



Respuestas “sedientas” en el desierto metodológico: el caso del abordaje de un poema de Cucurto en un ISFD porteño. Proyecciones y posibilidades

Matías Perla*

La “encerrona” de la enseñanza de la lengua en las reconfiguraciones disciplinares: el problema del vacío metodológico

En el marco de la formación inicial de maestros en la Ciudad de Buenos Aires, puntualmente desde los espacios curriculares asignados a la didáctica de la lengua y la literatura [1] y sus reconfiguraciones recientes –“didáctica de la lectura”, “de la escritura”, de “la reflexión sobre el lenguaje”, “de las Prácticas del Lenguaje” (Cuesta, 2011: 7)– uno de los problemas que retorna como constante “asignatura pendiente” [2] y que es objeto de múltiples discusiones y posicionamientos diversos, se relaciona con la gramática y su enseñanza. Problemas que no se ciñen solamente a su presencia o no, o al lugar que ocupa en la formación de docentes de primaria un cuerpo conservado de conocimientos –y que ha sido uno de los núcleos sobre los que se ejerció un fuerte embate en los procesos de desestabilización de la disciplina escolar en los últimos veinticinco años– (Bombini, 2012: 14; Cuesta, 2011: 57-64, 208-210, 217-219; Gaspar y Otañi, 2001: 101-102), sino también a los modos en que se asume su tratamiento escolar.

De alguna manera y por motivos que, entre otros, van desde la atomización de los espacios curriculares, las reconfiguraciones de la disciplina escolar, las características de las instituciones educativas, hasta la formación y/o el posicionamiento de los profesores frente a los lineamientos curriculares, creo que desde la misma formación inicial se coadyuva a un “vacío metodológico” (Cuesta, 2011; Riestra, 2010: 191; 200-202) en la enseñanza de la lengua. Y esto, independientemente de la existencia de algunas propuestas en documentos oficiales [3] o “secuencias didácticas” que provienen desde las direcciones

* Matías Perla es Profesor para la Enseñanza Primaria, Profesor, Licenciado en Letras y Licenciado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Es docente de EPL y Taller de Diseño de PL en distintos ISFD de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Además, es docente de la Licenciatura en Enseñanza de las Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica (UNIPE). Pertenece a la Escuela de Maestros del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, donde trabaja en formación docente en ejercicio y dicta cursos para docentes del nivel primario y medio. Ha publicado materiales didácticos.

liberevohe@hotmail.com

de currícula [4], de diversas procedencias jurisdiccionales –aunque muchas de ellas más centradas en aspectos normativos que gramaticales–.

Es por eso que un grupo de profesores de institutos terciarios [5] de formación docente en primaria de la Ciudad de Buenos Aires –casi todos graduados de la carrera de Letras– venimos desarrollando distintas propuestas de formación en didáctica de la lengua y la literatura en el marco del dictado de las materias *Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje I y II* (de ahora en más EPL I y II) [6], como respuesta a dicho “vacío”. Se trata de esfuerzos que poco a poco intentan mancomunarse, aunque sean todavía “sedientos”, escasos e insuficientes, en parte por las características del trabajo docente en estas instituciones: fragmentación de propuestas, falta de espacios institucionales de diálogo y discusión, poca disponibilidad horaria producto del régimen de trabajo –horas rentadas sólo frente al curso–; en parte por una tradición en la formación docente en la que los ISFD asumen una lógica de formación en diseños expertos que se traduce en “formar como especifica el plan de estudios” que a su vez busca “formar en los lineamientos curriculares vigentes” [7].

La propuesta de enseñanza que presentaré a continuación es un ejemplo de esas respuestas enmarcado en un tramo del desarrollo de la materia que tengo a cargo: EPL I. Se trata puntualmente de la narración de buena parte de tres clases con modalidad de taller que tienen como hilo conductor el tratamiento de un poema, a partir del cual se ponen en juego saberes literarios y gramaticales. Parto desde su lectura, propicio un análisis de los recursos poéticos y los sentidos que se abren, busco reparar en las construcciones gramaticales como “soportes” de esos recursos y sentidos para, finalmente, proponer un retorno desde esos saberes a la escritura.

La recolocación de la lengua y la literatura en tanto objetos de enseñanza, el desarrollo de una propuesta que comprende tanto la discusión de sentidos y su posible articulación con los recursos poéticos y con las construcciones gramaticales que soportan esos recursos, como la vuelta desde ellos a la escritura, son los puntos de apoyo de esta propuesta metodológica. Más allá de los desafíos pendientes tanto en la docencia como en la investigación, quizás podría ser una alternativa a que la gramática solo deba “aparecer” junto con los “problemas de lectura y escritura”, para que “tenga sentido” [8], lo que conlleva, tal vez sin quererlo, a una conminación de la gramática y de su enseñanza al lugar más drástico de licuación posible: un desierto, un elocuente vacío.

Lengua y literatura con futuros maestros, en un ISFD porteño y ante “Fauna onceana”

Si bien voy a acotarme específicamente al relato de tres clases desarrolladas en un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD), la Escuela Normal Superior nº 8 (ENS 8), de la Ciudad de Buenos Aires, durante el mes de octubre de 2014, en el marco de la materia EPL I, quiero hacer antes unas aclaraciones que servirán para contextualizarlas. La materia se divide en cuatro unidades [9], a saber, “práctica de la lectura”, “práctica de la escritura”, “práctica de la oralidad”, y “reflexión sobre el lenguaje” –unidad transversal a las otras tres–, a lo largo de la cursada de unas catorce clases. Desde el inicio de la cursada les propongo a los estudiantes llevar adelante prácticas de lectura y escritura literarias como dispositivo de formación de maestros [10], lo cual se entrecruza con un trabajo de distanciamiento o reflexión teórico-didáctica posterior, que asume diferentes modos de realización [11]. Por eso, clase a clase los insto a recorrer una colección de diversas textualidades –poemas, cuentos, fragmentos de novelas, cortometrajes, fragmentos de largometrajes [12] - pero que recorren un hilo conductor: la percepción de la ciudad. Uno de los textos que les presento es “Fauna onceana”, de Washington Cucurto, del poemario *Hatuchay* (2005):

Fauna onceana

Gordos vendedores de maní con chocolate.

Gordos vendedores de medias futboleras de equipos europeos .

Gordos vendedores, ex pasteleros, de pastelitos de membrillo.

Gordos, perversos vendedores que venden a sus hijas como si fuesen ropa.

(Bombachas, medias, remeritas, topsitos. Se pajea con ellos).

Gordos, cerdos vendedores de choripanes, morcipanes, riñopanes,
adobados con la carne de sus propias mierdas.

Gordos vendedores que dan la hora.

Gordos, calculadores vendedores que te dan el día y la hora exacta de tu muerte.

Gordos, tétricos vendedores que se cargan a la muerte, por encargo.

Gordos, velocísimos vendedores que ponen en juego tu imaginación:

te venden un juego de agua con lucecitas fluorescentes, más alarma y dos pilas de regalo.

Gordos, tropicalísimos vendedores emparentados de inmediato con tus ganas de escuchar música.

Gordos, grasas y tráfugas vendedores que te venden lo que tu vida no necesitaba hasta que llegaron ellos.

¿Por qué aparecerán? ¿Quién los llamó?

Gordos, hispanos vendedores de toda la hispanidad mundante: antologías de García Lorca, novelones de J. Amado, Guías de calles de la Ciudad, Biblias, mapas, posters.

Gordos, simpaticones vendedores dispuestos a venderte la mar en coche enmoñada, el moro y el oro, un fangote de moscas y hasta un amor.

Gordos, necesarios vendedores que alimentan tu imaginación y comienzas a necesitar.

Gordos, peligrosos vendedores que te apuntan a la cabeza con un arma.

Gordos vendedores que te anuncian el jeans más barato por altoparlante.

Gordos, arequipeños vendedores de pilas, linternas, lotos, cotos, alegres o tristes, como usted quiera.
“Lo que usted quiera”.

Gordos, subsidiarios vendedores que hunden y salvan al mundo a cada grito.

Lo leo en voz alta y planteo una discusión a partir del trabajo con una serie de preguntas y consignas:

- ✓ ¿Cómo se reflejan y refractan las valoraciones sociales en el poema?
- ✓ ¿Qué miradas se obtienen sobre el tipo social “vendedor ambulante” y cómo se construyen en el texto?
- ✓ Pensá en posibles lecturas para el título “fauna onceana”

Estas tres puntuales consignas de lectura son el punto de partida para el abordaje del poema, pero no obstan otras posibles “puertas de entrada” a otras lecturas. En el texto elegido se ponen en juego unas valoraciones sociales que, según creo, los estaría interpelando puesto que muchas de ellas provienen de las construcciones discursivas mediáticas [13] a las que nos vemos expuestos a diario: “los otros”, “los negros”, “la marginalidad”, “nosotros –que pagamos impuestos–”, “ellos-que no lo hacen”, etc.

Luego de la lectura, habilito un espacio de discusión de sentidos (Cuesta, 2006) que primeramente se realiza en pequeños grupos, de tres o cuatro integrantes y posteriormente les pido socializar sus lecturas ante todo el grupo. Tal como lo expresaba anteriormente, con este dispositivo intento, entre otras cosas, la recolocación de la literatura, en parte, como “arte de lenguaje” (Rastier, 2012: 218) en el centro de la escena del tratamiento de los textos, lo que de alguna manera lleva a que mi “trabajo real” colisione con el “trabajo prescripto” (Bronckart, 2007: 3) por algunos lineamientos curriculares en cuyos planteos se le disputa a la literatura el lugar central que ha tenido históricamente en tanto objeto de enseñanza. Me refiero a la pérdida de terreno de la literatura frente a géneros académicos (Riestra, 2012: 84) y periodísticos en el marco de las reformas curriculares y sus impactos en las reconfiguraciones de la disciplina escolar lengua y literatura, cuyos efectos se visualizan en las propuestas de formación de maestros [14]. También, esta propuesta metodológica asume un trabajo con modalidad de taller (Riestra, 2012: 89), esto es, sin recaer en el “tallerismo” –tan de moda en algunas propuestas didácticas socioculturales (Cuesta, 2011)–, está prevista la articulación de unidades de trabajo de diversa índole que suponen un ordenamiento de contenidos de enseñanza de lengua y literatura.

Cuando se ponen a trabajar, los alumnos realizan una serie de preguntas tales como “¿qué es refractar?” o “¿qué es un tipo social?”. En algunos casos, entre ellos mismos se contestan y en otros hay información que repongo: por ejemplo, les recuerdo lecturas previamente realizadas, como la de un texto de Roberto Arlt: “Tomadores de sol en el Botánico”, de sus *Aguafuertes porteñas* y retomo la idea de “tipo social urbano” como un personaje con características más o menos estables que forma parte de

un “imaginario social”. Luego de una intensa discusión en pequeños grupos, cuando se abre la discusión colectiva, algunos estudiantes plantean que *“el escritor es racista”, “discrimina”, “odia a los pobres” o “habla de los vendedores ambulantes, pero no sabe lo duro que es ese trabajo”*. A primera vista, podría pensarse que estas lecturas estarían dando cuenta no solamente de alguna dificultad para poder “leer” la reelaboración de Cucurto de una serie de valoraciones sociales que circulan en el ámbito de los medios de comunicación masivos e incluso dentro de cierto corte poblacional sociocultural, sino también de lecturas que homologan la voz textual con la del autor. Sin embargo, cabe notar que “Cucurto” es el alter ego de Santiago Vega, con lo cual quien firma, Cucurto, se estaría correspondiendo con la voz textual, esto es, hay una procuración de ese “efecto de sentido”, dada por la tríada autor, alter ego, yo poético que se revela en esos modos de leer que en apariencia muestran “falta de comprensión”. Algunos estudiantes, en cambio, reconocen cómo se estarían refractando un conjunto de ideas, prejuicios y “latiguillos” que son tratados ácidamente en el poema.

En ese momento de cotejo de lecturas, trato de dejar registro de las hipótesis que proponen pero sobre las que luego vuelvo. Algunas voces del curso plantean que se caracteriza al tipo social a través de la referencia a *“cómo es”* o, más bien, a *“qué hace”*: *“vende, vende de todo”*. Respecto del título del poema, algunos aluden a la “animalización” del “vendedor”, a lo que ligan con la categoría de “fauna”; otros ponen a circular la idea de *“la ley de la selva del mercado”*, que retorna a lo “animal” pero ya en otro sentido. “Onceana” lo relacionan casi sin divergencias a “Once”, como “enclave simbólico” del comercio, lo popular y lo marginal: *“todos alguna vez estuvimos, pasamos o compramos en Once”*.

Como vemos, en el dispositivo en general y, sobre todo, en las consignas de lectura queda evidenciado no solamente que los textos se leen interpelando su capacidad de transmitir creencias, valoraciones, estética y estilo artístico sino que se habilitan una serie de interacciones sociales (Bronckart, 2007: 71). Las consignas, que son auténticos instrumentos culturales que median entre pensamiento y lenguaje (Riestra, 2008: 3), no apelan a la “comprensión lectora” o al “leer por leer”, sino que están propiciando una discusión de sentidos que son ideológicos, sociales y culturales y que se “abren” en esa interacción social generada, en este caso, por el dispositivo de taller.

El punto de partida de mi propuesta busca abordar la obra más allá del género –cuestión sobre la que se volverá la clase siguiente- desplegando algunos de sus sentidos, a partir de la puesta en juego de un dispositivo que abona a la interacción con consignas que están involucrando una serie de valores sociales, ideas, creencias y que dan cuenta del carácter ideológico de los signos (por ejemplo, al pedir analizar “las valoraciones sociales”, “las miradas sobre el tipo social”).

Una vuelta al poema y a sus procedimientos constructivos

Durante la segunda clase, les planteo a mis alumnos volver sobre los sentidos del poema que estuvieron circulando en la clase anterior, pero busco hacer foco en una lectura que repare en los procedimientos de escritura y ciertos recursos, es decir, cómo se articulan los sentidos con la forma del poema. Realizo las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Cómo se obtienen distintas imágenes del tipo social y por qué?
- ✓ ¿Qué sentidos se abren a partir del empleo de repeticiones y paralelismos?
- ✓ ¿Qué efectos de sentido podrían tener las enumeraciones?

Las consignas proponen una vuelta al poema, pero esta vez tratando de provocar una lectura que repare en los sentidos –capturados, apropiados en la clase anterior– en relación con ciertos procedimientos formales que se ponen en juego. Los alumnos realizan aportes tales como que el poema “*muestra al vendedor de diferentes maneras*”, porque “*eso es la poesía, mostrarte realidades de todos los días o no pero de formas diferentes*”. Hacen unas reflexiones sobre el género, esto es, ponen a jugar en su lectura unas ideas o saberes sociales y culturales sobre los géneros de textos –muchos de ellos frecuentados en la escuela, como la poesía– pero resignificados en esta propuesta de lectura. De alguna manera, en sus aportes se refleja la vieja idea proveniente del formalismo ruso de “desautomatización de la percepción” (Shklovski, 1921: 59-61; 70) propiciada por el poema. Lo pueden hacer no solamente leyendo la obra sino referenciando saberes sobre el género. En este sentido, la remisión al “género estaría en función de la obra” (Riestra, 2012: 92) y posibilita una lectura interesante. En cuanto a las repeticiones de palabras, dicen que “*gordos, esos vendedores*” dan “*énfasis*”, “*puntualizan*”, “*te lo hace ver y ver cada vez más*”, “*hace ver lo que está pero no vemos*”. Las enumeraciones, que son de distintos elementos y todos dispuestos al mismo nivel, muestran “*que todo vale lo mismo*”, “*da cuenta de que todo es mercado*”. Son capaces ahora de articular la idea de “repetición” en tanto recurso formal con la “desautomatización” como una de las características del género poético. Lo que posibilita, para los alumnos, en parte la desautomatización de la percepción propia de la poesía es el empleo de “*repeticiones*” con “*variaciones*”. Los alumnos parecen identificar bien las repeticiones de palabras, pero no de estructuras, cuestión que entonces hago notar. Los insto a visualizar cómo, si bien se repiten palabras, también lo hacen ciertas estructuras y anoto algunas de ellas, para luego describirlas estructuralmente, por momentos con ayuda de los alumnos y por otros no: núcleo+aposición, o md +núcleo +mi. Sin embargo, en el camino habilitado en esta segunda clase trato de apelar a unos saberes

gramaticales en cuanto a la estructura a partir de la cual se construye el paralelismo sintáctico (“gordos vendedores de...” / “gordos, tétricos vendedores”, “gordos, arequipeños vendedores”). Los alumnos notan que las repeticiones de palabras y los paralelismos sintácticos con variaciones en los md de la aposición (“tétricos”, “arequipeños”, “cerdos”, “perversos”, “tropicalísimos”, etc.) generan “nuevas miradas” sobre el tipo social que es eje en el poema. Busco poner en relación con la lectura, la articulación de los sentidos que ellos mismos ubican (“*diversas miradas*”, “*el gordo como el insaciable*”, “*el que vende es insaciable*”, “*el énfasis*”, “*la animalización*”) con los recursos formales: las repeticiones, los paralelismos, las enumeraciones; incluso llego a una descripción estructural desde la sintaxis oracional (md + n + mi o n + aposición). Esta remisión a saberes gramaticales ubicados en la sintaxis de la oración simple será más adelante retomada y profundizada. Trato así de recolocar la enseñanza de la lengua, no desde un lugar de “subordinación” a la lectura o a la escritura, sino desde su relevancia como estructurante de cierto principio constructivo que abona, a su vez, la construcción del sentido: los paralelismos son sintácticos, hay una estructura gramatical que se repite a lo largo del poema y que genera, desde la variación léxica, diversos sentidos que hacen confrontar imaginarios, valoraciones sociales, ideologías, etc.

Los retornos de la gramática a la escritura (y no viceversa)

Durante la tercera clase, les propongo que escriban un poema que plagie el principio constructivo de “Fauna onceaná” de Cucurto pero alterando el adjetivo que hace referencia al lugar. Se trata de escribir sobre la fauna de lugares que –en los imaginarios urbanos– estarían “socioeconómicamente legitimados”: *fauna palermitana*, *fauna puertomaderense*, *fauna recoleta*. El trabajo realizado en la primera clase, fuertemente centrado en la lectura y el segundo, más atento a los recursos retóricos puestos en juego y las estructuras gramaticales, operan como un fuerte andamiaje de la propuesta de escritura. Se ponen así a circular unos sentidos que vuelven a dar cuenta del carácter ideológico de los signos y a partir de los cuales se puede ver cómo empiezan a funcionar, desde lugares diversos, los saberes sobre los géneros, los textos y la lengua que tuvieron lugar en la propuesta llevada adelante. Es decir, que la reparación en un recorte determinado de saberes literarios y lingüísticos puestos en circulación a partir de la realización de prácticas de lectura y de enseñanza de la lengua permite un retorno mucho más sólido formativamente ante una propuesta de escritura. Así, GV, alumna de la ENS 8, escribe este texto:

Puerto “de mentes”

Huesos, huecos, estirados
Huesos con aroma a Chanel y cubiertos por Versalles
Huesos supliendo su cavidad afectiva con autos de alta gama, caviar y champagne
Huesos insaciables, glotoneros, materialistas, egoístas que siempre precisan un poco más... ¡¿¿Cuánto más??!
Huesos indolentes, despreciables, denigradores de la fauna onceana
Huesos capitalistas, pútridos, compradores de tus sueños... de tu cuerpo... de tu vida.
Huesos empresarios, vendedores de sahumeros antidepresivos y pastillas mágicas rellenas de felicidad
Huesos raquítricos, enfermizos, representando el prototipo decorativo de una sociedad “chic”
Huesos negociadores, traficantes de la “eterna juventud”
Huesos inanimados, egocéntricos, siliconados, religiosos de una estética santa, devotos de San botox, liposuccionando sus billeteras hasta terminar en mausoleos.

Como se puede observar, el texto pone en circulación unos sentidos habilitados por la consigna de escritura, pero a la vez operando a partir de una re-construcción estructural con la que estos se entrecruzan. Sentidos que recogen además una serie de imaginarios sociales y urbanos en la referencia a “Puerto Madero”, cuyo anclaje se daría en el alusivo título y en la misma enumeración caótica – retomada del poema de Cucurto- desde la cual se recorta al tipo social en cuestión. La inversión planteada por la consigna es apropiada de modo tal que algunos tópicos de “fauna onceana” se ven subvertidos: “gordos” por “huesos”, la “insaciabilidad por vender” se transforma en “insaciabilidad por comprar”. La “vitalidad” de los gritos y el movimiento onceano deviene en “indolencia”, “raquitismo”, “putridez”. El poema de GV engarza tanto la crítica ácida del texto fuente, la remisión explícita al poema de Cucurto –en “denigradores de la fauna onceana”– como los procedimientos de construcción poética articulados desde una especificación gramatical, trabajada en los encuentros anteriores.

En estas tres clases presentadas puede verse cómo tanto el trabajo de lectura y del tratamiento de recursos poéticos como el del análisis de las construcciones gramaticales y sus correspondientes relaciones, permiten un potente retorno a la escritura. Así, la aparición de la gramática no queda conminada al imperativo de su utilidad o su subordinación a los posibles problemas de lectura o escritura, silenciada como “contenido en acción” o instrumentada para resolver dificultades. Se trata de saberes lingüísticos y literarios puestos en circulación en prácticas de lectura y escritura, a partir de la recolocación de la lengua y la literatura como objetos de enseñanza. Pero más aún se trata, en suma y asumiendo las limitaciones de mi propuesta, de atender –aunque desde la “sed” y la conciencia de una necesidad de mayor investigación– a los efectos de una desestabilización disciplinar que quizás esté generando un estado no solamente de vacío metodológico, sino además de desconcierto, desde la misma formación inicial de maestros de primaria en lengua y literatura.

Notas

[1] Desde el año 2009, el plan de estudios 6635/09 estipula, para el Campo de la Formación Específica, el cursado de *Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje I y II, Alfabetización inicial y Literatura en la Educación Primaria*. Para más información, puede consultarse el plan disponible en http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/docentes/superior/pep_pei.php?menu_id=20597

[2] Se accede a este tipo de evaluaciones y comentarios -consignado adrede entre comillas- en reuniones de profesores del campo, mesas de exámenes, conversaciones en espacios de coordinación “Asignatura pendiente” y constituiría una hipótesis de investigación, puesto que estaría dando cuenta de la progresiva vacancia de la gramática y la enseñanza de la lengua en la formación docente inicial para maestros de primaria. Lamentablemente, son escasas las investigaciones respecto de los efectos de formación en didáctica de la lengua por parte de los ISFD (Institutos Superiores de Formación Docente) porteños y del abordaje de conocimientos gramaticales y lingüísticos en la formación inicial. Existen algunas líneas de investigación sobre estas problemáticas en instituciones de otras jurisdicciones, por ejemplo en la Universidad Nacional de Río Negro: *De los efectos formativos en los alumnos a la formación de formadores: la enseñanza de los razonamientos argumentativos y la gramática de las lenguas* y el Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche: *La formación Docente inicial: ¿Cómo construimos el saber didáctico en la enseñanza de la lengua primera?*, a cargo de la Dra. Dora Riestra.

[3] Por ejemplo, *Enseñar gramática en 7º grado* (2001), disponible en <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/integrado.pdf>

[4] Material proveniente de la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires, disponible en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicadellenguaje/documentosdescarga/mitosyheroes/anexo3reflexionsobreellenguaje.pdf>

[5] Entre ellos, el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior nº 2 “Mariano Acosta”, en la cual desde marzo de 2015 hemos puesto en funcionamiento junto con el Prof. Marcelo Carpintero un espacio de formación “alternativo” (no es obligatorio para los estudiantes) que intenta atender a los problemas de la enseñanza de la lengua en la escuela primaria –de la gramática, fundamentalmente- y que busca constituirse en un espacio de indagación e investigación de teorías y prácticas de enseñanza.

[6] *Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje I y II* es la denominación del espacio curricular en el ISFD que se corresponde con la prescripta por el Diseño Curricular de la Escuela Primaria de la CABA 2004: *Prácticas del Lenguaje*

[7] Se puede claramente advertir que el plan de estudios 6635/09 para el PEP (Profesorado de Enseñanza Primaria), en el área *Prácticas del Lenguaje*, propone una formación de maestros basada en el enfoque del Diseño Curricular vigente. Como ejemplo basta observar, grosso modo, que las unidades del plan se corresponden con los apartados del DC 2004 CABA.

[8] Pongo comillas a expresiones que son paráfrasis de las prescripciones curriculares vigentes. Transcribo aquí algunos lineamientos del DC 2004 CABA (las negritas son mías): “se hace necesario redefinir el objeto de enseñanza: concebirlo como prácticas del lenguaje implica reconocer una responsabilidad mucho mayor que la de enseñar lengua, implica entender que el aprendizaje de la lengua **tiene sentido** en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas” (pp. 639). “La enseñanza de los contenidos gramaticales y la sistematización del conocimiento lingüístico en general **deben aparecer** (...) primordialmente, **a partir de las dudas o dificultades** que se le presentan al alumno cuando lee o cuando escribe, en lugar de ser secuenciadas según su propia lógica interna (...)” (pp. 749)

[9] Así está estipulado en el plan de estudios. Las denominaciones de las unidades se corresponden con la reificación de “lengua y literatura” en “lectura, escritura, oralidad y reflexión sobre el lenguaje”. (Ver Cuesta, 2011)

[10] Focalizo mi relato en el desarrollo de las propuestas de lectura y escritura literarias, lo que transcurre en la primera mitad de las tres clases, porque es en ese momento –entre la primera hora u hora y media de una clase de cuatro horas- que se llevan adelante este tipo de prácticas. Luego se

desarrolla un trabajo de reflexión crítica que supone la puesta en juego de una serie de lecturas de orden teórico centradas en lo didáctico, cuyo análisis excede los fines de este trabajo.

[11] Ficcionalización de escenas de enseñanza para interpelar sus biografías escolares e indagar en sus “modos de imaginar” la enseñanza de la lengua y la literatura; análisis de manuales escolares, proyectos y propuestas curriculares, materiales jurisdiccionales con el objetivo de introducirse en el reconocimiento de las bases epistemológicas y didácticas de sus construcciones metodológicas; narración de posibles propuestas de enseñanza que tienen diversos fundamentos didácticos, etc.

[12] La colección está integrada por textos de autores como Roberto Mariani (“Balada de la oficina”), Roberto Arlt (las aguafuertes porteñas “Molinos de viento en Flores”, “Tomadores de sol en el Botánico”, “Grúas abandonadas en la Isla Maciel”), Oliverio Girondo (“Exvoto”, “Apunte callejero”, “Pedestre”), Washington Cucurto (“Fauna onceana”), Martín Gambarotta (“Punctum”), Fabián Casas (“Los lemmings”, “El bosque pulenta”), Christian Alarcón (“Cuando me muera quiero que me toquen cumbia”), el cortometraje de Gustavo Taretto (“Medianeras”) y la película de Nicolás Saad y otros (“Mala época”). El eje vertebrador de la antología es la percepción de la ciudad.

[13] En los últimos años se han hecho recurrentes en la Ciudad de Buenos Aires situaciones de represión a vendedores ambulantes en Once, Liniers, Microcentro, etc., muchas de ellas por parte de la Policía Metropolitana.

[14] En el Diseño Curricular de la CABA (2004), en el área de *Prácticas de Lenguaje* se propone formar a los alumnos como “lectores, escritores y hablantes y oyentes (...) autónomos, críticos y competentes” respecto de la literatura, los medios de comunicación y la formación del estudiante. (pp. 359-364; 639-644).

Bibliografía

Bombini, Gustavo (2012): *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires. Biblos.

Bronckart, Jean-Paul (2007): *Desarrollo del lenguaje y Didáctica de las lenguas*. Cap. 4 y 9. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Cucurto, Washington (2005): “Fauna onceana”. *Hatuchay*. El billar de Lucrecia. México.

Cuesta, Carolina (2006): *Discutir sentidos*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

----- (2011): *Lengua y literatura disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de Doctorado, Memoria Académica, FaHCE-UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria: Primer Ciclo de la Educación General Básica y Segundo Ciclo de la Educación General Básica* (tomo II), Buenos Aires.

Otañi, Laiza y Gaspar, Ma. Pilar (2001): “Sobre la gramática”. Alvarado, M. [coord.]. *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires. Flacso-Manantial.

Rastier, François (2012): “Estilística y lingüística de los estilos”. *Artes y Ciencias del texto*. Madrid. Biblioteca Nueva.

Riestra, Dora (2008): *Usos y Formas de la Lengua Escrita*. Buenos Aires. Noveduc.

----- (2010): *Didáctica de la lengua: la contribución al desarrollo de las capacidades discursivo-textuales* Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales -Universidad Nacional de Jujuy, núm. 39, diciembre, 2010, pp. 191-206, Universidad Nacional de Jujuy Argentina.

----- (2012): *Los géneros textuales y la obra literaria en secuencia didáctica*. En: Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas. Bariloche: GEISE.

Shklovski, Viktor (1921): “El arte como artificio”. Todorov, T. (2004): *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Buenos Aires. Siglo XXI.

