

Reforma educativa, Diseño curricular y docencia: un campo tensionado

Érica Daniela Pantano *

Planteo del problema

En el presente trabajo, analizaré el nuevo Diseño curricular propuesto por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (en adelante DGCYE) para el área de Literatura correspondiente al Cuarto año de la Secundaria Superior, centrándome en las tensiones que se producen entre la reforma educativa, el nuevo Diseño y las prácticas efectivas de enseñanza. Para ello, también será necesario realizar un recorrido por las distintas concepciones sobre el currículum y la enseñanza de la lengua y la literatura en nuestro país.

Currículum prescripto, reformas y tensiones

Todo Diseño curricular plantea una problemática dentro de las escuelas ya que su transmisión, por parte de los docentes, sólo refleja de forma fragmentaria los objetivos, los contenidos, las expectativas y la metodología que en él se exponen. Esto pone de manifiesto las tensiones que se generan entre el currículum prescripto, es decir, la norma, y las prácticas de enseñanza efectivas. Tomaz Tadeus Da Silva (2001), entiende que no hay una sola forma de comprender el currículum y que los estudios que se hagan sobre la educación deben considerarse dentro del análisis social y cultural [1].

En los programas oficiales aparece de manera fragmentaria el proceso real y complejo que se lleva a cabo en las escuelas. En ese proceso, el currículum oficial es solamente un nivel normativo porque lo que le da forma es la combinación de tradiciones históricas, decisiones políticas y administrativas, planeaciones técnicas y las interpretaciones que los docentes y alumnos hacen de los materiales acerca de los cuales se organiza la enseñanza. Es decir, que el currículum prescripto no se aplica en la escuela de acuerdo con su formulación explícita, sino que se recibe y reinterpreta dentro de cada institución según las tradiciones

* Érica Pantano nació en 1984 en La Plata, provincia de Buenos Aires. En el año 2008 obtuvo su título de Profesora en Lengua y Literatura, otorgado por el Instituto J. N. Terrero. En 2010 obtuvo su título de Licenciada en enseñanza de la Lengua y la Literatura, en la Universidad Nacional de San Martín. Sus relatos “La Torta de cumpleaños” y “Redemptor” fueron seleccionados y publicados por Editorial Dunken en 2006 y 2010 respectivamente. Actualmente se desempeña como Profesora en colegios de su ciudad natal.

pedagógicas que allí se ponen en juego. La práctica institucional es, en definitiva, la que media entre el currículum oficial y el conocimiento que llega a los alumnos. Por ello, “la experiencia escolar cotidiana condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible aprender en la escuela: no es posible suponer una equivalencia entre el programa normativo y la enseñanza escolar efectiva” (Rockwell, 1995: 15).

Existen también otros factores que generan tensión: por un lado, el papel que desempeña el director, porque es el encargado de acatar y transmitir las disposiciones oficiales al plantel docente y exigirles una actuación coherente con ello; por otro lado, y a pesar de las modificaciones que el conocimiento escolar ha sufrido históricamente, persisten rastros de épocas anteriores en la experiencia escolar actual (Rockwell, 1995).

Toda cultura escolar se compone de dos elementos: el currículum prescripto y el conjunto de efectos culturales que no están contemplados en la norma y que se alcanzan dentro del sistema escolar (Viñao, 2002). Es decir, la escuela no se limita a transmitir conocimientos generados fuera de ella, sino que también transmite saberes y conductas que se generan en su interior. A partir de esta idea y de su profundización, Viñao expresa que el fracaso de las reformas educativas tiene su explicación en la ignorancia de la cultura escolar, es decir de lo que sucede día a día en las escuelas y en las aulas y que se presenta como algo duradero y permanente, “un sedimento a lo largo del tiempo” al cual “las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente” (Viñao, 2002: 59).

Dentro de la cultura escolar, las disciplinas o asignaturas poseen relevancia por dos motivos: porque son creaciones de ella y porque son espacios de poder. Esta cualidad de poder hace que muchas veces, en una reforma, una materia se incluya o se excluya. Viñao afirma: “las materias o áreas curriculares (son) el nexo y nervio que une la profesionalización docente, la cultura escolar y los sistemas educativos en los que las disciplinas se jerarquizan y anidan” (2002: 62). Por lo tanto, la utilidad del estudio de la cultura escolar radica en que, a través de su análisis, se pueden entender los cambios de tradiciones, las innovaciones, las incorporaciones, los rechazos, los cambios educativos, etcétera, que genera una reforma.

Desde una nueva sociología del currículum (como se dio en llamar en su momento), Henry Giroux (1990) propone una definición de los profesores en tanto intelectuales, porque sus funciones son comprender y examinar sus ideas sobre la sociedad y la educación para entender de qué modo se ha conformado socialmente, y de esta forma, poder estructurar su accionar. Giroux reconoce que el conocimiento escolar es una representación particular de la cultura dominante. Ésta dista de ser neutral y se dedica a ordenar,

seleccionar formas de lenguaje, de pensamiento y de relaciones sociales que son promovidas desde el Estado a través de sus reformas y del currículum prescripto.

De Lengua y Literatura a Literatura, ¿sólo una cuestión de cambio de nombre?

La lectura del Diseño curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior 4to año Literatura (en adelante DC) pone de manifiesto una serie de cambios, entre ellos, la materia ya no es Lengua y Literatura sino que la literatura pasará a ser el centro de atención. Enumero algunos de ellos:

- se enseñará el dominio práctico del lenguaje en situaciones sociales reales y las especificidades propias del ámbito de uso de la Literatura (DC, 2009: 2);

- se propone la lectura de textos literarios españoles, latinoamericanos y argentinos. Se explicita la necesidad de poner en diálogo esos textos con otros de la literatura universal y, asimismo, con otras expresiones artísticas (DC, 2009: 7);

- se abordarán textos literarios en el contexto de las formas míticas y fabulosas, épicas y trágicas (DC, 2009: 7);

- se aconseja la lectura de al menos seis obras literarias y de la obra de por lo menos dos autores en profundidad (DC, 2009: 19).

Las fundamentaciones de estos cambios tienen que ver esencialmente con las concepciones sobre el lenguaje y la didáctica que se revelan en el DC, ya que se entiende que las prácticas del lenguaje ponen en juego acciones que presuponen un “saber y poder hacer con el lenguaje”. Ese *saber* se irá construyendo a través de la reflexión constante sobre lo que se dice, se lee, se escribe y se escucha, pero de ninguna manera ese *saber* existe anteriormente al uso de la lengua. Esto plantea la necesidad de revisar las prácticas de enseñanza en las que se realizaban descripciones de aspectos formales y estructurales de la lengua, ya que no se vinculaban con los contextos reales en los que efectivamente se usaban (DC, 2009: 3).

Para lograr que la escuela forme “ciudadanos sujetos de las prácticas sociales del lenguaje”, el Diseño curricular establece algunos criterios fundamentales para abordar los contenidos de la materia:

-las prácticas de lectura, escritura e intercambio oral deben ser ejercidas de manera sostenida (DC, 2009: 1);

-para alcanzar la apropiación de las prácticas, es necesario promover diversas situaciones con diferentes fines comunicativos, relacionarse con distintos interlocutores, asumir diferentes posiciones, etcétera (DC, 2009:1);

-es necesaria e importante la alternancia metodológica en cuanto al uso del tiempo didáctico y en la modalidad de organización (DC, 2009: 1);

-es reiterativa la utilización del término lenguaje en todo el diseño, definiéndolo de la siguiente manera: “(...) lo que llamamos “el lenguaje” no puede ser tomado como una sola cosa homogénea y estable; en la medida en que se trata de un hecho social, todas las complejidades, variaciones, cambios, etc., que enfrenta el hombre como miembro de una sociedad y de una cultura tienen su correlato en el discurso” (DC, 2009: 2);

-por ello se implementa la enseñanza de “el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales” y “las especificidades propias del ámbito de uso de la Literatura” (DC, 2009: 2).

A partir de estas disposiciones se pone en escena el conflicto que se produce cuando la escuela, desde sus políticas educativas, e incluso desde su práctica, insiste en estandarizar la lengua agrediendo y/o desvalorizando los usos lingüísticos propios de cada alumno (Bixio, 2003). Esto no significa que, para respetar las particularidades, haya que “expandir” o promover esos usos divergentes, sino que se manifiesta un desafío para los profesores que consiste en “develar que hay creencias asociadas a la lengua; que hay reglas que hacen que veamos a los demás cómo se expresan, pero también que en esas maneras de expresarse hay algunas que son valoradas y otras desvalorizadas” (Iturrioz, 2006: 29).

Las modificaciones que el nuevo DC propone se manifiestan en la decisión de tomar como eje a la Literatura y dejar de lado el paradigma lingüístico que se impartía en los años anteriores a la reforma: “Los cambios vinculados con lo que en diferentes momentos se consideró como lenguaje correcto o normativo no tienen que ver con modificaciones inmanentes de la lengua, sino que son las circunstancias ‘externas’ las que los producen. Las gramáticas de Estado acentuaban la dimensión normativa (...)” (Iturrioz, 2006: 32). Estos cambios, y la constitución de las diferentes disciplinas escolares, se encuentran atravesados por dos dimensiones. Una de ellas es la epistemológica, que si reutilizamos lo que Kuhn llamó “revolución científica”, es decir, períodos en los que por pérdida de legitimidad y desplazamiento, indicaría el pasaje de un paradigma a otro; y la dimensión que está vinculada con las decisiones políticas y culturales de cada período. Creo que si es pertinente señalar que el DC da cuenta de un cambio de paradigma “lingüístico” a otro paradigma “literario”, dicho viraje devela el proceso complejo de construcción histórica de las disciplinas escolares. El conocimiento escolar no se modifica únicamente por una reforma oficial, sino que se vincula con las operaciones estéticas, políticas y culturales que afectan al objeto de la enseñanza (Bombini, 2005: 71-73).

Un recorrido histórico por las reformas en la Argentina y los cambios en Literatura

Gustavo Bombini, en su tesis *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*, -trabajo que hará de fuente para el desarrollo de este apartado- explica que antes de que el sistema argentino de enseñanza secundaria estuviera organizado el estudio de las

disciplinas literarias estaba reducido a la lengua y la literatura latinas. Recién con la creación de los Colegios Nacionales durante el gobierno de Mitre, en 1863, comienza la organización del sistema de enseñanza secundaria en el marco de la organización nacional. Este proceso no estuvo ajeno a controversias, ya que hubo sectores que criticaron el proyecto de los Colegios Nacionales por encontrarlo elitista, teniendo en cuenta los objetivos políticos que se le habían asignado a este nivel de enseñanza. Pese a esto, en el año 1863 y en los años siguientes, se fundaron Colegios Nacionales en diferentes provincias de nuestro país (Bombini, 2005: 37).

Más tarde, el plan de estudios de 1870 presentaba un programa de Literatura en el que se proponían pocos autores americanos y argentinos, en cambio se planteaba el trabajo con textos en prosa y en verso que habían sido traducidos del francés y el latín. La reforma llevada a cabo durante la presidencia de Sarmiento, en 1874, presentaba un plan de estudios que incluía tres años de Literatura, divididos en Literatura y Composición, Oratoria y Poesía.

El proceso de constitución de la disciplina comienza con los programas de 1884, ya que se irán perfilando los ejes de discusión sobre la especificidad de su objeto, el canon escolar posible, los contenidos que deberán ser enseñados y los métodos de aplicación.

En los Colegios Nacionales, la enseñanza de la literatura se desarrolla a través de: Literatura Preceptiva en el tercer año, Literatura española e iberoamericana en cuarto año y Literaturas extranjeras en quinto. Quienes realizaron los programas fueron Calixto Oyuela y Ernesto Quesada convirtiéndose, de esta manera, en los primeros literatos-pedagogos y planificadores. La importancia de la organización de la materia consistía en establecer la Historia de la literatura como un saber legítimo para la enseñanza y en planificar el estudio previo de la Literatura española para acceder a los conocimientos sobre Literatura iberoamericana. Los libros de textos y otros materiales contribuyeron al desarrollo del proceso de nacionalización de la enseñanza de la literatura al proponer el estudio historiográfico, un canon ajustado a este criterio y un método adecuado.

En la reforma del año 1891, realizada durante el gobierno de Pellegrini, se agruparon en dos años, Cuarto y Quinto, la mayoría de los contenidos que habían propuesto Quesada y Oyuela. El programa perdió el carácter nacionalista y se politizó la disciplina literaria al incluir autores que pertenecían, justamente, al campo político. Por ello, los programas guardaban, por momentos, relación con el campo de la disciplina Historia.

En 1905, la reforma de Joaquín V. González propuso una vuelta al bachillerato de seis años que había estado vigente hasta 1891. Los programas de esta reforma poseían un aire modernizador en relación con los programas que le antecedieron y le sucedieron. La mayor preocupación que tenía esta propuesta era la de introducir el “espíritu científico” en la escuela. Desde la Didáctica, lo novedoso fue el método, ya que se tenía como principio didáctico “el que va de lo conocido a lo desconocido, de lo inmediato a lo remoto”. Específicamente en Literatura de Primer año se estableció como eje a la lectura. Así, se proponían “trozos escogidos” u “obras cortas” en los tres primeros años y textos más extensos en los años siguientes. Se incluyeron, por ejemplo, novelas de Julio Verne y *Recuerdos de provincia* de Sarmiento. En Cuarto año aparecían las orientaciones sobre “Historia literaria” y, en quinto, el estudio del “género”. En el Sexto año, la enseñanza estaba centrada en los autores del Siglo de oro español, como Góngora, Cervantes y Quevedo, y en la Literatura argentina de la época colonial, de la época revolucionaria y, de forma amplia, el “estado actual de la literatura en la América española”. En 1908, los seis años de estudio propuestos por Joaquín V. González se vieron reducidos a cinco, a través de una reforma que suprimía la literatura universal no hispánica. En el año del Centenario, es decir, en 1910, se retomó la estructura propuesta por Oyuela. Apareció “Teoría literaria”, se intensificó la importancia del género poético y se incluyó el *Martín Fierro*. En ese mismo año, Leopoldo Lugones presentó una propuesta donde la enseñanza de la literatura se encontraba ligada a la enseñanza de la lengua, dando importancia a la experiencia estética. El objetivo central de la enseñanza literaria era la lectura.

A principios del siglo XX, también Henríquez Ureña, apoyándose en las opiniones de Menéndez y Pelayo, presentó su propuesta en la que entendía que era necesario que en las clases de literatura se leyeran y comentaran los textos sin caer en simples nomenclaturas. Asimismo, esta propuesta de Henríquez Ureña consideraba la importancia que tiene la literatura para formar la cultura general de los alumnos y para despertar el gusto por la lectura selecta.

En 1933, Juan Mantovani propuso una reforma a los planes de estudio de la enseñanza Media. Este educador “trata una caracterización de las humanidades según ‘tres formas pedagógicas’ dirigidas a la escuela media: las humanidades clásicas, en las que se interesará el estudio de las lenguas muertas y el criterio estético literario; las humanidades modernas de dirección científico- natural, que privilegiarán las asignaturas del área físico- matemática; y los idiomas vivos y las humanidades modernas, de dirección científico- espiritual, mediante las cuales se jerarquizan las disciplinas históricas y literarias (...)” (Bombini, 2005: 64).

El Proyecto Mantovani presentaba “lo nacional” como “un concepto clave para la construcción del texto curricular al punto de reclamar, o mejor dicho, de señalar la ausencia de ‘una cultura, en el sentido de una precisa y determinada modalidad del ser nacional.’” (2005: 65).

Las reformas de los años 1941, 1953 y 1956 mantuvieron el esquema de materias, pero produjeron algunas modificaciones. Una de ellas consistió en la siguiente inversión de lugares: Literatura española en Cuarto año y Literatura hispanoamericana y argentina en Quinto. Otra de las modificaciones fue la supresión de autores españoles contemporáneos, como Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez, Azorín, entre otros.

Por otro lado, Paola Piacenza (2001), en su trabajo “Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966 – 1976)”, realiza un recorrido por las innovaciones que se produjeron en ese período dentro del canon escolar. Así, relata que entre 1966 y 1976 se produjo un “proceso de ampliación cuantitativa y cualitativa” del canon escolar que presentaba la legitimación y la incorporación de nuevas lecturas. Los efectos de este proceso se observarían también en las dos décadas siguientes, con la canonización de obras de Borges, Cortázar, García Márquez, entre otros. “Esta apertura del cuerpo de lecturas destinadas a los estudiantes de las escuelas medias está definida por tres variables: una superación de ideologías precríticas acerca de la naturaleza de lo literario; una renovación de los contratos de lectura y la inclusión de obras y autores del canon vigente.” (Piacenza, 2001: 87).

La renovación del canon estaba relacionada con una ampliación de autores y obras que desde los ámbitos académicos, periodísticos y editoriales se consideraban como representantes no sólo de la mejor literatura sino también de la literatura nacional. Piacenza además expresa que “el objetivo de la Didáctica era enseñar a amar los libros, a profundizar la lectura y a expresarse a través de la palabra. Las expectativas de logro trascendían el terreno de la formación literaria o lingüística para detentar un aprendizaje que nunca deja de definirse como vital y que se interpreta en términos de un viaje porque la lectura es una preparación para la vida.” (Piacenza, 2001: 89).

A partir de la segunda mitad de la década de 1980, caracterizada por el regreso de la democracia en nuestro país, comenzó un proceso de cambio relacionado con la enseñanza de la lengua y la literatura. Ya no será central la gramática estructural sino que ganará terreno el enfoque funcional y comunicativo que privilegia el uso de la lengua y no sus reglas y conceptos; es decir, no se trata de imponer reglas gramaticales que el alumno tan sólo repetirá, porque el lenguaje no puede ser imitación sino creación. Así, por un lado, empezaron a aparecer en escena textos literarios infantiles y se puso de manifiesto una preocupación del lenguaje adolescente, el cual se intentó abordar sobre todo a partir de producciones escritas (Alvarado,

2001: 42). Este panorama posibilitó la entrada del taller de escritura en la escuela, aunque no pudo mantenerse o instalarse porque la idea de un espacio donde no se corrige ni califica no era compatible con la escuela. Por otro lado, se buscó responder a las necesidades de desarrollo del sujeto, porque se concebía que éste era el principio, el centro y el fin de los diferentes momentos del proceso educativo. De esta manera, la clase de lengua debía partir de las experiencias comunicativas de los alumnos, del reconocimiento de sus usos, y a partir de ellos fomentar nuevos usos y nuevos modelos que les permitieran desarrollar eficazmente, con creatividad y libertad, su personalidad y su interacción social (Alvarado, 2001: 44).

La nueva propuesta curricular para la Literatura de cuarto año

Jean-Marie Privat (2001) en su trabajo “Socio- lógicas de las didácticas de la lectura”, entiende que los modos tradicionales de la cultura escolar “encuentran su legitimidad en el culto de la literatura”. El motivo por el cual se enseña literatura es el de transmitir un patrimonio que se impone desde los programas oficiales. El DC, cuya vigencia se estableció este año, propone un mapa curricular que aborda los textos literarios en el contexto de las formas míticas y fabulosas, épicas y trágicas. De esta manera, se plantea la necesidad de aportar bibliografía para que los estudiantes puedan “analizar obras de la épica y la tragedia española, la mitología latinoamericana o precolombina, las leyendas latinoamericanas y la recreación de mitos en los distintos géneros (especialmente en la Argentina)” [2]. Asimismo, se sugiere el diálogo de estas obras con otras pertenecientes a la literatura universal. Por lo tanto, teniendo en cuenta que la literatura puede ser considerada como “un discurso de alto impacto” (Sarlo, 2003), en los lectores se pone en crisis la visión que tienen de la realidad, las formas de reelaborarla y de reinterpretarla. La literatura es una herramienta que permite el acercamiento al conocimiento, ya que, a través de la ficción, se pueden trabajar distintos tipos de discurso. La lectura se presenta, entonces, como un objeto cultural y estético.

Paula Labeur, Sergio Frugoni y Carolina Cuesta (2007: 3), en su propuesta didáctica de enseñanza de la literatura para cursos de articulación entre la escuela media y los estudios superiores, sostienen que cuando un lector realiza una pregunta sobre la clasificación de un texto (por ejemplo, si se trata de un cuento realista o policial) “es porque es una interpelación que le urge resolver”. Creemos, entonces, que lo significativo de la resolución a este tipo de preguntas estaría en la participación de la comunidad de lectura, en recurrir al texto para hallar los indicios que ayuden a responder con la inquietud, y a los saberes sociales sobre esos géneros. Al respecto, el DC expresa que “debe favorecerse la variedad de interpretaciones mediante actividades que propicien esta multiplicidad de sentidos y que no centralicen la atención en aspectos exclusivamente estructurales. La descripción de aspectos formales debe estar al servicio de la

formación de un lector estético (...)” (DC, 2009: 3). En este marco, se sugiere la necesidad de formar una comunidad de lectores para enriquecer las lecturas.

Asimismo, desde el DC se promueve la escritura de textos literarios y no literarios, como ensayos, reseñas, informes de lectura, etcétera. La escritura coloca al alumno en una posición de productor cultural así, la escritura se constituye como una apropiación de saberes que, en este caso, se adquieren con la lectura de textos ficcionales: “Se busca, pues, seleccionar obras que estén relacionadas entre sí, en tanto hacen una mirada, una aproximación interpretativa particular del mundo. La enseñanza de la literatura, especialmente en la Secundaria, tiene que posibilitar a los alumnos conocer las maneras de pensar la realidad y de dar forma a la experiencia; esas maneras se encuentran ‘acumuladas’, atesoradas, en las obras literarias”, (2009: 12). Esto significa que desde el DC se sostiene que el significado reside en los textos, pero desde una mirada sociocultural, queda en evidencia que esto no es así, ya que “en el contexto del aula esta relación (con el texto), es mediada por la continua interacción oral de maestros y alumnos, quienes construyen distintas formas de apropiarse la lengua escrita y de abordar la lectura de un texto”; de esta forma, las “mediaciones del discurso docente no sólo proporcionan una representación alternativa de los contenidos. Señalan, a la vez, diversas formas de relacionarse con la lengua escrita o de entender el acto de leer (...)” (Rockwell, 1995: 198-199).

La imagen docente que propone este Diseño es aquella en la que el profesor no sólo prescribe sino que también promueve la cultura para motivar a sus alumnos a encontrar placer en sus lecturas y, a través de esto, sus lecturas de preferencia. El DC expresa que el docente debe “acompañar y promover la lectura de textos de estudio directamente relacionados con este recorte de obras seleccionadas.” Se añade luego que el profesor debe “orientar a las y a los estudiantes para que cada uno/a pueda encontrar, dentro de estas temáticas y cosmovisiones, un itinerario personal de lecturas para comentar” (2009: 7-8), por ello antes se indica que es necesario “acompañar a cada alumno a encontrarse con su ‘propio libro’, ‘su propio autor’, su propio estilo” (2009: 3). Privat (2001: 50) sostiene que, en la búsqueda del florecimiento cultural, es necesario abandonar “la moral del deber” y sustituirla por el “deber del placer”, es decir, ofrecer situaciones en las que los alumnos como lectores descubran placeres legítimos a través de la exploración personal y la progresiva socialización. Es evidente, entonces, que el paradigma didáctico está centrado en el alumno, en sus estrategias cognitivas y lingüísticas y en sus preferencias estético culturales. Este hecho provoca tensión entre los docentes y sus tradiciones, ya que se enfrenta la idea de “comprensión lectora” y “el placer de la lectura”. Gustavo Bombini en su trabajo “Sabemos poco acerca de la lectura” sostiene que la idea de leer por placer, sin necesidad de realizar actividades sobre la lectura, puede rebatirse al considerar las operaciones complejas que se despliegan al leer y que “constituyen verdaderos desafíos cognitivos.” (2002: 29-30).

También se propone en el DC que sean los alumnos quienes elijan los temas, títulos y autores “de modo tal que puedan planificar un verdadero proyecto personal de lecturas” (2009: 14). Para ello se espera, por un lado, que se destine un tiempo determinado dentro del trabajo del aula para compartir lecturas desde distintos puntos de vista y en el marco de diferentes propuestas de trabajo (comentarios personales, lectura compartida, etcétera). Por otro lado, se sugiere la idea de llevar a cabo actividades fuera del aula, como ir al teatro, escuchar narradores orales, visitar bibliotecas, etcétera.

Para finalizar este análisis del DC, mencionaremos cómo adelanta este documento el eje de lecturas para Quinto y Sexto año y de qué manera se encuentra justificado. Como ya expresamos anteriormente, “para cuarto año se destinan las formas míticas y fabulosas, épicas y trágicas. En quinto, las formas realistas, miméticas, fantásticas y maravillosas y, por último, para sexto año, las formas cómicas, paródicas, alegóricas, de ruptura y experimentación”. Si bien ya quedan planteados los ejes para cada año, no se encuentran otras especificaciones aún para Quinto y Sexto año. El motivo por el que se eligió esta organización se explica en términos evolutivos: “tanto en la historia de la humanidad como en la historia evolutiva de una persona, primero, cuando no se comprenden las razones y no se le puede dar una explicación científica de los hechos, se buscan argumentos míticos (...) Luego, a medida que la humanidad evoluciona se accede a un vínculo más mimético con la realidad (...) En simultáneo, al tener distinción de lo que se puede considerar “realista”, se abre la alternativa fantástica. Por último, cuanto mejor conocimiento se tiene de la realidad, de los cánones, las normas, etcétera, más posibilidades hay de transgredir, de ingresar al universo de las rupturas y las experimentaciones. Se podría decir que esta instancia es la más vanguardista y ‘compleja’” (2009: 12).

El problema es que estas ideas desconocen a la imaginación como modalidad de conocimiento. Al respecto, Kieran Egan, en su libro *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje* (1999: 28), sostiene que el aprendizaje humano no es simplemente un reflejo de lo que se halla fuera de la mente, sino que consiste en construir o en componer. “Cuanto mayor sea la flexibilidad con que concibamos cómo podrían ser las cosas, más ricos, más novedosos y más eficaces serán los sentidos que compongamos.” Asimismo, el autor entiende que la memorización de “conocimientos, hechos, fragmentos de prosa y de poesía, fórmulas, etc.” son necesarios e importantes “para estimular y desarrollar la imaginación” (1999: 30).

Algunas conclusiones: tensiones entre el Diseño curricular y las voces de los profesores

Para poder dar cuenta de las tensiones y los conflictos que se manifiestan entre la nueva propuesta curricular y la recepción que los docentes tienen de él, decidimos adoptar, por un lado, una perspectiva metodológica cualitativa. Realizamos entrevistas a profesores que están a cargo de Cuarto año [3]. Además, fueron necesarios la indagación y el procesamiento de los datos obtenidos de las entrevistas abiertas, que

son una herramienta válida, porque permiten interpretar la realidad y constituyen una posibilidad no cerrada y abierta a redefiniciones que ayudarán a develar las interpretaciones subjetivas de los actores involucrados. Por otro lado, desde postulados específicos de la etnografía como enfoque de la investigación social indagamos ciertas recurrencias de sentidos; porque, las respuestas que proporcionaron los profesores consultados pueden ofrecer sus modos de recepción del currículum y las ideas que se esconden sobre éstos. Posicionarse desde la etnografía es una forma de producción del conocimiento sobre la realidad social, cultural e histórica. “La sociología y la etnografía de las prácticas culturales pueden ayudar a construir, mejor dicho a deconstruir parcialmente y a reconstruir de otra manera, las situaciones didácticas, sus objetos y sus apuestas” (Privat, 2001: 57). Así es que en las respuestas dadas por los profesores se ponen de manifiesto conflictos en cuanto a:

-La “libertad” de decisión que provoca la intertextualidad, ya que, al recorrer paralelamente los distintos programas se observa una gran variedad de obras pertenecientes a la literatura universal como por ejemplo: “Clitemnestra o el crimen”, de Marguerite Yourcenar; *Rebelión en la granja*, de G. Orwell; *El camino*, de M. Delibes; *Antígona*, de Sófocles; *Antígona*, de Anouilh; *Frankenstein*, de M. Shelley; *El cazador oculto*, de J. D. Salinger; entre otros.

-La complejidad de las lecturas: para algunos docentes, los textos son “elevados” o “complejos”, mientras que para otros “son apropiados, pero para saltar de ellos a textos más complejos”.

-El lugar de la gramática en la clase de Literatura: muchos docentes manifestaron no estar de acuerdo con la idea de “dejar de lado” los aspectos gramaticales que estaban incluidos en los programas de los años anteriores porque consideran que, justamente, “se omite una continuidad con respecto a los años anteriores”. Otros decidieron no incluir en el programa temas sobre gramática (como subordinación), pero, si se plantean dificultades o problemáticas en el aula, recurrirán a la explicación de los aspectos necesarios para corregir los errores.

-La disconformidad de algunos docentes en cuanto a las temáticas propuestas desde el Diseño por las “grandes modificaciones” que observan en los contenidos y la exigencia, por parte de los directivos, de armar los programas teniendo en cuenta la nueva propuesta: “Sí, hay muchos cambios: el nombre de la asignatura, los contenidos, que carecen de una continuidad con respecto a los años anteriores y que no se ajustan a los ‘verdaderos’ alumnos que tenemos”, expresa una de las profesoras consultadas. Otra docente manifiesta que desde la dirección de la institución donde trabaja le solicitaron que tuviera en cuenta los nuevos contenidos “aunque llegaron muy sobre la hora del comienzo del ciclo lectivo. Es muy poco serio. De todas formas, no modifiqué demasiado el programa, solo agregué algunas lecturas porque aumentó la carga horaria”. Por último, otra profesora expresa al respecto: “a mi parecer es mucha Literatura, no se puede dejar de lado la parte gramatical y todo lo que forma parte de la lengua.”

En estas respuestas se hace presente la tensión que existe entre los saberes pedagógicos y los saberes docentes, ya que el “código profesional se apoya en un saber empírico. Vive autosuficiente y claramente diferenciado de la cultura científica y pedagógica que los docentes hayan podido recoger en su formación inicial” (Viñao, 2002: 62).

Frente a estas conclusiones, queda en evidencia que la reforma educativa provoca distintos efectos: los cambios propuestos pueden aceptarse sin discusiones o resistencias, o pueden realizarse innovaciones organizativas o curriculares que no se pretendían o no se esperaban. Esto puede deberse a: “la lenta difusión o no aceptación de aquellas innovaciones que hallan resistencias u obstáculos, a la existencia de continuidades, persistencias y tradiciones o a la necesidad de conocer y analizar los procesos de construcción, consolidación y cambio de las prácticas cotidianas en el aula y fuera de ella” (Viñao, 2002: 90).

Una mirada etnográfica sobre la enseñanza de la lengua y la literatura convertiría las prácticas de enseñanza en objeto de estudio, lo cual supone invertir la lógica que plantean las formulaciones didácticas, es decir, partir de las prescripciones hacia lo que ocurre en el aula (Bombini y Cuesta, 2006). Esto permite observar las complejidades que se presentan cuando el docente debe transmitir lo que, desde la prescripción, se considera adecuado. Así, el currículum se materializa como una parte integral de la compleja realidad que se vive dentro de la escuela. La importancia de esta “vuelta de tuerca” radica en que es en la práctica donde se llevan a cabo múltiples relaciones y experiencias que no están previstas desde el currículum oficial y son ellas las que pueden otorgar una línea de acción que ayude al éxito de los alumnos.

Tomar conocimiento de la experiencia áulica implica entender el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, porque “las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto” (Rockwell, 1995: 13). Esto se ve reflejado en las entrevistas, ya que los docentes dan cuenta de sus decisiones sobre la aceptación y la implementación de la norma. Por ello, “toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana” (Rockwell, 1995: 14).

Esto significa que para comprender los alcances de una reforma o de las innovaciones que se proponen en el ámbito educativo, es fundamental analizar lo que sucede cotidianamente en las aulas y en las instituciones educativas, teniendo en cuenta el significado que tiene la Secundaria para los alumnos que transitan por ese nivel, la cultura escolar y el contexto institucional.

Notas

[1] Da Silva parte de la tesis de que utilizando las teorías son discursos. Para sostener esto, realiza un recorrido histórico sobre las diferentes concepciones acerca del *currículum*, al que define como “el resultado de una selección” y que, frente a esto, las teorías sobre el *currículum* deberían justificar por qué se seleccionan “esos” conocimientos y no “aquellos” (DA SILVA, 2001: p.16). Graciela Frigerio (1992), en cambio, sostiene que el *currículum* puede considerarse “como cerco cognitivo”, entendiendo esto como una forma de imponer un recorte de saberes y un “reparto” del conocimiento dentro del sistema educativo que establece una forma de pensamiento. Esta concepción de la norma implica tener en cuenta sus intersticios, que es lo que permite a los docentes completar, innovar, modificar o moldear el currículum prescripto.

[2] Diseño curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior 4to año Literatura/ versión preliminar. Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, 2010.

[3] Dada la extensión del trabajo no se incluyen todas las entrevistas realizadas, ni en su totalidad. Los profesores consultados se desempeñan como tales en las siguientes instituciones de la ciudad de La Plata: San Cayetano, San Vicente de Paúl, San Carlos, Mtro. Luis Mac Kay, Santa María, E.S.B. 40, Colegio Nacional y Santa Marta. Las entrevistas fueron realizadas en los meses de agosto a octubre de 2010. Las preguntas que se utilizaron para rehilar la conversación fueron: ¿Conoce el nuevo Diseño curricular para 4to año? ¿Cree que hay muchos cambios con respecto a los temas propuestos para años anteriores? ¿Qué opina sobre los contenidos que aparecen en el nuevo diseño? ¿Cómo volcó esos contenidos (si es que lo hizo) a su programa de estudio? ¿Modificó poco, mucho o nada con respecto al año anterior? Se incluyen, aquí mismo, algunos ejemplos de la complejidad de sentidos que manifiestan varias de sus respuestas:

“Leímos atentamente el nuevo diseño curricular cuando llegó. Los cambios consisten en hacer un abordaje exclusivo de la Literatura sin involucrar la enseñanza de la Gramática que según este nuevo diseño se debería agotar en tercero. Nosotras en la escuela, este año respondimos al diseño sin el dictado de la Gramática sino teniéndola en cuenta en caso de que se detecten problemas de expresión como por ejemplo en el uso de los tiempos verbales o en el uso de los pronombres relativos. Este año es un período de experimentación. Veremos qué sucede cuando se complete el diseño curricular cuarto a sexto. Sí, modificamos pues debimos agregar lecturas e incorporamos algunas de las sugeridas. En uno de los cuartos propuse un listado de textos del cual deben elegir uno: *Frankenstein*, *Metamorfosis*, *Hamlet*, *Crónica de una muerte anunciada*. Y otros más. Desde la Dirección se nos sugirió que armáramos los programas de acuerdo al nuevo diseño”.

“Conozco los nuevos contenidos y considero que hay muchos cambios. Creo que en general están bien, sobre todo porque hay coincidencia temporal con algunos temas de Historia. No estoy de acuerdo en dar *El poema de Mío Cid*. Con respecto al año anterior efectué muchos cambios, ya que desde la dirección me solicitaron que tuviera en cuenta el nuevo Diseño.”

“Sí, conozco el nuevo diseño y considero que hay cambios formales. Me gustaba la diferenciación entre lo conceptual, lo actitudinal y lo procedimental, porque eran tres ejes interesantes a tener en cuenta en la incorporación de textos en el programa. Personalmente voy a seguir trabajando con esos ejes aunque no los explicito. Con respecto a los contenidos del programa no hice modificaciones, solo agregué algunas obras. Al tener mayor carga horaria, voy a dedicar más tiempo al ítem redacción.”

Bibliografía

- Alvarado, Maite (2001): "Enfoques de la enseñanza de la escritura" en *Entre líneas*, Buenos Aires, Manantial.
- Bixio, Beatriz (2003): "Pasos hacia una didáctica social y cultural de la lengua y la literatura: sociolingüística y educación, un campo tensionado" en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, nro 2. Barcelona, El Hacedor.
- Bombini, Gustavo (2001): "Avatares en la configuración de un campo: la Didáctica de la Lengua y la Literatura". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año 1, nro. 1. Buenos Aires, El Hacedor.
- Bombini, Gustavo (2005a): "Parte I. Para leer el manual", en: *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Lugar editorial.
- Bombini, Gustavo (2005b). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Bombini, Gustavo y Cuesta, Carolina (2006): "Lengua y literatura: campo de la didáctica específica y Prácticas de enseñanza", en Fioriti, Gema (comp.) *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Da Silva, Tomaz Tadeu (2001): "Teorías del currículum: ¿qué es eso?". *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona, Octaedro,
- Diseño curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior 4to año Literatura/ versión preliminar. Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, 2010.
- Egan, Kieran (1999): "La importancia de la imaginación en la educación" y "Características de la vida imaginativa del estudiante de ocho a quince años", en: *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Para los años intermedios de la escuela*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Frigerio, Graciela (1992): "Currículum: norma, intersticios, transposición y textos", en: Frigerio, Graciela (comp.), *Currículum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Giroux, Henry (1990): "Hacia una nueva sociología del currículum". *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- Iturrioz, Paola (2006): *Lenguas propias / Lenguas ajenas*. Bs. As., Libros del Zorzal.
- Labeur, Paula, Frugoni, Sergio y Cuesta, Carolina (2007): *Cuaderno de trabajo para los docentes. Literatura, Cursos de articulación entre el nivel medio y los estudios superiores*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/curriform/artisup/LiteraturaparaDocentes.pdf>
- Piacenza, Paola, (2001) "Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976)" en *Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, Nro. 1. Buenos Aires, El Hacedor.
- Privat, Jean-Marie (2001), "Socio-lógicas de la didáctica de la lectura", en: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, septiembre, Buenos Aires.
- Rockwell, Elsie. (1995). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". Rockwell, Elsie (comp.) *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1999). Cap. I: "La relevancia de la etnografía", en: *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Bs. As. Paidós.
- Viñao, Antonio. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. México, Ediciones Morata.