

El docente de lengua y literatura: formación disciplinar, *curriculum* e instituciones

LUCILA SANTOMERO Universidad Nacional del Litoral – CONICET, Argentina

ORCID 0000-0001-9101-1925

lucilasantomero@hotmail.com

Resumen

El profesor de lengua y literatura de nivel secundario toma, como el de cualquier otra disciplina, múltiples decisiones a la hora de diseñar el programa de su materia, planificar sus clases y construir cada una de sus propuestas de enseñanza (con su correspondiente selección de contenidos, objetivos, evaluación, entre otras). En su caso, cada una de estas elecciones se complejiza porque el espacio curricular implica la enseñanza de dos objetos disciplinares diferenciados. Este trabajo busca reconstruir, a partir de la descripción y análisis de aulas concretas y situadas, la incidencia de diversos factores en las decisiones teóricas, didácticas y epistemológicas que llevan a cabo los docentes, tanto para la enseñanza de la lengua como de la literatura. El recorrido propuesto se centra en la formación docente en ambos campos de conocimiento, la relación de las propuestas docentes analizadas con los documentos curriculares oficiales y los diversos condicionamientos institucionales, que adquieren formas muy distintas en las escuelas de gestión privada y las de gestión pública. Se pretende mostrar el modo en que estos aspectos repercuten en la configuración de las «aulas de lengua y literatura» y el espacio destinado a la enseñanza de cada objeto.

Palabras clave: aulas de lengua y literatura / escuela secundaria / docente autor del *curriculum* / documentos curriculares / formación lingüística y literaria

The teacher of language and literature: disciplinary formation, curriculum and institutions

Abstract

The language and literature teacher at secondary level takes, like any other discipline, multiple decisions when designing the program of their subject, plan their classes and build each of their teaching proposals (with its corresponding selection of contents, objectives, evaluation, among others). In your case, each of these choices becomes more complex because the curricular space implies the teaching of two differentiated disciplinary objects. This work seeks to reconstruct, from the description and analysis of concrete and situated classrooms, the way in which various factors affect the theoretical, didactic and epistemological decisions made by the teachers, both for the teaching of the language and the literature. The proposed course focuses on teacher formation in both fields of knowledge, the relationship of the teacher proposals

Recibido: 21/3/2020. Aceptado: 3/8/2020

Para citar este artículo: Santomero, L. (2020). El docente de lengua y literatura: formación disciplinar, *curriculum* e instituciones. *El taco en la brea*, 12 (junio–noviembre). Santa Fe, Argentina: UNL. e0007 DOI: 10.14409/tb.vii12.9684

analyzed with the official curricular documents and the various institutional conditionants, which take on very different forms in private management and public management schools. It is intended to show the way in which these aspects affect the configuration of the

«language and literature classrooms» and the space destined to the teaching of each object.

Key words: language and literature classrooms / high school / teacher (as) author of the curriculum / curricular documents / linguistic and literary formation

Introducción

Los factores y dimensiones que se entrecruzan en una tarea tan compleja como la educativa son múltiples y diversos. En esta presentación nos centramos en una de sus aristas: la relacionada con el quehacer docente, en este caso del área de lengua y literatura, y las decisiones que se ponen en juego en la práctica de esta profesión. Se asume una concepción del «docente como autor del *currículum*» (Gerbaudo, 2006), esto es, un profesional que trabaja de manera autónoma y activa en la construcción de su propuesta de enseñanza, seleccionando previamente aquellos contenidos, teorías, materiales, actividades, métodos y formas de evaluar que considera más pertinentes para la situación educativa a la que los destina.

Lo expuesto a continuación forma parte de los resultados de una investigación mayor¹ centrada en el análisis de las decisiones teóricas, didácticas y epistemológicas que toman los docentes para el diseño de las «aulas de lengua y literatura» (Gerbaudo, 2011) en el nivel secundario. El objetivo del trabajo es analizar la incidencia de diversos factores en esas elecciones que toman los profesores para el armado de sus clases. Específicamente, nos centramos en los siguientes: la formación docente, la relación con las disposiciones curriculares oficiales y las particularidades de las instituciones. A su vez, nos proponemos atender al modo en que esos componentes contribuyen a generar buenas prácticas (Gerbaudo, 2011) o tienden a constituir obstáculos, ya sean epistemológicos (Bachelard, Camilloni), pedagógicos (Bachelard) o ideológicos (Gerbaudo, 2011) en las propuestas docentes de aulas de la región. Asumimos que el conocimiento de las relaciones que se establecen entre los factores mencionados y los obstáculos o buenas prácticas de enseñanza puede resultar de gran ayuda para superar la presencia de los primeros y potenciar las segundas.

La propuesta implicó el diseño de una investigación sustentada en un trabajo de campo a los fines de recabar datos e información pertinente para dar cuenta de lo que acontece en aulas e instituciones reales en contextos concretos y, a su vez, representativamente distintos entre sí. En esas aulas se observa, con relación al espacio destinado a cada objeto en la asignatura «Lengua y literatura», un predominio de la enseñanza de la literatura sobre la de lengua en el nivel medio. Así, el desarrollo del estudio realizado busca conocer y explicar las causas de esta prevalencia y la consecuente exclusión de contenidos del área de lengua, principalmente en los últimos años de la educación secundaria. Se considera que ese período es un momento propicio para trabajar con los alumnos ciertos contenidos y procedimientos de reflexión que, por su complejidad, no pueden ser incorporados anteriormente, puesto que es necesario que los estudiantes cuenten con determinadas competencias y conocimientos previos. Por esto, se delimitó el estudio a las «aulas de lengua y literatura» de cuarto y quinto año del nivel secundario, asumiendo que se

constituyen como los espacios más oportunos para proponer la enseñanza del objeto lengua a partir de los aportes de determinadas perspectivas teóricas y críticas.

Se parte de la siguiente hipótesis: la formación docente, el *currículum* oficial y los condicionamientos institucionales son componentes de la escena educativa que delinear las decisiones de los docentes e influyen, entre otras cosas, en el espacio que destinan a la enseñanza de cada uno de los objetos disciplinares de la materia, la selección de contenidos en el armado de sus planificaciones y los enfoques teóricos que asumen para pensar la enseñanza de la lengua y la literatura.

Sobre la investigación en acción

El estudio se llevó a cabo mediante la conformación de una muestra representativa de instituciones de nivel medio de la ciudad de Santa Fe que presentaban «rasgos y contornos» (De Alba) posibles de definir como representativos de un grupo. Se delimitaron los siguientes criterios para la selección de los establecimientos: (i) tipo de gestión educativa, (ii) coeficiente socioeconómico² (CSE), (iii) localización geográfica y, en el caso de las escuelas de gestión privada, (iv) educación laica o religiosa. De este modo, quedaron seleccionadas diecisiete escuelas secundarias, nueve de gestión oficial (Grupo I) y ocho de gestión privada (Grupo II). El primer grupo se conformó con escuelas de gestión pública con CSE diverso y de diferentes distritos³ de la ciudad. En el caso del segundo grupo, además de la diversidad en su localización, en pos de una mayor representatividad de la muestra, se subdividió a los establecimientos privados según la distinción entre escuelas laicas y confesionales. En este último caso, se contempló abarcar instituciones que representaran todos los cultos que se profesan en la ciudad y en el caso de las no religiosas, se priorizó la diversidad de los CSE y la ubicación geográfica de las escuelas en cuestión. De esta manera, la muestra quedó constituida de la siguiente forma:

Grupo I Escuelas de gestión oficial	Grupo I.I CSE deficitario	1- Escuela de gestión pública. Distrito Noroeste. 2- Escuela de gestión pública. Distrito La Costa. 3- Escuela de gestión pública. Distrito Centro.
	Grupo I.II CSE regular	4- Escuela de gestión pública. Distrito Este. 5- Escuela de gestión pública. Distrito Centro. 6- Escuela de gestión pública. Distrito Suroeste.
	Grupo I.III CSE bueno	7- Escuela de gestión pública. Distrito Centro. 8- Escuela de gestión pública. Distrito Centro. 9- Escuela de gestión pública. Distrito Centro.
Grupo II Escuelas de gestión privada	Grupo II.I No confesionales	10- Escuela no religiosa. CSE bueno. Distrito Centro. 11- Escuela no religiosa. CSE bueno. Distrito Centro. 12- Escuela no religiosa. CSE regular. Distrito Centro. 13- Escuela no religiosa. CSE bueno. Distrito Centro.
	Grupo II.II Confesionales	14- Escuela Evangélica. CSE regular. Distrito Centro. 15- Escuela Católica. CSE bueno. Distrito Centro. 16- Escuela Católica. CSE bueno. Distrito Centro. 17- Escuela Adventista. CSE regular. Distrito Centro.

Tabla 1. Muestra de instituciones escolares de la ciudad de Santa Fe

En estas diecisiete escuelas, la recolección de datos se centró en las siguientes fuentes: programas de las materias del área de lengua y literatura de cuarto y quinto año de nivel secundario, planificaciones presentadas por los docentes de esos años, libros de textos, cuadernillos y material elaborado por los profesores para el trabajo con los alumnos. En las instituciones de formación docente de la ciudad de Santa Fe se recuperaron planes de estudio y programas de cátedra de las carreras de las que egresan los docentes del área. En la ciudad se cuenta, por un lado, con la oferta de la carrera de «Profesorado en Letras» en una universidad pública y, por el otro, del «Profesorado en Lengua y Literatura» en dos institutos, uno de gestión pública y otro de gestión privada. Para ampliar los resultados obtenidos del análisis de los documentos mencionados, se llevaron a cabo encuestas y entrevistas semiestructuradas a informantes clave. Las encuestas fueron diseñadas para ser trabajadas con los docentes a cargo de las «aulas de lengua y literatura» de la muestra con el objetivo de profundizar en el conocimiento de las decisiones que toman para el armado de sus propuestas y las entrevistas fueron pensadas para ampliar la indagación sobre todo aquello que tenga lugar en sus prácticas y que circule por fuera de la planificación escrita, a modo de «*curriculum oculto*» (De Alba).

Si bien la investigación general en la que se enmarca este trabajo se enfocó en la enseñanza de la lengua, puesto que el espacio curricular es compartido y nos concentramos en los factores que inciden en la toma de decisiones por parte de los docentes que enseñan ambos objetos, nos ocupamos de las «aulas de lengua y literatura» (Gerbaudo, 2011). Esta noción permite contemplar, además del diseño didáctico de las clases, el conjunto de decisiones previas involucradas en la selección de contenidos, materiales, corpus, envíos, armado de actividades, evaluaciones, entre otras. Es una categoría que repara en el «carácter artesanal y complejo de cada propuesta didáctica» (19) y, desde esa posición, se procura atender a la impronta particular con que el docente configura su propia selección de contenidos y los organiza en función de un ciclo lectivo determinado y un grupo concreto de estudiantes.

En el análisis propuesto a continuación, en primer lugar, se revisan las denominaciones vigentes de los espacios curriculares que conforman la muestra; en segundo lugar, se focaliza en el papel que juega la formación disciplinar en las decisiones de los docentes a cargo de la materia; en tercer lugar, nos centramos en la dimensión curricular, esto es, el lugar que ocupan los contenidos pautados desde los Ministerios tanto nacional como jurisdiccional en las propuestas didácticas. En cuarto lugar, se examinan los condicionamientos que, según los rasgos y contornos (De Alba), imponen las instituciones que alojan las propuestas y, por último, se esbozan conclusiones sobre el espacio que los docentes destinan a la enseñanza de cada objeto y sobre el trabajo en general.

Un espacio curricular, dos objetos de enseñanza

La lengua y la literatura son objetos distintos y, si bien en la secundaria argentina se articulan en un mismo ámbito de enseñanza, cada uno se utiliza en prácticas discursivas diferentes. Es necesario distinguir entonces entre los usos artísticos y no artísticos de la lengua y atender a las propuestas docentes para ambos usos.

Al suponer este único espacio curricular, la enseñanza de dos objetos diferentes requiere docentes con una formación sólida tanto en lengua como en literatura y, además, que quienes se encargan de su dictado asuman una didáctica diferenciada para cada objeto. En línea con lo que propone Bombini, esto implica abandonar las denominaciones del tipo «Didáctica especial en...»,

que implican concebirla como una variable más de un campo general y priorizar una didáctica de objeto, en la que la especificidad del objeto lengua y la especificidad del objeto literatura exigen un tratamiento didáctico particular (2001:26-27). Atender a la demanda de la lógica específica de cada objeto para el diseño de las propuestas de enseñanza se vuelve tarea imprescindible de todo profesor a cargo de un aula de doble objeto, como es el caso de lengua y literatura en la escuela media.

Los problemas a los que el docente se enfrenta al enseñar cada objeto son de distinta naturaleza y, en este sentido, los conocimientos involucrados en la enseñanza de la lengua y de la literatura solicitan formas de razonar, argumentar y explicar de diferente índole. Como consecuencia de esto, las lógicas implicadas en la construcción de las clases destinadas a cada objeto difieren y abarcan operaciones distintas. No es idéntica la exigencia, por ejemplo, del tipo de progresión requerido en algunas clases de lengua o sintaxis que en algunas de literatura. En el caso de la enseñanza de contenidos gramaticales, la progresión resulta esencial, no solo por la complejidad de los segmentos, sino también de sus unidades de análisis (Bosque:29).

Esas formas, tiempos y recursos empleados para el tratamiento de los contenidos de uno y otro objeto imprimen a su enseñanza una modalidad particular e impactan de forma inevitable en las decisiones de los docentes al construir sus programas y diseñar sus clases. En esa diagramación incide también, en el orden disciplinar, la concepción que asuman sobre cada objeto, la selección que realizan entre las distintas perspectivas teóricas para pensar la lengua y para pensar la literatura y en función de qué criterios las priorizan para sus propuestas.

Sumado a lo anterior, los profesores toman también otras decisiones que involucran órdenes teóricos que definen también el modo en que se construyen los «objetos» tanto de la Didáctica de la lengua como de la literatura, a saber: el sujeto, el contexto y la enseñanza. En otras palabras, asumen posiciones respecto de las tensiones en cada uno de estos aspectos para ambos objetos, lo que implica, según Gerbaudo, decidir en un primer orden que involucra concepciones acerca del aprender (¿cómo se piensa el sujeto que aprende?); en un segundo orden que implica concepciones acerca del enseñar (¿qué supone una buena enseñanza?) y otro que comprende las concepciones desde las que se interpretan los rasgos y contornos del contexto (2006:71). Identificar el modo en que se vehiculizan esas concepciones atendiendo a lo que sucede respecto de cada objeto en las propuestas docentes resulta central para la comprensión del funcionamiento de las aulas del área en la actualidad.

Una materia, dos denominaciones vigentes

Del total de treinta y cuatro propuestas estudiadas, treinta y dos aulas cuentan con la denominación «Lengua y literatura» para el espacio curricular que se ocupa de la enseñanza de estos objetos en el nivel secundario. En los dos casos restantes, pertenecientes a cursos de la misma institución, la asignatura recibe el nombre de «Lengua Nacional».

Las designaciones actuales de esta materia en la región, dispuestas a nivel de los «sujetos de determinación curricular» (De Alba), ofrecen un punto de partida válido para comenzar a indagar en los posicionamientos que subyacen en la conformación de estos espacios. La selección léxica realizada muestra que en uno de los casos se omite la mención al objeto literatura y, en ambos casos, se opta por el término «lengua» para referirse a dicho objeto. Esta elección posibilita también un acercamiento a las concepciones o enfoques implicados en el diseño curricular de esta asignatura.

La definición o selección de un término para definir el objeto responde, de cierta manera, a algún enfoque teórico, se realice esto de forma explícita o implícita, motivada o por *default*. La

opción, en la gran mayoría de estos casos, es por el uso del término «lengua» de forma aislada (sin la adjetivación nacional) y es posible vincular esto con la delimitación del objeto de estudio, al menos, las representaciones que operan desde y a partir de la denominación vigente. El recorte del objeto de enseñanza y sus alcances pueden leerse en el marco de perspectivas lingüísticas formales, es decir, aquellas que buscan dar cuenta del estudio del sistema de la lengua y no en términos funcionales, en los que se priorizan las relaciones y/o dependencias con el contexto de uso.

Específicamente, en el caso de la denominación «Lengua Nacional» se trata además de un «binomio» con reminiscencias a numerosas polémicas que, desde comienzos del siglo XIX, con distinta fuerza y por diferentes motivos, se fueron sucediendo en Argentina. El «problema de la lengua nacional», la preocupación por la existencia de un idioma propio, diferenciado de la lengua de España ha sido objeto de múltiples debates⁴ que continúan, con diferentes matices e ideas propulsoras, hasta nuestros días. Un trabajo de referencia sobre esta cuestión y que además aborda la relación del tema con lo acontecido en el ámbito educativo es la tesis doctoral de Ángela Di Tullio (2003). La autora analiza la correlación entre el fenómeno de la inmigración masiva, entre fines del siglo XIX y principios del XX, y las políticas lingüísticas estatales e identifica en la primera década del siglo XX la instrumentación de un proyecto educativo nacionalista que impulsa una campaña de depuración de la lengua escrita tendiente a reforzar el carácter monolingüístico del Estado argentino (36-37). Los debates imperantes de aquella época muestran una marcada preocupación por la pureza del idioma debido a la recepción de movimientos inmigratorios masivos. Las concepciones oficiales sobre la variedad lingüística local se vehiculizaron a través de la enseñanza de la lengua y la gramática tradicional escolar, de corte normativo. Según Di Tullio, el objetivo propuesto era el de «estigmatizar las lenguas de los inmigrantes y los rasgos plebeyos de la modalidad dialectal como paso previo al ideal de una nación lingüísticamente unitaria» (35). Este espíritu homogeneizador circula como núcleo central de las representaciones acerca del idioma en la denominación «Lengua Nacional».⁵

La reflexión sobre estas connotaciones respecto a los términos que hoy en día se usan para nombrar a la materia en la que se enseña el objeto lengua en la ciudad habilita su comprensión en el marco de los procesos políticos, educativos y sociales en que se originaron y permite contextualizar e historizar las prácticas actuales.

En el caso de los documentos curriculares oficiales de la provincia de Santa Fe, se establece tanto para el ciclo básico como para el ciclo orientado del nivel secundario, la denominación «Lengua y Literatura». Esto implicaría que debiese garantizarse cierta equidad en la enseñanza de ambos objetos en todos los años de la educación secundaria. Sin embargo, como veremos más adelante, esto no sucede.

Resulta significativo atender a lo que sucede respecto a este punto en otras provincias del país. Hacer esta comparación permite leer la continuidad de determinadas denominaciones como una posición que, ya sea por una decisión activa de conservación o por indiferencia, se prefiere mantener. En algunas provincias, desde hace algunos años, las designaciones de las «aulas de lengua» del secundario han atravesado modificaciones. Por ejemplo, en el caso del Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires, de primero a tercer año de la educación secundaria, la asignatura se llama «Prácticas del Lenguaje» y, en los años restantes, desaparece del plan y se reemplaza por «Literatura». En esa provincia, la prescripción curricular de dividir los objetos por años es explícita y se dispone para el ciclo superior u orientado la enseñanza exclusiva o prioritaria de contenidos de Literatura.

Respecto a la denominación utilizada para referirse al área de lengua, se observa un cambio de perspectiva que involucra también posicionamientos didácticos. En el documento se argumenta que, con la denominación «Prácticas del lenguaje», se busca abordar el objeto de conocimiento a ser enseñado de una manera integral, es decir, sin fragmentar el uso en unidades menores (ya sea textuales, oracionales, léxicas), sino preservándolo como objeto.⁶

Este tipo de reformulaciones implementadas en otras jurisdicciones interpela a preguntarse por la vigencia de las denominaciones actuales en la región y su incidencia en las decisiones de los profesores a cargo de las aulas estudiadas. Asimismo, interesa indagar si los nombres dados a las aulas impactan en las representaciones que los docentes construyen para sí mismos y para transmitir a sus estudiantes en las clases, respecto de los objetos de estudio; si tienen impacto a nivel curricular y si inciden en la selección de la/s teoría/s desde la/s cual/es los profesores conciben su objeto de enseñanza y diseñan su propuesta. En el caso de la materia denominada «Lengua Nacional», cabría preguntarse, por ejemplo, si a pesar de no mencionar el objeto literatura, se supone su enseñanza en ese espacio; y, en el caso de la asignatura «Lengua y literatura», si efectivamente se enseñan los dos objetos.

En el caso de las aulas santafesinas, la denominación «Lengua y literatura» corresponde a las escuelas provinciales, mientras que la designación «Lengua nacional» es la seleccionada para las materias de una escuela nacional sita en la ciudad. Por este motivo, en ese establecimiento no rige el Diseño Curricular Provincial vigente para las instituciones educativas del nivel secundario pertenecientes al Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, sino que se cuenta con un Proyecto Educativo Institucional mediante el cual se define un plan de estudio propio y se establece un conjunto de contenidos mínimos. Cuentan con el funcionamiento de un Departamento de Lengua y la persona a cargo es quien se ocupa de propiciar la articulación de los temas por nivel educativo y año escolar, coordinando al grupo de docentes que dicta ese espacio curricular en la institución.

Si bien en esa escuela la designación de la materia se acota al objeto lengua, en las aulas se trabaja la enseñanza de ambos objetos, lengua y literatura. En el programa⁷ de cuarto año, una de las cuatro unidades se titula «El texto literario» y se listan como «contenidos»⁸ los siguientes:

- Relato fantástico y relato de ciencia ficción.
- Análisis de textos de Jorge Luis Borges, Juan José Saer, Pablo de Santis y otros.

(Escuela 8. Grupo I.III)

En el caso de las planificaciones de quinto año, esto se registra en unidades como la número II, titulada «La literatura y el pasaje hacia otras realidades», en cuya lista de «contenidos» se enumeran los siguientes:

- La especificidad del texto literario. Rasgos distintivos: ficción y función poética.
- El papel del lector en la construcción del significado del texto.
- Intertextualidad: el texto y sus relaciones.
- Narración en imágenes: la historieta. Su relación con el texto literario.

(Escuela 8. Grupo I.III)

En el dictado de «Lengua Nacional», a diferencia de lo que sucede en las otras aulas analizadas, se otorga mayor espacio a la enseñanza de la lengua. Si bien se incorporan temas del área de literatura, prevalecen contenidos ligados a procesos de escritura, entre los que se priorizan los tipos textuales correspondientes a informes, monografías, encuestas, entrevistas y *curriculum*. Resulta distintivo en este caso que tanto en el programa de la materia como en el cuadernillo para los alumnos confeccionado por los docentes se asigna un lugar preferencial a la enseñanza de contenidos ligados a los protocolos de escritura académica. Esto se observa no solo en la selección realizada para el trabajo con los tipos textuales ya mencionados sino también en la incorporación de determinados textos de lectura. Aunque en la planificación de la asignatura no se explicita la bibliografía utilizada (ni por el docente ni para los alumnos) fue posible reponerla, en parte, mediante el cuadernillo propuesto como material a utilizar en la materia.⁹ En la bibliografía incorporada se explicitan los siguientes textos de lectura obligatoria para los estudiantes:

–«Escribir, leer y aprender en la universidad» de Paula Carlino, Fondo de Cultura Económica, 2005 (En este caso se seleccionaron fragmentos y cuadros para el contenido «Monografía»).

–«Pilotear la lectura y la escritura» de Cadina Palachi, UNL, 2005 (perteneciente al material «Lectura y escritura de textos académicos para el ingreso»).

–«Cómo hacer un trabajo escrito» de Irene de Puig. Ediciones Octaedro, 1994 (Fichaje del libro).

–«Lecturas y escrituras» de Marta Lescano y Silvia Lombardo, Ediciones del Eclipse, Buenos Aires, 2000 (Selección de apartados y cuadros vinculados a elaboración de «Informes», «Fichaje bibliográfico» y «Citas bibliográficas»).

(Escuela 8. Grupo I.III)

Específicamente, la planificación de quinto año se conforma de tres unidades. La primera se centra principalmente en la escritura y se titula: «Nuevas representaciones acerca de la lectura y la escritura». Aquí se listan como contenidos: definiciones de escritura, paráfrasis, escritura como instrumento para el relato de la historia personal (autobiografía, *curriculum vitae*, carta de presentación), el proceso de escritura y el lugar de la lectura y la escritura frente al avance de las tecnologías (hipertexto e hipermedio). En la segunda unidad, «La literatura y el pasaje hacia otras realidades», se explicita el trabajo con la especificidad del texto literario, el papel del lector en la construcción del significado del texto y la intertextualidad. Se selecciona la historieta como objeto de estudio y se trabaja su relación con el texto literario. En la última unidad, denominada «La monografía como acercamiento a las prácticas universitarias», el objetivo latente se tematiza. En el diseño de esta planificación prevalece un propósito claro que la atraviesa: la formación y el entrenamiento de los alumnos en la escritura académica en pos de sus futuras prácticas universitarias. De este modo, se evidencia una concepción de la asignatura centrada en la articulación entre la escuela media y la universidad.

Si bien el «*curriculum nulo*», es decir, lo que se aparta y no se enseña en estas aulas podría cuestionarse, es innegable que el docente tiene claro qué quiere lograr y los medios que arbitra para ello. Los objetivos, contenidos y procedimientos o métodos del programa se articulan de modo coherente. Se sabe lo que se hace y para qué se hace. Como veremos, en muchas «aulas de lengua» esto no acontece y predomina una serie de inconsistencias y confusiones respecto a qué enseñar y cómo hacerlo. En este caso, se evidencia el modo en que el factor institucional

—sobre el que volveremos más adelante— impacta en gran medida en las decisiones docentes. El proyecto institucional y el funcionamiento de un Departamento del área inciden en el plan global de la materia y la estructuración de las planificaciones en cuanto a sus objetivos, contenidos, actividades, materiales y corpus seleccionados.

Señalado lo anterior respecto a las designaciones vigentes y, habiendo presentado una aproximación a lo que sucede en el único caso con una denominación distinta dentro de la muestra para la asignatura en cuestión, se asume que en todas las aulas que forman parte de la muestra analizada se contempla, en mayor o menor medida, la enseñanza de ambos objetos, la lengua y la literatura.

Factor #1: Conocer para decidir. La formación disciplinar

La mayoría de los docentes encuestados y entrevistados realizó sus estudios superiores en la carrera de Letras de la universidad pública de la ciudad de Santa Fe. Solo uno de ellos se formó en una universidad de otra provincia del país y otro docente en la llamada «Escuela Universitaria del Profesorado», antigua denominación de la carrera actual.

La carrera universitaria del Profesorado en Letras tiene, desde hace ya casi veinte años, un plan de estudios que la estructura en dos ciclos. Las materias que conforman el primer ciclo son de carácter obligatorio, mientras que el segundo ciclo se compone de un conjunto de asignaturas obligatorias y otras que son optativas. Dentro de este último grupo, se ofrecen dos áreas, «Ciencias del Lenguaje» y «Literaturas y Teoría Literaria», y los estudiantes pueden optar por cursar materias de cualquiera de esas áreas.

La selección de asignaturas que realice el alumnado durante el cursado redundará en una mayor formación con relación al objeto lengua/lenguaje o al objeto literatura. Esto es relevante ya que muchos de los docentes entrevistados, al ser consultados sobre sus «aulas de lengua», admiten priorizar en sus prácticas la enseñanza de la literatura y atribuyen su elección o preferencia por este objeto a una opción que se origina, precisamente, en la etapa de su formación. Algunos de ellos, además, reconocen que, a raíz de esta elección, acarrearán una falta de competencias para enseñar lengua desde determinadas perspectivas, para retomar los aportes de ciertas corrientes lingüísticas en sus clases o para reflexionar y revisar sus propias concepciones y conocimientos sobre el objeto lengua. Así, mencionan las siguientes materias como algunas de las asignaturas (o en algunos casos, perspectivas) que quedaron excluidas de su formación en el profesorado: «Análisis del Discurso», «Lingüística Aplicada», «Análisis Crítico del Discurso» (ACD), «Antropología Lingüística», «Sociolingüística» y «Epistemología lingüística».¹⁰

Una de las preguntas de la encuesta estructurada interrogaba a los docentes sobre su conocimiento de la perspectiva del ACD.¹¹ Algunas de las respuestas que, en algunos casos se ampliaron en las entrevistas, fueron las siguientes:

Existe una mayor inclinación en mi formación académica al ámbito de las teorías literarias y literaturas por lo tanto las teorías lingüísticas ocuparon un segundo plano. (Docente Quinto Año. Escuela 16)

Estaba la materia en la facultad, pero como optativa y, como yo me incliné más para el área de la literatura y las teorías literarias, no la elegí para cursarla. (Docente Quinto Año. Escuela 8)

La conozco, pero solamente de nombre, no en profundidad. (Docente Cuarto Año. Escuela 16)

Sí, obviamente, la conozco, pero no me siento capacitada como para dar desde ahí. (Docente Cuarto Año. Escuela 5)

Las respuestas arrojan que esas elecciones de los docentes durante la etapa de su formación académica incidieron en la conformación de las opciones teóricas con las que cuentan. Así, la reducción en la formación lingüística se vuelve una carencia al momento de pensar específicamente la enseñanza de la lengua. El hecho de no contar desde su formación de base con determinados conocimientos y/o de desconocer los lineamientos de ciertas perspectivas genera una disminución en los enfoques de los que disponen los profesores para contrastar con otros y realizar las selecciones necesarias. Esto limita no solo su capacidad de análisis y evaluación de las teorías que consideren más pertinentes para la enseñanza de determinados temas, sino también la elección misma de los contenidos.

De los resultados de las encuestas y entrevistas realizadas a los docentes y del análisis de sus planificaciones se desprende que las teorías desde la que mayoritariamente piensan sus clases de lengua son, en primer lugar, el enfoque comunicativo funcional y, en segundo lugar, el estructuralismo. Se evidencia así en las aulas analizadas un estado de «hegemonía teórica» (Carrió), es decir, de supremacía de una corriente lingüística teórica en el marco de la enseñanza de la lengua (2). Estos dos enfoques conviven en la mayoría de las propuestas y su presencia se conjuga con la de algunas malas comprensiones y/o traslaciones de ciertas propuestas lingüísticas al campo de la enseñanza (3) y con la selección predominante de un conjunto de contenidos, afines a los propuestos en las orientaciones curriculares oficiales.

En la investigación realizada se partió de la hipótesis de una hegemonía de determinadas teorías lingüísticas y, por consiguiente, de la ausencia de otras, en las «aulas de lengua», ausencia que no se encontraba *a priori* en la formación de letras.¹² Por este motivo, uno de los aspectos fundamentales a los que se buscó atender fueron las dificultades con las que se suelen encontrar los docentes a la hora de seleccionar determinadas perspectivas teóricas para pensar el armado de sus clases. Se entiende que estas dificultades pueden estar provocando y/o reforzando ciertos «obstáculos epistemológicos», «pedagógicos» e «ideológicos» que resulta necesario identificar para indagar en su conformación. La selección de los marcos teóricos desde los que los docentes piensan los objetos a enseñar impacta en la totalidad de las prácticas, esto es, en la delimitación de los contenidos, las secuencias didácticas diseñadas, las metodologías de trabajo. De ahí la necesidad de examinar esas elecciones de orden teórico, didáctico y epistemológico y su vinculación con las dimensiones contextuales, políticas, institucionales y/o personales.

En el caso de la formación disciplinar, no se registró continuidad entre la hegemonía operante en las propuestas docentes y la formación disciplinar recibida. Los profesores han tenido acceso en sus carreras a una variedad de enfoques teóricos que sobrepasa los dos mencionados, si bien se observa que la elección de las optativas funciona en detrimento del conocimiento de mayores perspectivas para la enseñanza de la lengua. La hegemonía existente funciona entonces como un «obstáculo epistemológico» (Bachelard, Camilloni), esto es, como un conjunto de saberes conocidos que se cristalizan y generan una inercia en el proceso de construcción de nuevos conocimientos. El obstáculo epistemológico es un contrapensamiento que funciona cuando «la

pregunta se gasta y queda solamente la respuesta, “se incrusta” sobre el conocimiento que ya no se cuestiona» (Camilloni:13). El docente, ante las dificultades que encuentra para pensar didácticamente determinados contenidos desde enfoques alternativos a los hegemónicos, elige ese saber–cristalizado por motivos como los siguientes: «En los primeros años se está trabajando muchísimo con el estructuralismo de vuelta. El estructuralismo que te garantiza una forma más segura de trabajar» (Docente Escuela 6). Decimos que es un saber cristalizado porque, si bien algunos docentes reconocieron cuestionar la eficacia de enseñar determinados contenidos desde las perspectivas registradas como hegemónicas, los reproducen de todas formas en sus propuestas. Se observa de modo recurrente, en cuanto a la perspectiva estructural, que se diseñan aulas de lengua/gramática centradas en un trabajo de etiquetamiento que suele volverse mecánico e irreflexivo y, en cuanto al enfoque comunicativo funcional, que se basa en la identificación de ciertos recursos y el reconocimiento de determinadas clasificaciones, que no siempre resultan consistentes en sus criterios de conformación.

Cuando solo queda la respuesta, como decía Camilloni, se instala una imposibilidad por parte de los docentes para distinguir aquellos conocimientos presentes en su formación capaces de ser refuncionalizados como nuevos contenidos escolares. Ante esa imposibilidad, como vimos, la hegemonía tracciona.

Por lo anterior, consideramos que es imprescindible que cada docente cuente con un conocimiento sólido de la disciplina, lo que implica que conozca las diversas perspectivas que abordan al objeto desde diferentes aristas. De otro modo, al acotar sus posibilidades de elección, se corren algunos riesgos, tales como la reproducción de propuestas de modo acrítico o el seguimiento estricto de lo dispuesto en manuales, de modo que las decisiones didácticas y disciplinarias dejan de ser del docente para pasar a ser de las editoriales. En nuestro caso, se observa que, en la mayoría de las propuestas en las que se introducen contenidos del área de lengua, se trabaja con cuadernillos confeccionados por los docentes que consisten en una selección de unidades temáticas fotocopiadas de diversos libros de texto.

María López García advierte también sobre problemas ocasionados por la exclusión de determinadas perspectivas teóricas en la formación de profesores. Para la autora, los docentes que no han recibido una formación específica en los modelos sociolingüísticos que abogan por la enseñanza dialectal probablemente acudan a la enseñanza de determinados contenidos a partir de las propuestas editoriales o del «sentido común» (sus propias representaciones sociolingüísticas en tanto que hablantes de la variedad) y «transfieran a sus alumnos los prejuicios que entienden las variedades regionales como desvíos de la lengua estándar y que asocian el conocimiento de los modelos gramaticales con el conocimiento de la lengua» (160).

En los casos de los docentes que reconocieron desconocer (o no conocer lo suficiente) ciertos enfoques teóricos lingüísticos, se identificaron de forma sobresaliente dos causas de esa falta en su formación. Una, ya mencionada, se vincula a cuestiones personales de los entrevistados y es la opción por una formación más específica, ya sea por «gusto» o «preferencia» personal, en el objeto literatura. La otra, ligada a aspectos institucionales, es la estructuración misma del plan de estudio de la carrera cursada. Ambos aspectos se entrecruzan y se determinan mutuamente ya que, el hecho de optar por una formación más especializada en uno u otro objeto y seleccionar materias optativas afines a lengua o a literatura durante su carrera, impacta en un plano más general aun que el de la elección de los enfoques teóricos para pensar cada objeto. En la formación

de los futuros docentes que optan por las materias del área literatura se reduce inevitablemente el conocimiento y la posible incorporación posterior de marcos alternativos a los vigentes para pensar el objeto lengua, para ampliarlo o para integrar de forma consistente nuevos aportes a los contenidos tradicionalmente enseñados. En suma, para evaluar si un enfoque puede brindar mayores potencialidades para la obtención de determinado objetivo.

El análisis de las entrevistas y las planificaciones de los docentes de la muestra arroja una continuidad en la mayor «preferencia» por la enseñanza de la literatura, el consecuente cursado de las materias del área y el lugar prioritario que luego le otorgan los docentes a ese objeto en el diseño de sus clases. Se deduce, así, que esa elección previa en su formación de nivel superior se constituye en uno de los factores que incide de forma directa en el modo en el que ejercen la enseñanza de este espacio curricular compartido y en el recorte de contenidos seleccionados en sus propuestas de enseñanza. Esto se traduce en una presencia mayoritaria de temas del área de literatura por sobre los de lengua y la prioridad otorgada a ese objeto incide, a su vez, en la conformación del «*curriculum nulo*» (Flinders y otros) de sus planificaciones, esto es, aquellos saberes que son dejados de lado a la hora de enseñar. Lo que se desconoce o conoce en poca profundidad es lo que los profesores suelen elegir dejar afuera y aquello que más conocen es lo que cobra mayor peso en sus planificaciones. Los contenidos y enfoques ausentes en su formación lo están también de sus programas, y muchas veces estas exclusiones tienen profundas consecuencias en la construcción de las secuencias didácticas o en la presencia de inconsistencias teóricas. Un ejemplo de cada caso: en primer lugar, una propuesta en la que se pretende enseñar conocimientos vinculados al contenido tipos textuales sin recuperar conocimientos básicos sobre sintaxis de las oraciones. En segundo lugar, la convivencia en una planificación de conceptos como oración unimembre y otros de procedencia teórica generativista, perspectiva que asume como uno de sus principios centrales el de proyección extendida, por el cual se concibe que toda oración cuenta con un sujeto. Este tipo de problemas se origina en los obstáculos con los que se enfrentan los docentes al reflexionar sobre la lengua y la literatura y las formas que diseñan para volver «enseñable» ese objeto.

En la generación de dichos obstáculos intervienen otros factores, además de los descriptos. Entre ellos cobra especial relevancia el grado de adecuación a los documentos curriculares oficiales que presentan las propuestas áulicas.

Factor #2: Entre recortes y tradiciones. Los procesos de determinación curricular

En los documentos curriculares oficiales del área se dispone para los primeros años de la educación secundaria el abordaje del objeto lengua y, para los últimos años, el de la literatura.

El análisis de las treinta y cuatro planificaciones analizadas arroja una diferencia sustancial en el espacio otorgado a la enseñanza de cada objeto. Salvo en el caso de la Escuela 8 del Grupo I.III, sobre la que ya se hizo mención dado que es la única en la que difiere la denominación de la materia («Lengua Nacional») y de otro caso que se distingue del resto por algunas incorporaciones (Escuela 15. Grupo II.II), en la totalidad de los programas de cuarto y quinto año prevalece la enseñanza de la literatura por sobre el objeto lengua.

Algunos de los profesores consultados destacaron que, si bien no se enfocan en la lengua en los últimos años, sí lo hacen en las divisiones iniciales: «Enseño más lengua en mis cursos de primero a tercer año; en cuarto y quinto, enseño literatura, básicamente argentina y

latinoamericana» (Docente Escuela 5). Se evidencia entonces que los documentos curriculares oficiales tienen un alto impacto en el diseño de las planificaciones de las «aulas de lengua y literatura» y el espacio otorgado a cada objeto por año escolar.

El ciclo inicial del nivel secundario se enfoca en la enseñanza de la lengua y suele predominar una selección de temas y contenidos de esa área. Analía Gerbaudo (2003) ya ha hecho hincapié en esta predominancia, marcada desde los diseños jurisdiccionales de la provincia de Santa Fe: «Prácticamente no se citan textos que trabajen sobre la lectura de textos literarios, pero sí abunda bibliografía no sólo sobre lengua sino también sobre las concepciones del sujeto y sobre la enseñanza» (7). En función de lo dispuesto desde los documentos oficiales, en los primeros años la relegada es la literatura.

En los últimos años, como veremos a continuación, sucede lo inverso y esa dominancia también encuentra su correlato en la estructuración propuesta desde los documentos oficiales.

Nos enfocamos en el análisis de las relaciones entre la dimensión curricular y las prácticas de enseñanza concretas y situadas. Recuperamos el concepto de «determinación curricular», entendido por Alicia De Alba como el proceso que abarca las luchas, negociaciones o imposiciones de diferentes grupos y sectores para llegar a determinar un *currículum* en sus aspectos centrales. Los sujetos del *currículum* (De Alba) que intervienen cumplen diferentes funciones: (i) los de la determinación curricular (interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un *currículum* particular, por ejemplo, el Estado); (ii) los de la estructuración formal (los que en el ámbito institucional escolar le otorgan forma y estructura del *currículum* de acuerdo a los rasgos centrales perfilados en el proceso anterior, dando materialidad al plan de estudios) y (iii) los del desarrollo curricular (quienes convierten en práctica cotidiana un *currículum*: los profesores y estudiantes).

Lo que acontece en los dos primeros niveles, de determinación y estructuración curricular, condiciona el modo en que operan los docentes, encargados de reelaborar los contenidos del *currículum* oficial y desplegarlos en una propuesta áulica. Estos condicionamientos atañen no solo a la selección de enfoques y contenidos sino también al espacio que se destina a la enseñanza de cada objeto en cada año de la enseñanza secundaria.

Del primer nivel de elaboración curricular, se examinaron tanto los documentos curriculares nacionales como los jurisdiccionales para indagar en las tensiones o continuidades entre los mandatos oficiales y las decisiones docentes. En cuanto a los documentos nacionales, se examinaron los «Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Lengua y Literatura» (NAP), en los que se exponen los fundamentos de ciertas disposiciones. A continuación, los reponemos, a pesar de su extensión, por su significatividad para el análisis (el resaltado es nuestro):

CUARTO Y QUINTO / QUINTO Y SEXTO AÑOS¹³

En los dos últimos años de este ciclo de la escuela secundaria se *presentan los contenidos de manera unificada*. Esto es a fin de posibilitar la planificación conjunta de los dos años a partir de recorridos que posibiliten *el cruce de los textos literarios con sus contextos de producción y con las estéticas en las que se inscriben, así como los diálogos que la literatura establece con otras series de discursos (históricos, sociológicos, antropológicos, políticos, etc.) y con otras prácticas y lenguajes artísticos*.

La progresión de los saberes estará, por lo tanto, vinculada con la variación, complejización y/o profundización de los recorridos configurados y de los textos que se abordan en cada año en pos de una creciente autonomía de los estudiantes. A la vez, *los itinerarios que se elijan para el eje Lectura y escritura de*

textos literarios van a determinar en gran medida la progresión de los saberes de los tres ejes restantes: textos no literarios, oralidad y reflexión.

De esta manera, *en este tramo se coloca la Literatura en el centro del espacio curricular, como tradicionalmente ha sucedido*, al tiempo que se propicia la opción para los docentes de diseñar planificaciones innovadoras acordadas institucionalmente, en el marco de las orientaciones jurisdiccionales. (2012:10)

Se explicita que para los dos últimos años de la escuela secundaria, se asume una presentación unificada de los contenidos. Por una parte, parece funcionar en el escrito cierta asunción de que el docente es el mismo para ambos años, entonces podría armar un recorrido que abarque los dos años en cuestión; o bien, se espera que siempre exista una articulación fluida entre los docentes de los distintos años y así estos podrían diseñar esta «planificación conjunta» a la que se hace referencia. Sin embargo, como veremos en el análisis de la dimensión institucional, esta comunicación muchas veces es nula.

Por otra parte, si el docente busca seguir los lineamientos curriculares y ajustarse a ellos como «guía orientadora», el hecho de que en la propuesta oficial se «difuminen» los recorridos para cada año puede generar superposiciones o, lo que sería menos favorable aun, ausencias o vacíos en la enseñanza de ciertos contenidos que tal vez sean necesarios para el año siguiente, por estar implicados en el diseño de la secuencia didáctica y epistemológica del docente.

Otro aspecto a destacar de la cita es lo que se sostiene al final: en los últimos dos años de la escuela secundaria, la literatura es colocada «en el centro del espacio curricular». Se le otorga un lugar medular a la enseñanza del objeto literatura, es decir, no solo ocupa mayor espacio en la propuesta que el objeto lengua, sino que se la ubica como el eje vertebrador de la materia completa. De esta manera, se espera del docente que para esos dos años diseñe recorridos articulados basados en textos literarios. Desde allí, se sugiere la posibilidad de trazar relaciones con los contextos de producción y las estéticas en las que se inscriben las obras, como también se promueve la recuperación de los diálogos entre la literatura y otras series de discursos, prácticas y lenguajes artísticos.

En resumen, de lo expuesto en el documento se deduce que se espera que los docentes de cuarto y quinto año de la secundaria enseñen contenidos del área de literatura. Cuando se habilita la inclusión de otros contenidos se hace en función de los textos literarios dados. Esto se da por supuesto, por un lado, al aclarar que la progresión de los saberes se vinculará con los recorridos configurados y los textos que se abordan en cada año; y, por otro, cuando se explica que los itinerarios elegidos para el eje «Lectura y escritura de textos literarios» van a determinar en gran medida la progresión de los saberes de los tres ejes restantes: textos no literarios, oralidad y reflexión. Los conocimientos de los otros ejes se conciben en una relación de subordinación con los textos literarios.

Una cuestión más sobre el último párrafo de la cita. Se afirma lo siguiente: «en este tramo se coloca la Literatura en el centro del espacio curricular, como tradicionalmente ha sucedido». Como si el hecho de que así haya sucedido en el pasado sea una justificación pertinente y/o suficiente que permita legitimar este lineamiento para los cuartos y quintos años. Por el contrario, no hay nada en la lógica particular de los objetos que determine que su enseñanza deba reducirse a determinada edad o clasificarse para un año escolar y no para otro.

Esta división del *currículum* por objeto según los años del secundario sin una fundamentación sólida y coherente proviene de un «obstáculo ideológico» y, al mismo tiempo, contribuye a

su instalación *a posteriori*. Con esta categoría, producto del enlace de los conceptos «obstáculo epistemológico» e «ideología» (Eagleton), Gerbaudo describe aquellas «representaciones que impiden comprender o leer críticamente una situación debido a cristalizaciones de orden ideológico que promueven interpretaciones *a priori*» (2011:19). Desde la lógica planteada, se espera que los docentes asuman el recorte estipulado por años y objetos en sus planificaciones, en lugar de aspirar a que puedan optar por diagramar, en función de los destinatarios con los que cada año se encuentran, qué contenidos y de qué objeto son necesarios que ese estudiante crea, conozca o entienda (Fenstermacher:158). Seguir esta escisión sin cuestionamientos puede transformarse en un impedimento para la reflexión de los docentes sobre sus propias prácticas y colaborar en la reproducción acrítica de determinados contenidos y secuencias didácticas, solo por ser los utilizados «tradicionalmente» en las aulas de lengua y literatura.

Sumado a lo anterior, no solo se pierde un tiempo valioso para la enseñanza de la lengua al recortar de esta manera el *currículum* en objetos por años, sino que también se pierde la especificidad del objeto lengua al incorporarlo de forma subordinada a la literatura. Con esto no se busca poner en cuestión la potencialidad de la enseñanza de la literatura, ese único discurso capaz de «decirlo todo» sin tener que probar nada ni tener que sujetarse a ningún protocolo (Derrida; Gerbaudo, 2006); por el contrario, abogamos porque en la diagramación curricular se distingan los usos artísticos y no artísticos de la lengua y se apunte a un trabajo diferenciado con cada objeto en la enseñanza. Si bien son campos en constante interacción, se aspira a erradicar cualquier tipo de subordinación en pos del tratamiento de la especificidad tanto de la lengua como de la literatura.

En la mayoría de las propuestas analizadas se observa una continuidad con esta disposición curricular, esto es, se prioriza en los primeros años de la secundaria la enseñanza de la lengua y se destinan los dos últimos años a la enseñanza de la literatura. Ahora bien, ¿qué sucede con respecto al otro nivel de elaboración curricular, el jurisdiccional?

En los lineamientos establecidos en los documentos jurisdiccionales de la provincia de Santa Fe (2003) se marca también una división por ejes, en este caso, son dos: «Literatura» y «Comunicación Oral. Comunicación Escrita». No se alude de forma explícita, una vez más, al objeto «lengua».

En el caso del eje «Literatura», los contenidos que se proponen en estos diseños son prácticamente similares para cuarto año y para quinto año. Incluso llama la atención que no se presenten de manera unificada cuando son mínimas las diferencias entre ambos. A continuación, se exponen los «Contenidos conceptuales» para el eje en una tabla en la que se comparan y resaltan las divergencias entre los contenidos listados para cada año escolar (en todos los casos, el resaltado es nuestro):

4to. año	5to. año	Tabla 2. «Literatura». Diseño Curricular. Provincia de Santa Fe
El teatro. Los géneros dramáticos. El texto dramático y el texto espectacular. Signos verbales y no verbales. Acotaciones. Descripciones de personajes, ambientales, escenográficas.	El teatro. Los géneros dramáticos. El texto dramático y el texto espectacular. Signos verbales y no verbales. Acotaciones. Descripciones de personajes, ambientales, escenográficas. <i>El espacio y el tiempo teatral. El conflicto dramático. El diálogo teatral.</i>	
Modelos de análisis de textos literarios. Principales aportes de los paradigmas semiológicos, hermenéuticos, fenomenológicos, sociológicos y psicológicos.	Modelos de análisis de textos literarios. Principales aportes de los paradigmas semiológicos, hermenéuticos, fenomenológicos, sociológicos y psicológicos.	
Aproximación a paradigmas de diferentes periodizaciones. Periodizaciones modélicas.	Aproximación a paradigmas de diferentes periodizaciones. Periodizaciones modélicas.	
Culturas y literaturas en contacto en el mundo americano.	Culturas y literaturas en contacto en el mundo americano.	
Obras y autores relevantes de la literatura universal, nacional y regional. <i>Movimientos y tendencias literarias de los siglos XIX y XX.</i>	Obras y autores relevantes de la literatura universal, nacional y regional. <i>Profundización de las categorías de análisis de los textos literarios y poéticos.</i>	
Relación de los textos literarios con los discursos sociales, científicos y artísticos.	Relación de los textos literarios con los discursos sociales, científicos y artísticos.	
La creación literaria y el proceso de producción, circulación y recepción de la literatura.	La creación literaria y el proceso de producción, circulación y recepción de la obra literaria. <i>Horizonte de expectativas. La crítica literaria.</i>	
Las figuras del autor y el lector. Los circuitos de producción, consumo y promoción de la literatura.	Las figuras del autor y el lector. Los circuitos de producción, consumo y promoción de la literatura.	
Las otras literaturas: vanguardias estéticas del siglo XX y otras poéticas alejadas del paradigma clásico-romántico-modernista.	Las otras literaturas: vanguardias estéticas del siglo XX y otras poéticas alejadas del paradigma clásico-romántico-modernista.	

Aunque los contenidos no se presenten de forma unificada, se evidencia la construcción de una propuesta única para ambos años escolares. Se identifica, en este sentido, una continuidad en este diseño curricular respecto a la estructuración conjunta propuesta en los NAP para los dos últimos años de la educación secundaria.

En el caso del eje «Comunicación Oral. Comunicación Escrita» es menor la cantidad de contenidos conceptuales coincidentes entre las propuestas para cada ciclo lectivo, tal como se muestra en el siguiente cuadro comparativo (el resaltado es nuestro):

4to. año	5to. año	Tabla 3.
Sistematización y profundización de formatos discursivos complejos con sus respectivos protocolos y restricciones discursivas.	<i>El lenguaje, la lengua, la lingüística. Perspectivas diacrónica y sincrónica. El habla y el uso. La variación lingüística y el cambio lingüístico. Comunidades bilingües y multilingües. Lengua estándar y variedades no estandarizadas. Actitudes y prejuicios lingüísticos.</i>	«Comunicación Oral. Comunicación Escrita». Diseño Curricular. Provincia de Santa Fe
El discurso, la enunciación y el enunciado. Deícticos, personas, tiempos verbales, modalidad en función de los efectos de sentido en textos y discursos.	El discurso, la enunciación y el enunciado. Deícticos, personas, tiempos verbales, modalidad en función de los efectos de sentido en textos y discursos. <i>Marcas de subjetividad no deíctica. Distancia enunciativa.</i>	
Enunciados referidos. Discurso directo e indirecto. Contaminación de voces. Discurso indirecto libre.	Enunciados referidos. Discurso directo e indirecto. Contaminación de voces. Discurso indirecto libre.	
Ensayo. Encadenamientos argumentativos. Presentación del problema y de la tesis. Las pruebas. Legitimación del enunciadore. Apelación al destinatario. La polémica. La argumentación en los medios de comunicación. La argumentación periodística. Sus especificidades. Implícitos en las representaciones del emisor y del receptor.	<i>El signo. Significante, significado. Código lingüístico, códigos visuales. Signos indiciales, icónicos, simbólicos.</i>	
Repertorio léxico. Selección categorial y léxica. Campos léxicos y semánticos. Variedades lingüísticas regionales. Jergas y lenguajes profesionales.	<i>Relaciones semánticas: isotopías. Homonimia y polisemia. Campos léxicos. Denotación y connotación.</i>	
Indagaciones básicas en el estudio científico de la lengua: Relación lengua-cultura-sociedad. Sus principales variables de análisis.		
Características de los textos con formato digital.		
Medios masivos de comunicación social. Mediaciones. El concepto de opinión pública y su vinculación con las teorías de la recepción.		

A diferencia del eje anterior, son mayores las diferencias entre ambos años y se incorpora una gran cantidad de contenidos nuevos para el último curso de la educación secundaria.

Para cuarto año, además de temas vinculados al discurso, el ensayo, la argumentación, el léxico y los textos de formato digital, se enuncia un contenido puntual vinculado al estudio científico de la lengua y la relación con la cultura y la sociedad. Este contenido, presentado en forma de aproximación al tema y sus principales variables de análisis, no es recuperado luego en las planificaciones docentes analizadas, a diferencia de lo que sucede con el resto de los temas apuntados.

Esa incipiente incorporación para cuarto año se amplía en el listado destinado al año siguiente, en el que se incrementan los contenidos de índole científica o propios del campo de la ciencia. El enfoque teórico desde el que se propone pensarlos corresponde al estructuralismo; es posible

identificar un «campo léxico» de contenidos y definiciones que remiten a esta teoría lingüística, tales como lenguaje, lengua, lingüística, perspectivas diacrónica y sincrónica, habla y uso, signo, significado y significante.

En este punto, es relevante detenernos en dos cuestiones con relación a las propuestas docentes que conforman la muestra. En primer lugar, se destaca que los contenidos listados en el eje «Comunicación Oral. Comunicación Escrita» son retomados en las planificaciones en una cantidad considerablemente menor que los del eje «Literatura». Sumado a esto, los contenidos de corte científico en particular no fueron retomados en ninguno de los treinta y cuatro programas analizados.

Una de las preguntas de la encuesta interrogaba a los docentes sobre aquellos contenidos que consideraban necesarios u obligatorios de ser enseñados en la materia; tampoco en esa consulta mencionaron estos conceptos propios del enfoque estructural. Por otro lado, también resulta significativa la incorporación de estos temas (aunque son propios del desarrollo de la lingüística como ciencia) en un Diseño que se asume explícitamente enmarcado en un enfoque comunicativo. Este puede constituirse en uno de los motivos para que los docentes los aparten de la selección de contenidos que retoman para sus programas del conjunto de los ofrecidos en este documento oficial. La otra razón que se vislumbra tiene que ver precisamente con la pertenencia de esos contenidos al campo científico, sin ningún tipo de mediación didáctica. Es un caso que se encuadra en lo que Sardi D'Arielli define como «translación de categorías teóricas» (122). Más allá de cómo los podría haber incorporado algún docente en su programa, el orden en que están enunciados en el diseño y el modo en que están formulados evidencia un «recorte» de contenidos propios del campo disciplinar al pedagógico sin una «transposición didáctica» (Chevallard) previa. No se afirma con esto que los docentes no podrían ser capaces de hacer luego este andamiaje, lo que se advierte es que hay «algo» en la formulación de esos contenidos, además de lo mencionado, que anuló su posibilidad de selección por parte, al menos, de todos los docentes de la muestra analizada.

Al respecto, se entiende que hay ciertos temas y, en este punto retomamos a Bombini, que tal vez resulten más adecuados para ser incorporados en un curso introductorio de la carrera de Letras que para un aula del nivel secundario. Es necesario, sostiene el autor, revisar ciertos mitos justificatorios de operaciones de academización del conocimiento escolar como «prestigio, legitimidad, actualización» (2012:11) y que las operaciones de introducción de contenidos estén siempre «acompañadas de una justificación acerca del sentido de su enseñanza que vaya más allá de su legitimación en el campo de la lingüística» (11).

En suma, se infiere entonces del análisis de la totalidad de los programas docentes un alto grado de ajuste a las secuencias de contenidos propuestas para el eje de «Literatura» en los documentos oficiales jurisdiccionales. En menor grado, se incorporan algunos de los contenidos del eje «Comunicación Oral. Comunicación Escrita» enunciados para cuarto año y no son retomados los propuestos en este eje para quinto año, a los que describimos como de corte científico.

Cabe señalar además que, cuando los contenidos de este segundo eje se retoman en las planificaciones, aparecen siempre ligados al trabajo con textos literarios o como parte de una unidad que funciona en último lugar del programa, a modo de apéndice. Esto entra en absoluta consonancia con lo formulado en los NAP, en los que, hasta en el eje «Lectura y escritura de textos no literarios», se otorga un lugar central a la literatura para el «aula de lengua» en los últimos años de la escuela media (el resaltado es nuestro):

La participación frecuente en situaciones de lectura de textos de complejidad creciente (en cuanto a estilo, estructura y tema), que expliquen y argumenten temas específicos vinculados al área y al campo de la cultura *en diálogo con la literatura*, en distintos soportes (impresos y digitales). (2012:14)

Seguidamente, se especifica que esto supone «en situaciones de taller» actividades como la que se enuncian a continuación (el resaltado es nuestro):

Leer textos provenientes de diversas áreas del conocimiento *vinculados con los textos literarios* para advertir diálogos (en términos de continuidades, tensiones, críticas) entre la literatura y otros ámbitos de producción humana en momentos históricos determinados. (2012:15)

Una vez más, aunque sea el eje de los «textos no literarios», prima la centralidad de la literatura y la incorporación de los usos no artísticos de la lengua se subordina a los literarios.

Esto es lo que se recupera de forma dominante en el conjunto de las propuestas docentes analizadas. Los contenidos del área de lengua se retoman, en la mayoría de los casos, en función de sus usos artísticos, compartiendo en algunos programas el espacio con la recuperación de contenidos vinculados a gramática, ortografía y normativa, siempre en función de la escritura de textos y la revisión de esas instancias de producción en el aula. El predominio de la enseñanza de la literatura obtura la posibilidad del diseño de clases para cuarto y quinto año en las que se seleccionen contenidos propios del «objeto lengua» por la lengua misma y no en función de otro objeto.

Por lo expuesto, se concluye que prima una tendencia en las propuestas docentes a reproducir lo prescripto en los dos primeros niveles de elaboración de los contenidos curriculares (nacionales y jurisdiccionales). Los documentos oficiales tienen un alto grado de impacto en el diseño de las planificaciones de las aulas de la muestra analizada y determinan una cierta estructuración: el objeto lengua para los primeros años y la enseñanza de la literatura para los dos últimos años. Esta división contribuye a fragmentar y reducir el objeto lengua y opera subordinándola a la enseñanza de la literatura.

Factor #3: Públicas y privadas. La dimensión institucional

Pareciera innecesario afirmar que el contexto o los aspectos institucionales también impactan en las decisiones didácticas, epistemológicas y teóricas que realizan los docentes. Sin embargo, si nos atenemos únicamente a la lectura y análisis de los programas, esta incidencia no se traduce de forma explícita o su determinación resulta poco transparente. Se registraron casos en los que un mismo docente presenta una planificación prácticamente idéntica para dos escuelas de características muy disímiles. De ahí la importancia de poner en diálogo los datos obtenidos de distintas fuentes para comprender cuáles son aquellos factores de índole contextual o institucional que condicionan el modo en que se piensan y desarrollan las clases, aunque no quede registrado en los documentos. En las encuestas y entrevistas, los docentes dejaron entrever la complejidad de las relaciones entre la institución en la que enseñan y sus prácticas cotidianas. En sus relatos se pone en evidencia que hay determinados aspectos del funcionamiento de la/s institución/es en la/s que enseña/n que inciden, de distintas formas y por diferentes motivos, en el armado de sus «aulas de lengua y literatura».

Uno de los condicionamientos institucionales más relevantes es el tipo de gestión de las escuelas. En algunos aspectos, la dinámica de los establecimientos privados es diferente a la de los

públicos. Del análisis se infiere que, en las escuelas de gestión privada (Grupo II), la intervención que se ejerce desde las instituciones es mayor a la que se practica en las de gestión pública (Grupo I). En este grupo de escuelas, los profesores reconocen que se despliega una cantidad mayor de mecanismos de control y seguimiento por parte de los directivos en la selección de contenidos, objetivos, métodos, evaluaciones y en la elaboración global de las planificaciones. Particularmente, destacaron el papel de la vicedirección y, en algunos casos, de asesores pedagógicos, en la selección de contenidos y en pos de mantener la articulación de contenidos entre los distintos años del nivel secundario. Se registra, de este modo, una mayor incidencia institucional en las decisiones didácticas, teóricas y epistemológicas de los docentes en las escuelas privadas.

En las escuelas de gestión pública, a diferencia de las anteriores, se registró un menor grado de control o seguimiento institucional en la selección de contenidos y la elaboración de las planificaciones docentes. Los docentes recalcaron, en este sentido, que el sostenimiento de la articulación o de una progresión temática por años resulta más complejo. Así, advierten un mayor grado de libertad en la elaboración de sus programas y menos control de parte de los directivos, pero aducen mayores dificultades para lograr la articulación de contenidos por años. Uno de ellos resaltó que, generalmente, esto se suele realizar por acuerdos informales entre pares y no como algo organizado por parte de la institución. «Ellos solo reciben y archivan las planificaciones» y al respecto agregó:

En las reuniones plenarios lamentablemente nunca queda mucho tiempo para esto, cuando es algo tan importante, siempre lo digo. Terminamos acordando por mail o a los apurones en una reunión, este año mantengo esto, ¿vos dejás aquello? Eso, si nos conocemos, sino ni eso. Muchas veces no tenemos ni idea qué dan en los otros cursos. (Docente Escuela 2)

En el grupo de las escuelas públicas, en algunos casos, las encuestas y entrevistas se realizaron a docentes reemplazantes que marcaron su adecuación al programa del docente titular. Uno de ellos aclaró que, cuando son reemplazos cortos y los docentes no dejan material, suele elegir el trabajo con la literatura por resultarle «más simple». Resulta notorio que muchos docentes de este grupo coincidieron en resaltar las dificultades que genera el gran recambio de profesores y los reemplazos que suelen afectar la continuidad de aprendizajes de los alumnos.

Volviendo al agrupamiento de las escuelas de gestión privada, algunos de los entrevistados rescataron con énfasis la importancia de la articulación a través de la posibilidad de continuidad con sus alumnos. Así, suelen optar por priorizarla en su toma de decisiones laborales a la hora de poder seguir más de un año con los mismos estudiantes como una forma de potenciar los aprendizajes:

En esta escuela trabajo con los terceros y los cuartos. Desde este año, porque hasta el año pasado yo tenía los terceros y un quinto y este año me ofrecieron las horas y yo ni lo dudé cuando me dijeron cuartos o quintos. Eso es así, en todas las escuelas. En quinto están medio año con el viaje a Bariloche y medio año con la recepción. Tenés quince días prácticamente, que los chicos se ponen en serio porque necesitan comprensión de textos para ingresar. Así que dije: no, los cuartos. Aparte lo bueno es que estás todo el año para aprenderte los nombres de los chicos y para que te conozcan y llega fin de año cuando está genial y se te terminó. Entonces ahí la continuidad, incluso temática, y medio que sos vos el que puede resolver las cosas en el margen de dos años y eso está bueno, funciona muy bien. (Docente 4° años. Escuela 16. Grupo II.II)

En este relato, además de leer las decisiones docentes y las características de sus prácticas, es posible rescatar la descripción de una determinada realidad, la de una escuela privada de coeficiente socioeconómico bueno. Esto se evidencia en la alusión a un viaje de estudios o la fiesta de recepción como algunas de las cuestiones que obstaculizan el dictado de clases o la continuidad de los aprendizajes.

En las escuelas pertenecientes a la gestión pública, principalmente aquellas cuyos coeficientes socioeconómicos fueron clasificados como «deficitarios» o «regulares», los docentes distinguen factores completamente diferentes como obstáculos de sus prácticas. Uno de ellos expresa su preocupación respecto a los días de lluvia: «De los chicos de quinto, por ejemplo, directamente no viene ninguno si desde temprano llovizna» (Docente Escuela 2). Subraya que, durante el año, ha perdido gran cantidad de clases por las faltas de sus estudiantes, a muchos de los cuales se les dificulta el acceso a tomar el colectivo en sus barrios para llegar a la escuela: «No puedo avanzar con los contenidos si tengo un solo alumno, no tiene sentido. Reforzamos los temas anteriores si tengo uno o dos alumnos en quinto o, muchas veces, directamente estoy solo y me voy a corregir pruebas a la sala de profesores» (Docente Escuela 2).

El mismo profesor destaca otros factores que obstaculizan sus prácticas e incluso resalta que esto no le sucede en otras instituciones de gestión privada en las que enseña o en la modalidad para adultos de las escuelas públicas:

En esta escuela enseño en un quinto año y no tengo, como algunos de mis compañeros en los otros cursos, grandes problemas de disciplina. A mí lo que me dificulta es que faltan mucho: si llueve no vienen, es fija. Además, algunos faltan porque trabajan, otros cuidan a sus hermanos o muchas veces no tienen para el colectivo, es así... viven realidades muy complejas. Y todos los años desde que enseño acá, tuve al menos una alumna que fue mamá durante el cursado. En ese caso la escuela es muy inclusiva y yo también contemplo sus casos, aunque siempre fueron muy responsables, no sé si es la conciencia de ser madres y que quieren terminar. Todo lo que les mando lo traen hecho, sus compañeras las ayudan mucho, siempre vuelven y tienen todo completo. Siempre pudieron terminar por suerte. (Docente Escuela 2)

Otro docente, en este caso reemplazante en tres escuelas públicas, describe la situación que atraviesa en los establecimientos en los que enseña y hace hincapié en las problemáticas que dificultan el desarrollo de sus clases:

En todas las escuelas va pasando lo mismo, no es que las escuelas que eran «malas» ahora tienen los mismos «malos alumnos» que tenían hace cuatro años. Los alumnos de las escuelas «malas», son peores todavía ahora y a esos chicos, que llegan sin una base, incluso desde la lengua, lo mínimo que tenés que empezar a enseñarles es normativa, pero tienen otras necesidades que incluso trascienden por mucho lo pedagógico teórico. Los chicos vienen con unas necesidades terribles, que no quiero transformar en una cuestión de política de educación, pero... directamente hasta se putean con los profesores. Cuando nos recibimos nosotros en la secundaria eso era algo grave todavía, hoy es una moneda de cambio común y corriente. Y la función del docente de lengua, de cualquier docente diría, va articulada con una cuestión de contención y comprensión de las temáticas que rodean al alumno. Es algo que no es lo que uno pensó al momento de recibirse: la función de niño o árbitro de boxeo. (Docente Escuela 6)

Este tipo de situaciones complejas al interior del aula repercute, tal como el docente lo señala, no solo en los contenidos que va a seleccionar para enseñarle a ese grupo sino también en la función misma a desempeñar. En cuanto a las diferencias que encuentra en las escuelas públicas en las que enseña, ese docente relata:

Una escuela como esta no es lo mismo que una escuela más periférica... No hace falta ni siquiera incluso pensar en Bourdieu en la conversación, que ya está presente, o sea, la realidad social de los chicos... vienen dotados de un capital cultural muy diferente cada uno y tenés los que en primer año escriben ya casi preparados para entrar a la Universidad, pocos casos, pocos casos, pero los hay, hay chicos que tienen mucha coherencia y una buena capacidad de argumentar ni bien entran. Por supuesto, que son un 10 %, un 5 %, el otro 90 % llega a quinto año sin saber las mínimas reglas, está muy desproporcionado. (Docente Escuela 6)

De los relatos se desprende que no solo son muy notorias las diferencias entre las distintas escuelas públicas, sino que también hay funcionamientos muy disímiles en establecimientos que comparten edificio o entre los turnos de una misma escuela. De ahí la necesidad de atender a cada caso en su contexto particular, si bien, fue posible detectar la presencia de ciertas tendencias, problemáticas o factores comunes según el tipo de gestión de las instituciones, ya sea de tipo público o privado.

Para finalizar este apartado, retomamos un caso distintivo en el conjunto de la muestra: el de la Escuela 8 del Grupo I.III. Al ser una escuela de orientación técnica, el docente señala que la esa modalidad particular y la dimensión institucional inciden tanto en su trabajo como en la selección de los contenidos y la metodología para el armado de sus planificaciones:

Acá nosotros tenemos, no diría un condicionamiento, pero sí una tendencia marcada por parte de la institución. Como es una escuela técnica, se prioriza todo lo que tenga que ver con el lenguaje funcional, orientado a que los chicos puedan usarlo para informar en aquellas cosas que necesitan. Acá hay mecánicos, hay químicos y hay constructores, son las terminalidades de la escuela. Entonces se espera, por ejemplo, en el área de química, que un chico pueda informar correctamente acerca de un análisis de agua, que «Lengua» les pueda complementar esa redacción de informes en su área específica, entonces son muchos trabajos, esto no es fácil de evitar, de informes. Trabajan de esta forma, los chicos eligen un tema, hasta hace pocos años era un tema de «su» especialidad, y ahí moríamos los profesores de lengua porque te caían con un trabajo de la constitución química. Entonces se amplificó un poquito y ahora tienen que hacer un informe, pero no necesariamente sobre un tema específico, es más abierto. Este año trabajaron sobre Fontanarrosa, sobre Guinzburg, sobre la vida del Che, sobre Favaloro. Hicieron una pequeña investigación, pero siempre en el formato informe, ese es un contenido que no puede faltar y que la escuela lo requiere. (Docente Escuela 8)

Se trata entonces de una escuela pública que, por su modalidad técnica, presenta como condicionamiento institucional para el área de lengua la búsqueda de un objetivo específico: la formación de los estudiantes en la escritura de informes. Esto repercute en la selección de temas, actividades y diseños de las clases en general, que son pensados en función de esa orientación. Los requerimientos que impone la institución y la modalidad, en este caso, impactan ampliando

el espacio otorgado a la lengua y al trabajo con textos no literarios, a contrapelo de lo que se prioriza tanto en los diseños curriculares como en el resto de las propuestas analizadas.

En definitiva, los aspectos institucionales que condicionan la práctica docente son múltiples y diversos. El tipo de gestión (público o privado) es el factor que opera de forma más marcada moldeando la configuración de las propuestas docentes según cada caso. A su vez, este factor entra en vinculación con otros, que afectan también al conjunto de decisiones que los profesores toman para sus aulas, tales como las funciones que llevan a cabo los directivos de las escuelas, es decir, si ejercen control y de qué tipo sobre las planificaciones docentes; las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, el tipo de orientación o modalidad que presentan las escuelas, entre otros. En todos los casos, esos requerimientos o características institucionales inciden de forma directa en el modo en que cada docente construye, didáctica, teórica y epistemológicamente, su propuesta para esa escuela y aula en particular.

Conclusiones

A lo largo del trabajo, se ha buscado mostrar los modos en que las opciones que llevan a cabo los docentes de lengua y literatura para el diseño de sus aulas en el nivel secundario están atravesadas por múltiples factores que exceden los vinculados únicamente al orden del objeto, en este caso objetos, disciplinar/es.

En un primer momento, se describieron los materiales y métodos utilizados en la investigación mayor realizada y se detallaron características relevantes de la muestra y el objeto de análisis. A continuación, se analizaron tres factores de particular incidencia en el diseño de las «aulas de lengua y literatura»: en primer lugar, se demostró que las decisiones teóricas, didácticas y epistemológicas que toman los docentes en sus aulas tienen, en parte, sus orígenes en aquellas que tomaron en la etapa de su formación académica. Las opciones que realizan en ese período inciden, a su vez, en el espacio que otorgan a cada objeto en los diseños de sus clases de lengua y literatura. La falta de conocimiento o el desconocimiento de determinadas perspectivas teóricas del área de la lingüística limitan la capacidad de elección y tiene impacto en la selección de contenidos del área de literatura en detrimento de los del campo de la lengua. Esto repercute también en la coherencia y consistencia teórica en el armado de sus secuencias didácticas y el plan global que se proponen en sus planificaciones. En un segundo momento, que involucró la consideración de los documentos oficiales y su incidencia en las propuestas docentes, se identificó una tendencia marcada a reproducir lo prescripto en los contenidos curriculares nacionales y jurisdiccionales. Esto contribuye a configurar una estructura que es hegemónica en las aulas analizadas, mediante la que se estipula la enseñanza del objeto lengua en los primeros años y la de la literatura en los dos últimos años del secundario. Estos recortes no se fundamentan en los documentos curriculares con argumentos didácticos o disciplinares, sino que obedecen a tradiciones instaladas durante décadas en nuestro sistema educativo. Estos reduccionismos fomentan la fragmentación y la reducción del objeto lengua y contribuyen a subordinarlo a la enseñanza de la literatura. En tercer lugar, se abordó la dimensión institucional y el modo en que algunos aspectos de la vida en las instituciones condicionan las propuestas docentes, tales como el tipo de gestión de la escuela, las funciones que llevan adelante quienes ejercen cargos directivos, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y el tipo de orientación o modalidad de las instituciones.

Con este trabajo hemos buscado profundizar en el conocimiento de las decisiones didácticas, teóricas y epistemológicas que toman los docentes para configurar su objeto de enseñanza. Asumimos que indagar en las configuraciones didácticas reales en aulas concretas y situadas contribuye a bregar por docentes que construyan de forma autónoma, crítica y reflexiva el objeto que enseñan y ejerzan su profesión como verdaderos «intelectuales transformativos», en términos de Giroux. Si una auténtica retroalimentación se produce cuando las salidas del sistema vuelven a ingresar como recursos o información (Colom:49), consideramos necesario que los profesores puedan ahondar en el conocimiento de lo que sucede en las aulas con las que comparten su/s objeto/s de enseñanza para, de esta manera, contar con mayores elementos para reflexionar sobre problemáticas comunes y ampliar sus opciones disponibles al momento de tomar decisiones en el armado de sus clases.

Notas

1 La investigación mencionada fue realizada para obtener el título de Licenciada en Letras (Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, 2017) y se titula: «Teorías lingüísticas en el aula de lengua: decisiones teóricas, didácticas y epistemológicas». Dirección: Dra. Cintia Carrió.

2 Esta información fue suministrada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. La fórmula de cálculo del CSE para cada escuela es: $CSE = [(DT + RT / 2) / T] * 100$, donde: DT = N° de alumnos que tienen una situación socioeconómica deficitaria, RT = N° de alumnos que tienen una situación socioeconómica regular y T = N° total de alumnos de la escuela (Claves de lectura: menor de 30: buena; mayor de 60: deficitaria; mayor o igual de 30 y menor o igual de 60: regular).

3 En este punto se retoma la organización físico-espacial de Santa Fe que implementa, a partir del año 2008, el Gobierno de la ciudad mediante políticas de descentralización territorial en los niveles administrativo, político y social (Ordenanza N° 11513/2008), que organizan el Municipio en ocho Distritos: Noroeste, Norte, Noreste, Oeste, Este, Suroeste, Centro y La Costa. En los casos en que las escuelas de un grupo pertenecen al mismo Distrito se debe a que no se encontraron establecimientos con las características requeridas para ese agrupamiento en otros distritos de la ciudad. Para resguardar la identidad de las fuentes no se especifican los barrios de forma particular, sin embargo, dentro del amplio territorio que compone cada Distrito se seleccionaron diferentes barrios, en pos de mantener el criterio de diversidad geográfica.

4 Los estudios y publicaciones sobre la cuestión de la lengua en Argentina han cobrado, en los últimos años, gran

relevancia. El tema ha sido y sigue siendo abordado desde perspectivas muy distintas y mediante la indagación de diferentes relaciones, como la relación del idioma con la identidad, la nación, las políticas lingüísticas, la historia de los debates ideológico-lingüísticos, la institucionalización de la filología, entre otras. Algunos de los estudios de referencia ineludible en el campo son los siguientes: Di Tullio (2003); Ennis; Alfón; Glozman y Lauría; Toscano y García.

5 Di Tullio también hace referencia a la asignatura escolar que, por aquellos años, llevaba el nombre de «Idioma nacional», centrada en el trabajo con el lenguaje y cuya denominación perdura, en algunos casos hasta nuestros días, en algunas materias del sistema educativo. Al respecto, sostiene: «En principio, la lengua aparece como uno de los factores “objetivos” sobre los cuales se construye la idea de nacionalidad. Aunque no sea, en realidad, una condición necesaria ni suficiente, aparece privilegiada por la función simbólica que se le atribuye como expresión idiosincrásica del espíritu nacional» (2003:33).

6 En el Diseño se apunta a promover la revisión de concepciones de la enseñanza de la lengua y la literatura anteriores y se otorgan los siguientes fundamentos al respecto: «Esto supone revisar aquellas prácticas de enseñanza centradas fundamentalmente en la descripción de aspectos formales y estructurales de la lengua, difícilmente significativas para los alumnos y desvinculadas de los contextos reales donde esos aspectos efectivamente se usan. El hecho de poner el foco en las prácticas del lenguaje tomándolas como objeto de enseñanza permite también repensar algunas cuestiones en torno a las dificultades de su implementación en el aula que se presentaron a partir de lo

que se entendió por “enfoque comunicativo”. Si bien las propuestas de enseñanza derivadas en mayor o en menor medida de este enfoque lograron en muchos casos replantear y ubicar el objeto de enseñanza en contextos reales de uso, en gran cantidad de oportunidades —quizás por ciertas distorsiones interpretativas— el modo en que fueron leídas y llevadas al aula dio lugar a otros recortes y concepciones que terminaron por desarticular el lenguaje en unidades no menos arbitrarias, o bien llevaron a un tratamiento poco reflexivo de su uso» (2006:23).

7 Se aclara que cada vez que se hace mención a lo largo del trabajo a las planificaciones docentes, nos referimos específicamente a las de la materia «Lengua y Literatura» / «Lengua Nacional» de 4° y 5° año de escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe que conforman la muestra estudiada y que dichos programas fueron recolectados con antelación a la aprobación del diseño curricular vigente en la provincia (2014).

8 Se entrecorilla el término contenidos porque en la lista se enuncian también actividades, una confusión terminológica que evidencia problemas de índole didáctico para el diseño de la planificación.

9 Metodológicamente, se buscó triangular la información obtenida de diferentes fuentes. Por este motivo, en aquellos casos en los que los docentes manifestaron utilizar en sus clases un material de elaboración personal (o realizado en equipo con otros miembros de la institución) se solicitó el acceso a esa documentación. En todos los casos este «Cuadernillo» (así llamado por docentes y alumnos) circula en formato de fotocopia.

10 Otras asignaturas que se ofrecen como «optativas obligatorias» (y que, por ello, también se constituyen en posibles materias excluidas de su formación) para el Área «Ciencias del Lenguaje» y que los entrevistados no mencionaron son:

«Epistemología e historia de la lingüística», «Epistemología de las Ciencias Sociales», «Seminario: Lenguaje, Cultura y Pensamiento», «Seminario: Lenguaje e Institución», «Latín II y III», «Griego I y II». En el plan vigente (aprobado en 2001) se mencionan también las materias «Semántica» y «Cambio lingüístico», pero actualmente no se dictan y hay una oferta de otros seminarios para el área, como por ejemplo, «Problemas de Léxico y Morfosintaxis del Español», «Universales lingüísticos» o «Seminario de Semiótica: metáfora y discursividad social».

11 Asumimos, junto a Carrió, la importancia de introducir algunos postulados [del] y reflexiones desde el ACD, sobre todo en los últimos años del nivel secundario, en pos de construir lectores que logren desocultar mecanismos discursivos de poder, desambiguar ironías, doble sentido, discursos discriminatorios, manipuladores y persuasivos. Para ello, resultaría imprescindible establecer su dictado como parte fundamental en la formación lingüística de un docente de nivel medio.

12 Si bien esas perspectivas que son excluidas en las propuestas de aulas de lengua, no están ausentes de la formación disciplinar de los docentes, cabe señalar que su presencia es menor que las hegemónicas y, en algunos casos, como el ya mencionado de la perspectiva del ACD, no se dictan en carácter de asignaturas obligatorias del plan, sino como optativas. Se evidencia, de esta manera, el rol activo de la institución universitaria en la construcción de esa hegemonía teórica. De esta investigación se deriva otra que llevamos a cabo en la actualidad y que aborda, precisamente, la cuestión de los estudios lingüísticos en la formación docente universitaria de la región.

13 Corresponde a 4° y 5° años en Jurisdicciones con Educación Secundaria de 5 años y a 5° y 6° en Jurisdicciones con Educación Secundaria de 6 años.

Referencias

- Alfón, F.** (2011). *La querrela de la lengua en la Argentina (1828–1928)*. Tesis doctoral. La Plata: UNLP
- Bachelard, G.** (1948). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI, 1980.
- Bombini, G.** (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*, 1(1), 24–33.
- Bombini, G.** (2012). Teorías lingüísticas y literarias. Perspectivas didácticas y formación docente. En *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos, 9–22.
- Bosque, I.** (2015). Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos. *II Jornadas GrOC (Gramática orientada a las competencias)*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. <https://dl.dropboxusercontent.com/u/70356034/Bosque%20GrOC%202015.pdf>

- Bronckart, J.P.** (1997). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. París/Madrid: Delachaux et Niestlé/Infancia & Aprendizaje, 2004.
- Camilloni, A.** (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Carrió, C.** (2006). Reflexiones sobre el lenguaje. *Revista Iberoamericana Educación, Salud y Trabajo*, (6), 225-241.
- Chevallard, I.** (1985). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Colom, A.** (1979). *Sociología de la educación y teoría general de sistemas*. España: Oikos-Tau.
- De Alba, A.** (1994). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM.
- Derrida, J.** (1998). *Demeure. Maurice Blanchot*. París: Galilée.
- Di Tullio, Á.** (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial, 2007.
- Di Tullio, A.** (2002). *Gramática y texto escrito*. http://www.puentes.gov.ar/educar/superior/biblioteca_digital/
- Di Tullio, A.** (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Eagleton, T.** (1997). *Ideología: una introducción*. Barcelona: Paidós.
- Ennis, J.A.** (2008). *Decir la lengua. Debates ideológico-lingüísticos en Argentina desde 1837*. Frankfurt Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang.
- Fenstermacher, G.** (1989). Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza. En Wittrock, M. (Comp). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Buenos Aires: Paidós, 1995, 149-179.
- Flinders, D.** y otros (1986). *Curriculum nulo: su base teórica y sus implicancias prácticas. Curriculum Inquiry*, 16(1), 33-42.
- Gerbaudo, A.** (2003). Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la literatura en los niveles EGB3 y Polimodal: representaciones, interrogantes y aperturas. *Literatura para niños y jóvenes: lectura, crítica y enseñanza*. Santa Fe: Centro de Publicaciones de la UNL, 51-69.
- Gerbaudo, A.** (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: UNL.
- Gerbaudo, A.** (2011). El docente como autor del *curriculum*. Una reinstalación política y teórica necesaria. *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario/Santa Fe: Homo Sapiens/UNL, 17-27.
- Gerbaudo, A.** (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. *Álabe 7*. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/121>
- Guevara, M.R.** y Leyton, K. (Ed.) (2013). Enseñanza de la gramática. *Volúmenes temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mendoza: UNCuyo. E-book.
- Giroux, H.** (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Glozman, M.** y Lauría, D. (2012). *Voces y ecos. Una antología de los debates sobre la lengua nacional (Argentina 1900-2000)*. Buenos Aires: Cabiria.
- Litwin, E.** (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- López García, M.** (2017). Las variedades lingüísticas del español en los libros escolares argentinos: entre las políticas del estado y el mercado. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 35(65), 157-180.
- Otañi, I.** y Gaspar, M.P. (2001). Sobre la gramática. En Alvarado, M. (Coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO Manantial, 75-111.
- Otañi, I.** y Gaspar, M.P. (2008). *Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela*. http://www.puentes.gov.ar/educar/superior/biblioteca_digital/
- Sardi D'Arielli, V.** (2001). La lingüística aplicada: una mirada estrábica sobre la escuela. *Lulú Coquette*, 1(1), 121-126.
- Toscano y García, G.** (2016). Debates sobre la lengua e institucionalización filológica en la Argentina durante la primera mitad del siglo XX. José del Valle, J. (Ed.). *Historia política del español. La creación de una lengua*. Madrid: Aluvión, 245-265.
- Williams, Raymond (1977)**. *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península, 1980.

Documentos oficiales

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). Ley de Educación Nacional, N° 26.206. Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2012). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciclo Orientado Educación Secundaria 3°/4° año y 4° y 5° años/5° y 6° años. Lengua y literatura.* Consejo Federal de Cultura y Educación.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2003). *Diseño Curricular Jurisdiccional. Educación Polimodal.* Decreto N° 2840/03.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1° año ESB.* Coordinado por Ariel Zysman, A. y Paulozzo, M. 2a ed. La Plata.

Gobierno de la ciudad de Santa Fe (2015). Fascículo 11 «Barrios de Santa Fe». Consultado el 15 de noviembre de 2015 en: http://santafeciudad.gov.ar/media/files/aula_ciudad/Fasciculo11_Barrios.pdf

Documentos Institucionales

Planificaciones docentes de la asignatura «Lengua y Literatura» de cuarto y quinto año del nivel secundario pertenecientes a diecisiete establecimientos educativos de la ciudad de Santa Fe.