

Libros de **Cátedra**

# Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras

Valeria Sardi (coordinadora)

FACULTAD DE  
HUMANIDADES

**S**  
sociales

 **EduLp**  
Editorial  
de la Universidad  
de La Plata



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

# RELATOS INESPERADOS

LA ESCRITURA DE INCIDENTES CRÍTICOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

EN LETRAS

*Valeria Sardi*

*(coordinadora)*



2013

Relatos inesperados : la escritura de incidentes críticos en la formación docente en letras /

Valeria Sardi ... [et.al.] ; coordinado por Valeria Sardi. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2013.  
E-Book.

ISBN 978-950-34-0969-5

1. Enseñanza de Lengua. 2. Literatura. 3. Crítica Literaria. I. Sardi, Valeria II. Sardi, Valeria, coord.  
CDD 807

Fecha de catalogación: 12/06/2013

**Diseño de tapa:** Dirección de Comunicación Visual de la UNLP



**Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata**

47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina  
+54 221 427 3992 / 427 4898  
editorial@editorial.unlp.edu.ar  
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2013  
La Plata, Buenos Aires, Argentina  
ISBN 978-950-34-0969-5  
© 2013. UNLP-Edulp

El yo frente a sí mismo, el yo frente al estupor de encontrarse imprevistamente enredado en la trama de su propia mirada que mira las cosas, en la trama de la escritura que registra la propia mirada.

Franco Rella. *Desde el exilio. La creación artística como testimonio.*

## AGRADECIMIENTOS

En nombre de todxs lxs autorxs de este volumen, queremos agradecer a todxs lxs profesorxs en formación que participan en este libro con sus textos y sus experiencias, sin los cuales no hubiese sido posible escribir nuestros análisis de las prácticas y la formación docente en Letras.

Gracias a Beatriz Alen quien me mostró el camino de la escritura de las prácticas en la formación docente y, en esta oportunidad, me facilitó bibliografía.

*Valeria Sardi*

Gracias a todxs los alumnxs de la cátedra de todos estos años por poder construir juntos la escritura de sus prácticas.

Gracias a mis compañeros de trabajo con quienes reflexionamos e inventamos permanentemente cómo dar a leer y a escribir.

Gracias a mi marido José, a nuestra hija Catalina y a Valeria porque siempre hacen sitio a mi escritura.

*Cristina Blake*

Gracias a todxs lxs alumnxs del Taller de Profundización que participaron y lo hicieron posible.

*Fernando Andino*

Gracias a todxs lxs residentes que aportaron relatos.

*Carolina Mathieu*

# ÍNDICE

Prólogo, <i>Valeria Sardi</i> .....	6
Capítulo 1. La escritura de las prácticas en la formación docente en Letras, <i>Valeria Sardi</i> .....	10
Capítulo 2. Tensiones en las prácticas de escritura escolares, <i>Cristina Blake</i> .....	33
Capítulo 3. Marcas biográficas en la escritura de incidentes críticos, <i>Valeria Sardi y Fernando Andino</i> .....	56
Capítulo 4. Enseñanza de la lengua y la literatura: una mirada desde la escritura de las prácticas, <i>Carolina Mathieu y Cristina Blake</i> .....	76
Capítulo 5. Voces que tensionan contextos, <i>Fernando Andino</i> .....	101
Los autores.....	127

## PRÓLOGO

En este libro nos proponemos escribir sobre escrituras producidas por profesorxs (1) en formación en la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura II y Prácticas de la enseñanza que dan cuenta de ciertos momentos de una clase, ciertas zonas de la práctica donde se produce una experiencia desestabilizadora, que rompe con lo esperado e instituye otras relaciones con el saber y con lxs sujetxs. Se trata de analizar *incidentes críticos* en tanto inscripciones de una práctica concreta donde lxs residentes le ponen voz y cuerpo a la experiencia vivida, fijaciones de una situación acotada, en una clase situada, que impone otra lógica y que tensiona con lo imaginado. En este sentido, estas escrituras que rememoran experiencias de la residencia donde lxs profesorxs en formación observan un desajuste entre lo planificado y lo efectivamente concretizado se inscriben en una zona de incertidumbre que da cuenta de la lógica azarosa, contingente e imprevisible de las prácticas docentes. Es decir, se trata de escrituras que textualizan experiencias de la práctica del orden de lo inesperado, narraciones de una práctica docente que se desacomoda en su concreción, que se modifica al calor de su hacer, que muta, cambia, irrumpe, desconcierta. Ese desacople en la práctica situada no implica una experiencia percibida como negativa o un fracaso en la práctica, sino más bien la oportunidad de una toma de posición, una alternativa de acción, una reformulación didáctica, una apuesta al cambio. Es decir, el incidente crítico en tanto tal puede ser una puerta para inventar posibilidades nuevas y, de ese modo, revitalizar la intervención didáctica. Y, en ese desconcierto, la escritura de la experiencia se piensa como un modo de reflexionar sobre esa práctica pasada, sobre esas experiencias concretas

vivenciadas en el recorrido de la residencia en Letras, para imaginar situaciones posibles de la práctica futura y nuevos modos de intervención.

Estas inscripciones de las prácticas docentes en el espacio de la residencia en Letras dan cuenta, también, de cómo en esta instancia de la formación se tejen otras tramas entre la universidad y el territorio escolar, entre la formación académica y la entrada al campo profesional, entre la formación biográfica y la formación docente, entre la teoría y la práctica, el saber y el no saber, lo imaginado y la experiencia concreta, entre ser estudiantes y devenir profesor o profesora. De allí que, para ampliar la interpretación de esas texturas multidimensionales de la formación docente, también indagamos y analizamos otras escrituras de la práctica producidas por lxs profesorxs en formación a lo largo de la cursada de nuestra asignatura como textos autobiográficos, notas de campo, diarios, registros y autorregistros.

Por otro lado, la escritura de los incidentes críticos dan cuenta de una trama polifónica de sujetxs involucradxs en las prácticas docentes de lxs profesorxs en formación en la instancia de la residencia; es decir, esos escritos se configuran a partir de múltiples voces como la del/la profesor/a en formación, los/las tutores/as que hacen el seguimiento de las prácticas, los/las formadores/as de terreno o profesores/as a cargo de los cursos donde realizan sus prácticas, los y las estudiantes de aulas de secundario o espacios socioeducativos donde se realiza la residencia y, por último, los/las profesores/as de la cátedra que trabajamos en la escrituración de los incidentes en las clases teóricas donde lxs profesorxs en formación rememoran la experiencia de la residencia y recortan una situación que dé cuenta de esa zona de incertidumbre que constituye el incidente crítico. Estas múltiples voces se dan cita, nuevamente, cuando en jornadas de intercambio que realizamos al finalizar el período de residencia compartimos la lectura, interpretación y análisis de los escritos de lxs profesorxs en formación con sus autorxs, lxs formadorxs de terreno, directivos de las instituciones y el equipo de la cátedra. En esos encuentros presenciales, como en los capítulos de este libro, ensayamos entre todxs nuevos sentidos, leemos entre líneas, subrayamos ciertas

zonas, problematizamos ciertos aspectos, nos detenemos en ciertos detalles imperceptibles para teorizar en torno a la formación docente en Letras, los mecanismos de la construcción identitaria profesoral, las relaciones con el saber, lxs sujetxs y los contextos.

La escritura de este libro, entonces, es el resultado de esos intercambios de miradas y perspectivas sobre la formación docente, de diálogos y conversaciones de lxs autorxs que participamos en este volumen con lxs profesorxs en formación que prestan sus voces y escritos, con lxs compañerxs de trabajo y colegas, del trabajo compartido en la formación de docentes en Letras de nuestra universidad.

En el primer capítulo, “La escritura de las prácticas en la formación docente en Letras” de mi autoría, se da cuenta de los antecedentes históricos, las perspectivas teóricas, una presentación panorámica de los géneros de la escritura de las prácticas que abordamos en la cátedra y la definición de los incidentes críticos en tanto género que privilegiamos para nuestro análisis a lo largo del libro.

El segundo capítulo, “Tensiones en las prácticas de escritura escolares” de Cristina Blake, analiza el lugar de la escritura como práctica en la formación de lxs profesorxs en Letras y en sus prácticas docentes en terreno como así también se abordan las tensiones vinculadas con la escritura en las intervenciones didácticas y en la construcción de conocimiento en prácticas situadas.

En el tercer capítulo, “Marcas biográficas en la escritura de incidentes críticos” en coautoría con Fernando Andino, se indaga en las relaciones entre las trayectorias biográficas y la formación docente en Letras, dando cuenta de cómo se visibilizan en la escritura de incidentes críticos como en otros escritos de la práctica los recorridos escolares, académicos y vitales de lxs profesorxs en formación.

El cuarto capítulo, “Enseñanza de la lengua y la literatura: una mirada desde la escritura de las prácticas” de Carolina Mathieu y Cristina Blake, se aboca al análisis de cómo en los incidentes críticos se presenta la construcción del conocimiento lingüístico-literario y las representaciones de la enseñanza de la lengua y la literatura en las prácticas situadas.

Por último, el quinto capítulo, "Voces que tensionan contextos" de Fernando Andino, se ocupa de analizar las tensiones entre enseñanza de la literatura y contextos posibles de las prácticas docentes como así también indaga en la construcción de género y la configuración de los cuerpos en esos múltiples escenarios donde lxs profesorxs en formación se inician como docentes en la residencia y son, a su vez, futuros espacios profesionales.

Escrituras sobre escrituras, puntos de vistas sobre otros puntos de vistas, interpretaciones de interpretaciones que nos invitan a reflexionar sobre la formación docente en Letras, de eso se trata este libro.

## Notas

(1). En todo el libro utilizamos la x neutra o barrado a/o para dar cuenta de la adscripción genérica. Asimismo, aclaramos que a lo largo del texto se citan escrituras sin referencia en la bibliografía general porque se trata de anotaciones privadas de lxs profesorxs en formación.

# CAPÍTULO 1

## LA ESCRITURA DE LAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LETRAS

Valeria Sardi

Una profesora en formación escribe:

Cuando ingresé al aula -con la profesora y la preceptora- los chicos estaban desordenados, gritando, aunque la preceptora trataba de ordenarlos. Al principio, me asusté, porque en cuestión de semanas -pensé- me iba a pasar lo mismo a mí y empezaba a pensar cómo resolver ese desorden. Ese día, cuando comenzó la clase mi atención estuvo en uno de los chicos que se sentó al lado mío para preguntarme qué anotaba. Cuando la profesora les asignó el trabajo grupal, corrió la silla y muy cómodo se sentó con las piernas arriba de la mesa y continuamente estaba gritando, llamando la atención, la profesora lo retaba continuamente.

En un momento, se puso a trabajar y le hizo una pregunta a la profesora, quien le respondió que no podía ayudarlo en ese momento.

En el transcurso de las otras clases, me enteré que “ese alumno” era Federico. Ahora que sabía como se llamaba, pensaba en cómo iba a hacer en mis clases con Federico.

Cuando llegó el día de mi clase, leímos *Emma Zunz* de Jorge Luis Borges. Pregunté quienes no tenían el cuento. Federico levantó la mano, yo le di mi libro y le dije: *Federico, ¿quierés leer?*, a lo que él respondió riéndose: *ya sabe nuestros nombres*. Esa clase transcurrió sin problemas, Federico leyó y entre todos hablamos del cuento. Cuando me fui no lograba salir de mi asombro, ya que la clase había transcurrido sin problemas, cosa que no esperaba.

Cuando leímos *Después del almuerzo* de Julio Cortázar pregunté quién quería leer y rápidamente, sentado en la primera fila, Federico me dijo: YO. Después continuaron leyendo sus compañeros y, después de un rato, Federico me pidió volver a leer. Le dije que sí. Cuando terminamos me dijo: *qué cuento interesante*.

Cada vez que terminaba las clases pensaba en Federico y en el asombro de la profesora que no podía creer su comportamiento. También pensaba en la impresión que me había llevado al principio. Entonces, volví a mirar lo que habíamos trabajado y entre algunas cosas hablamos de “la mirada del otro y qué es lo que genera”. (...)

Por suerte, recordé los nombres de cada uno de los chicos, sin ningún calificativo.

Cuando corregí los trabajos Federico no me había entregado, pero no me importó. Sentí que durante esas pocas clases, Federico había encontrado el lugar que buscaba: el de la palabra. (VV. AA., 2011: 18)

Luz, en este texto, traza una figura de su recorrido por la residencia, un dibujo en la trama posible de las prácticas de enseñanza a partir de la textualización de una experiencia concreta en el aula donde da cuenta de las preocupaciones iniciales, las posibles intervenciones didácticas, la toma de decisiones a partir del emergente; es decir, pone en juego sus modos de mirar la práctica situada, lxs sujetxs y el conocimiento. Este relato da cuenta de cómo Luz pasó del temor al desorden –en el que, de algún modo, se presenta una representación ideal de la escuela donde todo es silencio y orden, como veremos en el capítulo 5- en un contexto donde los sujetos eran estigmatizados, a la posibilidad de construir una relación pedagógica que subvierte las lógicas internas de ese aula de secundario a partir de la puesta en juego de una intervención didáctica que apunta a revertir la profecía autocumplida y generar otro vínculo intersubjetivo y con el conocimiento por parte de lxs estudiantes. No se trata solo de otro trato interpersonal sino de proponer el diálogo como forma de intercambio entre ella y lxs sujetxs, modalidad que aporta una visión constructivista del conocimiento y una concepción no autoritaria de la enseñanza (Burbules, 1999). Así, Luz propone la lectura en voz alta del texto de Borges como modo de hacer lugar a la palabra de lxs estudiantes, habilitar las múltiples interpretaciones sobre el texto y, a partir de allí, dar lugar a la metacognición. Federico, en esta nueva micropolítica propuesta por Luz, puede encontrar su lugar como lector, abandonar la representación estigmatizada que lxs otrxs se han hecho de él y, a partir del diálogo, quedar atrapado en una interacción donde cada unx de los actorxs participa de una dinámica particular de hablarse y escucharse entre ellxs. Esta relación dialógica que propone Luz habilita la construcción de otra representación en torno a lxs sujetxs donde el interés por la literatura era lo que primaba, más allá de sus modos de habitar el aula. En el relato de Luz observamos cómo al proponer una relación pedagógica dialógica para abordar los textos literarios, se produce un cambio en lxs sujetxs y el aula deviene una comunidad de lectores, una comunidad de indagación donde todxs leen, comentan, interpretan y construyen conocimiento en torno a lo literario. Luz logra salir de esa zona de incertidumbre que genera la primera observación del

curso, se anima a probar otro modo de pensar la enseñanza de la literatura, rompe con sus *habitus* academicistas para proponer un vínculo con la literatura donde son lxs sujetxs quienes construyen saberes y lecturas sobre los textos dados y, de esta manera, crea una relación pedagógica donde el conocimiento se construye a partir del diálogo compartido. De algún modo, el relato de Luz, da cuenta de una experiencia que propone producir “una localidad pedagógica que puede caracterizarse como una comunidad situada de aprendizajes dialógicos” (McLaren, 1999:140).

El escrito de esta profesora en formación es el resultado de un modo de pensar la escritura en la formación de profesorxs en Letras. Se trata de promover la escritura de las propias prácticas y de transformar esos escritos resultantes en una escritura epistémica que dé cuenta de las inquietudes, deseos, preocupaciones, interrogantes, problemáticas, dificultades y situaciones dilemáticas con que se encuentra un/a profesor/a en formación durante el recorrido por la residencia y, a su vez, en su futura trayectoria profesional ya graduado/a.

Así, escribir la propia práctica deviene un dispositivo de la formación en tanto se propone que lxs estudiantes miren la propia práctica desde una perspectiva ajenizada y escriban un recorte singular de la experiencia, focalicen la mirada hacia unos problemas específicos de la enseñanza de la lengua y la literatura y acerca del proceso devenir profesor/a, hacerse profesor/a de Lengua y Literatura. La escritura de las prácticas pone en escena unos saberes en torno a cómo miramos, cómo miro y soy mirado, cómo percibo a los otros y cómo soy percibido por los otros, cómo miro las propias prácticas y las prácticas ajenas, los contextos, lxs sujetos y cómo soy interpeladx por ellxs; es decir, ese juego de miradas se textualiza y en esa experiencia de escribir aquello que estoy transitando, lo que no sé, lo desconocido, lo que sabré cuando escriba se promueve la reflexión sobre las propias experiencias, sobre los modos de hacer. En esta lógica, escribir es una invitación a volver a mirar la práctica de manera recursiva, una y otra vez, cada vez que se escribe sobre esa experiencia en proceso. Asimismo, escribir las prácticas es un modo de articular teoría y práctica; el recorrido de la formación

inicial con la entrada al terreno; las trayectorias biográficas y la construcción de la identidad docente; los procesos de práctica, observación y reflexión sobre las prácticas de enseñanza de Lengua y Literatura.

Esta escritura, a su vez, necesita de sujetxs que miren de otro modo las prácticas, que fijen la atención en los detalles de manera tal de traer al sujeto y al objeto mirado a la conciencia perceptiva. Como dice Merleau Ponty, “prestar atención es provocar nuevas articulaciones, es la constitución activa de un nuevo objeto-sujeto que hace explícito y que articula lo que hasta ese entonces se presentaba como nada más que un horizonte indeterminado” (Merleau Ponty, 1994: 52). Es decir, se trata de mirar la práctica para encontrar nuevos significados, nuevos sentidos a eso que hacen lxs sujetxs, para asignar carnadura teórica a las racionalidades, saberes, valores, representaciones, *habitus* que ponen en juego lxs sujetxs en el contexto de las prácticas situadas. Mirar se constituye, entonces, en una acción que atraviesa la práctica docente y que constituye el lazo entre la persona y el mundo, entre el yo y los otros, entre yo profesor y los otros estudiantes y viceversa. Cada mirada al objeto de enseñanza, a lxs sujetxs y a los contextos replantea el estatuto de la realidad y de la relación dialógica entre profesor/a y estudiantes, entre quien enseña y quien aprende. En este sentido, miro y escribo para dar cuenta de mi percepción, de la articulación entre objeto y sujeto, entre conocimiento y sujetxs, y en esa escritura voy más allá de lo literal, de lo superficial y me interrogo en torno a las prácticas concretas.

La escritura de las prácticas es un ejercicio que pone al sujeto frente a su propia experiencia y en ese mirarse y reflexionar sobre sí mismo y sus prácticas se trata de penetrar más allá del significado latente, buscar un sentido segundo (Starobinski, 2002). De allí que lxs profesorxs en formación cuando escriben sobre su propia práctica ejercitan la mirada de otro modo, con el imperativo de ir más allá de lo dado para imaginar que “esta búsqueda de lo más lejano podrá llevar de nuevo a lo más próximo: a las evidencias de la primera mirada, a las formas y a los ritmos que, en un primer momento, parecían ser promesa de un mensaje secreto” (Starobinski, 2002: 20). Es decir, esa mirada que busca descifrar los

sentidos segundos de las prácticas trata de interpretar lo subyacente, lo no visible, lo no documentado y, de algún modo, nos lleva al punto de partida, a eso que aparentaba ser superficial pero no lo era. Se trata de descubrir “lo que es significativo, lo que tiene sentido, lo que es importante observar” (Wilcox, 1993: 98).

La escritura, de este modo, es un dispositivo que nos permite leer entre líneas, interpretar las prácticas, poner en valor las voces de lxs sujetxs y las experiencias concretas de la práctica, dar cuenta de los saberes, las representaciones, las decisiones didácticas, los modos de hacer y de pensar de lxs sujetxs. Escribir sobre lo que nos pasa en la práctica es en sí misma una experiencia de formación, más allá del producto final ya que la escrituración de la experiencia permite su objetivación –en tanto la escritura separa la palabra del contexto, la fija sobre una superficie material y entabla sus propias relaciones con el mundo a través del discurso objetivado- y, de este modo, la construcción de un saber teórico sobre las prácticas. De allí que escribir sobre las prácticas es un modo de territorializar la experiencia vivida, ponerle nombre a ese devenir profesor/a, marcar una frontera, limitar lo vivido en unos trazos y unas huellas que dan cuenta de cómo cada sujetx atravesó la experiencia de la formación.

### Aportes históricos

Si bien en los últimos años distintas áreas del conocimiento vienen rescatando el lugar de la escritura en su dimensión epistémica -como, por ejemplo, en el próximo apartado veremos los aportes de la etnografía y la investigación narrativa- si hacemos un poco de historia podremos relevar cómo, en el pasado, educadorxs, maestrxs y profesorxs, tanto en Europa como en nuestro país, han considerado a la escritura de las prácticas como un dispositivo para reflexionar y repensar sus modos de hacer. Leer y releer los textos de la práctica que nos han legado es una experiencia de formación en tanto y en cuanto esos escritos nos permiten reconstruir la experiencia cotidiana escolar, dar cuenta de las decisiones

didácticas, historizar los modos de leer y escribir, los debates en cuanto a la apropiación del conocimiento y la mediación docente. La lectura de estos textos nos permite analizar recurrencias, continuidades y discontinuidades en la memoria colectiva de las prácticas docentes.

Para iniciar este rescate histórico, podemos tomar los aportes de Anton Makarenko quien en 1920 funda en la Unión Soviética la colonia Máximo Gorki para jóvenes en conflicto con la ley penal y en su *Poema pedagógico* escribe sus memorias de la actividad pedagógica durante treinta años, sus dificultades y aciertos, las problemáticas con las que se encontraba, las decisiones didácticas y pedagógicas que llevó a cabo, las estrategias de mediación con los jóvenes, el trabajo en equipo, entre otras dimensiones que deja registrado por escrito en este libro. Por ejemplo, en una zona del texto relata:

Por las noches organizábamos frecuentemente en los dormitorios lecturas en voz alta. Desde el primer día formamos una biblioteca, para la que yo compraba los libros o los pedía en las casas particulares. A finales del invierno teníamos casi todos los clásicos y mucha literatura política y agrícola. En los depósitos abandonados de la Delegación Provincial de Instrucción Pública encontramos numerosos libritos de divulgación sobre diversas ramas del saber.

Eran muchos los colonos aficionados a la lectura, pero no todos, ni mucho menos, sabían asimilarla. Por eso instauramos la costumbre de las lecturas en voz alta, en las que participaban habitualmente todos los muchachos. En el transcurso del primer invierno leímos muchas obras de Pushkin, de Korolenko, de Mamin-Sibiriak, de Veresáiev y, en particular, de Gorki.

Gorki producía en nuestro medio una impresión muy fuerte (...).

Las obras de Gorki *Infancia* y *Por el mundo* impresionaron profundamente a todos. Los muchachos escucharon la lectura, conteniendo el aliento y pidiendo que continuásemos aunque fuera "hasta las doce". (...)

Comenzamos a llamarnos colonia Gorki sin que nos autorizase ninguna disposición oficial. (Makarenko, s/d: 89-91)

En este fragmento, Makarenko hace referencia a una experiencia de lectura en voz alta con los jóvenes habitantes de la colonia, a una práctica de lectura colaborativa nocturna que va a ser el paso previo para que los internos conozcan la literatura de Gorki y, a partir de allí, decidan bautizar a la colonia con su nombre. El educador opera como un mediador cultural que tiende puentes entre la literatura y los jóvenes. A partir de una prosa sencilla, Makarenko presenta una práctica

llevada a cabo con los internos y las transformaciones que esas lecturas generaron en el grupo de jóvenes.

En otro fragmento del *Poema pedagógico*, Makarenko hace referencia a los inicios en la colonia, sus preocupaciones y dificultades, y reflexiona acerca de su práctica como educador:

Para mí y para mis compañeros, los primeros meses de nuestra colonia no fueron sólo meses de desesperación y de tensión impotente: también fueron meses de busca de la verdad. En toda mi vida había leído yo tanta literatura pedagógica como en el invierno de 1920.

(...) El fruto principal que yo obtenía de mis lecturas era una firme y honda convicción de que no poseía ninguna ciencia ni ninguna teoría, de que era preciso deducir la teoría de todo el conjunto de fenómenos reales que transcurrían ante mis ojos. Al principio, yo ni siquiera comprendía, pero veía, simplemente, que no necesitaba fórmulas librescas, que, de todas suertes, no podría aplicar a mi trabajo, sino un análisis inmediato y una acción también inmediata. (Makarenko, s/d: 20)

Aquí Makarenko pone por escrito cómo la lectura fue un acompañamiento para los inicios dificultosos de la colonia y, a su vez, cómo a partir de lo leído comprendió la necesidad de analizar las prácticas concretas y poner en juego acciones específicas para modificarlas. Leer sus escritos es un modo de conocer otras prácticas educativas lejanas en el tiempo pero que nos hablan de la complejidad de los inicios profesionales, de la necesidad de tomar decisiones, de analizar las prácticas situadas, de poder mirar la experiencia desde un recorte singular que da cuenta de nuestras preocupaciones e intereses como educadores.

*Recuerdos de escuela* del maestro italiano Giovanni Mosca es otro antecedente de escritura de las prácticas docentes, publicado en Italia en 1940, devenido *best-seller* para la época. En este caso, Mosca noveliza la experiencia como maestro en la escuela primaria “Dante Alighieri” de Roma durante los años 20 y 30 y describe con humor las vicisitudes escolares con un grupo de niños. El libro está organizado en capítulos que hacen referencia, ya desde los títulos, a diversas dimensiones de la vida escolar desde una mirada crítica a la escuela tradicional y la apuesta a construir una

relación fluida con los alumnos y la apropiación del conocimiento a partir de sus saberes. Por ejemplo, en el capítulo “Prueba escrita”, aborda las tensiones en torno a la práctica de escritura en el aula:

Los chicos ya han escrito la fecha sobre la hojita del borrador y, debajo, “Composición”. Ahora aguardan, los ojos abiertos de par en par y el corazón latiendo con fuerza, a que el maestro comience a dictar...

Pero el maestro tarda, por dos razones: una es que sigue esperando a Martinelli, la otra es que, como todos los maestros (afortunadamente, los chicos no saben estas cosas) no sabe qué tema dar. “¿El día más hermoso de mi vida?” No, basta con este tema que obliga a los niños a decir mentiras: jamás tendrán el coraje, por ejemplo, de escribir que el día más hermoso de su vida fue aquel en que vieron una señora gorda rodar por las escaleras, con paraguas y la bolsa de las compras... (...)

Pero, ¿es realmente necesario dar este tema?

Sí, porque hay que documentar la actividad de los niños: a fin de año, cuando el Director vea las veinte composiciones desarrolladas en clase, palmeará el hombro del maestro y lo felicitará. (Mosca, 1091: 36-37)

En este fragmento, Mosca reflexiona -a partir de la narración de una experiencia concreta de su práctica- acerca de la composición como una escritura burocrática tanto por sus temas vacuos para los niños y su ausencia de fin didáctico preciso como por la demanda institucional.

Otro aporte histórico para pensar la escritura de las prácticas docentes es *Cartas a una profesora* de Lorenzo Milani y sus alumnos, publicado en 1967, que da cuenta de su experiencia en Barbiana, escuela popular creada en 1954 en Toscana a la que concurren aquellos jóvenes que fracasaron en las instituciones oficiales. En este texto, el cura Milani -con ocho de sus estudiantes entre los trece y los dieciséis años- escriben sus experiencias escolares y expresan sus creencias en torno a la educación. El texto está estructurado en cartas -destinadas a una profesora que simboliza a aquellos docentes que han excluido a jóvenes de sectores populares- que tratan diversos temas vinculados con la escuela como los exámenes, la desigualdad educativa, las diferencias sociales, el horario escolar, las concepciones de conocimiento. Así, en un fragmento del texto, un estudiante narra una experiencia de escritura:

En junio, al tercer año de Barbiana, me presenté para el diploma de secundaria inferior como alumno libre.

El tema de la composición era: "Hablan los vagones de ferrocarril".

En Barbiana había aprendido que las reglas para escribir son las siguientes. Tener algo importante que decir, o que sea útil para todos o para muchos. Saber a quién se escribe. Recoger todo lo que sirve. Encontrar una lógica para ordenarlo. Quitar toda palabra que no usamos hablando. No fijarse límites de tiempo. Así escribo con mis compañeros esta carta. Así espero que mis alumnos escriban, cuando yo sea maestro.

La sartén en sus manos

Pero ante un tema semejante, ¿de qué me servían las reglas humildes y sanas del arte de todos los tiempos? Si quería ser honesto, debía entregar la página en blanco. O bien, criticar el tema y a quien lo había dado.

Pero yo tenía 14 años y venía de la montaña. Para entrar al Normal necesitaba ese diploma. Esa hojita de papel estaba en las manos de cinco o seis personas extrañas a mi vida y a casi todo lo que amaba y sabía. Gente despreocupada que tenía la sartén por el mango.

Traté, pues, de escribir como ustedes quieren. De más está decir que no lo logré. Seguramente salieron mejor los escritos de sus señoritos, expertos en sacarle el olor a podrido al guiso de lugares comunes. (Milani, 1967: 21-22)

Aquí podemos observar las tensiones entre las concepciones de escritura vinculadas con las prácticas de lxs estudiantes y sus saberes no sistematizados y las pautas de la composición y, a su vez, la desigualdad educativa y la dificultad de lxs estudiantes provenientes de sectores populares para ingresar en las escuelas normales.

El libro *El país errado (Diario de una experiencia pedagógica)* de Mario Lodi, maestro que narra su experiencia en una escuela rural entre 1964 y 1969 en Italia, es otro aporte valioso en esta historización. En este caso se trata de un texto inscripto en el género diario o cuaderno de bitácora donde el maestro va poniendo por escrito sus preocupaciones, las experiencias concretas de la práctica, sus creencias en torno a la enseñanza, sus dificultades, situaciones dilemáticas de la vida cotidiana escolar y, a partir de allí, hace una crítica despiadada a la educación italiana durante la década del 60. Por ejemplo, apunta:

31 de marzo. (...)

Y hoy, tras un día de viento helado que ha despejado el cielo, ha llegado el sol. Es el primer día de sol, hoy no se puede mirar por la ventana sin tener la sensación de estar encerrado en una cárcel. Así es que hemos salido al campo, alegres, con el bloc de notas en el bolsillo para apuntar cosas, tal vez en forma de poesías, sobre la nueva vida que vuelve a nacer. (Lodi, 1973: 435)

En este fragmento, Lodi hace referencia a una escena de la vida cotidiana escolar, la salida al campo para dejarse sorprender por la naturaleza y, a partir de allí, escribir con lxs estudiantes.

Algunos de estos educadores fueron inspiradores para maestros argentinos como Olga Cossettini y Luis Iglesias, no solo en cuanto a su propuesta pedagógica sino también respecto del rescate de la escritura de su práctica profesional como un modo de reflexión sobre su propio hacer. Tanto Cossettini como Iglesias tomaron a la escritura como una práctica reflexiva y hoy podemos leer sus reflexiones en algunas publicaciones que se hicieron de sus diarios. Por ejemplo, en *La enseñanza de la Lengua en la escuela primaria* (2001), Cossettini da cuenta, a través de fragmentos de sus diarios, de sus ideas para conseguir que los niños aprendan la lengua, la ortografía, la gramática y la oralidad. Asimismo, en este texto reivindica la escritura de las prácticas con la apuesta a llevar un diario de clase y señala que esta escritura “es la presencia viva de la tarea diaria (...) es la expresión cabal del acontecer dentro del aula, de lo que nace todos los días en el encuentro maestro-alumno” (Ibídem: 11). En el caso de Luis Iglesias, este maestro consideró a la escritura como una práctica central de su hacer profesional y dejó varios textos escritos donde recupera sus experiencias como maestro, teoriza en torno a la enseñanza de la escritura –entre otros temas- y reflexiona sobre sus propias prácticas. Por ejemplo, en *Diario de ruta. Los trabajos y los días de un maestro rural* (1980) Iglesias publica su cuaderno de bitácora -que fue publicado por primera vez en 1963- en el que recopila la experiencia educativa en la Escuela Rural N.º 11 de Tristán Suárez en la provincia de Buenos Aires entre los años 1938 y 1957. Un fragmento del diario:

Abril 20.

(...) Les leo un capítulo de Platero, "Juegos del anochecer", y lo saborean. Cambio al leer muchos vocablos: linyera por mendigo, rengo por cojo...Que me perdone don Juan Ramón. Tampoco uso la jerga andaluza, y digo: "-Mi padre tiene una escopeta..." Así, todo va bien. Les leo por leer, porque nos gusta a todos. Antes les he prevenido que no hay que hacer ningún trabajo, sino que vamos a gustar de una página, sin intención alguna. (...)

Platero y yo suena bien cuando sus palabras sonoras y claras se leen en voz alta. Ellos no entiende, muchas veces, pero el libro los sorprende y maravilla; comúnmente quedan deslumbrados, confundidos y henchidos de poesía, de color y música, mientras crecida, aletea en ellos la tierna emoción biennacida. (Iglesias, 1973: 52)

Aquí Iglesias narra una experiencia de lectura colaborativa con sus estudiantes y toma posición con respecto a los modos de leer, la construcción de sentidos, las decisiones didácticas que hace en su lugar de mediador en el aula y sus ideas respecto de la significación de la lectura en voz alta en la clase.

Otro maestro que privilegia la escritura como modo de reflexionar sobre la propia práctica es Amado Montes de Oca quien en un artículo publicado en 1920 en *El Monitor de la Educación Común* propone llevar un "libro de observaciones diarias" con la intención de analizar los resultados de sus decisiones didácticas, observar a los estudiantes, explicar las causas o razones para que la práctica se realice de determinada manera y no de otra, y cuáles han sido los medios puestos en juego en el aula.

Esta reivindicación de la escritura para analizar la propia práctica también la podemos observar en algunos profesores de enseñanza media a lo largo de la historia como José Fernández Coria que en 1919 publica *La enseñanza de la Literatura* donde cuenta algunos episodios significativos de sus clases, expresa sus ideas pedagógicas y teoriza acerca de la enseñanza de la literatura. O Alonso Criado que en *Del Aula (aporte a la enseñanza de la literatura)* presenta sus ideas y posicionamientos respecto de la enseñanza, sus pensamientos acerca de sus estudiantes en su experiencia educativa en el Colegio Nacional Nicolás Avellaneda.

Este recorrido histórico acotado nos permite observar cómo se le ha dado un lugar en el desarrollo profesional docente a la escritura como dispositivo para reflexionar en torno a las prácticas de enseñanza y, a partir de allí, proponer un cambio en las

prácticas. Asimismo, la lectura de estos escritos nos permite observar qué concepciones de la enseñanza se han modificado y cuáles han permanecido en el tiempo, cómo se desarrollaba la experiencia cotidiana escolar, qué mediaciones y decisiones didácticas se ponían en juego, entre otras dimensiones. A su vez, estas escrituras de la práctica nos permiten considerar cómo “la experiencia educativa se despliega dando cuenta de una continuidad entre quien narra y quien lee, quien vive la experiencia y quien se acerca a ella a través de la lectura. La narración, de este modo, se constituye en una transformación subjetiva de quien escribe como así también de quien lee” (Sardi, 2010: 3-4).

### **Aportes de la etnografía y la investigación narrativa**

¿Desde dónde escribir? ¿Cómo mirar esa práctica propia para construir un conocimiento en torno a ella? ¿Qué perspectiva o encuadre teórico tomar para escribir las prácticas?

Mirar y escribir en tanto leer, interpretar y reinterpretar las prácticas docentes se constituyen en ejercicios de la formación donde lxs profesorxs toman una perspectiva de exteriorización o, mejor dicho, miran como extranjerxs. De allí que mirar la propia práctica desde

(...) la posición ventajosa del extranjero es poder mirar con perplejidad e interrogativamente el mundo en el que se vive. Es como volver a casa después de una larga estancia en cualquier otro lugar. El que regresa a casa percibe en su ambiente detalles y formas que nunca había visto antes. Descubre que tiene que pensar de nuevo los rituales y las costumbres de su pueblo para poder entenderlos. (...) El que regresa (...) mirando con nuevos ojos, no puede, sin más, asumir el patrón cultural heredado. (...) Para darle sentido otra vez debe reinterpretar y reordenar todo aquello que ahora ve a la luz de su nueva experiencia. Debe, conscientemente, decidirse a indagar. (Greene, 2009: 82-83)

Se trata, entonces, de dejarse perturbar por la realidad, por las prácticas escolares, por lo instituido y crear una nueva perspectiva sobre lo que se ha considerado como real, como cotidiano, como habitual. Se trata de interpretar y

reinterpretar la realidad como si fuera siempre nueva, como si la viéramos cada vez desde una perspectiva inaugural. Es decir, podemos pensarnos como profesores y profesoras cuando miramos nuestra realidad cotidiana de la escuela o en los espacios socioeducativos como si fuéramos viajeros en tierras ajenas.

Si priorizamos una postura de exterioridad respecto de las prácticas de enseñanza y apropiación, si tratamos de entender e interpretar expresiones culturales que nos resultan ininteligibles, si tratamos “de penetrar en las razones del otro” (Augé, 2007: 40) y, con todo, escribimos nuestras interpretaciones, lo que nos proponemos es hacer etnografía. Es decir, tomar los aportes de la etnografía para analizar las propias prácticas es poner en el centro de nuestro hacer “conjeturar significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas” (Geertz, 1995: 32). En otras palabras, la etnografía aporta a la formación docente una perspectiva teórica que brinda herramientas para analizar cómo actúan lxs sujetxs, cuáles son sus creencias, perspectivas, representaciones, valores, motivaciones a partir de una mirada microscópica sobre las prácticas que se propone llegar a los sentidos segundos, a lo que hay por detrás, a lo que está oculto o invisibilizado.

Para ello, la etnografía reivindica la escritura de lo observado, de los discursos sociales, para poder volver sobre ello, para poder interpretar una y otra vez las prácticas culturales registradas y elaborar teóricamente algunas conceptualizaciones. En este sentido, Clifford Geertz toma el concepto de “descripción densa” para referirse a la escritura de un texto donde se presenta de manera microscópica y detallada las prácticas observadas; es decir, se trata de registrar por escrito las voces de lxs actores, las actitudes, los gestos, los aspectos no visibles o no explícitos de las prácticas. Se trata de escribir un texto donde se escenifique la práctica de manera detallada de modo que esos hechos pequeños permitan acceder a conclusiones importantes. Asimismo, en esta escritura se trata de reivindicar la construcción de un sujeto de la enunciación, de una perspectiva subjetiva a partir de la cual se describen las prácticas culturales. Si bien se trabaja con la subjetividad, es necesario dejar de lado las ideas preconcebidas y los

prejuicios para dar lugar a las conjeturas interpretativas, al análisis de las prácticas a partir de cómo el contexto y lxs sujetxs involucradxs las configuran y constituyen porque allí es donde el observador puede inscribirlas en un encuadre interpretativo inteligible y elaborar una teoría.

La etnografía, entonces, es un aporte teórico insoslayable para la formación docente en tanto y en cuanto esta disciplina se propone construir un conocimiento local de lxs sujetxs y las prácticas situadas como así también vincular los procesos educativos con los procesos macropolíticos y socioculturales más amplios. Como señala Elsie Rockwell, la etnografía permite documentar el saber pedagógico que habitualmente no se hace visible y, a su vez, puede favorecer la reflexión sobre la tarea docente y “puede mostrar la complejidad de procesos en los que intervienen múltiples actores con intenciones y tradiciones diversas” (Rockwell, 2009: 30).

Volviendo al inicio de este apartado y a la pregunta acerca de la escritura de las experiencias de la práctica docente nos interesa en este capítulo, también, hacer referencia a la potencia de la narrativa en la formación de un docente en Letras. En principio, podemos partir de la dimensión escrituraria de la práctica y cómo la narración de las experiencias educativas da cuenta de una necesidad ontológica de la condición humana que no es otra que la necesidad de contar historias para contarse a uno mismo, para narrar su propia identidad. O podemos pensar la escritura de la propia experiencia como una escritura que registra la mirada propia, como confrontación con uno mismo y con las prácticas propias, como vínculo con otros en ese diálogo que es la trama de un texto escrito. Como señala Franco Rella, “los eventos se tejen en una trama, en la trama de uno y de infinitos relatos posibles” y, asimismo, “el relato siempre está dirigido a alguien que lo escucha, lo lee, participa de él” (Rella, 2010: 21); de manera tal que la experiencia narrada sobrevive en esa trama escrituraria y permite volver a ella y dialogar con otrxs. De este modo, narrar la propia experiencia es mostrarse a los otrxs y a uno/a mismo/a, descubrir sus propios valores, creencias y racionalidades, dibujar una trama de significaciones que hablan de uno/a mismo/a y del modo en que cada uno/a cuenta su propio hacer. En este sentido, consideramos la relevancia de la

investigación narrativa en la formación de profesorxs porque cuando ellxs escriben relatos sobre las prácticas construyen conocimiento sobre la enseñanza en tanto y en cuanto escribir relatos permite mirar la propia experiencia con otros ojos, interrogarse sobre el propio quehacer, interpretar las lógicas y creencias que guían nuestras artes de hacer y, de esta manera, apostar a un cambio en las prácticas profesionales. Asimismo, como lo hacemos en este libro, la investigación narrativa también se ocupa de analizar los relatos y narraciones de experiencias, recoger historias de vida, escribir relatos para dar cuenta de modos de hacer y modos de apropiarse del conocimiento en un intento por teorizar en torno a la enseñanza desde una perspectiva intersubjetiva que involucra a lxs formadores, lxs profesorxs en formación, los formadorxs en terreno (Perrenoud. 1995) y lxs estudiantes.

La investigación narrativa, como señalan F. Michael Connelly y D. Jean Clandinin, considera la recolección de datos empíricos a partir de diversas formas narrativas; por ello,

los datos pueden ser recogidos en forma de notas de campo, en anotaciones en diarios, en transcripciones de entrevistas, en observaciones de otras personas, en acciones de contar relatos, de escribir cartas, de producir escritos autobiográficos, en documentos (como programaciones de clase y boletines), en materiales escritos como normas o reglamentos, o a través de principios, imágenes, metáforas o filosofías personales. (Connelly y Clandinin, 2009: 23)

En este sentido, como un dispositivo de la formación de profesorxs en Letras, se trata de privilegiar la escritura por sobre el relato oral porque la práctica de escribir predispone a la reflexión sobre la propia práctica, “permite poner a distancia, construir representaciones, constituir una memoria, releerse, completar, avanzar sobre las interpretaciones, preparar otras observaciones” (Perrenoud, 1995:18).

Los aportes de la etnografía y de la investigación narrativa promueven la construcción de una mirada extrañada y extranjera sobre la propia práctica que colabora en la formación de docentes en Letras reflexivos y conscientes de su propio quehacer.

## Escritura y formación en la carrera de Letras

La escritura de las prácticas puede pensarse como un dispositivo para la formación de profesorxs reflexivos que articulen los saberes acumulados a lo largo de la formación inicial con el campo laboral en ámbitos escolares y más allá de la escuela. Como un modo de concientizar a lxs estudiantes acerca de sus esquemas de percepción, de sus trayectorias biográficas, de sus implícitos ideológicos, de sus representaciones en torno a los saberes, lxs sujetxs y contextos en los que trabajarán en un futuro cercano, se pueden proponer diversos géneros de escritura de las prácticas que apuntan a analizar las prácticas de enseñanza como prácticas sociales diversas y situadas que ameritan ser miradas atendiendo a las múltiples dimensiones que las configuran.

Así, lxs estudiantes –como trabajamos en la Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura II- realizan observaciones cuando entran por primera vez a espacios no formales o cuando observan a los formadores de terreno en los espacios institucionales donde realizarán sus prácticas y, a partir de esa práctica, elaboran *registros de observación*. Más allá de esta primera experiencia de observación y reflexión sobre las prácticas docentes, el momento donde se pone en juego más fuertemente la propia mirada y la identidad del residente es cuando llega el momento de realizar sus prácticas en un curso asignado; es allí cuando lxs estudiantes escriben, primero, *guiones conjeturales* (Bombini, 2001) donde imaginan y textualizan su práctica futura y los posibles modos de intervención didáctica de acuerdo al conocimiento escolar, lxs sujetos y el contexto en una narración en primera persona. Luego, la elaboración de *autorregistros* permite dar cuenta de la experiencia singular y personal de lo que sucedió en el aula o espacio socioeducativo, las voces de lxs estudiantes o participantes, las decisiones didácticas, las dificultades que se presentaron y cómo fueron resueltas por lxs profesorxs en formación. En estas escrituras lxs estudiantes de Letras ponen en escena sus propios esquemas interpretativos; es decir, el autorregistro “no es un testimonio neutro que narra la realidad de las cosas, sino alguien que construye, desde la experiencia, una interpretación de estas realidades” (Arnaus, 1995: 9). El

registro de lo que sucedió efectivamente desde ese recorte particular que es la escritura de la práctica se entrama con lo que le pasó al profesor/a en formación en su interioridad, lo público se teje con lo íntimo de la experiencia pedagógica y, a todo esto, se suma la interpretación de lo que va sucediendo. Otro género que es productivo para la formación es la escritura del *diario*, género que habilita el registro cotidiano, que da cuenta de experiencias, situaciones, dificultades, obstáculos en la travesía del día a día de la formación y, en esta escritura se desentraña la lógica de la práctica, se relatan las peripecias que se presentan en la experiencia de la cursada, incluyendo el período de la residencia. A su vez, la lectura y relectura del diario es una oportunidad para ir abriendo un abanico de preguntas y reflexiones en torno a la práctica docente y al proceso de devenir profesor/a en tanto la escritura del diario da cuenta de la experiencia del ser y hacerse docente y se constituye en objeto de reflexión e investigación sobre la práctica.

### **Los incidentes críticos como dispositivo de formación**

Melina, una profesora en formación, escribe:

Debo confesar que para ponerme a escribir “un relato de enseñanza” tuve que hacer una especie de selección. Cuando pensé en una escena en donde lo imprevisto o el incidente operaran, recordé haber dicho a mi tutora que, “lo imprevisible” o “el incidente”, eran una especie de constante en el curso. Así y todo, a veces algunas situaciones que se me han presentado, fueron bien singulares. (VV. AA., 2011: 12)

Para esta profesora en formación escribir un relato de enseñanza que incluyera lo inesperado era en sí mismo el acto de narrar su experiencia en la residencia, porque es ahí en esa zona de la formación –y en la escritura de esa vivencia– donde se visibiliza el juego dialéctico entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo planificado y lo efectivamente concretizado. De algún modo, en esos relatos que escribe Melina, se pone en juego lo que Bruner dice respecto de la narración: “para que exista un relato hace falta que suceda algo imprevisto; de

otro modo, 'no hay historia'. El relato es sumamente sensible a aquello que desafía nuestra concepción de lo canónico" (Bruner, 2002: 31-32).

Narrar esas zonas grises e intersticiales de la práctica donde se produce un desajuste, aparece lo inesperado, se rompe con lo instituido, se quiebra, por decirlo de algún modo, el *status quo* de la intervención docente y la participación de lxs estudiantes, es narrar *incidentes críticos*. Es decir, se trata de recuperar escenas de la experiencia en la residencia donde una situación del orden de lo imprevisto deviene una zona de incertidumbre para el residente e instala una sensación de estar desubicado, incómodo en la práctica situada. De allí que, muchas veces, lxs profesorxs en formación dan cuenta de que habían imaginado un modo de "dar clase" y luego, en la realidad concreta de la práctica, ese ideal se desvanece por las tensiones e imprevistos que se presentan ya que es imposible prever hasta el mínimo detalle lo que va a ocurrir en una clase porque no sabemos cuáles van a ser los imponderables, ni podemos predecir los modos de intervención y de pensamiento de lxs estudiantes. Como señala Perrenoud, "en clase el enseñante debe "actuar con" un número impresionante de incidentes críticos y de factores imposibles de anticipar" (Perrenoud, 1995:6) ya que estos imprevistos forman parte del oficio de enseñar.

Los incidentes críticos son, entonces, relatos que recuperan experiencias concretas de la práctica efectiva en las aulas y en espacios no formales –en el trabajo que realizamos en la cátedra se trata de momentos singulares del recorrido por la residencia- donde se ponen en evidencia ciertas zonas del orden de lo inesperado o, como las denomina Ignacio, un profesor en formación, se trata de "una circunstancia extraordinaria" para aquel que está iniciándose en la profesión donde lo imprevisto genera una sensación de desasosiego y, a su vez, requiere de la toma de decisiones en la urgencia de la práctica. Compartamos un ejemplo, el incidente crítico que escribió Ignacio a partir de su experiencia de su residencia en una escuela de la localidad de Abasto –en la periferia de la ciudad de La Plata:

Dicté una tarea que pedía que escribieran en una hoja sobrenombres de familiares y amigos de los que ya pocos se acordaran cómo se llamaban realmente (esto venía a

colación de un personaje de la novela que estábamos viendo en clase: *Otroso* de Graciela Montes) y que contaran por qué les decían así y cómo habían surgido estos apodos –luego leeríamos las producciones en voz alta-. Las chicas que se sentaban todas de un lado del aula, con Carla –una de las más revoltosas y desafiantes- al frente, opusieron resistencia y argumentaron que no entendían qué era lo que pedía, cosa que me dejó fuera de lugar, porque la consigna no podía ser más clara y la mayoría de los chicos ya habían comenzado a producir. Probé con explicarles una vez, y otra, y otra, pero no hubo caso. Me encontraba en una encrucijada, y a pesar de que probé con ser autoritario –poner la voz grave, y decirles que lo hagan porque a pesar de que yo era practicante y no iba a tomarles examen, luego le pasaría nota de concepto a Carolina, la profesora del curso-, nada parecía resultar. Cuando ya me encontraba a punto de resignarme, probé con habilitarles alguna experiencia personal, es decir, hice la tarea con ellos en voz alta, contándoles el apodo de mi abuela materna, de la que ya nadie se acuerda su nombre real. Esto bastó para desatar un bombardeo de sobrenombres que se gritaban y se pisaban entre sí. Las chicas comenzaron a participar y a escribir lo que decían en voz alta, los chicos comentaron lo que venían haciendo, la tarea se convirtió en un espacio interactivo de participación. Una vez terminado esto, les pedí que hicieran una lista de los sobrenombres que habíamos ido compartiendo. Los chicos ya lo habían hecho, algunas de las chicas lo hicieron, pero la mayoría no. Carla, que había sido la que encabezó esta suerte de motín, por su lado, había copiado cinco sobrenombres y los había argumentado todos. Cuando propuse que leyéramos, en voz alta, lo escrito, volvieron a resistirse. Pero esta vez los dejé ser, porque consideré que la tarea, o mejor dicho, mis objetivos respecto a la tarea estaban cumplidos. (VV. AA., 2010: 10)

La escena narrada por Ignacio se ha transformado en un escenario habitual en las aulas de secundaria en el que lxs profesorxs en formación se encuentran en una situación inesperada que los obliga a tomar decisiones didácticas para vencer las resistencias de lxs alumnxs. ¿Cuál es la estrategia que pone en juego el practicante ante esta zona de incertidumbre? Como diría Henry Giroux, Ignacio apela “para promover el compromiso de colaboración y desestabilizar nociones fijas de lo que constituye el conocimiento social valioso” (Giroux, 1996:191) a experiencias de la vida cotidiana que se constituyen en objetos de conocimiento social que habilitan nuevas prácticas y posturas subjetivas, luego de probar infructuosamente con la vigilancia o coacción desde la autoridad profesoral - posiblemente apelando a sus experiencias biográficas donde las prácticas estaban mediadas por la sanción evaluativa-. Asimismo, Ignacio recupera la dimensión narrativa del conocimiento; es decir, presenta el conocimiento dándole un significado afectivo que funciona como trampolín para la apropiación y la práctica de escritura ya que el conocimiento no se presenta como algo abstracto o ajeno

sino “a partir de un territorio más amigable o más cercano afectivamente a los sujetos involucrados” (Sardi, 2005: 114) en la experiencia.

La escena de proponer leer en voz alta genera, nuevamente, la resistencia pero frente a esta Ignacio deja que lxs estudiantes la ejerzan porque, como señala él mismo, sus objetivos se habían cumplido. Además, también se trata de dar lugar a la resistencia porque, como señala Philippe Meirieu, la resistencia “es un signo de que ahí hay alguien” (Meirieu, 2009: 106). Detectar el problema, poner en juego una intervención didáctica e improvisar en el contexto es lo que le permite a Ignacio revertir esa zona indeterminada de la práctica y producir una localidad pedagógica que habilite otros modos de construcción del conocimiento.

La escritura de los incidentes críticos permite a lxs profesorxs en formación fijar la mirada en ciertas zonas problemáticas, inmovilizar esas zonas a partir de la reflexión que habilita la escritura y lectura de esas situaciones inesperadas como un modo de suspender la temporalidad del hacer de nuestro oficio para poder tomar conciencia de sus propios *habitus* y de los modos posibles de intervención. De algún modo se trata de capitalizar la experiencia de la práctica para generar transformaciones posibles en las prácticas profesionales por venir.

Escribir y luego compartir la lectura de los incidentes críticos es, también, un modo de mirar y leer las prácticas docentes focalizando las grietas o intersticios que se generan en las prácticas, zonas que constituyen líneas de fuga que se escapan de los enunciados dominantes en torno a la enseñanza de la lengua y la literatura, esas zonas limítrofes, *in between* o desterritorializaciones del currículum, las prácticas institucionalizadas y la mediación docente. Es decir, los incidentes críticos presentan un desajuste respecto de lo planificado y es allí donde podemos rescatar las dimensiones de lo singular y lo atípico en las prácticas docentes. En este sentido, los incidentes críticos dan cuenta de la desterritorialización de las prácticas, cómo se quiebra el axioma dominante y se produce una línea de fuga en el que lxs estudiantes se hacen visibles y visibilizan otros modos de vincularse con el conocimiento, contra lo instituido o lo esperable. Asimismo, la escritura de los incidentes críticos promueve la construcción de una reterritorialización por

parte de lxs profesorxs en formación que encuentran en esa práctica un nuevo modo de pensar su propia experiencia.

## Bibliografía

Andino, F., Blake, C., Mathieu, C. y Sardi, V. (2009). “La escritura de las prácticas como construcción del conocimiento en la formación docente en Letras” ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, organizado por la UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 7 al 9 de diciembre de 2009.

Arnaus, R. (1995). “Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica”. En Larrosa, J. (coord.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp.61-78). Barcelona: Laertes.

Augé, M. (2007). *El oficio de antropólogo. Sentido y libertad*. Barcelona: Gedisa.

Bombini, G. (2001). “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva”. Ponencia expuesta en el Congreso de “Prácticas docentes”, Facultad de Filosofía y Humanidades- Universidad de Córdoba, mimeo

Bruner, J. (2002). *La fábrica de hacer historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (2009). “Relatos de experiencia e Investigación Narrativa”. En Larrosa, J. (coord.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp.12-59). Barcelona: Laertes.

Cossettini, O. (2001). *La enseñanza de la Lengua en la escuela primaria*. Rosario: Editorial de la Municipalidad.

Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.

Greene, M. (2009). "El profesor como extranjero". En Larrosa, J. (coord.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp.81-130). Barcelona: Laertes.

Iglesias, L. (1973). *Diario de ruta. Los trabajos y los días de un maestro rural*. Buenos Aires: Ediciones pedagógicas.

Lodi, M. (1973). *El país errado (Diario de una experiencia pedagógica)*. Barcelona: Editorial Laia.

Makarenko, A. (s/f). *Poema pedagógico*. Moscú: Editorial Progreso.

McLaren, P. (1999). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens.

Meirieu, Ph. (2009). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Milani, L. (1967). *Cartas a una profesora*. Buenos Aires: Schapire editor.

Montes de Oca, Amado (1920). "Libro de observaciones diarias" en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXVIII, (565), Buenos Aires, Enero 31 de 1920, Tomo LXXIII, 19.

Mosca, G. (1981). *Recuerdos de escuela*. Buenos Aires: Editorial Crea.

Perrenoud, P. (1995). "El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia". *Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Paris*.

Rella, F. (2010). *Desde el exilio. La creación artística como testimonio*. Buenos Aires: La Cebra.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.

Sardi, V. (2010) "Escribir las prácticas: Historia y experiencias" en *II Congreso Internacional sobre Profesorado principiante e Inserción profesional a la Docencia "El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones*, organizado por el Instituto Nacional de Formación Docente, OEI-IDIE, Universidad de Sevilla, Universidad de General Sarmiento. 3-4.

Sardi, V. (2005). "Prácticas de escritura, narración e imaginación y su relación con la apropiación del conocimiento". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Año 3(3), noviembre de 2005, Buenos Aires, El Hacedor y Baudino Editores, 112-120.

Starobinski, J. (2002). *El ojo vivo*, Valladolid: Cuatro ediciones.

VV. AA. (2011). *Dossier 2011 Cátedra Didáctica de la Lengua y la literatura II*. UNLP, La Plata, ficha de cátedra.

VV. AA. (2010) *Dossier 2010 Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II*. UNLP, La Plata, ficha de cátedra.

Wilcox, K. (1993). "La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión". En Velasco Melillo, H.M., García Castaño, F. J. y Díaz de Rada, A. (eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

## **CAPÍTULO 2**

### **TENSIONES EN LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA ESCOLARES**

*Cristina Blake*

#### Los incidentes críticos en las prácticas de escritura en el aula

El estatuto privilegiado que tiene la escritura en la cursada de nuestra materia ubica a lxs profesorxs en formación, en un lugar inquietante y muchas veces tenso e incómodo, que luego reencontrarán entre sus alumnxs cuando propongan prácticas de escritura.

Colocar en el centro de la formación de lxs residentes las prácticas de escritura se refleja en la jerarquía que ellxs mismxs le otorgan en sus propuestas didácticas escolares. Este interesante movimiento especular no surge inmotivado, sino que se produce por una decisión acerca de cómo, nosotrxs lxs profesorxs de la Cátedra, concebimos la formación de lxs futurxs docentes: desde sus propios saberes y desde sus nuevas acciones directas sobre el objeto a enseñar.

De modo tal que la enseñanza, en este caso de la escritura, se piensa escribiendo y dándole un nuevo estatuto epistemológico dentro del aula universitaria. Estatuto de prácticas y lecturas sobre la escritura que apuntan a conocer modalidades que propenden la apertura significativa de lo que se escribe, ya sea en la universidad como en la escuela.

Como refiere Valeria Sardi en el capítulo 1, la escritura de las prácticas docentes observadas, supuestas, revisadas e interpretadas, se configura en diversos géneros donde la escritura del aula y su quehacer es un territorio en el cual lxs futurxs docentes ponen en tensión sus biografías, sus horizontes de expectativas, sus saberes disciplinares, sus representaciones acerca de la escuela y lxs sujetxs que participan en ella, sus relaciones ante lo supuesto y lo actuado; y, a su vez, sus dominios de escritura.

Narrar el aula a través de esos diferentes géneros interpela a lxs profesorxs en formación a encontrar nuevas reglas escriturarias que no son tan rígidas como aquellas que sostienen las monografías, las reseñas, las ponencias y los textos que frecuentemente escriben en su trayectoria académica.

Cada dispositivo -como ya se señaló en el capítulo 1- implica una manera distintiva y nueva de relatar: desde una descripción densa en los *registros etnográficos de observación* de una clase a cargo del profesor del curso, como la invención de una clase en los *guiones conjeturales*, el metanálisis de lo que efectivamente sucedió en ella a través de los *autorregistros*, como los impactos en su subjetividad ante el recorrido de su residencia por medio de los *diarios del profesor*; hasta la focalización de problemáticas singulares en *incidentes críticos* que son recortes y reescrituras de sus textos elaborados previamente.

Sumergidos en la práctica de la escritura acerca de lo que ocurre singularmente en las aulas escolares y lo que pretenden que ocurra en sus futuras residencias, los textos sobre la lógica de la práctica son insumos que se pondrán en diálogo con la bibliografía específica y con nosotrxs, en las clases teóricas y prácticas. Por lo tanto, la escritura es una práctica intersubjetiva atravesada por la mirada propia y la de sus compañerxs, por las voces de lxs sujetxs que integran la escuela y por la escucha de quienes la investigan. En esta fuerza de la palabra comunal, lxs profesorxs en formación advierten, como lo plantea Claudia López que “es durante la escritura donde aparece “otra clase” junto con (o gracias a) una nueva posición frente a los otros y una nueva relación con la lectura y la escritura” (2012: 17).

En la escritura encuentran otro aula, inventan una nueva, transitan zonas de descubrimiento, revisan sus propias biografías –como se analizará en el próximo capítulo- y amplifican un entendimiento sobre la escuela como un entorno alterado en relación al conocido por ellxs. Así, lo comenta Gisela en su incidente crítico:

(...) este caso, me sirvió para darme cuenta cómo influye nuestra trayectoria escolar a la hora de plantarse en una clase y tomar decisiones y, además, lo provechoso que resultó esta experiencia. Pienso que este hecho no hubiese “saltado” en otro tipo de paradigma y esto tiene que ver fundamentalmente con la habilitación de las voces de los alumnos. Si yo no me hubiese acercado e involucrado con lo que le pasaba a ese alumno, seguramente no habría pasado por ese momento de tensión que fue

fructuoso y permitió replantearme la figura que tenía del docente y que había construido durante mi trayectoria escolar. (VV. AA., 2011: 5)

Por otra parte, una conquista continua de lxs profesorxs en formación es encontrar en el momento que están escribiendo una manera de ver la práctica efectuada con ojos diferentes. Ojos que miran y focalizan los sucesos como lo testimonia Marcos:

Mientras realizaba el registro de la clase tomé conciencia de que poner en juego la oralidad había sido una decisión afortunada, comprendí que los alumnos se sentían algo incómodos frente a la escritura y que el debate oral les daba cierta confianza y soltura. (VV. AA., 2011: 16)

Los fragmentos de Gisela y Marcos dan cuenta de una escritura que semeja la declarada por la escritora argentina María Teresa Andruetto en una entrevista acerca del lugar del autor:

(...) me sucedió algo que cuando uno está escribiendo sucede a menudo, es como si uno abriera una zona de conexión con las cosas que van pasando en la escritura, (...) en la escritura entran restos de lo que uno va viendo o le va sucediendo a los largo de la escritura de una obra, los restos del contexto. (...) Creo que la escritura es eso: mirada, escucha y voz. (2011: 40)

La hiperescritura de la práctica docente es un espacio inaugural para lxs profesorxs en formación dentro de la academia que les auspicia, en el marco de la etnografía y las investigaciones narrativas, posicionarse como docentes y enfrentarse, primero, a su propia escritura y luego, al lugar que ocupa o debiera ocupar la escritura en la escuela. Pero, esta densidad escritural cobra nuevas dimensiones porque es leída y escuchada por sus pares y profesorxs quienes intervenimos ante lo que disparan esas narraciones.

Esta multiplicación de miradas, donde en el propio acto de escribir lxs enunciadorxs revisualizan su escritura como la de sus compañerxs y, entre muchas dimensiones, hipotetizan cómo dar a escribir a sus alumnxs; coloca a lxs futurxs profesorxs de Letras en un territorio advenedizo con zonas de resistencias, tropiezos, incertidumbres, descubrimientos y reflexiones que también transitarán

sus alumnxs de la residencia. Erika transita esta zona como lo registró en su diario de profesor:

No sé muy bien si esto va o no va en el diario. Hace días que no puedo completarlo, no entiendo muy bien qué escribir o sí, pero, me parece que esto mismo ya es algo para pensar. ¿Por qué no puedo volcar muchas ideas que hace días que me vienen atacando? Tal vez porque es algo que nunca hice o es por encargo. ¡Y en cuaderno de tapas duras!... ¿Esto mismo les pasará a mis alumnos dentro de dos meses cuando les pida escribir?

En fin igual ya empecé y seguro vuelvo a vos después de la clase porque voy a comentar lo que me está pasando, no creo que sea la única. Chau, diario!

Lo que altera a Erika no la inmoviliza, se tensiona en la propia escritura y escribiendo oscila entre el “deber” como alumna de la cátedra y el pensarse como docente. En su primera escritura del diario, ya está operando la tensión del pasaje entre ser un alumnx en formación y un futuro docente. Se apropia de la consigna, transita el dilema del trabajo y confía en el intercambio con su profesora y sus compañerxs para establecer una relación prolífera con su diario. De este modo, Erika recorre la escritura como una práctica socio-cultural, histórica e intersubjetiva. Sabemos que toda práctica de escritura, incluso para lxs escritorxs profesionales, implica tensiones, afectaciones producidas por la búsqueda de sentidos. Transitar esa tensión es buscar un sentido nuevo en lo que nos incomoda, nos altera o se desborda de los márgenes que conocemos. Estas zonas intermedias de inquietud sólo pueden ser traspasadas con la escritura. Escribir, entonces, es actuar astutamente con la afectación que inquieta hallar un sentido. Sólo escribiendo podemos actuar sobre la afectación porque la escritura como la define Derrida, “crea sentido, consignándolo (...) a una superficie que se pretende sea transmisible hasta el infinito” (1989: 23).

Con esta apropiación de la escritura sumado al corpus de bibliografía teórica acerca de la didáctica de la escritura en la escuela (Egan, 1994; Alvarado, 1997; Sardi, 2005; Bollini, 2007; Bombini, 2012), el diálogo con nuestrxs alumnxs se vuelve constante en las clases teóricas y prácticas, y provoca pensar en nuevos modos de dar a escribir en la escuela.

Poner como objeto de enseñanza la escritura de un texto en una práctica escolar conjetural deviene un desafío. El desafío de transitar una tensión en el aula. En este sentido cabe destacar cómo nuestrxs alumnx, como si fueran investigadorxs etnográficxs, detectan en sus observaciones el lugar que ocupa la escritura en la escuela, la mayoría de las veces sometida al imperio de los cuestionarios que tienen como único fin la consecuente comprobación de la comprensión del texto leído, y se ocupan en sus prácticas docentes de incluir otro espacio para escribir. Concientes de que sus alumnx de tiempo acotado durante su residencia han escudriñado escasos textos escritos, a excepción de cuestionarios y exámenes, lxs profesorxs en formación diseñan propuestas donde la lectura y la escritura se articulan y abren nuevos sentidos. Asimismo, eligen elaborar consignas de escritura ficcional para que se desplieguen diversas miradas y voces, deciden caminar por un terreno hostil, eligen entrometerse en las tensiones de las prácticas de escritura en la escuela.

La lectura intensiva de los incidentes críticos de lxs residentes sobre prácticas de escritura en el aula, publicados en tres *dossiers* consecutivamente desde 2010, aluden a múltiples tensiones y delinean rasgos específicos de la escritura en el aula.

En los incidentes críticos lxs futurxs profesorxs se detienen en una problemática que consideran extraordinaria, sorpresiva, no previsible, desajustada de lo pretendido dentro del devenir de sus clases dictadas en la residencia. Circunstancias que tuvieron como consecuencia inmediata tomar decisiones improvisadas, urgentes, instantáneas o paralizadas ante la perplejidad. Esta focalización en lo incidental implica analizar, como lo plantea Geertz, “hechos pequeños de contextura densa” (1995: 38) donde lxs docentes en formación aprenden a hacerle preguntas a los incidentes. Dominados por una lectura del rastreo de su práctica, el propio incidente se transforma en incidente crítico cuando en él hipotetizan causas, ensayan significaciones e imaginan virajes futuros. En este sentido, la densidad de lo real, habilita la invención.

Por otra parte, detenerse en el impacto de hechos concretos en el contexto de las aulas singulares, abre un espacio de reflexión donde lxs futurxs profesorxs van configurando su ser docente como docente intelectual (Giroux, 1990), como docente investigador (Lipman, 2004) y como docente artesano (Sardi, 2012).

### **Tensiones escriturarias como objeto de construcción de conocimiento**

Compartiremos, entonces, en este apartado, la interpretación de una selección de incidentes en prácticas de escritura en el aula que muestran regularidades en tensiones comunes e inquietudes vigentes y posibilitan entender el significado de la escritura en el tejido cultural escolar.

Los relatos de lxs profesorxs en formación nos acercan un abanico de incidentes críticos donde se topan con la resistencia a la escritura por parte de sus alumnxs. Esta resistencia es una tensión promotora de un cambio de estado en los cuerpos y en los ánimos que van desde la inquietud, la oposición, el esfuerzo, la negación, la exaltación, como una profesora en formación lo explicita en este fragmento:

El incidente crítico que elijo es la resistencia a la escritura, porque es algo que se reiteró durante las clases que dicté. Luego de leer los cuentos que elegía para las clases (los chicos se concentraban en la lectura, les gustaban los cuentos) y de trabajar en forma oral determinados aspectos que me interesaban, les dictaba una consigna de escritura, bastaba con eso para que los chicos se quejen, pero esto no quedaba sólo ahí. Empezaban a deambular por el aula, de banco en banco, a golpearse unos a otros, insultarse a los gritos, etc. En algunos casos cuando una de las consignas era dibujar, la hacían primero dejando para último momento el hecho de escribir. Si bien hubo un par de alumnos que escribieron en todas las clases, el resto siempre tuvo razones para no hacerlo. (VV. AA., 2011: 7)

Ana Laura encuadra el incidente narrado como una resistencia a la escritura que se revela como desborde ante el mero hecho de presentar la consigna. Más que generar resistencia, operó un rechazo declarado en los cuerpos. Resulta sugerente cómo lxs alumnxs no pueden ni pretenden habitar ese terreno del texto escrito aunque ya hipotetizaron oralmente sobre él. Reciben la consigna de escritura como un golpe, una violencia simbólica, por eso, se mueven o deambulan para atajarse o proyectan un ataque entre ellxs. Prefieren golpear a

unx de sus pares e inmovilizarse ante la futura docente sin intentar escribir. Pero, la residente decide transmutar los cuerpos huidizos o incontrolables en voces de lxs alumnx que le acerquen explicaciones:

Entre las razones que aducían para no escribir yo escuchaba las siguientes: “ya escribimos todo el día”, “estamos cansados de escribir”, “no tenemos ganas de hacer siempre consignas de escritura”, “siempre nos dan lo mismo para hacer”, “las consignas de escribir no me gustan, no me dan ganas”. (Ibídem)

Estas voces permiten a Ana Laura aproximar razones de esta resistencia/rechazo y delinear una hoja de ruta nueva a seguir en las subsiguientes prácticas docentes.

(...) creo se desilusionaron cuando vieron que mis actividades eran las mismas que la de la docente a cargo.

(...) Con este incidente crítico reiterado se puede pensar la construcción de una relación particular con la escritura, que a veces en la escuela se naturaliza, impidiendo dar cuenta de las trayectorias que conlleva. Es importante entrelazar las historias personales con las historias sociales de la escritura, para pensar la escritura en el aula. Es decir, la dimensión biográfica escrituraria es importante para saber por qué operan estas resistencias. Es necesario pensar la escritura en la escuela como una práctica cultural, que establezca la relación entre escritura y contexto socio-histórico. (Ibídem)

De estas aproximaciones que plantea la profesora en formación, sin haber expuesto claramente la consigna de escritura presentada, emerge el rechazo a la reiteración que imposibilita construir sentidos. Es interesante cómo Ana Laura reconoció que la resistencia tuvo que ver con ignorar sus historias personales en relación a la escritura, no tan solo en la escuela sino fuera de ella. Esta advertencia de la residente en haberse separado de una escritura entendida como práctica cultural, resulta una explicación pertinente porque en la narración de otra profesora en formación, la escritura desde un “yo” aisló todo rechazo de escritura como lo menciona Florencia:

Después de leer dos textos de *Espantapájaros* de Oliverio Girondo, el poema 8 y el 16, en los que, en cierta forma, se rompe con la unidad del yo, les propuse a los chicos algunas actividades para que imaginen y escriban situaciones, por ejemplo teniendo que mencionar qué personalidades tendrían si fueran el narrador del poema 8 o por qué se pelearían entre ellas, o a qué cuerpos u objetos transmigrarían y cómo encontrarían su cuerpo después de transmigrar tantos años.

Creyendo que en sus escritos iban a inventar situaciones ficticias, incluso fantásticas - sobre todo porque durante el plenario que continuó a la lectura hablamos sobre fenómenos como la reencarnación, el doble, mencionamos a *Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, “La buena noticia”, un capítulo de Los Simpson y algunas historias que se escuchan por ahí-, me sorprendí al ver que la mayoría escribía sobre sí mismo. (VV. AA., 2012: 8)

Efectivamente, la mayoría de lxs alumnxs de Florencia se pusieron a escribir sin dificultades cuando se apropiaron de una parte de la consigna y la transformaron dando cuenta de sí mismos. Instalieron sus textos desviándose de la consigna sugerida por la profesora en formación y escribieron desde la ruptura de las lecturas previas pertenecientes al género del *fantasy* o los poemas de Gironde en poemas donde justamente hay una ruptura del “yo”.

Teniendo en cuenta ambos incidentes críticos podemos inferir que lxs alumnxs en la escuela rechazan las propuestas reiteradas, mecanizadas y enviadas de una *escritura comprobatoria* de los niveles de comprensión sobre textos leídos previamente, así como se resisten a escribir sin ser “autores” de sus textos. Por el contrario, transitan la escritura cuando pueden apropiarse de una consigna hasta desviarla y, de este modo, despliegan su subjetividad.

Otra tensión emergente en muchos incidentes críticos alude al pasaje entre oralidad y escritura. Una profesora en formación lo plantea en su relato cuando propuso leer dos párrafos breves de Bajtín que refieren al cuerpo grotesco, la hipérbole y la ridiculización. Luego de una lectura silenciosa, abrió el espacio de una lectura en común y presentó dos preguntas sobre ambas citas para que respondan por escrito. Ante esta consigna Antonella observa:

(...) al momento de ponerlo por escrito, sorprendentemente, hay muchas dificultades. Producen respuestas confusas, incompletas o correctas pero escuetas. Lo que es llamativo es que oralmente sí podían intercambiar saberes, hipotetizar, ejemplificar. Mientras que había pensado que el mayor inconveniente iba a residir en la comprensión del texto, los problemas llegaron con la escritura de esos mismos saberes que oralmente eran plenamente capaces de conceptualizar. (VV. AA., 2012: 12)

La residente se inquieta ante esta diferencia conceptual entre oralidad y escritura. Podríamos preguntarnos por qué esta problemática deviene de un escrito que ya

fue oralizado. Según Antonella la consigna de escritura solicitaba la transcripción de una conceptualización de las citas. Aunque no lo menciona, resuena en la futura profesora una representación de la escritura como modo de profundización conceptual con la cual está emparentada por sus escrituras académicas. Pero, lxs alumnxs receptan la consigna desde el *habitus* incorporado en la escuela donde se requiere la *escritura demostrativa* de lo entendido. Dentro del *habitus* lxs alumnxs tienden a demostrar la comprensión transcribiendo un discurso ajeno, el de una autoridad legitimada, por eso, en esta circunstancia la palabra se activa oralmente pero se silencia al considerar la palabra propia no legítima para que quede registrada. Lxs chicxs se atrevieron a hablar de las citas pero la residente requiere una *escritura especulativa*, prioritaria en el ámbito académico y ajena al ámbito escolar. Posiblemente por su representación y práctica frecuente de la escritura, la profesora en formación se sorprende cuando ubica a lxs alumnxs en una encrucijada donde “la autoridad” era Bajtín. Escribir acerca de un texto teórico tiene otras implicaturas escriturales, fundamentalmente la distancia y una operación, más que de comprensión, de interpretación y reinterpretación. Escribir esta consigna exigía un trabajo de textualización que la oralización resta: elegir quién lo enuncia, desde dónde se enuncia, elegir una posición, construir argumentos y pensar en un destinatario. Por ende, la profesora en formación estaba pidiendo una nueva construcción de conocimiento, ya no sobre las citas, sino de la escritura. Es innegable que podemos instaurar en el aula escolar un espacio de escritura de profundización conceptual, pero, revisando el tipo de intervención didáctica adecuada para que la escritura sea el acceso a un nuevo conocimiento.

Otra tensión visible en los incidentes críticos surge a partir de los géneros escriturarios, especialmente, entre el cuestionario, entendido como un texto prolífero en consultas y la consigna de escritura, entendida como texto donde se disminuye la comprobación.

Sabemos que en la escuela y así lo constatan lxs residentes, la escritura impera en los cuestionarios con matiz consultivo-evaluativo. Este género de raigambre

escolar es además el más difundido en los manuales o los libros de texto y el requerido en los trabajos prácticos y exámenes. En el ámbito de nuestra disciplina se configura estigmatizado como un conjunto de preguntas sobre un texto leído previamente que, rastreado con experticia, el alumno puede recuperar como respuesta correcta y unívoca en el pre-texto. Por supuesto, el problema no está en el género cuestionario sino en su aplicación monopólica y orientada a un tipo de respuesta esperada. En general, las preguntas buscan respuestas de fácil ponderación y de acotada posibilidad para quien responde, de inventar o cruzar informaciones. Se demanda demostrar un saber pero en clave de “solucionario” (Tonucci, 2003), por lo cual a cada pregunta le corresponde un contenido único. En la mayoría de los casos, como un síntoma que pretende ingresar algún nivel de subjetividad de quien responde, la última pregunta requiere una justificación argumentativa y analítica.

En el incidente crítico de Augusto, un profesor en formación, la presentación del cuestionario fue el disparador de una problemática:

Mi idea era que leyéramos pausadamente en plenario la aguafuerte y que luego los alumnos respondieran, solos o con el compañero de banco, un cuestionario.

La elección de esta forma de trabajo se debió a que en ninguna de las clases precedentes la había usado. La idea de dictárselos me pareció correcta ya que tendrían tiempo –mientras copiaban- de reflexionar sobre las preguntas.

En cuanto a la lectura no hubo inconvenientes, al contrario. (...) Pero con respecto al cuestionario todo resultó muy complicado, ya desde el momento que empecé a dictarlo. Les resultó muy extenso y cada punto excesivamente largo. La resolución del cuestionario fue también conflictiva. Unos pocos se negaron directamente a intentar hacerlo, y los que trabajaron encontraron muchos inconvenientes que ni siquiera pude prever cuando lo estaba confeccionando. Por ejemplo el primer punto pedía una caracterización de los protagonistas y del diálogo que mantienen, atendiendo a unos pocos datos que aparecen desperdigados a lo largo del texto. Como se ve, su resolución imponía una relectura atenta y a su vez exigía a los alumnos que realizasen y expusieran su propia lectura del texto.

Sin embargo, todos los alumnos dijeron no entender lo que había que hacer y hasta algunos usaron (equivocadamente) la caracterización de otros personajes que aparece al comienzo del texto, como si fuera “natural” que la resolución del primer punto remitiera a algo ofrecido literalmente por -y ubicado al comienzo de- el texto. (VV. AA., 2012: 6-7)

Augusto parece obligarse a ingresar el género cuestionario en el aula cuando arguye que, ausente en sus clases previas, considera válido incluirlo en esta clase. Más allá de que podríamos haber hipotetizado otra consigna de escritura,

frente a esta consigna la tensión opera en lxs alumnxs cuando encuentran, en el conocido género, diferencias que asumen como obstáculos. Fundamentalmente, emerge una lógica ritualizada de las respuestas que el profesor en formación advierte ante la búsqueda de una contestación a la primera pregunta en el primer párrafo. Por ende, el orden del cuestionario debiera corresponder forzosamente al orden que las ideas/respuestas presentan en la superestructura del pre-texto. En el enunciado de esa consigna se manifiesta que Augusto pretendía salirse del cuestionario escolar dentro de la escuela para auspiciar una escritura que implicara una apropiación particular de lo leído. Ahí pareciera estar la raíz de la tensión, cambiar el dispositivo cuestionario como solucionario de respuestas rígidas por un cuestionario de indagación y reflexión. El cuestionario de Augusto es extenso en sus enunciados por ítems porque su respuesta implica una escritura que restituya, recontextualice y construya una nueva voz del interrogadx, o sea, genere desde la relectura del pre-texto escribir para construir nuevos sentidos.

Entonces la tensión no se produce por el género cuestionario, sino por el *habitus* escolar que lo estigmatiza. La tensión surge con la mutación del requerimiento, de una *escritura controladora de la comprensión* por una *escritura de la indagación* auténtica donde no se pesquise el pretexto para hallar respuestas, sino que se resemantice desde la apropiación subjetiva del texto leído.

Escribir en la escuela, entonces, nos interpela a seguir indagando e inventando consignas de escritura que, aceptando las tensiones que la imbrican, apareje intervenciones didácticas que sean flexibles para cobijar subjetividades, imaginarios y saberes.

#### *La escritura de invención: obstáculos y permisos*

Lejos de considerar que hemos agotado la identificación de tensiones en las prácticas de escritura escolar, abrimos el siguiente apartado para aumentar nuestras interpretaciones revisando las intervenciones didácticas que desplegaron

lxs profesorxs en formación y que tienen como lugar común proponer la escritura de invención.

Como cátedra la decisión de formar a nuestrxs futurxs docentes en lengua y literatura colocando a la escritura de invención como práctica privilegiada es una perspectiva, no la única adoptada, que implica, al menos, tres orientaciones fundamentales: propiciar una relación productiva con la escritura de invención como acceso al conocimiento, reposicionar dentro del ámbito escolar la escritura de invención como práctica sociocultural e histórica y auspiciar intervenciones didácticas, que reconociendo la práctica de la escritura de invención como práctica intersubjetiva, contemplan la modalidad del taller de escritura.

Estas orientaciones son las que lxs profesorxs en formación recorren en nuestras clases teóricas y prácticas, donde producen textos a partir de consignas de escritura y, luego, elaboran consignas pensadas para su práctica en la escuela. Asimismo, conocen como aportes en nuestras clases y recorren algunas lecturas de un corpus bibliográfico que da cuenta de los diferentes enfoques históricos de la enseñanza de la escritura en la escuela (Alvarado, 2001; Bombini, 2012; Sardi, 2006 y 2007), perspectivas acerca de la escritura de invención (Egan, 1994; Frugoni, 2006) y de la modalidad del taller de escritura en Argentina (Grafein, 1981; Pampillo, 1985; Bratosevich, 1992), como planteos acerca de la escritura como acceso al saber (Rockwell, 2000; Sardi, 2005; Eisner, 2007).

De esta manera sus propias experiencias de escritura, antes y en el tránsito de su formación académica, sumado a ese conocimiento teórico sobre la escritura de invención, son el andamiaje con el cual lxs residentes se acercan al territorio escolar, vuelven a mirar sus propias representaciones de escritura, enfocan el imaginario de sus futurxs alumnx y suponen prácticas de escritura de invención para enseñarla.

Nos apropiamos de la categoría de escritura de invención porque, como lo planteara Maite Alvarado (1997), resulta más adecuada que la de creativa, espontánea y libre. La escritura de invención es descubrimiento y trabajo con la escritura, no es un acto que deviene de la inspiración ni un encuentro azaroso con

la palabra. Esta delimitación fue analizada por la autora a partir de la restitución del concepto *inventio* que en la antigua retórica se ocupaba de la búsqueda y encuentro de los argumentos más pertinentes para dar cuenta de una temática destinada al público. En este sentido, la *inventio* es descubrimiento que puede hallarse en fuentes externas o en la propia memoria.

Cabe, entonces, desde la didáctica de la lengua y la literatura acercar respuestas a la pregunta qué habilita esta concepción de la escritura. Sin dudas, la escritura de invención habilita un modo de acceso al conocimiento donde el sujeto trabaja con la lengua, reflexiona sobre ella y se apropia de la cultura escrita. La invención es la clave para acceder al propio mundo, resignificarlo, subvertirlo en mundos posibles y ponerlo en discusión con nuevas potencialidades. Puesta la escritura de invención como objeto de enseñanza reconocemos que es una práctica sociocultural donde, como lo define Sardi, “el estudiante pone en juego sus propios saberes y experiencias socioculturales y la imaginación funciona como un trampolín para la apropiación (...)” (2012: 7). Así pudo advertirlo una profesora novel en su diario:

Hubo veces, mientras armaba los guiones, en que pensaba si poner o no una consigna de invención, o con qué finalidad. Pero no es sólo hacerlos escribir por escribir, entendiendo que es una práctica que debe ser realizada con continuidad; en el trabajo con el lenguaje, mientras escriben, subyacen otros conocimientos, están operando otros saberes. No sólo es simular la poética de Girondo, también hay una reflexión sobre el lenguaje que permite la articulación de saberes lingüísticos y literarios con experiencias socioculturales de los alumnos.

La duda de instalar la escritura de invención en las clases se disipa cuando la residente entiende su productividad. Reflexiona, entonces, y elige disponer prácticas de escritura de invención porque halla en ellas la dimensión de la escritura como práctica cultural. La escuela sería el ámbito propicio para que esa práctica se sostenga en el tiempo e implique experimentar con el lenguaje, restituir saberes y generar un espacio donde lxs alumnxs participen como comunidad interpretativa.

Florencia arriba a esta aseveración desmontando su representación acerca de la escritura de invención. En su reflexión comparte un proceso de reconceptualización por el cual, inicialmente, refiere a la consigna de invención como un “escribir por escribir”, representación que guarda relación con el “texto expresivo” que surge desde lo espontáneo, desde un fluido catártico o emotivo; y posteriormente, adopta una nueva conceptualización del texto de invención entendido como práctica que opera con el lenguaje y pone en juego conocimientos previos y novedosos. De este modo, Florencia recupera, analiza y reconvierte un malentendido acerca de la escritura de invención marcando la distancia y dicotomía entre el “texto expresivo”, escrito sin pensar, sin propósitos, sin buscar un sentido; y el “texto de invención” que con la imaginación permite pensar en lo propio, recuperar experiencias, saberes y emociones para inventar conceptualizaciones y mundos posibles. Florencia construye un nuevo punto de vista restituyendo su representación de la escritura de invención y sometiéndola a discusión. Así pudo repensarla, resignificarla, abandonarla y adoptar, en la superación de la falacia, una nueva concepción.

Como lo podemos ir delineando, la escritura de invención en la escuela demanda intervenciones didácticas que inviten a descubrir una posible textualización. Esta invitación lxs docentes la realizamos a través de una consigna de invención entendida como microrrelato propositivo de fuerte impacto que como demarca Tobelem “tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada. (...) Pero sobre todo es un pretexto, un texto capaz, como todos, de producir otros” (1994:16).

El amplio espectro de consignas posibles van desde la reformulación de un texto, la descentralización del autor a partir de tomar la voz de un personaje, expandir una zona extraña o poco desarrollada de un pretexto leído, como generar un texto ficcional. Lxs profesorxs en formación nos alcanzan una cuantiosa serie de consignas de invención pensadas para sujetxs particulares que habitan en un contexto áulico singular a quienes han observado con lupa y serán los partícipes de sus propuestas. Pero, cada consigna de invención implica intervenciones

didácticas diversas y en ellas lxs residentes han encontrado obstáculos y permisos que a continuación analizaremos desde sus incentivos críticos que contienen nutritivos metanálisis de la lógica interna de la práctica. Desde esta perspectiva Florencia, una futura profesora comenta:

Al releer la consigna y pensar las dudas que habían planteado los chicos durante la clase, me di cuenta de que el problema había estado en la forma en que la enuncié. Quizás era muy amplia y hubiese resultado mejor haber orientado o hacer más específico sobre qué tenían que escribir, elegir yo las personalidades o las situaciones y dárselas como punto de partida para sus producciones. Además, el hecho de tener que escribir sobre cómo serían, cuáles serían sus personalidades, les resultó confuso; no les pareció claro que tenían que escribir sobre un yo ficticio en lugar de describirse o contar cómo son ellos, debido a que en el enunciado de la consigna no hice explícito que debían hacerlo así sino que lo di a entender con un “imaginen” al comienzo y el tiempo de los verbos en condicional. Sin embargo, a pesar de que la actividad no tuvo el resultado que esperaba, produjo escritura. (VV. AA., 2012: 7-8)

La residente metanaliza su práctica y en ella un impedimento, no un obstáculo, porque sus alumnxs pudieron escribir aunque distanciados de su pretensión. Florencia identifica la causa en su consigna de invención que resultó extensa, imprecisa y elaborada con ciertos supuestos que sobre-entendían una lectura atenta y unos saberes que sus alumnxs no poseían o no actualizaron.

En cambio, otra residente narra un obstáculo ante su propuesta de escritura en el siguiente incidente crítico:

Habíamos estado analizando el *commós* de *Coéforas* y reflexionado sobre esta intervención lírica del coro. Luego dicté una consigna de escritura creativa que debía ser resuelta en clase, en la cual pedía a los chicos que imaginaran que eran uno de los tres personajes que interpretan ese canto lírico y que realizaran una poesía en la que expresaran sentimientos de dolor, venganza, o ira frente a la infame muerte de Agamenón. Ni bien dicté la consigna de escritura, la clase, siempre tranquila, se transformó en un completo revuelo. Las resistencias frente al ejercicio solicitado fueron peores de lo que había imaginado. “Yo no soy Garcilaso”, “no sé escribir poesía”, “no puedo hacerlo” eran las respuestas de los chicos. De este modo, estuvieron debatiendo veinte minutos conmigo sobre la imposibilidad de realizar poesía y la no comprensión de la consigna. Atónitos, descolocados, pero sin interés y dispersísimos, hasta riéndose de mi ocurrencia.

Primero opté por volver a explicar la consigna con otras palabras. Entendí que no se trataba de una incompreensión sino de una resistencia a una consigna que se alejaba mucho de los *habitus* a los que ellos estaban acostumbrados en sus clases de literatura. ( VV. AA, 2011: 17)

En esta intervención didáctica el obstáculo surge por la representación de escritura que se entromete en la consigna de la profesora en formación. Gisela alude a la escritura creativa y no a la escritura de invención lo cual refleja una representación romántica de la literatura que considera a los grandes autores como sujetos que, gracias a su inspiración, expresan sus más profundos sentimientos en las obras.

Este incidente revela que la resistencia opera ante la escritura de invención por ser infrecuente en el aula y, especialmente, porque la consigna se presenta y se percibe como intransitable dado que lxs alumnxs debieran ser “Garcilaso” para resolverla. Dicho de otro modo, opera una representación de la escritura propia donde se debe ser “como si”, un modelo inalcanzable que funciona como obturador de una escritura que puede oralizarse pero no materializarse por escrito. Sobre este rasgo Rosana Bollini (2011) develó, en su exposición como invitada al teórico de nuestra cátedra en el año 2011, una categoría que puede ayudarnos: “la figura del docente afectado por la literatura” que piensa solo la práctica de escritura con la literatura. Si bien esta figura no debe entenderse siempre como restrictiva, podría ser permiso de escritura si lxs docentes revisan cómo se ordena esa relación. De este modo, se pueden pensar consignas a partir de epígrafes, notas, citas o sugerir parodiar, cambiar tiempos y focalizaciones del texto literario. En definitiva, disponer consignas para transformar el texto de referencia maniobrando las relaciones entre la lengua propia y la ajena del autor.

Lxs futurxs profesorxs también nos brindan en sus incidentes críticos claves para entender cuáles han sido las intervenciones didácticas que funcionaron como permiso a la escritura. Una de ellas, la hallamos en la escena incidental de Gisele:

Yo me disponía a continuar trabajando con una consigna de escritura a partir de la lectura del cuento “Noche terrible” de Roberto Arlt. La idea de esa clase consistía en terminar con aquella consigna para luego hacer la puesta en común. Pero, antes de ello, tuve que poner al tanto a un alumno sobre lo que habíamos visto la clase anterior porque no había asistido. Por medio del guión conjetural pude prever este tipo de cuestiones relacionadas con el ausentismo pero jamás esperé la propuesta que él me hizo: me acerqué a él, mientras los demás trabajaban, y le expliqué lo que debía hacer y me respondió que no tenía muchas ganas de trabajar porque tenía mucho sueño. Sin embargo, seguí insistiendo hasta que me planteó que yo escribiera lo que él me

iba a dictar, y así poder cumplir con la consigna. En ese momento de tensión, no supe cómo reaccionar, no me esperaba algo así, y esto tiene que ver con la imagen del docente que yo tenía. Esta representación del docente se remontaba a mi propia biografía escolar, en la cual éste se remitía solamente a explicar lo que el alumno luego debía realizar por sí solo. Luego de pensar una y otra vez lo que el alumno me había dicho, decidí acceder a su pedido porque para mí negarle la posibilidad de trabajar significaba excluirlo de la clase y lo que menos pretendía era eso.

Una vez que comenzó a dictarme noté que no sólo se había entusiasmado con la consigna de escritura que le había propuesto sino que también me sorprendí por el relato que me estaba dictando y las explicaciones que me daba acerca de la utilización de los signos de puntuación. Al finalizar el relato, pudimos hacer la puesta en común de los relatos y él no quedó afuera. (VV. AA., 2011: 5)

En este entorno sin resistencias del grupo, la profesora en formación contempló en su guión y vuelve a hacerlo en la práctica, intervenciones didácticas que permitan a todxs lxs alumxs ser partícipes de la consigna de escritura. Gisela como docente en acción atiende a la dimensión política del ser docente donde no se naturalizan los obstáculos sino que se los intenta traspasar. Así, no depositó el problema en el alumno, sino que lo hizo propio y su insistencia permitió una respuesta tal vez, insólita, extraña o poco frecuente: ser la amanuense de su alumno.

Más allá de lo que la misma profesora en formación pudo metanalizar el corrimiento de su ser docente con respecto a su biografía, lo importante es reconocer que no hubo en esta clase ninguna resistencia a la invención. La resistencia se produjo ante el acto de ser escriba no “escritor”, pues la residente alude a cómo su alumno adormilado despertó en un texto de ficción que textualizaba reflexionando sobre algunas operaciones escriturarias. No hubo resistencia a la invención, sino a materializar el escrito.

Es cierto que el permiso a escribir, como en otra parte del metanálisis del incidente crítico explicita Gisela, no solo depende de la consigna presentada, sino de la posición que erige el docente ante sus alumnx, qué se cree de ellxs qué se permite ver en ellxs:

Pienso que este hecho no hubiese “saltado” en otro tipo de paradigma y esto tiene que ver fundamentalmente con la habilitación de las voces de los alumnos. Si yo no me hubiese acercado e involucrado con lo que le pasaba a ese alumno, seguramente no habría pasado por ese momento de tensión que fue fructuoso y permitió

replantearme la figura que tenía del docente y que había construido durante mi trayectoria escolar. (Ibídem)

Entonces, las intervenciones didácticas brindan un permiso a escribir a través de las consignas y según con qué modalidad se instauran en el aula. Sobre este último aspecto el taller resulta pertinente porque, como lo define Bratosevich es “(...) un lugar donde ante todo se experimenta, sin descanso o aun cansado; donde se discute y se toman posiciones plurales sobre eso que se experimenta, desestimando la tentación de la clase magistral” (1992:15). La escritura, entonces, es un trabajo productivo con un texto cuando pensamos en múltiples intervenciones desde la escucha compartida entre pares y con el mediador para hipotetizar los textos, textualizarlos o resignificarlos en posibles reescrituras. Esta dimensión la reencuentra otra profesora en formación como lo testimonia en su incidente crítico:

El “incidente crítico” que narro a continuación sucedió durante la primera clase de mis prácticas docentes. (...). Las clases se plantean a modo de taller, por lo que en todas se brinda un espacio para la escritura creativa a partir de consignas disparadoras. Los chicos ya conocen la dinámica y se largan a escribir sin demasiadas resistencias. En esta primera clase tenía pensado trabajar con unos cuentos policiales que ellos mismos habían escrito, para luego proponer un ejercicio de reescritura que permitiera complejizar algunos aspectos del relato, trabajar sobre la construcción de los personajes y de los ambientes, etc. La mayoría de los chicos comienzan a trabajar en grupos. Dos alumnos no habían estado la clase en que se dio la consigna inicial, por lo que inventé otra consigna para ellos. Mientras, cuatro alumnos que siempre se ubicaban al fondo del aula, todos juntos, comenzaron a acomodarse en sus bancos como para dormir. La capucha puesta, la cara casi toda tapada con una bufanda. La cabeza sobre la mesa. Me acerco y les pido que intenten escribir algo. Noto que ni siquiera habían sacado sus cosas. Insisto con que al menos saquen una hoja. (...) Leo las preguntas disparadoras y trato de explicarles a qué me refería con cada una de ellas pero me dicen que no quieren hacer eso, que no tienen ganas y vuelven a acomodarse como para dormir. Entonces les propongo otra consigna que invento en el momento y que a las claras no era buena. La consigna tenía que ver, a grandes rasgos, con que un empleado del basurero municipal encontraba un cuerpo en una de las bolsas de residuo. (...) Vuelvo a insistir con que no se duerman y al menos escriban tres renglones. Arrancan a escribir al instante un texto humorístico, y se ríen mucho, a carcajadas. Cada idea que se les ocurre es festejada por el resto. (VV. AA., 2011: 6)

María Fernanda sitúa la escritura de invención inventando diversas consignas que sean oportunas para todxs sus alumnxs: consignas de reescritura y de expansión

para quienes han producido un texto, y consignas nuevas de ficción para quienes estuvieron ausentes o se resisten a producirlo.

A diferencia de Gisela, María Fernanda dispone una batería de intervenciones para que la insistencia “a no dormirse” provoque la apropiación de una consigna, ya no la pensada sino la que produjo en la urgencia del impedimento. Aunque no está satisfecha con su consigna elaborada *in situ*, su microtexto despierta a sus alumnxs en una ficción dominada por el humor dentro de un cuento policial. También ella apostó a la inclusión, pero, esta vez no fue la insistencia sobre la misma consigna el disparador de ficción, sino hallarse en su propia invención y formular una nueva. Este cambio de posición ante la resistencia, muestra un carácter de las consignas de invención que no debemos olvidar, su posibilidad de flexibilización. Teniendo en claro el propósito de la consigna, ella puede modificarse para adecuarse a las posibilidades de recepción de nuestrxs alumnxs. La consigna de invención en una clase taller no es inmutable, al contrario, permite el ingreso o la alteración por enmarcarse en una actividad que privilegia la producción, la lectura y el comentario de todxs. Así, los “automarginados” se convirtieron en los promotores de una clase donde la ficción gana la partida, incluso la de la profesora en formación.

La revisión de estos incidentes críticos de lxs profesorxs en formación da cuenta de cómo las tensiones en el trabajo de la escritura detentan un proceso de apropiación de saberes sobre su propia lengua, sobre los mecanismos de textualización, descentralización y ficcionalización que incitan a lxs sujetxs ir configurándose a sí mismos en la escritura.

En consecuencia, todos sus escritos nos permiten pensar la didáctica de la escritura como un acceso al conocimiento en tanto una ruptura con una didáctica del embrutecimiento. Reinstalamos esta categoría de Jacques Rancière porque resulta nutritiva para redimensionar los incidentes críticos en prácticas de escritura que transitaron lxs futurxs profesorxs.

Rancière sostiene que “Instruir puede significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa,

forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento. El primer acto se llama embrutecimiento, el segundo emancipación” (2007, 10).

El embrutecimiento instala la opacidad que reafirma que “los ignorantes” no dejarán de serlo. Por eso, lxs sujetxs en muchos incidentes aparecen como resignados, aburridos, dormidos, anulados. La desigualdad entre el saber del docente y el no saber del alumnx aumenta cuando ellxs caen en la trampa de la incapacidad y plantean “esto no lo hago”.

Lxs residentes con sus intervenciones didácticas rompieron el círculo tramposo que observaron en las clases y detectaron en las actitudes de muchos de sus alumnx por las cuales, como plantea Rancière pareciera que “no hay nada que el maestro pueda arrebatarse (al alumno) y nada que (el alumno) pueda hurtar a la mirada del maestro” (Ibídem: 40).

Todxs nuestrxs alumnx superaron el eco de las voces sobre el fracaso escolar y partieron de una mirada hacia sus alumnx munida de la seguridad que son sujetxs dotados de una subjetividad que les permite reavivar saberes y construir nuevos. Así lo reafirma Florencia, otra profesora en formación:

El hecho de que pudieran resolver la consigna de ficción, de que, por ejemplo, me hayan preguntado si debían destinárselas a alguien, muestra que conocen que este discurso debe tener un destinatario aunque sea uno mismo o sea que no esté explícito. Pero nunca se habían puesto a pensar que al hacerlo estaban conjugando el verbo en modo subjuntivo, nunca habían entendido qué era el modo subjuntivo porque la forma en que se enseña y se aprende las conjugaciones verbales en la escuela es mediante la repetición, la memorización de unas tablas de verbos modelos conjugados y otras tablas con algunos irregulares. Totalmente abstracto, fuera de todo uso, de todo contexto. En cambio acá, mientras escribían sus maldiciones, articulaban saberes previos aprendidos en la escuela (la exclamación de uno de los chicos, da cuenta de que recuerda la manera en que aprendió el modo subjuntivo en la escuela) y otros conocimientos, saberes sujetos propios de sus experiencias como participantes activos de una cultura (el preguntar si debían o no dedicárselas a alguien, por ejemplo a un ex novio, muestra que han “hecho” maldiciones en sus vidas). (VV. AA., 2012: 8)

Por lo tanto, lxs profesorxs en formación a partir de sus incidentes nos muestran otra dimensión de la escritura en la escuela que seguiremos auspiciando, la escritura emancipadora.

## Bibliografía

Alvarado, M. (2001). "Enfoques en la enseñanza de la escritura". En Alvarado, M. (coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. (pp. 13-51). Buenos Aires: Ediciones Manantial.

\_\_\_\_\_ (1997). "Escritura e invención en la escuela". En AAVV. *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. (pp. 43-53). Buenos Aires: AZ.

Andruetto, M. T. (2011). "Lugar de autor". En Perilli, C. y Benites, M. J. (compiladoras). *Siluetas de papel – el autor como lector*. (pp. 33-49). Buenos Aires: Corregidor.

Bollini, R. (2011). "Notas sobre escritura y (enseñanza) de la literatura". Conferencia expuesta el 18 de agosto, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, mimeo.

Bombini, G. (coordinador) (2012). "Hacia las prácticas". En *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. (pp. 141-156). Buenos Aires: Biblos.

Bratosevich, N. (1992). *Taller literario*. Buenos Aires: Hachete.

Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Editorial Anthropos.

Egan, K. (1994) "Cap. 1: La importancia de la imaginación en la educación". En Egan, K. *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. (pp. 21-47). Buenos Aires: Amorrortu.

Eisner, E. (2007). *Cognición y curriculum*. Buenos Aires: Amorrortu.

Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.

Geertz, C. (1995). "Descripción densa". En Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. (pp. 19-40). Barcelona: Gedisa.

Grafein (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.

- Lipman, M. (2004). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*. Barcelona: Gedisa.
- López, C. (2012). "La formación de profesores en Letras: cartografía de una práctica". En Bombini, G. (coordinador) *Escribir la metamorfosis - Escritura y formación docente*. (pp. 15-29). Buenos Aires: El Hacedor.
- Pampillo, G. (1985). *El taller de escritura*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rockwell, E. (2008). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Sardi, V. (2012). "De artesanos y artesanías en la enseñanza de la Literatura" en *Revista Texturas*, N.º XII, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe- República Argentina.
- \_\_\_\_\_ (2010). *El desconcierto de la interpretación*. Santa Fe: Ediciones Universidad Nacional del Litoral.
- \_\_\_\_\_ (2007). "Historias de lectura y escritura: entre la ruptura y la hegemonía" en *Anales de la Educación común*, publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Tercer siglo, Año 3, N.º 6, julio de 2007.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Ediciones Del Zorzal.
- \_\_\_\_\_ (2005). "Prácticas de escritura, narración e imaginación y su relación con la apropiación del conocimiento" en *Lulú Coquette*, Año 3, N.º 3, noviembre de 2005.
- Tobelem, M y otros (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires: Santillana.
- Tonucci, F. (2003). "Primera parte: La investigación como alternativa a la enseñanza". En *La escuela como investigación*. (pp. 29-57). Madrid: Miño & Dávila.
- VV. AA. (2012). *Dossier 2012 Cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura II*. UNLP, La Plata, ficha de cátedra.
- VV. AA. (2011). *Dossier 2011 Cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura II*. UNLP, La Plata, ficha de cátedra.

VV. AA. (2010). *Dossier 2010 Cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura II*.  
UNLP, La Plata, ficha de cátedra.

## Capítulo 3

### MARCAS BIOGRÁFICAS EN LA ESCRITURA DE INCIDENTES CRÍTICOS

*Valeria Sardi y Fernando Andino*

¿Qué ingerencia tiene la dimensión biográfica en la constitución de la identidad profesoral? ¿Qué relaciones podemos establecer entre la trayectoria biográfica y la reflexión sobre las prácticas en el recorrido de la formación inicial de lxs profesorxs en Letras? ¿Cómo la escritura de las prácticas permite acercarnos a una trama identitaria conformada por saberes personales, saberes académicos y saberes de la práctica? ¿Qué vínculos o tensiones podemos observar, a la luz de la perspectiva biográfica, en las prácticas situadas de enseñanza de la lengua y la literatura?

A partir de la convicción de que es necesario repensar los modos en que lxs docentes se forman y, en este sentido, reconsiderar la importancia de sus propias voces, de sus propios modos de decir y escribir, de narrar sus recorridos personales y reflexionar en torno a ellos para tener un acercamiento más genuino a la experiencia individual de lxs docentes, dar relevancia a la presencia de la dimensión biográfica en las intervenciones didácticas y en los modos en que lxs docentes construyen su identidad profesoral, en este capítulo intentaremos responder a esos interrogantes. En este sentido, nos interesa centrarnos en cómo las trayectorias biográficas se ponen en juego no solo a la hora de aprender nuevos saberes a lo largo de la formación inicial, sino también cómo se traman sus creencias, valores, sentimientos, esquemas de percepción, principios con los modos de habitar los espacios profesionales y de pensarse como profesorxs en el contexto de acción que es la escuela o los espacios más allá de la escuela.

## Formación docente y formación biográfica

Un primer punto de partida podría ser plantear el presupuesto de que la biografía escolar, el recorrido por la escuela primaria y secundaria, deja huellas en lxs estudiantes de profesorado y que, en el momento que vuelven a la escuela como profesorxs en formación, reactualizan esas experiencias escolares vividas en el pasado (Alliaud, 2002). Es decir, lxs profesorxs van constituyéndose como tales a lo largo del tiempo y su propia experiencia en los espacios educativos como estudiantes también dejan huellas que tensionan con sus propios modos de imaginarse ser profesor/a, las imágenes de la docencia que han disfrutado (Jackson, 1999) o sufrido en sus trayectorias escolares y los estilos docentes que se proponen en la formación docente inicial. Asimismo, la formación biográfica se escenifica al momento en que entran al aula poniendo en tensión lo que imaginaron, los *habitus* de lxs estudiantes y de las instituciones donde hacen sus prácticas y sus propias experiencias escolares, como podemos ver en el relato de Ana, una profesora en formación, que realizó sus prácticas durante el ciclo lectivo 2008, en una escuela media de la ciudad de La Plata:

Elegí el cuento “La boda” de Silvina Ocampo para la primera clase. Me tocaba dar el tema del género fantástico. (...) Advertida sobre la posible timidez de los chicos a la hora de hablar frente a una persona desconocida para ellos, iba armada de un arsenal de preguntas para romper el hielo con más facilidad y estimular directamente la participación. Mi intención era plantear una clase donde fueran los alumnos los que aportaran reflexiones sobre el relato, en una suerte de modalidad “taller literario” (...). Tras repartir copias del cuento procedía a hacer una lectura grupal en la que cada chico iba siguiendo silenciosamente el texto con su copia en la mano mientras yo lo leía en voz alta. (...) El cuento terminó y llegó el silencio. Todos callaban y yo también callaba a la espera de algún comentario. (...) No lograba que ninguno con su intervención superara el sintagma corto. Noté que algunos chicos estaban empezando a irritarse con la profusión de preguntas destinadas al silencio. Había pasado casi una hora y se me había agotado el arsenal de preguntas. Mi primera clase era un fracaso. Yo estaba desesperada frente a treinta personas y sin ninguna idea. (...)

Tengo que decir en este punto que yo cursé la secundaria en el colegio donde me tocó hacer estas prácticas. Mi recuerdo de las clases es el de un profesor que entra al aula, empieza a hablar mientras los alumnos toman apuntes, expone durante toda la clase, suena el recreo y se va. Yo también había dado el fantástico a la edad de mis alumnos y recuerdo que la profesora se paraba al frente y explicaba la división en

subgéneros de la teoría del fantástico de T. Todorov mientras copiaba un cuadro en el pizarrón.

(...) Las expectativas de los alumnos están puestas en pensar que la única posibilidad de participación tiene que ver con intervenir en la clase comentando algo que ratifique o aplique lo que el profesor acaba de decir. Pero si el profesor no se dedica a exponer una entrada a la literatura que se concibe como la única legítima, los chicos quedan perplejos, sin reglas de juego. Este era mi caso. ¿Cómo habilitar entonces los modos de leer propios de los chicos?, ¿cómo autorizar sus voces? (VV. AA., 2008: 33-34)

En el relato de Ana se pone en tensión su propuesta de abordar el texto de Silvina Ocampo desde la perspectiva sociocultural de la lectura y la enseñanza de la literatura –abordaje teórico didáctico recorrido a lo largo de la cursada de Didáctica de la lengua y la literatura II- y, como ella dice, una tradición de enseñanza ligada a la exposición teórica, a la educación bancaria y a la figura del profesor como el “depositario del saber”; es decir, entre una perspectiva que busca focalizar el lugar de lxs estudiantes como lectores y sus lecturas frente a una modalidad de trabajo más ligada a la de un profesor explicador, en términos de Rancière (2002), un profesor que explica lo que considera que el alumno no comprende, que piensa al estudiante como un aprendiz, construido desde la carencia. Asimismo, es interesante cómo Ana, ante el incidente crítico del silencio de lxs estudiantes a sus interrogantes, reflexiona sobre, por un lado, cómo hacer para habilitar las voces de lxs chicos y sus interpretaciones del texto; y, por otro lado, rememora sus propias experiencias como estudiante en esa escuela para analizar cómo los esquemas de percepción y disposiciones de lxs alumnxs le recuerdan a las intervenciones didácticas de sus profesorxs en su recorrido escolar. El incidente crítico que experimenta en su primera clase es una puesta en abismo, por decirlo de algún modo, de su propia experiencia escolar. Y esa reflexión sobre su biografía escolar la habilita a construir un conocimiento sobre su práctica, sobre los modos de leer, sobre las tradiciones escolares, los estilos de enseñanza, lxs sujetxs, y las concepciones de conocimiento que se escenifican en el aula. De allí que, coincidimos con Delory-Momberger cuando plantea que la dimensión biográfica “atraviesa y estructura la dinámica de formación y aprendizaje” (2009:35), es decir, la propia historia incide en los modos en que nos formamos como profesorxs y aprendemos.

Reflexionar sobre las relaciones entre la formación docente y el recorrido biográfico habilita la construcción de una mirada sobre la propia práctica desde la voz de lxs profesorxs en formación, desde la forma en que interpretan y construyen sus experiencias. Asimismo, permite una hermenéutica de la práctica (Delory-Momberger, 2009), interpretar y autointerpretarse observando y reflexionando sobre el propio hacer, reconociendo en lxs estudiantes marcas de la propia experiencia por la escuela, de la propia trayectoria escolar que tensionan con otros modos de pensar la intervención didáctica y la enseñanza, como ocurre en el relato de Ana.

En este sentido, cada vez con más frecuencia, en los espacios de formación docente, se suele solicitar a lxs estudiantes que -entre otras prácticas de escritura- realicen su biografía escolar, rescaten momentos significativos de su experiencia escolar que los haya marcado, rememoren escenas detalladas de alguna vivencia concreta de cómo aprendieron Lengua y Literatura, recuerden algún docente que haya sido significativo para la elección del profesorado como carrera a seguir. Estos ejercicios escriturarios apuntan a reflexionar en torno a la trayectoria escolar, en cómo esta se constituye en una marca fuerte de la trama biográfica de lxs estudiantes de profesorado para reflexionar sobre el rol que la propia historia desempeña en la construcción de la identidad docente, sobre todo en la formación inicial y en los primeros años de inicio de la docencia. De ahí que la escritura centrada en poner en valor la biografía deviene un dispositivo para la formación docente en tanto y en cuanto promueve la construcción subjetiva, la reinterpretación de las propias vivencias, la construcción de sí mismo y el autorreconocimiento (Arfuch, 2002) que se despliega en ese sujeto de enunciación que dice yo en el texto y que, a partir de la lectura de su propio recorrido biográfico escrito, puede reflexionar sobre la configuración de una identidad docente en proceso.

La relación con los saberes en el relato que lxs profesorxs en formación hacen de sus propias vidas, es otra dimensión productiva para analizar atendiendo a la dimensión biográfica de la formación y, específicamente, con respecto a aquellos

episodios vinculados con el recorrido de su formación inicial ya que la historia de lxs profesorxs en formación da cuenta, también, “de su relación biográfica con el saber y la enseñanza” (Delory-Momberger, 2009:35). Se trata de analizar, entonces, las relaciones entre los saberes personales –aquellos que son el resultado de las experiencias personales y de la reflexión en torno a ellas (Butt, McCue y Yamagishi, 2001)- con los saberes académicos o saberes sabios (Chevallard, 1995) y los saberes de la acción -que se refieren a aquellos heterogéneos, singulares, discontinuos que se ponen en acto en la práctica docente (Lenoir citado por Delory-Momberger, 2009)- en el recorrido de la formación inicial de lxs profesorxs.

Esta interrelación entre saberes se trama con el propio recorrido biográfico y, a su vez, con la configuración de la identidad docente, de imaginarse en ese rol, de fantasear con la idea de ser profesor/a. En un ejercicio de escritura que realizamos con lxs estudiantes al finalizar la cursada del año 2012, resulta interesante cómo esta dimensión se hace presente. Daiana, una de las profesoras en formación, dice: “me siento más consciente de mi rol como profesora. Todo aquello que leo o que veo lo asocio enseguida con una actividad para los chicos; puede ser una nota periodística, una propaganda, y hasta algún cuento proporcionado por alguna materia. Todo me remite a la profesión, a la consigna, a los alumnos, a este nuevo rol.” En este relato observamos cómo los saberes académicos se resignifican a la luz de la experiencia de la residencia y de las experiencias docentes por venir como así también los saberes personales, de la propia experiencia de vida, cobran una dimensión ligada a la práctica profesional, y configuran una identidad docente atenta a las herramientas o prácticas que puedan ser significativas para el hacer como profesora. Como le sucede también a Antonella, otra profesora en formación, quien reflexiona acerca de ciertas zonas de su recorrido por la formación inicial, los saberes académicos adquiridos y cómo se va construyendo su subjetividad docente:

Pienso en la dicotomía que presentaban en aquella lejana materia “Fundamentos psicológicos de la educación”, vocación/profesión. Vuelvo sobre lo que creía mis

inseguridades, y ahora veo fortalezas. Vuelvo sobre mi afán de saber y preverlo todo y reconozco qué poco se puede prever y qué sensación única vivir cada respuesta de los pibes con sorpresa, construyendo el saber con ellos, incluyéndolos, conociéndolos, creciendo juntos.

En este texto podemos observar cómo la instancia de devenir profesora implica en ella una confrontación rememorativa, en el sentido de mirar hacia atrás y observar los cambios que se fueron produciendo en su identidad respecto de lo que era y lo que es hoy, de lo que pensaba sobre la enseñanza y lo que piensa ahora, de un saber teórico adquirido y la vivencia de hacerse profesora. En el relato de Antonella se observa “la construcción imaginaria del *‘sí mismo como otro’*” (Arfuch, 2002:47), es decir, de mirarse y ver otra subjetividad que es la propia pero transformada. Por último, en el relato de Florencia, otra profesora en formación, se escenifican estas dimensiones sumadas a poner en perspectiva los saberes apropiados a lo largo de la formación inicial y el cambio de mirada epistémica a partir de la configuración de la identidad docente:

(...) pienso en el momento en que preparé mi primer guión conjetural, cómo lo que más me inquietaba era la forma en que abordaría el texto literario y cómo articularía esa lectura con los saberes académicos, los textos críticos y abordajes teóricos de mis cursadas en la universidad. Pero después, hablando con Fernando, el profesor adscripto, me di cuenta que mi desesperación por el abordaje teórico-crítico del texto había desplazado cuestiones más importantes como, por ejemplo, pensar los sujetos con cuerpos. (...) me di cuenta que los cuerpos también hablan, también los silencios, que yo en el aula “leía” esos cuerpos y eso influenciaba en la clase.

En esta narración no solo se observa la tensión entre saberes teóricos y saberes de la práctica, sino también en cuanto a la representación de lxs sujetxs de la práctica, cómo se configuran esas subjetividades en el aula no solo en cuanto a la apropiación de los saberes sino también en tanto cuerpos en un espacio y con una historia –como veremos en el último capítulo-. La construcción de una mirada sobre la práctica le permite a Florencia –con la ayuda del profesor adscripto- relevar esa dimensión en su propio hacer y analizar cómo modifica el hacer docente. Asimismo, la preocupación por el saber académico deja lugar a la consideración de otras dimensiones que hacen a la práctica docente, dando

cuenta, además, de una tensión entre teoría y práctica, entre el recorrido de la formación académica y el recorrido de las prácticas docentes, entre el recorrido por la universidad y el campo escolar.

Estos relatos construyen un tejido donde la formación biográfica se enlaza con la formación docente para la configuración de una identidad profesoral atenta a su propia historia y, por ende, cambiante. De allí que consideramos que es importante observar estas dimensiones y promover la escritura de las historias de vida del profesorado en formación porque, creemos, favorece la formación de docentes que se piensen como intelectuales que miran sus propias trayectorias como usina de vivencias, conocimientos y saberes sobre la práctica.

### **Escritura de incidentes críticos y biografía**

Las experiencias biográficas atraviesan las prácticas de lxs profesorxs en formación y tiñen sus intervenciones y decisiones didácticas. Por ello, como señala Huberman, “explorar la propia vida como docente [y podríamos agregar como docentes en formación] puede abrir vías novedosas para reconstruir formas de actuar y de ser en el aula y a partir de allí para moldear la propia carrera” (Huberman, 1998:189). De allí que la escritura de incidentes críticos, es un dispositivo donde podemos abordar cómo la dimensión biográfica se pone en juego en el momento en que lxs profesorxs en formación deben tomar decisiones sobre la marcha ante situaciones desconcertantes o imprevistas que se producen en las primeras prácticas docentes cuando realizan la residencia.

Ramiro, un profesor en formación, narra un incidente crítico que experimentó durante su residencia en un CENS de la localidad de Los Hornos, en la periferia de la ciudad de La Plata:

Empezamos la clase con la lectura de *El racista* de Isaac Asimov. La idea prevista en el guión era hacer tres interrupciones para plantearles preguntas relacionadas con ciertos elementos de la ciencia ficción que el cuento iba introduciendo gradualmente.

Empecé a leer. Recuerdo que unos minutos después tuve la impresión de que estaba leyendo un pasaje demasiado largo y por temor a que se perdieran o aburrieran, me detuve antes de lo previsto, lo cual fue un inconveniente, ya que empecé a problematizar la lectura cuando aun no tenían todos los elementos necesarios para elaborar las respuestas con la riqueza con que después lo harían. Por ejemplo, les hice una pregunta destinada a establecer la época en la que se desarrollaba la historia, lo cual era clave para mí, ya que íbamos a analizar como funcionaba el lenguaje para proyectar un futuro posible en base al conocimiento científico del presente. Pero hasta donde habíamos leído, el cuento no brindaba la información suficiente para que se dieran cuenta y la mayoría coincidió en que la historia transcurría en el presente, lo cual no era así. Decidí dejar a un lado esta cuestión y apuntar a lo que el cuento ya había mencionado. Entonces les pedí que me contaran quienes eran los personajes, frente a lo cual no tuvieron ningún problema. Después les pregunté en qué lugar estaban y Facundo respondió que en un quirófano. Hasta acá las preguntas eran generales y los chicos contestaron de forma directa y acotada. Aquí fue cuando cometí el segundo error, me pareció que tenía que problematizar más la lectura y les pregunté sobre qué discutían el cirujano y el ingeniero médico, no supieron contestarme, entonces me di cuenta que apuntaba a un conflicto que el texto todavía no había desarrollado en profundidad. Evidentemente estaba ansioso por hacerlos participar y esto estaba llevando a saltar pasos que más adelante podrían dar ellos mismos.

Seguimos con la lectura. Pedí que lo continuara leyendo uno de ellos. Gabriel leyó hasta que lo interrumpí. Me pareció que podía hacer una pregunta, pero nuevamente me anticipé, me dejé llevar por el hecho de que el cuento introducía términos técnicos, provenientes del ámbito de la química y la cibernética, detalles en los que pensaba hacer hincapié. Pero tendría que haber esperado. Les pregunté si seguían pensando que la historia transcurría en el presente. La mayoría, para mi sorpresa dijo que sí, con lo cual me descolocaron. Por suerte, en esta oportunidad no me precipité y esperé para reformular la pregunta y este tiempo que me tomé fue revelador, porque mientras yo pensaba cómo repreguntar, uno de los chicos dijo que era el futuro. Le pregunté por qué y respondió que era una operación muy avanzada y otro agregó que hoy no existían corazones así. Me di cuenta que otra vez me había anticipado con la interrupción, porque, si bien se estaba dando el debate que yo quería, si hubiéramos seguido leyendo habrían tenido más elementos para problematizar el cuento. No obstante, los deje continuar. De esta manera, el tema de la anticipación al futuro estaba surgiendo antes de que se mencionaran un montón de detalles. Sin embargo, la situación me sirvió para darme cuenta de que debía darle tiempo al silencio de los chicos y no precipitarme cuando no respondían como lo tenía previsto o cuando lo hacían de forma muy directa con pocas palabras. Debía darles tiempo, no quedarme con la primera respuesta porque siempre podía surgir algo desencadenante de nuevas opiniones.

Empecé a leer otra vez y llegué hasta el punto donde me lo había propuesto desde un principio. Ahora la decisión que debía tomar giraba en torno a hacerles o no una pregunta que ya había surgido. Decidí hacerlo y les pregunté de nuevo qué pensaban sobre la época, ahora todos estuvieron de acuerdo en que la historia transcurría en el futuro. Les pedí que me explicaran cómo se habían dado cuenta. Dijeron otra vez lo del corazón metálico, entonces les pregunté si era un futuro cercano o lejano a nosotros. Los primeros en contestar dijeron que era un futuro lejano, les pregunté por qué y enseguida argumentaron que esos corazones eran muy avanzados. Además, Emanuel dijo que era muy lejano porque había robots.

Considero que el desajuste entre la secuencia que perseguía en mi guión y la secuencia real de la práctica, fue resultado de la tensión entre dos formas de enseñar que emergieron en la situación concreta de la clase. El guión conjetural apuntaba a la participación de los alumnos en la problematización de ciertos elementos de la ciencia

ficción por medio de la lectura dialogada del cuento. Lo cual me generaba una serie de expectativas sobre su intervención. Dichas expectativas entraron en tensión con la ansiedad por organizar o direccionar la clase en torno a los contenidos teóricos, resabio del hábito de enseñanza en que he realizado la mayor parte de mi trayecto educativo. Esto se tradujo en la ansiedad por problematizar contenidos que el cuento aún no había introducido e hizo que me resultara difícil lidiar con los silencios de los alumnos, así como dejarlos desarrollar sus respuestas, lo cual era fundamental para ir construyendo el tema entre todos. (VV. AA., 2010: 19-20)

En este texto podemos observar cómo se da una interacción entre la biografía de este estudiante a lo largo de la formación inicial y la entrada a la escuela, entre los modos de apropiación del conocimiento literario de su experiencia como estudiante y los modos de enseñar que se propone llevar adelante en la clase en el CENS. En este caso, Ramiro utiliza en sus prácticas su experiencia biográfica durante su trayectoria educativa. Esos modelos educativos anteriores –que Ramiro denomina “formas de enseñar”– operan en su propia práctica y, consciente de ello, el profesor en formación hace explícita en la escritura del incidente crítico esa marca biográfica. No solo recupera saberes teóricos en torno al género ciencia ficción sino actos y experiencias que dejaron un sedimento y se explicitan en su hacer (Barbier, 1999). De allí que podemos analizar, por ejemplo en el caso de Ramiro, cómo en las biografías de lxs profesorxs en formación esas experiencias educativas se articulan a la hora de llevar adelante sus propias prácticas docentes y ponen en tensión lógicas acaso contrapuestas de la enseñanza. Si bien Ramiro propone la lectura en voz alta e interrumpida del cuento de Asimov para favorecer las interpretaciones de lxs estudiantes, a lo largo de la clase toma decisiones que reflejan experiencias de clases expositivas, que dan cuenta –acaso– de su biografía universitaria, de un contexto académico donde se privilegia la lectura de los textos apelando a conceptos teóricos y a partir de las intervenciones orales de lxs profesorxs. A lo largo de la clase Ramiro interrumpe la lectura del texto para hacer preguntas que suponen una lectura previa de lxs alumnxs, no espera a que avancen con la lectura, se anticipa a posibles interpretaciones o hipótesis de lectura que puedan

hacer lxs estudiantes, se adelanta en la problematización del cuento y teme a los silencios que se puedan producir a partir de las preguntas que propone. Estas decisiones didácticas se transforman en obstáculos para llevar adelante lo conjeturado y, como Ramiro mismo lo explicita, dan cuenta de la “ansiedad por organizar o direccionar la clase en torno a los contenidos teóricos”, modo de intervención que este profesor en formación ha vivido en su trayectoria educativa, en sus experiencias académicas.

En este sentido, es interesante cómo Ramiro puede reflexionar sobre estas dimensiones a partir de la escritura del incidente crítico; es decir, cómo la escrituración de esa experiencia pasada de su residencia le permite construir un saber específico sobre esa situación vivida en el aula y analizar cómo el abordaje dialógico del texto literario implica habilitar las voces de lxs estudiantes, los silencios, sus hipótesis de lectura para, entre todos, apropiarse de los saberes teóricos literarios del género ciencia ficción, no a la inversa.

Esas marcas biográficas del recorrido por la formación inicial en el incidente crítico de Ramiro dan cuenta, también, de cómo operan los *habitus* universitarios a la hora de entrar a la escuela o al territorio de los espacios socioeducativos durante el período de la residencia o, yendo un paso más adelante, en los inicios en la profesión. Como señala Pierre Bourdieu,

(...) el *habitus* origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el *habitus* el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de la práctica y su constancia a través del tiempo. (Bourdieu, 2007: 88-89)

Es decir, en el incidente crítico de Ramiro observamos cómo su recorrido por la formación universitaria, sus experiencias académicas y los modos de apropiarse o vincularse con el conocimiento a lo largo de la carrera de Letras produce una historia, unas prácticas, unos modos de pensar, unos modos de

actuar que se mantienen a lo largo del tiempo y que se evidencian en sus decisiones didácticas en el aula. Y, a la vez, la escritura del incidente crítico pone en el tapete la presencia de esos *habitus* y le permite a Ramiro repensar e indagar en sus modos de hacer, en lo que hizo y lo que podría haber hecho, en lo que sucedió en el aula y con lxs estudiantes y los modos en que podría haber intervenido en esa práctica concreta.

De allí que consideramos que utilizar el dispositivo de la escritura de los incidentes críticos es una herramienta para la formación de profesorxs porque habilita, por un lado, la rememoración de una experiencia vivida y, por otro lado, la reflexión de esa experiencia distanciada que conlleva la producción de saberes sobre la práctica en contexto. En este caso, esa indagación le permite al profesor en formación reconocer las marcas biográficas en sus decisiones didácticas en ese episodio de su residencia e imaginar otros modos de intervención didáctica posibles. Y a nosotros, como investigadores del campo de la didáctica de la lengua y la literatura, investigar en las relaciones entre biografía y enseñanza nos permite conocer el lado subjetivo del recorrido institucional, el anclaje personal que cada sujeto hace de su propia trayectoria universitaria y su influencia en la formación de lxs profesorxs.

#### *Entre las trayectorias biográficas y la enseñanza de la lengua y la literatura*

La entrada al terreno de las prácticas docentes durante la residencia implica para lxs estudiantes un momento donde se hace imperioso articular lo académico con lo escolar y es allí donde se tensiona la trayectoria biográfica con la enseñanza de la lengua y la literatura, el recorrido por la formación inicial y el territorio del campo educativo. Sin embargo, esta tensión también se observa en otras instancias a lo largo de la formación docente en Letras, en las clases teóricas y prácticas de la asignatura Didáctica de la lengua y la literatura II, en los intercambios con lxs

estudiantes a lo largo del año, en las escrituras de la práctica. Por ejemplo, en una clase teórica de la cursada 2012 un estudiante planteó que no entendía por qué había que proponer la escritura de ficción en el aula para enseñar literatura porque en el recorrido de la carrera “se aprende teoría leyendo teoría y crítica literaria, no escribiendo”, dando cuenta, en esta intervención, de sus *habitus* universitarios, de una representación del conocimiento sobre la literatura donde hay una preeminencia de lo teórico sobre lo práctico y, de alguna manera, de la desconfianza en torno a la escritura como práctica que posibilite la apropiación de saberes teórico literarios. Esta tensión se encabalga con otra presente en el recorrido de la materia vinculada con las prácticas de escritura académicas frente a las prácticas de escritura escolares en las que, cada vez más, se privilegia la escritura de ficción para aprender literatura –como vimos en el capítulo 2-. De allí que en la formación docente en Letras nos preguntamos y trabajamos sobre esta pregunta con lxs profesorxs en formación: ¿cómo hacemos escribir a otros si no escribimos nosotros? A partir de esa pregunta van apareciendo, a veces imperceptiblemente, sus propias experiencias de escritura por fuera de las tareas académicas encomendadas por lxs profesorxs de cada una de las materias que cursan, escrituras fronterizas entre lo ficcional y lo poético, entre lo biográfico y lo académico, otros vínculos con la escritura que, en muchos casos, remiten a una práctica de escritura previa a la entrada a la formación universitaria y a intereses que, de algún modo, lxs llevaron a elegir la carrera de Letras y que, como señalan muchxs estudiantes, la praxis universitaria fue desalentando. Como comenta Florencia, en el espacio del Taller de profundización coordinado por el profesor adscripto Fernando Andino (1), durante la carrera aparece “la vergüenza por exponer la voz propia -y la escritura personal- va agazapando pensamientos, sentimientos y prácticas que se colocan “en espera” o se vehiculizan “fuera” del ámbito académico, llámese talleres, blogs grupales y personales, publicaciones artesanales.” La tensión, entonces, entre escritura académica y escritura de ficción, entre prácticas de escritura para la apropiación de saberes literarios y prácticas de lectura teóricas, es otro indicio para mostrar cómo las marcas

biográficas que deja la institución universitaria se inscriben en lxs profesorxs en formación y se hacen evidentes en el momento de la llegada al campo escolar y más allá de la escuela.

En esta misma dirección se instala la siguiente reflexión de Juan en un autorregistro del año 2008: “Me costaba desprenderme de esos (si se quiere) cómodos casilleros adquiridos en la universidad, hábiles herramientas para encauzar una lectura posible. Costaba hacer que los chicos no buscaran una definición casi enciclopédica –que para ellos equivale a correcta– para todo aquello que descubrían en el libro, y aún en la propia lectura que hacían de la obra en cuestión”. El enciclopedismo universitario se manifiesta en la clase de Juan quien revisa en una metáfora, todo un *habitus* del saber en ese ámbito (“cómodos casilleros adquiridos”), esto es, una biografía universitaria marcada por la “distancia física e intelectual” hacia los futuros espacios laborales, llámense escuelas, talleres, etc. Y, por otro lado, la puesta en abismo de ese saber (“costaba que los chicos no buscaran una definición casi enciclopédica”), su insuficiencia a la hora de intervenir didácticamente en un contexto puntual.

Otra dimensión de la biografía de lxs profesorxs en formación que se evidencia en el terreno de las prácticas es la evaluativa. Así repiensa Karina la trasposición de situaciones de evaluación como alumna y profesora:

*“Profe, ¿eso va con nota para el trimestre?”*. A lo que respondí que todas las cosas que realicen van con nota, que durante todas las clases son evaluados para cerrar el trimestre. Quizás mi pregunta de por qué no escribieron y mi respuesta vinculada a la evaluación hayan surgido por haberlas escuchado constantemente durante mi biografía escolar, por una representación de docentes a los que todos les cumplían con las actividades. Quizás por miedo a que si decía que no, no cumplieran con las próximas actividades. Tal vez para imponer un poco de autoridad y hacer notar que aunque su profesor no estuviera a cargo del curso debían cumplir igual. (VV. AA., 2011: 13)

Acá Karina da cuenta de su identidad como alumna históricamente evaluada y pone en tensión la situación de evaluación como un circuito cerrado que condiciona la enseñanza y produce sus efectos, en este caso, dotar de autoridad a lxs profesorxs, y hasta a ella misma en tanto residente (“Tal vez para imponer un

poco de autoridad y hacer notar que aunque su profesor no estuviera a cargo del curso debían cumplir igual”). Como vemos, la evaluación impresa en la biografía escolar reproduce los gestos en la relación profesor/a/alumnxs. La escritura del relato de Karina escenifica los efectos del dispositivo evaluativo institucional.

Pero no toda la biografía escolar de lxs profesorxs en formación se agota en la universidad, muchos de ellxs, en el momento de realizar sus prácticas ya han dado clases en la escuela o en talleres. Tres ejemplos nos ayudarán a observar las tensiones que se crean en esta instancia, ya sea por tener que cambiar el paradigma en el cual venían trabajando, ya sea por la situación de observación en la que se insertan.

El primer caso lo protagoniza Fernanda, militante política con una determinada trayectoria como coordinadora de talleres en cárceles y comedores que, a la hora de enfrentar su primer curso en una escuela señala: “Me pareció que tengo que mejorar la manera en que hablo, un tanto rústica, muy ligada todavía a los talleres en el territorio para compañeras ya grandes. Este es otro sujeto al que hay que hablarle distinto”. La toma de conciencia impacta sobre su propia biografía. Fernanda se ve repitiendo el *habitus* adquirido en los talleres de barrio. Otra vez, la tensión en el cambio de escenario y en la situación especial de observación descoloca y hace ver a Fernanda el “sujeto-otro”, alumnx de secundaria básica que, inserto en la escuela, devela las formas de su militancia en otros contextos.

Otro caso de ruptura epistemológica entre la situación de enseñanza antes y en la residencia la aporta Ana Julia, profesora en formación quien reflexiona: “Hace tiempo que soy preceptora en el Nacional pero esto (por la situación de residente) no es igual a nada. El hecho de encontrarnos una vez por semana con Cristina (la profesora tutora) y de dialogar con el profesor del curso hace de la práctica un curso intensivo. Tampoco va a ser igual cuando demos clases en el futuro”. Ana Julia lleva al aula su experiencia como preceptora, su relación con lxs alumnxs es fluida, sin embargo, a la hora de “dar clases de literatura”, como confesó ella misma “llené el tiempo de palabras, no me di cuenta”. El pasaje preceptora-profesora se desestabiliza, se introduce en otra dimensión y se revisa lo que

siempre se imaginó como intervención didáctica concreta en un curso de secundaria. Ana Julia, al igual que Fernanda, transponen su situación pasada frente a grupos y la resignifican, esta vez, como profesoras en Letras.

Un tercer ejemplo de reelaboración de la biografía escolar lo presenta Matías, profesor en formación y asistente al Taller de Profundización 2011, que cubría una traumática suplencia en dos escuelas periféricas de La Plata. Los contextos vulnerables en los que trabajaba volvían dificultoso el desarrollo de sus clases de Prácticas del Lenguaje:

En un momento, mientras copiaba en el pizarrón, una alumna sacó una pelotita de tenis de su mochila y se la tiró a otro chico que estaba del otro lado del aula. El chico la atrapó y se la volvió a lanzar a ella. Así sucedió algunas veces. En un momento que me di vuelta, los alcancé a ver y le retiré la pelotita a la alumna. Inmediatamente se quejó. Me preguntó por qué el resto estaba jugando con el celular y ella no podía jugar con la pelotita. A pesar de que la mayoría estaba en otra cosa, no vi a nadie con un celular. Creo que le dije, para que se portara bien, que no faltaba mucho para que terminara el segundo trimestre y que si seguía así iba a volver a tener una mala nota, como en el primero.

En ese momento, Juan Cruz, que es el chico que estaba del otro lado del aula, armó una pelota con bollos de papel e intentó hacer jueguitos en frente del aula. Se le complicaba bastante. Podía hacer uno o dos, pero no podía llegar a tres. A cada rato, yo le decía: "Dame eso, dame eso".

A pesar de lo que estaba ocurriendo, la situación me parecía graciosa. Juan Cruz, a pesar de ser un chico que raras veces trabaja, no se porta mal en clase. Cuando le pedía la pelotita, me decía: "Déme otra oportunidad, hago tres y se la doy". Me cansé y se me ocurrió decirle, "Sos un croto", y se la saqué. Los demás me escucharon y algunos me dijeron: "A ver, usted, profe. Nosotros hacemos la tarea si puede hacer tres jueguitos". Los del fondo me alentaban. Algunas chicas estaban expectantes.

No sabía qué hacer. Tenía el bollo de papel en la mano izquierda. Me sentía tentado a probar, pero no me animaba. No tenía bien en claro si era lo correcto. Finalmente, no lo hice. (VV. AA., 2011: 10)

El incidente, en tanto primer registro escrito que Matías hizo de sus clases, evidencia lo que, en el taller de profundización, llamamos "clases psicóticas", esto es, clases donde "lo impredecible" surgía a cada rato interrumpiendo los temas pensados para intervenir en el aula.

Matías exponía, encuentro tras encuentro, la angustia de enfrentar, cotidianamente, incidentes como el citado. Su autoridad como profesor estaba en jaque frente a los cursos, lo que lo había llevado a cuestionar su propia vocación: como se ve, su actitud oscilaba entre una tímida reposición de autoridad en el

aula (“A cada rato yo le decía: ‘dame eso, dame eso’”) y la de acercarse, mediante cierta complicidad a lxs alumnxs (“se me ocurrió decirle: ‘sos un croto’”). Como decía Florencia más arriba en referencia a la escritura de ficción, cierto registro de la vergüenza parece operar con las voces y la participación de lxs alumnxs en la carrera. Es la misma alumna, junto a Santiago, otro tallerista, quienes coincidían en este punto: “No solo la mirada y la postura de algunos profesores son las que van creando el silencio en las aulas. Eso se transfiere a la relación con los compañeros. Una, entre decir y no decir, teme más a las censuras de ellos que a una corrección del mismo profesor”. La vergüenza a decir lo incorrecto, a ser censurados, a no estar a la altura del saber académico, oculta las voces que encuentran su lugar, como ya señalamos, fuera de las clases.

Como indica Barthes, el “silencio (es) una operación para desbaratar las opresiones, intimidaciones, peligros del hablar, de la *Locutio*” (Barthes, 2002: 69). Los silencios, en Santiago o en Florencia, operan del mismo modo: aparecen, en primera instancia, como refugio y estrategia en el ámbito universitario, específicamente en situaciones evaluativas. Pero resultaría insuficiente reducir esta variable a un contexto. El silencio se inscribe en la biografía escolar de lxs sujetxs ya que, desde que comenzamos nuestra trayectoria como alumnxs nos acostumbramos a “ser mirados” y con esa mirada evaluativa del/la maestrx, aparece la vergüenza. Como dice Víctor Bravo: “Y la mirada, como umbral hacia la descorporeización; la mirada, que nos permite ver y vernos y sentirnos vistos (...), que parece colocar el cuerpo en una forma de desnudez” (Bravo, 2009: 93). Esta correlación mirada-vergüenza-silencio se puede pensar constitutiva de la escuela como institución y decisiva en la conformación de las biografías de lxs sujetxs.

Como vemos en los testimonios que citamos, el silencio es sinónimo de un aprendizaje sobre el *callarse* en clase o, lo que es lo mismo, pasar desapercibido o no ser interrogados. En este sentido, podemos concluir que, en muchos casos, el saber académico, en tanto inalcanzable e inabarcable, funciona como

estigmatizante hacia lxs alumnx. Cuando Erwin Goffman aborda el tema de la vergüenza en el individuo estigmatizado sostiene:

Las pautas [que el individuo] ha incorporado de la sociedad más amplia lo habilitan para mantenerse íntimamente alerta frente a lo que los demás consideran como su *defecto*, hecho que lo lleva de modo inevitable, aunque sólo sea esporádicamente, a aceptar que, por cierto, está muy lejos de ser como en realidad debería. La vergüenza se convierte en una posibilidad central, que se origina cuando el individuo percibe uno de sus atributos como una posesión impura. (Goffman, 1995: 17-18) (cursiva nuestra)

Si el “no saber” se convierte en un “defecto”, el callarse es la respuesta estratégica a la posible estigmatización y, como señala Peter Burke, nos permite pensar “la idea del silencio entendido como forma de manejar un conflicto” (Burke, 1996: 158). Florencia, Santiago y Matías parecen dar cuenta de este aspecto inherente a sus trayectorias como alumnx, sin embargo, se encuentran en una situación de pasaje donde pasarán de ser evaluados a ser evaluadores, de ser mirados a mirar, de callarse a tener que dictar una clase.

En efecto, si analizamos el incidente de Matías desde la vergüenza, es interesante ver cómo opera este sentimiento en su rol como profesor (“No sabía qué hacer. Tenía el bollo de papel en la mano izquierda. Me sentía tentado a probar, pero no me animaba. No tenía bien en claro si era lo correcto. Finalmente, no lo hice.”) El nuevo escenario, en este caso, actualiza la “vergüenza a la exposición”, aspecto importante en su biografía escolar ya que condiciona su relación interpersonal ante el nuevo rol en el aula.

En este sentido, opera siempre en lxs profesorxs en formación un efecto espejo, es decir, de alguna manera la biografía actualiza sus vidas como alumnos y la representación que ellxs tenían de lxs docentes en la escuela, esx “otrx” del pasado que ahora es “unx mismx” opera en la misma acción en el aula y se plasma en sus registros. Cuenta Paula en un relato de enseñanza del año 2008: “Y al llegar al lugar del *otro* (al de practicante) tuve que pensar a los alumnos como la alteridad, y un poco temer el encuentro. Pero al haber sido alguna vez ese ahora *otro* (los alumnos), nunca dejé de sentirme parte, quiero decir, tampoco tan *otro*. Sabía del juego, sabía del poder, sabía de la entrada en un tira y afloje”. Hay

un saber de la experiencia que se rememora y que, en este caso, a diferencia de Matías, otorga confianza a la hora de enfrentar a lxs alumnxs.

Como hemos visto hasta aquí, la apuesta a indagar en las relaciones entre biografía y formación docente, entre experiencias vitales y académicas, entre la trayectoria biográfica y la propia historia de vida a partir de la escritura de incidentes críticos o escrituras de las prácticas diversas nos permite plantear cómo la construcción de la identidad profesoral se trama con la propia historia y con los modos en que lxs profesorxs en formación intervienen en la residencia y en su práctica profesional futura. Es decir, cómo las experiencias pasadas tiñen sus prácticas docentes y cómo la escritura les permite como sujetxs relevar y reconocer esas marcas biográficas en su propio hacer.

## Notas

(1). El taller de profundización se dictó los años 2011 y 2012 en el marco de la Cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura II y Prácticas de la enseñanza. Esta modalidad se propuso de forma optativa y cada encuentro semanal giraba en torno a un eje temático. Para interiorizarse sobre este espacio ver: Andino, F. (2012). "Taller de profundización para profesores en formación: construcción de conocimiento en un espacio no formal de la carrera del profesorado en Letras de la UNLP". Ponencia presentada en las *3ras Jornadas Regionales. Práctica y Residencia Docente*, Bahía Blanca, 8 y 9 de Agosto.

## Bibliografía

Alliaud, A. (2002). "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes de la biografía escolar". En Davini, C. (coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. (pp. 39-78). Buenos Aires: Papers Editores.

- Andino, F. (2012). "Taller de profundización para profesores en formación: construcción de conocimiento en un espacio no formal de la carrera del profesorado en Letras de la UNLP". Ponencia presentada en las *3ras Jornadas Regionales. Práctica y Residencia Docente*, Bahía Blanca, 8 y 9 de Agosto.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE.
- Barbier, J.M. (1999) *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas - UBA.
- Barthes, R. (2002). *Lo neutro*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bravo, V. (2009). *Leer el mundo. Escritura, lectura y experiencia estética*. Madrid: Veintisiete letras.
- Biddle, B. J., Good, Th. y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Burke, P. (1996). *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. Barcelona: Gedisa.
- Butt, R.; Raymond, D., McCue G. y Yamagishi, L. (2001). "La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado". En Goodson, I. (ed.). *Historias de vida del profesorado*. (pp. 99-148). Barcelona: Octaedro-EUB.
- Chevallard, I. (1995). *La transposición didáctica*. Barcelona: Paidós.
- Delory-Momberger, Ch. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: FFyL UBA, Clacso coediciones.
- Goffman, E. (1995). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Huberman, M. (1998). "Trabajando con narrativas biográficas". En McEwan, H. y Egan, K. (comp.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (pp. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, Ph. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

VV. AA. (2011). *Dossier 2011 Cátedra Didáctica de la Lengua y la literatura II*. UNLP, La Plata, ficha de cátedra.

VV. AA. (2010). *Dossier 2010. Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II*. UNLP, La Plata. Ficha de cátedra.

VV. AA. (2008). *Relatos de enseñanza. Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II*. UNLP, La Plata. Ficha de cátedra.

## CAPÍTULO 4

### ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA: UNA MIRADA DESDE LA ESCRITURA DE LAS PRÁCTICAS

*Carolina Mathieu y Cristina Blake*

Volver sobre los pasos que hemos transitado. Subrayar y releer andares. Repasar la memoria y -acaso- inaugurar huellas que animarán a otros a seguir por el camino de la enseñanza.

Desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura como disciplina que investiga e interviene en la formación de formadores y cuya perspectiva es sociocultural y transdisciplinaria, intentaremos acercarnos -a través del análisis de algunos incidentes críticos- al problema del conocimiento y su construcción desde un campo disciplinar cuyo objeto es doble: la lengua/ la literatura (Bombini, 2001).

Enseñar lengua y literatura, entonces, implica inscribirse en la trama de una práctica cultural y discursiva que -como tal- exhibe tradiciones, convenciones, rutinas y valores, es decir, un “código disciplinar” que -a pesar de su durabilidad- presenta cambios que “responden no tanto al seguimiento del conocimiento de referencia sino a factores históricos, culturales y políticos” (Sardi, 2006: 25). Descubrir esas tradiciones en nuestras biografías y trayectorias escolares durante la formación inicial, durante ese rito de pasaje que implica una residencia docente, conlleva -como hemos visto en los capítulos anteriores- tensiones y sobresaltos que tal vez nos permitan saltar sobre lo ya dicho, lo ya andado, lo interiorizado y no cuestionado hasta el momento (Perrenoud, 1995).

Así, detenemos sobre la escritura de los *incidentes críticos* para reflexionar y desentrañar los diversos modos de construcción del conocimiento lingüístico-literario en los procesos de enseñanza-aprendizaje nos conduce a preguntas del

tipo: ¿Cuáles son las tradiciones, las continuidades, las rupturas que, con respecto al “código disciplinar”, operan en la instancia de la residencia docente del Profesorado en Letras? ¿Qué representaciones sociales forman parte de los esquemas de pensamiento de lxs profesorxs en formación a la hora de ir a enseñar Lengua y Literatura a las escuelas y otros espacios de educación formal y no formal? ¿Cómo influye la cultura universitaria y sus *habitus* en las intervenciones didácticas que esos espacios singulares nos exigen? ¿Qué tensiones se producen?

## Los incidentes críticos y la construcción del conocimiento lingüístico-literario

Lengua y/o literatura no son objetos de enseñanza que estén “ahí afuera” -en los contenidos de los libros de texto o en los cerebros lúcidos del especialista - para ser transportados y/o “bajados” de algún limbo curricular y ser asimilados por el indocto alumnado. Lengua y literatura se constituyen en objetos de enseñanza por las decisiones e intervenciones de un docente en interacción con otros –lxs estudiantes- en el marco de una trama social que lxs implica como sujetxs en un contexto educativo. Hay una responsabilidad a la hora de decidir qué enseñar y donde lo que se juega es un posicionamiento político frente a la democratización del conocimiento.

Entonces, una vez en un espacio educativo, lo que resuelve hacer un profesor involucra aspectos que no solo atañen a los saberes legitimados por las disciplinas de referencia -en nuestro caso los estudios literarios y lingüísticos- sino que exigen una perspectiva didáctica transdisciplinar que se permita preguntas “sobre cómo aprenden nuestros estudiantes, preguntas sobre el entorno socio-cultural en el que desarrollamos nuestra tarea, preguntas sobre lo que consideramos productivo de un estilo de enseñanza, de evaluación, etcétera” (Gerbaudo, 2006:70).

Y así, en la escritura de “lo inesperado” que representan los incidentes críticos durante las residencias docentes, vemos cómo se instalan esas preguntas que plantea Gerbaudo junto a una dimensión epistémica que nos permite reflexionar e intervenir desde el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Santiago, un profesor en formación, por ejemplo, se encuentra con las netbooks (1) en el aula de escuela media y por eso escribe:

Elijo seguir reflexionando sobre este mismo hecho porque sigo sin encontrar una respuesta que calme mis ansiedades y me permita pensar en un uso productivo de esta tecnología en el aula.

Me focalizo en el caso de Luis ya que él, además de consultar su Facebook, utilizaba el espacio de la clase para jugar al *Counter Strike* (una ficción digital en la que, desde la primera persona, tenés que matar gente).

En la primera clase que participé como residente, estábamos armando un cuadro en el pizarrón que construía la figura de Arlt como escritor. Al preguntar sobre lo que podían escribir o publicar [los escritores] fue él, Luis, mientras jugaba al Counter, quien dijo [que podían escribir] “en los diarios”. Gracias a su aporte pude explicar la importancia de considerar a Arlt como escritor periodista, aún más importante si se tiene en cuenta que trabajábamos con las *Aguafuertes porteñas* publicadas originalmente en el diario *El Mundo*. ( VV. AA , 2012: 4)

En su primer clase como profesor-residente, Santiago se deja interrogar por el contexto del aula y por lxs sujetxs que lo habitan para pensar, por ejemplo, “usos productivos” de las TIC en la construcción del objeto literatura. Reflexiones que se instalan en el aula de Lengua y Literatura y que encontrarán diversos caminos de intervención si Santiago, como un profesor en formación alejado de concepciones “aplicacionistas” encuentra respuestas propias y se deja interpelar por los estudiantes con los que comparte el espacio de aprender y enseñar. Es lo que destaca Santiago hacia el final de su relato: “Luis jugando al Counter, me llama a pensar estrategias para captar su atención”.

Desde allí, seguramente, ha podido desentrañar que “los estudiantes difieren en la manera como acceden al conocimiento en términos de intereses y estilos” (Litwin, 2010: 100) y que por ello es necesario -como docentes/ profesorxs en formación- estar atentxs a la habilitación de diversas entradas. Luis interactúa con su profesor mientras juega con su netbook y “en el momento de realizar la consigna de escritura, Luis dejó la computadora y escribió en papel”, rescata Santiago. Pero tal

vez otrx alumnx se quede afuera del juego social de construir significados en la clase de literatura si se conecta a Facebook o a un juego digital, entonces, probablemente, a partir de esta experiencia y en otra práctica futura, Santiago decida habilitar para todxs el uso de las netbooks y jugar juntos el juego de la escritura ficcional sobre las pantallas. En esa intervención didáctica posible, por la interacción docente-estudiante y “desde el proceso de negociación de significados que se genera en el aula” (Litwin, 2010: 104) se estaría propiciando la construcción del conocimiento literario en torno a la obra arltiana. Resulta interesante observar cómo este análisis de la práctica se hace posible a partir de aquel “elijo reflexionar” que abre el incidente. Es decir, la escritura le permite a Santiago ejercer un protagonismo necesario a la hora de atravesar sus prácticas de enseñanza y, a partir de allí, como vimos en el capítulo 1, construir un conocimiento sobre cómo lxs sujetxs se vinculan con los saberes escolares.

Otra estudiante del Profesorado en Letras cuyas prácticas fueron realizadas en el contexto de la educación de adultos, presenta así las marcas de lo inesperado y el desconcierto:

Este lunes debían traer resuelta una actividad para el hogar donde tenían que narrar un cuento que respetara las características del policial negro o del clásico (...) El caso fue que una mujer de aproximadamente treinta años, Estela, me dijo que la tarea la había hecho con sus hijos porque “se re coparon con la consigna”. Confieso que cuando me lo comentó me descolocó bastante. Tuve la misma sensación que tiene una maestra cuando su alumnito le dice que el dibujo se lo hizo la mamá. Lo sentí como una trampa, en ese instante no pude reflexionar del todo la situación ante mi vista. Con una sonrisa pero con un remolino por dentro le dije que lo leyera. Comenzó a leer. Ella se reía, parecía recordar ciertos eventos particulares con sus hijos, leía contenta y hasta orgullosa por la creatividad de sus niños. Lo interesante, además, es que esta versión fue bastante sangrienta. Violenta, con palabras rudas y un discurso que parecían conocer perfectamente. Al terminar con la lectura ella explicó que sólo se remitió a escribir, todo el cuento fue inventado por Agustín y Jeremías. Cuando termina el ejercicio se los solicito para mirarlos en casa y Estela me pidió si le escribía una notita a ellos, ya que el protagonismo sin duda recayó en estos niños que ayudaron a su mamá a hacer la tarea. (VV. AA , 2012: 14-15)

Como pudimos leer, Daiana confiesa en la escritura que no puede reflexionar “del todo” en el momento en que transcurren los hechos. La escritura del incidente

crítico se lo permite. Esa contradicción que discursivamente queda plasmada en “con una sonrisa pero con un remolino por dentro”, la enfrenta a sus propias representaciones respecto de la enseñanza y sus tradiciones y a ciertos *habitus* docentes que -en el desconcierto- la conducen a aprender de esta experiencia. Daiana aprende que enseñar “policial” depende de los abordajes y las decisiones que tome como profesora y que a veces se trata de no respetar las reglas que nos vienen impuestas a la hora de enseñar. Los enunciados: “debían traer”, “que respetara las características del policial”, “la tarea”, “una trampa” son ella misma habilitando consignas, interpretando, dando sentido y sintiendo las tensiones que en el aula se suscitan. Es ella misma en un espacio social y cultural, la escuela, que le ha legado maneras de mirar y hacer dentro de ese espacio. Desde esas tensiones, Daiana aprende que la educación de adultos presenta lógicas propias. Tal vez ahora pueda reflexionar sobre la realidad de muchas mujeres que atraviesan la maternidad postergando sus estudios bajo la mirada sospechosa de una sociedad patriarcal que no le hace lugar a esta instancia de sus vidas. La carga emocional puesta en los hijos se puede ver en el orgullo de Estela cuando lee el cuento policial que esos hijos le han dictado para que lleve “la tarea” a la escuela. Daiana ha tenido la oportunidad de aprender durante su residencia que en educación de adultos las consignas pueden invitar al trabajo con la familia y que de ningún modo se trata de infantilizar a aquellos que todavía apuestan por la formación escolar pendiente (2). En este sentido, el sociólogo español Ramón Flecha nos ayuda a reconocer que la irresponsable aplicación de la teoría piagetiana -referida específicamente a la evolución cognitiva preadulto- todavía está vigente en concepciones acerca de “adultos deficientes que ya han perdido el tren, sin tener en cuenta la formación y el desarrollo que han adquirido en contextos diferentes de los escolares” (Flecha, 1997:23).

Por su parte, y luego del “me descolocó bastante”, el ejercicio de escribir la experiencia le permite a Daiana manifestar que “los adultos se manejan diferente. Tienen una meta o parecen tenerla, son trabajadores, padres, madres, amas de casa y además estudiantes”. Tal vez sea un buen comienzo para empezar a

manejarse “diferente” a la hora del encuentro con futurxs alumnx en su camino profesional como profesora en Letras. Un buen comienzo reflexivo para que la sonrisa docente se vuelva remolino donde reconocer la transformación educativa y las ganas de aprender y enseñar.

Y siguiendo por los caminos posibles de construcción del conocimiento con adultos, en este caso vinculado a los saberes del área de lengua, llegamos al relato de Matías y Mariana quienes transitaron su residencia como pareja pedagógica en una escuela que funciona en el interior de una unidad carcelaria:

Habíamos guionado para ese día una actividad con la acentuación trabajada desde la canción de violeta Parra *Mazurquica moderna*, en la que la cantante realizó un procedimiento de transformación de las palabras para darles una forma esdrújula (...) Para trabajar llevamos un reproductor mp4. Les propusimos escucharla prestando atención, porque el volumen era bastante bajo. Después de escucharla comenzamos a preguntarles sobre qué era lo que les parecía que sucedía con las palabras en la canción. Hubo varios comentarios en cuanto a la terminación de las palabras. A medida que iban seleccionando algunas palabras las fuimos escribiendo en el pizarrón. Cuando ya tuvimos unas cuantas escritas les enunciábamos oralmente la consigna que consistía en retransformar las palabras que habían sido hechas esdrújulas a su acentuación original. Tratamos de hacerlo entre todos y de manera oral. El no haber dictado la consigna nos jugó en contra porque a medida que íbamos avanzando en la indagación la clase se iba dispersando. En un momento preguntamos cómo iban y José respondió que mal, que no se entendía nada, Mariana le pregunta desde dónde no entendió o dónde se había perdido y dijo que desde el principio. Nos miramos para ver para qué lado salíamos corriendo pero medio que improvisamos ahí un poco sobre la marcha y pudimos volver a las palabras. (...) Eduardo nos reclama las reglas. Entonces Mariana reformula en el pizarrón un cuadrado en el que se presentan las tres acentuaciones con la regla correspondiente y dos palabras acentuadas. (VV. AA , 2010: 16 )

Notamos cómo Matías y Mariana han tomado decisiones de abordaje didáctico desde una posición que se aleja de la enseñanza expositiva y seguramente han imaginado una participación animada de lxs estudiantes a partir de esas decisiones donde el conocimiento se construyera entre todxs. Seguramente han imaginado cómo lxs estudiantes en contextos de encierro recibirían la escucha de la canción: con humor, con risas. Pero, en cambio, se han encontrado con que lxs alumnx plantearon “que no se entendía nada” y entonces, como afirman Matías y Mariana “el no haber dictado la consigna nos jugó en contra”. ¿En contra de qué ideas sobre la enseñanza de la lengua piensa Matías que el no dictado de la

consigna originó “dispersión”? ¿Es posible reflexionar desde este *incidente crítico* que “la acentuación” como contenido disciplinar se construye allí de ese modo, en medio de las tensiones entre lo que lxs residentes habían imaginado y lo que lxs estudiantes demandan? El deseo cómplice de los residentes de escapar de la escena pareciera dar cuenta de que, muchas veces, un obstáculo posible a la hora de enseñar son aquellas tradiciones y prácticas de enseñanza enraizadas, de las que hablábamos al principio. Memorizar reglas parece ser garantía de apropiación de un conocimiento lingüístico legitimado por la escuela acerca de la clasificación de palabras según su acentuación. Esta práctica, que es parte de una tradición en la enseñanza de la lengua en la escuela, es exigida por un alumno y esto es justamente lo que “jugó en contra” de las expectativas de Matías y Mariana que habían decidido habilitar una entrada distinta de los aspectos sonoros de la lengua y sus regularidades.

Vayamos ahora al relato de José María, cuyo incidente crítico refiere a su residencia en un Bachillerato Popular en un Centro Cultural de la ciudad de La Plata:

El tema que se estaba dando era ‘texto argumentativo’. Mis clases se orientaron en esa dirección. Por tal motivo planifiqué las mismas sobre la base de este concepto teórico que es la argumentación. Debo admitir ahora, desde una mirada retrospectiva, el hecho de que la orientación que esta práctica docente tomó no dejó de estar influenciada o atravesada de algún modo por una tradición universitaria. Es decir, el paradigma pedagógico que estuvo operando allí refiere más a una trayectoria educativa universitaria que a una trayectoria escolar secundaria o primaria. Tal es así que el armado de las clases lo he realizado con un criterio semejante al que en mis recuerdos recientes, docentes de la cátedra de Lengua I y Lengua II mostraron en sus clases.

Leer y seleccionar de los distintos medios gráficos, aquellos textos periodísticos que presenten como secuencia textual dominante la argumentación, fue la primera consigna. A la siguiente clase nadie buscó ni leyó nada al respecto.

(...) no podía prescindir de la presencia de un conjunto de textos periodísticos argumentativos. Por tal motivo es que armé una “ficha de cátedra” con dicha selección de notas más un texto de carácter teórico (...)

El propósito de mi propuesta era en principio reflexionar junto a los/as alumnos/as acerca de algunos rasgos propios de la argumentación. A través del diálogo ir viendo qué conceptos serían necesarios tener que reponer y con qué conocimientos contábamos (me incluyo). Hasta aquí ningún problema. El incidente crítico a mi entender vino de la mano de la lectura crítica que cada uno/a hizo de las notas propuestas. Había un guión que de algún modo pautaba los tiempos de aula, un cronograma a seguir. Lo inesperado para mí resultó ser la fuerza con que el debate se

instaló. Los alumnos y alumnas que conformaban un solo grupo de nueve mostraron posiciones muy encontradas respecto a los temas de las notas, a tal punto que desde dichos puntos de vista se comenzaron a agredir e insultar. Quise intervenir para poder seguir con el desarrollo de la clase pero el docente a cargo no me lo permitió diciéndome que no era posible impedir que los alumnos discutieran sobre temas tan actuales. (VV. AA., 2011:14)

Mirar para atrás, volver los ojos hacia aquello que ha ocurrido y “desde una mirada retrospectiva” tomar conciencia de los aciertos y las dificultades de nuestra práctica, es lo que la escritura del incidente crítico le permite hacer a José María. Es decir, reconocerse como un profesor que tiene que tomar decisiones para trabajar con sus alumnxs pero manteniendo todavía su condición de estudiante imbuido de prácticas universitarias recientes (3). Es en la escritura donde puede exponer las tensiones entre esas prácticas y las que organizan el espacio del bachillerato popular. José María quiere propiciar el diálogo pero piensa en “qué conceptos sería necesario reponer y con qué conocimiento contábamos” con lo cual notamos una presencia de ciertos presupuestos en torno a los saberes escolares y que dejan afuera lo que Foucault ha denominado “saberes sujetos”, aquellos considerados “como no competentes, o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido” (Foucault, 1996:18). Esos saberes que vienen con la vida, con las experiencias que cada unx transita, pero que al no estar legitimados por la cultura escolar se silencian.

Alentar el debate a partir de esos “saberes sujetos” en un aula de lengua puede ser muy productivo a la hora de instalar “la argumentación” como tema escolar demandado a nuestra disciplina. Alejarse de la idea de “reponer” -que estaría señalando una “falta” de saber erudito- y establecer con lxs alumnxs un diálogo, podría promover la argumentación en acción. En definitiva, lo que hicieron lxs estudiantes del bachillerato espontáneamente. Es allí donde José María reconoce su incidente crítico, en lo que él como docente no había previsto: la “lectura crítica” que llevaron a cabo lxs estudiantes y el debate acalorado. La docente a cargo, probablemente debido a su trayectoria, puede decidir que ese debate siga adelante porque lo está reconociendo como parte de la clase que construye “la

argumentación” en la negociación de significados y no como la aplicación de conceptos teóricos que hay que señalar en los recortes de textos periodísticos. Además, está valorando la oralidad como práctica social que construye saberes en el diálogo. donde “los participantes buscan enseñarse el uno al otro y aprender el uno del otro” (Burbules, 1999: 55). Creemos que desde este tipo de prácticas es posible efectivizar los objetivos centrales de una enseñanza democrática: formar ciudadanos críticos y autorreflexivos que puedan defender sus posiciones y sus ideas con argumentos lo suficientemente válidos como para no ser excluidos. Creemos que así, el aula de lengua, puede aceptar el desafío de considerar “los contextos educativos como espacios para conversar en lugar de como espacios para callar” (Flecha, 1997: 36).

Por último, un incidente crítico ocurrido en un cuarto año de una escuela secundaria en la ciudad de Berisso. En este caso, las clases de Matías, el profesor en formación, se desarrollan en torno a la figura del Mío Cid y el héroe épico:

Mientras preparaba mi primer guión conjetural, se me ocurrió inaugurar la exposición con una lista de héroes, de estirpe más que variada, a partir de los cuales daría cuenta de la relación entre valores, sociedad y héroe épico. Dicha enumeración estaría abierta a las propuestas de los alumnos. Así, en el medio de ese elenco a Julián se le ocurrió insertar una figura histórica de Berisso. Nombró a Cipriano Reyes, el sindicalista fundador del partido Laborista y protagonista local de la movilización del 17 de octubre de 1945, al que varios de los alumnos comentaron conocer. Citaron datos y refirieron fuentes: abuelos, tíos, conocidos cuyas historias compartieron. (...) les propuse que imaginaran sus propios destierros. La situación hipotética en la cual fueran víctimas de la maledicencia de los vecinos y como consecuencia debieran sufrir lo mismo que le pasó al Campeador. Agregué si no les parecía extraño que algunas personas decidieran seguirlo de todas maneras, e incluso, burlar las órdenes reales que castigarían a quien lo ayudara. De pronto, Julián se animó a decir que este héroe podría ser comparado con el “pata” Medina, el sindicalista de Ensenada, pues si él decidía partir alguna vez, todos lo seguirían sin cuestionarlo. De este modo, este fue el inicio de una serie de comentarios que modificaron paulatinamente el diseño de los guiones, a los que se fueron sumando reformulaciones destinadas a extraer ese espesor político de la obra. En sí los alumnos continuaban relacionando políticos con su posible condición de héroes épicos: Perón o Irigoyen por ejemplo. (VV. AA, 2012: 9)

Matías, en su relato, da cuenta de una mediación entre el conocimiento literario de “la épica española” y lxs alumnxs de Berisso que origina un enriquecedor

intercambio y da cuenta de apropiaciones singulares a partir de una intervención “abierta a las propuestas de los alumnos”. Esa declarada intención de apertura desemboca en una fluida participación donde emergen vinculaciones inesperadas respecto del concepto de “héroe”.

Matías logra acercar el *Poema del Mío Cid* a lxs estudiantes cuando les propone imaginar “sus propios destierros”, decisión didáctica que implica invitarlxs, por un lado, a poner en juego la imaginación como “la herramienta de aprendizaje más potente y enérgica” (Egan, 1994: 13) y, por el otro, a instalar una dimensión afectiva que lxs coloca en posición de protagonistas y productores culturales. Invitarlxs a imaginar una situación hipotética de “destierro” -con la fuerte carga metafórica que ello conlleva- lxs involucra con sus “saberes sujeto”, sus miedos, sus fantasías. Es esa dimensión afectiva del conocimiento la que permite establecer vinculaciones y apropiaciones significativas respecto del poema épico. *Apropiaciones* en el sentido hermenéutico -con contenido sociohistórico- que resalta Chartier como formas de invención, de creación y de producción en el momento que los individuos se apoderan de los textos que reciben (Chartier, 1999: 90-91). Es posible, entonces, que desde esta experiencia, Rodrigo Díaz de Vivar -el enemigo de varias generaciones de escolares- se haya quedado en el corazón de Julián junto a Cipriano Reyes y “el Pata” Medina porque hubo un docente que construyó puentes entre saberes, permitió nombrar y dar valor a un lugar de pertenencia y con esto abrió caminos -quizás- para que la literatura no sea territorio de desterrados sino lugar para estar en busca de un camino personal. Por su parte, Matías, en la reflexión sobre sus “prácticas” pudo responder a algunas de esas preguntas que -decíamos al principio- atañen a la tarea de enseñar y que requieren de una mirada que va más allá de la teoría literaria y los estudios lingüísticos. Matías fue modificando sus guiones de clase porque tuvo en cuenta lo que sus alumnxs decían, sus apropiaciones e intervenciones que permitieron, como lo explicita en el final de su incidente, reconocer “la interpretación de cada uno de ellos como forma de aprendizaje que

los llevó a extrapolar la figura del héroe, recontextualizarlo en función de sus saberes, de sus experiencias.”

Como hemos visto hasta aquí, la problematización en torno a la construcción del conocimiento lingüístico-literario durante la residencia docente en Letras pone en juego aspectos vinculados con la diversidad de puntos de vista, de espacios, de lógicas de acción, pensamientos y sentires.

Se vuelve necesario, entonces, seguir andando para identificar *habitus* y representaciones sociales respecto de la enseñanza de la lengua y la literatura, si lo que deseamos es llevar a cabo una tarea reflexiva sobre el rol de profesorxs como artesanos (Sardi, 2012) y autores del currículum (Gerbaudo, 2010) que renuevan día a día su hacer en el encuentro con otrxs.

### **Representaciones de la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela**

Retomando consideraciones del capítulo 3 respecto de cómo los estudiantes del Profesorado en Letras llegan a las aulas de lengua y literatura habiendo incorporado “un sistema de esquemas de percepción y de apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas” (Bourdieu,1993:134), es decir, un *habitus* que incluye representaciones sobre la tarea de enseñar lengua y literatura en las escuelas; los incidentes críticos que analizaremos a continuación responden al problema de esas representaciones y cómo –a través de ellas- se instalan prácticas naturalizadas que no podemos dejar de develar.

Veamos, entonces, lo que escribe Erika, una estudiante de Letras que en su paso por la escuela media durante su residencia pudo problematizar y escriturar en su incidente crítico, modos de ver y pensar la enseñanza de la lengua y la literatura en el aula:

En mi segunda clase de prácticas la consigna fue que los chicos inventaran la situación previa a la llegada de los personajes al castillo del cuento “El retrato oval” de Poe, leído en el encuentro anterior, dando cuenta de la causa de la herida del protagonista. Habiendo visto en las observaciones que tenían dificultad para llevar a

cabo las tareas, en esta ocasión les llevé algunas frases con ideas de las que ellos pudieran servirse para comenzar a escribir. Además había imaginado que la escritura también les costaría. Pero me sorprendió ver que muy pocos chicos usaron las frases que les llevé, y la mayoría, en cambio, inventó otras ideas. Si bien hubo consultas, la cantidad no fue la esperada, fue menor. Pero lo que más me sorprendió fueron sus ideas y el entusiasmo con el que trabajaron. Aunque hubo algunas fallas en la conexión y otras de ortografía, eso no les impidió llevar a cabo sus narraciones. (...) había pensado que la escritura les iba a costar, sobre todo si las tareas que venían realizando les generaban dificultad. Pero la realización de las consignas de escritura demostró lo contrario. Ellos superaron mis expectativas, tanto a nivel inventivo como narrativo. (VV. AA, 2010: 8)

Erika organizó un espacio real de escritura desde el aula para “que los chicos inventaran”. Decide que el texto literario -el cuento de Poe- sea pre-texto y, a través de una consigna, espera que sus alumnos escriban. Pero como observa que “tenían dificultad para realizar las tareas” lleva frases para incentivar el trabajo. Cabe preguntarnos ¿desde dónde miramos cuando decimos -muchas veces- que los chicos tienen “dificultad”? ¿Nos atrevemos a pensar que “las dificultades” pueden estar en las consignas planteadas por lxs docentes, en la falta de vinculación de “la tarea” con aquellas dimensiones afectivas y estéticas del texto literario desde las que lxs alumnxs se pueden involucrar? ¿Qué tareas venían realizando los alumnxs? Lo que podríamos pensar a través de este relato es que en el momento de la observación, lxs estudiantes, tal vez, no se sintieron interpeladxs por “las tareas” y Erika enuncia lo que ve como “dificultades”. Desde ese punto de vista imagina, además, que les costará escribir. Pero también desde allí es que se sorprende, descubre y señala en su incidente crítico que esxs chicxs pueden realizar “tareas”: pueden escribir, inventar y narrar, superando sus expectativas. Lo que recupera es que aunque “hubo algunas fallas en la conexión y la ortografía”, hubo trabajo y entusiasmo. Erika modificó su representación acerca del déficit escriturario de lxs alumnxs en la escuela y revirtió el eco de una pedagogía que se piensa desde el fracaso escolar. Así, la profesora en formación lxs animó y ellxs se animaron.

Muchas de las expectativas docentes responden a un *habitus* internalizado y construido desde las trayectorias escolares. Y la cuestión de “las fallas” en el

código escrito de la lengua es un asunto del que la cultura escolar hace responsables, generalmente, a “lxs de lengua”. Esta representación encorseta al docente del área y le exige hacer hincapié en estos aspectos formales en detrimento del incentivo de la imaginación, de la invención, de la capacidad creativa, de la expresión de pensares y sentires personales. No estamos hablando de dejar de atender a los aspectos formales del registro escrito de la lengua pero, siguiendo a Barthes, podríamos revisar representaciones vigentes sobre la enseñanza de la lengua y de la escritura que -desde una detentación de poder disciplinario- atienden primero a la “ortografía” para aprobar o desaprobar alumnxs:

(...) la ortografía legalizada impide al que escribe gozar de la escritura, de ese gesto feliz que nos permite poner en el trazado de una letra un poco más que la simple intención de comunicar ( ...) la ortografía legal no deja de tener su encanto, en la medida en que es perversa; pero que las “ignorancias” o las “distracciones” dejen de castigarse; que dejen de percibirse como aberraciones o debilidades; que la sociedad acepte por fin (o que acepte de nuevo) separar la escritura del aparato del Estado del que forma parte; en resumen que deje de practicarse la exclusión con motivo de la ortografía. ( Barthes, 1987: 60-61)

Barthes alude, por ejemplo, a los textos de lxs niñxs y sus “aberraciones” respecto de la ortografía. También a las cartas de extranjeros. Y vincula estos aspectos con la búsqueda de libertad por parte de los individuos: “libertad de trazar, de soñar, de recordar, de oír” (Barthes, 1987: 60). Acaso un territorio que Erika dejó transitar cuando llevó “frases” y les dio ideas a lxs alumnxs para que pusieran en juego las propias y habilitó la escritura como “para mostrarles cuánto se puede decir, cómo les pertenece esa posibilidad de decir” (Bollini, 2007:72). El relato de Erika nos permite seguir reflexionando sobre qué prácticas se vuelven más fructíferas en las aulas que deciden el encuentro con la lengua y con la literatura como objeto cultural y estético cuya materialidad se trama desde las palabras. Una apuesta de abordaje didáctico donde los saberes literarios y lingüísticos pueden entrar en diálogo.

Siguiendo por este camino de visibilización de representaciones naturalizadas respecto a la enseñanza de nuestra disciplina en el ámbito escolar -que nos permite señalar problemas y acaso conjeturar intervenciones futuras- arribamos al incidente crítico de Daniel quien llevó a cabo su residencia en una escuela media de la ciudad de la Plata y trabajó con adolescentes. Este es un fragmento del relato de su incidente crítico:

(...) decidí fragmentar el cuento de Rulfo ["El día del derrumbe"] en unidades narrativas significativas, al final de las cuales debatiríamos y socializaríamos las diferentes lecturas (...). Con la lectura de la tercera parte finalizada pretendí acercarme a una interpretación sociocultural y política del contenido de la obra, hablaría un poco del recurso del humor y comenzaría a comentar la analogía del Estado como padre que sería la temática principal a trabajar en la cuarta y última parte. Lo primero que pregunté fue si les parecía que algo similar a lo leído se podía dar en nuestro país, conduciendo una posibilidad de lectura hacia la comparación de la política y de las clases dominantes. Como este fragmento ocupa todo el discurso del gobernador, yo esperaba una reconstrucción del texto por el camino de la mentira de los políticos y por el lado de los discursos vaciados de sentido y, de esta manera, ingresar en una lectura de Rulfo de tipo más canónica, se podría decir, aunque, siempre sin desechar otras lecturas. Ante cualquier respuesta positiva les explicaría las circunstancias revolucionarias y socio-históricas del Méjico en el que le tocó escribir a Rulfo y propondría paralelismos con la política de nuestro país y las situaciones de pobreza y humillación que padecen miles de compatriotas. Pero, aquí me sorprendió Jorgelina al responderme por la negativa diciéndome: "que no, que esa situación no se podía dar en nuestro país porque no era posible."

Esta negativa, para la cual yo no estaba preparado, cerraba las interpretaciones de carácter político del texto produciendo una grieta entre lo que yo había imaginado y la realidad del aula, y, por unos segundos, esa grieta se trasladó a mi cerebro. Por suerte, rápidamente pude percibir que Jorgelina me estaba contestando por el lado del bosque y yo preguntaba por los árboles, es decir, que Jorgelina estaba pensando en la totalidad del relato en el terremoto como sustrato principal de la obra y ella y sus compañeros nunca habían vivido ni padecido un terremoto. Por lo tanto Juliana me estaba hablando desde su propio conocimiento socio-histórico y lo estaba relacionando en forma global con el contenido total del cuento de Rulfo. Su apropiación del texto, sostenida por sus conocimientos previos de geografía, historia la sociedad argentina, la llevaron a responder acerca de la situación general del cuento, mientras que mi pregunta, obtusamente, estaba dirigida y a la espera de una sola clase de respuesta. Es decir, lo que estaba cerrando otras lecturas era mi pregunta no su respuesta. ( VV. AA, 2010: 6-7)

Daniel plantea sus decisiones didácticas previas a la clase y gracias a ellas podemos reflexionar sobre sus representaciones acerca de los modos de leer un texto literario en la escuela. En primer lugar, relata su operación de recorte en "unidades narrativas significativas" que advertimos regidas, al menos, por un foco

interpretativo de su lectura: la relación sociocultural y política que subyace en el texto de Rulfo. Y en segundo lugar, define su pretensión de realizar una lectura canónica del texto que no impida otras lecturas entre lxs alumnxs. Cabe preguntarnos a qué canon refiere Daniel y la respuesta está en el canon literario académico por el cual las significaciones del texto literario se abren, entre tantas maneras, a partir de las relaciones entre el autor y su contexto de producción. Este canon académico funciona en el profesor en formación como un dictamen imprescindible a la hora de construir sentidos. Pero, en la práctica en el aula Daniel reconoce que esta lectura canónica resultó un imperativo de lectura y una imposición interpretativa del texto. Interesante es que, merced a su intención explícita de dar voz a lxs alumnxs acerca de sus lecturas, el encuentro trajo desencuentros que no silenciaron la interpretación de una alumna que leyó literariamente el texto. La alumna al negarse a la comparación imperativa de Daniel con el contexto político actual, plantea el rasgo particularmente literario del verosímil en la ficción. Así, los saberes de la estudiante le permiten construir un sentido, presente en el texto literario que a su vez es un principio constructivo: el terremoto que simbólicamente es la revolución a la cual Daniel quería referir imprescindiblemente. La alumna descubre el meollo que le hubiese permitido a Daniel también llegar a disponer su foco interpretativo pero generando espacio para enlazar las apropiaciones primigenias de lxs alumxs con otras, como la suya. ¿Qué nos muestra este incidente? Una revelación: solo con el diálogo intersubjetivo de un texto literario podemos reconocer que la construcción de sentido está siempre cargada por nuestros saberes y las dimensiones interpretativas en el aula necesariamente son auténticas cuando pueden desplegarse. Por lo tanto, guiados por esta representación, la construcción de un nuevo saber entrelazado por las voces de todxs posibilita a la literatura en la escuela recuperar su propiedad de narrar historias verosímiles en un plano simbólico. Daniel lo observa pero sigue sometido a su representación acerca de las lecturas en la escuela, por eso se califica como “obtuso”.

Para analizar aquellas representaciones de la enseñanza de la literatura que siguen vigentes y están supeditadas a tradiciones de la disciplina y vinculadas a contextos sociohistóricos de construcción de la identidad nacional y a un canon escolar, nos acercamos al incidente crítico de Soledad, quien en una escuela de los alrededores de la ciudad de La Plata tuvo que diseñar sus clases a partir del abordaje de *Martín Fierro*:

Como tema para dar en la primera clase me tocó *Martín Fierro* de José Hernández (...) En la biblioteca me habían asegurado que se contaba con ejemplares para que los chicos trabajen en clase, sin mayores inconvenientes.

Ingresé al aula, luego de saludar y pasar lista mandé a uno de los chicos a buscar los ejemplares de la biblioteca. Comencé a borrar el pizarrón, para tener lugar donde escribir y, con el pasar los minutos, noté que el alumno al que había enviado a la biblioteca aún no volvía, lo comenté con la profesora, quien fue a buscarlo. Mientras tanto escribí en el pizarrón: *Martín Fierro*, José Hernández (1872).

Volvió el alumno sin ningún ejemplar (...) me comentó que la bibliotecaria los estaba buscando, y que la profesora se había quedado esperando por ellos. Tenía pensado arrancar preguntando sobre qué sabían de *Martín Fierro*, para luego hacerlos leer la primera estrofa del canto I, pero como no disponíamos de los ejemplares opté por empezar sin recurrir a la obra, haciendo preguntas de carácter general, para así ir adentrándolos en el tema (...). Respondieron muy bien, aquellos que participaban espontáneamente, tenían una idea clara de quién había sido *Martín Fierro*, y el relato acerca de los males que sufriera. El grupo estuvo atento, salvo tres o cuatro chicos que se distrajeron rápidamente. Es un grupo tranquilo y participativo.

Volvió la profesora con un solo ejemplar de la obra, siendo conciente de que había pocos libros disponibles para trabajar, armé grupos de dos o tres alumnos para que trabajen con un ejemplar, y tuve que prestar el mío, de esa manera me encontré con que tenía que recurrir a mi guión o a la lectura de ellos cada vez que nos adentrábamos en el análisis de una selección de estrofas que había tomado de los cantos de la primera parte. En el caso de los alumnos les facilité la cuestión, en el mío no fue tan satisfactorio, más bien resultó una incomodidad ya que en los momentos que tenía que recurrir al libro en el conteo de estrofas y cosas por el estilo, no tenía el texto literario conmigo. (VV. AA, 2010: 22-23)

Soledad piensa y conjetura el guión de sus clases imaginando el apoyo incondicional del texto escrito para leer sin modificaciones y desarrollar sus clases. ¿Hay allí una representación de texto sagrado que opera en las concepciones de lectura o no lectura según se lea del texto escrito o no? Soledad decide ir “adentrándolos en el tema” a partir de que no dispone del texto impreso y es allí, en esa situación, en la que se instala la incomodidad. Sin dudas, la materialidad del texto literario escrito posibilita un modo de lectura que, fundamentalmente, en

la búsqueda de la indagación de sentidos, parece resultar el más pertinente. Pero, este incidente que la profesora en formación percibe como conflicto, surge por una ausencia de libros que no impidió la lectura del *Martín Fierro*. Entonces, el conflicto no parece tener su centro en la escasez de libros, sino en la representación acerca de cómo es conveniente trabajar literatura en la escuela pues en ella el libro (el texto literario o el manual) funciona como objeto inmutable, sacralizado y de fijación que deviene un instrumento ordenador de la dinámica y de la disciplina en el aula. Tal vez, por ello, Soledad alude a la distracción de tres o cuatro alumnos.

Soledad se enfrenta a la necesidad de trabajar desde una forzosa lectura en voz alta del poema que podría haber sido incluso una entrada intencionada teniendo en cuenta el género del *Martín Fierro*. Pero, su representación la hace ver el obstáculo y no el permiso de haber dejado resonar en el aula -simplemente- las palabras que traman ese texto literario. La escucha de un texto literario, especialmente, los cantos del *Martín Fierro*, hubiese podido ser pretendida y de alto impacto para buscar sentidos propios entre todos e interpelar al objeto estético más allá de lo ya dicho sobre él.

Este incidente crítico nos impone repensar cómo damos a leer en el aula y en cuántas instancias dejamos de ver lo literario limitados por un presupuesto que podemos reflexionar con Chartier:

(...) los textos no existen fuera de una materialidad que les dé existencia. Esta materialidad generalmente es un objeto, un manuscrito o un impreso, pero también puede ser una forma de representación del texto sobre el escenario, una forma de transmisión vinculada a las prácticas de la oralidad: recitar un texto, leerlo en voz alta, etc. Todos estos elementos materiales, corporales o físicos, pertenecen al proceso de construcción de sentido (...). (Chartier, 1999: 36)

Relacionado con el incidente anterior y desde un contenido disciplinar que forma parte de las rutinas de algunas aulas de secundaria donde se lee literatura argentina, nos encontramos con el relato de Marcos quien trabajó con adultos en una escuela técnica en Los Hornos:

El curso en el que realicé mis prácticas estaba conformado por un grupo de chicos muy respetuosos y cordiales. Lo que pude notar en las dos semanas de observaciones previas a dar mis clases fue que si bien no molestaban ni se distraían demasiado tampoco participaban activamente en las clases.

En una de mis clases preparé un cuestionario con algunas preguntas teóricas y otras de contenido sobre lo que la profesora había dado y que yo había continuado, el *Martín Fierro*. Di unos minutos para que respondan y pude observar que trabajaban, los vi escribiendo, se preguntaban entre sí y me preguntaban a mí. Cuando propuse una puesta en común y pedí que leyeran sus respuestas nadie quiso leer, insistí varias veces y la respuesta fue negativa, como la clase estaba a punto de terminar me llevé los trabajos. Al leerlos pude comprobar que las respuestas estaban escritas, las preguntas de contenido estaban respondidas correctamente, las teóricas no tanto. Teniendo en cuenta esto decidí incluir en la siguiente clase alguna consigna de escritura para comprobar si de ese modo podía conseguir la participación.

Durante la clase habíamos leído el cuento "El fin" en el que Borges ficcionaliza un final para Martín Fierro. Propuse entonces que me respondieran si el final que Borges proponía era el que ellos hubiesen imaginado, qué final hubiesen propuesto ellos para Martín Fierro. Luego de dictar la consigna los chicos comenzaron a preguntarme qué había que responder, cuál era la respuesta correcta, etc., les respondí que no había respuesta incorrecta que lo que buscaba era que escriban el final que ellos hubiesen esperado o deseado para Martín Fierro, nuevamente encontré resistencia a escribir y decidí pedirles que lo resuelvan oralmente. (...)

Se desató un debate entre todos, los alumnos y yo, sobre un buen final para Martín Fierro (...).

Mientras realizaba el registro de la clase tomé conciencia de que poner en juego la oralidad había sido una decisión afortunada, comprendí que los alumnos se sentían algo incómodos frente a la escritura y que el debate oral daba cierta confianza y soltura. (VV. AA. 2011:16)

En este caso, el pre-texto para hacer escribir es nada menos que un cuento de Borges, escritor de literatura consagrado que se permite la desacralización de "la obra nacional" e invita a los lectores -desde ciertos procedimientos ficcionales de su poética- a apropiarse de los textos que leen, a inventar a partir de ellos. Creemos que en ese sentido la elección del texto literario es muy coherente con los objetivos de Marcos, pero vale pensar en las razones por las cuales lxs chicxs no saben qué responder ni, luego, cómo producir un escrito de invención. Nuevamente, como fuera analizado en el capítulo 2, emerge el problema con el cuestionario cuando las preguntas implican una reformulación propia o una toma de posición interpretativa acerca del texto. Marcos advierte que su propuesta de cuestionario se aleja del *habitus* instalado en las prácticas de estxs alumnx cuando persiguen una respuesta única y correcta. Ante esta ruptura en su

guionado aparece la sugerencia de una escritura de invención para reinstalar la problemática desde un nuevo lugar. Pero, resulta analizable cuál fue el impedimento que devino resistencia entre lxs alumnxs. Una primera aproximación podemos establecerla a partir de la representación acerca de la enseñanza de la literatura en la escuela que subyace en la propuesta del profesor en formación donde el texto literario es analizable, interpretable y plausible de ser transformado. Los alumnos responden al análisis desde sus *habitus*, por eso el cuestionario se completa cuando una respuesta puede hallarse en el pre-texto, pero ante la interpretación personal y la invención que darían cuenta de niveles de apropiación del texto, irrumpe la resistencia. Por ende, Marcos eligió entrar en un terreno sinuoso pero reforzando el problema. Pues, recupera para interpretar un dispositivo estigmatizado y luego, requiere una invención escrita con otra consigna estigmatizada “cambiar el final” de un cuento, nada menos que de Borges. Ambas consignas por recursivas y desgastadas en el ámbito escolar propician el obstáculo. Pero no tan solo, en la consigna de escritura de encontrar “otro buen final” de un texto literario se detenta una concepción de la escritura de ficción donde, como fuera mencionado en capítulo 2, los alumnos deben ser Borges en vez de Garcilaso. Sumativamente, hay una idea de transformación del texto parcial que implica inscribirse en la poética de un autor sacralizado y a su vez distanciarse del verosímil que el propio Borges pudo construir en “El fin”. En este sentido, los alumnos no entienden el pedido y sus voces rechazan lo imposible. Los alumnos tienen razón porque Marcos está pidiendo alterar un final que está inmerso en una historia y reconstruirla necesariamente implica pensar en un texto ficcional nuevo. Sin dudas, podríamos sugerir un nuevo cuento a partir de las hipótesis de otros finales. Susceptible de revisar si esta operación no resultaría un desafío abismal teniendo al texto de Borges como “modelo”. Marcos parece haber pensado que la deconstrucción de un texto literario puede ser un acto posible, pero el modelo borgeano, justamente en este cuento recupera a un autor - lector del *Martín Fierro* que ficcionaliza una situación suspendida en el pre-texto.

En los incidentes mencionados hemos podido observar cómo dar a leer, dejar hablar y dar a escribir son prácticas que entronizan representaciones acerca de la lengua y la literatura de todxs lxs sujetxs en el aula. Y deteniéndonos en las representaciones acerca de la enseñanza de la lengua, muchos incidentes críticos de lxs profesorxs en formación aluden a la necesidad e incomodidad que genera trabajar con diferentes variedades de lengua que circulan, se contagian, se desvían y se silencian en la escuela. Así María Fernanda transita la problemática en su incidente crítico:

Cuando terminan el cuento, me pidieron que lo lea en voz alta. Comencé a leerlo pero censurando algunas partes. “Léalo todo profe” me decían. Ellos querían que leyera el texto porque decía “poto roto”, “caquero” y algunos otros sinónimos de estas palabras. Se habían centrado en el personaje del basurero, que era “el poto roto” y puntualmente en esa característica, de la que se desprendían descripciones que hacían referencia a su olor, etc. Habían resuelto el caso del asesinato de la siguiente manera: el empleado quedaba tan shockeado cuando encontró el cuerpo que no pudo volver a hablar más, por lo que nadie se enteró de lo que había sucedido. Me negué a leerlo todo. No quería ponerme el primer día de clases en dominio de ellos. Yo no hubiese tenido problema en leerlo, no tengo problemas con las “malas palabras”, pero sentía que en ese momento y en ese contexto me estaban probando. Las malas palabras tomaban otra dimensión ahí en el aula, se agigantaban y más en boca de la “profesora”. Me dio la sensación de que por ahí venía la cosa. Yo no iba a leer el relato para todos, pero abrí el espacio para que lo leyera ellos si querían. Lautaro comenzó a leer y la clase no les prestó mucha atención. Cortó la lectura y se lo fue a mostrar al profesor que estaba observando. A ellos les causaba mucha gracia lo que habían escrito. Lo disfrutaron mucho. Yo, aunque un poco sin saber cómo manejar la situación, me quedé contenta porque escribieron; esa fue su apropiación de la consigna. (VV.AA., 2011: 5-6)

Este incidente crítico muestra como la palabra escrita, la palabra oralizada, la palabra leída y compartida apareja el interrogante de qué lengua enseñar en la escuela y cómo instalar un metanálisis de los diversos usos desde una perspectiva sociocultural. Lxs docentes y la profesora en formación, como lo plantea Bixio “se encuentran en tensión constante entre los mensajes que le hablan de respeto a la diferencia y los que insisten en la función normalizadora de la escuela” (Bixio, 2007: 24). María Fernanda decide “censurar” su lectura en voz alta de la producción de sus alumnxs, pero abre el espacio para que sean ellos quienes la realicen. Más allá de advertir un juego de “autoridad” esta escena nos permite

preguntarnos ¿en qué medida pueden lxs profesorxs manipular las leyes de la aceptabilidad de la lengua sin caer en contradicciones extraordinarias, mientras no se cambien las leyes generales de la aceptabilidad? En otras palabras, ¿pueden cambiarse las leyes de la aceptabilidad lingüística de la escuela en tanto la escuela representa y reproduce las leyes de aceptabilidad lingüística social? En nuestra opinión consideramos que sí, aunque María Fernanda decidió no expresarlas, no asirlas desde su voz porque se “agigantan”. Tal vez lo que la profesora en formación no se permitió fue salirse de su representación acerca de la lengua que debe circular en aula, no pudo crear un ámbito de negociación lingüística donde la diversidad no es mera admisión sino apertura a reinterpretar y resignificar la palabra propia de lxs alumnxs.

En este sentido operó una exclusión lingüística en el aula y posiblemente las justificaciones que comparte María Fernanda en realidad muestran un autoconvencimiento que es insuficiente. De alguna manera la profesora en formación pone en escena la necesidad de revisar el rol del docente ante los mercados lingüísticos que emergen en el aula. Su disyuntiva podemos hacerla propia para inventar nuevas intervenciones didácticas que incluyan la lengua de lxs estudiantes y encuentren puntos significativos que articulen el decir de la escuela y el decir de lxs alumnxs.

El análisis de los incidentes críticos seleccionados nos permite abordar, como hemos visto, algunos de los problemas centrales que atañen a la Didáctica de la lengua y la literatura, a la vez que nos renueva la certeza de que desde la escritura de las prácticas podemos formar profesorxs reflexivxs que en su hacer construyan sentidos nuevos respecto de su oficio, de la enseñanza, de la escuela. En los conflictos de la práctica, en las decisiones tomadas y no tomadas, podemos “preguntarnos por qué hacemos lo que hacemos, con qué derecho, o en virtud de qué sueños” (Perrenoud, 2007: 60).

Desde una apuesta por el debate que consideramos viene siendo necesario profundizar respecto de la formación de docentes en la universidad -y más precisamente sobre la formación inicial de lxs profesorxs en Letras- queremos

renovar los sueños de nuestra tarea: que las aulas de lengua y literatura se vuelvan espacios de discusión, de expresión de diversidad de voces que ejercen su derecho a nombrar cómo las ha interpelado o rozado una lectura. Espacios de lxs que escriben y hablan -desde la lengua de sus culturas- sin miedos, sin vergüenzas; que interrogan la realidad desde la ficción, que imaginan mundos posibles y que aceptan las diferencias para sumar igualdad de oportunidades.

En esta escritura de “lo no esperado” hemos escuchado una diversidad de voces en contextos también diversos que nos invitan a pensar la singularidad que los habita –como lo veremos en profundidad en el próximo capítulo. El oficio de enseñar lengua y literatura no se aprende de una vez y para siempre. El recorrido inicial de formación no nos garantiza ningún proceder “exitoso” para desempeñarnos en los escenarios educativos. El oficio de enseñar se hace al andar, en una tarea cotidiana que invita -siempre y cada vez- a seguir apostando por la invención de nuestra tarea.

Nuestro aporte reflexivo en torno a la construcción del conocimiento lingüístico-literario y las representaciones que traman su hacer desde la escritura de las prácticas, nos ha dado la posibilidad de seguir creyendo en la necesidad de hilar un concierto de voces entre tensiones, encuentros y esperas.

## Notas

(1). La presencia de las netbooks en las escuelas corresponde al Programa Conectar Igualdad (Decreto 459/10) implementado por Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios. Se trata de una política de inclusión digital federal que efectivizó la entrega de 3 millones de netbooks en el período 2010-2012.

(2). Para profundizar sobre otras dimensiones de este incidente, ver capítulo 5.

(3). Remitimos al capítulo 3 para profundizar sobre las relaciones entre formación docente y trayectorias biográficas.

## Bibliografía

Andino, F., Blake, C., Mathieu, C. y Sardi, V. (2009). "La escritura de las prácticas como construcción del conocimiento en la formación docente en Letras" ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, organizado por la UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 7 al 9 de diciembre.

Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Bixio, B. (2007) "Condiciones de posibilidad de una práctica". En *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura. Homenaje a Maite Alvarado*. Bs. As: El Hacedor–Jorge Baudino Ediciones.

Bollini, R. (2007). "Trazos para una poética de la escritura". En *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura. Homenaje a Maite Alvarado*. Bs. As: El Hacedor –Jorge Baudino Ediciones.

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

\_\_\_\_\_ (2001). "Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Año 1, N.º 1, septiembre 2001, Buenos Aires, El Hacedor, 24-33.

Bourdieu, P. (1993). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.

Burbules, N. C. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrurtu.

Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Díaz Súnico, M. (1998). "El problema de las representaciones de la literatura en la formación docente en Letras". Ponencia presentada en el "Encuentro Nacional de Formación Docente en Ciencias de la UNL", 21 al 23 de octubre, Santa Fe.

- Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Eisner, E. W. (2007). "Modos estéticos de conocer". En *Cognición y curriculum*. (pp. 57-72). Buenos Aires: Amorrortu.
- Flecha, R. (1997). "Introducción: principios del aprendizaje dialógico". En *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1996). *Genealogía del racismo*. Buenos aires: Altamira.
- Gerbaudo, A. (2010). "Reinscripciones del cuerpo y de la historia: la literatura y otras formas del arte en la escuela secundaria argentina". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N.º 5, agosto de 2010, Buenos Aires, El Hacedor, 10-34.
- \_\_\_\_\_ (2006). "La literatura como objeto de enseñanza: apuntes sobre algunas discusiones". En *Ni dioses ni bichos: profesores de literatura, curriculum y mercado* (pp. 66-81). Santa Fe-Argentina: Ediciones UNL.
- Litwin, E. (2010). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Mathieu, C. y Fleitas E. (2010). "Prácticas de escritura en la escuela media" en *Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura/ Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales*, UNGS, Bs. As.
- Mathieu, C. (2011). "Palabras andantes: la didáctica de la lengua y la literatura y sus modos posibles de escribir la enseñanza". Ponencia presentada en el II Congreso de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria "Rumbos y cartografías: las lenguas y las literaturas hoy", organizado por el Dpto. de Lengua y literatura del colegio Nacional de la UNLP, La Plata, 7, 8 y 9 de septiembre.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.

\_\_\_\_\_ (1995). "El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia". Faculté de psychologie et de sciences de l' éducation, Paris.

Sardi, V. (2012). "De artesanos y artesanías en la enseñanza de la Literatura" en *Revista Texturas*, N.º XII, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Publicación periódica anual, Santa Fe- República Argentina.

\_\_\_\_\_ (2006) *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

VV. AA. (2012) *Dossier 2012. Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II*. UNLP, La Plata, ficha de cátedra.

VV. AA. (2011) *Dossier 2011 Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II*. UNLP, La Plata, ficha de cátedra.

VV. AA. (2010). *Dossier 2010 Cátedra Didáctica de la Lengua y la literatura II*. UNLP, La Plata, ficha de cátedra.

## **Capítulo 5**

### **VOCES QUE TENSIONAN CONTEXTOS**

*Fernando Andino*

#### Enseñanza de la literatura: más allá de los contextos

Pensar la relación enseñanza de la literatura/contextos conduce, en una de sus aristas analíticas, a cuestionar la relación enseñanza de la literatura “dentro y fuera” de la escuela. Este adentro-afuera puede sucederse de una serie de opuestos que revisten parte del mismo debate: literatura escolar/literatura no escolar; intervención didáctica escolar/no escolar; literatura en espacios formales y más allá de la escuela.

En este apartado intentamos focalizar el problema desde una perspectiva que nos resulta más productiva a la hora de dar cuenta de la enseñanza de la literatura. De este modo, revisamos registros etnográficos e incidentes críticos donde la literatura participa de distintos contextos, es decir, de distintas situaciones de enseñanza con distintos sujetos (alumnos y profesores en formación) pero que no son las dicotomías arriba mencionadas las que determinan el nivel de apropiación del saber literario que poseen los alumnos.

Los contextos elegidos para el análisis son escuelas secundarias, anexos de escuelas secundarias, escuelas de estética, clubes de jóvenes, comedores, escuelas de adultos. En cada uno se establecen diferentes formas en que los sujetos se relacionan con la literatura. Y es esta “relación” (no la separación entre contextos) la que resulta productiva para nuestro análisis pues entendemos que “oponer” modalidades educativas es sesgar la mirada investigadora colocando fronteras que tienen más que ver con prescripciones curriculares en el caso de la escuela y con lógicas de trabajo que se presentan como “alternativas” o

“complementarias” o, en algunos casos, “sustitutivas” de la escuela como es el caso de algunos talleres de escritura y lectura en espacios no formales. En este sentido, sigo a Jean-Marie Privat cuando sostiene que “la producción de escritos de ficción o más funcionales (en la escuela o fuera de ella) puede poner a los alumnos en relaciones lúdicas y productivas respecto de la práctica de los textos” (Privat, 1995). Dicho de otro modo, ambas posiciones se colocan, a veces, en situación de lucha para legitimarse como “el verdadero saber” o “la verdadera forma de enseñar”, se adjudican, unos, la informalidad y lo lúdico, otros, la obligatoriedad y la legitimidad. En este sentido también coincidimos con Analía Gerbaudo cuando sentencia: “Hay una distinción que merece ser anulada (...) una brecha que reclama ser destruida: la que separa los saberes no escolarizados de los saberes escolarizados” (Gerbaudo, 2006: 67).

Mirar la *relación con el conocimiento* literario en contextos diversos mediante incidentes críticos en algunos casos y, registros etnográficos en otros, nos permite construir conocimiento con materiales producidos “en terreno” (Perrenoud, 1995), esto es, ver la interacción entre los “saberes sujetos” (Foucault, 1996) o saberes de la experiencia de lxs alumnxs con el discurso perturbador de la literatura mediada por el/la profesor/a en formación. De este triángulo dialéctico (literatura-alumnxs-mediador/a) montamos nuestra mirada sobre lo que sucede en el aula y por fuera de ella. Dice Bombini, al reflexionar sobre las clases de didáctica, que “deberían ser clases de estilo en la que los sujetos aprenden *no nuevos saberes sino nuevas relaciones con el saber*” (Bombini, 2003) (cursiva mía). Traspolando esta idea a los contextos a analizar en este capítulo, nos interesa “pararnos ahí” donde se producen nuevas relaciones con el saber literario. Proponemos, entonces, un recorrido interpretativo por fragmentos de registros seleccionados que se configuran como incidentes críticos por sus potenciales aportes a esta reflexión.

El tema del género mito es un clásico a la hora de revisar los diseños curriculares. Es parte del canon escolar pues persiste en la prescripción escolar atravesando las sucesivas leyes de educación. El siguiente es un fragmento del relato de

enseñanza de Julieta, profesora en formación de la Cátedra del año 2008, en la ESB N.º 45 de la ciudad de La Plata:

En la primera clase, les comento que los mitos conviven con nosotros diariamente, y cuando les doy un ejemplo de mito popular como el que cuenta que en una familia el séptimo hijo varón nace hombre lobo, habilito inmediatamente a los alumnos, que empiezan a recordar distintos mitos populares, algunos urbanos, otros del campo: aparecen en sus relatos la luz mala, la llorona, los muertos vivos. A la hora de escribir cualquier mito que recuerden, todos lo hacen, y la mayoría elige historias diferentes (para que se sientan más cómodos con la práctica de escribir, les entrego las consignas de escritura en papelitos individuales para que puedan volver a ellas cuando lo necesiten, y también leo para toda la clase mitos que yo llevé y, a medida que van terminándolos leo algunos de sus relatos en voz alta, de manera que puedan tomarlos como modelos y a fin de incentivarlos a que se animen a escribir). Es interesante que muchos alumnos hayan relatado mitos provenientes de distintas provincias del norte (Chaco, Corrientes, Jujuy), recolectados porque ellos han vivido allí o porque sus padres nacieron en esas provincias, ya que esto da cuenta de cómo estos chicos pueden aproximar su origen con la literatura. (VV. AA., 2008: 25-26)

En esta escena Julieta, como mediadora cultural, presenta el tema decidiendo como punto de partida “los mitos populares”. Esta decisión se vuelve productiva ya que interpela el origen sociocultural –Chaco, Corrientes, Jujuy- de varixs de sus alumnxs o de sus padres. Así, la profesora en formación, “abre un espacio” (Meirieu, 1998) de producción e intercambio que se coloca en las antípodas del contacto medio con la literatura culta cuyo efecto es el de destruir la experiencia popular para dejar a la gente formidablemente despojada (Bourdieu, citado en Privat, 1995: 59). Si bien su recorrido pretende llegar a la lectura de los mitos de la literatura clásica (“Sin embargo, el interés y la aproximación descendieron cuando luego de un par de clases empezamos a trabajar con mitos griegos. Cuando realizo una introducción a la cultura griega, nadie sabe nada en relación a esta cultura”), la elección didáctica con la que comienza el tema parece haber impactado decisivamente en la clase.

Otro detalle no menor, es que Julieta se presenta *dentro* del tema (“Los mitos conviven con nosotros diariamente”), confía su experiencia a sus alumnxs provocando la “confusión” de la que habla Privat, molestando la distancia profesora/alumnxs, saber culto/saber popular para facilitar un lugar de apropiación y producción.

En otro contexto, Yésica se enfrenta al desafío de intervenir didácticamente en un proyecto llamado Club de Jóvenes –proyecto en el cual la literatura irrumpe en el desarrollo de actividades deportivas-. Para graficar mejor el espacio citamos un fragmento del relato de esta profesora en formación:

El primer día, día de observación, pude ver cómo trabajaba Romina, la profesora de Letras encargada de llevar a cabo el espacio de Lengua y Literatura. Ella llevaba varios libros. Los ponía en una especie de alfombra en el piso y además proponía alguna consigna para el que se acercaba. Y así sucedía, algunos chicos que ya no querían jugar al voleibol o al fútbol se acercaban a los libros o elegían hacer la consigna que Romina había propuesto.

Luego de los días de observación comprobé que muchas veces aquellos prejuicios que nos hacemos antes de realizar algo pueden ser perjudiciales y que el momento de la observación es determinante para poder imaginarnos en ese espacio real, con esos chicos determinados.

Así que ya desde el segundo día calcé mis zapatillas, me puse un jogging y fui a jugar al voleibol con los chicos. ¿Cómo me iban a integrar si yo no me integraba? Y la verdad fue muy gratificante para mí, encontrarme en ese espacio de adolescentes y pensando ¿Cómo podré contribuir para que en mis prácticas estos chicos se lleven algo del mundo de las letras que a mí siempre me apasionó tanto? (VV. AA., 2010: 18)

En este contexto se inserta Yésica para intervenir con la literatura:

Día de mi práctica: para ese día había pensado como consigna el uso de los dichos, refranes y frases cortas que perviven en la lengua oral. El trabajo consistía en ir anotando en el transcurso de la jornada, estos “dichos” que los chicos recordaban para luego exponerlos en el espacio de la radio. Un espacio en el que todos estábamos juntos y podíamos debatir sobre algo. Cuando expusimos la consigna en este espacio, ayudada por los otros profesores presenté la consigna. Y si... nunca es como una se lo imagina, lejos del guión estipulado discurrió la realidad por la otra orilla, y me quedé sin poder decir muchas cosas pero también escuché muchas otras. El guión quedó a un costado y los dichos y frases cortas de amor, de fútbol, de la vida comenzaron a invadir el espacio auditivo. Pero todo esto tenía un plazo, en la mitad de lo que se suponía iba a ser la cúspide de la ola, según el guión, los chicos se cansaron y comenzaron a dispersarse así que hubo que poner fin a mi primer día de práctica como profesora de letras. (VV. AA., 2010: 18)

Dentro del relato de enseñanza de Yésica, “la caída del guión” se configura como incidente crítico en la medida en que la “dispersión” de lxs jóvenes “no fue lo imaginado” por la profesora en formación. Así, el pasaje de lo oral a lo escrito no tuvo lugar y la intervención, quedó sin efecto. En cuanto a la literatura, no se logró

construir ningún saber en torno a ella, no se pudo interpelar los “dichos” que escuchó Yésica, confrontarlos con otros registros, discutirlos.

Otra variable decisiva en este contexto es la no obligatoriedad de la asistencia de lxs jóvenes. Dicho de otro modo, lxs sujetxs que acuden a la actividad no son alumnxs. Al respecto, Débora Kantor nos acerca unas líneas sobre la inevitable relación escuela/espacios no formales:

Lo relativo a la escolaridad, por ejemplo, suele avanzar sobre los espacios no formales en virtud de las dificultades de la escuela para cumplir con aquello que define su función y su responsabilidad, es decir: enseñar de modo tal que los alumnos aprendan, contemplando alternativas de apoyo y recuperación de los aprendizajes. Así, resulta habitual que ciertas temáticas y actividades *ad hoc* avancen sobre clubes, centros y propuestas recreativas, desplazando incumbencias, transformando sentidos. (Kantor, 2008: 150)

La autora plantea el préstamo en una sola dirección escuela-hacia-espacio no formal, obligatoriedad-hacia-no obligatoriedad. Por otro lado, se piensa el espacio no formal como “complemento” de los déficits de la institución escolar. Sin embargo, creemos interesante considerar que los préstamos pueden darse en los dos sentidos y que la obligatoriedad/no obligatoriedad, si bien condiciona la predisposición de los sujetxs, no es decisiva a la hora de la construcción de conocimientos en torno al saber, en nuestro caso, el literario. Queremos decir, esta dicotomía deja de lado la mediación docente y le da autoridad a la constitución de los espacios como si estos garantizaran cierto “éxito pedagógico”. Como vemos en el registro de Yésica, si lo confrontamos al de Julieta, la intención de una intervención didáctica se diluye ante la “dispersión de los chicos”, tal vez porque acudieron al lugar por otros motivos, tal vez porque no les interesó la propuesta. Entonces, la libertad del espacio, esta vez, obturó el guión deviniendo en una no-intervención, sin apropiación de conocimiento ni discusión alguna. Ahora bien, esta intervención de la no-intervención no es privativa de un espacio que se presenta como no formal, también puede suceder en la escuela. Lo que nos interesa sí, más que los condicionamientos de cada espacio, es analizar qué intervenciones concretas los mediadores ponen en juego, qué contenidos

pretenden enseñar, qué tensiones provocan, qué se construyen entre lxs sujetxs involucrados.

Una conclusión provisoria muestra que en la escena de Yésica, lxs chicxs nombran algunos “dichos” y allí queda la intervención, en la clase de Julieta se discuten versiones de mitos y hay trabajo que va desde la oralidad hacia la escritura. Escolaridad/ no escolaridad es una distinción, como dijimos más arriba, que oculta dimensiones sustanciales de la enseñanza de la literatura, en nuestro ejemplo, la intervención didáctica, la figura del mediador como decisiva en la construcción de saberes. Privat refuerza esta idea de otorgarle estatuto a los mediadores en las relaciones pedagógicas, estatuto frecuentemente desvalorizado y hasta ausente en muchas políticas educativas: “el rol docente –ni maestro ni animador sino mediador- en la implementación de situaciones didácticas que favorezcan la paulatina incorporación de las prácticas y la interiorización crítica de las apuestas es, en efecto, capital” (Privat, 1995: 57).

Bajo esta misma mirada, citamos otros tres incidentes que nos interesa analizar en conjunto pues ofrecen, por los contextos particulares en los que se desarrollaron, distintas formas de apropiación de lo literario que abrieron puertas a intervenciones productivas.

El primero es el de Daiana en una escuela para adultos. Allí, esta profesora en formación narra:

Samantha, me dijo que la tarea la había hecho con sus hijos porque “se re coparon con la consigna”. Confieso que cuando me lo comentó me descolocó bastante. Tuve la misma sensación que tiene una maestra cuando su alumnito le dice que el dibujo se lo hizo su mamá. Lo sentí como una trampa, en ese instante no pude reflexionar del todo la situación ante mi vista. (VV. AA., 2012: 15-16)

El segundo ocurre en una ESB de Arturo Seguí, luego de una clase conflictiva porque los alumnos querían irse de la escuela ante un paro docente. La situación que vivió Melina, la profesora residente, fue de extrema violencia simbólica provocándole un estado de angustia e impotencia. Sin embargo, en una nota al pie, ella escribe:

La clase posterior a esta los chicos tuvieron que hacer una composición que llevara como título algo que pude haber sentido yo la clase anterior: *tristeza, impotencia, dolor*. La respuesta que tuve fue muy buena. (VV. AA., 2011: 11-12)

Un último incidente que queremos mostrar se inscribe en un relato de enseñanza del año 2008. Sucede en un comedor infantil de Ringuelet donde funcionaba un taller de lectura y escritura para chicos de entre 9 y 13 años. En pleno desarrollo de sus prácticas, Rocío decide leer *La gigante*, de Ricardo Mariño, una versión paródica de “Blancanieves y los siete enanitos” donde la heroína es un monstruo. Ella registró:

Pero el ansiado efecto cómico que nos habíamos propuesto no fue tal, o más bien no fue generalizado. En el caso de las niñas más grandes (12 y 13 años aproximadamente), ellas siguieron, silenciosamente y con fotocopia en mano, nuestra lectura en voz alta casi sin resistencias -o al menos éstas no fueron manifiestas- se sonrieron alguna vez y respondieron a las preguntas que se hacían sobre el relato durante la lectura. Sin embargo, sucedió que a la más pequeña del grupo (9 años) el relato la perturbó: “¡es una farsa!” nos dijo al finalizar la lectura, le preguntamos por qué y nos dijo que “el cuento de Blancanieves no es así”. Es decir que no sólo no le resultó humorístico, sino que cuestionó la legitimidad de nuestra propuesta, ya que en un momento de la lectura, mientras ella oía al tiempo que jugaba con un celular, al escuchar que Blancanieves era un “monstruo” me pidió ver dónde decía eso en el texto y leyó para corroborarlo -se ve que no estaba tan desatenta-. (VV. AA., 2008: 34-35)

Escuelas secundarias básicas, educación de adultos, comedores. En los tres contextos nos encontramos con miradas atentas a relevar incidentes que posibiliten reflexiones sobre la enseñanza. Esta mirada, propia de la didáctica sociocultural, otorga un rol central al docente en tanto mediador cultural. Es la construcción de *su mirada* la que abrirá “entendimientos narrativos” (Egan, 2007) más allá de los contextos. Por otro lado, como dice Sardi en el capítulo I, esta mirada “hace lugar al otro”. Daiana habilita la tarea en conjunto de la alumna con sus hijas; Melina, a pesar del desánimo, propone una consigna de escritura desde la cual rescatar las voces oprimidas, y finalmente, Rocío entiende que la negación de la joven lectora es otra forma de apropiación.

Como explica Sardi en el capítulo 1, es la escritura como dispositivo la que permite ver los incidentes y construir la mirada y un perfil de profesor/a que accione localmente en cada contexto con sus particularidades. Este accionar, por otro

lado, halla en la literatura un discurso perturbador que puede interpelar a los sujetxs en tanto productores culturales (por ejemplo lo que sucede en el comedor infantil de Ringuelet cuando la tallerista se opone al sentido paródico sobre la representación de Blancanieves).

Retomando la discusión inicial, pensar la enseñanza de la literatura desde la reflexión sobre la relación con el conocimiento que ponen en juego los mediadores más allá de los contextos en los que tengan que actuar nos resulta, analíticamente, más productiva que partir de las dicotomías apuntadas más arriba.

### **Construcciones de género en la enseñanza de la literatura**

Reflexionar en torno a la enseñanza de la literatura es pensar en la construcción de género. Si recorremos algunas de las preguntas naturalizadas en las clases de literatura, cuando se pretende relevar saberes específicos de la disciplina, podemos dar cuenta de esto: ¿Quién es *el* narrador? ¿Quién es *el* autor? ¿Quién es *el* personaje? Ampliar la mirada respecto de esta dimensión obliga a entendernos (profesorxs y alumnx) como *sujetos sexuados* e implica ver el dominio en las relaciones de género que se configuran en los espacios donde se interviene didácticamente.

De este modo, enseñanza de la literatura y género son sinónimo de tensiones, conflictos, resistencias, censuras y violencias simbólicas que desestabilizan las configuraciones genéricas naturalizadas en los contextos, que cuestionan las hegemonías, que posibilitan las voces de las minorías y, por sobre todo, que colocan al/la mediador/a en una encrucijada profesional al tener que dar cuenta de su propia sexualidad. ¿Es la misma construcción de género en una clase de literatura dictada por un heterosexual, un homosexual o un transexual? Por otro lado, y para seguir con las preguntas en torno al género: “masculinidad” y “femineidad”, en tanto construcciones históricas, ¿son dos categorías homogéneas o en su interior se hallan, instituyéndolas, diferentes formas de “ser

hombres” y “ser mujeres” que distan del estereotipo dominante? Por último, ¿el género se construye del mismo modo en la escuela que fuera de ella, siendo esta institución históricamente reproductora de la matriz heteronormativa dominante?

Desde el año 2011, estos interrogantes dieron lugar al estudio de las construcciones de género en el seno de nuestra cátedra por presentar una dimensión de la intervención didáctica por demás interesante para la formación de futuros profesionales y de profesores en actividad (1).

En este apartado analizamos dos incidentes críticos que se enmarcan en el ámbito escolar, específicamente en la educación para adultos. En los mismos veremos cómo el género en el aula interpela a lxs sujetxs que se involucran en la situación de enseñanza. Dicha interpelación provoca distintas posturas, resistencias, omisiones en lxs alumnxs y una controversia profesional al/la docente que deberá relevar y discutir los conflictos que se presenten o acallar el tema reproduciendo la norma heterosexual dominante.

En un curso de adultos Gonzalo, profesor en formación, se encuentra con la siguiente escena luego de leer y discutir con lxs alumnxs “La pata de mono” de Jakobs:

Mi intención era partir de la aseveración enunciada por el sargento en las primeras páginas del cuento para pensar la idea del *destino inexorable*. La misma decía: “Quería demostrar que el destino gobierna la vida de los hombres y que nadie puede oponérsele impunemente.”; a partir de aquí pensaba formular las siguientes preguntas disparadores: “¿Ustedes piensan que las acciones que llevamos a cabo ya están determinadas por Dios, el destino, la Fortuna o el azar?, ¿somos marionetas de algún dios caprichoso o, por el contrario, el hombre rige su propio destino? Para mi sorpresa una alumna reparó en el término “hombres”. Planteó que el sargento era un machista debido a que sólo hablaba de “los hombres” y no incluía a las mujeres. Sus compañeros le dijeron que la palabra “hombre” incluía a la mujer, por lo cual no sería correcto decir que “no se piensa en las mujeres”. Aquí intercedí y señalé que la opinión de la alumna era pertinente porque el machismo del que ella hablaba estaba inscripto en la lengua; que “hombre” se usara de manera genérica ponía en evidencia la histórica dominación masculina sobre la mujer. (VV. AA., 2012: 12)

Como señalamos más arriba, el fragmento presenta un hiato donde se juega la intervención docente y la puesta en conflicto en torno al género y la lengua. Gonzalo decide (“Aquí intercedí”) relevar la pertinencia de la intervención de la alumna desocultando el carácter ideológico de la lengua, develando la

desigualdad histórica de poder entre hombres y mujeres que esconden los términos naturalizados tanto en la escuela como en la sociedad.

Tal vez sea Foucault quien nos permita historizar la relación entre el discurso del poder y los aparatos del estado en la modernidad:

El discurso transporta y produce poder: lo refuerza, pero también lo mina, lo expone, lo torna frágil y permite detenerlo. Del mismo modo, el silencio y el secreto abrigan el poder, anclan sus prohibiciones; pero también aflojan sus apresamientos y negocian tolerancias más o menos oscuras. (Foucault, 1976: 97)

La lengua reproduce el poder de la dominancia masculina sobre la subalternidad femenina. La “o” que es masculina pero “que incluye-subordina” la femineidad es una de las marcas con que la lengua cristaliza la “injusticia erótica” (Zattara, 2011: 149) entre los sexos y que las instituciones modernas como la escuela se ha encargado de ocultar, de “anclar sus prohibiciones”, de reproducir sus efectos en las prácticas cotidianas.

El incidente citado presenta una decisión ideológica contrahegemónica por parte del mediador que se puede entender como un dispositivo pedagógico de género, es decir, “un procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad” (García Suárez citado en Zattara, 2010: 10). Este detenimiento en el discurrir de la clase abre otra dimensión recurrente en las mediaciones con la literatura: la discusión de sentidos de los textos a partir de las construcciones de género y las representaciones de sexualidad que se habilitan. De seguro, la alumna que interpeló el poder abarcador del término “hombres” asistió a una respuesta infrecuente en la escuela pero también fue Gonzalo el que asumió la responsabilidad profesional de colocar en escena un debate que lo incluye en tanto ser sexuado. Poner en tela de juicio la “sospechosa inclusión” de la mujer bajo la nominación masculina, abre discusiones interesantes en torno a los modos en que se configuró la masculinidad históricamente. Siguiendo a Sánchez:

Se entiende que la masculinidad se define a partir de la exclusión de ciertos valores y prácticas entendidas como femeninas. Es decir, la producción subjetiva de

masculinidad, parte de la repetición estilizada de ciertos actos y, simultáneamente, de la operación de exclusión de otredad, su afuera constitutivo. Lo masculino, construido de manera relacional, produce su identidad y la estabiliza a partir de una serie de exclusiones. Ese otro, el afuera de la frontera, es lo femenino y la homosexualidad. (Sánchez, A., 2008: 33)

Lo que aparece en el término “hombres” como una neutral inclusión del género femenino no es más que el cercenamiento de lo femenino, no solo como subalternidad, sino como lo “otro” que, por oposición, es lo “no masculino”.

Pero como explicamos más arriba, el incidente anterior se puede ubicar entre las construcciones contrahegemónicas de género en el espacio escolar. Como apunta Zattara “la escuela es una más de las instituciones que intentan perpetuar la heteronormatividad obligatoria ‘el poder de la sociedad adulta, masculina, heterosexual, clasemediera y conservadora es cada vez más fuerte, y la escuela en muchos aspectos suele ser representante de estos poderes” (Alonso, G.; Domínguez, M.; Rodríguez, P. citado en Zattara, 2010: 17). En consecuencia, aunque se trate de clases de lengua y literatura, no siempre las irrupciones de lxs alumnxs que problematizan género y sexo hallan cauce. Más bien, se ocultan bajo la sospechosa “neutralidad” de la lengua o, directamente, sufren la dictadura de la indiferencia.

En otro incidente, también en un curso de adultos, Ana se desestabiliza cuando un grupo de alumnas defienden un sentido sobre la protagonista del cuento de Abelardo Castillo, “Hernán”, sentido inesperado para ella. El marco argumental en el que se da la discusión encuentra a Hernán, un alumno de secundaria que coquetea cínicamente con su profesora solterona para ganarles una apuesta a sus amigos. Obviamente, las insinuaciones del protagonista hallan en la señorita Eugenia aceptación:

Yazi dice que la señorita Eugenia (la profesora a la cual debía conquistar Hernán para cumplir su apuesta) es "una trola"; y en ese momento es cuando se produce para mí el incidente crítico. Lo viví como tal, aún contando con que la lectura de los chicos puede ser, y de hecho lo es en muchas ocasiones, diferente a la mía. Pero en realidad, lo que constituye el incidente crítico fue la expresión segura y contundente de Yazi, para quién no había otra lectura posible. Indudablemente para ella (y para sus compañeras de banco, que le daban la razón cuando ella hablaba) esa sería la

única interpretación posible del cuento y eso fue lo que me descolocó. Creo que hubiera podido esperar una interpretación que, aunque no fuera la mía (que deposité en Hernán todas las connotaciones negativas sugeridas por el narrador y convertí a la "señorita Eugenia" en una víctima), fuera más piadosa, cómo por ejemplo que la "señorita Eugenia" era una tonta, o incluso una viva, pero nunca una "trola". (VV. AA., 2012: 13-14)

Afortunadamente presencié, en tanto profesor del curso, esta escena y recuerdo la primera intervención de Ana ante la irrupción de Yazí, proposición no registrada en el incidente por la profesora en formación: "Ustedes tienen que encontrar un sentido *más profundo* al texto." Intervención lógica si pensamos en la situación de Ana, una practicante adulta que nunca había enfrentado a un grupo de alumnxs de entre dieciocho y veintidós años y que se siente desestabilizada por la afirmación que da lugar al incidente crítico.

En primer lugar, la tensión que ofrece este incidente puede pensarse como el resultado de dos previsiones que no se tuvieron en cuenta: la primera fue la de poner en discusión en un curso de adultos un cuento que interpelaría decididamente la sexualidad de los lectores. El cuento de Castillo presenta un componente fuertemente sexual aludido a través de metáforas (luego de "estar" con Eugenia, Hernán se regodea ante sus amigos mostrando un escapulario perteneciente a su víctima); la segunda se deriva de la primera y habla de Ana como una profesora "no preparada aún" para exponerse en una discusión sobre género y sexualidad con el lenguaje despojado con el que se comunican lxs jóvenes. Si bien el guión, en tanto "conjetural", no puede preverlo todo, en este caso, el tema del sexo se presentaba como cuestión central a tener en cuenta a la hora de imaginar la futura clase. Como dice Díaz Villa "entre el lenguaje "serio" de la escuela y el lenguaje "guasó" de la sexualidad, la diferencia generacional se instala como una dificultad en la comprensión de los códigos que manejan los/las jóvenes y el de los/las adultos/as. ¿Cómo hablar del "sexo", y de "los sexos", si no hay palabras para establecer la comunicación? (Díaz Villa, G.; 2011: 96).

En segundo lugar, la ambigüedad del cuento habilita toda una serie de especulaciones sobre la seducción mutua de la pareja protagonista. Evidentemente Ana dotó al personaje masculino del poder mientras que Yazí y sus

compañeras inclinaron el poderío hacia las habilidades *non sanctas* de Eugenia. El par víctima/victimario estructura la ficción sin definir resultado alguno. En tercer lugar, el pedido de “profundidad” por parte de la profesora residente se puede pensar como gesto obturador y descalificador hacia el supuesto sentido “superficial” que proponía la lectura de la alumna.

Por último, si nos detenemos en la respuesta inesperada de Yazí, el calificar de “trola” a Eugenia con tanta seguridad y énfasis da cuenta de un lugar común del lenguaje en las aulas: las alumnas que reproducen el código masculino cuando tienen que hablar de sexo (Andino, Sardi; 2012). Esto es, la ecuación: mujer que insinúa = trola es parte del habla del varón adolescente cuya mirada opera como subjetivante y su palabra como “sujetadora” (Zattara; 2010). Este código demanda a las chicas a quedarse en un espacio de pasividad, es parte de la vigilancia masculina sobre la mujer. Pues bien, este fenómeno vuelve ventrílocua la voz de Yazí y de sus amigas: si bien están provocando simbólicamente a una profesora mayor que ellas, por otro lado, no lo hacen con un código propio, emancipatorio, femenino, sino, con las mismas reglas que las oprimen en tanto mujeres y las mantienen “estáticas” en un rol vigilado.

Cotejando este incidente con el de Gonzalo observamos dos intervenciones antagónicas ante las interpelaciones relativas a construcciones de género y sexualidades. El guión de Gonzalo tampoco preveía una indagación en torno a la no neutralidad de la lengua respecto al género, sin embargo, este, ocupando un lugar comprometido frente a la discusión de género, dio lugar al debate y a la voz pertinente de la alumna; en el caso de Ana, la violencia del término “trola” parece haberla desestabilizado al punto tal de intentar acallarlo jerarquizando los posibles sentidos del texto en “profundos” y “superficiales”, distinción que conduce solapada y peligrosamente a toda una tradición en la enseñanza de la literatura donde el “sentido único del texto” sería el secreto que lxs alumnxs deberían encontrar. En el primer caso, la dirección didáctica intenta relevar el dato, desnaturalizar el lenguaje y problematizar relaciones de poder genéricas; en el segundo, la dirección se invierte, ante la aparición del dato se improvisa reprimirlo,

volverlo al silencio, desautorizarlo y mantener así la neutralidad -¿la “inocencia” como en la profesora Eugenia?- de la lengua.

La sistematización y análisis de incidentes críticos donde se problematizan las construcciones de género y las sexualidades nos sitúa ante un terreno virgen aún de la didáctica de la lengua y la literatura. Como vimos en los dos casos expuestos, tanto la lengua como la literatura, en tanto saberes curriculares, necesitan de prácticas contrahegemónicas y la dimensión del género no puede quedar afuera de esta posición político-ideológica en la formación de profesores ni en las clases de profesores en actividad.

Si se trata de construir una mirada que abarque las distintas dimensiones que aparecen en un aula o más allá de ella; si hablamos de realizar una práctica situada, local, en contexto; si la escuela, como institución histórica, tiende a reproducir un saber androcéntrico, un desafío posible será problematizar las construcciones de género en las clases de lengua y literatura desocultando los mecanismos que producen poderes desiguales, desnaturalizando los discursos hegemónicos y proponiendo así discusiones donde todas las relaciones genéricas hallen su voz.

### **Cuerpos docentes en el aula**

El cuerpo es un “vector semántico” (Le Breton, 2008) y en tanto tal “significa”. Tradicionalmente, en el ámbito escolar con sillas y mesas o pupitres los cuerpos en el aula se pueden pensar bajo la figura retórica de la sinécdoque: se ven parte de los torsos, brazos y las cabezas, acaso los miembros inferiores. Lo mismo sucede con los/as profesores/as y el escritorio-escudo de la vergüenza corporal (2). En cuanto al movimiento, es el/la profesor/a quien está habilitada/o a moverse sin permiso, a salir de atrás del escritorio, a mostrar el cuerpo completo frente al pizarrón. Pero en general alguna parte del cuerpo permanece oculta y es la quietud (el poco movimiento) la que debería reinar en el aula. Esta configuración histórica de cuerpos quietos y ocultos se presenta como signos de la “buena enseñanza”. En el costado opuesto, hallaremos los sentidos que hacen a la

“desobediencia”, la “indisciplina”, el “desorden”, etc. Esto es, cuerpos indóciles, en movimiento y “sin permiso”. En síntesis, el par dado por las fórmulas orden=enseñanza/ desorden=no enseñanza, par que puede resemantizarse con otra serie de opuestos –palpables en el imaginario social en torno a la escuela- como “escuela/calle”, “civilización/barbarie”, “educación/violencia”, etc., opera aún hoy en las representaciones escolares y modela los *habitus* corporales en el aula. Entonces, cada contexto de enseñanza configura una disposición de los cuerpos. Esa disposición forma parte constitutiva de las identidades corporales que dialogan entre sí y que se comunicarán con el cuerpo del/la docente en el momento de crear el lugar de confianza necesaria para desarrollar los contenidos de la materia.

Otro tema a abordar en este apartado es el *habitus* corporal de los profesores en formación en la cursada. Cuerpos de estudiantes acostumbrados a la disposición de un “panóptico” (3), cuerpos que han in-corporado la vigilancia de una mirada exterior -profesorxs, institución- sobre sí mismos, cuerpos evaluados continuamente hasta en sus más leves movimientos, cuerpos que condicionan sus gestos en la transacción por ser aprobados. *Habitus* que se desestabiliza en el pasaje alumnx/profesor/a o lo que es lo mismo, en el tránsito de un cuerpo en el aula pasivo a un cuerpo en el aula más activo (tránsito de espectador a actor). En este sentido, resulta interesante la reflexión de Florencia, profesora en formación ya citada en el Capítulo 3, que en un encuentro de taller, ante la pregunta sobre la entrada en el aula aseguró: “el impacto sobre el cuerpo vergonzoso universitario se visualiza cuando el aula de escuela exige la necesidad de un cuerpo que debe leer frente a adolescentes”.

Para ilustrar esta crisis entre una disposición “esperable” de cuerpos y la que concretamente aparece en el aula, citamos dos momentos en dos contextos diferentes:

Es significativo los espacios que ocupan en el aula, los varones se sientan a la izquierda y las mujeres a la derecha. Y entre los dos grupos se gritan, pelean, estimulan, excitan. Continúa la lectura una chica y luego la retoma otro chico. Pienso

que fue una mala idea dejarles leer en voz alta, perdí demasiado tiempo. (VV. AA., 2009: 14)

La mayoría de los chicos ordenó en primer lugar las acciones en la fotocopia que yo les di con la secuencia. Después arrancaban con su escritura. La mitad de los alumnos mezclaban trabajo con chistes, jugar con celulares, pedidos para ir a tomar agua (a lo que me negué y pedí que esperen hasta el recreo), levantarse para ir a pedir algo a otro compañero como excusa para charlar. Traté de que cada uno se quede en su lugar, a algunos les solicité en reiteradas ocasiones que se queden quietos, que trabajen porque después teníamos que seguir con otra actividad y yo me quería llevar sus hojas. Por momentos se generaba mucho ruido y algunos gritos, ante los que pedía que hicieran silencio. (VV. AA., 2009: 3-4)

Felipe y Magalí deben dar cuenta de lo que podríamos llamar “cuerpos indóciles”, inscribir su práctica en una lógica corporal que impide el panóptico foucaultiano. Ya no serán ellos, en tanto mirada autorizada por la institución, los que controlarán la totalidad de los cuerpos y preverán sus movimientos. Lejos de esto, ambos relatos presentan la fórmula invertida: los cuerpos ya están ahí, imponiendo su cotidianeidad, sus gestos rutinarios (pedir para ir al baño, levantarse, gritarse, pelearse) y son los cuerpos docentes los que deben dialogar en esa lógica (esperando, decidiendo que no lean) e ir construyendo el espacio donde intervenir didácticamente.

La pérdida de tiempo a la que refiere Felipe o el pedido de silencio de Magalí puede relacionarse directamente con la historia de la escuela en tanto espacio de disciplinamiento del cuerpo. El tiempo que “se pierde” preocupa a Felipe porque en la escuela el tiempo debe ser “aprovechable”. Foucault al estudiar la microfísica del poder en tres establecimientos paradigmáticos de la modernidad como la prisión, la fábrica y la escuela, señala la correlación cuerpo-gesto como constitutiva del control disciplinario:

El control disciplinario no consiste simplemente en enseñar o imponer una serie de gestos definidos; impone la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo que es su condición de eficacia y rapidez. En el buen empleo del cuerpo, que permite un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ocioso o inútil. (Foucault, 1976, 156)

En ambos registros/incidentes se soslaya la necesidad de otra configuración corporal que reponga la relación cuerpo-gesto-eficacia (“a algunos les solicité en

reiteradas ocasiones que se queden quietos, que trabajen porque después teníamos que seguir con otra actividad y yo me quería llevar sus hojas”) ya que el tiempo se pierde y la actividad no se hace. En el caso de Magalí, es interesante que acote que esas actitudes corporales no pertenecen al aula sino al patio (“pedí que esperen hasta el recreo”), lugar donde la hexis corporal (4) del alumno “inquieto” es tradicionalmente aceptada. Como dijimos, lo que está operando en ambos residentes es una representación social del buen desempeño de los cuerpos en la escuela, esto es, cuerpos sentados, en silencio, quietos y atentos a la voz del/la profesor/a, en definitiva, cuerpos dóciles, aprovechables en la hora de clase del aula y, cuerpos en movimiento, corriendo, caminando, gritando, yendo al baño en los minutos de recreo del patio. Los cuerpos deben responder al espacio y a las tareas asignadas a cada sector.

### **El anexo de secundaria: la irreverencia corporal**

Un anexo de escuela secundaria es un espacio escolar que se crea, entre otras razones, por ausencia de espacio físico en el edificio central donde funciona la escuela o por falta de institución escolar en un lugar que creció demográficamente. El caso que abordaremos tiene lugar en un anexo berissense de una escuela de enseñanza media creado en el 2008. Su lugar de constitución fue en el edificio donde funcionaba la Escuela Primaria y la ESB de donde exs alumnos egresaban, erguido sobre la calle Nueva York, calle periférica de la ciudad aledaña al puerto. El valor semántico, por su historia, hace que el nombre de esta calle le dé nombre al barrio. Lxs alumnos que allí asisten provienen de familias humildes de clase trabajadora (empleados o subempleados temporarios).

Lo curioso de la creación de este anexo es su fundamentación: se abre el espacio porque los egresados de 9º año de la ESB no logran integrarse a la Escuela Media por distintos motivos y estos alumnos quedan en la calle. Otra curiosidad es que el anexo quede a tan solo siete cuadras de la escuela que los debería

articular y aquí asistimos a una división espacial simbólica del imaginario berissense: existe un puente que divide la periferia de este lado de la ciudad con el “centro” por lo que el barrio de la Nueva York es estigmatizado localmente como asentamiento peligroso que atenta contra la seguridad del otro lado del puente.

En este contexto se inserta Gullermina, profesora en formación, en un 4º año, con alumxns repitentes o con una escolaridad en vías de recuperación, lo que componía un mapa áulico de una interesante diversidad. Otro aspecto de esta población es el número de alumxns de otras provincias que la componen, al ser las casas del barrio baratas para alquilar, familias de Santiago del Estero, Jujuy, Salta, suelen hospedarse en el lugar haciendo base para conseguir trabajo.

Los fragmentos de incidentes que se citan a continuación intentan mostrar un habitus corporal particular de los alumxns que los profesores que trabajamos en este anexo, y en nuestro análisis, Guillermina, tuvimos que estudiar, enfrentar, aceptar para comunicarnos y producir conocimiento.

En su primera clase Juana, alumna del curso se cruza con la residente:

Antes de ingresar al aula nos intercepta Juana pidiendo que quería hacer otro cuentito, y preguntando si Fernando ha traído su cuento anterior porque lo quiere mostrar a sus amigas. Fernando le dice que yo lo he llevado y entonces me lo pide. Se lo entrego y sale contenta a leérselo no sé a quién. Luego ingreso al aula y los espero. (VV. AA., 2009: 19-20)

Esta es una escena común en lxs alumxns. Como se ve, ellxs estaban en recreo y ya ha tocado el timbre para entrar al aula, sin embargo Juana me esperó (5) para pedirme un cuento que habíamos trabajado la clase anterior y así leérselo a una compañera.

El incidente presenta una irreverencia corporal que deriva en una situación de lectura. La desobediencia de Juana a la marcación sonora del timbre –y, por ende, a los gestos que dictan los espacios- es una constante en lxs alumxns de esta escuela, razón por la cual las preceptoras deben insistir y hasta a veces llamar al director porque los alumxns están entretenidos “con otras cosas” y se resisten a entrar al aula. Sin embargo, Juana no está distraída con “otra cosa”, ella se

apropió de una historia de ficción y se la va a leer a una amiga, solo que fuera del horario que establece el orden institucional. Este gesto corporal que evade la mirada de la docente e instala una situación de lectura en otro espacio se inscribe en un *habitus* sobre el que Guillermina tendrá que reflexionar para guionar sus clases de manera más efectiva.

Esta circulación de lectura “sin vigilancia”, en un pasillo o en el baño o en otro aula que sorprende a la residente, altera la representación que tenemos de la lectura y los cuerpos en la escuela. Es interesante ver cómo esta relación lectura/cuerpo se encuentra presente históricamente en las prácticas de lectura en la escuela. Para ejemplificar, citamos algunos ítems donde se explican ejercicios para la “buena lectura” en la escuela primaria, en un artículo de 1926:

1. Boca muy abierta. Lengua plana y firme. Inspirar profundamente. Espirar fuerte.
2. Boca entreabierta. Inspirar lentamente. Espirar fuerte y ligero.
3. Boca muy abierta. Inspirar profundamente. Retener la respiración. Espirar fuerte y ligero.  
(...)  
d) Lectura de pie, caminando, sentado, que es el modo más común y más natural.  
Exigir que los alumnos articulen con limpieza, respeten la puntuación y la conozcan.  
(Sardi, V.; 2010: 144-145)

Existe toda una microfísica de la lectura que incluye al cuerpo en las mediaciones didácticas. Guillermina deberá considerar irrupciones como la de Juana como parte constitutiva de sus prácticas de lectura y escritura, fenómeno que incluirá su propio cuerpo docente.

Siguiendo la narración de la clase, los demás alumnx entraron al aula y Guillermina continuó con la lectura de un cuento de Walsh hasta que volvió Juana:

Por ello cambia la lectora y lee Rocío. Entre medio llega Juana, toma asiento y le señalo que se enganche con la lectura, y me dice “bueno, pero que se había ido a fumar un puchito”. Le contesto que se nota por el olor e inmediatamente vuelve a tomar la lapicera para seguir pasando su cuento. Le pido que por favor leamos todos juntos (el cuento *Para tahúres*) y me responde que le aburren tantos números y dados. La dejo con su cuento. Antes, sin embargo, se pone a contar algo que le pasó con su tía y una pincita y todos la escuchan atentamente. Dada esta circunstancia, la dejo que continúe su relato y ella cuenta todo lo que le pasó, pero que por suerte está todo bien. No logro entender bien el episodio, pero considero que ha sido importante que lo cuente porque se queda tranquila y porque además todos la escuchan. Una vez

que termina, les pido que continuemos ya que los he dejado que compartan el problema de Juana. Se ríen y sigue la lectura. (VV. AA., 2009: 19-20)

Si comparamos la postura de Guillermina ante estas “interrupciones” notaremos que ha entendido el estatuto que presenta la oralidad en este contexto. Hay siempre una necesidad de contarle al otro. Así circulan chistes, anécdotas del barrio, anécdotas de la escuela, etc. Pero son microrelatos que se abren camino, en este caso, entre otro relato, el cuento en sí. A veces, estas narraciones las disparan las ficciones literarias, a veces corren en forma independiente. Guillermina decidió “dejarlas ser”, no sancionarlas y esta decisión le permitió ver que su clase “no se caía” sino que había sufrido un hiato propio del contexto. Irreverencia de los cuerpos y de las voces, lógicas locales que van construyendo un cuerpo-otro en esta profesora en formación, un cuerpo lejano de aquel que todavía frecuenta en la facultad, como alumna de cuerpo quieto. Ella se fue acercando a estos alumnxs, observando sus costumbres e interviniendo en sus lógicas. Esta reflexión se visualiza en sus registros que soslayan una transformación de su hexis corporal en la medida en que va transcurriendo su residencia. Otra vez, es la escritura de las prácticas la que posibilita esta construcción del cuerpo del docente investigador (Andino, F. y Blake, C.: 2012):

A diferencia de la otra clase, en esta me doy cuenta al pasar el registro, que no recuerdo todas las voces que fueron surgiendo. Considero que esto me pasa porque el intercambio de opiniones ha sido más fluido y no esperaba determinadas respuestas, sino que fui aceptando lo que se iba dando sin limitarme tanto a lo que se “espera”. (VV. AA., 2009: 19-20)

Es esta “no espera” la que se va convirtiendo en clave del espacio pedagógico que Guillermina va tramando con lxs alumnxs y la que irá disponiendo su cuerpo de otra manera:

Como hace mucho frío, todos se han ubicado en sus lugares cerca del calefactor. Además la preceptora está entregando sándwiches a todos, situación que nunca había visto. Ante este imprevisto (y habiéndolo pensado luego de mi primer práctica), decido darles el tiempo para que se coman el sándwich y mientras tanto, charlar un poquito para plantear una relación no tan distante. (VV. AA., 2009: 19-20)

Ella al lado de ellxs, charlando, empezando la clase y luego de comer, como es normal que suceda en estos grupos, cada unx que se sienta en su lugar y abre la carpeta. Como observamos en los registros, la lógica de estas clases se fue tramando entre las contingencias y los contenidos a enseñar. El hambre, por ejemplo, a las once de la mañana (Guillermina dictaba sus clases los días jueves entre las 9:40 y las 12:45 hs.) es determinante y se vuelve muy complicado el intercambio si no llegan los sándwiches de mortadela. Este detalle es decisivo para los cuerpos que, como síntoma de distracción, comienzan a moverse y a ir a la cocina para preguntar:

De vuelta del recreo, se acomodan y charlan entre ellos. Varios señalan que tienen hambre; Sergio se “justifica” diciendo que desayuna a las 6.30 y que por eso se le hace largo. Yo les digo que está bien, que tienen razón y que es natural que tengan hambre. Cuando se han acomodado y tranquilizado un poco, se dan cuenta que en seguida retomaré la clase, entonces empiezan a hacerme preguntas dirigiéndose hacia mí como “profesora”. Sergio repara en ello y me pregunta si me siento “guau” cuando me dicen así. Esto me llama mucho la atención y automáticamente sé que tengo que aprovechar ese comentario para correrme de ese lugar de “distancia”, entonces le respondo que no es nada “guau”, que lo hago porque me gusta estar ahí; Coco interrumpe y me señala mi pantalón preguntándome si soy “flogger”. (VV. AA., 2009: 19-20)

La recurrente preocupación de Guillermina por quebrar la distancia profesora-alumnxs encuentra asidero en algunas de estas interpelaciones. En general, ellxs resisten a profesores que acentúan las diferencias identitarias: los/as profesores/as, para ellxs, vienen de “otro lado”. No ser del barrio es un umbral simbólico que hay que franquear para ir construyendo un espacio confiable y de mutua cooperación. Así, el cuerpo docente –vestimenta, etnia, etc.- es blanco de cuestionamientos sobre las marcas identitarias pertenecientes a otra clase social, diferente a la de ellos:

Juana me queda mirando y los mira a ellos y afirma mi comentario diciendo que soy común y junto a Mara dicen: “es como nosotros”. Esto me da mucha tranquilidad y alegría a la vez; teniendo el estigma de la rubia, encima sumar otra cualidad que me diferencie de ellos, me daba pavor. (VV. AA., 2009: 19-20)

Como indica Le Breton:

Para que el actor tenga sentimientos y los exprese, éstos deben pertenecer de algún modo al repertorio cultural de su grupo (...). Muchas conductas en apariencia por datos fisiológicos y que, por otra parte, escapan al control voluntario o consciente no dejan de estar influidas o, inclusive, directamente orientadas, por datos sociales, culturales, psicológicos. (Le Breton, D.; 2008: 55)

Guillermina descubre en sus registros esta necesidad de acortar distancias en este contexto, de ser aceptada para enriquecer su intervención, de desenmantizarse del estereotipo de profesora de clase media que lxs alumnxn quieren adjudicarle.

La dimensión del cuerpo en el aula, específicamente en la clase de Literatura, ofrece todo un campo semántico que “dice”, “habla”, “significa”, constituyéndose en sustancia de la misma práctica. Las violencias simbólicas que analizamos en este apartado dan cuenta de la importancia del registro del propio cuerpo y del cuerpo de lxs otrxs en el aula. Historizar y cuestionar, a la vez, los *habitus* corporales que fue construyendo la escuela y que aún predominan disponiendo los gestos en pos de la buena enseñanza nos obliga a dibujar otra gramática corporal más acorde a la diversidad de contextos que presenta el mapa escolar de nuestra época.

## Notas

(1). Resultados de los avances de esta investigación lo muestran los siguientes trabajos de la Dra. Valeria Sardi y el Profesor Fernando Andino: “La formación docente en Letras en la encrucijada: construcciones de género, pasiones y sexualidades en las clases de Lengua y Literatura”, ponencia presentada en el *IV Coloquio de Género y sexualidades*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Noviembre de 2011; “Leer literatura: tensiones en torno a las construcciones de género en ámbitos escolares y en la formación docente”. Ponencia presentada en las *XI Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y VI Congreso Iberoamericano de Estudios de Género*, Facultad de Filosofía, Humanidades y

Artes, Septiembre de 2012, San Juan, Argentina y “El género en tensión. Masculinidades hegemónicas y sexualidades en clases de Literatura”, ponencia presentada en las *VII Jornadas de Sociología de la UNLP. “Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales”*, FAHCE, UNLP, Diciembre de 2012.

(2). Florencia, profesora en formación en la cursada 2012, en el marco del Taller de profundización dictado por la cátedra, improvisó una metáfora sobre la representación del cuerpo del/a profesor/a universitarix como “cabeza sin cuerpo”.

(3). La figura del panóptico la utiliza Foucault en *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Hace referencia a la estructura arquitectónica del Panóptico de Bentham, “lugar privilegiado para hacer posible la experimentación sobre los hombres, y para analizar con toda certidumbre las transformaciones que se pueden obtener de ellos”. Ver Foucault, M. (1976) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI editores, p. 203. La escuela no escapará al ejercicio de este dispositivo de control y acompañamiento, la mirada del profesor/a, maestro/a se erguirá por sobre lxs alumnx que aprenderán allá abajo, en sus sillas y bancos.

(4). “La hexis [se considera que habitus puede ser una de las traducciones latinas del concepto griego hexis] corporal es la mitología política realizada, convertida en disposición permanente, manera duradera de mantenerse, de hablar, de caminar, y por ello, de sentir y de pensar”. Ver en Bourdieu, P. (1991), *El sentido práctico*. Madrid: Taurus, p. 119.

(5). Ese año fui el profesor del curso y tutor de las prácticas de Guillermina.

## Bibliografía

Andino, F. y Blake, C. (2012) “Multiplicidad de voces para desentrañar prácticas docentes en la enseñanza de la lengua y la literatura”. Ponencia presentada en las *Terceras Jornadas Nacionales y Primeras Latinoamericanas de Investigadores/as*

en *Formación en educación*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Argentina.

Andino, F. y Sardi, V. (2012). "El género en tensión. Masculinidades hegemónicas y sexualidades en clases de Literatura". Ponencia presentada en las *VII Jornadas de Sociología de la UNLP. "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales"*, FAHCE, UNLP.

\_\_\_\_\_ (2012) "Leer literatura: tensiones en torno a las construcciones de género en ámbitos escolares y en la formación docente". Ponencia presentada en las *XI Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y VI Congreso Iberoamericano de Estudios de Género*, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, San Juan, Argentina.

\_\_\_\_\_ (2011). "La formación docente en Letras en la encrucijada: construcciones de género, pasiones y sexualidades en las clases de Lengua y Literatura". Ponencia presentada en el *IV Coloquio de Género y sexualidades*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Bombini, G. (2003). "Formación docente y diversidad de saberes". (pp. 233-235) En Herrera de Bett, G. (comp.). *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. Córdoba-Argentina, UNC.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Díaz Villa, G. "En la escuela no tenemos la confianza". En Morgade, G. (compiladora) (2011) *Toda educación es sexual*. (pp. 81-101) Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Egan, K. (2007) *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Para los años intermedios de la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.

Foucault, M. (2012) *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI editores.

Foucault, M. (1988) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI editores.

- Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: UNL.
- Le Breton, D. (1992) *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Meirieu, Ph. (2009). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Perrenoud, P. (1995). "El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia". Paris: Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.
- Privat, J-M. "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura". En *Lulú Coquette*. (pp. 47-63) Revista de didáctica de la lengua y la literatura, Buenos Aires, Año 1, N.º 1, septiembre del 2001.
- Sánchez, A. (2008) *Nueva masculinidad y sociedad de consumo. Desplazamientos en las fronteras de género*, Tesina de Licenciatura, Carrera de Cs. de la Comunicación, Facultad de Cs. Sociales, UBA.
- Sardi, V. (2010). *El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- VV. AA. (2012) *Dossier 2012 Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II*. La Plata, ficha de cátedra
- VV. AA. (2011). *Dossier 2011 Cátedra Didáctica de la Lengua y la literatura II*. UNLP, La Plata, ficha de cátedra.
- VV. AA. (2010) *Dossier 2010 Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II*. UNLP, La Plata, ficha de cátedra.
- VV. AA. (2009) *Dossier 2009 Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II*. UNLP, La Plata, ficha de cátedra.
- VV. AA. (2008) *Dossier 2008 Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II*. UNLP, La Plata, ficha de cátedra.
- Zattara, S. (2011) "¿Pasividad erótica femenina?". En Morgade, G. (coord.). *Toda educación es sexual*. (pp. 147-166). Buenos Aires: La Crujía.
- Zattara, S. "Los varones piensan con el pito, las mujeres somos más cursis". En *Itinerarios en género, educación y recreación*. (pp. 9-17). Revista del Instituto

Superior de Tiempo Libre y Recreación de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, Año 2, Número 2, Primavera 2010.

## LOS AUTORES

**Valeria Sardi** es profesora y doctora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. En esa casa de estudios es profesora adjunta ordinaria e investigadora en la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura II y Prácticas de la Enseñanza.

Sus temas de interés en la investigación se vinculan con la formación docente, la literatura para niños y la historia de la lectura.

Sus publicaciones más recientes son *El desconcierto de la interpretación* (UNL, 2010) y *Poéticas para la infancia* –en coautoría- (La Bohemia, 2011; Mención de Honor Los Destacados de ALIJA en Producción Teórica 2012). Su último libro *Políticas y prácticas de lectura. El caso Corazón de Edmundo De Amicis* (Miño & Dávila, 2011), fue galardonado con el Segundo Premio Nacional de Ensayo Pedagógico, Producción Editorial 2008-2011 otorgado por la Secretaría de Cultura de la Nación.

### **Cristina Blake**

Profesora y licenciada en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como jefa de trabajos prácticos e investigadora en la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura II y Prácticas de la Enseñanza en Letras en la mencionada casa de estudios. Es coordinadora y profesora de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad Nacional de San Martín y profesora en materias de su especialidad en los Institutos de Formación Docente Superior N.º 9, N.º 95, N.º 97 de La Plata. Ha publicado *La narración en la literatura y en otros discursos sociales* (2003), *Cultura y comunicación*, en coautoría con Mauro Lococco, (2009) y *Poéticas para la infancia* (2011), en coautoría.

**Carolina Mathieu.** Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Se ha desempeñado como profesora adscripta de la cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II y Prácticas de la enseñanza y en la misma asignatura ha

sido ayudante diplomada interina. Ha trabajado en diversidad de escuelas secundarias y públicas de la ciudad de La Plata y actualmente se desempeña también en el nivel terciario formando a futuros profesores de Educación Inicial desde el área de Lengua y Literatura. Ha coordinado cursos y talleres de capacitación docente sobre poesía y su enseñanza en la escuela, temática de su actual investigación.

**Fernando Andino.** Es profesor en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Es profesor adscripto de la cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura II y Prácticas de la Enseñanza desde el año 2008. Es docente de Literatura en escuelas secundarias de la ciudad de Berisso desde el año 1998. En 2011 y 2012 coordinó el Taller de Profundización dirigido a los profesores en formación pertenecientes a la cátedra.

Ha publicado el artículo “De la escritura escolar a la escritura de ficción” en *Lulú Coquete. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

