante 2).

La secuencia didáctica planificada en el género textual artículo de opinión (contenido de enseñanza negociado con el docente del curso) tuvo como te-

mática la despenalización del aborto en el contexto de discusión de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo en la Cámara de Diputados de la Nación (mayo de 2018). Una dificultad no menor para el practicante en el dictado de las clases que componen la secuencia fue mantener la neutralidad enunciativa y una pretendida objetividad (ya que había optado por no presentar sus opiniones sobre el tema a los alumnos), sin haberse cuestionado cómo tal neutralidad tocaría una dimensión ética cuando los estudiantes demandaron que se sentaran posiciones en el aula.

Se procuró, en la planificación de la secuencia, la articulación entre la lectura de textos en el género, la escritura de artículos de opinión y el reconocimiento y reflexión en torno a los mecanismos de inserción de voces ajenas en un texto (citas directas e indirectas). Si bien las clases concretaron los contenidos textuales planificados y las tareas de lectura y escritura, en el nivel de los contenidos gramaticales se abandonaron parcialmente las tareas planificadas: se presentó una caracterización de ambas formas de citado, pero resultó insuficiente el tiempo programado para desarrollar en profundidad estos contenidos. Las explicaciones de índole textual sustituyeron, en las clases dadas, la caracterización específica de la sintaxis para este tema que supone, justamente, los límites de la gramática oracional. El abandono del tiempo y de las consignas planificadas para la enseñanza de la gramática no es reconocido en el análisis del que da cuenta el informe que el alumno produce, aspecto que no podemos leer sino en el contexto de evaluación de la materia en el que el texto se inscribe. Por su parte, la escritura de los alumnos de nivel secundario se describe, del mismo modo que el informe que vimos antes, como una práctica que no es habitual en la escuela, donde no se producen textos autónomos. La evaluación de los textos realizados indica que son *breves y con poco nivel de planificación general*; sin embargo, el docente señala que esta situación comienza a revertirse en una segunda instancia de escritura o de reescritura.

En cuanto a las actividades de escritura, aunque no se registraron resistencias explícitas y fueron bien recibidas, se observó que el interés por realizarlas mejoró progresivamente. Por caso, los textos que produjeron a partir de la consigna inicial fueron en general bastante breves, sin respetar la extensión mínima sugerida. Pese a una serie de preguntas propuestas como disparadores, los textos resultaron sumamente concisos y con escaso desarrollo de las opiniones personales. Por el contrario, los artículos que escribieron como producción final en su mayoría respetaron la consigna y cumplieron con las extensiones sugeridas (Informe del practicante 2).

En líneas generales, lo observado en la experiencia del último practicante es recurrente con lo que sucede mayormente en las prácticas, aun cuando cambia el contexto jurisdiccional y el tipo de secundario: se abandona el desarrollo de los temas gramaticales específicos o se intercalan explicaciones de la dimensión de los textos que se superponen con la reflexión metalingüística. Estos contenidos abandonados en el trabajo docente o esta indistinción metodológica entre planos diferentes (los que corresponden al texto y los que corresponden al nivel morfosintáctico) se registran en las clases, pero quedan silenciados en los análisis e informes elaborados a partir de estos análisis; cuando se mencionan las decisiones que llevaron a omitir los contenidos gramaticales, se justifica en la experiencia breve de la práctica (que se limita a unas pocas clases) la imposibilidad de enseñar un contenido gramatical.

El fragmento que sigue, escrito por otra practicante que se desempeñó en una escuela nocturna, en la localidad de Lugano (CABA) establece relaciones entre la ausencia de conocimientos gramaticales previos por parte de los alumnos para reconocer la persona del narrador y las clases de palabras. Lo vincula con el enfoque comunicativo que derivara en la falta de enseñanza de la gramática en la escuela:

cuando se les solicitó, en la primera actividad espontánea, que escriban un relato, algunos ni siquiera pudieron articular un texto escrito medianamente coherente. Este déficit también se observó puntualmente en la imposibilidad de reflexionar sobre la primera pregunta de un cuestionario elaborado en la que se les preguntó: ¿En qué persona y número está narrado el texto? ¿Qué palabra/s y/o verbo/s nos lo muestra? ¿Se condice con las características del género?

Si bien tenemos un marco epistemológico que nos permitiría elaborar consignas didácticas que subsanen los déficits del paradigma comunicativo vigente, es claro que no es posible realizar este trabajo durante una práctica de sólo cinco clases y que por ello esta cuestión fue desatendida en la práctica (Informe de practicante 3)

Hallamos así que las prácticas como instancia de instrumentación de una secuencia didáctica breve, y, sobre todo, de práctica de escrituras sucesivas, habilitaron espacios de reflexión sobre los propios saberes, aquellos saberes disciplinares específicos alcanzados durante la formación docente en el Ciclo de Complementación y los saberes escolares y de la docencia desarrollados a partir de años de ejercicio sin preparación formal específica. Estas reflexiones se contrastaron además con los aprendizajes de otros practicantes, compartidos en el aula virtual; centralmente, la pregunta sobre los objetos

de enseñanza, sus articulaciones posibles, las construcciones metodológicas, las continuidades y rupturas es la que aúna contextos situados tan disímiles como los que describimos y otros que interpelan diariamente los modos de concebir la enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Consideraciones finales

La decisión de enfocar prácticas de enseñanza desarrolladas en escuelas nocturnas correspondientes a secundarios para jóvenes y adultos nos permite detallar una serie de problemas en relación con sus particularidades en un contexto situado. Por una parte, en esta modalidad educativa y aún sin que existan prescripciones de objetos de enseñanza fuertes a nivel de los diseños curriculares, se perciben, en los datos analizados, dificultades similares a las existentes en otras modalidades educativas respecto a los objetos de enseñanza y a los métodos para la disciplina escolar Lengua y Literatura: superposiciones de objetos de diferente orden (textos, géneros, literatura, lengua) que no logran articularse en un modelo didáctico, omisión de la enseñanza de la gramática del castellano, falta de sistematicidad en el desarrollo de tareas de escritura en el aula, vacilaciones con respecto al tiempo dedicado a la literatura y los métodos para abordar su estudio. El tiempo de clase para el desarrollo de la escritura en el aula, las discontinuidades entre la lectura y la escritura como dos actividades diferentes pero vinculadas, la oscilación entre la tarea planificada y la resolución de emergentes didácticos, la omisión de contenidos gramaticales específicos, son algunos de los cuestionamientos que tensionan las prácticas abordadas. Estas tensiones son percibidas, en particular, en la escritura de los docentes practicantes, en las relaciones entre lo dicho, lo insinuado y lo silenciado: metodológicamente, consideramos que los espacios de reflexión sobre los saberes docentes se podrían ver favorecidos con interacciones en los que se puedan señalar las decisiones tomadas en el transcurso de la actividad áulica y durante su puesta en texto: qué se presenta y qué se omite de la experiencia, cómo se involucra y evalúa en ella, cómo construye y representa su propia imagen de profesor.

Esta indagación metodológica sobre la tarea didáctica, sobre las prácticas y sobre su escritura aspira a encontrar caminos de intervención en la formación inicial y continua que permitan reconocer, en los contextos situados y en sus particularidades, algunas características comunes de la enseñanza de Lengua y Literatura. Asimismo, se considera necesario profundizar en los estudios de las políticas públicas que trazan los lineamientos para la enseñanza y en los modos en los que los docentes se apropian de y negocian con los documen-

tos curriculares, en la cotidianeidad escolar, y reinterpretan y resignifican los objetos de enseñanza, los sintetizan y los reconfiguran en construcciones metodológicas en los diversos contextos particulares situados.

Nota

1. Un CENS supone una organización curricular previa a la reforma planteada por la Ley Federal de Educación de 1993; la estructura de los CENS en Río Negro no fue modificada a partir de la vigencia de la Ley de Educación Nacional en 2006 ni en la reestructuración provincial operada por la Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN) de 2017 y persiste en la actualidad. [«« VOLVER](#)

Fuentes documentales

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2012). Estructura y diseño curricular de la educación secundaria de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004321.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2002). Marco general del Diseño Curricular de la Educación de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Buenos Aires. Versión preliminar. Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educaciondeadultos/publicaciones/documentosdescarga/cap1.pdf>
- CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO (2013). Resolución 139/13. Escuelas Secundarias para Jóvenes (experiencia educativa). Recuperado de http://unterseccionalroca.org.ar/images/documentos/leg/Resolucion%20139-13%20%28Escuela%20para%20J%C3%B3venes%29_0.pdf

Referencias bibliográficas

- ACHILLI, E. (2006). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde editor.
- BRONCKART, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: FIA.
- _____ (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BULEA, E. y Bronckart, J.-P. (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Linguarum arena: Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*, 1 (1), 43-60.
- CHARTIER, R. (1996). *Escribir las prácticas*. Buenos Aires: Manantial.
- CUESTA, C. (2011). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis para la obtención del Doctorado en Letras [en línea]. Universidad de La Plata. Recuperada de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- _____ (2016). Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la Lengua y la Literatura: tensiones entre políticas y trabajo docente en Argentina. En Cuesta, C. y Sawaya, S. (coords.), *Lectura y escritura como prácticas culturales*. La Plata: EDULP.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- SOUTO, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____ (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Camilloni, A. et al., *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- TAPIA, S. M. y Riestra, D. (2014). El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos? *Saga*, 1 (1), 178-206.
- TAPIA, S. M. (2017a). El análisis del trabajo docente como metodología de análisis de las prácticas. En: Riestra, D. (comp.), *Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro; Libro digital, 278 - 289.
- _____ (2017b). Análisis del trabajo docente: relaciones entre lo prescripto y lo realizado en clases de Lengua y Literatura. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 (12), 87-105.
- VYGOTSKI, L. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.
- VOLOHINOV, V. (1929/2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.