Entre la **univocidad teórica** y la muerte de la literatura:

análisis preliminar del Diseño Curricular para la Educación Secundaria Rionegrina en el Área de Lengua y Literatura.

Ana Atorresi
Profesora asociada e investigadora del Laboratorio de Estudios del Lenguaje, la literatura, su aprendizaje y su evaluación en la U. Nacional Río Negro.

Natalia Rodríguez
Profesora del Área de Lengua y Literatura del IFDC de Bariloche.

Virginia Schuvab
Profesora de Educación Primaria del IFDC.

Introducción

El presente trabajo aproxima una crítica al Diseño Curricular (DC) para la Educación Secundaria Rionegrina (ESRN), Versión 1.0, Área Educación en Lengua y Literatura, en vigencia desde comienzos de 2017 en algunas jurisdicciones de la provincia de Río Negro, Patagonia argentina. La aproximación constituye, en parte, una reacción ante un contexto de retorno a los discursos sobre lo "inútil", en términos de mercado. Constituye también un análisis de las definiciones epistemológicas y teóricas que el texto curricular sostiene en relación con la literatura, con el objetivo de considerar los procesos de producción e implementación de documentos curriculares y sus posibles repercusiones pedagógico-didácticas en las aulas.

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/entre-la-uivocidad-teorica-y-la-muerte-de-la-literatura

El primer análisis del DC arroja un dramático corrimiento hacia el abordaje acrítico de géneros de la comunicación de masas, a tono con la reforma educativa de los años 90, pero acentuado mediante la unidireccionalidad de la mirada teórica elegida. Esta mirada –la del interaccionismo socio-discursivo– lleva a ignorar no solo la extensión y la diversidad actual del campo de los estudios de la teoría, la crítica literaria y la didáctica de la literatura en los profesorados universitarios del país, sino también las relaciones entre campos, ejes y núcleos temáticos establecidos en los Lineamientos Básicos Comunes para las carreras de profesorado universitario en Letras (ANFHE, 2014), elaborados de acuerdo con los lineamientos generales planteados por el Consejo Interuniversitario Nacional (2012). Asimismo, la mirada interaccionista lleva a ignorar los ejes y los contenidos de enseñanza para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria que el Consejo Federal de Educación acordó en 2012 como Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) a ser alcanzados en todas las provincias del país.

En efecto, el DC rionegrino elimina la literatura como objeto de enseñanza, remplazándolo por otro –la comunicación de masas-, que no forma parte de la formación del profesor en Letras –sino de la formación del licenciado o profesor en Ciencias de la Comunicación–, y que no constituye un contenido de enseñanza sugerido por los NAP. Ante las consecuencias de la eliminación de la literatura en la conformación de los sujetos, sus inscripciones identitarias, sus experiencias socioculturales y en la construcción de la colectividad y la recreación de mundos posibles, realizamos propuestas para promover la reinstalación de la educación literaria en la escuela secundaria rionegrina.

Contextualización

La ESRN es una de las políticas educativas del gobierno de la provincia de Río Negro; comenzó a ser desarrollada en 2015 y se espera completar su implementación tan solo dos años después, en 2017. A modo de justificación del proceso de constitución de la ESRN, el DC Versión 1.0 (2017) comienza por mencionar y describir brevemente algunos de los diferentes momentos por los que atravesó el nivel secundario en la provincia de Río Negro. Hace referencia al período 1986-1995 y a la implementación del Ciclo Básico Unificado y el Ciclo Superior Modalizado (Resolución N.° 964/86), a la década del 90 y a la llamada "Contrarreforma" (Resolución N.º 201/96), que es inscripta en un contexto de despliegue de políticas neoliberales, al año 2008 y a una nueva "Transformación" (Resolución N.º 235/08) tendiente a generar condiciones para la concentración de horas cátedra en una misma escuela y el trabajo por áreas. A continuación, la referencia a una serie de normas provinciales que provocaron la convivencia de los diferentes planes de estudio correspondientes a las reformas de la pos-dictadura que pretende hacer ver, como conclusión natural, la decisión de implementar una reforma más sin que hayan mediado evaluaciones rigurosas de los efectos de las anteriores.

El nuevo documento oficial consigna que "a partir del año 2015 la Dirección de Educación Secundaria conjuntamente con la Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación comienzan a recorrer un camino de análisis (…), conformando para ello una Comisión Jurisdiccional Curricular, integrada por docentes de escuelas secundarias de la provincia y también por representantes de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER)" (DC ESRN Versión 1.0, 2017: 19). Sostiene que la propuesta es "producto de reflexiones y acuerdos docentes colectivos", ya que "se entiende que los cambios que se necesitan en educación secundaria requieren que todos se sientan parte de la escuela que se desea implementar". Asimismo, especifica que "se generaron documentos de trabajo invitando a la participación de la comunidad educativa" y que "estos fueron analizados y debatidos en jornadas institucionales" (DC ESRN Versión 1.0, 2017: 20).

No obstante, la página de créditos de la Versión 1.0 nombra, como "profesores" responsables de la Educación en Lengua y Literatura a solo una licenciada y una profesora quienes, según las resoluciones circulantes, no fueron elegidas por sus pares o designadas mediante un concurso. El pequeño número de curricularistas y el mecanismo para designarlos es semejante en otras áreas. Por ejemplo, la Resolución N.º 1249/17 "para el acompañamiento a la implementación de la ESRN" plantea entre sus considerandos que a los fines de desempeñar "las funciones pertinentes" se relevará a docentes "en sus cargos u horas de trabajo y/o se completará la asignación de horas hasta el máximo de 30 horas reloj", excluyendo toda consideración sobre la representatividad o los antecedentes de los docentes que pasa a designar, que son solo once para todas las áreas curriculares del ciclo básico y el ciclo orientado.

Otra situación que contradice la idea del acuerdo colectivo es que, en 2016, tras diferentes denuncias de avance unilateral por parte del Gobierno, el gremio UnTER abandona las comisiones de trabajo bilaterales e inicia un proceso de lucha que alcanza medidas gremiales de acción directa, como el impedimento de realizar las denominadas "asambleas extraordinarias soberanas de concentración horaria", convocadas por la cartera educativa durante febrero de 2017 y remplazadas por inscripciones *on line* que evidencian importantes fallas, cuando menos, técnicas y cuando más, violatorias de derechos adquiridos, como el seguimiento del orden de mérito de los docentes para asignarles cargos. En consecuencia, en distintas localidades rionegrinas hay docentes que presentan recursos de amparo ante la vulneración de sus derechos "por la aplicación compulsiva de la ESRN" (e. g., UnTER, 2017) o desacreditan la supuesta participación manifestando que sus posiciones político-pedagógicas no se encuentran representadas puesto que los espacios de discusión y trabajo colaborativo han sido inexistentes (e. g., El Cordillerano, 2017).

El DC se apoya en la Ley N.° 4819, Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro, para proponer la incorporación de, entre otros aspectos, formatos curriculares que atiendan a la inclusión de los adolescentes y jóvenes y les garanticen trayectorias escolares continuas y completas. En el área Educación en Lengua y Literatura, el nuevo formato curricular encuentra fuerte resistencia entre los docentes de Lengua y Literatura ya que reparte la anterior carga horaria de esta asignatura en, por un lado, Lengua y Literatura y, por otro, Taller de articulación de diferentes lenguajes (primero y segundo años) y Taller de Comunicación (tercero a quinto años). Retomamos este punto a continuación.

El diseño monocorde de Educación en Lengua y Literatura

Centrándose en una perspectiva socio-pedagógica del currículum y en particular en Bernstein, Alterman (2008) sostiene que es posible identificar tres contextos de localización del conocimiento: el *contexto primario* o de producción de los textos culturales y los saberes especializados; el *contexto secun-*

dario o de reproducción y transmisión de los contenidos, representado por las instituciones educativas y el *contexto de la recontextualización*, donde se producen los textos de enseñanza y el currículum oficial. Cada contexto debe entenderse como un campo de luchas por el control simbólico de la producción y reproducción del conocimiento, por lo que la disputa es un rasgo común a los tres contextos. Para la especialista, la diferencia estaría dada en el *qué* se disputa en cada contexto. Sostiene:

> En el contexto primario, las 'batallas' entre grupos de intereses y comunidades científicas ponen en tensión la legitimidad de los enfoques teóricos y epistemológicos, la agenda de temas de investigación, la definición de prioridades en la asignación de recursos, entre otras cuestiones. Estas disputas se definen históricamente de acuerdo con las relaciones de fuerza que dichos grupos manifiestan en el campo académico. En cambio, en el contexto de re-contextualización (las instancias de gobierno de la educación donde se elabora efectivamente el texto curricular), los conflictos entre los grupos que representan perspectivas disímiles en los diferentes dominios de saber, finalmente se condensan en una versión legítima -el currículum prescripto- que expresa la síntesis alcanzada del proyecto público acordado para ser transmitido en las escuelas. Por último, (en) el contexto secundario (la institución donde se materializa la transmisión de saberes) [...] también se generan disputas entre identidades, valores e intereses variables en torno a qué y cómo enseñar. **(Alterman, 2008: 4).**

Resumiendo, el producto materializado en un documento curricular es expresión de conflictos y luchas entre posiciones, perspectivas y tradiciones, así como de un proceso de construcción cultural que sintetiza el proyecto político-educativo de una sociedad en un momento histórico determinado; artificio legitimador de la selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar; dispositivo de regulación y formación de los sujetos y las instituciones educativas. Al decir de Furlán (1996), un "instrumento caliente" que genera tensiones por la distribución del poder.

En sintonía con este planteo, un proceso de construcción curricular participativo entrega como producto un documento que resignifica, por condensación, diversas posiciones, perspectivas y tradiciones (así, en plural). En el diseño curricular rionegrino en Lengua y Literatura esta lógica de la heterogeneidad de concepciones se desbarata para dar lugar a una perspectiva monocorde que evidencia el propósito de instaurar un enfoque teórico y didáctico (así, en singular). Nos referimos a la preponderancia de la perspectiva teórica del interaccionismo socio-discursivo.

La adopción de esta perspectiva única provoca notables desarticulaciones entre el DC y los Lineamientos Básicos Comunes para las carreras de profesorado universitario en Letras (ANFHE, 2014). En estos lineamientos, lógicamente, la gran mayoría de los ejes y núcleos temáticos explicitan perspectivas diversas: "La literatura y los debates actuales", "Corrientes metodológicas de la investigación lingüística y literaria", "Teorías y métodos para la producción de conocimiento en el ámbito de la enseñanza de la lingüística y de la literatura", "Enfoques y concepciones de la enseñanza". De esas múltiples perspectivas para abordar el lenguaje, la literatura, su investigación y su enseñanza, el DC rionegrino impone solo la del interaccionismo, como mencionáramos. Y esta decisión tiene un agravante: el in-

teraccionismo socio-discursivo aborda los géneros literarios como "un género más", desconociendo que la literatura puede absorber a todos los géneros restantes. Así, de acuerdo con el detalle de los "saberes a construir" del DC, la poesía debe enseñarse solo en el segundo cuatrimestre de tercer año y circunscripta a "letras de canciones de géneros musicales nacionales o latinoamericanos". En cuanto a la novela, no está prescripta su enseñanza en ninguno de los años de la educación secundaria. Los cuentos habrán de enseñarse en el segundo cuatrimestre de primero y segundo años para que los estudiantes "reconozcan", "identifiquen", "distingan" y "ordenen" –tales son los verbos que encabezan, una y otra vez, el enunciado de objetivos que no evidencian relación alguna con el propósito de formar lectores de literatura–.

La literatura resulta aislada del conjunto mayor de prácticas sociales de producción cultural o, más precisamente, resulta sistemáticamente sustituida por la lectura y producción de textos de la cultura de masas. En efecto, el Taller Comunicación de tercer año todo tercer año debe estar dedicado a la enseñanza de la entrevista y el de cuarto año todo cuarto año debe abocarse a la historieta. Los lineamientos para las carreras de profesorado en Letras contemplan otras prácticas culturales en su relación con la literatura y no como sustitución de ella ("Vinculación de la literatura con otros saberes y prácticas culturales").

De la misma manera, las mayores discrepancias entre los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de alcance nacional y el DC se observan en la propuesta de (no) enseñanza de la literatura: en los últimos años de la educación secundaria, los NAP le otorgan a la literatura el lugar principal en la enseñanza del área, postulando que "los itinerarios que se elijan para el eje *Lectura y escritura de textos literarios* determinarán en gran medida la progresión de los saberes de los tres ejes restantes: textos no literarios, oralidad y reflexión", puesto que, "de esta manera, se coloca la Literatura en el centro del espacio curricular" (NAP, 2012: 14).

En el marco del planteo interaccionista, parece inexplicable la referencia, en la bibliografía final del texto curricular rionegrino, a textos de Bombini y Piacenza, puesto que nada se recoge de los aportes teóricos y metodológicos de la didáctica sociocultural en la que se inscriben los trabajos de estos especialistas. En la misma línea, parece inexplicable la referencia bibliográfica a Andruetto, quien postula una literatura "sin adjetivos", contrapuesta a la producción de literatura infantil y juvenil concebida como literatura "menor", así como la referencia a Cuesta, que sostiene una concepción de la literatura como experiencia vinculada a las subjetividades. Bien miradas, estas referencias bibliográficas, presentes en ausencia de las concepciones de sus autores, no pueden explicarse como distracción, sino como pretensión de otorgar un

aire de amplitud a un diseño que constriñe y amputa. En efecto, de primero a cuarto año, las horas de enseñanza de la lengua y la literatura se van reduciendo a medida que se van incrementando las de Taller de articulación de distintos lenguajes y Taller de comunicación, hasta el punto en que, en quinto año, Lengua y Literatura desaparece como asignatura y la literatura, como contenido de enseñanza.

Conclusiones

Hace unos años, Gerbaudo proponía abrir la pregunta sobre el lugar de la literatura en las escuelas de nivel secundario a partir de las reformas educativas de la postdictadura. Le llamaba la atención el predominio de un modo de abordar la literatura que impedía leerla "en su carácter de aparente sobra o detritus que, no obstante, vuelve sobre el resto de los discursos de la cultura para desmontarlos, para desarticularlos" (Gerbaudo, 2008: 58), debido a dos operaciones: por un lado, la identificación de la literatura con el placer (diversión, entretenimiento) y, por el otro, la reducción de los contenidos de enseñanza a lo útil en términos de mercado o probable formación posterior.

Nueve años después, en Río Negro, la situación ha empeorado porque los docentes ya no tienen la posibilidad de discutir qué literatura enseñar en la escuela secundaria y cómo hacerlo. Al desprestigio de la tarea, confirmado por las acusaciones de las que los docentes son objeto y reconfirmado por los bajos salarios, se suma un nuevo desprestigio, ahora intelectual, que exige ignorar no solo la extensión y la diversidad actual del campo de los estudios de la teoría, la crítica literaria y la didáctica de la literatura en la formación de los profesores del país, sino también la existencia misma de la literatura en ese espacio clave en la constitución de sujetos críticos que es la escuela secundaria. Ya no literatura, sino noticias, crónicas, historietas, entrevistas tal como surgen de los medios y no resignificadas en la obra literaria. Una profundización del currículo de los 90, aunque la transformación pretenda ser crítica y superadora.

Previendo que esta situación pueda extenderse a la llamada Nueva Escuela Secundaria del país, como docentes formadores de profesores de Letras nos proponemos abocarnos a enseñar el lugar central de la literatura en la conformación de los sujetos, sus inscripciones identitarias y sus experiencias socioculturales, así como en la construcción de la colectividad y en la recreación de mundos posibles. Nos proponemos hurgar en la oscuridad del diseño los intersticios que nos permitan colarnos para volver a la literatura y devolver a la enseñanza las formas de lo inacabado, los contactos subterráneos, la transgresión, la subversión.

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/referencias