

Políticas regionales e imperativos para el rediseño de la formación del docente de Letras en Neuquén

Alicia Frischknecht

frischknechtalicia@gmail.com

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue (Neuquén, Argentina)

Contexto regional: discusión de las políticas curriculares y su implementación

Abordar el tema de las reformas en Educación en la región entraña más que discusiones sobre marcos de referencias políticos, didácticos, disciplinares: presupone revisar el alcance que los proyectos pueden tener, a la vista de las condiciones materiales para su realización. En este trabajo, recupero el recorrido previo por el caso rionegrino, para avanzar con la respuesta de las y los docentes respecto de la formación académica que reclaman. La aproximación es el resultado de abordajes y fuentes diversas, consulta a los registros académicos, la historia vivida de los planes, por un lado, y entrevistas a actores diversos relacionados con la propuesta para la “nueva escuela secundaria neuquina”²⁵.

“No es una reforma” insisten los actores cuando nos acercamos a indagar en los supuestos que han operado en el nuevo diseño –“el primero, el único” repiten– para la nueva escuela secundaria neuquina. Expresan, como imperativos, provocar un desenganche de los modos de hacer modernos, coloniales, antidemocráticos, excluyentes y resolver una compleja historia curricular local. Parece convocar el olvido de lo que ha configurado la formación docente, en relación con sus campos, así como la orientación de las bases formativas de las prácticas.

Hay líneas coincidentes que se vinculan con el marco normativo nacional, la Ley de educación común todavía vigente, y los provinciales –la ley Orgánica aprobada y reglamentada por Río Negro

²⁵ El universo es complejo: en principio, se orientó mediante un cuestionario (Anexo I) cerrado a graduados de Comahue, que a la vez representan grupos diferenciados, graduados en ejercicio en media, aquellos que optaron por otros espacios laborales docentes y no docentes, estudiantes de licenciatura que trabajan en sectores no vinculados con la formación (fue también fundamental el aporte de estudiantes de la licenciatura del seminario 2023 “Aportes para la reflexión sobre la *Lengua* y la *Literatura* como objetos de enseñanza en la escuela”). Las primeras se hicieron personalmente, por conferencia remota. Los grupos afectados a la implementación, no inscriptos en esta muestra, a través de conferencias y de la supervisión del distrito XIV, de Andacollo, sistematización que se añade como anexo II. Estos últimos sirven a la caracterización del universo docente de Lengua y Literatura de la Provincia.

entre 2012 y 2014; la de la Pcia. del Neuquén. La historia regional reconoce como característica fundacional el contacto y la migración de grupos culturales, religiosos, étnicos. Tal condición de la constitución de nuestra ciudadanía sería necesaria, para la delimitación de políticas en el sector educación y la interpretación de sentidos que justifique el presupuesto de la ‘educación intercultural’ expresada. Una primera revisión de los presupuestos ético-políticos de estos marcos nos enfrenta a la noción de escuela como patrimonio, como centro de la vida cultural de la comunidad regional. Para la ley rionegrina, la interculturalidad se define como principio político-educativo que refiere al derecho a enseñar y aprender, a ser diferentes, a conocer y respetar la alteridad (en la igualdad) (4° Ppio. Cap II, art 10 Ley orgánica de Educación, p. 11). La ‘inclusión’ es referida en el párrafo siguiente para discutir la “revalorización de la cultura y la lengua de los pueblos originarios Mapuche y Tehuelche”, así como la referencia al derecho a la educación bilingüe proponen la imposibilidad instalada en el presupuesto de lo intercultural asociado a una escuela que todavía sostiene una inscripción disciplinar moderna, consecuentemente occidental y colonial. El primer acercamiento a la formación discursiva del sector educación destaca contradicciones.

El proyecto neuquino, puntualmente, propone cambiar el paradigma para educación; se inscribe en los enfoques de la Sociología Crítica del Currículum, los Estudios sobre el Pensamiento Decolonial, los enfoques de Pedagogías Críticas, de Derechos Sociales Exigibles y de Derechos Humanos²⁶. En cuanto a la selección de contenidos, reclama “otras maneras de enseñar, otras posibilidades de aprender, resignificar los contenidos y discutir nuevos formatos institucionales que apenas se encuadran en una efectiva transformación institucional”²⁷. Pocas precisiones se enuncian al respecto.

En relación con el campo particular de estudios del lenguaje y la literatura, reconocemos algunos cambios, en las últimas décadas, en las instituciones y en las prácticas: la tradiciones fueron reemplazadas por mayores precisiones en relación con el sentido de las prácticas, más que un

²⁶ Estas orientaciones delimitan ese cambio de paradigma para la educación, lo que lleva a presentar, en el documento para la escuela secundaria, la relación paradigma: áreas-ejes estructurantes-contenidos, discute la noción de disciplina. Llama la atención, sin embargo, que tal lógica es borrada en cada una de las áreas definidas. Más que presentarse como transformador, parece poner el acento en los contenidos más que en su transposición (Chevallard, 1991).

²⁷ CPE, 2018: página 22 (Diseño curricular jurisdiccional nivel secundario - ciclo básico común y enlace pedagógico interciclo, Resol. 1463).

anclaje histórico-cultural. A pesar de ello, la reedición difícilmente ha podido desplazar su vocación normalista, homogeneizadora. Enseñar la lengua sostiene la necesidad de formalizar las normas de uso editadas por y para las instituciones del poder. El caso de las literaturas es algo menos definido: en gran parte depende de las instituciones, de los/as agentes: se sostuvo por años la referencia a literaturas nacionales. Los productos promovidos en el mercado editorial como juveniles fueron desplazando las selecciones en las décadas más cercanas. La vieja escuela formaba lectores, no escritores; poco a poco, la situación ha ido cambiando, se promueven prácticas creadoras en las aulas.²⁸

Los documentos neuquinos dejan traslucir una tensión a pesar de la enunciación de nuevos parámetros, se resiste a la transformación, a dar cuenta de la crisis de sentido de las tradiciones. Se formula como inquietud: ¿cómo hacer compatible la educación para la ciudadanía comprometida, para la democratización efectiva, para el reconocimiento de las diferencias y la convivencia respetuosa de las culturas? Presupuestos como oportunidades “para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida (Art. 8 Ley rionegrina)”, junto con la identificación entre el ordenamiento y las instituciones, señalan los primeros vacíos y la caracterización de una retórica elusiva. Más allá de una crítica a los imperativos de la modernidad, la participación ciudadana, la producción para ser parte del desarrollo local y regional, el respeto por los/as otros/as. Cuando dicho proyecto de vida colisiona con los intereses políticos, como en temas vinculados al respeto por el medio ambiente, por el derecho a la tierra y la identidad, ‘educación’ no logra dar una respuesta clara, ya que las disciplinas son las mismas que acuñaron la lógica del dominio de la naturaleza, del imperio y de la supremacía de ciertas formas culturales sobre otras. Finalmente, la referencia a la productividad y respeto por la ley son rápidamente cuestionados cuando el sistema no garantiza igual acceso a las esferas de la producción.

En relación con la Igualdad, está vinculada solo a aquella igualdad ante la ley, es decir igualdad para aquellas subjetividades que claramente están delimitadas por los marcos legales. Finalmente,

²⁸ Entre 2003 y 2019 se celebraron doce eventos organizados por unos pocos docentes del Departamento de Letras de la UNCo, *Encuentros de literatura y escuela*, destinados a la difusión de prácticas innovadoras en el sector en la voz de los protagonistas, docentes y estudiantes de los tres niveles educativos y de diversas localidades de las dos provincias. Anualmente se propuso la actualización del temario, de acuerdo con las inquietudes evaluadas. De acuerdo con los entrevistados, se constituyó en el único espacio de reflexión sobre la práctica orientado desde el Departamento.

en relación con el respeto a la diversidad, presupone siempre un sinfín de limitaciones. La misma aceptación de lo diverso puede alentar un gesto discriminator, la distinción respecto de lo ‘uno’, que sostiene el imperativo de una homogeneidad ‘tolerante’ no presupone una verdadera convivencia de las diversidades. Difícil es no acordar con la definición de *currículum* como conjunto de eslóganes (Graves, 1989).

Las propuestas admiten el derecho de los pueblos a la propia cultura, a la propia lengua, sin lugar al diálogo con otras formas de la cultura y de la lengua. No pretende integrar realmente, profundiza las diferencias existentes, las visibiliza. Pero, como sugiere Schmelkes, lo intercultural “no es tal si no se dirige a toda la población” (2003/4, p. 28). Lo intercultural formulado es un presupuesto que no ha de cumplirse, un “reconocimiento (solo) naturalizado”, en términos de Albán Achinte (2012, p. 56), en el discurso. La admisión de un contexto en que conviven múltiples culturas no alienta la discusión de fondo que debería cuestionar la matriz moderna y colonial de la escuela.

Para cerrar esta introducción, es de celebrarse la participación de docentes en ejercicio en los procesos que derivan en la formulación del documento, en tanto reflejo de las prácticas, de los marcos de formación, de las críticas a las limitaciones del sistema, en suma, como espacio de investigación educativa (Mc Kernan, 1999). Según la experiencia de algunos consultados, la modalidad que adoptada para la puesta en común del documento neuquino distó mucho de una efectiva discusión horizontal, reprodujo la habitual modalidad vertical y fue difundida sin entendimiento de tales fundamentos: allí es donde la formación podría operar como vertebrador fundamental.

Situación de la formación del profesorado de la UNCO y nuevos terciarios

El profesorado en Letras se inaugura en la Universidad Nacional del Comahue desde su origen en la antigua Universidad Provincial, es decir que ya a fines de la década del 1960 tiene sus primeros graduados. Desde entonces, el registro de Administración Académica para el Profesorado suma un total de 424 graduados, la de la licenciatura, apenas 67. Los primeros graduados cursaron un plan de cinco años, con una propuesta de formación general inicial, trayectos de formación disciplinar específica y un reducido número de asignaturas vinculadas a la formación docente teórica o práctica. Aquel plan debió ser modificado atendiendo a las propuestas de las transformaciones de

los profesorados en los años '90, que advertían que los universitarios demoraban mucho más de lo esperable para cubrir las necesidades de formación de docentes. El plan nuevo de solo cuatro años es aprobado en el año 1992. A pesar de la transformación, el incremento de las tasas y tiempos de graduación no fue tan significativo. Para el año 2000 los números, a pesar del aumento notable de ingresantes, no se alcanza a notar un incremento significativo (de 1969 a 1999 el Departamento de Administración Académica registra 153 graduados, entre 2000 y 2023, 271). El mismo registro indica que un porcentaje mínimo completa la formación de la licenciatura (13 %, *grosso modo*).

Desde 1999 a la fecha, docentes, graduados y estudiantes del departamento de Letras han emprendido numerosos intentos de acordar las necesidades de reforma del plan de estudios tanto del Profesorado como de la Licenciatura. Durante 2023, una nueva comisión renueva la discusión. La urgencia reconoce, además de la inminente acreditación, las necesidades de transformación en vista de los nuevos proyectos para la enseñanza media y terciaria regional, epistemológicamente innovadores, que reclaman actualización de la formación de docentes.²⁹

Las dos provincias han fortalecido su oferta de formación en el área. En Neuquén, con la creación de los profesorados de San Martín de los Andes (presencial y semipresencial) y de Centenario, se suman al existente en Cutral Co; en Río Negro, con la creación reciente del profesorado presencial y virtual, en la ciudad de Villa Regina. La fundación del profesorado en la Universidad de Río Negro también colaboró con la actualización y la adecuación del perfil de formación a las expectativas provinciales, con las versiones presencial y virtual del profesorado. A estas nuevas opciones, se suma la carrera de la propia Universidad Nacional del Comahue en Viedma, con el nuevo plan para el profesorado de Lengua y Comunicación. Sin embargo, la consulta a Consejos y sindicatos en el Alto Valle evidencia que gran parte de los cargos docentes en nivel medio son cubiertos por profesorados de nivel primario, por graduados de otras carreras, como la de Comunicación Social, entre otras.

²⁹ El derrotero de esta Investigación actualiza los interrogantes de la escuela ya descriptos para la consideración de los nuevos diseños: la educación intercultural, los imperativos de la formación cultural, los *corpora* de lectura, el contacto de lenguas y culturas, el lugar de las formas populares, la transformación del aula. Apenas hemos abordado las relacionadas con la incorporación de las nuevas tecnologías y su incidencia sobre el lenguaje, o las propuestas de ESI para el área ni la relación con el debate sobre los DDHH.

De acuerdo con el plan vigente aprobado por Ord. 572/94 y actualizado por la Ord. 062/94, el perfil del egresado prevé “una sólida formación específica” para el área, y –globalmente expresado– la formación docente a actualizar.³⁰

Vale decir que solo reconoce dos campos, el de la formación específica, relativo a contenidos, y el de la formación identificada como pedagógica. Esta última se limita a *Psicología del adolescente*, *Didáctica general*, *Educación, política y sociedad* y la *Didáctica especial y residencia docente*, de cursado anual, responsabilidad de la Facultad de Ciencias de la Educación. En el último trayecto anual debe atenderse a las reflexiones sobre la práctica en todas sus dimensiones. Para cursarlo solamente se requiere la aprobación de las asignaturas reconocidas como obligatorias.³¹

La exploración arroja que los cambios realizados para el plan vigente estuvieron basados en la lógica de selección de contenidos vinculados con “Lengua y literatura” escolar, además de la formación general, limitada a *Filosofía* y el campo docente ya mencionado.

La formación práctica fue durante muchos años objeto de reclamos de actualización, por lo que se instrumentaron en Humanidades tres cursos paralelos, durante más de doce años, que se evaluaron más adecuados a las necesidades de formación regional, así como a la reflexión con la formación de la carrera y su aprovechamiento para optimizar recursos en la práctica docente (todos fueron a cargo del Departamento. de Letras). A pesar de la complejidad de los nuevos diseños provinciales, en los últimos años no se han reeditado tales reclamos. Al tiempo, los datos relevados dan cuenta de una baja inscripción en el sector educativo de nivel medio.

Hasta la fecha, la formación docente en la Facultad de Humanidades no ha cambiado, solo ha merecido la actualización justificada por el retiro de la planta profesoral, y el ascenso por CCT de graduados propios, lo que ha incidido en la progresiva desidentificación respecto de las prácticas docentes extrauniversitarias. Los objetivos del plan presuponían destacar la problemática solo en términos de contenidos:

³⁰ Plan de Estudios del Profesorado en Letras, FAHU, UNCo. Disponible en <https://fahuweb.uncoma.edu.ar/images/departamentos/letras/profesorado/ord-prof-letras-.pdf>

³¹ Un total de catorce asignaturas: Literatura griega antigua, Teoría y Práctica de la Lectura y Escritura, Teoría y Análisis de Textos, Gramática I, Lingüística I, las cuatro literaturas identificadas con el número I, las pedagógicas y Filosofía general. (Ord. 572/94 y actualizado por la Ord. 062/94: 2-3). Además, nueve asignaturas optativas, entre un cuerpo de trece, que “continúan, profundizan o hacen recortes específicos a las del ciclo común” (p. 2).

- efectivizar una óptima articulación entre los contenidos pedagógicos y los contenidos de la carrera atendiendo al perfil propuesto para el profesor en Letras. A este respecto se ha incorporado una asignatura de especial significación para la labor docente, Teoría y Práctica de la lectura y la escritura I (y II optativa); las demás asignaturas, contemplarán asimismo su particular proyección metodológica.³²
- Favorecer el pasaje del Profesor en Letras a la Licenciatura sin mayores trabas ni dificultades.³³

En 2004, ante las demandas de acreditación propuestas por la Comisión Nacional, se conformó la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) para promover la cooperación universitaria y la articulación de programas que jerarquizaran las humanidades y la educación como campos de conocimiento, formación y producción científica. Durante más de cinco años, representantes de la Facultad de Humanidades (UNCo) participaron de las reflexiones sobre la situación de los profesorado universitarios y de las discusiones para la delimitación de los campos de la formación para orientar la transformación de los planes en todo el país. De aquellas comisiones surgió el imperativo que incidió en las adecuaciones tentativas hasta 2018, en relación con el fortalecimiento de una formación general, una formación pedagógica y la específica y el campo para la práctica profesional. El rechazo de la propuesta volvió a insistir sobre la prelación de lo que el departamento entiende como formación disciplinar específica, en perjuicio de toda orientación vinculada con la formación en didácticas, general o específica, y para la práctica profesional docente.

Cada una de las comisiones formadas en el Departamento atendió a la consulta de graduados sobre las necesidades de formación. A pesar de la reiterada demanda de áreas de conocimiento no incluidas en el plan, además de la preocupación por la formación profesional, se prefirió siempre no ampliar en gran medida la oferta actual.

³² La evidencia que arroja esta aclaración no se transparentó en la identificación de la didáctica específica como un campo inevitablemente asociado a la formación específica. No se aclara en enunciado final, relativo a su “particular proyección metodológica”.

³³ No hay, sin embargo, ningún trayecto vinculado específicamente a Alfabetización.

Diálogos con graduados

Lejos de explorar para esta presentación los antecedentes teóricos para la formación del campo de las didácticas específicas, me centraré en el diálogo con graduadas/os acerca de su participación y/o percepción de lo que habilitaría la próxima transformación curricular en Neuquén. Para la delimitación de la muestra se diseñó una consulta cerrada que se remitió a tres zonas, capital, San Martín de los Andes y sudoeste (distritos que han avanzado desde marzo con la implementación). A partir de las respuestas logradas, se optó por un recorte aleatorio, y una entrevista abierta vinculada con el conocimiento del documento.

La consulta aproximativa identificó variados contextos de práctica: un porcentaje menor de graduados sostenía su actividad en el nivel medio, otro en instituciones de nivel terciario, algunos han optado por acercarse a contextos de formación en la práctica, promovidos alternativamente por los consejos provinciales y por los sindicatos. En relación con los porcentajes entre 2009 y 2013, que arrojaron la conclusión de que menos del cuarenta por ciento de los graduados desarrolla sus prácticas en nivel medio, público y/o privado (teniendo en cuenta el bajo nivel de graduación, resulta evidente el motivo previamente referido respecto de la cobertura mayoritaria por docentes de nivel primario).

La variedad de contextos de práctica fue la que definió la opción por una muestra intencionada y las entrevistas abiertas. La selección se orientó, fundamentalmente, de acuerdo con el compromiso con la práctica, sea en el nivel medio público o privado, sea en el nivel terciario. Fueron entrevistados una docena de docentes en ejercicio con más de diez años de antigüedad³⁴. Solo la muestra del distrito XIV se distingue, no se reclamó más que prácticas en ejercicio en el área. Todos los entrevistados recibieron el mismo cuestionario. La mayoría respondió, dada la comunicación remota, puntualmente a los interrogantes de la consulta estructurada. Antes de iniciar las respuestas, coincidieron en que el panorama de las transformaciones curriculares abre un futuro incierto.

La primera entrevistada logró su graduación en los tiempos previstos por el diseño del plan de estudios. Reconoce que no es una situación regular, pero también que debe a la universidad que la incluyó como becaria de formación y como tutora. Como parte de su formación continua en

³⁴ La muestra intencionada consideró a tres graduados que se desempeñan en exclusiva en un instituto de formación docente, a dos que ocuparon un espacio de coformación dirigido a colegas del área organizado por el sindicato docente de la provincia del Neuquén (ATEN).

servicio, ha completado una especialización en TIC. Entiende esa especialización como un intento político de incidir en la actualización de la profesionalización docente. Cuando puede, cursa seminarios que ofrece el Departamento, para completar su licenciatura. Sabe de otras experiencias bien distintas: más de siete años para finalizar la carrera. No participó más que de actividades vocacionales como asistente. No ha vuelto a la Facultad para avanzar con la licenciatura, no lo tiene en mente por el momento. Ha emprendido un camino de formación autónoma, sin un proyecto claro.

Ha seguido atentamente variadas propuestas de capacitación orientadas al trabajo docente, la problematización de la enseñanza de la lengua y la gramática. Su caso no es el recurrente, en el extremo opuesto, varias/os sienten agobio por lo rutinario de la actividad, no la piensan como un espacio de investigación, por el contrario, consideran que es imposible sostener alguno con las condiciones materiales de la práctica (traslados, obligaciones para con las distintas instituciones, horarios). Entre los motivos, la posibilidad de concentrar sus compromisos institucionales resulta fundamental, por lo que es más recurrente en el ámbito público que el privado. Por el mismo motivo, la permanencia institucional, de manera de sostener un proyecto colectivo, es baja e impide el seguimiento de un proyecto de trabajo. La mayoría ve a la escuela como un proyecto perimido y reconoce la necesidad de cambio. Sin embargo, la formación de los docentes persiste como un “tema delicado”, el colectivo –afirma una de ellas– se halla “en una especie de meseta”, no reconocen la necesidad de seguir pensando la práctica como docentes. El problema dice “reconocerlo es poner en cuestión lo que hacemos, nuestra propia práctica”.

Gran parte de los graduados evalúa que el plan de la carrera debe ser replanteado, ampliado; algunos extrañan los espacios de formación en didáctica, la reflexión sobre las prácticas docentes; por otra parte, consideran que el departamento debería ofrecer una mayor variedad de enfoques lingüísticos. En cuanto a la literatura, consideran que la revisión del canon clásico es necesaria –alusión a la formación obligatoria de la carrera. De allí la demanda de formación extracurricular que no se sostiene universalmente por motivos de tiempo y económicos. Revisadas las preocupaciones en consultas anteriores realizadas por el departamento se reconocen coincidencias.³⁵

³⁵ Ante cada propuesta de revisión del actual Plan de Estudios, las comisiones orientaron consultas a graduados/as.

La reflexión sobre la escuela postpandemia, los cambios necesarios en la manera de vincularse con los estudiantes, debieron sostenerse más que antes, “estudiantes quebrados por el contexto, familiar, social, económico”. Además, fue necesaria la apertura a otros modos de presentación, a otros modos de evaluación. “Si eso ya estaba cuestionado antes se puso en evidencia que los métodos tradicionales no son efectivos”. Las necesidades reconocidas de capacitación sumaron las nuevas tecnologías como requerimiento formativo. Si bien mayormente se sintieron aliviados de volver a las prácticas presenciales, coinciden en la necesidad de actualizar la cultura escolar en general.

Interrogados sobre la opción por el nivel terciario reconocen diferentes motivos. El primero “un poco por cansancio de la escuela, otro poco por la posibilidad de explorar otros espacios de formación”; además, la posibilidad de explorar otros campos de investigación actuales, muy alejados de la formación de grado como la teoría queer, las literaturas y expresiones artísticas postmodernas; la literatura para niños y la alfabetización inicial. Interrogados respecto de la formación continua, RC³⁶ elige la formación en otros espacios universitarios, que le posibilitan acceder a esos conocimientos; otros optaron por alternativas de especialización en otras unidades académicas y/o universidades en la región. A pesar de ello, pocos logran completar la formación en posgrado, lo que reconocen sucede con el trayecto de licenciatura. Se repreguntó en relación con esa evaluación: reconocen una buena base formativa pero distante a la formación continua que demanda la escuela.

En relación con el último segmento de la muestra, se reconoce que el ingreso al contexto de la docencia en el nivel superior no les demanda, dada la realidad del sector, un conocimiento preciso, siquiera de los contenidos disciplinares específicos. La formación se resuelve, en los mejores casos, en la práctica propiamente dicha, gracias a la experiencia de quienes son más expertos, así como al espacio que comparten con quienes se hallan en procesos de formación. Nuestros entrevistados reconocen que son pocos los espacios institucionales en los que se privilegia la reflexión didáctica, incluso pocos en los que se promueve su identificación como personal en proceso de formación, por lo que no siempre se alienta su formación disciplinar específica.

Desde San Martín de los Andes, las respuestas fueron exiguas: aprovechamos para realizar una entrevista en profundidad a un agente, particularmente activo en relación con la propuesta curricular que se inicia. A diferencia de la muestra en Neuquén, no se trata de un graduado de Letras, cursó,

³⁶ Las siglas remiten a los nombres de los entrevistados

después de su opción por la docencia del área, completar su formación en el Profesorado de Lengua y Literatura de su localidad. Su caso no es único, dice, hay maestros y gente que lee o escribe dando clases del área. Teme por la adecuación de la escuela a un nuevo diseño, desconfía de los recursos que el ministerio dispondrá para ella.

La muestra exhaustiva del distrito XIV –anexo 2– ofrece un claro mapa de la región: el diseño genera, en cambio, expectativas amplias, probablemente gracias al grado de difusión que cada distrito ha alentado. Colectivamente, se destacan como imperativos la invitación a la articulación de áreas –dominio didáctico– y la noción de prácticas y saberes situados, sin mayores precisiones. A la primera se la presentó como trabajo colaborativo, reconocimiento del campo de interés de diversas disciplinas y nueva forma de ser para los docentes, así como práctica intercultural. Del universo, un 1,6 % reconoce una consulta en profundidad del documento. Admite la urgencia de un cambio en la escuela, que ha fallado en las relaciones y comunicaciones. No hay un claro imperativo formativo, que dependería de una discusión epistemológica, aún no saldada entre los participantes. A diferencia de los anteriores, es el conocimiento situado el parámetro que más intereses despierta.

No puede dejar de añadirse información actual respecto de la movilización promovida por la agrupación que gobierna el sindicato en Neuquén Capital. Desde la aprobación del diseño han movilizad a les afiliades en oposición: denuncian que el proceso de construcción no fue efectivamente democrático, que reproduce modelos fracasados en otras provincias, que diluye los contenidos disciplinares y que descuida los objetivos de la escuela³⁷. Por otra parte, advierten que anticipa una reforma laboral inaceptable, la precarización de trabajadores. Como en relación con la promoción de la construcción horizontal del curriculum llama la atención la poca relación con agentes de la UNCo para la discusión sobre la actualización de los debates didácticos y teóricos en cada área.

³⁷

La prensa local no ha sido muy abierta a dar difusión a este posicionamiento que ha movilizad a docentes, estudiantes desde hace meses. V. <https://www.laizquierdadiario.com/El-gobierno-pretende-implementar-la-reforma-en-educacion-secundaria-desde-septiembre-en-la>

Discusión: interpretación de la consulta

En primer lugar, es preciso destacar que las/os graduadas/os coinciden en que las demandas de formación que imponen las transformaciones curriculares así como la diversidad de espacios en que se desempeñan no se reflejan en la formación de grado. Tampoco advierten que los posgrados o las capacitaciones ofrecidas por la universidad sean una alternativa para la formación continua. Por el contrario, la brecha se profundiza o hace aguas en vados de anclajes epistemológicos de la modernidad. La urgencia de solución a las demandas escolares deriva en espacios alternativos, netamente pragmatistas, en que socializan prácticas que “funcionan” en el aula, a menudo compartidas de boca en boca, apoyadas en un sentido común de colectivos y docentes. En línea con ello, las propuestas de la formación articularon soluciones áulicas, sin desentrañar el sentido del diálogo inter o transdisciplinario, con lo que profundizaron el anclaje en las viejas disciplinas escolares. El cambio, por lo tanto, se limita a una actualización práctica de temas/problemas que aspiran a institucionalizar compromisos no siempre transparentes con objetivos políticos de un sector.

Un vacío informativo atraviesa la cuestión relativa a la responsabilidad intelectual en la construcción colaborativa del documento curricular: desde las bases, se reconoce que el documento “bajó” a las escuelas para ser discutido, aunque no había un espacio real para hacerlo, además de la opacidad que la trama ofrece para la formación tradicional, que hubiera merecido al menos un espacio de formación general. La no convocatoria a expertos de la universidad – denostados en la enunciación–, más que las presentadas en el documento, deriva en notables contradicciones, incongruencias, así como en un punteo de temas que evidencia que la inercia de la formación no podrá ser quebrantada en tanto y en cuanto no haya un cambio significativo en los lineamientos.

El documento anticipa que el objetivo es la descolonización de la escuela: solo podrá resolverse cuando todos y cada uno logren, en el mejor de los casos, descolonizar sus prácticas. La reproducción vertical del documento base, para su debate entre bases que apenas llevó a comprender su complejidad, solo podrá operar como un manifiesto de un grupo reducido, así como la solución a una lucha artificial por la hegemonía en la disputa curricular, que probablemente derive en la misma eficacia transformadora que sus antecedentes.

¿Qué desafíos enfrenta la escuela? La pretendida descolonización entrama un conjunto de eslóganes que apenas alcanza a sonar en armonía. Condena algunas tradiciones, debates, autores/as, pondera otros. Pretende deconstruir la idea moderna de disciplina –escolar, solamente– pero la refunda a partir de la negación solo de aquellas tradiciones que apoyaran la formación de las/os docentes, sin cuestionar las lógicas que articulan las prácticas sostenidas en las instituciones. Particularmente, en las dos áreas vinculadas al hacer comunicativo, solo la de “Lenguajes y producción cultural” parece

ser incumbencia del profesorado de Letras y semejantes. Se renueva así el par lengua-literatura, con lo que se da a suponer que no ha sido posible una mirada crítica de su carácter disciplinador, ortopédico, escolarizante y, consecuentemente, perpetrador de los lineamientos modernos para el alfabetismo. Así, no llama en absoluto la atención la prelación de la descripción gramatical ni la inclinación –políticamente correctas– hacia perspectivas que difícilmente pueden trasponer un contenido escolar, como el Análisis Crítico del Discurso o la sociosemiótica.

Algunas conclusiones

El desafío departamental, entonces, además de la respuesta a las y los graduados sobre la formación didáctica específica, para la práctica docente y la actualización en TIC, es postergar la lista de contenidos a enseñar para evaluar qué otros saberes podrán orientar la formación continua en servicio de futuros/as docentes en el sector. Por otro lado, en línea con los imperativos de la formación escolar, merece actualizar presupuestos epistemológicos y políticos que orientan las selecciones, de manera de atender a las preocupaciones que alcanzan a la escuela, como la educación intercultural, la Educación Sexual Integral, la inclusión, los Derechos Humanos.

A medida que se complejizan las prácticas en las escuelas, se amplían las demandas a docentes de actualización de contenidos y propuestas de intervención. Por otra parte, quienes optan por comprometerse con ellas no siempre tienen la mejor disposición para hacerlo y quienes han completado la formación de grado en Letras reconocen baches en la formación para atender a ellos. De esa manera, la implementación del diseño curricular solo será cosmética, alentará la reproducción acrítica de contenidos, habilitados por los manuales, y la postergación de una verdadera discusión en el área. En relación con la formación didáctica, lingüística y literaria la pregunta por la interdisciplina, por los objetivos de la escuela, por la actualización de sus imperativos políticos aún no está saldada.

Bibliografía

Alen, B. A. Allegroni (2009) *Los inicios en la profesión*. Ministerio de Educación.

Apple, M. W. (2008) *Ideología y curriculum*. Morata.

----- (1989) *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós.

Bombini, G. (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal.

- (2007) Escribir (acerca de) las prácticas de formación: un modo de construir la relación teoría/ práctica. En: *Actas de las I Jornadas de Didácticas Específicas. Centro de Estudio de las Didácticas Específicas*. Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín. 2007.
- (compilador) (2012). *Teoría, formación docente y enseñanza en Lengua y Literatura*. Biblos.
- (2018) Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación En *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. Vol. 11(4), Nov-Dec 2018, 5-20.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Camilloni, A., Davini, M., Edelstein y otras (2007). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós.
- Davini, M. C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Di Franco, M. G., N.B. Di Franco y S. Siderac (2017) *Currículum y derechos humanos en Latinoamérica*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Krichesky, G. (2014) *La Universidad y la formación de docentes para la educación secundaria: Nuevas demandas en escenarios sociales complejos*. Artículo disponible en <https://sistemaeducativouna.files.wordpress.com/2014/10/krichesky-la-universidad-y-la-formacic3b3n-docente-para-secundaria.pdf>
- Mc. Kernan (1999) *Investigación-acción y currículum*. Morata.
- Sardi, V. (2017) Entre prácticas alternativas y prácticas instituidas: la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria. En: G.Tiramonti, S. Ziegler, M. Furman (eds.) (2017). *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: Prácticas de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNICEF; FLACSO. Pp. 81-121.
- y C. Tosi, (2021). *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas*. Propuestas teórico-prácticas para un debate en curso. Paidós.

Documentos curriculares

- CPE – Neuquén (2018) Resolución 1643. Disponible en página web del Consejo Provincial de Educación (www.neuquen.edu.ar)

Anexo I

Consulta a docentes

1. ¿Qué expectativas tenés en relación con la reforma, relacionadas con
 - el cambio de la institución escuela
 - el ethos docente
 - los objetivos globales y los del área/asignatura?
2. ¿Qué aportes podés hacer desde tu formación para alcanzarlas?
1. ¿Considerás que estos presupuestos están vinculados con la fundamentación de la transformación?
1. Indicá el grado de profundidad con que te acercás al documento base:
 - 1-2-3 no lo he consultado – nos lo presentaron en una Jornada
 - 4-5-6 hice la capacitación que ofreció ATEN
 - 7-8-9 lo estoy leyendo desde hace tiempo
 - 10 lo he estudiado en profundidad y acuerdo/desacuerdo con

.....

.....

.....
5. ¿Cómo se relacionan con tu formación de base? ¿Qué otras orientaciones han colaborado con tu formación en servicio, de posgrado u otras? ¿Las considerás como aportes directos o indirectos?
1. Recuperá tres frases que sintetizen esta primera etapa de implementación del nuevo diseño en la escuela en la que trabajás. ¿Cuáles han sido los factores positivos y cuáles los negativos?

.....

.....

.....

7. Recuperá tres frases que releven los aspectos cotidianos del cambio en las prácticas escolares a partir de la implementación.

.....

.....

.....

Anexo II Sistematización Supervisión Distrito XIV

SISTEMATIZACIÓN CONSULTA DOCENTE:			
EN EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN DE LA PROF ALICIA FRISCHKNECHT DE LA UNCo, SOLICITAMOS A PROFESORES/AS DEL ÁREA DE LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL PUEDAN RESPONDER LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:			
1. ¿Qué expectativas tenés en relación a la implementación del Diseño Curricular, relacionadas con:			
El cambio de la Institución Escuela:	El ethos docente:	Los objetivos globales del área / espacio curricular:	Voz Única:
<ul style="list-style-type: none"> - Mayor articulación de contenidos en las diferentes áreas. - Nuevos paradigmas. - Activación de una nueva mirada de la realidad institucional. - Tenemos la esperanza de que, por fin, haya un cambio en la escuela secundaria para bien de la salud de la sociedad, el estudiante y el docente. - La escuela deberá hacer un cambio en cuanto a sus normativas, sus espacios, sus tiempos, sus modos de interaccionar con los y 	<ul style="list-style-type: none"> - Lograr enseñar a las nuevas generaciones teniendo en cuenta que ya no se aprende como antes y que debemos adaptarnos a los tiempos que corren. - Se requiere de mucho trabajo extra, capacitaciones y puesta en práctica y buena relación entre compañeros para poder llegar al aula con los saberes no fragmentados por disciplina. - Le estamos buscando la vuelta a la forma de intercambio de saberes, enseñanzas y aprendizajes en dupla y en área, entendemos que, ello comienza a formar parte de nuestro comportamiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Lograr problematizar los contenidos y formar estudiantes críticos capaces de incorporarse al mundo adulto con la mayor cantidad de herramientas posible. - Los objetivos son muy austeros, se trabaja a conciencia y se problematiza de forma positiva las dudas hasta llegar a un consenso grupal. - Están planteados para la construcción de nuevos conocimientos desde la diversidad de los estudiantes, permitiendo buscar estrategias para la problematización. - Es altamente positivo que un conjunto de materias compartan objetivos, lo que es difícil es andar el aprendizaje sin imponer, sosteniendo una libertad responsable en relación a la voluntad de los y las estudiantes 	<p>No tengo expectativas, debido a que ya estamos transitando la experiencia. Las expectativas existieron hace dos o tres años atrás, cuando aún no se implementaba en las escuelas.</p>
<p>las estudiantes, entre los y las docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los saberes no están dados de forma compartimentada, sino que son abordados de diferentes áreas con una mirada común. - Se notó la incertidumbre en relación a la organización de los/as docentes para con el diseño, la cual generó confusiones en docentes, en el estudiantado y sus familias. - Mi deseo es que la escuela se transforme en un espacio de encuentro, de aprendizaje real con todos los integrantes de la comunidad educativa y que deje de ser un lugar estático, que su dinámica sea acorde al tiempo y al territorio. 	<p>para planificar y mirar nuestra practica compartiendo, creando, construyendo. La expectativa aquí es que el accionar será constante, cambiante, y de mucho más trabajo que antes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se notó la dificultad a la hora de compartir el aula, ya que el espacio brindado muchas veces no es el adecuado. También cabe mencionar que no todos los espacios del área tienen dupla pedagógica. - Poder trabajar los conocimientos y saberes de manera mancomunada. - Creo que es el mayor cambio de este Diseño y hay que tomarlo con tiempo y paciencia ya que todo cambio implica adaptación. Hay formas de ser y hacer muy enquistadas, pero apoyo y valoro esta nueva forma de ser docente con otro/a en el aula. 	<p>y a las diversidades que por un lado se expresan, pero por otro lado se reprimen, son objetivos que deben estar reconocidos por las familias para que el comportamiento adolescente no sea un factor desfavorable, ya que por ejemplo quizá desde las familias espera que el estudiante llegue a la casa con una carpeta llenas de lo que hizo en la escuela y por ejemplo, en teatro la praxis se vivencia a través del cuerpo, y lo escrito es breve, es para escribir lo que sintieron, lo que piensa, algunos apuntes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se notó un cambio de perspectiva hacia lo socio cultural. - El trabajo colaborativo en el área es fundamental para dar un aprendizaje integral, global, es muy bueno ver cuándo el área va por el mismo camino, cómo todo se va entrelazando y nos complementamos. - Que cada área sea flexible y abierta a incorporar nuevas prácticas y 	

Docentes intervinientes

A. O. González, M. E. Córdoba, S. A. Sepúlveda Valdez, F.B. Sandoval, A. Iglesias, R. L. Magallanes, M. E. Fernández, M. R. Riquelme Fuentes, M. V. Martínez, P. Parada, G. J. Rodríguez, A. P. Espinoza, J. A. Jaime