



Los profesores como “autores del currículum”: exigencias y derivas de una toma de posición

Analia Gerbaudo, UNL-CONICET | agerbaudo@conicet.gov.ar / analia.gerbaudo@conicet.gov.ar

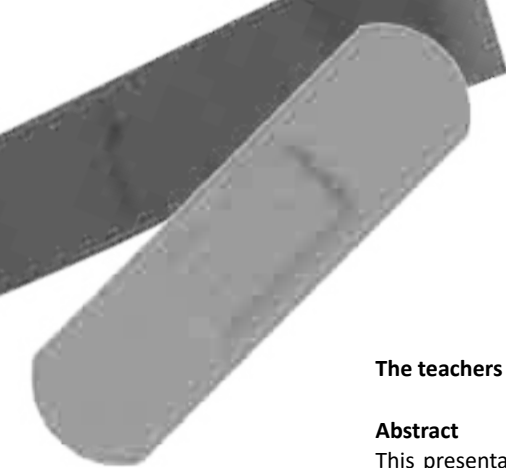
Resumen

Esta presentación retoma un conjunto de problemas delineados en el proyecto INTERCO SSH (International Cooperation in the Social-Sciences and Humanities: Comparative Socio-Historical Perspectives and Future Possibilities/ European Union Seventh Framework Programme / Grant Agreement N°319974) y en otras investigaciones (Las teorías en la formación del profesor de letras en la Argentina de la posdictadura 1984-2003 / CAID+D-UNL 2013-2015; Fantasías de nano-intervención de los críticos-profesores en la universidad argentina de la posdictadura 1984-1986/ CONICET-CIC 2015-2016).

El artículo analiza algunas continuidades y discontinuidades en la relación entre teoría literaria y enseñanza de la literatura haciendo foco en el nivel secundario. Se trata de generar propuestas concretas de intervención que permitan continuar la reflexión sobre las prácticas docentes, (coma) así como la modificación de aquellas que requieren ser reajustadas generando los instrumentos categoriales para tal fin: por ejemplo, en este caso, se repone la de profesor como “autor del currículum”.

Palabras clave:

institucionalización,
enseñanza de la literatura,
teoría literaria



The teachers as “curriculum’s authors”: requirements and drifts of an attitude

Abstract

This presentation resumes one set of problems outlined in INTERCO SSH project (International Cooperation in the Social-Sciences and Humanities: Comparative Socio-Historical Perspectives and Future Possibilities/ European Union Seventh Framework Programme / Grant Agreement N°319974) and other investigations (Theories in the education of Spanish teachers in postdoctoral Argentina 1984-2003/CAID+D-UNL 2013-2015; Fantasies of nano-intervention in postdictatorial Argentinean university teacher-critics 1984-1986/CONICET-CIC 2015-2016).

This article analyzes some continuities and discontinuities in the relation between literary theory and teaching of literature, especially in the secondary school. On tries to make concrete intervention proposals to invite further reflection on teaching practices as well as a change in those which require readjustment, generating categorial instruments to that end: for example, in this case, the teacher as “curriculum’s author”.

Keywords:

institutionalization,
teaching of literature,
literary theory

*Il existe un décalage entre comprendre
intellectuellement un certain discours et savoir le
mettre en pratique*

Pierre Bourdieu, Séminaire 1973

Mi modo de agradecer la gentil invitación de Liliana Petrucci a participar de estas Jornadas *La potencia del pensar en las prácticas* integrando un panel junto a quien ha sido una de mis profesoras de didáctica en mi universidad, a una colega comprometida con el análisis de diseños curriculares y ante el nunca complaciente público de Paraná, es ajustarme estrictamente a lo solicitado: presentar en aproximadamente quince minutos una lectura de los diseños curriculares actuales para mi área disciplinar. Quisiera insistir en el agradecimiento porque son espacios como estos los que le dan sentido a nuestro trabajo: nuestras investigaciones necesitan ser comunicadas y discutidas en foros construidos con actores sociales involucrados directamente en las prácticas (y/o en su modelado) si queremos intervenir productivamente en el campo. Concretamente en este caso, en la enseñanza de la literatura en la actual escuela secundaria.

Recorto para ello un corpus similar al que había construido para analizar la reforma noventista (cf. Ger-

baudo, 2006), sólo que, por razones de tiempo de exposición, reduzco la dimensión y cantidad de materiales. Es decir, trabajo sobre documentos ministeriales y propuestas editoriales para la enseñanza de la literatura en los últimos años de la escuela secundaria desde la pregunta por su articulación con los desarrollos en el campo de la investigación teórico-crítica. Puntualmente en esta oportunidad me centro en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)* formulados para el área desde el Ministerio de Educación de la Nación (2011, 2012), el *Diseño curricular* (2014) de la Provincia de Santa Fe (territorio sobre el que he centrado mis investigaciones desde 2004 rastreando “obstáculos epistemológicos”, “ideológicos” y “buenas prácticas” en la enseñanza de la lengua y de la literatura en la escuela media [cf. Gerbaudo, 2011a]) y un manual publicado desde un “polo” de producción “restringido” (Sapiro, 2009) que vale analizar por el tipo de propuesta didáctica que vehiculiza: quienes la firman, docentes de universidades públicas, de colegios secundarios



y de institutos terciarios situados en gran medida en el conurbano bonaerense, no sólo se sitúan como “autores del curriculum” (Gerbaudo, 2013) sino que estimulan un posicionamiento similar en los lectores, tanto colegas como estudiantes. Ambos, profesores y alumnos, marcados por el mismo ademán desacralizante e imponente ensayado por Daniel Link en sus *Literator IV y V*: para un objeto artístico sólo se admite (parecieran sentenciar tanto Link [1993, 1994] como Nieto [2015]) un gesto de interpelación didáctica semejante (ese mismo que se prueba en clases que intentan “contagiar” algo del “entusiasmo” por ese objeto [siempre en parte] “ausente” [cf. Panesi, 1989]).

Para comenzar, subrayo la distancia ética y epistemológica entre el “Primer documento de trabajo” del “Prediseño Curricular” para el “Ciclo Básico de Educación secundaria” difundido por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe hacia finales del ciclo lectivo 2010 (sobre el que me he expedido en varias presentaciones [cf. Gerbaudo, 2011b, 2011c]) y el texto elaborado en 2014. Una diferencia que se mide, fundamentalmente, por el tipo de “diálogo” (pensado en los poco consensuales términos de Nicholas Burbules, inspirado a su vez en los inflexibles conceptos bajtinianos [cf. Bajtin, 1974; Arán, 2006]) entablado con el Ministerio de Educación de la Nación: más concretamente, con los *NAP* (2011, 2012). Lejos del eslogan y del tono partidario dominantes en el “Primer borrador”, lo que prima en este caso, se acuerde o no con

las decisiones teóricas supuestas en su formulación, es la preocupación por los contenidos y las prácticas de transferencia.

Respecto de los contenidos para literatura, vale destacar que el carácter levemente prescriptivo del documento y el planteo de varios como “ejemplo” (cf. 2014) deja espacio para la actuación del docente como “autor del curriculum” (Gerbaudo, 2011a, 2013): es el docente quien, en función de las particularidades de su contexto y de sus estudiantes, decide qué enseñar entre todos los contenidos que los *NAP* proponen en su apuesta a igualar los saberes disponibles en todo el territorio. Una decisión entonces por-venir en base a las debidas justificaciones teóricas y epistemológicas respecto de por qué el docente entiende que es bueno que sean esos contenidos (y no otros) los que sus estudiantes “conozcan, crean o entiendan” (Fenstermacher, 1986; Litwin, 1996). Insisto en el “no otros” porque la heterogeneidad de contenidos, corpus y actividades que habilita el objeto “literatura” es mayor que la del objeto “lengua”: como he mostrado en otro lugar (cf. Gerbaudo, 2006), en el caso de literatura hay por lo menos más de veinte líneas teóricas con sus consiguientes derivas críticas, por no hablar de la inabarcable producción literaria. Diseminación que exige un docente-lector, autónomo tanto a la hora de elegir los textos para cada curso como para delimitar la posición desde la que enseñará: todo contenido presupone una carga hipotética inescindible de la generación

de corpus (es decir, de grupos de textos articulados por una tesis) y de la teoría desde la cual se lo formula.

En este sentido, tanto los *NAP* (2011, 2012) como el diseño jurisdiccional santafesino (2014) dejan entrever una opción por categorías de la narratología para los primeros años de la educación secundaria y por formulaciones de la sociología de la literatura para los últimos. En ambos casos, la preocupación por la transferencia se expresa en un grado tal que, en especial en los *NAP*, llega a desagregados con un nivel de detalle que (con)funde contenidos y actividades.

Respecto de la propuesta editorial, si elijo trabajar sobre *Antinomias. Historias de una literatura*, un manual para los últimos años de la escuela secundaria dirigido por Facundo Nieto (2015), es porque logra una articulación ejemplar entre literatura, teoría y crítica literarias, propuestas ministeriales y formulaciones didácticas para el nivel medio mientras pone a docentes y a estudiantes en un lugar de supuesto-saber que marcha a contrapelo de las subestimaciones dominantes en el género “manual” desde los noventa a esta parte (cf. Gerbaudo 2006, 2011a). Una conjunción que se logra a partir del planteo de un conjunto mínimo de problemas presentados en una secuencia didáctica cuya lógica se reitera en cada capítulo mientras se explota la recursividad como estrategia pedagógica. Cinco capítulos para cinco antinomias desde las que se recorren la literatura argentina y se envía a la latinoamericana, pero también al cine, a la pintura, a la

teoría y a la crítica desde una conversación que involucra activamente a docentes y a estudiantes y que trata a estos objetos con igual nivel de exigencia crítica. Por ejemplo, el primer capítulo, “La antinomia fundacional: civilización y barbarie o ciudad y campo”, presenta siete entradas. Cada una se organiza alrededor de un texto (o fragmentos cuidadosamente recortados) anticipado desde un título que desliza una hipótesis. Cada una reitera la misma estructura: “Bio”, “Contexto”, “Análisis”, “Glosario” (el “análisis” se omite cuando lo que se busca es que sea el estudiante quien escriba su lectura; desafío que se anticipa desde el exigente título “Propuesta de escritura crítica”). La última del conjunto abre a una “conexión latinoamericana” y el apartado final está dedicado a los envíos: “Lecturas sugeridas” es el espacio destinado a completar la exploración con el recorrido por textos completos que van, por ejemplo en este primer capítulo, desde la literatura de Franz Kafka hasta el cine de Adrián Caetano pasando por los ensayos de David Viñas.

La propuesta viene provista con los fundamentos teóricos que sostienen cada una de las decisiones didácticas, a saber: por qué el plural del título que diseña los hilos posibles desde los cuales se recorre la trama de la literatura nacional para armar “un relato” entre tantos, pasados y por-venir, entre los que se inscribe el que aquí se presenta; por qué reunir a clásicos con autores menos transitados para leer las tensiones entre campo y ciudad, entre adversarios políticos, en-

tre los discursos científico y literario, entre la “alta cultura” y la “cultura de masas” y entre los “mismos” y “los otros” (como constata, imponente, Michel Foucault [1966]) en nuestra literatura en diálogo con la producción artística universal; por qué “aprender literatura” no necesariamente supone “sentir placer al leer” ni estudiar “textos ‘suelos’” (2015: 11). Por qué, en definitiva, se apuesta a un “aula de literatura” (Gerbaudo, 2013) que hace de la conversación razonada y del diálogo argumentado (recordemos, sobre un objeto siempre en parte “ausente” [cf. Panesi, 1989], no totalizable pero no susceptible de admitir cualquier “interpretación”), su eje (Nieto, 2015: 11).

Se habrá advertido que mi desarrollo, más que insistir en la falta, trabaja sobre las “grietas” que permiten la intervención “política” (Rinesi, 2003), es decir, la acción dirimida a partir de los intersticios, de los espacios que dejan lugar a operaciones que esperan contribuir a revertir estados de la cuestión con los que no se acuerda o que no satisfacen plenamente (si es que hay algo que satisfaga plenamente). *Antinomias* trabaja en esa línea: se trata, en definitiva, del complejo y lento proceso de apropiarse de un conjunto teórico para promover, a partir de esa toma de posición, una práctica: en este caso, de lectura y de escritura sostenidas desde la autoría del curriculum vía la producción de material didáctico. Ese trabajo demanda tiempo, no sólo de formulación sino de formación. Travesías por

las que han pasado quienes escriben este manual que destartala los protocolos expandidos del género.

Autores que, en su mayoría, enseñan o enseñaron a alumnos que son la primera generación de universitarios en sus núcleos familiares y/o a jóvenes de escuelas secundarias del conurbano. Autores enriquecidos por ese ejercicio de transferencia cotidiana: algo de ese trabajo, un eco de esas conversaciones y de su tono (imaginado en este caso por quien lee) se trae a la escritura, al diseño, al armado de consignas, a los envíos y en especial, a la cuidada fundamentación de cada decisión (aspecto que los pone a resguardo tanto de la arbitrariedad como de la ignorante postulación de la propia perspectiva como la única legítima: la insistencia en la “s” diseminatoria es un aspecto ético y político que, por lo tanto, no debiera pasarse por alto).

Es inusual el hallazgo de un material “pedagógico” que represente mejor que la crítica un estado de la conversación teórica. Ese encuentro, siempre deslumbrante y alegre, se produjo antes de la reforma noventista con los *Literator*. Y se reitera con *Antinomias*. Por estas razones creí oportuno traerlo a este panel de debate no sin confesar, además, la repetición de un estado de ánimo o efecto o sensación que creo oportuno describir a partir de lo que le sucedió a Javier Gasparri cuando cursaba en la carrera de letras en Rosario con María Teresa Gramuglio: “¿Qué pasa? ¿Ya terminó?”. Muchas gracias.



Bibliografía

ARÁN, Pampa (2006). Dialogismo. Nuevo Diccionario de la teoría de Mijail Bajtin. Córdoba: Ferreyra.

BAJTIN, Mijail (1974). *Hacia una metodología de las ciencias humanas. Estética de la creación verbal*. Traducción de Tatiana Bubnova. México: 19

BURBULES, Nicholas (1993). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999. Traducción de Eduardo Sinnott.

FENSTERMACHER, Gary (1986). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós. 148-159. Traducción de Ofelia Castillo y Gloria Vitale.

FOUCAULT, Michel (1966). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: S. XXI, 1991. Traducción de Elsa Cecilia Frost.

GERBAUDO, Analía (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: UNL.

——— (2011a). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario-Santa Fe: Homo Sapiens-UNL

——— (2011b). *Crispada e in-tolerante. Una lectura (¿panfletaria?) de un 'documento de trabajo' sobre la educación secundaria en Santa Fe*. Jornadas de Literatura para niños y jóvenes. Santa Fe: Instituto Superior del Profesorado N° 8 Almirante Brown.

——— (2011c). *Crispada e in-tolerante. Contra los 'edificios de la indiferencia'*. El Toldo de Astier. Propuestas y estudios

sobre enseñanza de la lengua y la literatura 3: 96-114. Disponible en www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/...3/merbaudo-nro-3.pdf

——— (2013). *Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura*. Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras7. Disponible en

<http://nevada.ual.es:81/alabe/index.php/alabe/article/download/121/124>

LINK, Daniel (1993). *Literator IV. El regreso (Antología y actividades sobre literatura para cuarto año de la escuela secundaria)*. Buenos Aires: Del eclipse.

——— (1994). *Literator V. La batalla final (Antología y actividades sobre literatura para quinto año de la escuela secundaria)*. Buenos Aires: Del eclipse.

LITWIN, Edith (1996). *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Aique, 91–115.

NIETO, Facundo (2015). (dir.) *Antinomias. Historias de una literatura. 5° y 6° Secundaria*. Los Polvorines: UNGS.

PANESI, Jorge (1989). *Enrique Pezzoni: profesor de literatura. Críticas*. Buenos Aires: Norma, 2000. 255–262.

RINESI, Eduardo (2003). *Política y tragedia. Hamlet entre Hobbes y Maquiavelo*. Buenos Aires: Colihue.

SAPIRO, Gisèle (2009). *Mondialisation et diversité culturelle: les enjeux de la circulation transnationale des livres*.

Les contradictions de la globalisation éditoriale. Paris :
Nouveau monde éditions. 275-301.

Documentos

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2011). Núcleos de aprendizajes prioritarios. 7 año Educación Primaria y 1 Año Educación Secundaria. Disponible en

<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=110560>

——— (2012). Núcleos de aprendizajes prioritarios. Lengua y literatura. Campo de Formación General. Ciclo orientado. Educación Secundaria. Disponible en

<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=110560>

Argentina. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014). Diseño curricular. Educación secundaria orientada. Anexo Resol. 2630-14. Disponible en https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=174016