

Dossier

De fronteras, intersecciones y extranjerías: la comunicación como “otra” ciencia social en su vínculo con lengua y literatura en el campo educativo

Frontiers, Intersections and Foreign: Communication as “Another”
Social Science in its Link with Language and Literature in the
Educational Field.

Víctor Martín Elgueta

*Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional
de Cuyo, Argentina*

martinelgueta@yahoo.com.ar

Millcayac vol. XI núm. 20 2024

Universidad Nacional de Cuyo
Argentina

Recepción: 15 Abril 2024
Aprobación: 24 Julio 2024

Resumen: En la provincia de Mendoza la inserción laboral docente de licenciadas/es/os y profesoras/es de comunicación social suele darse en espacios curriculares vinculados con lengua y literatura tanto en nivel secundario como superior. Inserción que suele ser previa a la formación como profesores. Este artículo analiza cómo las experiencias de socialización laboral inciden en la configuración de las prácticas docentes y educativas. Cuestión que abre un campo de discusión en la didáctica de la comunicación social. Así, la experiencia docente en espacios curriculares de frontera requiere poner en análisis tanto la condición de extranjería disciplinar como las intersecciones que se habilitan.

Palabras clave: Didáctica Comunicación Social, Socialización Laboral, Interseccionalidad didáctica.

Abstract: In the province of Mendoza, the employment of graduates and teachers of social communication usually takes place in curricular spaces linked to language and literature at both the secondary and higher education. This situation usually precedes training as teachers. This article analyses how experiences of labour socialization affect the configuration of teaching and educational training. It is a matter of discussion about didactics and social communication field. Thus, teaching experience in frontier curricular spaces requires analysing both the condition of foreign disciplinary and the intersections that are enabled.

Keywords: Didactics Social Communication, Labour Socialization, Didactic Intersectionality.

En el sistema educativo argentino tiene una preeminencia como contenido escolar de las ciencias sociales historia y geografía. Lo mismo pasa a la hora de configurar espacios curriculares e incumbencias docentes. La introducción de historia y geografía como ramas de enseñanza y contenidos escolares constituyó una innovación en el siglo XIX cuando se terminan de organizar los sistemas escolares modernos constituidos bajo la lógica de un currículum humanista (Dussel Inés, 1997) en oposición a otra lógica de tipo burocrático pastoral precedente (Caruso Marcelo, 2014). El escenario de reformas educativas de finales del siglo XX, entre ellas y preponderantemente la regulación del trabajo para el ejercicio docente en el nivel secundario en Argentina (Elgueta, Ficcardi y Balada, 2001), puso sobre la mesa la cuestión de la educación de las “otras” ciencias sociales diferentes a historia y geografía: antropología, sociología, ciencias jurídicas, ciencia política, administración pública, trabajo social, economía, comunicación social, por nombrar algunas^[1]. Si bien la incidencia de estas llamadas “otras” ciencias sociales era un hecho en las prácticas educativas y escolares desde el inicio de los sistemas educativos, el escenario reformista de finales del siglo XX exacerbó y puso en la agenda educativa sus propios intereses en el debate de políticas curriculares, la regulación del trabajo docente en cada jurisdicción, la prescripción -con su correspondiente delimitación- de contenidos escolares y un desarrollo del campo de las didácticas específicas^[2]. Proceso que “se verá coronado” con la institucionalización de carreras de profesorado para las “otras” ciencias sociales en distintas universidades nacionales e instituciones de nivel superior. Convergencia de factores que configura un campo de análisis didáctico, pedagógico y epistemológico propio: didacticología en términos de Alicia Camilioni (2017). En donde las prácticas educativas de las “otras” ciencias sociales se configura como objeto de intervención educativa y objeto investigación en las que -al modo de un palimpsesto (Elgueta Víctor Martín, 2014)- quedan rastros o huellas de modos de hacer, de intervenir y de pensar de aquellas ciencias sociales o disciplinas que tienen una preeminencia previa como espacios curriculares y contenidos escolares.

Explicitando y complejizando el escenario descrito, en la jurisdicción de Mendoza, cuando profesores de las “otras” ciencias sociales ingresan al campo laboral de la docencia suelen hacerlo en espacios curriculares de fronteras disciplinares. A modo de ilustración: profesores de ciencia política y administración pública, de sociología o de trabajo social se insertan espacios curriculares asociados a historia o economía... y profesores de comunicación social se insertan en espacios curriculares de lengua y literatura^[3]. Así, profesores de las “otras” ciencias sociales suelen tener sus primeras incursiones docentes en la experiencia de extranjería disciplinar no tanto por un criterio epistemológico sino en función de las demandas

del sistema educativo y el peso en la negociación de las corporaciones docentes de las distintas disciplinas por delimitar el nivel de incumbencia^[4] de propios y ajenos.

Dada esta caracterización introductoria, este artículo ofrece una contribución para pensar sobre la incidencia de la inserción docente en espacios de lengua y literatura de profesores en comunicación social^[5]. Y está organizado en cuatro apartados. El primero, explora sintéticamente algunas de las discusiones centrales alrededor de la didáctica de la comunicación social con la finalidad de trazar los grandes hitos que pone en discusión en la exploración de formas de intervención educativa. En el segundo, se reúnen algunas discusiones de la didáctica de la lengua y la literatura para comprender posibles incidencias e intersecciones. En el tercero, se presentan dos casos de inserciones docentes de comunicación social en espacios curriculares vinculados a la lengua y la literatura. Y en el cuarto, se ofrecen algunas interpretaciones sobre los casos puestos en análisis.

Flavia Terigi y Gabriela Diker (1998) en una publicación clásica instalaron la pregunta: ¿qué es lo que forma en la formación docente? Y trazaron como agenda el estudio de la incidencia de biografías escolares, formaciones iniciales y socializaciones laborales. En ese marco, este artículo pretende ser una contribución que permita esbozar algunas reflexiones sobre la incidencia de la socialización laboral de profesores de las “otras” ciencias sociales de comunicación social que experimentan una recurrente inserción laboral en espacios curriculares vinculadas a la lengua y la literatura en la provincia de Mendoza. Más aún, cuando en muchos casos, dicha experiencia constituye la primera experiencia laboral docente y además suele acontecer en forma previa o paralela al tránsito por la formación inicial en el Profesorado de Nivel Universitario en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUYO.

Una breve reseña sobre el campo de la Didáctica de la Comunicación Social

Hemos organizado la reseña en tres partes. La primera ofrece una evolución de la relación educación y comunicación social en la historia de la educación argentina. La segunda analiza algunos rasgos de la didáctica de la comunicación. Y en el tercero, se reúnen algunos aportes centrados en la experiencia educativa en la provincia de Mendoza.

Relación comunicación y educación en la historia de la educación argentina

Graciela Carbone (2004) propone un esquema para pensar la relación entre educación y comunicación social en la historia de la educación argentina a través de una periodización dividida en cinco

etapas: 1) “Alta cultura versus cultura de masas” (fines siglo XIX a década de 1930 donde ubica aportes de Ortega y Gasset; Paul Lazarsfeld y Robert Merton, y Dwinght Mac Donald); 2) “Cautelosa actitud selectiva y pioneros” (Década de 1960 en el que cita aportes de Heriberto Muraro; José Bullaude, Lidia Penchasky de Bosch y Lidia Fornassari de Menegazzo, y Marshall Mc Luhan); 3) “Pensamiento Crítico Radical” (1° parte década 1970 con los aportes de Ariel Dorfman y Armand Mattelart; Umberto Eco; nuevos aportes de Heriberto Muraro, y Carlos Ulanosvsky y Silvina Wagner); 4) “Proyecto Autoritario” (2° parte década 1970), y 5) “Revisionismo durante la democracia” (década de 1980 y principios 1990 cita a Francisco Gutiérrez; Mario Kaplún y Martín Barbero). En su propuesta deja sin análisis los efectos de las Nuevas Tecnologías de Comunicación que emergen desde la década de 1990. Víctor Martín Elgueta (2022), para abordar la incidencia de las nuevas tecnologías y la era digital en la relación entre comunicación y educación organiza un recorrido sobre diez tópicos. 1) modernidad, globalización, cibercultura e Internet; 2) identidad e imagen digital; 3) celulares; 4) Facebook; 5) blogs; 6) YouTube; 7) simulación e inmersión virtual; 8) producción audiovisual (cine); 9) experiencias educativas y comunicacionales fuera de las escuelas, y 10) algunos aportes de la etnografía de lo digital. En el recorrido se citan algunas de las principales producciones que inciden en una didáctica de la comunicación social. Panorama que se complejiza en 2020 con la pandemia en el cual se enfatiza el uso del celular y con ello del WhatsApp y otras aplicaciones de mensajería instantánea (meet, zoom, Skype, entre otras), el uso de plataformas educativas, la producción y la utilización de tutoriales vía YouTube (entre otras plataformas de video).

Notas de una didáctica de la comunicación social

Cora Gamarnik (2008) señala que la incorporación de contenidos escolares de comunicación social aconteció en la década de 1990 sin una discusión previa sobre qué y cómo. Contexto de consolidación de medios concentrados y una estrecha relación entre mercado y escuela que promovió la cuestión de *medios masivos* como tema preeminente^[6], las *nuevas tecnologías* y el *acceso a la información* (Gamarnik Cora, 2010). Así, la didáctica se ocupó de las particularidades de cada medio o nueva tecnología y propuso formas de abordaje diferenciado. Dos posturas incidieron en las prácticas. Un paradigma surgido en la década de 1970 conocido como recepción crítica “que proviene de una concepción que ve a los medios esencialmente como amenazas de las que hay que defenderse” (Gamarnik Cora, 2008:9) y que prioriza: lo racional, medible y explícito. Y otro de tipo culturalista que hace foco en el placer, producción y experimentación. Prioriza lo sensorial, efectivo,

corporal, estético e intuitivo y que tiende a despolitizar la enseñanza de los medios. Así, ha quedado planteado un eje de trabajo en el campo de la didáctica de la comunicación social que refiere a “la articulación entre la emoción y el pensamiento, la razón con el sentir; esto es, entender al placer como dimensión de análisis. (...) Es importante pensar nuestra disciplina como un espacio donde podamos vincular razón articulada y analítica y al mismo tiempo trabajar con la intuición y la emoción como el mejor camino para hacer aprendizajes significativos.” (Gamarnik Cora, 2008:9). Más aún cuando, para muchos estudiantes, la escuela es el único lugar para acercarse al cine, historieta, radio, TV e imágenes en general y donde tener una experiencia de producción audiovisual, estéticas y comunicacionales. Lo que supone una tensión didáctica entre el análisis crítico y la experimentación con dispositivos de producción audiovisual. “Pensamos que es necesario abordar las diversas y vastas problemáticas de la comunicación en la educación desde un lugar que ayude a los alumnos a ampliar su horizonte de posibilidades analíticas, estéticas, de experimentación, de producción, pero sobre todo que promuevan una participación social” (Gamarnik Cora, 2008:10).

En otro artículo, Cora Gamarnik (2009) analiza la incidencia en la didáctica de la comunicación social de la relación entre el arte y educación. En particular respecto al cine donde a la tensión entre el análisis de obras cinematográficas y su producción, suma otros sobre sentidos del arte: creatividad, germen de libertad, cuestionamiento al orden dado versus normalización y disciplinamiento social; como “gesto de creación” / producción/ pedagogía del pasaje al acto versus “gesto de lectura”/ recepción/ pedagogía del espectador. Además, la introducción en la escuela supone cierto desorden de los contenidos escolares que rompen la “ilusión pedagoga” que supone: un ordenamiento de menor a mayor complejidad, selección de ciertos temas y omisión de otros, orden lineal y/o cronológico. El cine en la escuela provoca cierto desorden ante la irrupción no sólo por las temáticas que aborda, sino porque hace emerger diferentes sensibilidades y gustos. En especial ante el abordaje de la *memoria reciente* que tiene por finalidad poner a disposición de nuevas generaciones una memoria colectiva sobre el pasado reciente ante los olvidos institucionalizados. Donde la conflictividad tiene que ser abordada didácticamente en toda su complejidad. Entre los riesgos cita: abordajes maniqueos que reducen hechos en términos de “buenos y malos” y visiones presentistas poco empáticas que no tienen en cuenta percepciones y configuraciones sociales de otras coordenadas históricas, geográficas y socio culturales. Riesgos en los que contribuyen la construcción de los argumentos cinematográficos y sus géneros que buscan enfatizar algunos aspectos con una intencionalidad que adquiere sentido en un contexto determinado^[7]. Tensiones a las que se suma que la sólo aplicación de técnicas o el uso

de recursos novedosos no es garantía ni de enseñanza ni de aprendizajes. Por lo expuesto, la autora propone la necesidad -para una didáctica de la comunicación social- de la metacognición como propuesta no sólo docente sino también para estudiantes: “volver sobre nuestros propios pasos para ver qué hicimos, qué modificar, cómo seguir” (Gamarnik, 2009:208). Y ello como propuesta interactiva que combine trabajo individual y grupal.

Institucionalización de la Comunicación Social en el sistema educativo mendocino

Para una problematización desde las experiencias educativas en la provincia de Mendoza, Mariana Castiglia y Betina Martino (2015) se avocan al estudio de la *educación mediática* en el nivel secundario. Y lo hacen en términos de política educativa a partir de la sanción de la ley de Servicios de Comunicación Audiovisual de 2009. Para ello reconstruyen históricamente la institucionalización de espacios curriculares de comunicación social en la provincia entre 1998 y 2014 y -a la vez- la incidencia de las teorías de comunicación de masas, semiótica y el desarrollo de la escuela mediática crítica. Luego examinan la preminencia en el aula de un abordaje del discurso periodístico y publicitario que analiza los intereses de los medios y su poder sin tematizar como contenidos la producción de audiencias segmentadas. Las autoras proponen que los medios quedan significados como productores de información y entrenamiento. Y desde esa perspectiva se propicia el “análisis de contenidos superficial”. Que tiene como consecuencia la difusión de una suerte de “glosario comunicacional” a través de una mediación didáctica que conceptualizan como de “aplicación/análisis de caso”. Por otro lado, señalan que suele tenerse mayor consideración por el producto comunicación que por el proceso. Como consecuencia, se produce una sobre valoración en la institución escolar de la producción de observables (programa de radio, audiovisual, periódico mural) que reproduce acríticamente formatos, géneros y guiños de los medios hegemónicos. Sin embargo, también indican que aparecen otras experiencias vinculadas a prácticas de intervención de la educación popular y organizaciones sociales que rebasan a los medios en la producción comunicacional. En función de esta caracterización, indagan las representaciones que tienen profesores de comunicación social en ejercicio en el sistema educativo mendocino. Betina Martino (2017) analiza las representaciones docentes sobre la enseñanza de la comunicación en un estudio realizado entre 2014 y 2016, a través de 5 entrevistas en profundidad y 8 previas de carácter exploratorio. Pero en el estudio, se enfatiza que informantes expresaron que no tenían en su repertorio vocacional dedicarse a la docencia, sino que optaron por la misma como salida y necesidad laboral.

Gabriel Barros, Ariel Durán, Ariel; Víctor Martín Elgueta, Graciela Mercado, Patricia Pessino, Laura Vargas y Priscila Vitto Bustos (en prensa al momento de esta presentación) analizaron los espacios curriculares de incumbencia en Comunicación Social en el nivel secundario comparando las provincias de Salta, Córdoba y Mendoza. Y a la vez, analizaron 120 prácticas de residencias de profesores de comunicación social acontecidas entre 2006 y 2017. Con el uso de la noción de campo de conocimientos en transposición didáctica^[8] (CCeTD), describieron y caracterizaron seis configuraciones: 1) CCeTD disciplinar teoría y análisis comunicacional; 2) CCeTD disciplinar comunicación organizacional y/o comunitaria (experiencias excepcionales); 3) CCeTD disciplinar producción audiovisual; 4) CCeTD problemáticas u objetos de práctica social y/o educativa; 5) CCeTD disciplina de frontera, y 6) CCeTD de prácticas profesionalizantes (vinculados al ámbito laboral u ocupacional). En las prácticas documentadas predominaron las que corresponden al CCeTD disciplinar teoría y análisis comunicacional. Respecto al análisis de las 120 prácticas pudieron determinar cinco modelizaciones pedagógicas^[9] diferentes. I) Huida de la experiencia: en lugar de describir se sustituye el análisis de la experiencia y de los materiales documentados por un juicio de valor; II) Modelo de las 4E: exposición, ejemplificación, ejercitación y evaluación; III) Situacional analítica: complejiza modelo de las 4E enfatizando el análisis de una situación real o ficticia con el propósito de analizar un contenido comunicacional; IV) Situacional Productiva: como el anterior pero el énfasis está puesto en la producción de un contenido comunicacional, y V) Orientado a la Intervención: se diseña y ejecuta una situación de intervención en escenarios reales a partir de los aportes de la comunicación social (predominantemente comunitaria). La modelización pedagógica predominante registrada en las experiencias analizadas fue la del Modelo de las 4E en la que parece incidir ciertas modelizaciones didácticas propias de la enseñanza de la Lengua.

Una reseña de los debates de la didáctica de la lengua y la literatura

A continuación, ofreceremos un boceto a “trazo grueso” de los debates en torno a la didáctica de la lengua y la literatura. La didáctica de la lengua contempla un campo vasto en el que recuperaremos el análisis de obras históricas producidas para la enseñanza del castellano, una alusión a los territorios que problematiza, la incidencia de estudios de política lingüística y la incidencia de las nuevas tecnologías en los modos de oralidad, escritura, lectura y su enseñanza^[10]. Para ocuparnos de la didáctica de la literatura utilizaremos los aportes de Ángeles María Ingaramo (2012) y de Analía Isabel Gerbaudo (2015) que desde dos perspectivas diferentes

-pero convergentes- se proponen reconstruir el campo de la didáctica de la literatura en Argentina. Y los trabajos de Nicolás Garayalde (2023) para dar cuenta de algunos de los últimos debates en este campo.

Didáctica de la Lengua.

La enseñanza de la lengua se configura como un vasto territorio de producciones históricas que configuran un campo de estudio específico en el que confluyen estudios lingüísticos y pedagógicos. Entre ellos, el estudio de la obra de 1840 de Andrés Bello “Gramática castellana destinada al uso de los americanos” (María López García, 2007). Este campo configura catecismos, gramáticas, manuales para preceptores... producidos para el territorio “americano” y/o “argentino” entre los siglos XVI y XX objetos de estudio desde distintas perspectivas: gramaticales, lingüísticas, política lingüística o glotología (Beatriz Bixio, 2022), entre otras.

Para Cintia Carrió (2013), la didáctica de la lengua ha configurado como territorios problemáticos: 1) la concepción del objeto de enseñanza; 2) los contenidos del área y los espacios donde se da su enseñanza (niveles, grados, años, espacios curriculares); 3) las propuestas de actividades áulicas, y 4) la formación docente en lengua.

La enseñanza de la lengua castellana como segunda lengua configura otro campo específico que abre una serie de problemáticas. Por un lado, las propias de las perspectivas de la glotología (Beatriz Bixio, 2022), la lingüística (Roberto Bien y Laura Malena Kornfeld, 2018), o la formación docente (Carolina Paola Tramallino, 2015) entre otras que problematizan la relación entre lenguas indígenas y el castellano. Y, por el otro, las que abordan su enseñanza como segunda lengua. En esta segunda línea, algunos autores tematizan el problema del sentido de la corrección tanto en la oralidad como en los procesos de escritura (Andrea Menegote, 2016. Entre otros).

Finalmente, abunda la producción que se avoca al análisis de experiencias vinculadas a la incidencia de los formatos digitales en la oralidad, la lectura y la escritura (Cantamutto, 2015; Vitto Bustos, 2022. Entre otros).

Didáctica de la Literatura

Desde una perspectiva histórica sobre la didáctica de la literatura, Ángeles María Ingaramo (2012), analiza la incidencia de las distintas ediciones del libro de Gustavo Bombini “La trama de los textos. Problemas de enseñanza de la literatura”: en 1988 con el advenimiento de la democracia; 1992 su inclusión como bibliografía en ámbitos universitarios; la reedición de 2005 con una crítica sostenida durante años ante la Ley Federal de Educación N° 24.195, y la reedición de 2009 veinte años después de su primera aparición. En

la Década de 1990 la publicación es un analizador de la renovación de la enseñanza de la literatura luego de un contexto de deslegitimación social (baja de matrícula de estudiantes secundario y precarización laboral docentes en contexto de hiperinflación) y desprotección teórica que padecieron docentes durante esa época que produjo movimientos de autocalificación y búsqueda bibliográfica. En ese marco, prevalecía una visión enciclopedista de la historiografía literaria que promovía un sentido único a la interpretación de los textos centrada en la figura de autor/a/e. El canon literario quedaba atrapado por un modelo único del “buen decir” y “buen hacer” (el de escritoras/es consagradas/es/os y reconocidas/es/os). Con la Ley Federal de Educación N° 24.195 (Ángeles María Ingaramo citando a Gustavo Bombini) indica que la literatura se redujo a la consideración como un discurso social más entre otros y -en consecuencia- destinado a un uso placentero pasatista. En consecuencia, la literatura dejó de ser abordada como textos estéticos de alta complejidad que requieren competencias específicas para su abordaje e interpretación. Operación de sentido sobre la literatura que desalojaba a docentes de su carácter de profesionales críticos. Señalamientos que aparecen en la reedición de la obra en 2005 que invitaba a docentes a abandonar recetas prescriptivas de la Ley Federal de Educación. La reedición de 2009 introdujo como novedad las investigaciones en el campo de la enseñanza de la literatura escolar: 1) preocupación por estudiantes como lectoras/es; 2) se gesta la tradición de investigaciones en la “zona del borde disciplinar”^[12], y 3) la narración de las propias experiencias docentes con el reconocimiento de sus propias prácticas en términos de “mediaciones”. Para Ángeles María Ingaramo, el estudio de las distintas ediciones de la publicación de Gustavo Bombini constituye un analizador de las discusiones que configuran el campo de la didáctica de la literatura en Argentina.

Anaía Isabel Gerbaudo (2015), en sintonía con la autora precedente, señala que en Argentina la enseñanza de la literatura tiene un desarrollo local^[13] cuyo punto de partida es una disyunción sobre la concepción de un/a/e docente situado como autor/a/e del currículum o como técnica/que/o que aplica las formulaciones definidas por otras/es/os. Disyunción en la que convergen dos tensiones en los debates argentinos. Primero, desde década de 1990 el antagonismo en la teoría literaria entre quienes consideran es posible una práctica sin teoría y aquellos que abogan por una “bajada” de la teoría a la práctica de enseñanza (trasvasamiento mecánico). Y segundo, que a la vez que se inhibe la producción se restringe la difusión de teorías literarias más novedosas. Y con ello, se empobrece (deuda) el campo de la didáctica de la literatura al no renovar los modos de leer/interpretar literatura. Tensiones que han provocado un cuestionamiento sobre la relación entre literatura y educación. Según la autora, este cuadro de situación problemático establece para

la enseñanza de la literatura cuatro grandes grupos de producciones: 1) narración de propias prácticas; 2) construcciones en las zonas de borde disciplinar; 3) reconstrucciones históricas de la enseñanza de la literatura, y 4) trabajos de diagnóstico y propuestas de intervención^[14].

Nicolás Garayalde (2023) plantea que, desde su origen, la didáctica de la literatura se sustenta en una “cultura del comentario” en la que se produce una división del lenguaje: el propio de la obra literaria y el del análisis diferente al de la obra que se configura como su objeto^[15]. División que produjo una instrumentalización de la literatura donde el texto literario sirve para “reproducir un saber sabido”. Así el contacto con la literatura se redujo a su lectura en aras del placer sin repertorios teóricos para su análisis. Reducción que no contemplaba tampoco la producción de escritos literarios. En ese marco, el autor postula la necesidad de contemplar en una didáctica de la literatura dos grandes ejes: “1) una epistemología de la lectura; 2) una enseñanza de la escritura de la lectura que retorne a la cultura retórica” (Nicolás Garayalde. 2023: 227).

Lengua y Literatura en las prácticas de profesoras/es en Comunicación Social

Si bien las prácticas docentes en espacios curriculares de lengua y literatura suelen ser una experiencia habitual para profesores en comunicación social (incluso con titulación de licenciados), en las prácticas de residencia en el ciclo de profesorado de la FCPyS estas experiencias han sido excepcionales tanto en nivel secundario como en el nivel superior. Hemos decidido narrar dos casos: uno en nivel superior y otro en secundario.

Caso 1: Prácticas de Oralidad, Lectura y Escritura

1º año Profesorado de Educación Primaria. Tema: *Narraciones ficcionales: cuentos, novelas, fábulas, mitologías*. Godoy Cruz, junio de 2015.

El primer año del profesorado de educación primaria en 2015 funcionaba en turno vespertino en un edificio compartido con una escuela primaria de Godoy Cruz, Mendoza. La docente residente se movilizaba con silla de ruedas con necesidad de asistencia y contaba con una amplia trayectoria laboral en medios radiales. La docente a cargo del espacio curricular anual de “prácticas de lectura, escritura y oralidad” era profesora de lengua y literatura y se desempeñaba desde la apertura de la carrera en 2013. Los temas asignados para su desarrollo fueron: “narraciones ficcionales (cuentos, fábulas, novelas, mitologías) y narraciones no ficcionales (biografías, autobiografías, crónicas periodísticas, relato histórico)”. Además, la docente anfitriona, pone a disposición cuadernillo con el desarrollo previsto

para todo el año con sus trabajos prácticos correspondientes. La reconstrucción de la experiencia se centrará a una de las clases: la destinadas al desarrollo de “narraciones ficcionales” en cinco módulos de cuarenta minutos cada uno (dos horas y cuarenta minutos).

La imposibilidad de desplazarse por el curso por sí misma de la docente residente y su experiencia de desarrollo en el ámbito radial se combinaron para generar los siguientes momentos de la clase: 1) exposición sobre narraciones ficcionales con la escucha de audios (principalmente de programas de radio teatro); 2) desarrollo de actividad en grupos; 3) breve explicación del encuadre de la actividad en su relación con la experiencia social de la radio, y 4) puesta en común de las producciones de grupos de estudiantes.

La exposición la desarrolló con la asistencia de una presentación de PowerPoint que incluía la incrustación de audios. Así, luego de exponer los rasgos característicos de fábulas, cuentos, novelas y mitologías ilustraba cada caso con un documento de audio. Entretanto, cada estudiante disponía de un texto impreso que condensaba las características de las narraciones de ficción en sintonía con lo que se exponía.

Cuando culminó la presentación, la docente solicitó estudiantes se distribuyeran en cinco grupos (5 integrantes cada uno) y que leyeran las consignas para desarrollar las actividades colectivamente. Se solicitaba a estudiantes: leyeran el texto entregado recuperando los rasgos salientes de cada tipo de narración ficcional; volvieran a escuchar el audio con el cuento “El corazón delator” de 1842 de Edgar Allan Poe; grabaran con un celular su propia versión del cuento; inventaran una versión del cuento que respondiera a los rasgos de la fábula y mitología; grabaran sus versiones del cuento en tanto fábulas y mitologías. Para el seguimiento de los grupos durante el desarrollo de la tarea fue llamándolos hacia la zona donde estaba la docente residente para ver cómo evolucionaban en la concreción de las actividades. En esa oportunidad les pidió que cada grupo hiciera una grabación extra en la que se presentara cada grupo y que pusieran al grupo un nombre que los identificara para usarlo a modo de presentación previa en todas las grabaciones que hicieran. Para la grabación de las versiones los grupos solicitaron salir del aula para evitar “ruidos de fondo”. Los grupos no sólo inventaron sus propias versiones, sino que introdujeron sonidos para contextualizar sus relatos y verificaron más de una vez si los audios satisfacían sus propias expectativas sobre la producción que tendrían que exponer.

Al constatar la docente residente que todos los grupos habían podido hacer sus grabaciones les solicitó se la compartieran a su celular utilizando Bluetooth. Una vez compartido, previo a la puesta en común, compartió con la clase su experiencia laboral en radio para luego exponer brevemente cómo era el origen del radio teatro: su masividad, su diferencia con las tertulias como experiencia social, la difusión radial de narraciones ficcionales, el caso de la emisión en

Nueva Jersey -EEUU- de “La guerra de los mundos” en 1938... Con esta exposición explicitó el sentido de las actividades que habían desarrollado en forma grupal. Explicación que funcionaba como contexto para la puesta en común que proponía desarrollar con las grabaciones de cada grupo utilizando su teléfono conectado a un parlante para que fuera audible en el curso cada producción.

Y respecto a la puesta en común, la docente indicó que iban a escuchar y luego iban a analizar si cada producción reunía las condiciones propias del cuento, la fábula y la mitología. Análisis que lo haría un grupo distinto del que había producido el audio. Finalizada la puesta en común, la docente indicó haría una devolución a las producciones entregadas por cada grupo a través de un audio dirigido a cada grupo. Devolución que entregó a la clase siguiente volviendo a usar Bluetooth.

Caso 2: Lengua y Literatura

3° año Bachiller en Economía y Administración. Tema: *el Teatro. Texto literario de género dramático*. Las Heras, setiembre de 2020, contexto pandemia COVID-19.

Esta experiencia se desarrolló en forma virtual durante la pandemia COVID-19 en 3° año de Bachiller en Economía y Administración en una institución localizada en Las Heras, Mendoza. Aconteció durante el segundo cuatrimestre de 2020 en pareja pedagógica en el curso paralelo al que se insertaba laboralmente uno de los docentes residentes^[16]. Para la organización y desarrollo de las clases de modo virtual la escuela optó por el sostén de un grupo de WhatsApp por curso. La posibilidad de usar plataformas educativas o servicios de videotelefonía fue descartada por dificultades de estudiantes y sus familias con el acceso a Internet y/o datos móviles en sus celulares. Así, se proponía la interacción, intercambio de materiales educativos y comunicación con estudiantes del secundario por franja horaria en coincidencia con días y horarios de cursados fijados en la presencialidad física. De esta manera, profesores del curso de distintos espacios curriculares de 3° año, sus correspondientes estudiantes y preceptores u otras autoridades de la escuela convergían en el mismo grupo de WhatsApp^[17]. En ese contexto, el día y horario pautado para el desarrollo de clases con Lengua y Literatura fueron los miércoles de 15:40 a 17:00 horas (80 minutos).

Por otro lado, el contexto tuvo una incidencia en una selección de los contenidos escolares a desarrollar que se los denominó “saberes prioritarios”. Y que para lengua y literatura de 3° año fueron: “Tipología textual. Artículos de divulgación científica. Características, recursos, superestructura. Propiedades textuales. Coherencia. Procedimientos cohesivos”. Que involucraba la lectura obligatoria de una serie de libros: “El Conde de Montecristo”,

“Mendoza Tiembla” de Martín Rumbo y “Nunca salgas desconectado” de Verónica Sukaczer”.

Así, para el desarrollo de “texto teatral: subgéneros comedia, tragedia y tragicomedia o drama”, se había desarrollado “textos argumentativos” antes de las vacaciones de invierno. Y la intencionalidad de las clases fue:

“(…) que aprendan sobre otra forma de los textos literarios, más allá del cuento, la novela y la poesía. Además, buscamos que comprendan la representación teatral como forma de expresión artística literaria”.

El desarrollo de estas clases aconteció a lo largo de cuatro semanas en el mes de septiembre. A continuación, describiremos dos aspectos centrales de la experiencia: la producción de materiales de enseñanza para estudiantes y la interacción entre docentes residentes y estudiantes del secundario durante la experiencia.

Sobre la producción de *materiales de enseñanza para estudiantes*. Se produjeron cuatro versiones. La primera contenía: tres citas referidas al teatro (de William Shakespeare, Federico Lorca y Charles Chaplin), la reproducción escaneada de un manual para escuela secundaria (cuya fuente no se explicitaba) y actividades que consistían en una serie de preguntas que requería la transcripción literal del texto de manual y otras que preguntaba si se tenía la experiencia de haber visto una obra teatral, participado en una o leído una obra teatral. La estructura del texto de manual refería a las siguientes temáticas:

- Obra teatral (niveles textuales): secuencia dramática, estructura del texto dramático, puesta en escena.
- Teatro clásico y teatro moderno
- Reseña sobre la obra “Romeo y Julieta” (1597) de William Shakespeare con una ilustración clásica de Frank Dicksee de 1884 que interpreta la escena en el balcón.

La versión definitiva (primera más otras dos previas) fue producida por docentes residentes en dos partes.

La primera parte recuperaba las frases sobre el teatro que habían utilizado antes. Pero enriquecido con ilustraciones y la biografía de los tres autores citados indicando que se recuperaban expresiones manifestadas por personas que habían estado muy involucradas con el arte. Luego se introducía un enlace que remitía a un video de YouTube que tenía el propósito de ilustrar una obra de teatro^[18]. A continuación, se ofrecía una conceptualización de “obra teatral”: su estructura de escritura (parlamentos y acotaciones) ejemplificando con el análisis con una infografía sobre la obra de Jardiel Pancela “Cuatro corazones con freno y marcha atrás”. Para ampliar sobre “acotaciones, diálogos, parlamentos y aparte” se ofreció el enlace de la

youtuber mexicana “Anita” que administra el canal “Lengua de taco”^[19]. Luego se ofrecieron características del “argumento” en el texto dramático que se refuerza con otro enlace del canal del español Luis Miguel López^[20]. La primera parte finaliza con las actividades en las que se solicitan repuestas a preguntas sobre el concepto de obras teatrales, parlamentos, acotaciones, estructura dramática solicitando tengan como referencia tanto los textos como los videos ofrecidos. Y, además, retoma las preguntas sobre la propia experiencia de haber asistido a una obra teatral, participado en una o leído.

Y la segunda parte, presenta un cuadro comparativo que permite definir y ejemplificar con reseña de obras los géneros teatrales de la tragedia, comedia y tragicomedia o drama que amplía con enlace del canal de YouTube “Tareas Fáciles”^[21]. Continúa presentando la obra “Romeo y Julieta” de 1594 de William Shakespeare: su contexto, el contexto italiano al que remite la obra, datos del autor. Se ofrece un enlace del canal de YouTube “DRAW MY LIFE en Español” con una sinopsis de la obra^[22] y se comenta que ha sido versionada muchas veces en el cine, con lo cual se ofrece los enlaces de las películas dirigidas por Baz Luhrmann en 1996 “Romeo y Julieta” y de John Madden de 1998 “Shakespeare enamorado”. Finalmente, la segunda parte, propone la lectura del texto de la argentina María Inés Falconi “De cómo Romeo se transó a Julieta” (2015) cuya versión se pone a disposición en forma digital. Las consignas avanzan en captar la estructura argumental de esta versión y el contexto en el que recrea la obra la autora argentina. Las actividades de la primera parte constituyeron un trabajo práctico y las de la segunda otro. Ambos prácticos resueltos por estudiantes tanto en forma escrita como en forma oral (se habilitó la posibilidad de responder consignas con audios y/o videos).

Sobre la interacción entre *docentes residentes y estudiantes de 3º año*. A setiembre de 2020 la participación de estudiantes de 3º año los miércoles de 15:50 a 17:00 hs era muy restringida: en ocasiones sin registrarse ningún tipo de interacción en función de los acuerdos establecidos institucionalmente para el cursado. Así, se había “normalizado” un tipo de intercambio que consistía en que docentes en día y horario pautado “subían” al grupo de WhatsApp los “PDF” con textos de referencia y actividades con una modalidad unidireccional que pocas veces registraba interacción entre docentes y estudiantes. Para abordar esta dificultad pareja de docentes residentes (luego de primeras clases casi sin participación estudiantil) iniciaron una comunicación personal vía WhatsApp con cada estudiante o familiares de 3º año^[23]. A partir de ese momento, complementaron la comunicación vía Grupo de WhatsApp habilitado institucionalmente con una comunicación personal asidua que significó un aumento significativo de la participación de estudiantes y

la entrega de respuestas a las actividades (muchas de ellas en forma de audios o videos).

De fronteras, intersecciones y extranjerías

Espacios curriculares de lengua y literatura se configuran como sitios de inserción laboral recurrentes de profesores en comunicación social (incluso licenciadas/es/os). Inserción que en muchos casos precede la formación de grado como profesores en comunicación social. Sin embargo, los casos que hemos propuesto ponen en evidencia marcos de actuación docente diferentes. Una cosa son las prácticas docentes de licenciados de la comunicación social con experiencia y trayectoria de inserción laboral en el propio campo (Radio, en nuestro caso 1) y otra cosa diferente ocurre con quienes encuentran en el campo educativo sus primeras inserciones laborales sin experiencia previa en el campo laboral de la comunicación social.

En el primer caso, la docente residente cuenta con una trayectoria considerable de inserción laboral en la conducción de un programa radial. Y vuelve las formas de trabajo en la radio un punto de referencia para configurar sus clases en “Prácticas de Oralidad, Lectura y Escritura” de 1º año del Profesorado en Educación Primaria. Da cuenta de la configuración didáctica de la comunicación social que Cora Gamarnik (2008) ubica en la década de 1990 en donde se presta atención a las características del medio (radio) y propone una forma de enseñanza vinculado a ello. Y ello pese a que la profesora residente recibe todas las orientaciones de la profesora anfitriona (profesora de Lengua y Literatura). Incluso un cuadernillo donde está previsto e instrumentalizado (en clave de lectura de la didáctica de la lengua que señala Nicolás Garayalde, 2023) el desarrollo de los contenidos educativos para todo el año. Así, aborda una perspectiva que no había sido trabajada en el curso: la oralidad. Temática que suele ser descuidada en la didáctica de la lengua en castellano^[24], pero que en la experiencia narrada fue abordada desde la historia del radio teatro. Por otro lado, produjeron audios y las consignas fueron resueltas con ese formato a través del uso de celulares^[25] y entregados a través del uso de Bluetooth que la docente residente utilizaba habitualmente en su profesión en radio^[26]. Estrategia que luego tomó para sus propias prácticas la profesora anfitriona.

El espacio curricular “Prácticas de Oralidad, Lectura y Escritura” resulta ser un campo de conocimiento en transposición didáctica como objeto de la problemática social o educativa. Los contenidos escolares que delimita no constituyen un coto disciplinar, sino que requiere un abordaje multi disciplinario: lengua, literatura, teatro o expresión corporal, comunicación social. En 2015, cuando se desarrolló la experiencia del caso 1, los institutos de formación

docente consideraban que estos espacios eran un nicho propio de profesores en lengua y literatura. Por lo tanto, la experiencia de una profesora en comunicación social por entonces constituyó no sólo una novedad, sino que las características con las que la práctica se configuró - pasado casi 10 años cuando la inserción de profesores de comunicación social en estos espacios se ha vuelto corriente- sigue siendo excepcional.

El caso 2, pone en evidencia la experiencia de un egresado de licenciatura inserto laboralmente como docente en el campo educativo sin experiencia laboral en el propio campo de la comunicación social (primero) y residente docente en el profesorado en comunicación social (segundo). Todo ello en el contexto de pandemia COVID-19 durante el ciclo lectivo 2020. Su primera propuesta para el desarrollo de la clase pone en evidencia una instrumentalización didáctica centrada cuyos rasgos son: centralidad de un texto, actividades que consisten en la transcripción literal de partes del texto y una desconexión de preguntas sobre experiencia personal con la temática (teatro) con el abordaje propuesto en la clase. Así, el texto propuesto era un escaneo de un manual escolar. En esas coordenadas, previo a la mediación de docentes acompañantes de prácticas, pone en evidencia la adopción de pautas performativas de actuación docente adquiridas durante su socialización laboral en la que se concibe su práctica como una actividad técnica “pensada” por otros. Y ello en sintonía con las críticas que anticipa la didáctica de la lengua y de la literatura.

Lengua y Literatura pertenece al campo de conocimientos en transposición didáctica de disciplina de frontera. Cuya incumbencia de segundo o tercer grado habilita al ejercicio docente a licenciadas/es/os y profesoras/es de comunicación social que no disponen en su formación de las herramientas y discusiones de la didáctica de la lengua y la literatura. Y, en consecuencia, suele adoptar las pautas de socialización laboral que ofrecen las instituciones escolares. Pautas que suelen responder a perspectivas instrumentalizadas que rara vez se ponen en discusión. En el caso 2, las pautas institucionales ameritarían un abordaje más exhaustivo, pero podemos advertir la poca discusión que suscitó entre colegas docentes la ausencia de participación de estudiantes en el grupo de WhatsApp habilitado para el abordaje de todos los espacios curriculares de 3º año en sincronía con las temporalidades previstas en el espacio físico presencial de la escuela. Así, la instrumentalización adquirió como formato ritualizado la entrega de “PDF” con la clase de la semana, acompañado de mensajes (textos o audios) en los horarios fijados y la escasa participación de estudiantes...

Para finalizar... la socialización laboral incide en las prácticas docentes. Tanto las que acontecen en el campo propio y como en la frontera... tanto como nativos o extranjeros... Y en el encuentro de estos escenarios complejos de actuación docente es necesario pensar

las intersecciones como palimpsesto en el campo de la didáctica de la comunicación social.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Guadalupe; Gaspar, María Del Pilar y Migdalek, Maia Julieta (2021). La enseñanza de la lengua materna. Buenos Aires, Eudeba. 473-504
- Bein, Roberto y Kornfeld, Laura Malena (2018). Una lingüística socialmente relevante para la Argentina actual. En *Quo Vadis Romania*. Institut für Romanistik. N° 50; 6-2018; 26-36.
- Bixio, Beatriz (2022). Lenguas, Intérpretes e interpretaciones en la evangelización del Tucumán colonial (1580-1680). En *Corpus*. N° 12; 1; 7-2022; 1-2
- Camilioni, Alicia (2017). Epistemología de la Didáctica. En *II Fabrica de Ideas*, Mar del Plata, 6 al 9 de marzo de 2017.
- Cantamutto, Lucía Marina (2015). Enseñanza de la lengua, comunicación por SMS y estilo electrónico: un modelo posible. En *El Toldo de Astier*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. N° 6; 10; 4-2015; 2-18.
- Carbone, Graciela (2004). *Educación y medios de comunicación social: desde el divorcio, el recelo y la denuncia sus articulaciones posibles*. En Escuela, Medios de Comunicación Social y Transposiciones. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Carrío, Cintia Valeria (2013). Ni trabalenguas ni trabas en Lengua: son de los que no son... Ana, aunque crezca, no será anón. En *El Toldo de Astier*. Universidad Nacional de La Plata. N° 6; 4-2013; 82-91.
- Caruso, Marcelo (2014). Prólogo. Historizar el encuentro entre burocracia y pastoralización. En Martínez Boom, Alberto y Bustamante Vismara, José (comp). *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, Siglos XVIII-XIX*. Buenos Aires, Prometeo.
- Cazden, Courtney (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, Buenos Aires, México. Paidós.
- Barros, Gabriela; Durán, Ariel; Elgueta, Víctor Martín; Mercado, Graciela, Pessino, Patricia, Vargas Laura Y Vitto Bustos Priscila (en prensa). Comunicación Social como Unidad Curricular del Secundario en Salta, Córdoba y Mendoza.
- Castiglia, Mariana, y Martino, Betina (2015). La educación mediática como política educativa: una evaluación crítica desde la enseñanza de la Comunicación en Mendoza, Argentina. *Políticas Educativas-PolEd*, 9(1).
- Cimatti, Bruno Gerardo y Garcia Insausti, Joaquin Tomas (2018). Las penas son de nosotros, la historia les es ajena: Reflexiones acerca de la intervención docente en el marco de la Práctica Docente Situada. En

- Montano, Andrea (compiladora). *Didáctica de Nivel Superior y Didácticas disciplinares. Lecturas y reconstrucción de los procesos de enseñanza en el nivel superior por estudiantes-practicantes*. Bahía Blanca, Emisferio Ediciones.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1998). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Modelos de docencia, modelos de formación*. Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, Inés (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1862-1920)*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC Universidad de Buenos Aires y FLACSO.
- Elgueta Víctor Martín, Ficcardi Ana Marcela y Balada Mónica (2011). Algunas coordenadas para pensar la Formación Docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo. En *Revista Confluencia Profesorado*. Año 5, Revista 8, Primavera 2011. Consejo de Publicaciones de la UNCUYO.
- Elgueta Víctor Martín (2014). El palimpsesto de la intervención socio educativa. En *Revista Sinéctica*. N° 43. 2014. Universidad Jesuita de Guadalajara. Recuperado 9 de abril de 2024: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/13>
- Elgueta, Víctor Martín (2022). Interpelaciones ciberespaciales a la compleja relación entre educación/ comunicación en contextos de pandemia. En Barros Gabriela, Vitto Bustos, Priscila y Elgueta, Víctor Martín (compiladores). *Tramas y sentidos al educar en las “otras” ciencias sociales. Experiencias y reflexiones de cuatro universidades nacionales: UNSA, UNC, UBA y UNCUYO*. Mendoza, Colecciones NOESUNAPIPA, FCPyS-UNCUYO.
- Gamarnik, Cora Edith (2008). *La didáctica de la comunicación: una disciplina en construcción*. Tram [p] as de la Comunicación y la Cultura.
- Gamarnik, Cora Edith (2009). *La didáctica de la comunicación: por qué y cómo enseñar comunicación en las escuelas*. En *Oficios Terrestres*.
- Gamarnik, Cora (2010). *La formación docente y la comunicación en la Argentina*. Apuntes para un debate. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(4), 1-7.
- Garayalde, Nicolas (2023). ¿A dónde va la enseñanza literaria? En revista *Kariña*. Universidad de Costa Rica. Facultad de Letras. Escuela de Filología, Lingüística y Literatura. 47; 3; 12-2023; 227-253
- Gerbaudo, Analía Isabel (2015). *Literatura y enseñanza*. Universidad Nacional del Litoral; 2021; 165-194. Recuperado 9 de abril de 2024: <https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/173485/>

CONICET_Digital_Nro.e351bc87-b88c-4ff2-a743-562cd3eade77_B%20%281%29.pdf?sequence=6&isAllowed=y

- Gerbaudo, Analía Isabel (2021. Directora). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Gil, José María (2020). Sobre el valor de la literatura para la enseñanza de la lengua. En *Prometeica*. Universidade Federal de São Paulo y Universidad Nacional de Mar del Plata. Nº 21; 8-2020; 57-72
- Gil, José María (2022). La enseñanza de la lengua a partir de los textos literarios como posible vía de solución a la falta de competencia lectora. En *Educación y Pensamiento*. Colegio Hispanoamericano. Nº 29; 29; 10-2022; 30-36
- Ingaramo, Ángeles María (2012). La Didáctica de la Literatura en Argentina: de intervenciones fundacionales y mediaciones democráticas. En revista *Alabe*. Universidad de Almería; 6; 12-2012; 1-12. Recuperado 9 de abril de 2024: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/97969/CONICET_Digital_Nro.e1a0b1f3-e933-4071-8e89-ea28af10e559_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- López García, María (2007). Norma, variedad y enseñanza en la Gramática Castellana de Andrés Bello. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Nº 12; 33; 12-2007; 205-226.
- López García, María (2012a). La enseñanza de la lengua escolar como proyecto de identidad nacional: el contexto socio educativo. En *Revista argentina de historiografía lingüística*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Lingüística. Nº 4; 2; 12-2012; 117-132.
- López García, María (2012b) Tú me quieres blanca. El mito de la pureza lingüística en la escuela argentina. En revista *La biblioteca*. Biblioteca Nacional Argentina; 1; 12; 10-2012; 533-550.
- López García, María (2013). La lengua que somos: encuesta a los hablantes rioplatenses sobre la lengua que hablan. En *Lenguas Vivas*. Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". Nº 10; 12-2013; 30-41.
- Lorenzotti, Micaela Luz; Carrio, Cintia Valeria y Piovano, Luisina (2018). Lectura y Gramática: la reflexión desde el verbo. En *Álabe*. Red de Universidades Lectoras y Universidad de Almería. Nº 17; 2-2018; 1-17.
- Martino, Betina (2017). Representaciones docentes sobre la enseñanza de la comunicación y la formación de espectadores críticos. CECS-Publicações/eBooks, 294-306.

- Menegotto, Andrea Cecilia (2016). ¿Está bien o está mal?; Asociación para la Enseñanza del español como Lengua Extranjera. En Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Nº 54; 1; 5-2016; 62.
- Pessino, Patricia (2022). La cátedra Práctica e investigación educativa del Ciclo de Profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUYO. En BARROS Gabriela, VITTO BUSTOS, Priscila y ELGUETA, Víctor Martín (compiladores). *Tramas y sentidos al educar en las “otras” ciencias sociales. Experiencias y reflexiones de cuatro universidades nacionales: UNSA, UNC, UBA y UNCUYO*. Mendoza, Colecciones NOESUNAPIPA, FCPyS-UNCUYO.
- Tramallino, Carolina Paola (2015). La enseñanza del español como lengua extranjera en los planes de estudio de profesorado argentinos. En *A palabrada*. Universidade Federal do Pará. Faculdade de Letras. 8; 12-2015; 9-15. Recuperado 9 de abril de 2024: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/53349/CONICET_Digital_Nro.c193b492-8125-4615-9d19-8ae31418a87c_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Vitto Bustos, Priscila Mariana (2022). Entretejer lecturas y escrituras como prácticas educativas... también en lo digital. En Barros Gabriela, Vitto Bustos, Priscila y Elgueta, Víctor Martín (compiladores). *Tramas y sentidos al educar en las “otras” ciencias sociales. Experiencias y reflexiones de cuatro universidades nacionales: UNSA, UNC, UBA y UNCUYO*. Mendoza, Colecciones NOESUNAPIPA, FCPyS-UNCUYO.

Notas

- [1] Para una profundización de la noción de “educación en otras ciencias sociales” puede consultarse la publicación colectiva de Barros Gabriela, Vitto Bustos, Priscila & Elgueta, Víctor Martín (compiladores. 2022). *Tramas y sentidos al educar en las “otras” ciencias sociales. Experiencias y reflexiones de cuatro universidades nacionales: UNSA, UNC, UBA y UNCUYO*. Mendoza, Colecciones NOESUNAPIPA, FCPyS-UNCUYO.
- [2] En el campo de la didáctica de la comunicación social este aspecto ha sido extensamente abordado por Cora Gamarnik en distintas publicaciones (2008, 2009, 2010).
- [3] Los estudios comparados sobre los modos en que comunicación social se configura como de incumbencia en el nivel secundario en las provincias de Córdoba, Salta y Mendoza muestran que mientras en Mendoza la disciplina de frontera (que no pertenece al campo disciplinar propio sino próximo) en cuyos espacios curriculares se insertan son Lengua y Literatura. En Córdoba son la sociología, la

- ciencia política y las nuevas tecnologías de la comunicación e información. Y en Salta en los campos artísticos (Barros Gabriela, Durán Ariel, Elgueta Víctor Martín, Mercado Graciela, Pessino Patricia, Laura Vargas y Vitto Bustos Priscila, en prensa).
- [4] En la provincia de Mendoza, la Dirección General de Escuelas cuenta con tres juntas de calificación de incumbencias para el nivel secundario: Bachilleratos, Técnicas y Bachilleratos para Jóvenes y Adultos. Y las incumbencias contemplan tres niveles: plena (Título A), de segundo orden (Título B, B1) y de tercer orden (Título C). En el nivel superior jurisdiccional los consejos directivos funcionan como juntas al seleccionar al personal docente si es que no lo hacen a través de los sistemas de concursos (que delimita perfiles docentes) instaurado desde 2022.
- [5] Otro artículo complementario a este, lo hace respecto de profesores de Sociología, Ciencia Política y Administración Pública y Trabajo Social en la experiencia común de primeras inserciones laborales en espacios curriculares de Historia y de Economía en el sistema educativo mendocino.
- [6] La incidencia del mercado en la configuración del contenido escolar de comunicación social ha provocado la exclusión de contenidos que no resultaron redituables económicamente.
- [7] La autora ejemplifica con el uso didáctico de la película “La noche de los lápices” de 1986 dirigida por Héctor Olivera en cuyo guion exagera la “inocencia” de estudiantes dejando sin explicitar las luchas estudiantiles de la época.
- [8] La noción de campo de conocimiento en transposición didáctica definida como aquellos espacios de intersección entre: 1) lo que propone el currículum y los recorridos de formación que suponen: fundamentación, competencias, contenidos mínimos, espacio curricular analizado, perfil del cursante, finalidad o intencionalidad de la formación, organización de la propuesta, nivel del sistema educativo; y 2) la formación que porta el docente: saberes propios de cada disciplina y/o ciencia, formación pedagógica y sus tradiciones, prácticas profesionales, tradiciones académicas, etc.
- [9] Por modelizaciones pedagógica se entienden ciertas gramáticas que configuran formas de intervención docente que adquieren cierto carácter ritual repetitivo respecto a formas de hacer prácticas educativas. En la investigación citada, las modelizaciones pedagógicas emergen de la comparación entre lo que docentes residentes documentan en portafolios y la reconstrucción y análisis que hacen de dichas prácticas a través de sus memorias pedagógicas.
- [10] Hemos dejado fuera de nuestro mapeo la producción sobre formas de escritura (entre ellas la académica), el análisis de escenas de lectura, problemática de la alfabetización o los estudios comparados de enseñanza de distintas lenguas.

- [11] La autora analiza en situaciones extraídas de prácticas educativas incidencia de un posicionamiento en una gramática estructuralista o gramática generativista. Laura Malena Kornfeld y Roberto Bien (2018) problematizan el fenómeno de la “diglosia escolar” y postulan su abordaje desde la lingüística. Otro aporte desde la gramática lo hacen Lorenzotti Micaela Luz, Carrio Cintia Valeria y Piovano, Luisina (2018).
- [12] Para explicar aludimos a los aportes de Analía Isabel Gerbaudo (2015) quien explica que la “zona del borde disciplinar” alude a la intersección entre aportes disciplinares dando lugar a la transdisciplinariedad. Así, ciertos campos requieren la ruptura de cotos disciplinares en vistas a un abordaje concurrente de distintas disciplinas. Es el caso de la literatura infantil y juvenil donde convergen aportes de la literatura de la psicología educacional, de la antropología y la sociología; algunos aportes de los estudios culturales que analizan los textos literarios como mercancías del mercado; la relación entre literatura, moralismo y perspectivas de género; los enfoques comunicativos en la exploración de distintos formatos y nuevos géneros que rompen formas canónicas de leer, escribir, producir en la convergencia con áreas artísticas del teatro, producción audiovisual; la relación entre literatura (canon literario) y reproducción del orden social.
- [13] “Circunscribir esta descripción al espacio “nacional” es una decisión ligada al modo en que se configura la zona de borde disciplinar de la “didáctica de la literatura” en la que confluyen los desarrollos teóricos y los posicionamientos del investigador sobre el objeto de transferencia (teoría lingüística, socioanálisis, materialismo cultural, psicocrítica, hermenéutica, revisionismo, deconstruccionismo, arqueología de raigambre foucaultiana, estudios queer, estudios culturales), sobre el sujeto (Piaget, Vigostky, Maturana, Gardner, Freud, Lacan), sobre las construcciones didácticas (Freire, Fenstermacher, Jackson, Burbules, Egan, Giroux, Goodson, Eisner, Díaz Barriga, McLaren, De Alba, Litwin, Celman) y sobre el contexto (Puiggrós, Cantero, Garay, Rodríguez, Achilli, Fernández, Gentili, Fainsod, Kaplan y Llomovate, Castorina) que irrumpe y se impone llegando a volver inútiles constructos y categorías pensados para otros espacios” (Gerbaudo, Analía Isabel 2021:165).
- [14] Estudios que describen prácticas de intervención educativa devenidas a partir del diagnóstico de estados de situación de la enseñanza de la lengua y la literatura. Así, tienen como punto de referencia la detección y emergencia de nuevos conflictos en la enseñanza de la lengua y la literatura y la exploración de alternativas de intervención didáctica. Se enrojan en esta tradición análisis de casos, laboratorios didácticos muestrales, microhistorias... Y en todos ellos, bajo un riguroso programa de vigilancia epistemológica de las distintas tradiciones de investigación.

- [15] María López García analiza cómo dicha instrumentalización ha sido puesta al servicio de un proyecto de construcción de la nacionalidad (2012a) que supone una pureza lingüística asociada a una “sociedad blanca” (2012b) que desconoce los modos propios con los que hablan rioplatenses (2013). Otros trabajos como los de José María Gil (2020) proponen una instrumentalización de la literatura para la enseñanza de la lengua castellana o al servicio de la competencia lectora (2022). Entre otras producciones.
- [16] En el contexto de pandemia (2019-2020) una de las alternativas para concretar las residencias en la FCPyS de la UNCUYO fue elegir los contextos de inserción laboral docente de las/es/os cursantes del ciclo de profesorado. Así, en el “caso 2” tenemos un docente residente anfitrión que hace pareja pedagógica con otro docente residente sin experiencia en el campo laboral docente. Sin embargo, en este caso una profesora de curso paralelo cedió su espacio para el desarrollo de estas residencias ya que la docente residente anfitriona puso a disposición su curso para otra pareja pedagógica de residentes. En todos los casos, el equipo de cátedra se organiza para acompañar y estar presentes en forma remota en el desarrollo de todas las residencias. Para comprender la organización de la cátedra de Práctica e Investigación Educativa se recomienda el artículo de Patricia Pessino (2022).
- [17] En cuanto a estudiantes, en muchos casos, los números telefónicos asociados correspondía a sus familiares: madres, principalmente.
- [18] Propietaria del video ha cambiado la privacidad del video y ya no es de acceso público irrestricto
- [19] <https://www.youtube.com/watch?v=UoB7KMCzOOw>
- [20] <https://www.youtube.com/watch?v=28dnYOF-GJo>
- [21] <https://www.youtube.com/watch?v=ezCK4XVnom4&feature=youtu.be>
- [22] <https://www.youtube.com/watch?v=NtmKgYHIB98>
- [23] Docentes residentes registraron cada interacción.
- [24] En la didáctica de la lengua inglesa la oralidad ocupa un lugar central. Aspecto que pueden verse en una obra clásica como la de Courtney Cazden (1991). A su vez, en la reconstrucción de la didáctica de la lengua hemos citado cómo esta preocupación aparece también en la corrección ante la enseñanza del castellano como segunda lengua.
- [25] En 2015 había algunos debates sobre la pertinencia o no del uso del celular en el aula. Si bien en el nivel superior estaba más habilitado, en el nivel secundario muchas escuelas habían prohibido expresamente su utilización.
- [26] La docente residente por motivos de discapacidad no podía trasladarse por sí misma con su silla de ruedas. Sin embargo, al modo de la pedagogía de Célestin Freinet, adaptó la intervención educativa a sus

propias capacidades y habilidades generando alternativas de abordaje poco ortodoxas: por esos años, solicitar las producciones de estudiantes en formato de audio.



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525878144010>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Víctor Martín Elgueta

**De fronteras, intersecciones y extranjerías: la
comunicación como “otra” ciencia social en su vínculo
con lengua y literatura en el campo educativo**

Frontiers, Intersections and Foreign: Communication as
“Another” Social Science in its Link with Language and
Literature in the Educational Field.

Millcayac

vol. XI, núm. 20, 2024

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

revistamillcayac@gm.fcp.uncu.edu.ar

/ ISSN-E: 2362-616X



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**