

Consideraciones sobre la enseñanza de la didáctica de la literatura en el Instituto de Profesores “Artigas”. La configuración de un campo del saber

Verónica Goroso

Néstor Sanguinetti

Consejo de Formación en Educación

Resumen

En este trabajo ofrecemos un primer relevamiento de documentos, planes de estudio, testimonios y diversos registros referidos a la enseñanza de la didáctica de la literatura en las últimas décadas en Uruguay. El artículo se complementa con un audiovisual publicado en el canal de YouTube de la APLU, en el que presentamos las entrevistas realizadas a varios profesores de Didáctica —hoy jubilados del Instituto de Profesores “Artigas” (IPA)— con el fin de registrar la experiencia que tuvieron como estudiantes y luego como profesores en este centro. El rastreo de antecedentes se remonta a la fundación del IPA y se complementa con diversos documentos referidos a este período, además de los registros aportados por los profesores entrevistados.

Palabras clave: fundación del IPA - formación de profesores de Literatura - didáctica de la literatura - práctica docente - Didáctica Itinerante.

On the Teaching of Didactics of Literature at Instituto de Profesores Artigas. Shaping a Field of Knowledge

Abstract

This work comprises a collection of documents, study programmes, testimonies and varying records regarding the teaching of Didactics of literature in the last decades in Uruguay. It is complemented by an existing source on Youtube with interviews of former Didactics tutors at Instituto de Profesores “Artigas” (IPA) -now retired- with the aim of registering their experience as both IPA students and tutors. The data presented here dates back to the foundation of IPA and is complemented with different documents regarding this period as well as records provided by the interviewees.

Keywords: foundation of IPA - teacher education - Didactics of literature - teaching practice - itinerant Didactics.

Los comienzos

El artículo 49 de la ley n.º 11.285 del 2 de julio de 1949 estableció la creación del Instituto de Profesores “Artigas” (IPA): «Créase en sustitución de la actual sección de Agregaturas, el Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria cuya organización y funcionamiento reglamentará el Consejo respectivo dentro de los tres meses siguientes a la publicación de la presente ley». Un año después, la ley n.º 11.473 del 10 de agosto de 1950 dispuso el nombre para este centro educativo: «Desígnese con el nombre de Artigas el Instituto de Profesores creado por la ley de 2 de julio de 1949» (Grompone, 1952, p. 5).

Desde la separación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del seno de la Universidad de la República, efectuada en 1935, la formación de futuros profesores de enseñanza media quedó bajo la órbita de la repartición Agregaturas de esa sección. En el informe «Antecedentes sobre la formación de profesores de Enseñanza Secundaria», elaborado por Antonio Grompone y fechado en setiembre de 1949, se expone cuál era el funcionamiento de las agregaturas, en las que la práctica docente y la observación de clase ya ocupaban un lugar importante, aunque no siempre se cumplían en las mejores condiciones y no configuraban una formación adecuada. No existía un control sobre los docentes con los que los futuros profesores realizaban la práctica: muchos de esos docentes dejaban la clase a cargo del practicante, no asistían y hasta «desaparecían materialmente de ellas», además de no cumplir «ni con los programas de clase ni con las exigencias de la enseñanza» cuando se suponía que los estudiantes «debían tomarlos como modelos» (1952, p. 62).

En 1934, el Consejo Directivo de la Sección Secundaria y Preparatoria aprobó un reglamento que creaba la figura de los *Profesores Agregados*, como forma de preparación para los futuros docentes que se desempeñarían en educación media. Pero aquel reglamento debió esperar más de diez años y recién en 1945 fue tomado en cuenta por el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria que lo reformó y le adjudicó un valor que hasta entonces no tenía (Javier y Díaz, 2019, p. 79). Años después, las agregaturas no solo funcionaron como fuente de formación del plantel docente de educación media, sino que también fueron una forma de generar profesores especializados para los centros de formación docente. Así lo señala Pivel Devoto en el extenso informe elaborado para la creación del plan de estudios de 1986 y que estuvo vigente hasta 2008: a partir del año 1963 con el «Reglamento para Profesores Agregados» se incorporó también la especialización en asignaturas integrantes de las distintas especialidades del plan de estudios del IPA, con la finalidad de formar los cuadros docentes para el propio instituto. Con esta modalidad se formaron cuarenta docentes en total, entre las distintas especialidades (ANEP, 1989, p. 17).



Figura 1. Antonio Grompone, primer director del IPA

Entre diciembre de 1950 y febrero de 1951 se realizaron las pruebas de ingreso de la primera generación de estudiantes del IPA: de un total de 407 aspirantes, 195 asistieron a rendir la prueba y 119 fueron los que efectivamente ingresaron a cursar las 16 especialidades que en ese entonces se ofrecían, con un máximo

de diez estudiantes por profesorado. Vale la pena destacar que en ese primer plan de estudios de Idioma Español y Literatura conformaban una única sección, con asignaturas en común —además de las que correspondían a la formación general— y asignaturas específicas para cada especialidad. El tercer apartado de las «Disposiciones generales del plan de estudios», en el que se especifican todas las secciones y subsecciones, establecía lo siguiente: «Idioma Español y Literatura (comprende las dos especializaciones, cuyo diploma puede ser obtenido por separado)» (Grompone, 1952, p. 91).

A continuación, detallamos las asignaturas del profesorado de Literatura e indicamos entre paréntesis la carga horaria semanal. Las materias que aparecen señaladas en cursiva corresponden a la formación común de Idioma Español y Literatura. Si bien el profesorado estaba organizado en dos semestres, en todos los casos las asignaturas se repetían tanto en la primera como en la segunda mitad del año, salvo en cuarto, momento de la formación en el que se agregaba un seminario distinto y una asignatura optativa.

Primer año: *Teoría Gramatical* (3), *Introducción a la Lingüística* (3), *Literatura General* (3).

Segundo año: *Teoría Gramatical* (3), *Literatura General* (3), *Introducción a la Estética* (2).

Tercer año: *Teoría Gramatical* (3), *Literatura Española* (4), *Literatura General* (3),

Cuarto año: *Literatura Iberoamericana* (3), *Literatura Rioplatense y Uruguay* (3), *Filosofía del Lenguaje* (2), Seminario de Didáctica (1)¹, en el primer semestre: Asignatura Optativa, en el segundo semestre: *Seminario de Folklore Rioplatense* (2).

En las instrucciones específicas para la subsección Literatura se señala que «En todos los cursos de Literatura se trabajará sobre textos directos», además de que «sin perjuicio del estudio de las características literarias del período, y de considerar la evolución de sus modos y escuelas, se elegirán autores representativos y obras significativas como unidades de trabajo» (Grompone, 1952, p. 103).

Estas son todas las observaciones específicas para la formación de profesores de Literatura que se registran en este documento.

El apartado 12 de esa misma «Reglamentación del plan de estudios» establecía las características de los cursos de Didáctica de todas las especialidades:

En todas las Secciones se incluirá un seminario especialmente dedicado a la aplicación didáctica de la asignatura. En ese seminario se estudiará la bibliografía y el material utilizado en las clases de enseñanza secundaria y se realizará el comentario crítico de programas, métodos y posibles desarrollos de los cursos de la asignatura en los dos ciclos de la enseñanza secundaria. Como complemento de este seminario cada aspirante deberá dar, como mínimo, una clase por semestre, la que será presenciada por el profesor y el alumnado del seminario de aplicación didáctica, presentando previamente el plan y la orientación que se propone seguir. La lección dictada será analizada por el profesor posteriormente, a fin de constatar la adecuación, el método, el aprovechamiento, etc. de la misma.

El seminario de aplicación didáctica se desarrollará en dos semestres de una hora semanal (Grompone, 1952, p. 94).

Si bien en la reglamentación de este primer plan de estudios solo el fragmento citado se refiere a la práctica docente, en otro documento elaborado por Grompone —«Fundamentos del plan de estudios del Instituto de Profesores», fechado en junio de 1950—, el primer director del IPA desarrolló con más precisión las características que hacen a la importancia de este trayecto académico en la formación de futuros profesores:

Es lógico que, si bien no se ha reglamentado la práctica docente, en este plan se ha tenido en cuenta su realización ajustada a lo ya establecido como parte de la preparación que se considera indispensable. Más importante que proyectar disposiciones con respecto a esa práctica considero determinar el criterio con el cual debe ser concebida. [...] los dos años de práctica tienen como

¹ Además de este Seminario de Didáctica, comprendido entre las asignaturas específicas, dentro del tronco común de la formación se incluía otro Seminario de Didáctica en cuarto año (en otros documentos aparece con el nombre de Metodología General), también con una carga horaria de una hora reloj semanal. En el primer plan de estudios se especifican los cursos comunes a todos los profesados bajo el título de Ciencias de la Educación: al igual que las asignaturas específicas tenían un régimen semestral y la mayoría se repetían en la primera y en la segunda mitad del año con la misma carga horaria, como es el caso de este seminario (Grompone, 1952, pp. 126-127).

finalidad adquirir aptitud para enseñar, conocer el medio educacional, penetrarse de las necesidades y fines de la enseñanza media, adaptarse a su organización, completar su formación de profesor adquiriendo experiencia de cómo se desarrolla un curso tal como se ha proyectado en el plan correspondiente y con los alumnos que normalmente pertenecen a un grupo. [...] Este aspecto de la actividad del alumno debe ser, también, vigilada por el Instituto para correlacionarla con los trabajos de los cursos comprendidos en el plan de estudios a los que sirve de complemento, ya que es procedimiento para poner al aspirante en contacto con los problemas concretos de la didáctica de cada disciplina (1952, pp. 62-63).

Ya en este primer plan de estudios se destacaba la importancia de la didáctica específica de cada asignatura y la articulación que esta debía establecer con los contenidos y cursos del resto de la carrera. La práctica docente de dos años continuaba la línea de trabajo que se había realizado desde 1935 en el régimen de las agregaturas; estos dos años de práctica continuaron en la primera etapa del plan de estudios, pero rápidamente se advirtió la limitación que suponían dos seminarios de didáctica (uno general y otro específico) para la formación de futuros profesores. En la primera entrega de los *Anales del IPA* Grompone (1956) señalaba lo siguiente en un apartado referido a la práctica docente:

Se había incluido en el cuarto año de los cursos del Instituto, la realización de seminarios de aplicación didáctica para cada sección especializada y en las Ciencias de la Educación, un curso de Metodología General. Se encontraron dificultades en el desarrollo de esos cursos para que fueran eficaces. El Seminario, para que tuviera valor, debía ser en realidad orientación de la didáctica de la asignatura; y la Metodología General, o se perdía en vagas indicaciones generales o entraba en la Metodología particular de cada materia. En los dos casos se estaba en presencia de actividades íntimamente vinculadas a la práctica docente y que debían confiarse a profesores de experiencia en la enseñanza de las asignaturas especializadas, con un criterio claro en la orientación de aquellas. Los profesores también debían ser modelos de los futuros profesores, por la forma como habían desempeñado las tareas docentes en la enseñanza media y el sentido que le habían dado a la asignatura en el plan de estudios: debían ser guía para los alumnos. El curso de Metodología General y el Seminario de aplicación didáctica se refundieron en un curso de Didáctica de cada asignatura especializada.

La dirección teórica se consideró incompleta, con limitado valor, si no se la continuaba en la práctica y esta adquiriría una dirección que hiciera posible utilizar la formación teórica.

Se llegó, así, a la organización actual de la práctica docente. Esta se realiza como antes, con la asistencia del alumno a una clase de su asignatura en un liceo, a partir del tercer año del Instituto. El profesor de Didáctica fiscaliza y orienta las clases prácticas que debe dictar el estudiante, asistiendo a ellas en ocasiones, con todos los alumnos del mismo año del Instituto. Se efectúa después un análisis crítico de la clase dictada, con la intervención de los estudiantes que exponen su opinión, dando finalmente el profesor sus puntos de vista (p. 28).

Si bien no se explicitaba o no se llegaba al grado de especificidad que alcanzó la didáctica en décadas posteriores, existía una intuición de lo que con posterioridad sistematizaría, por ejemplo, Alicia Camilloni (2007) en cuanto a las didácticas específicas de las disciplinas: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Arte, etcétera, especialidades que a su vez dan lugar a subdivisiones con un mayor nivel de especificidad (lengua materna y lengua extranjera, por ejemplo), sin tener en cuenta otras subcategorías a partir de las cuales también podemos pensar la didáctica específica, como ser la edad de los alumnos (primera infancia, jóvenes, adultos) o el tipo de institución (educación inicial, superior, etcétera).

Hasta la fecha no hemos podido acceder al archivo que se custodia en el IPA, con planes, programas y demás documentos relevantes para este trabajo. Las situaciones particulares de los últimos meses (paros docentes y estudiantiles, ocupaciones del centro educativo) y las licencias (médicas o especiales) de las personas encargadas del archivo hicieron imposible la consulta de este material al que esperamos acceder próximamente. No obstante, la consulta de los *Anales del IPA* y de otra documentación bibliográfica aquí referida dan cuenta de varias pistas para iniciar una investigación, tanto en lo que refiere a los planes de estudio generales

del profesorado en sus primeras décadas —con la sucesión de distintas modalidades de formación docente, incluso la transformación de la propia institución con la creación del Instituto Nacional de Docencia (Inado) durante la dictadura² y el plan de estudios de tres años—, como en lo que hace a la formación de profesores de Literatura en particular —con textos y estudios críticos de Carlos Real de Azúa (1958), Guido Castillo (1964), Domingo Bordoli (1961), entre otros—.

Apuntes para un documental

Desde julio de 2022 nos encontramos abocados a la realización de un producto audiovisual que recoja la experiencia de varios profesores de Didáctica —hoy jubilados del Instituto de Profesores “Artigas”— con el fin de dejar registro de su testimonio sobre la experiencia que tuvieron como estudiantes y luego como profesores de Didáctica en este centro. Estamos realizando este proyecto en el marco de nuestras horas de Departamento en el Consejo de Formación en Educación (CFE) y bajo la asesoría académica de Elena Romiti y Claudia Rodríguez Reyes, profesoras efectivas de Didáctica en el mismo instituto. Además, contamos con el auspicio de la Dirección del IPA y el apoyo económico de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay (APLU), en cuya sede realizamos la mayor parte de las grabaciones de estas entrevistas. Un adelanto de este documental fue presentado en el último congreso de la APLU, realizado en Salto en setiembre de este año. Hoy, el producto final de esta primera etapa de trabajo se encuentra disponible en *el canal de YouTube de la Asociación*. Agradecemos a Yuset Báez y Guzmán Álvarez de A&B Producciones por su colaboración y compromiso con este proyecto.

Con este trabajo tenemos la intención de iniciar una línea de investigación, inexistente en nuestro medio, sobre la especificidad de la didáctica de nuestra disciplina. En los últimos años hubo esfuerzos aislados como, por ejemplo, la organización de un curso de especialización y la edición de un libro desde la Coordinación Académica del Departamento de Literatura del CFE, pero no se trató de proyectos que se sostuvieran en el tiempo o que recopilaran el saber acumulado de los actores involucrados, entre otras cosas por la reciente disolución de las Coordinaciones Académicas. Esperamos que este proyecto colectivo del que formamos parte perdure en el tiempo y logre generar insumos para la reflexión de nuestra práctica docente en la formación de futuros profesores.

En un primer momento consideramos la posibilidad de entrevistar a una extensa lista de profesores jubilados, pero por distintos motivos no pudimos acceder a todos ellos. Además, circunscribimos nuestro trabajo al centro de formación docente del que egresamos y en el que en este momento nos desempeñamos como docentes. Consideramos que esta investigación que se inicia debe ser más amplia y debe cubrir áreas que, por motivos de tiempo y limitaciones materiales, no pudimos comprender, por ejemplo: la formación de profesores en los Institutos de Formación Docente fuera de Montevideo, la creación de los Centros Regionales de Profesores en la década del noventa, la formación docente en el Profesorado Semipresencial y los alcances de una modalidad que por muchos años dependió del IPA y sobre la que aquí apenas esbozamos algunas consideraciones, como es la Didáctica Itinerante.

Los profesores entrevistados fueron Vanina Arregui (VA), Juan Francisco Costa (JFC), Patricia Ormaechea (PO), Ricardo Pallares (RP), Enrique Palombo (EP), Silvia San Martín (SSM) y Adriana Simioni (AS). El período que comprende su ejercicio docente como profesores de Didáctica comienza en el año 1978 con Ricardo Pallares y se extiende hasta 2021, año de jubilación de Adriana Simioni. Consideramos que este plantel docente estuvo en ejercicio durante buena parte de los años ochenta, noventa y las primeras décadas del siglo XXI, y puede ser el punto de partida para comenzar a historiar, reconocer las fuentes documentales y la bibliografía para el estudio de los aspectos que hacen a la tradición de la enseñanza de la Literatura en formación docente. En términos generales, este saber ha sido transmitido en forma oral, sin un registro escrito

2 En enero de 1973 se aprobó la Ley General de Educación n.º 14.101, a partir de la cual los Consejos Directivos de Educación Primaria, Secundaria y Técnica, que funcionaban hasta ese momento con carácter de entes autónomos, pasaron a funcionar como Consejos Desconcentrados. Se centralizó la toma de decisiones en todos los niveles de la enseñanza y se creó una figura por encima de estos consejos: el Consejo Nacional de Educación (Conae), integrado por cinco miembros designados directamente por el presidente de la República. Además, con la creación del Instituto Nacional de Docencia (Inado), se unificaron las sedes de los distintos centros de formación docente de Montevideo: la formación de maestros, de profesores y el Instituto Magisterial Superior (IMS), que pasaron a ubicarse en las tres plantas del actual edificio del IPA, con la siguiente denominación: Centro I, formación de maestros; Centro II, formación de profesores de educación media; Centro III, cursos de actualización y posgrado (Ángelo, 2007).

compartido e institucionalizado de la reflexión teórica que se realiza en clase en el intercambio entre profesores y estudiantes.

SSM: El Instituto de Profesores “Artigas” no pudo, no supo, y el sistema general de formación docente, generar una característica universitaria que es la del acervo. ¿Dónde están los conocimientos? ¿En la memoria? ¿En las prácticas? ¿En dónde?

Las grabaciones de las entrevistas duraron entre 60 y 90 minutos, por lo que contamos con más de 7 horas de grabación. No fue tarea fácil resumir todas las participaciones y extraer lo más significativo de cada una para la edición final del documental que, como podrán ver, no dura más de 40 minutos. También es una tarea muy difícil transmitir aquí la emoción y la sensibilidad que dejaron traslucir en sus declaraciones varios de los entrevistados. Estamos seguros de que en el futuro podremos sacar más provecho de este material, tan rico, reflexivo y sincero que nos brindaron los colegas. A ellos nuestro agradecimiento, sin su participación este proyecto no se habría podido realizar.

Los profesores como estudiantes

La mayoría de los entrevistados cursaron su formación docente en el IPA, entre los años sesenta y setenta, cuando el instituto todavía funcionaba en la sede de la calle Zabala de la Ciudad Vieja y luego en su segundo local: el Instituto Alfredo Vázquez Acevedo (IAVA). Algunos de ellos vivieron los años difíciles del golpe de Estado mientras eran estudiantes o cursaron la carrera cuando el instituto estaba intervenido y varios docentes referentes del área habían sido destituidos. Juan Francisco Costa, que cursó la carrera a fines de los años sesenta, destacó el magisterio que dos profesores de Didáctica ejercieron en varias generaciones: José Pedro Díaz y Mercedes Ramírez. Otros de los docentes mencionados por los entrevistados fueron Mario Delgado Robaina, Nelly Trapanese, Felicia Salazar, Kidia Mateos, Magda Olivieri y, más recientemente, Niobe Castelli y María Emilia Souto.

Es singular el caso del profesor Ricardo Pallares, quien se formó en el régimen de las agregaturas en la Facultad de Humanidades y Ciencias —mencionado en el primer apartado de este trabajo— bajo las enseñanzas, sobre todo, del profesor Roberto Ibáñez y con un fuerte componente de autodidaxia. Pallares, a su vez, fue el único de los entrevistados que también se desempeñó como profesor de Didáctica en el, hoy inexistente, Instituto de Filosofía y Letras, que durante los años setenta y ochenta también otorgaba título de profesor en educación media.



Figura 2. Instituto de Profesores “Artigas”

Algunos de los entrevistados nos brindaron documentos referidos a su etapa de estudiantes: informes de práctica, escolaridades, programas de los planes vigentes en aquellos años, a través de ellos pudimos constatar que, si bien entre la creación del primer plan de estudios y su pasaje por el IPA no medió un nuevo plan, existen algunos cambios en la escolarización que realizaron. La más importante a los efectos de este trabajo es que la práctica docente, tal como sucede en el plan 2008, comenzaba en segundo año, aunque con diferencias en la carga horaria de estos cursos. En segundo existía un curso de Metodología y Didáctica con una hora mensual y ya comenzaba la observación y el dictado de clases por parte de los profesores practicantes. A este curso le seguía, en tercero, otro de Metodología y Didáctica con una hora semanal y, por último, otro con dos horas semanales en cuarto año. No se registran cambios en las asignaturas específicas, salvo en cuarto, ya que en las escolaridades a las que pudimos acceder no figura el seminario sobre folklore rioplatense ni el cursado de una asignatura optativa.

Los cursos de Metodología y Didáctica tenían un fuerte componente práctico, basados fundamentalmente en la observación de la clase y en la metodología de trabajo de los géneros literarios clásicos. Casi no se evidenciaban lecturas teóricas sobre la materia y se insistía mucho en los conocimientos específicos, en el estudio de los textos y autores a trabajar.

AS: ¿En qué nos insistían? En que teníamos que formarnos en el contenido que estábamos trabajando. Teníamos que leer mucho sobre el autor. Tenés que dar Voltaire: leí mucho sobre Voltaire, sobre la época, sobre el contexto. No recuerdo, no tengo registro de tener lecturas teóricas.

Algunos de los entrevistados, aunque en menor medida, también se refirieron a la transposición didáctica, un término que se popularizó en la década del noventa a partir de los estudios de Chevallard (1985), es decir el trabajo que transforma el objeto de saber en un objeto de enseñanza. A pesar de esta referencia teórica, posterior a la vivencia que tuvieron como alumnos de Didáctica, en la experiencia narrada se hizo énfasis en el conocimiento del objeto más que en la transmisión de ese conocimiento, sin demasiadas lecturas teóricas que apoyaran esta reflexión por parte de los estudiantes. Transcribimos el testimonio de Juan Francisco Costa, que resume varios de los aspectos aquí mencionados:

JFC: En aquel momento [Didáctica] era todavía una disciplina que, por decirlo de alguna manera, tenía casi una limitación o una acotación puramente empírica, funcional, en el sentido de que las clases eran el centro. Vamos a entendernos, no es que estuviera exenta de teoría, pero el desarrollo del curso y del currículum estaba centrado en la observación, en el análisis y en el estudio de la clase. Lecturas teóricas eran muy acotadas, por eso insistían en que el centro estaba en la observación y en la práctica misma docente. Hacían hincapié en el tratamiento de los estudiantes, en el relacionamiento con los estudiantes, en la dinámica de la clase, en el ejercicio de la transmisibilidad y de la comunicación.

Por último, las carpetas de Didáctica a las que pudimos acceder consistían en la suma de las planificaciones realizadas durante el año, sin una reflexión metadidáctica sobre ellas. Los informes de práctica tenían el mismo formato que los actuales, registrando casi de manera idéntica los aspectos que en el día de hoy se señalan en los informes de los profesores practicantes que cursan el plan 2008.

Los docentes en ejercicio

Muchos de los entrevistados destacaron el cambio de paradigma que se dio entre el momento en el que pasaron por el IPA como estudiantes y el momento en el que estuvieron a cargo de cursos de Didáctica. En los años noventa, algunos de ellos realizaron cursos específicos de posgrado de formación en el área, pero la mayoría coincidió en la importancia de haber sido profesores adscriptores antes de hacerse cargo de los cursos de Didáctica, esa fue su verdadera formación en el área.

Un aspecto que se mantiene en la metodología de trabajo es el análisis de la práctica y de la clase como eje rector de los cursos. En ese sentido, Gustavo Bombini (2018), cuando repasa la formación de profesores de Literatura en Argentina, señala algo que también es posible evidenciar en nuestro medio.

Pasamos así de lo que yo llamaría una suerte de etnografía intuitiva, apoyada en la riqueza de numerosos registros de práctica (donde, como dice Michel Petit, «los lectores no dejan de sorprendernos») al establecimiento de unas pautas para el trabajo de investigación que ratifican *cierta vocación de intervención del campo de la didáctica de la literatura que produce sus saberes no en el marco del diálogo entre bibliografías sino de cara al análisis de prácticas efectivas* [cursivas añadidas] donde, en muchos casos, la intervención del investigador devuelve una imagen crítica y productiva de la labor realizada a los propios actores de la práctica (p. 33).

En ese ejercicio y análisis de la práctica docente surgen algunos elementos que adquieren relevancia: la planificación, la evaluación y la pregunta como base del abordaje del texto literario. Se advierten, así, especificidades que hacen a la construcción de un campo epistemológico particular referido a la didáctica de la disciplina, nutrido muchas veces por otros saberes como son la psicología y la sociología, en lo general, y la teoría literaria, en lo particular. En un artículo publicado en 2011, Claudia Rodríguez Reyes repasa la articulación entre didáctica y teoría literaria en la formación de profesores del IPA y el abordaje que desde esa perspectiva se hace en la enseñanza de la Literatura.

PO: En el 98 me fui a hacer un curso en Flasco, en Buenos Aires, sobre constructivismo y educación. Eso me abrió un panorama muy importante. Uno enseña como aprende. Ese curso fue muy importante. Lo dirigía Carretero, fue gente muy interesante: Ricardo Vaquero, que trabajó Vigotsky y me abrió un mundo del que no tenía idea. Creo que a partir de ahí empecé a introducir temas más teóricos de didáctica. Me parece que fue como un despertar. Darle importancia a la planificación, a la interrogación, a la evaluación. Fueron temas que me empezaron a importar.

En los campos de la cultura y la educación, Uruguay y Argentina corrieron la misma suerte en la década del setenta, esos años fueron de oscurantismo cultural, al decir de Bombini. Además de la persecución, exclusión y desaparición de docentes de todos los niveles, supuso un cierre a la producción de conocimiento que se estaba produciendo en el resto del mundo. Las dictaduras implicaron un corte abrupto en la continuidad del flujo del conocimiento que venía del norte académico y que había empezado a gestarse en el pensamiento liberador de Latinoamérica. El regreso a la democracia en la década de los ochenta, en ambos márgenes del Río de la Plata, trajo lecturas y conocimientos de urgente consideración para poder «nivelarse» académicamente. Los profesores que por esos años se iniciaban en la enseñanza de la didáctica se vieron influenciados por lecturas que presentaban paradigmas en los que ellos no habían sido educados, pero que debían estudiar, aplicar y transmitir para posicionar a los practicantes en las corrientes que se estaban desarrollando en ese momento.

AS: De esa Didáctica que yo cursé, al momento en el que empecé a trabajar como profesora de Didáctica hubo un golpe importante y un cambio de paradigma, porque en el medio surgió, por suerte para mi gusto, la pedagogía y la didáctica crítica. Entonces, era imposible repetir modelos porque se enriqueció muchísimo el panorama.

Es así que surgen nuevos paradigmas, tanto en lo que hace a la didáctica específica como en los aportes de otras disciplinas que también nutren al quehacer educativo, por ejemplo, la psicología cognitiva (la relación entre pensamiento y comprensión, entre memoria y aprendizaje) o la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983). Como expresó Simioni en la cita anterior: era imposible repetir los antiguos modelos porque se entendía a la enseñanza desde otra perspectiva. Retomando los conceptos que ella misma trae a consideración, según el paradigma sociopolítico o crítico, que reúne a los pensadores de la teoría crítica y de la liberación socioeconómica:

La actividad de la enseñanza es una práctica social problematizadora y generadora de conflictos, que han de ser emergidos y aprovechados como un factor de análisis y de necesario enfoque para transformar las estructuras globalizadoras imperantes, reencontrando los nuevos valores y devolviendo a la enseñanza su verdadero poder transformador de resistencia y de lucha contra la injusticia (Mayorga, 2010, p. 94).

Bombini reconstruye, a partir de 1983, los pasos de la didáctica en su país, campo del saber que se va solventando a partir de diferentes campos disciplinares. El didacta argentino destaca las lecturas de teoría literaria con exponentes como Bajtín, Kristeva, Barthes, Greimas, Ludmer y Jitrik, la aparición del concepto de transposición didáctica desde el campo de la matemática y la cuestión del canon a partir de la lectura de Harold Bloom. Así lo expresa el profesor Ricardo Pallares cuando se refiere a la doble articulación entre el *saber disciplinario* y el *saber hacer* con ese campo en el aula, además de destacar un aspecto que consideramos fundamental como es la investigación:

RP: Siempre trabajé, porque lo fui elaborando con mis maestros en Humanidades y por mi reflexión, bajo el principio permanente del trabajo con una doble epistemología, sin la cual no hay didáctica valedera: la epistemología del campo de pertenencia —la Literatura, la Lengua, la Historia, etcétera— y la epistemología del saber hacer en el aula con ese campo de conocimiento. [...] Hubo cierta influencia de las corrientes estructuralistas, después de la semiología, después de algunas tendencias venidas de la gramatología que, en términos generales, generaron ciertas propensiones que son académicamente deseables, académicamente naturales, que se produzcan como consecuencia de la tarea de investigación. Por eso no hay didáctica si no hay investigación, y si no hay, también, extensión de la didáctica, que significa un contacto y un trabajo con cierta mancomunidad con los otros pares fuera del campo de lo específico. Entonces, la investigación necesita identificar centros de interés académico que se van explorando y determinan la marcha y la continuidad de la construcción del conocimiento propiamente universitario, o terciario, en términos generales.

Didáctica Itinerante



Figura 3. En entrevista con Enrique Palombo, agosto de 2022

En los años noventa el profesor Enrique Palombo comenzó su periplo por el interior del país cuando tomó el cargo de profesor itinerante en la recién inaugurada Didáctica Itinerante. Fuera de Montevideo, la formación docente estuvo concentrada, sobre todo, en las capitales departamentales, en los Institutos Normales, denominados Institutos de Formación Docente (IFD) a partir de 1977. En un primer momento, solamente se formaron maestros de educación primaria y durante décadas la formación de profesores estuvo concentrada en el IPA. Con la unificación de los planes que se realizó en 1977 para magisterio y profesorado fue posible

que los estudiantes que no residían en Montevideo cursaran las asignaturas generales del tronco común en el IFD de su ciudad y rindieran los exámenes libres de las asignaturas específicas en el IPA. Esta modalidad continuó con la implementación del plan 86. Por ese entonces, ya se había fortalecido la idea de la didáctica-práctica docente como eje de la formación, por lo tanto, no cabía la posibilidad de rendir un examen teórico final. A excepción de Didáctica I, curso en el que la evaluación final tenía el formato de entrevista y el practicante reunía cierta documentación (planificaciones, tareas realizadas durante el curso, informes del profesor adscriptor) y dialogaba con el tribunal sobre su práctica docente. Para ser coherentes con el concepto medular de la formación específica es que en la década del noventa se creó la Didáctica Itinerante en especialidades como Literatura, Historia y Geografía. Los profesores de Didáctica del IPA viajaban al interior a observar y orientar a los estudiantes que realizaban sus prácticas en los liceos de todo el país, y que continuaban perteneciendo al IFD de referencia, ya que no eran considerados estudiantes del IPA, porque el encargado del curso de Didáctica era el director del Instituto de Formación Docente en cuestión.

Palombo destaca el beneplácito con que fue recibido el plan itinerante por la mayoría de los directores de los IFD. Una de las mayores dificultades con las que se encontró en esos primeros años tiene que ver con la falta de profesores adscriptores fuera de Montevideo. Había docentes que cumplían esta función sin tener los suficientes años de experiencia en el aula, pero ante la escasez de profesores los practicantes igualmente recurrían a ellos.

EP: Evaluaba las necesidades, por ejemplo, una cosa que tuve que hacer, que me especialicé, fue una clase sobre la pregunta didáctica porque las clases de los adscriptores eran clases magistrales, nadie sabía preguntar y los profesores no sabían orientar la pregunta. Ahora puede haber cambiado. Yo quería ver una clase interactiva, pero daban una clase magistral que demostraba lo que habían leído. Entonces tuve que trabajar con los adscriptores para trabajar la interacción. Fue una tarea muy ardua porque la sala era para los adscriptores, esa fue la tarea más grande. Las primeras clases que vi fue de practicantes que se sentaban a leer lo que tenían porque ese era el modelo que tenían.

Otras dificultades tenían que ver con las pocas posibilidades de acceder a materiales de estudio, lo que redundaba en la escasez de conocimientos específicos de literatura o teoría literaria por parte de los practicantes, sin contar la resistencia que en ocasiones generaba la llegada de un profesor de Montevideo o las diversas modalidades con las que los institutos llevaban adelante los cursos de Didáctica: algunos prescindían del profesor adscriptor en el examen y la deliberación de la calificación final, o no incluían al profesor de Didáctica en el tribunal.

EP: El primer año fue un trabajo limitado, de registrar las necesidades que tenían. Los de Didáctica III lo que siempre decían era la ausencia de una clase de Didáctica y de Teoría Literaria. Después veías los resultados acá, cómo sufrían en los exámenes, venían de Artigas, de Rivera, llegaban a las 6 de la mañana, tenían que esperar a que el IPA abriera, después que a las 8 se formara la mesa, cuando llegaban al oral estaban muertos, además los nervios. El alumnado de Montevideo no era muy receptivo, y los profesores decían que como eran libres había que exigirles más. Encima que no les quedaba otra más que estudiar solos, se los castigaba. Tuvieron la contra de estudiar solos.

La organización administrativa de esta modalidad también agregaba contratiempos a los cursos, ya que los grupos de la itinerancia se ofrecían mucho después de que comenzara el año lectivo. Organizar los viajes al interior, y coordinar las visitas con cada centro, también llevaba tiempo y recursos económicos. El instituto, de una manera u otra, pagó pasajes y viáticos, pero incluso teniendo estas posibilidades, los horarios del transporte y el alojamiento agregaban inconvenientes a la tarea.

Las profesoras Patricia Ormaechea, Luisita Rosas y Vanina Arregui también incursionaron en la educación itinerante. De ellas tres, la última fue quien más tiempo permaneció en esta modalidad, al solicitar el reintegro después de su jubilación.

VA: Pedí el reintegro y trabajé bastante tiempo en la itinerancia. Eso fue una experiencia sumamente distinta, enormemente enriquecedora que me dio una perspectiva bien interesante sobre lo que pasaba en el interior, de lo cual, generalmente, nosotros estamos muy alejados y muy

divorciados. Yo me acuerdo que cuando hice el profesorado de Dibujo me daba mucha pena, y en el fondo también me indignaba, lo que sucedía con algunos chiquilines que venían del interior. [...] Desde la itinerancia, que es una posibilidad más nueva que aquel periodo que yo hice el profesorado de Dibujo, sentí el gusto infinito de sentir que los chiquilines del interior estaban asistidos y que podían estar bien sostenidos y no solo en la didáctica, sino en la formación en general. Lo importante que era que los visitáramos y que mantuviéramos con ellos un contacto permanente. Ahora lo permite la computadora, el mail, el Whatsapp y algo que había en el IPA, que no sé si sigue, que era la pantalla donde aparecían al mismo tiempo los estudiantes de distintos departamentos.

Tanto Palombo como Arregui destacan los recuerdos sobre sus compañeros del interior que llegaban a dar exámenes a la capital, la sensibilidad de los jóvenes estudiantes cimentó a los experientes profesores, que años después ejercerían como profesores de Didáctica Itinerante de Literatura.

Lo que vendrá

En estos cuatro meses de trabajo hemos dado los primeros pasos de un futuro proyecto de investigación, de largo aliento, que necesita mucho más tiempo de ejecución y maduración, además de la colaboración de diversos actores. Varios de los entrevistados se han referido a la falta de sistematización de la producción de conocimiento en el área, y suscribimos esta observación. También somos conscientes de que todos somos responsables de esta ausencia: profesores de Didáctica y profesores adscriptores, es decir, un gran colectivo docente distribuido a lo largo de todo el país.

Contamos con pocos antecedentes cercanos en el tiempo: el congreso que organizó la APLU hace pocos meses en Salto, el Curso de Verano del IPA de 2019 y el libro publicado en 2020 por la Coordinación Académica del CFE. Pero también contamos con otro antecedente, tal vez no tan cercano en el tiempo o que no esté tan presente en la memoria de muchos: el primer congreso organizado por la APLU en 1999, cuyo tema central también fue la Didáctica de la Literatura. Tal vez la poca accesibilidad a ese material haga que muchos lo hayan olvidado y cada vez que exista un intento de reflexionar sobre el tema se sienta que recién se está comenzando. La conformación de un archivo (digital o físico) que comience a preservar las prácticas de decenas de estudiantes y profesores tal vez sea un primer paso para generar un corpus que nos permita avanzar, con paso más firme y continuado, en el estudio de la disciplina y en la reflexión sobre la práctica docente en la formación de futuros profesores. Nuestra Asociación puede ser un lugar adecuado para la conformación de este acervo. No olvidemos que la APLU surgió, precisamente, en momentos en los que nuestra disciplina se vio amenazada por una reforma educativa que la puso en tela de juicio a comienzos de los años noventa. Tristemente, parece ser que hoy la historia se repite.

Escribimos este trabajo en pleno proceso de una transformación educativa que afectará a todos los niveles de las trayectorias de escolarización, y en especial a la formación docente, con un fuerte cambio en el paradigma y la alteración de las condiciones laborales y la modalidad de cursado: semestralización de la carrera, creditización de los cursos, nuevos tramos educativos en la formación, entre otros. A la fecha, nuestra especialidad no cuenta ni siquiera con un esbozo de la próxima malla curricular que dentro de pocos meses entrará en vigencia. No menos incierto es el panorama en otras especialidades.

Estamos ante una reforma impuesta por las autoridades de turno, no consensuada con los docentes, en la que una vez más se cuestiona la integración de Literatura a los planes de estudio de Secundaria o se la integra bajo el nombre de «Arte con énfasis en Literatura», sin especificar demasiado qué se entiende por énfasis en. Urge contar nuestra historia, rescatar nuestra memoria, abrir nuestras aulas, mostrar nuestras prácticas —las de antes y las de ahora— y dejar registro, en cualquier tipo de soporte, para generar insumos de reflexión metadidáctica, para que por fin quede claro y no tengamos que seguir defendiendo y explicando para qué sirve la Literatura.

Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (1989). *Reforma curricular del Instituto de Profesores "Artigas"*. Montevideo: ANEP.

- Ángelo, R. (2007). *Breve historia de los centros de formación docente en Uruguay*. Recuperado de <<http://rangeloblogs-pot.com/2007/02/los-centros-de-formacin-docente-en.html>>.
- Bombini, G. (2018). *Miscelánea*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bordoli, D. (1961). Enseñanza de la literatura. Actividad de la clase. En *Anales del Instituto de Profesores "Artigas"*, 4-5 (pp. 25-34). Montevideo: Enseñanza Secundaria.
- Camilloni, A. (2007). *Didáctica general y didácticas específicas*. Recuperado de <<https://www.palermo.edu/ACI/trabajos/Alicia-Camilloni.pdf>>.
- Castillo, G. (1964). La utilidad de la literatura. En *Antología del ensayo uruguayo contemporáneo* (pp. 562-568). Montevideo: Universidad de la República.
- Chevallard, Y. (1991) La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- Gardner, H. (1983) Las inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós.
- Grompone, A. (1952). *Formación de profesores de Enseñanza Secundaria*. Montevideo: Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria.
- Grompone, A. (1956). El Instituto de Profesores "Artigas". En *Anales del Instituto de Profesores "Artigas"*, 1 (pp. 5-30). Montevideo: Enseñanza Secundaria.
- Javier, E. y Díaz, S. (2019). La construcción de la identidad docente desde la formación del profesorado en la década de 1950. En A. Romano (Coord.) *Historia de la «nueva educación» secundaria en Uruguay (1936-1963)*. *Revistas, docentes y reformas* (pp. 79-92). Montevideo: Universidad de la República.
- Mayorga, M. J. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. En *Tendencias Pedagógicas*, 15(1).
- Real de Azúa, C. (1958). Problemas de la enseñanza literaria. En *Anales del Instituto de Profesores "Artigas"*, 3 (pp. 33-56). Montevideo: Enseñanza Secundaria.
- Rodríguez Reyes, C. (2011). *Formar profesores de Literatura para la enseñanza media. Entre la Didáctica y la Teoría Literaria* (pp. 427-434). Recuperado de <<http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/607>>.
- Romiti, E. (Coord.). (2020). *La didáctica de la literatura en el debate actual: aportes y desafíos*. Montevideo: Consejo de Formación en Educación.