

**Guía de Presentación de  
INFORMES DE AVANCE – INFORMES FINALES**  
Proyectos acreditados en la Secretaría de Investigación y Postgrado.

**1. TÍTULO DEL PROYECTO:**

*El profesor de letras universitario en el umbral de la práctica. Un estudio de caso en el laboratorio de la práctica en la escuela media*

3. FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACION DEL PROYECTO:                      DESDE        HASTA

4. PERIODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME:                      DESDE        HASTA

5. EQUIPO DE INVESTIGACION

APELLIDO Y Nombre	Cargo / Beca	Nº de horas investiga x semana	Mes de incorporación	Mes de finalización	EvaluaciónS - NoS
Santiago, Claudia Mariana	PAD	10			S
Lezcano, María del Rosario	JTP	5			S
Díaz, Cristian	INI	5	---	..-----	S

Se consignan primero los datos del Director de Proyecto y luego los de otros investigadores que trabajaron efectivamente en la investigación.

En 'Cargo / Beca' se anotarán las iniciales de la categoría docente y dedicación, o de investigación:

PTI	Profesor Titular
PAS	Profesor Asociado
PAD	Profesor Adjunto
JTP	Jefe de T. Prácticos
AY1	Ayudante de 1 <sup>a</sup>
AY2	Ayudante de 2 <sup>a</sup>

ex	Exclusiva
S	SIMPLE

AUX	Auxiliar de Investigación
INI	Investigador Inicial
ASI	Asistente
IND	Independiente
PRI	Principal

b	
ah	<b>X</b>
ADS	
INV	

Firma Director de Proyecto .....

Aclaración: .....

Fecha de presentación del Informe de Avance – Final. ....

PARA RESPONDER A LOS ITEMS SIGUIENTES UTILIZAR HOJAS COMPLEMENTARIAS  
(TAMAÑO A4)  
EN EL NUMERO QUE SE REQUIERA

## 6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL

Este Proyecto se propone indagar y reflexionar sobre el proceso de construcción de las prácticas de los practicantes del último año del profesorado en letras (periodo 2010- 2011-12) teniendo en cuenta el trayecto de la formación (general / específica).

Nuestra intención es analizar cómo operan las dimensiones teórico/prácticas, a la hora de tomar decisiones en contextos específicos de intervención docente, cómo inciden o potencian las tradiciones sobre los modos de enseñar y cuales eligen o privilegian a la hora de resolver problemas en el campo de la práctica, específicamente, cómo impactan en ellas el trabajo desde los “*guiones conjeturales*”<sup>1</sup> y los **registros narrativos** de las prácticas.

Analizar desde ese corpus discursivo cómo se muestran los **umbrales**<sup>2</sup> que construyen o reconstruyen los sentidos en el campo de la práctica profesional tres (en su última instancia)

Dichas prácticas serán interrogadas, indagadas a través de diversos géneros discursivos: registros de aula (campo), entrevistas, guiones conjeturales, planificaciones, relatos de escenas biográficas.

Esto nos permitirá conocer, analizar y los modos posibles de actuación que los practicantes tienen de su rol docente como profesores de Lengua a fin de poner en valor o discutir el trayecto de formación profesional universitaria.

## 7. LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO

- Recolección y selección del material de campo del 2009- 2010
- Desarrollo y registro de un taller de construcción de artefactos didácticos antes de salir a campo, desde la escena conjetural. 2011-
- Reconocimiento de un campo complejo: practicante. Tutor: guiones conjeturales. Planificaciones institucionales y propuestas didácticas alternativas

---

<sup>1</sup> **Guiones conjeturales:** es ese relato de anticipación, una suerte de género de didáctica ficción, que permite predecir prácticas a la vez que libera al sujeto en sus posibilidades de imaginarse una práctica maleable, dúctil, permeable a las condiciones de su producción. Bombini Gustavo: Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencia entorno a una relación Productiva-

<sup>2</sup> Camblong, Ana, define al umbral como “un tiempo”- espacio de pasaje, un crono-topo de la crisis en que un sujeto se encuentra comprometido en tanto enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular” (33)

- Se trata de las actividades efectivamente realizadas durante el período de referencia. Pueden ser las mismas que las incluidas en el Proyecto, pero también pueden aparecer nuevas actividades que no hayan sido previstas originalmente. Esta sección puede ser publicada en la página de la Facultad y de la Universidad.
- Selección de marcos teóricos. Lectura, fichaje y trabajo en ateneo interno.
- Participación del Foro de formación docente, organizado por el Área de formación docente de la F. de H y Cs. Sociales de la UNaM 27,28 y 29 de septiembre de 2012, presentamos un Poster y una ponencia en el Taller de las Practicas donde hemos socializado nuestras reflexiones y trabajos de campo.

## 8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO ORIGINAL

## 9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

### 1) Los mojones en el río

Fui al río, y lo sentía  
Cerca de mí, enfrente de mí.  
Las ramas tenían voces  
que no llegaban hasta mí,  
la corriente decía  
cosas que no entendía.  
Me gustaba casi.  
Quería comprenderlo,  
sentir qué decía el cielo vago y pálido en él  
con sus primeras sílabas alargadas,  
pero no podía.

**J.L. Ortiz**

Juan L con este poema sintetiza lo que tantas veces sentí al tener delante de mi lo cotidiano, el diario entrar a las aulas, así como el río se me hace extraño cuando no está, es necesario distanciarse de la práctica para poder verla.

El distanciamiento, la confrontación con otras prácticas nos ayudan a comprender que algo de lo que se habla en los guiones conjeturales y los registros tiene que ver con esas representaciones construidas a lo largo de su biografía escolar y académica que puesta en juego en la palabra

anticipada o en el registro in situ devela, muestra, corre de lado el sentido preestablecido y muestra bordes apenas imperceptibles en algunos casi y muy evidentes en otros.

Algo de lo que ocurre allí, en la práctica, no está en relación directa solo con contenidos que deben desarrollarse sino que ellos pueden evidenciar obstáculos epistemológicos<sup>3</sup> de los que habla Gerbaudo, que nos permiten detenernos en la lectura detenida de tres formatos discursivos que se triangularán y que pueden estar en juego no una sino un conjunto de voces que interpretan, que van en búsqueda del sentido.

La tensión que se evidencia entre estos tres formatos discursivos que pretenden contar una misma escena: planificación-guiones –registros y autorregistros, muestran el lado oscuro de la luna, ya que el proceso de conjetura, de inferencia para bien o para mal da cuenta de las otras caras del proceso de la práctica.

Pensar sobre cómo y qué enseñar, es el eje de toda práctica, los modos o el modo de enseñar a enseñar a escribir y a leer es lo que sin más queda en evidencia a través del *género de actuación* este nos permite volver a mirar con los alumnos cuantas veces antes, en su proceso de formación se detuvieron a hacer este proceso metareflexivo sobre cómo aprendieron y como piensan los procesos de enseñanza de la disciplina, surge de inmediato un aire de zozobra una sensación de aferrarse al contenido, al tema, al argumento como único y privilegiado refugio de la enseñanza.

Por ello reactualizamos la búsqueda de sentidos<sup>4</sup>, a fin de ponerlas en “conversación”, pretendemos:

- Desnaturalizar nuestras prácticas.
- Reconocer los paradigmas de enseñanza de la lengua y la literatura que la sustentan.
- Explorar las voces que construyen las prácticas, como un saber acumulado que tiene que ver con los modos de resolver los desafíos de la enseñanza –Las narraciones que conforman nuestro corpus- in presentiae- nos permitirán reponer sentidos, no desde

---

<sup>3</sup> Gerbaudo usa el término de obstáculo epistemológico para discutir algunas representaciones circulantes en la enseñanza de la lengua y la literatura (...) representaciones sobre el objeto, sobre la didáctica.. Cita de Gerbaudo Camilloni (1997) entiende que el obstáculo epistemológico es lo que se sabe y que bajo la forma de saber-cristalizado genera una suerte de inercia que de culta el proceso de construcción de un saber nuevo: alumnos y maestros pertenecemos a una cultura que suele compartir representaciones respecto de los objetos que la integran. Estas representaciones, muchas veces, van en detrimento de una mirada reflexiva sobre esos objetos: pareciera observarse cierta tendencia a conformar los saberes mayormente extendidos respecto de los objetos de dicha cultura más que a observar lo que los contradice, lo que los interpela, lo que abre nuevas preguntas y que, a la vez, desestabiliza los modos de respuesta. Cuando en el marco de una cultura o, más precisamente, de una microesfera dentro de una cultura no aparecen preguntas, sino sólo respuestas, o cuando una respuesta se cristaliza, “el obstáculo epistemológico se incrusta sobre el conocimiento que ya no se cuestiona” (Camilloni, 1997, p. 13).

En este punto nos interesa detenernos para reflexionar respecto de las incrustaciones detectadas en la enseñanza de la Lengua y de la Literatura (...); incrustaciones que, en algunos casos, son promovidas por las mismas comunidades de formación de profesores y maestros y por los organismos de gestión.

el deber ser ni de recetas prescriptivas, sino sobre todo de la posibilidad de construir nuevos sentidos en el campo de la conversación.

Pero sobre todo se nos hace necesario tomar la distinción que realiza Bombini (2001) y que Gerbaudo profundiza<sup>5</sup> sobre los objetos de la Didáctica de la Lengua y de la Didáctica de la Literatura y destacamos su modo de resolver la relación con la Didáctica General que nosotros:

*Es posible postular una didáctica que ya no sería ‘Especial en...’ como variable de un macrocampo; no se trata de una inflexión particular en relación con un campo general, sino que –sin que esto suponga una negativa al trabajo inter y multidisciplinario– podríamos hablar de una didáctica de objeto, en la que la especificidad del objeto ‘lengua’ y la especificidad del objeto ‘literatura’ proponen un tratamiento didáctico particular. Algo que es del orden del objeto a enseñar parece estar diseñando una lógica específica en el momento de analizar en qué consiste la enseñanza de la lengua y la literatura (pp. 26-27).*

### **1.1) Espacio practicado & Espacio significado en las prácticas educativas<sup>6</sup>**

El espacio educativo/institucional es una trama de fronteras donde se hace imposible descuajar las zonas críticas de la vida institucional- educativa, del campo general de la sociedad y la cultura. Este espacio cotidiano, histórico, preestablecido en sus rutinas da cuenta sin embargo de las diversas maneras de “hacer” cotidianas con que alumnos y docente, asumen a la hora de resolver las actividades en el lugar, por eso para nosotros el trabajo de reconocimiento de las instituciones donde se desarrollan las prácticas es un punto nodal ya que allí se determina no solo el contexto sino los tutores que acompañarán a nuestros practicantes en esos modos de actuar.

Estos modos de hacer, quedan la mayor de las veces solapados, desvalorizados o no significados sobre ellos volveremos nuestra mirada una y otra vez para que en cada repliegue podamos reconocer aquello naturalizado o bien aquello descubierto , re mirado.

---

<sup>4</sup> Bombini, G Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Edit. libros del zorzal.

<sup>5</sup> Gerbaudo Analía, La enseñanza de la lengua y la Literatura en el tercer ciclo de la EGB. UNL 2005

<sup>6</sup>Extracto de la tesis de Maestría: Espacio Escolar entre Frontera Discursiva. Claudia M. Santiago UNaM. Posadas Misiones . 2005

La práctica áulica entra “en conflicto o en juego” con la tecnología, la imagen, la oralidad, el tiempo y el espacio, en ellos depositamos las explicaciones más categóricas de nuestras dificultades y/o fracasos

Una vuelta de tuerca sería en un primer momento mirar detenidamente aquellos documentos oficiales que prescriben hoy de cómo debe ser nuestras prácticas áulicas y luego ponerlas en tensión con el afuera.

Si entendemos al aula como el espacio donde coexisten lugares que le dan sentido: *docentes, alumnos, saberes* y cada uno a su vez lo define como espacio cultural donde se entrecruzan movilidades, operaciones que orientan, circunstancian que temporalizan y la actúan como una unidad polivalente de programas, entonces es ella la que merece nuestra atención en su redefinición como espacio para el cambio.

En ella se pueden dar lugar a los relatos y permitirles que construyan y reconstruyan trayectorias vinculando diferentes mapas semánticos para ser caminantes de la discontinuidad conectando formas, recorriendo prácticas sin rigideces y combinando estilos que promuevan el *encuentro de mentes*.

En síntesis construir nuevos trayectos de sentidos en el espacio y el tiempo escolar implica necesariamente comprenderlos desde una dimensión dialógica, para eso es necesario rediagramarlos a fin de que la ‘*comprensión*’ tenga lugar, ya que ésta es producto de la actividad *dialógica*, como dice Bakhtin, *comprender también es un incipiente decir en respuesta que solo se posibilita si tiempo y espacio están disponibles*.

Por todo lo dicho nuestra propuesta de indagación se centra en analiza qué sucede con nuestros practicantes y los cruces discursivos de la práctica: planificaciones, observaciones, guiones conjeturales, registros y autor registros: estos dispositivos que admiten determinadas practicas y no otras ¿porqué?

## 1.2) *La conjetura: solo se puede viajar reconociendo huellas, indicios.*

Levantar el papel donde escribimos...

Levantar el papel donde escribimos  
y revisar mejor debajo

Levantar cada palabra que encontramos  
y examinar mejor debajo

Levantar cada hombre  
y observar mejor debajo

Levantar a la muerte  
y escudriñar mejor debajo

Y si miramos bien  
siempre hallaremos otra huella.

No servirá para poner el pie  
ni para aposentar el pensamiento  
pero ella nos probará  
que alguien más ha pasado por aquí.

R. Juarroz

En primera instancia es válido decir que tomar el guión conjetural como herramienta de construcción e indagación en el campo de la práctica fue tomando cuerpo y certeza pues cuando llega la hora de poner el cuerpo, de construir la escena; cuando llega el momento de estar cara a cara con esos otros<sup>7</sup> para quienes habrá que seleccionar contenidos, organizar una secuencia y elegir textos, inventar actividades y llevarlas a la práctica, la propuesta de Gustavo Bombini<sup>8</sup>, trabajar con el *guión conjetural*, del que dice: *que es ese relato de anticipación, una suerte de género de didáctica ficción, que permite predecir prácticas a la vez que libera al sujeto en sus posibilidades de imaginarse una práctica maleable, dúctil, permeable a las condiciones de su producción.*

*Este modo de intervención* nos propone repensar la relación del saber a la hora de planificarlas y practicarlas, nos sugiere ensayar otros formatos de escritura diferentes al de la

---

<sup>7</sup> Bajtink: “yo me conozco y llego a ser yo mismo sólo al manifestarme para el otro, a través del otro y con la ayuda del otro (...) ser significa comunicarse.” Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia. Escrito por Adriana Silvestri, Mikhail Mikhaïlovich

<sup>8</sup> Bombini Gustavo: Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencia entorno a una relación Productiva-

planificación tradicional, y nos advierte acerca de la importancia que tiene la escritura como espacio de anticipación y análisis de las prácticas.

No se trata sólo de poner en tensión el modo de escribirlas, se trata de que en esa manera de narrar estamos modificando también la posibilidad de pensarlas y de hacerlas, se trata de la oportunidad de trabajar sobre los modos de acción que la práctica crítica sugiere, ya que el proceso de reflexión implica, entre otros mecanismos, una actividad de distanciamiento de los propios pensamientos. Con respecto a esto último Bruner dice:

*“...la metacognición requiere una rutina maestra que conozca cómo y cuándo interrumpir el procesamiento en marcha para corregir el procedimiento de procesamiento”<sup>9</sup>.*

La narración como organizadora de nuestra experiencia del tiempo y la estructura o el andamiaje de nuestra existencia supone, además, la captación conjunta de sujetos, acciones, intenciones y consecuencias de esas acciones en un contexto, narrar hace inteligible nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros. Por eso el **guión conjetural** como un modo de narrar nuestras posibles acciones es una tarea compleja.

No obstante, consideramos que la complejidad de la práctica educativa quiebra, supera la supuesta linealidad no conflictiva con la que se pretende asociar el proceso de aprendizaje, es aquí donde los **“guiones conjeturales”** toman fuerza. Ante este desafío nosotros nos propusimos en primer término, desplegar el concepto de *conjetura* y para ello recurrimos al filósofo Ch. Peirce<sup>10</sup> quién consideró que la abducción estaba en el corazón no sólo de la actividad científica, sino también de todas las actividades humanas ordinarias y la explicó como un tipo de inferencia que se caracteriza por su probabilidad, donde la conclusión que se alcanza es siempre conjetural, es sólo probable.

**Conjeturar, imaginar, crear** consiste esencialmente en el modo en que el sujeto relaciona los elementos de que dispone en los diversos ámbitos de su experiencia. Entonces propiciar procesos **conjeturales posibilitará iluminar otros modos de combinar de imaginar, de crear, de conocer.**

*Interpretar, leer* los rastros observados para realizar conjeturas nos permite **crear**, es allí donde se propicia el pensamiento divergente, pues este no es algo dado en los sujetos de aprendizajes, sino que son modos aprendidos o no desde la historia social y escolar, es allí donde la construcción de los guiones se vuelve una práctica potenciadora ante el pensamiento crítico.

Prácticas que se pueden volver imaginativas, apoyándose en procesos que consideren la multiplicidad y diversidad de experiencias ofrecidas, en la valorización de la memoria social, de la

<sup>9</sup> J. Bruner, J. Acción, Pensamiento y Lenguaje. Edit. Alianza Psicología. 1995.



palabra propia, así se podrá habilitar nuevas combinaciones y sólo lo podrá hacer si dispone de una reserva de experiencias acumuladas de diverso y amplio espectro.

Dar clase, imaginarla y diseñarla es un proceso creador y esa creatividad que no consolida sino que recrea y habilita nuevos sentidos es posible cuando la imaginación constituye un proceso de composición compleja y tiene siempre larga historia tras sí...*disociar, combinar, agrupar, asociar, recordar*, estos son procedimientos necesarios para *imaginar*. Al respecto *Vigotsky*<sup>11</sup> nos ayuda a entender que la imaginación adquiere una función de suma importancia en la conducta y en el desarrollo humano, pues se convierte en el medio para ampliar la experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas sociales ajenas.

Comprender lo educativo como un proceso de semiosis, implica tanto para las disciplinas específicas como para las pedagógicas, trabajar sobre los procesos de interpretación que necesitan de la inferencia. Esta corresponde a la lógica de la construcción y es una herramienta efectiva para el desarrollo del conocimiento y de interpretaciones aproximadas y falibles, o sea susceptibles de mejoras y reformulaciones, es decir permite ir más allá de lo que conocemos, a partir de sucesivos descubrimientos.

La propuesta que la práctica le hace a los alumnos es la de construir espacios metodológicos, epistémicos, donde se propicie el conocimiento metareflexivo. Para esto, intentamos no ignorar el protagonismo de la imaginación, de los mundos posibles, de los mundos imaginados, virtuales y reales que ocupan hoy una misma categoría de representación para los sujetos. Nos proponemos acompañarlos a repensar la lógica que rige el proceso de enseñanza y da lugar a otras lógicas: *la de la metáfora, la de la abducción, la de la interpretación, pues nuestra obligación será educar para ir más allá de la información dada.*

---

<sup>10</sup> Sherlock Holmes y Charles Peirce El método de la investigación. Thomas Sebeok y Jean Sebeok. Edit. Paidós Comunicación España 1994.

<sup>11</sup> Vigotsky, 1997:20-

### 1.2.1) En ruta: Estrategias del cazador: La conjetura abre, propone y muestra caminos.

“... aprendió a olfatear, registrar, interpretar y clasificar rastros tan infinitesimales como, por ejemplo, los hilillos de baba. Aprendió a efectuar complejas operaciones mentales con rapidez fulmínea, en la espesura de un bosque o en un claro lleno de peligros... Generaciones y generaciones de cazadores fueron enriqueciendo y transmitiendo todo ese patrimonio cognoscitivo”

#### C. Gizburng

Veamos un ejemplo de cómo el viajero reconoce el terreno y conjetura su entrada<sup>12</sup>:

*a) Mi primera clase de práctica, frente a frente con los alumnos, se realizará el lunes. Los adelantos de hora en el curso le dan un marco particular, le suman un hilo de incógnita al, de por sí, emotivo inicio (...)*

*Es mi preocupación la participación de los chicos, en la lectura y los comentarios, por eso el tema de esta unidad será abordado de manera que atrape al alumno, que lo invite a reírse, quejarse, preguntar, etc. Esa es la intención. El desafío no es fácil, pero lograrlo será muy satisfactorio.*

*(Primer momento.) Como primer “enganche” con la clase pienso comenzar con la lectura, sin muchas introducciones, apuntando fuertemente a lo que la literatura tiene de atrapante [Monólogo cómico original].*

*Seguramente mi cuerpo pedirá que camine por el aula, no tanto para ser oído, sino para calmar los nervios; haré esto una vez en un pasillo (o espacio entre las filas de alumnos) y luego me detendré, tomaré el centro del aula, hacia el frente, porque pretendo que los chicos reconozcan en mi cuerpo (si bien al comienzo será sólo la voz quien cree el ambiente) las marcas de la representatividad.*

*(...)*

*En esta clase retomaré algunas cuestiones fundamentales que los alumnos ya han dado (los componentes del teatro) y en un ambiente de lectura reflexionaremos acerca de la construcción del tiempo y el espacio.*

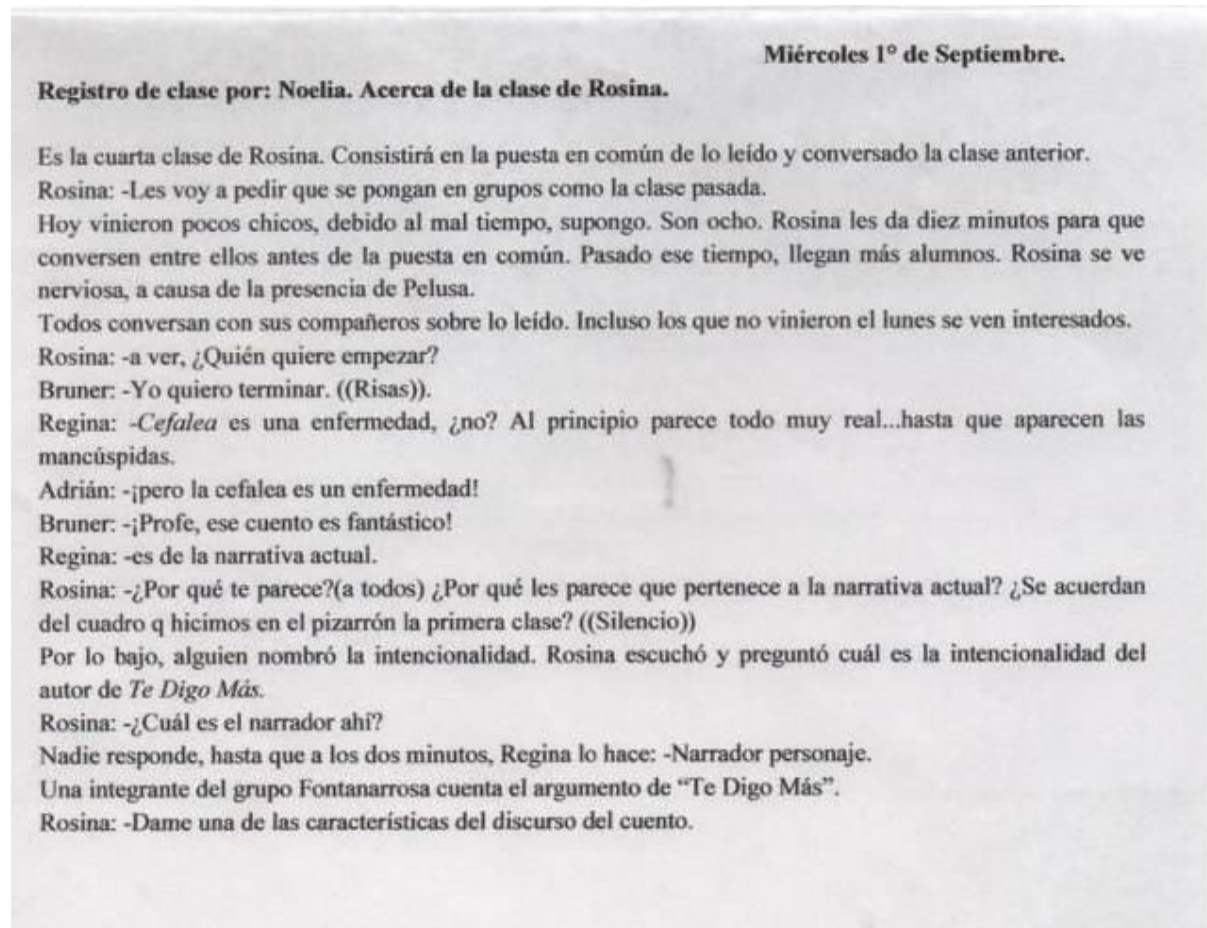
*Luego de la primer lectura, (...) Dirigiré la conversación hacia esos componentes, volviendo a la obra leída, o a otras lecturas que los chicos demuestren. A tal fin les entregaré a los chicos unas fotocopias del Diccionario de Teatro. (...) Una y otra vez*

<sup>12</sup> Algunos guiones que posibilitan o hechan a andar el proceso de semiosis Guión Conjetural 8° año “P”. Turno Noche. Jóvenes y Adultos. Colegio Provincial N°1 “Martín de Moussy”. Titular: María Victoria Tarelli

*insistiré con preguntas, buscando que los chicos hablen, que expresen sus comentarios y reflexiones.*

(...)

b)



### 1.2.2) Los indicios conjeturales son resignificados a partir del registro:

a) *“yo leía las indicaciones y ellos los parlamentos, se hizo preciso entonces retomar esos conceptos. Aceptado el trato pasamos a la lectura que lo hizo una de las alumnas (...) en esta instancia surgió el debate ya que la alumna que había tomado la tarea de leer expuso su opinión sobre el tema (...) ella dijo” los militares hicieron su deber”, yo respondí que ese era su argumento que había gente que pensaba diferente. Para mi sorpresa, la mayoría de los chicos adoptó la postura de la alumna. Sinceramente esto me sorprendió, esperaba lo contrario. La tarea no fue sencilla. Continuaríamos la clase siguiente.*

El debate siguió, releímos, charlamos, discutimos, el teatro latinoamericano contemporáneo elegido me obligo a repensar mi tarea, me corrió de eje, planifique una relectura y producción escrita sobre la obra, se resistieron, me mantuve firme, los acompañé en el proceso y desarrollo del trabajo, convencerlos para que hagan la reflexión por escrito no fue sencillo pero dio lugar para conocer que y como era una obra de teatro pero también para conocer sobre un tema difícil y conflictivo para ese grupo como lo era la dictadura militar y sobre todo para mi, presumía que aquí no habría debate. Presupuse mal.” b)

(Creo que la alumna no responde porque mi compañera utiliza términos académicos que los alumnos no conocen).

La alumna continúa con el argumento del cuento. Regina le pregunta: “¿Qué pasó? ¿Qué fue lo más interesante?” Lilianna cuenta con entusiasmo resaltando las partes cómicas del cuento. Mientras, Bruner, que el lunes no vino, hojea el libro.

Rosina intenta resumir: “¿Cómo terminó? ¿Final feliz? ¿Cómo se ve el humor? ¿Cuáles son las particularidades del cuento? (ahora traduce la pregunta que anteriormente no fue comprendida).

Víctor, un chico muy callado, responde, para sorpresa de todos: “Ironía, lenguaje vulgar, grotesco.”

Una alumna expresó: “Era muy maleducado el chico que escribió eso...”

A lo que Bruner le responde: “Ya murió” con gesto de corrección hacia su compañera.

Adrián: ¡Eso no es Literatura! Porque dice malas palabras. Yo no le enseñé malas palabras a mis hijos... Yo soy chapado a la antigua. Ma gusta Quiroga...

Rosina: -El Lunes te traje Quiroga, pero no viniste... Pero, ¿Por qué decís que eso no es literatura?

Adrián: Porque hay tantas cosas para decir malas palabras... eso es muy fácil. Hasta yo lo puedo hacer. Yo no estoy de acuerdo...

Bruner: -Pero leer siempre lo mismo qué sentido tiene... Yo quiero leer algo distinto...

-Cambiemos de tema- propone alguien que no alcancé a distinguir.

Rosina: -A ver el grupo Mensú...

Una alumna cuenta el argumento, Rosina la ayuda: “¿Por qué se va el personaje? ¿Cuál es la particularidad de este cuento respecto del otro?”

Alumna de grupo Mensú: -Es un cuento realista, porque el Mensú realmente existió.

Adrián: -Hasta ahora existe...

Rosina: “¿Por qué Adrián?”

Adrián: -Porque al empleado no se le paga lo que corresponde, o directamente no se le paga.

Rosina: ¿Qué les parece lo que dice Adrián?

Murmullo por respuesta. Rosina pasa al grupo Mariposa Obsidiana.

Los alumnos no terminaron de leer el cuento. Entonces, la practicante pasó a dar datos del autor. Como los chicos no querían hablar, contó ella el argumento y los chicos de los demás grupos y los que no terminaron de leer se sintieron atraídos por el argumento y sorprendidos de que ese cuento policial perteneciera a un autor regional: Hugo Amable.

Bruner pidió a Nicolás que le preste el libro.

Rosina: -Ahora tengo una actividad de producción individual, teniendo en cuenta que cada uno tiene tiempos diferentes, como para reunirse en grupos fuera del horario de clase.

Cuando reparte la consigna, termina la hora.

La consigna consiste en la producción escrita de un cuento inventado por ellos mismos, que ocupe al menos dos carillas.

Salen al recreo, y algunos se quedan para consultar sobre esta actividad.

Adrián buscó a Rosina para conversar sobre la discusión del tema literatura y no literatura.

Rosina le explicó que quiere su opinión, y no que la oculte. Además de decirle que el tema de la literatura es un tema complicado.

Llegaron a un acuerdo: hay distintas opiniones sobre el concepto y todos tenemos derecho a manifestarlas.

Entonces salimos de la escuela.

### **1.2.3) *El gui3n como un Punctum que abre, un detalle que muestra otros sentidos.***

Clase n3 6 de Romanticismo:

Fecha: mi3rcoles 19/09/12

En esta clase Natalia volver3 a recuperar la actividad que se dio el lunes, pues estuvieron ausentes muchos alumnos y tenemos que retomar la tarea para lograr que todos puedan entregar la misma y a su vez puedan en esta clase escribir una peque3a autobiograf3a acerca de la vida de ellos.

Se les dar3 unos 10 o 15 minutos aproximadamente para que finalicen con la construcci3n de la carta que les pidi3 Laura, la cual consist3a en contar a un amigo o novio/a alg3n recuerdo que haya marcado su vida, es decir que expresen sentimientos o simples recuerdos de algo que les dejo alguna huella.

Mientras tanto se les insistir3 en la finalizaci3n de la misma para poder aclararles algunas cuestiones que vinimos viendo en los trabajos que entregaron hasta ahora.

Para ello se les har3 algunas devoluciones como por Ej.: el lunes algunos chicos entregaron su final de cuento y notamos en ellos que les cuesta construir p3rrafos largos en los que puedan contarnos como les gustar3a que hubiese sido el final del cuento “Collar de Perlas.” Ellos pusieron sus ideas y muy pocos alumnos pudieron transmitir contando aquello que les gustar3a. Entonces pasare a explicarles lo siguiente: chicos en los trabajos que corregimos notamos que ustedes si bien vuelcan sus ideas de c3mo les gustar3a o como cambiar3an el final de un cuento tienen que contarnos y para ello necesitan hacer algunos cambios como por Ej.: utilizar conectores de conclusi3n: finalmente, en conclusi3n, adem3s tendr3an que revisar las reglas ortogr3ficas, y sino se acuerdan en donde lleva la tilde alguna palabra preguntarnos, pues tendr3an que respetar los tiempos verbales, utilizar preferentemente el pasado si es algo que ya ocurri3. Estas cuestiones se ir3n anotando en el pizarr3n para que ellos escriban en sus carpetas.

Por otra parte se les pedir3 que realicen una actividad, es decir se les devolver3n los trabajos y en ellos habr3an anotaciones con respecto al uso de la ortograf3a, se les dir3 que tendr3n que realizar por cada palabra mal escrita o mal acentuada un rengl3n entero con esas palabras. Si realizamos esta actividad es porque consideramos necesario que puedan escribir mejor ya que est3n en quinto a3o y la mayor3a estar3 estudiando el a3o entrante y adem3s porque sentimos que es necesario hacer

hincapié en estas cuestiones. La misma tendrá que ser entregada y luego se les devolverá para ver si funcionó el ejercicio.

Luego pasaré a leer algunas cartas de los chicos para poder entrar exclusivamente en la autobiografía. Si se presentan dudas, o veo que en esas cartas hay alguna confusión pasare a explicarles, pues obtuvimos una carta de un solo alumno el lunes y notamos que no escribía un recuerdo sino más bien era una carta de aviso a un amigo y también indagaré sobre esto para que no sea tomada como errónea la actividad. Es decir le diré que si bien es una carta en donde avisa a su amigo que irá al extranjero estaría bueno que de última le escriba a su amigo pero que deje para el final ese aviso de decirle que se va al extranjero a trabajar y vuelque algunos recuerdos vividos con su amigo.

El guión entonces, focaliza, muestra, señala, pone en foco y allí nos permite “ver” el proceso imaginado para la enseñanza, los procedimientos, las representaciones: del alumno, de la disciplina y de su encuentro, allí justo allí podemos intervenir, antes de la acción: repensar, interrogarnos y re-direccionar una la actuación. Luego todo volverá a empezar.

#### **1.2.4) Auto Registro, una voz**

**Colegio Provincial Martín de Moussy – Posadas**

**Curso: 9° I E.G.B 3 Turno noche – Jóvenes y adultos.**

**Año lectivo: 2010**

**Practicantes: Dorila, Estela.**

**Tema: Relatos de Terror.**

Llegué a la clase. Hoy 18 de agosto es mi primera intervención áulica. Me transpiran las manos, pero puedo manejar mi ansiedad.

Inicié con una pregunta disparadora: “¿recuerdan alguna película que hayan visto o algún libro que hayan leído que les provocó sensaciones de horror?”, en ese momento se produce silencio. Las expresiones en sus rostros me indican que no. Hasta que, un alumno dice: “Chuki”. Esa respuesta fue un alivio además de un indicador de que idea tenían; entonces trate de rastrear en sus saberes previos, e inmediatamente percibo la poca participación.

Decidí leerle en forma incompleta “Drácula” de De Santis. Luego hice una especie de adivinanzas, les leía parte del relato y les preguntaba “¿De quién podría tratarse?”

luego, “¿Qué título le pondrían?”. Así logré instaurar el diálogo y comenzaron a pensar e interactuar en crescendo.

De esta manera, fueron surgiendo una serie de interrogantes, hasta que un alumno logró adivinar el nombre del personaje.

En otro momento de la clase continué la lectura de fragmentos de relatos de terror. Reflexionamos juntos acerca de los elementos de la realidad que aparecen en los fragmentos leídos. Es posible que me critiquen por las lecturas fragmentadas, pero éstas permitieron que se interesen, que sientan incertidumbre, dudas, lo cual despertó el interés a concluir la lectura.

Posteriormente entrego el cuento completo y comienzo a leer. En algún momento sentí que no me prestaban atención porque solo se oía mi voz; levante la mirada y ¡sorpresa! Los vi a todos con la mirada fija en la copia del texto. Por un instante noté que un grupo estaba conversando, me acerqué y pregunté qué pasaba. Me comentan y les respondo: “como verán, a veces la realidad supera la ficción. La próxima vez antes de vender tu celu asegurarte de borrar tu agenda”. Así superé el inconveniente. Estoy segura que fue una buena clase. Salí satisfecha con mi tarea, porque había recibido críticas del guión, me dijeron que era mucho para una clase, pero puse en práctica lo que la profesora Inés dijo una vez: “siempre hay que tener un haz bajo la manga” y es mejor que sobre y no que falte, pensé. Así, di por finalizada la clase y me despedí hasta la próxima.

### **1.2.5) Metarreflexiones de la práctica docente: Viajes y puentes de experiencias**

Por Cristian Diaz

#### **Mario Benedetti: “Táctica y estrategia”(paráfrasis)**

Mi táctica es observarte,  
tenerte cerca,  
presentarte nuevos mundos,  
introducirte al mundo literario,  
aceptar tus opiniones y diferencias,  
dialogar y promover tu reflexión

Mi estrategia es apoyarte  
promover tu subjetividad,  
acompañarte hasta que no me necesites  
pero sin abandonarte.  
Te miraré desde lejos como creces,  
tu evolución, tus opiniones  
y veré que parte de ti refleja mis palabras  
que ahora están mezcladas con las tuyas.

## **No me sueltes la mano**

Las reflexiones de este breve escrito procuran abrir debate con futuros colegas acerca de nuestras propias prácticas comunicativas, las identidades y roles que aprendemos, reforzamos o transformamos en la vida institucional, haciendo foco en el complejo proceso de configuración de nuestra autoría (científica) de la palabra y del pensamiento.

Creo imprescindible notar la necesidad de tomar conciencia, desocultar y transformar la cotidianeidad de modelos y prácticas de la cual formamos parte, que si bien moviliza aspectos de nuestra propia subjetividad, y /o plantea rupturas o crisis epistemológicas, abre a la vez, un horizonte -limitado tal vez- pero promisorio que nos alienta a proponer, discutir y transformar estrategias y experiencias distintas, tanto a nivel de la transmisión como de la recepción crítica y la producción del conocimiento, desde nuestra intervención en la práctica profesional III.

Acciones y prácticas que problematizan y transforman nuestras matrices, experiencias que afortunadamente también tienen vigencia cotidiana en innumerables espacios de la vida social. Nuevas formas de relación entre el saber-poder institucional y social, y los procesos de legitimación y de conquista de nuevas estrategias para el desarrollo de las prácticas en la escuela media, también forman parte de la realidad en la cual nos enfrentamos en este proceso de configuración docente.

A partir de esta preocupación, desde la cátedra de Práctica Profesional III, consideramos necesario presentar un viaje testimonial de los procesos cognoscitivos empíricos por la que atravesaron algunos de los alumnos que cursamos la cátedra, que reflejan la búsqueda de identidad, de su lugar en la escuela y en el aula; el “proceso” y análisis reflexivo que atraviesa el practicante cuando forma parte activa, interviniendo en las clases, del aula.

## **La tensión y la toma de postura**

Schön sostiene que “los buenos profesionales son aquellos capaces de manejar las zonas indeterminadas de las prácticas”, aquellos que pueden adaptarse a los inconvenientes que surjan en sus profesiones, que puedan definir el problema, abordarlo e improvisar en el caso que sea necesario. Entonces, el conocimiento profesional debe estar acompañado de una práctica no prescrita y si activa.

También es importante, que el practicante asuma su función-status al que accede cuando se acerca a la intervención institucional. Giroux asegura que los aspirantes a profesores deben comprender la relación que existe entre el poder y el conocimiento, ya que dentro del plan de



estudios dominante, los conocimientos son tratados de manera técnica y separada de las cuestiones relativas al poder. El conocimiento no es un aspecto neutral o inocente dentro de la práctica docente: es una construcción cuya selección y recorte implica una acción ideológica vinculada a intereses y relaciones sociales particulares, a concepciones que muchas veces responden a los intereses y demandas del poder vigente.

Con esto no decimos que en la escuela media actual todo está mal, al contrario nos encontraremos con profesores tutores que nos cederán su espacio y de los cuales debemos aprender y absorber sus experiencias empíricas que le brindan el día a día de su profesión, y de los cuales (reiteramos) no existen recetas, más que la experiencia.

Abrazamos la postura de Freire cuando considera que el educador tiene la posibilidad de crear otra realidad, de terminar con las recetas pedagógicas y de dar entrada a los alumnos en su propio aprendizaje. Éstos son los responsables de cuestionar hegemonías, de proponer el cambio, de allí la importancia fundamental del docente, como incentivador de esto.

En este sentido, no debemos dejar de lado que la enseñanza es un complejo proceso de intercambio y asimilación de información, donde entran en juego saberes e ideologías implícitas. La escuela no es una institución neutral dentro de la sociedad, sino que muchas veces actúa como un dispositivo legitimador del poder vigente. Por esa razón, la postura crítica del educador, tanto en su enseñanza como en su propia preparación, posibilita que las relaciones de poder subyacentes en la institución educativa sean un mero obstáculo fácil de sortear, y que la enseñanza brinde las herramientas necesarias para que las mentes ávidas del mañana tengan la posibilidad, sino la obligación, de cuestionar, de cambiar la realidad imperante. Si bien utópica para muchos, no es una empresa imposible.

## **Modus Operandi**

Con el solo hecho de recordar y mirar hacia atrás se me forma un nudo en la garganta. Indudablemente esta experiencia ha dejado una cicatriz en mi persona. A lo largo de la cursada de la cátedra, y a medida que el tiempo transcurría, sentí que mi voz cobraba mayor relevancia y mi postura se reforzaba, me comenzaba a ver de otra manera, me sentía diferente, más seguro, más comprometido.

En cuanto a los presupuestos que yo traía, acarreados desde mi propia formación, comenzaban a ser cuestionados contundentemente: el diálogo, la reflexión se convertían en estandartes de la práctica, un puesto de avanzada en el que me sentía muy a gusto. Esta pugna entre lo “nuevo” y lo ya conocido (las matrices que afluían a cada instante) comenzaron a ser parte del desarrollo de mi práctica, y en relación dialógica se conjugaron ambas matrices. Esta tensión entre lo

instituido y lo instituyente me permitió que mi postura se adecue lentamente a las modificaciones que imponía el contexto.

Durante la adolescencia, principalmente los alumnos del 2do “B”, que es una etapa en la que los humanos se encuentran en la plenitud de sus posibilidades de aprender, los chicos poseen muchas preguntas, inquietudes, deseos. Teniendo en cuenta esto, y sabiendo que una clase que no queremos pase desapercibida no se prepara de un día para el otro, me dejé llevar por lo que sentía, aposté a ellos, y en toda la planificación tuve presente a ese otro que conformaba y daba sentido a este yo.

La improvisación siempre estuvo presente, porque considero que si uno posee los conocimientos debe dejarse llevar por los sucesos que van marcando el momento y que surgen espontáneamente, así de esta manera, y en relación dialógica la construcción del conocimiento fue más eficaz. Esto me llevó también a reconocer que en realidad, en la escuela media lo que importa es la calidad y no la cantidad de información que se brinda en una clase. La graduación en la transmisión de la información reforzaba lo que se iba aprendiendo día a día.

Tuve el privilegio de hacer mi práctica media en un colegio público de gestión privada que no hace paros, en un curso que era considerado “la peor” para los demás docentes, y dónde la heterogeneidad de edad, motricidad, conocimiento, status social, y la tutora fortalecieron la elección de esta profesión, de la cual quiero vivir hasta viejito. Inmerso en este torbellino de realidades que intentaban hacerme claudicar descubrí que los alumnos son como los caracterizan los demás, sí, eso fue, espejos de los demás.

Frente a estos sujetos tan particulares entre sí, la vida cotidiana se entretejió y se transformó en un pilar importante durante el desarrollo de las clases, el continuum de sentidos, donde la teoría cobraban importancia, se hacían evidentes y prácticos frente a sus ojos: se palpaban en sus biomes, se dibujaban en sus redacciones, cobraban ritmo en sus comentarios, destellos en sus lecturas; se perfumaba el ambiente de aromas nuevos de ansiedad y un coro de risas, asombros, preguntas y a veces rezongones pincelaban el aula diariamente.

Así, de este modo, el diálogo contante, el establecimiento de un vínculo ayudó a la cooperación entre los alumnos y el docente-practicante para el desarrollo de la conciencia crítica de los temas abordados en el aula (Cf. Sanjurjo, 2003). Además, no puedo dejar de destacar la interdiscursividad que se instaló desde un primer momento y fue bordando eslabones constantes con los demás textos que nos rodean, me refiero a videosclips, música, películas, programas de televisión, noticieros, chiste de barrio, sucesos acontecidos a conocidos, etc.

Durante el desarrollo del género teatral, la decisión fue la de seguir explorando junto a ellos nuevos universos. Aquí optamos por el aspecto lingüístico, éste fue llevado a la literatura, ya que la obra seleccionada fue un sainete, el cual se caracteriza por el lunfardo, el humor, la tipificación de los personajes, el absurdo, los problemas cotidianos, etc... y desde allí, la comprensión y

participación de los alumnos estalló y como pez en el agua, cada acotación la volvíamos conocimiento formal.

Además, la lengua marca las fronteras del discurso oficial, legitimado, que es utilizado en ámbitos oficiales, y otras formas alternativas que circulan en el medio social. La imposición del “discurso permisible” constituye un mecanismo de poder, ya que regulan otras formas de comunicación que, muchas veces, son más significativas para sus hablantes. Giroux considera que es un medio a través del cual construimos el mundo y por esa razón resalta la importancia de abordarla críticamente porque, como el conocimiento, no se encuentra exento de las relaciones de poder y de sus implicancias ideológicas.

Finalmente, pero no de menor importancia de narrar, el uso de juegos durante las clases, como estrategia de enseñanza, nos permitió romper con la frialdad propia del ámbito escolar, de hecho que estos momentos nos formaron una cicatriz en el alma, tanto a los alumnos como a mí, porque de los dos lados se transformó en un momento sin tiempo en el que aprendimos de ambos lados de manera diferente.

Pero... ¿por qué el juego? Por qué el juego plantea dos aspectos a destacar: su carácter placentero y su función catártica. La función placentera del juego está asociada al humor desde el momento en que aparece lo lúdico en el ser humano y configura la primera etapa, a la que Piaget he denominado “etapa del placer motor” y a la que siguen “etapa simbólica” y la del “juego socializado”. Está comprobado y yo mismo lo volví a hacer en el aula, que las actividades recreativas pueden aumentar la productividad de los grupos cuando son elegidas y reguladas en forma conveniente.

Constituyen en sí mismas una gran ayuda para relacionarse, para proporcionar oportunidades para la sociabilidad y para aliviar el hastío y la fatiga. Me parece importante a este respecto que se entienda que los juegos no son un fin en sí mismos, sino un medio o instrumento para incentivar la creatividad y el humor.

### **Cuando levanto la mirada**

Cabe destacar, que todas las estrategias mencionadas con anterioridad fueron también desarrolladas en un ámbito menos formal, por ejemplo en un contra-turno, dentro del “programa de mejora” la tutoría o apoyo escolar para aquellos alumnos más vulnerables en notas, en la cual se ha logrado la fortificación del área. Además, la intervención en un espacio creado por la tutora de nuestra práctica un “Taller de lectura”, es decir, un momento dónde se ha logrado leer por placer, instalando la espera de ese momento por parte de los alumnos.

Fue en esa búsqueda que decidí recuperar la textoteca que trae incorporado consigo cada alumno y quizás, muy probablemente, no se da cuenta. Aquí nació mi estrategia y un ventarrón de posibilidades me sacudieron las variedades de posibilidades al cuál se podría acceder y hacer presente en la clase.

## **1.2.6) Veamos la reflexión de uno de los practicantes**

### **Meta reflexión anfibológica**

#### **Mauro Figueredo**

En esta oportunidad nos resulta interesante poner en dialogo tres territorios en los cuales convergen la enseñanza en la escuela media y en la universidad; Primero, el saber publico que circula en ambos espacios, es decir, el saber en cuanto a tal está sujeto o es imposible pensarlo sin las relaciones de poder que lo atraviesan; el saber es poder. En este sentido se está impartiendo una enseñanza que incluye motes como el futuro de los jóvenes, la ética, la política, la ideología pero que, sobre todo, permitiría al sujeto insertarse en una comunidad determinada. Ni más ni menos, la articulación de ese saber con la comunidad; de más está decir que es obviada esta premisa y ni se piensa si ese saber se articula con lo social, ni menos aún, en una escuela en crisis, podría operar como medio o panacea a través del cual el sujeto por fin logre insertarse en el sistema. Aquí habrá un dilema sociocultural de trasfondo que cuestiona los mismos bastiones de la institución educativa pensada en las matrices de la ilustración. Ahora bien, por otro lado, ese saber comporta no solo la reproducción y la imposición de un régimen dominante, sino que, en cuanto a saber publico permitiría apropiarse de ese saber y torcerlo, bifurcarlo con otros intereses. En este sentido, la noción de los objetos que se abren para desmontarlos, de construirlos y volverlos a montar en otra estructura, es pertinente para ambos niveles. Si se descuida ese aspecto, se descuida la potencialidad del saber, en cuanto tal, de operar en articulación con lo social. Mas que al saber en sí mismo, implica tener en cuenta al individuo.

Segundo, como todo sistema en crisis, y el desplazamiento del rol central del libro y de la autoridad docente, provoca que la enseñanza se presente más bien en una suerte de foro, en el cual se puedan negociar conocimientos, saberes, territorios. En este sentido, el objeto debería ser lo suficientemente plural para permitir entradas por diversos caminos y para reciclarse y transformarse según las orientaciones que marca

el propio grupo. Esto requiere un docente atento, claro, pero sobre todas las cosas, un docente que trabaje con objetos en una suerte de frontera para que puedan ser conectados con otros objetos no necesariamente de la misma disciplina. Aquí, nuevamente, se vuelve hacer hincapié en el sujeto pensante y no en la pura apoteosis del dispositivo. Pues el grupo marca los caminos. Si vale la analogía, esto me recuerda a los libros en los cuales cada decisión que tomaras podría incluir un final diferente. Así, no es que el saber no esté predeterminado por el objeto, sino que el dispositivo abre el juego para pensar en un sujeto heterogéneo y no busca homogeneizar a ese sujeto en base a un saber unívoco.

Para finalizar, me gustaría efectuar una última reflexión sobre las funciones educativas y su relación con la adolescencia, teniendo en cuenta la indisoluble unión de las instituciones y la cultura. La primera es que sería propicio, entonces, partir de desestigmatizar la cuestión de la paulatina decadencia de participación juvenil y de su postura acrítica y desinteresada. Como dice Marcelo Urresti, cuando se piensa la juventud hoy día, se la compara con lo que a ésta le falta de generaciones anteriores. Lo cual sería erróneo, porque sería descontextualizar la problemática y trabajar en base a superestructuras, o visiones positivas de la historia. En efecto, Urresti parte del supuesto de que las generaciones del 60” y 70” son incomparables con la del 80” y 90”, ya que se corresponden con periodos históricos profundamente diferentes, y en sentido, al hombre no se puede pensarlo dissociado de la cultura de la cual emerge( no ha habido nunca un proceso socio histórico tan lineal y mecanizado). Aquí estaría, me parece, una de las claves al fin de aplicar políticas educativas; políticas educativas que contemplen los intersticios, los grises y que sitúen la problemática. No se trata de “pos modernizar” la escuela, de creer en la potencia mágica de los mass media, lo cual sería algo más que miopía, sino de descartar ciertos constructos teóricos-prácticos anteriores y su re traducción en el aquí y ahora. Porque, en definitiva, una política educativa que *se des-dice y se des-piensa: se des-hace*.

## 2) Los sujetos posmodernos, otras lógicas discursivas.

Una de las fronteras más difíciles de cruzar con nuestros practicantes es el campo de la actuación de la enseñanza. El contexto posmoderno<sup>13</sup> en el que se desarrollan las prácticas requiere de un apartado, donde podamos analizar como conviven y como determinan los modos de producir sentidos los géneros discursivos que atraviesan la vida cotidiana, cómo **el sentido común**, opera en la construcción conjetural de los modos de enseñar. Estos son los nuevos interrogantes surgidos de las observaciones de este año.

Sorda y ciega la escuela se organiza como en el mejor de los tiempos modernos e intenta el discurso curricular instalar prácticas significativas en la era de la comunicación instantánea, virtual, simultánea, fugaz, efímera, individual, entonces nos preguntamos ¿Cómo sostener el sentido de encuentros educativos en contextos mixturados, fracturados, ambiguos, masivos, individuales, contradictorios, paradójicos, conectado e incomunicado, etc?

El encuentro entre los adolescentes, el material disciplinar a enseñar y la expectativa de poder proponer experiencias de aprendizajes significativas es un problema *decible* pero complejo de conjeturar y mucho más de actuar. Una de las dificultades más notables con la que nos encontramos es el poder desplegar experiencias de enseñanzas metafóricas, intertextuales, hipertextuales, conversacionales donde el otro esté incluido. Resolver, la “significatividad” de los aprendizajes es poder generar experiencias sobre *los mundos posibles o como las cosas cómo podrían ser*, pone en discusión ficción y realidad así como la alteración del orden repetido o la representación de él.

A pesar de ello lo intentamos a través de la conversación o el “conversatorio”. Pero esto nos ha permitido repensar algunos encuentros con los practicantes y diseñar para el año que viene algunas estrategias de talleres donde podamos trabajar con casos y con hipótesis de intervención donde podamos poner en juego el “sentido común” que los acompañaría a la hora de resolver problemas o propuestas de enseñanza; Geertz afirma que el sentido común, a pesar de su aspecto impreciso, es un sistema cultural de conexiones entre creencias y juicios de los cuales los sujetos no pueden escapar

---

<sup>13</sup> El posmodernismo, relacionado estrechamente con el capitalismo tardío o Multinacional, surge como paradigma que da cuenta del fracaso del Modernismo o la agudización de muchas de sus características. En él, emerge un nuevo régimen social y económico, caracterizado por la acendrada tecnologización y el establecimiento de un mercado internacional concentrado en grandes bloques económicos. Paralelamente al ascenso financiero e industrial que identifica a esta etapa, en el ámbito de lo social, lo posmoderno se vincula al rechazo de los "grandes relatos" o "grandes proyectos" (metarrelatos, según François Lyotard) que proporcionaban algún tipo de cosmovisión. En el posmodernismo pierde sentido el planteamiento de visiones de la realidad totalizantes, coherentes e integradoras. Así, el pensamiento posmoderno se libera de la idea de unidad, y da paso al concepto de lo diverso. La diversidad y pluralidad dan significado a la nueva sociedad posmoderna y es el proceso de pluralización social el que conduce a una pluralización interna de los sujetos. Ellos, frente a una misma circunstancia, pueden comportarse de diferentes maneras, ya que se han transformado de sujetos aparentemente monoestructurales, a sujetos plurales. María Del Pilar Anaya Avila Universidad Veracruzana

y sin el cual les es imposible afirmar cómo es el mundo en el que ellos existen. Este sistema de juicios y de emociones organiza al pensamiento especulativo y es todo aquello de lo que los sujetos echan mano de manera inmediata para explicar espontáneamente los fenómenos de la vida.

Después de los registros y observaciones realizados, nos quedará pendiente desarrollar talleres- que nos encontramos diseñando- que nos permitan poner en tensión ese *sentido común* a partir del cual la conjetura se construye, sabiendo que este sentido común no responde siempre al rigor de una lógica como la científica.

*De este modo, el sentido común es una especie de gran repertorio cultural que legitima y afecta las acciones, los pensamientos y sentimientos de las personas. Igualmente, él permite ver unas cosas y otras no. Si analizamos críticamente las expresiones de nuestro sentido común, podremos constatar que muchas de las afirmaciones que repetimos constantemente no son sino fórmulas cuya veracidad es muy discutible.<sup>14</sup>*

Analizaremos en dichos talleres los guiones conjeturales pues uno de los medios de expresión más eficaces y elocuentes del sentido común es el discurso, tendremos en cuenta, lo escrito, lo conversado, lo argumentado. Nos interesará ver que y cómo este sentido común sostiene acciones, teorías pedagógica- didácticas o bien cuales son los sentidos puestos en juego para mantener determinadas intervenciones y procedimientos de enseñanza.

## 2.1) “Conversar es humano<sup>15</sup>” - practicar es mundano

Volver la mirada sobre nuestra práctica cotidiana, no solo es una decisión, una elección, sino una necesidad de hacer *visible ese cotidiano* que le da sentido a nuestro actuar docente. Analizar la práctica desde el seminario de la *práctica* tres específica del *profesorado en letras* supone incursionar desde nuestro campo disciplinar, desde nuestros trayectos de escolarización y de formación a fin de volver a mirar con extrañamiento ese hábito adquirido a partir del cual somos docentes de letras o lengua antes de serlo.

Conjeturar sobre cómo y qué enseñar, es el eje de toda práctica y esto es posible porque los modos de enseñar a enseñar a escribir, a leer en la escuela media son reconocibles en las huellas del *género de actuación* de las experiencias situadas y narradas.

---

<sup>14</sup> Por Horacio Rosales. El Sentido común. Maestría en semiótica de la Universidad Industrial de Santander Bucaramanga, Colombia. 2008

“Estamos condenados al lenguaje<sup>16</sup>” por eso a partir de esta estancia, es posible habitarnos y revisar los modos cotidianos donde la palabra devuelve sentido al enseñar.

La práctica que transcurrimos como trayecto final como pasaje, como término de un trayecto formación se entraman en los géneros discursivos que la acompañan durante su desarrollo metodológico: el guión conjetural, el registro o el autorregistro; así la palabra actuada y narrada permiten atender los obstáculos epistemológicos<sup>17</sup> de los que habla Gerbaudo y desde allí poner en tensión las representaciones con las posibilidades de resignificación o de construcción de nuevos **artefectos**<sup>18</sup> culturales.

El guión conjetural<sup>19</sup> *relato de anticipación, una suerte de género de didáctica ficción, que permite predecir prácticas a la vez que libera al sujeto en sus posibilidades de imaginarse una práctica maleable, dúctil, permeable a las condiciones de su producción*<sup>20</sup> como herramienta de construcción e indagación en el campo de la práctica toma cuerpo y certeza cara a cara con esos otros<sup>21</sup>

Este modo de intervención nos posibilita repensar la relación del saber a la hora de planificarlas y practicarlas, nos sugiere ensayar otros formatos de escritura diferentes al de la planificación tradicional, y nos advierte acerca de la importancia que tiene la escritura como espacio de anticipación y la **conversación** como espacio de laboratorio, experiencias en la que se sitúan las actuaciones de las prácticas.

<sup>16</sup> Camblong, Froilán. *Alfabetización Semiótica en la frontera*. V. I. Edit. Unviersiatria. 2011.

<sup>17</sup> Gerbaudo: Camilloni (1997) entiende que el obstáculo epistemológico es lo que se sabe y que bajo la forma de saber-cristalizado genera una suerte de inercia que de culta el proceso de construcción de un saber nuevo: alumnos y maestros pertenecemos a una cultura que suele compartir representaciones respecto de los objetos que la integran(…)” (Camilloni, 1997, p. 13). En este punto nos interesa detenernos para reflexionar respecto de las incrustaciones detectadas en la enseñanza de la Lengua y de la Literatura (...); incrustaciones que, en algunos casos, son promovidas por las mismas comunidades de formación de profesores y maestros y por los organismos de gestión.

<sup>18</sup> la dimensión semiótica de los artefactos culturales implica siempre una participación activa del receptor. Es decir que al recibirlos y al utilizarlos, en realidad no aplicamos sino que interpretamos y co-construimos los significados que vehiculan a partir de nuestras propias vivencias. Es en este sentido que las situaciones de enseñanza-aprendizaje deben ser analizadas como actividad conjunta, como diálogo en el sentido en el que lo define Bajtín (2000). El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje. René Rickenmann

<sup>19</sup> Gustavo Bombini: guión conjetural. Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias entorno a una relación Productiva. en Actas de las Primeras Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2002

<sup>21</sup> Bajtín: “yo me conozco y llego a ser yo mismo sólo al manifestarme para el otro, a través del otro y con la ayuda del otro (...) ser significa comunicarse.” Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia. Escrito por Adriana Silvestri, Mikhail Mikhaïlovich



## 2.2) Los Artefactos didácticos /artefactos culturales modos de mediar

Durante el año 2011 desarrollamos la experiencia de *un Seminario de construcción de artefactos didácticos* entre la didáctica específica y la práctica específica del Profesorado en Letras, esta acción nos interpeló para seguir observando qué sucedía con aquellos artefactos pero en las prácticas situadas, sobre todo cual era la posibilidad de diseñarlo a partir del guión conjetural y porqué se decidía hacerlo.

Entre clase y clase cada *practicante* preestablece a manera de hoja de ruta, algún *artefacto* y su modo de mediarlo. El proceso de mediación empieza en el aula de la práctica, como *práctica de indagación*: no se aprende en solitario y si se aprende en la confluencia de géneros diversos en un contexto de actividad conjunta

El espacio de construcción: las tutorías como laboratorios, *conversatorios* que ayudan a imaginar y luego analizar cómo actúan dichos artefactos en un encuentro complejo: alumno/s-docente-disciplina- contexto

La Práctica actuada con un artefacto construido y diseñado por los practicantes es una actividad desterritorializada, salida de curso, desarticulada del espacio común, prescripto. El artefacto es un punto en fuga que habilita la respuesta del otro y da lugar a nuevas preguntas, así lo experimentaron y lo disfrutaron con los dos que adjuntamos, el fuego de la memoria que posibilitó no solo repasar lo aprendido sobre la obra Martín Fierro, sino hacer un juego intertextual entre Fontarraosa y Hernández, poner el cuerpo, el humor, jugar es trabajar con la ruptura de la lógica, con el desplazamiento del sentido y con la no previsibilidad de l mismo.

Los artefactos culturales – lenguajes naturales y formales, gráficos, textos y obras de arte, etc...-- son **instrumentos que mediatizan** las relaciones entre profesor y alumno(s) o entre alumnos y saber Los artefactos construidos muchas veces con recursos habituales en las aulas, a la hora de combinarlos se tornan en una metáfora, en un punctum, un azar que despunta, abre, un detalle que muestra otros sentidos. Esta experiencia nos abre un espacio y una mirada que nos proponemos profundizar durante la practica del 2013, esperamos analizar tanto los procesos de decisión y construcción de los artefactos como os proceso de recepción de los mismo.





## Aproximaciones

¿Por donde seguiremos conversando?

Profundizaremos y desarrollaremos talleres sobre análisis de casos, metodología que pensamos nos permitirá observar a manera de una cámara Gesell practicas para se analizadas.

Realizaremos nuevamente el taller de Diseño de artefactos didácticos, pues nos permite desentrañar presupuestos y nuevas alternativas propuestas por ellos.

Seguiremos observando cómo impacta en las practicas el desarrollo del guión conjetural,

Realizaremos talleres vivénciales sobre la práctica de la enseñanza,( lectura- escritura- literatura etc)

Es necesario abrir las distintas dimensiones de las prácticas para poder comprender y analizar lo que pasa en ellas y cómo podemos colaborar con construcciones significativas. Cuantas más experiencias logremos vivenciar, más claramente podremos reconocer cómo el sentido común opera y determina acciones y cuáles y cómo los discursos sociales predeterminar las acciones de la enseñanza.

## **Bibliografía:**

- Alvarado (compiladora) Entre Líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Flacso, manantial. 2006.
- Alvarado, M. La escritura y sus formas discursivas, edit. Edudeba. 2007
- Álvarez, Mónica y otros. Prácticas docentes y estrategias de enseñanza aprendizaje. UNLPampa 2007
- Bixio, B D Hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura. Lulú coquette. Año 1 N° 2. 2003.
- Bixio, Cecilia: “Enseñar a aprender. Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizajes”, en Enseñar a aprender. Rosario. Homo Sapiens. 2002
- Bombini Gustavo-
- Bruner, Jerome, Acción, Pensamiento y Lenguaje, Edit. Alianza, 1995.
- Bruner, Jerome, Realidad Mental y Mundos Posibles, Edit. Gedisa, Barcelona, 1988.
- Bustamente P. La enseñanza de la Literatura en educación de adultos. . lulú coquetteN°4 2008
- Camblong, Ana María Mapa Semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones. Posadas, Misiones. 2005. UNaM
- De Certeau, Michel, La Invención de lo Cotidiano, Artes de Hacer, Unv. Iberoamericana.
- Di Módica, R; Alarcón, R: ENTRAMADOS TRANSDISCIPLINARES EN LA FORMACIÓN DOCENTE: NUEVOS TERRITORIOS. Ponencia VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado – Mar del Plata, 2011
- Dubrovsky, S:Iglesias, A La Reflexión sobre las practicas docentes a partir de un proyecto de reflexión acción. U.Nde la Pampa.
- Edelstein, G. (1995) Imagen e Imaginación a la Docencia. Kapeluz. Buenos Aires. Argentina.
- Egan,Kieran. La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Amorrortur, Bs. Ars. 1999
- Freire, Paulo, La importancia de leer y el proceso de liberación, Edit. Siglo XXI, Argentina 2004.

- Freire, Paulo: Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 1998. Pp. 28-42
- Frugoni, Sergio Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela. Edit. El zorzal.
- Gerbaudo, A Los Estudios literarios desde Argentina: notas a partir de una mediación. Universidad nacional del Litoral
- Giroux, Henry A...: “La escuela para maestros como Política Cultural”, en *La Escuela y la Lucha por la ciudadanía. Pedagogía Crítica de la época moderna*. México. Siglo XXI. 2003. Pp. 285-296
- Iturrioz. Paola, Lenguas propias- lenguas ajenas. Edit. El zorzal 2006
- La didáctica de la Lengua y La Literatura y sus miradas Políticas.Lulu coquett. N° 4 2008
- la promoción de la lectura” Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina 2005).
- La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la Literatura. Edit. Quirquincho. 1989
- Lotman, Iuri, La Semiósfera III, Edit.Cátedra, Madrid, 2002.
- Mac Laren, Meter, Pedagogía crítica, resistencia cultural y La producción del deseo, Aique grupo Editor, Argentina, 1994.
- Montes, Graciela, La Frontera Indómita, Fondo de Cultura Económica, México, 1999.
- Nuñez Violeta- coordinadora- (2002) La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social- Edit. Gedisa
- Petit, Michel, Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura, Fondo de Cultura Económica, México, 1999.
- Prácticas usuales y nuevas urgencias para una agenda de
- Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura . Edit. El zorzal.2006
- Ricour,Paul (1995) Tiempo y Narración. Vol. I y II Siglo XXI Madrid.1995.
- Ricour,Paul (1999) La lectura en tiempo pasado: memoria y olvido. Madrid Arrecife.
- Rockell, E (1995) La Escuela Cotidiana- fondo de cultura Económica- México.
- Sanjurjo, L (2002) La Formación práctica de los Docentes. Ediciones Homo Sapiens. Santa Fe. Argentina.
- Sanjurjo, L y M. Vera. (2003) Aprendizaje significativo y enseñanza en Iso niveles medio y superior. Edit. HomoSapiens. Santa Fe. Argentina.
- Santiago, Claudia (2005) Espacio Escolar. Entre Fronteras Discursiva. (Tesis Maestría Docencia Universitaria UNaM Oberá Misiones.

- 
- Santiago, Claudia M. La Práctica docente, una conjetura posible. Artículo de cátedra UNaM 2010
  - Sardi Valeria, Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura . Edit. El zorzal. 2006.
  - Schön, D (1992). La Formación de profesionales reflexivos) Edit. Paidós. España.
  - Schön, Donald: “La preparación de profesionales para las demandas de la práctica”, en *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Bs. As. Temas de Educación Paidós Argentina. 1994. Pp. 17 - 32
  - Snjurjo,L y Rodríguez ,X. (2003) Volver a pensar la clase. Ediciones HomoSapiens. Santa Fe. Argentina.
  - Stubb, M (1984) Lenguaje y escuela. Bs. Ars. Cincel- Kapeluz.
  - Vigotsky y Bajtin, La organización Semiótica de la conciencia, Edit. Anthropos, España, 1993.
  - Vigotsky, L., La imaginación y el arte en la Infancia, Edit. Fontamara, México, 1997.
  - Wells, Gordon, Indagación Dialógica, Edit. Paidós, Barcelona, 2001.

## **Anexo**

**CLASE 7: Espacio y tiempo en el relato de ficción****FECHA: 08 de agosto**

Esta clase fue diferente a todas, queríamos hacer algo nuevo, que los chicos puedan pasar un buen momento y a la vez repasar temas trabajados y dijimos: "Tenemos que hacer un juego", y empezamos a tirar ideas, se nos ocurrían muchas cosas pero teníamos que pensar en el tiempo, el espacio, tratar de que los chicos no hagan mucho ruido, etc. Y bueno, decidimos arriesgarnos y jugar.

Tuvimos que reunirnos mucho tiempo para organizar esta clase, el juego era grupal de diez personas aproximadamente y cada profesora coordinaría un grupo, tenían que resolver diferentes consignas, como por ejemplo armar un crucigrama, buscar palabras en el diccionario, preguntas a cerca de los cuentos leídos en clase, entre otros. Y como última instancia disfrazarse como personajes de un cuento que deberían producir.

Terminada la primer consigna, podían pasar a la siguiente, y así sucesivamente, el grupo ganador sería el que terminara correctamente todas las consignas.

Tuvimos que pensar en todos los elementos que necesitábamos, que implicaría también un gasto económico. Compramos plasticotas, cartulinas, tijeras, y el premio que sería una caja de bombones. Llegó el momento esperado y entramos al aula con todas las cosas. Le dijimos a los chicos que haríamos un juego, Verónica les explicó en qué consistía y yo les dije algunas reglas para el orden, como por ejemplo que ningún integrante del grupo podía levantarse, al menos que sea necesario, porque quedarían fuera de concurso, se hablaban muy fuerte y hacían mucho ruido, suspendíamos el juego, etc.

Los chicos querían comenzar a jugar, entonces se reúnen en grupo, esto fue lo que más costó, hicieron mucho ruido con las mesas y sillas, además hablaban fuerte, pero fue un momento nada más, una vez ubicados se tranquilizaron un poco. Comenzamos el juego, todos participaban se ayudaban en equipo, se reían, buscaban en sus carpetas información sobre los pronombres, buscaban los cuentos leídos. La profesora también participaba muy contenta. Nosotras teníamos mucho miedo de que no les guste, porque era algo nuevo y además el curso por momentos fue un descontrol, pero ella nos felicitó por nuestra disposición y ganas.

Lo más lindo del juego fue cuando llegaron a la última consigna y tenían que disfrazarse y escribir un cuento. Nosotras llevamos muchas prendas y ellos podían elegir, dos personas por grupo debían disfrazarse. Sacamos algunas fotos para el recuerdo.



Al finalizar surgió un imprevisto: dos grupos fueron los ganadores porque terminaron en el mismo momento entonces le prometimos que le daríamos los premios en otra clase porque había solo una caja de bombones y que al equipo que salió tercero también le daríamos algún premio. Se pusieron muy contentos.

Entonces leímos el cuento del grupo ganador, se trataba de una pareja de recién casado. Luego Verónica empezó a explicar como el tiempo y el espacio formaron parte de esta situación de juego, y especialmente en el cuento leído, fue muy clara la explicación y los chicos la escuchaban, a veces se distraían un poco porque era difícil calmarlos después del juego, y además era la última hora y estaban ansiosos por irse.

Salimos de esta clase muy satisfechas y afirmando que vale la pena arriesgarse, a los chicos les gustan los cambios, necesitan incentivación, y a nosotras nos gustó mucho jugar con ellos, por momentos nosotras mismas nos entusiasmábamos y ayudábamos resolver las consignas la grupo que nos tocó. Fue una linda experiencia

Programa 2010	Plan de unidad
Colegio:	Bolp. N° 36
Asignatura:	Lengua y Literatura
Curso:	1° "B" (Turno noche)
Tutor/ Responsables	Angélica Florentina Monjes Ortigoza, Natalia Soledad Pereyra, Andrea

### Guión conjetural N° 5: Tipos de biografía

En la quinta clase se presentarán los cuatro tipos de biografía (novelada, no autorizada, apócrifa y legal), pero se abordarán específicamente la novelada y no autorizada, porque en éstas se trabajan las particularidades de la biografía de una forma similar: incluyendo pasajes ficcionales para enaltecer al personaje o bien, haciendo hincapié en los aspectos escabrosos de la vida íntima de éste. Ambos tienen objetivos opuestos, que entran en relación con los objetivos propios del escritor de la biografía.

La clase iniciará recuperando los aspectos tratados en la clase anterior: los pasos para construir una biografía y, en especial, la selección de los hechos. Se retomará la temática de la subjetividad, que había sido mencionada pero no tratada en profundidad. Esta etapa tomará aproximadamente quince minutos.

Seguidamente, se presentarán los tipos de biografía, y nos ocuparemos de dos, mencionados al inicio. No empezaremos por el desarrollo teórico, sino que se repartirá de a dos, un texto biográfico, correspondiente a una biografía novelada o a uno no autorizado. Daremos diez minutos para su lectura, y a partir de allí preguntaremos acerca de las particularidades del primer texto, referido a la vida de San Martín: *¿Quién es el protagonista de la biografía?, ¿Qué hechos selecciona la biografía?, ¿Por qué creen ustedes que realiza esa selección? ¿Cómo se presenta lo real y lo ficcional en el texto?* A partir de allí desarrollaremos las características de la biografía novelada, poniendo como ejemplo el texto "Historia de un amor infantil", trabajado en la clase del miércoles.

Luego, nos ocuparemos del segundo texto, titulado "La historia secreta de mi vecina". Les preguntaremos: *¿Qué les llamó la atención en este texto?, ¿Qué imagen les da del personaje de la biografía?, ¿Qué piensan del biógrafo?, ¿Por qué piensan que*

elige esos hechos para realizar la biografía?, ¿Qué diferencias hallan en relación con la otra biografía? Utilizando los datos dados por los alumnos, explicaremos las particularidades de dicha tipología. El desarrollo de esta segunda etapa tomará quince minutos.

Por último, daremos una consigna para que realicen una breve biografía no autorizada de algún vecino o vecina a su elección.

### ¿Te animás a escribir sobre tu vecina?



Esa vecina, que siempre sale a barrer cuando vos salís, que siempre está afuera tomando mate cuando llegás, aquella que siempre sabe las últimas novedades del barrio, que no se le escapa un dato de nadie, es sobre la cual vas a escribir una biografía no autorizada. Busca los datos más íntimos que todos desconocen, bucea en su intimidad y pasado, en sus hábitos más detestables y escribe su biografía. Debe ser breve.

Trataremos de leer algunos trabajos, para evidenciar la presencia de las características abordadas, y de esta manera cerrar la clase.



### La historia de mi vecina

La vecina de al lado de mi casa, doña María, señora amorosa si las hay, pero con una lengua capaz de envenenar a la más inocente de las mujeres, tiene una historia de vida oculta al público. Viuda hace diez años, nunca se la vió con hombre alguno, y guarda luto hasta el día de hoy: todos la conocemos por su vestido negro azabache, que utiliza hasta en las más altas temperaturas, para no violar el sagrado duelo que aún guarda por su esposo.

Sin embargo, pocos saben las verdaderas razones de su muerte. La mayoría creyó en la historia oficial: un infarto mortal que lo dejó sin la posibilidad de levantarse de su cama, vestido con el pijama azul con el que siempre salía a buscar el diario los domingos, a la vuelta de su casa.

Se maneja otra versión, mucho más interesante. Doña María hacía varios años recibía gratuitamente tres kilos de costilla de las mejores, de un admirador secreto, que en realidad no era tan secreto, ya que tales regalos no podían provenir de otro que no sea Cacho, el carnicero de la vuelta. Todos olíamos las feromonas que salían de la señora cuando iba a comprar a su carnicería: su cuerpo recobraba los bamboleos que tantos suspiros habían ganado de los hombres del pueblo. Se veía como su rostro se iluminaba, mientras cruzaban miradas cómplices entre el "Gracias" y el "Vuelva pronto" con el que se despedía el romántico carnicero.

Las versiones son varias, pero todas coinciden en la relación entre doña María y Cacho, era un secreto que se difundía como la gripe, que se oía en las esquinas, que se lo comentaban las vecinas. Este romance llevaba cuatro meses, cuando se oyó gritos provenientes de su casa, una discusión que tenía como objeto la infidelidad de doña María. Don Facundo, bancario reconocido y de una moral intachable, había descubierto las fechorías de su señora esposa y pedía que abandonara su casa.

Es aquí donde las versiones se separan: algunos dicen que, cansada de la infelicidad que le ocasionaba su matrimonio, lo mandó a matar; otros dicen que lo asustó hasta la muerte; algunos que descubrió al carnicero en su casa y esto provocó su deceso. La cuestión es que el martes 13 de agosto de 2000, ambulancias, patrulleros rodearon su casa. Todos la vimos salir, destrozada, llorando hasta más no poder, y esa efusividad no se calmó en el velorio, donde lloró más que antes, y que no le alcanzaban los pañuelos para desagitar ese dolor.

A Cacho no se lo vió más, a los pocos meses del deceso desapareció. A doña María se la ve siempre, vestida de negro, con su mirada perdida mirando el horizonte, esperando quizás la vuelta de su amor o tratando de olvidar a su otro amor, que murió en agosto del 2000. A veces va de compras, pero siempre evitando a las vecinas y buscando el refugio de su casa, huye de los vecinos y de las preguntas que, hasta el día de hoy se hacen éstos.

Programa 2019

### El libertador de América

Era una mañana cálida, la brisa entraba lentamente por la ventana y movía las cortinas. Mercedes, o "Merceditas" como le gustaba llamarla, se acercó, como todas las mañanas a saludar a su padre. Hacía semanas se encontraba acostado por orden del médico y sin saberlo la enfermedad apagaba de a poco su vida. Su hija se acercó para saludar a su padre, que yacía frío en su lecho. Fue un 17 de agosto de 1850, la vida de un grande se apagó.

Su vida se había iniciado en un pueblito pequeño de Corrientes, Yapeyú, y allí vivió gran parte de su infancia. Se divertía mucho con los animales que tenían sus padres, le gustaba corretear por los campos, soñando algún día ser un reconocido militar. El pequeño José se pasaba horas jugando a ser teniente de un ejército o soldado en alguna guerra. Su afán por defender su Patria se asomaba ya desde estos momentos.

Mientras crecía, crecía en él el afán de gloria y honor, la necesidad de defender a su Patria. Sus padres, viendo que su pequeño demandaba una educación más formal, lo enviaron a España. ¡Cuánto sufrieron al ver partir a su hijo! Pero todo era por el bien de José.

Pasaron los años, y José vuelve a su Patria, con mayores conocimientos y con la intención de iniciar la tan ansiada independencia. Es así que participa de los movimientos de mayo, semilla de lo que luego será la independencia de nuestro país. Desde sus primeros momentos en el país, San Martín sabía lo que quería, tenía bien en claro que, para poder lograr la independencia de Argentina, nuestros hermanos peruanos y chilenos debían también iniciar sus movimientos independizadores. Es así que en 1817, solamente con unos pocos soldados, muertos de frío y con poca comida, cruzó la cordillera de los Andes e inició en Chile la lucha por su independencia.

Vinieron gran número de batallas, la muerte rondaba cada vez que debían enfrentar a un nuevo enemigo, pero siempre salió airoso y lleno de gloria. Hasta que lo encontró en Francia, junto a su hija, la mañana del 17 de agosto.

### 3. Formación de Recursos Humanos

La profesora María del Rosario Lezcano, se inicia como investigadora y participa del trabajo de campo, se forma en la partir de su función como docente de la cátedra Practica profesional III y desde su tesis de Maestría en Enseñanza de la Lengua y la literatura, de la Universidad Nacional de Rosario: *Una propuesta de investigación en la formación docente de grado en Letras: Obstáculos en la transferencia de los saberes disciplinares en el campo de la lengua y la literatura en los alumnos de la Práctica Profesional del Profesorado en Letras.*

El Profesor Cristian Díaz, se inicia como investigador y participa como ayudante adscrito a la cátedra Práctica III,

### 7. Síntesis para la difusión de los resultados en Internet

*Se espera que sintetice en forma breve y accesible para la difusión los avances y resultados del proceso de investigación, a fin de que estén disponibles para exhibirlos en la página web de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la FHyCS y de la SGCyT de la UNaM.*

Firma Director de Proyecto .....

Aclaración: .....

Fecha de presentación del Informe de Avance – Final.....

<p><b>Presentar 1 (una) copia en papel y acompañar en soporte digital incluyendo los Anexos.</b></p>
--