

Artesanías de la palabra. Sobre la narración de las prácticas docentes de literatura

POR CAROLA HERMIDA

Resumen: En la cátedra de “Didáctica especial y Práctica Docente” del Profesorado en Letras de la UNMDP, la práctica se construye en la escritura a través de una serie de escritos en primera persona que habilitan la emergencia de lo contextual, la subjetividad y la reflexión teórica. La participación en los foros del Aula Virtual, los guiones conjeturales, las narrativas, los autorregistros y las autoevaluaciones son géneros que posibilitan entramar dos prácticas artesanales (la de diseñar un *aula de literatura* y la de producir un texto), generando de este modo un espacio propicio para la emergencia de incertidumbres, reinenciones, hipótesis, conjeturas y alternativas situadas. Lejos de narrar situaciones didácticas modélicas, con final feliz, estos escritos ponen en primer plano los desafíos de la práctica contextualizada y generan conocimiento y teoría a partir de esa experiencia.

Palabras clave: Narración, Didáctica de la literatura, Práctica docente, Escuela secundaria.

Abstract: *In the course “Didáctica especial y Práctica Docente” of the Literature major program at the National University of Mar del Plata, teaching practices are built through writing, in a series of texts in first person which enable the emergence of the context, of subjectivity and of theoretical reflection. Participation in forums in online classrooms, lesson plans, narratives, journals and self-assessment are genres which allow the interweaving of two artisanal practices—designing a literature classroom and producing a text—, thus generating a space which is favorable for the emergence of uncertainty, reinvention, hypotheses, conjectures and situated alternatives. Far from*

narrating exemplary didactic situations, with a happy ending, these text bring to the fore the challenges of contextualized practices and generate knowledge and theory from that experience.

Keywords: *Narration, Teaching literature, Teaching practice, High School.*

Travesías: Artículos

The logo for CATALEPOS, featuring the word in a stylized font with a small graphic element.

Artesanías de la palabra Sobre la narración de las prácticas docentes de literatura

Carola Hermida¹

Con el objetivo de “narrativizar las prácticas” (Bombini, 2007), en la cátedra de “Didáctica Especial y Práctica docente” del Profesorado en Letras de la UNMdP implementamos desde hace unos años una serie de propuestas de escritura que, desde un enfoque etnográfico, nos permiten abordar la complejidad de la práctica docente y su relación con la/s didáctica/s. Con este fin, hemos reemplazado las grillas de observación y los esquemas de planificación tradicionales por géneros más flexibles, contruidos desde la narración, el relato, los guiones y otros escritos en primera persona. Así, los estudiantes producen una serie de textos en pasado o en futuro, según la circunstancia: el relato de su “vuelta a la escuela” (Hermida y Segretin, 2013), las narrativas de las clases que presencian como observadores (Hermida, 2011), los

¹Carola Hermida es Doctora en Letras, egresada de la UNMdP donde se desempeña como docente e investigadora de la Facultad de Humanidades. Dirige el proyecto de investigación “Prácticas de Lectura: enfoques, voces y miradas”, perteneciente al CeLeHis (Centro de Letras Hispanoamericanas), radicado en la misma casa de estudios.

guiones conjeturales y el autorregistro de lo sucedido en los encuentros que ellos coordinan (Hermida y Pionetti, 2016), su propia autoevaluación, los “casos” o “escenas” que recortan para socializar en ateneos y foros, entre otros (Hermida y Stapich, 2009).² La tarea artesanal del escritor, la polifonía a través de la cual se construyen guiones y narrativas, se espeja con la labor de bocetar y maquetar una clase de literatura. Al decir de Valeria Sardi (2012), “ser un profesor artesano implica una elaboración sofisticada de un dispositivo didáctico para la práctica pero, a su vez, se trata simplemente de volver a mirar la práctica para describirla y reflexionar sobre ella” (p. 226). Desde esta perspectiva, en este trabajo me interesa abordar estos aspectos a partir de un corpus de escritos llevados a cabo por los estudiantes de nuestro Profesorado, en los cuales el contexto, las subjetividades, la experiencia, así como los saberes construidos a lo largo de la carrera se entraman en una escritura que alberga la reflexión teórica y construye alternativas didácticas situadas.

Práctica docente y escritura

El cruce entre práctica docente y escritura es un excelente campo para la reflexión y el análisis. En nuestro equipo de trabajo no concebimos la tarea del estudiante-escritor como un simple registro, sino como un quehacer que genera conocimiento. Desde una mirada etnográfica, este tipo de propuesta se reconoce como la más indicada para aprehender la experiencia compleja, plural y esquiva que se desarrolla en el aula. Al respecto dice Gustavo Bombini (2012):

(...) la etnografía nos viene recordando que la narración es el género de escritura por excelencia para dar cuenta de ciertas circunstancias, de ciertos hechos, peripecias, de ciertas palabras, de ciertos modos de decir y de construir la práctica. La narración parece ser la secuencia dominante dentro de un género del cual participan secuencias descriptivas y argumentativas. Ubicamos los hechos en el tiempo y el espacio, damos cuenta de ellos (...) interpretamos, valoramos, construimos nuestra propia perspectiva sobre los hechos sin poder evitar una mirada subjetivizante y deliberadamente sesgada (p. 10).

² Una descripción y análisis de estos géneros puede verse en Bombini (comp.) 2012 y Bombini y Labeur, 2014.

Consideramos que este abordaje “deliberadamente” sesgado y subjetivante, lejos de opacar o limitar la validez de los textos, es un aspecto fundamental para lograr un análisis profundo y comprometido de la práctica docente. Por esto, trabajamos con narrativas en primera persona, punto de vista poco cultivado tradicionalmente en la Educación Superior (Hermida, 2011). Si bien en las primeras décadas del siglo XX Walter Benjamin (1936) expresaba su preocupación porque “el arte de la narración”, como forma prístina de transmisión de cultura y experiencia, estaba llegando a su fin a raíz de la pérdida del valor de esta última, podemos decir que en la actualidad nos encontramos ante un resurgimiento de esta práctica en terrenos que, no hace tanto, le eran totalmente ajenos. En efecto, en el campo de las ciencias sociales es cada vez más frecuente el uso de narrativas y textos biográficos, y en particular, dentro de los estudios sobre educación, se propicia una “vuelta al relato”.

En nuestro caso, al presentarse la clase como objeto de la narración, se está buscando en el escrito un estatuto de verdad (“esto fue lo que efectivamente ocurrió en la clase”) pero hay también un trabajo de ficción (dicen nuestros estudiantes: “esto es lo que haría si...”, “se me ocurrió que...”, “tal vez esto haya pasado por...”, “yo recorría el mismo camino que los personajes del cuento...”). Ficción no es, por supuesto, sinónimo de mentira o engaño (Saer, 1991); es, en cambio, ordenar, desordenar, jerarquizar, descubrir relaciones, ocultar, iluminar una zona del relato, comparar, secuenciar en el tiempo, crear suspenso, evocar y recordar, explicar, evaluar, interpretar, crear relaciones intertextuales. Así, como dice Negrin (2008), “en ese ir entramando empiria e imaginación, los estudiantes recuperan una relación más libre y personal con la escritura, tan ausente de las prácticas académicas” (p. 41). A su vez, si como señala Maite Alvarado (2003), la escritura es una herramienta intelectual que permite transformar el conocimiento, la construcción de narrativas -en tanto prácticas discursivas plurales y complejas- puede ser el camino más apropiado para llegar a visitar ese espacio también plural y complejo que es la práctica docente.

En este tipo de textos, “la práctica” no se presenta como algo opuesto a la teoría, como un afuera que un observador objetivo puede registrar; como señala Hunter Mc Ewan (1988), en estos casos, la “teorización” no es diferente del fenómeno

que se estudia, como ocurre en las ciencias naturales. En las narrativas construidas durante la residencia de los docentes en formación, práctica y teoría se entrecruzan. Presenciar una clase o planificarla y narrarla lleva a revisar los conceptos estudiados en la carrera e incluso, como veremos, a teorizar.

Es que, tal como destacó Hyden White (1992), existe una relación etimológica entre narrar y conocer: “Los términos narrativa, narración, narrar, etc., derivan del latín *gnarus* (“conocedor”, “familiarizado con”, “experto”, “hábil”, etc.) y *narro* (“relatar”, “contar”) de la raíz sánscrita *gnâ* (“conocer”). La misma raíz forma *γνωριμος* (“cognoscible”, “conocido”)” (p. 17). Se trata, entonces, de una práctica que –puesta a funcionar en el ámbito de la didáctica- genera conocimiento, no por el contenido que los textos “reflejan”, puesto que no se trata de leer aquello que reluce en la superficie de la escritura, sino de conocer, indagar, familiarizarse con lo que se pone en juego de manera intersticial, en las elusiones, en las metáforas y en los distintos modos de decir la práctica. Así, relatar las clases de lengua y literatura permite indagar tanto el quehacer docente, como la tarea misma de narrar la práctica, en tanto experiencia discursiva productiva y significativa.

Precisamente, también Ricardo Piglia (2015) a partir de un análisis etimológico de la palabra *narrar*, señala que hay dos modos básicos de hacerlo: el de Ulises que concibe el relato como viaje y el de Edipo, quien piensa el relato como investigación:³

Etimológicamente, narrador quiere decir “el que sabe”, “el que conoce”, y podríamos ver esa identidad en dos sentidos, el que conoce otro lugar porque ha estado ahí, y el que adivina, inventa (sic.) narrar lo que no está o lo que no se comprende (o mejor: a partir de lo que no se comprende descifra lo que está por venir) (p. 50).

En nuestro caso, pareciera que ambos paradigmas se fusionan: los estudiantes narran la clase porque han hecho ese viaje, han estado allí, pero también lo hacen para indagar e investigar a partir de esa experiencia. Por esto, tanto en sus guiones conjeturales y autorregistros, como en sus relatos en los foros y ateneos, lo

³ Como Piglia, quien a partir de estos modelos construye dos linajes de narradores, también W. Benjamin (1936) habla de dos modos de narrar, encarnados por el “marino mercante”, el viajero, y el “campesino sedentario”, cada uno de los cuales constituye una estirpe que puede rastrearse a lo largo de la historia. El primero es el encargado de recuperar el relato de la lejanía, mientras que al segundo se le confía la noticia del pasado.

interesante es trascender los enunciados explícitos y manifiestos para acceder a los sentidos latentes en la trama discursiva (Andreu Abela, 2001). Como también sostiene Bardin (1986), en lugar de centrarnos en el *contenido* del texto, se trata de concretar un trabajo de desocultación de la *expresión* que permita explorar lo no dicho, lo sugerido, lo implícito. Esto es lo que intentaré hacer en los siguientes apartados en los cuales me detendré principalmente en dos aspectos relevantes: por un lado, la emergencia de la subjetividad, los interrogantes en torno al propio rol, así como las decisiones y relaciones personales en la clase; por otro lado, la reflexión teórica a partir de la cual se intenta “descifrar” o “comprender” las incertidumbres, lo que se ignora, “lo que está por venir”, como diría Piglia.

Una práctica (escrituraria y didáctica) que implica la subjetividad

Para centrarnos en la importancia de las motivaciones personales, los gustos propios y la historia lectora más íntima de cada uno de los sujetos que interactúan en una clase de literatura, me detendré en el caso de J. C., quien realiza su práctica en un 6º año de una escuela técnica de la ciudad de Mar del Plata. Este docente en formación ha podido seleccionar libremente los contenidos a partir de los cuales realizará el proyecto didáctico para su residencia, por lo que eligió un corpus de textos que lo moviliza y entusiasma: la vanguardia argentina de los años 20. Frente a otros casos en los que los profesores a cargo de los cursos imponen al practicante cierta unidad de la planificación o un recorte determinado de “temas”, esta opción que permite una implicación personal y plantea un desafío, es valorada positivamente, tal como sostiene J.C en su autoevaluación:

Finalmente, pude elegir el tema de poesía de vanguardia y, aunque sabiendo que es un tema difícil para dar en secundaria, para trabajar con adolescentes, que es un tema normalmente esquivado por las planificaciones docentes, o dejados para el final del año, que podía salir muy bien o muy mal, tuve el mejor resultado posible. En parte porque sabía que incluso el enojo de los estudiantes frente a las propuestas de la vanguardia era un buen inicio para la discusión sobre la Literatura, justamente, de Vanguardia.

En estas escrituras en primera persona afloran los vínculos que existen entre lenguaje y subjetividad, entre los contenidos a trabajar y las experiencias personales de docentes y alumnos, en tanto se evidencia la importancia de circunstanciar este tipo de propuestas y reflexiones. Leer textos *elegidos*, que despierten entusiasmo o enojo parece ser el punto de partida necesario para que se construya la escritura y el aprendizaje.

Las narrativas, los guiones conjeturales, los autorregistros y las autoevaluaciones entraman espacios para la subjetividad y la libertad, y permiten recuperar el valor de estos tópicos en la educación literaria. Dice J. C:

Si debiera elegir un momento como el más *gratificante* de mi paso por la escuela, sería, sin duda, el muestreo de pinturas de Xul Solar, intervenciones de Roberto Jacoby y libros de Macedonio Fernández, Leopoldo Marechal, Nicolás Olivari, Roberto Arlt, Alejandra Pizarnik, Juana Bignozzi y Paco Urondo. El aula se transformó, casi por sí sola, en un encuentro de lectura: cada estudiante agarraba el libro que le resultaba más llamativo, leía en voz alta algunos poemas, lo comentaban entre todos y pasaban la voz al siguiente que tuviera ganas de compartir lo que estaba revisando. Fue un momento muy *gratificante*.⁴

Aquí lo “gratificante” (término que se reitera), lo que resulta “llamativo”, lo que se hace porque se tiene ganas, lo que parece ocurrir espontáneamente, “casi por sí solo” es también la experiencia docente más plena, es lo que transforma un “aula” en un “encuentro de lectura”. El espacio escolar deviene experiencia que propicia el conocimiento y el goce estético cuando se habilita la exploración personal, la posibilidad de elegir (tanto del docente como de los estudiantes), de recomendar, de regalar y compartir las propias elecciones.⁵ En esta misma línea, también P. destaca en su autoevaluación esos momentos “especiales” en los cuales se generaron situaciones de encuentro personal entre lectores y textos, en una vivencia que excede la “transmisión” de un contenido:

Tengo para mí dos momentos: la clase sobre género fantástico en la que leímos (mejor dicho Cortázar leyó) “Continuidad de los parques”, precisamente una de las que fue a observar la profesora, por la calidad y cantidad de intervenciones; y aquella en la que intenté realizar un sencillo homenaje a Cerati, por lo que

⁴ El subrayado es mío.

⁵ Sobre las relaciones entre la enseñanza de la lectura y la literatura y la “experiencia” y “subjetividad”, ver Cuesta, 2013.

significó el silencio y sentimiento que contextualizaron al video/biografía que les proyecté, y, más que nada, por los ojos nublados de Aldana cuando escuchamos –a su pedido– “*Corazón delator*”, en su versión sinfónica.

Se da de esta forma un complejo juego de ocultamiento y revalorización de las subjetividades implicadas en estas narrativas. Por un lado, el relato construye un acontecimiento casi anárquico, sin actantes, donde los hechos se suceden “casi por si solos”, como veíamos en la narrativa anterior, o como ocurre en este caso, en el que el docente narrador no es ni siquiera el encargado de la lectura del cuento: es la voz de Cortázar la que instala *per se* ese “momento” potente y rico. Por otro lado, sin embargo, los protagonistas de estos textos son estos personajes que pueden elegir, que piden y son escuchados, que toman decisiones en función de sus gustos, sujetos a quienes se les nublan los ojos o que viven momentos gratificantes.

Si, como dice Marta Negrín (2008), “encontrar nuevas formas de expresarse sobre la enseñanza puede conducir a formularse preguntas que de otro modo no se plantearían” (p. 42), podríamos concluir que estas formas textuales que eluden el uso de frases impersonales o el completamiento de cuadros con construcciones sustantivas, favorecen también cierto tipo de reflexión, de intervenciones y aún cierto tipo de propuestas didácticas. Planificar y reconstruir las clases en el papel (o en la pantalla) pone en escena el carácter artesanal de ambas prácticas, la escrituraria y docente. Por tanto, para que los practicantes puedan elegir los contenidos y tomar decisiones que respondan a las demandas e intereses de los estudiantes y del contexto (como ocurre en el relato anterior con el homenaje a Cerati concretado el día en el que se conoció el fallecimiento del artista), el dispositivo de la práctica debe ser a su vez versátil y abierto, con espacios que permitan y valoren la emergencia de lo contextual e intersubjetivo. Si existe la posibilidad de cambiar las lecturas planificadas para una clase, ya que la muerte de un artista admirado por el grupo (y por el docente) invita a modificar una planificación previa; si el guión conjetural es un género flexible que habilita la incorporación de cambios y permite reflexionar en torno a ellos; si la escritura crea espacios para interrogar y justificar las propias decisiones, y valorar lo que esperan, piden o experimentan los sujetos que participan de esa experiencia, entonces, la práctica escrituraria y la práctica docente se entraman en una voz que

puede cuestionarse, hacer lugar a la voz del otro, teorizar y plantear alternativas, sin clausurar opciones ni sentidos.

Una práctica que construye teoría

El enfoque etnográfico que sostiene nuestra propuesta posibilita, como vimos, la emergencia de lo contextual y lo subjetivo tanto en las prácticas de escritura, como en la práctica docente propiamente dicha. A su vez, como plantearé a continuación, propicia no sólo la reflexión didáctica sino también la reflexión en torno al lugar de la teoría literaria en las aulas.

Hace ya veinte años, Gustavo Bombini (1996) denunció la “deuda teórica” que se evidenciaba en las propuestas literarias de las escuelas secundarias en nuestro país. Desde entonces, son muchos los especialistas que han contribuido a una transformación en este sentido a través aportes que potencian la vivencia de lo literario con el sostén crítico y teórico necesario.⁶ A pesar de esto, aún en la actualidad, no siempre se habilitan espacios para la teoría en la escuela media o en todo caso, como plantea Analía Gerbaudo (2011), se dan propuestas deudoras del “aplicacionismo” y del “diseccionismo teórico”, es decir, clases en la que se “aplican” ciertas teorías de análisis literario u otras que pretenden “diseccionar” las obras para encontrar en ellas conceptos formulados por distintas teorías (recursos literarios, tipos de narrador, núcleos narrativos, marcas de intertextualidad o polifonía, etc.).⁷ Ante esto, guionar la clase crea la oportunidad de conjeturar las lecturas posibles, anticipar diversas hipótesis de los lectores, alojar allí el texto literario y ponerlo en diálogo con el corpus del proyecto. Esta práctica interpela al docente en formación con interrogantes teóricos y le permite acudir a sus saberes, recortar conceptos, visitar teorías, recuperar lecturas que pueden luego entramarse en el relato de la clase. A su vez, tanto la narrativa de las clases que ellos observan como el autorregistro de aquellas

⁶ Nos hemos referido con más detalle a estas cuestiones en: Hermida y Di Milta, 2015.

⁷ Estas prácticas podrían relacionarse con las que describe Gustavo Bombini (2012), a partir de los aportes de Verónica Edwards (1995), cuando al analizar los modos en los que se construye el conocimiento en el aula distingue el “conocimiento del tópico”, asociado con la memorización, la univocidad y el “rito de dato”, y el “conocimiento como operación, que... consiste en la aplicación de conocimiento altamente formalizado a casos específicos” (10).

que están a su cargo invitan a releer críticamente lo ocurrido y hojaldrar esa narración con los aportes teóricos necesarios, como veremos a continuación.

La “conversación literaria” y la reinención de la teoría

D. narra una clase en la que la docente lee “El retrato oval” de Edgar A. Poe en un tercer año de una Escuela Técnica y luego copia un cuestionario en el pizarrón. La estudiante, entonces, reflexiona: “Las consignas que anota la profesora en el pizarrón se adhieren, sin dudas, a una perspectiva estructuralista de la literatura: identificar núcleos, tipo de narración, marco, conflicto, personajes, espacios.” La narrativa habilita a la estudiante a inferir el marco teórico que sustenta esta propuesta de lectura y el carácter diseccionista del cuestionario, lo que le permite interrogarse acerca del lugar que ella misma le asignará a la teoría en sus futuras clases. Frente a esto, D. se propone, como una artesana, romper con esas prácticas anquilosadas, partir de los saberes y experiencias de esos lectores adolescentes y a través de un trabajo (minucioso, creativo, intenso, situado) labrar un “artefacto” nuevo. Como diría Sardi (2006), “se trata de dar cabida a lo artesanal que rompe con lo rutinario, se piensa como contrahegemónico y busca quebrar el orden de la cotidianeidad repetida y sin propuestas alternativas”.

Veamos otro caso. L., al narrar la clase que ha presenciado en un 2º año de una Escuela Técnica, cuenta que los alumnos han estado leyendo *El extraño caso del Dr Jeckyl y Mister Hyde* en forma silenciosa durante el transcurso de casi dos horas:

Los alumnos siguen leyendo y la profesora aprovecha para corregir. Realmente a esta altura estoy un poco aburrida y creo que como un alumno más espero que suene el timbre.

Al finalizar la clase, en los últimos veinte minutos, la docente interviene con algunas preguntas. Comienza a hablar sobre la doble moral del personaje y de las personas en general, por ejemplo, de los políticos. También, les explica la etimología del término “moral” y hace referencia al contexto histórico. Los chicos no hacen ningún comentario, algunos escuchan atentos lo que dice la profesora, principalmente la fila del medio que, dicho sea de paso, es el sector del salón al que la docente más dirige la atención. Por último, los interroga a partir de enunciados que deben completar, por ejemplo: “Si tal personaje es bueno, ¿el otro es...?”

A continuación, L. señala que hubiera sido interesante que la docente realizara otro tipo de intervenciones que favorecieran la participación y la reflexión de los estudiantes. Estas situaciones, en las cuales no se vuelve al texto, no se promueve un auténtico diálogo sino el completamiento de enunciados cerrados elaborados por el profesor, ni se llama la atención sobre las cuestiones desafiantes con las que nos interpela la literatura aparecen con frecuencia en las narrativas y testimonian la “deuda teórica” de la que hablábamos anteriormente. Son clases en las que sólo se lee y se evita la reflexión o el comentario a partir de la idea de la “gratuidad” del hecho estético y la inadecuación de plantear cualquier tipo de “actividad” luego de la lectura; en el otro extremo, presencian clases en las que la literatura es sólo una excusa para hablar del contexto histórico o político, o en todo caso para promover una reflexión moral.

Las narrativas dan cuenta de los hechos que se suceden en una clase y simultáneamente promueven el análisis tanto de los quehaceres de los alumnos como de las intervenciones docentes, e interpelan al narrador en vistas a su próxima práctica. Como hemos dicho, entonces, el relato que se entrama en estos escritos, permeable a las dudas y la reflexión es solidario con el de configurar “aulas de literatura”.⁸ Dado que a lo largo del profesorado la teoría y la crítica literaria han ocupado un lugar central, al presenciar las lecturas que se activan en las aulas del nivel medio, los estudiantes se preguntan sobre el espacio de esos saberes en la formación de lectores. Frente a esta incertidumbre, en su mayoría optan por el camino de la “conversación literaria” (Bajour, Carranza, Cuesta, Chambers), como explica J.C. en su autoevaluación:

⁸ El concepto de “aulas de literatura”, acuñado por Analía Gerbaudo (2011), hace hincapié precisamente en el aspecto artesanal del armado de una clase. Lejos de referirse a una práctica mecánica o tecnocrática, que ofrece recetas o respuestas universales para los desafíos didácticos, la autora destaca el carácter situado, experiencial e intersubjetivo de la labor docente. Dice al respecto: “Cuando hablamos de *aulas de lengua y de literatura* no designamos sólo el diseño didáctico de la clase sino el conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de esas actuaciones a lo largo de un período lectivo (...) Este concepto llama la atención sobre el carácter artesanal y complejo de cada propuesta didáctica dado que cada grupo particular de alumnos requiere una re-selección y una composición didáctica de los contenidos..., un ajuste tanto de los textos... como de las categorías a utilizar...” (pp. 19-20)

Para el desarrollo de mis clases me apoyé casi íntegramente en el concepto de conversación literaria, pensando que de esa forma, más abierta, más perceptiva, podría alcanzar mejores resultados. Pensando, además, que (...) mi propósito, nunca había sido que salieran dando cátedra sobre Gironde, González Tuñón y Gelman sino que supieran que había otra cosa que la poesía tradicional que normalmente se da durante el Secundario (...) Por este motivo, el recorrido formativo de Letras fue indispensable para pensar el proyecto, armarlo, tener un marco teórico desde donde partir, pero en las clases preferí no hacerlo consciente, dejar que se den las discusiones y cuestionamientos desde la lectura intuitiva, genuina, ingenua, incluso (...) El objetivo mayor era lograr experiencias de lectura.

La escritura construye y/o reconstruye las clases en tanto reflexiona en torno a las decisiones metodológicas y evalúa las opciones teóricas. Hay una materia prima a partir de la cual trabajar: los textos literarios y las prácticas lectoras que acontecen en el aula. Los saberes del profesor, su “marco teórico”, son interpelados por las “discusiones y cuestionamientos” de los lectores adolescentes y se abre paso así la labor de bocetar una clase y darle forma.

Estos dispositivos fundan prácticas de ruptura que apelan al trabajo artesanal, a la creación de un artefacto que presenta una materialidad dada y, a la vez, es producto del trabajo intelectual del docente que toma decisiones en la cotidianeidad de su hacer proponiendo e imaginando otros modos de enseñar y otros modos de apropiarse del conocimiento –en este caso del discurso poético– por parte de los alumnos (Sardi, 2006).

Si es a través de la trama del lenguaje que se hilvana la propuesta didáctica, es también el lenguaje que se entreteje en la clase el que permite la teoría y la práctica crítica en torno al hecho literario. Se crean así espacios para la “reinvención categorial situada”, definida por Gerbaudo (2011) como el “re-uso teórico que, lejos de adoptar lo más puramente un concepto, lo toma e introduce notas *ad hoc* atentas al problema que la investigación o la situación de la enseñanza busca resolver” (p. 23).⁹ Precisamente, las narrativas invitan a pensar no sólo los conceptos teóricos que se introducirán (o reinventarán) sino cuándo, cómo, para qué. Dice P:

⁹ Al igual que Gerbaudo, aunque desde diferentes líneas, los especialistas en el área destacan la importancia de la “situacionalidad” en las decisiones didácticas. Así, Bombini (2012) habla del “conocimiento situacional” que “apunta a la significatividad que el conocimiento tiene para el sujeto” (p. 10), mientras que Cuesta (2011) propone una “metodología circunstanciada de la enseñanza”.

Comenzaré la clase con una nueva lectura de “Continuidad de los parques”. Luego, en base a la lluvia de ideas de la clase anterior, y a lo que puedan agregar en ese momento, procederé a explicarles de manera sencilla las propuestas de Todorov en relación a “lo fantástico” (la diferencia entre lo “maravilloso”, lo “extraño” y lo “fantástico”) (...) y me focalizaré en el planteo de Rosemary Jackson. El repaso de las principales características del relato fantástico moderno desarrolladas por Jackson (...) permitirá hacer una base para no sólo continuar con la lectura y análisis de los demás cuentos sino también para continuar en la clase próxima con la sistematización de los elementos característicos del género...

No hay un lugar ni una forma “correcta” de saldar la deuda teórica, por eso justamente es valioso indagar los caminos que se recorrerán o que se recorrieron en las clases y habilitar de esta forma espacios de reflexión a través de estos dispositivos textuales.

El lugar de la experiencia. El docente como *dealer* de literatura

Veamos otro caso para analizar el modo en que la narrativa de la clase engendra la reflexión teórica y la “reinención categorial situada”. R. comparte el siguiente relato en el “foro de acompañamiento de práctica” que proponemos desde la cátedra para sostener y socializar las vivencias durante la residencia. Allí nos cuenta que al inicio de su segunda clase intentó recuperar lo realizado en la anterior, le contó al grupo, principalmente a los ausentes, que había llevado diversos libros de autores contemporáneos y que básicamente se habían dedicado a leer poesía. Así continúa:

Quando dije esto, un chico que tiene dos aritos en la boca y que no vino la clase pasada, dice con toda la ironía que una persona puede llegar a reunir: “uy, qué divertido leer poesía”. Todos se ríen y comienzan a hacer bromas con eso: “uh, nos lo re perdimos”, “la pasaron bomba”, etc. Yo me río, al principio, y después me quedo un poco helada; digo “bueno, pero, capaz lo que leímos no es lo que ustedes se imaginan”. Y ahí sale en mi ayuda Román – que para mí ya es como Román Sangoy, un poeta entrerriano – y me pide el libro que eligió la clase pasada, el de Sangoy, justamente, porque quiere leerles a sus compañeros. Elige tres poemas increíbles y los lee en voz alta con mucha soltura. Y así comienza, de alguna forma, la relación entre estos chicos de Mar del Plata y la poesía: no se aburren, contrariamente a lo que ellos esperaban, sino que se ríen, disfrutan, piensan, comentan, se apropian, recitan sus propios versos

parodiando lo que escuchan, se transforman, de un momento a otro, y sin saberlo, en grandes lectores.

Nuevamente, una transformación ocurre “de un momento a otro, y sin saberlo” y es precisamente a partir de esa imagen de la “espontaneidad”, de lo no planificado, que el relato interpela a la teorización. Si solo se reconstruyera la clase marcando con una cruz en un listado dado o completando una tabla no habría espacio para esta práctica de escritura y reflexión. Sin embargo, en este caso, a partir de este relato, R. comienza a analizar el lugar de la poesía en la escuela, el rol del profesor de literatura, los prejuicios, lo que Gerbaudo (2011) llamaría “obstáculos epistemológicos” y “obstáculos ideológicos”, el vínculo de los lectores adolescentes con los textos poéticos, el papel de la crítica, etc. y dice:

Esto a mí me hizo pensar que, en contraposición con lo que se suele creer, el docente nunca está sólo: no es un defensor de la literatura en frente de pequeños boicoteadores. La literatura, en principio, no necesita quien la defienda: nuestra práctica no consiste en convencer al estudiante de que se interese por la literatura o que le guste o que la aprecie. Lo mejor, creo, que uno puede hacer es ser como una especie de *dealer* de literatura: llevarles, proponerles, leerles, facilitarles, regalarles una fotocopia, prestarles un libro. Lo que ellos hagan y dejen de hacer con la literatura y lo que la literatura haga con esos sujetos no es algo que podamos controlar. Es algo que nos trasciende. Esto para mí, está íntimamente relacionado, con la idea de los trayectos personales de lectura y, de hecho, le suma una nueva significación.

Estas ideas, lanzadas como una piedra en el estanque del “foro de acompañamiento”, se expandieron en otras anécdotas, en otras hipótesis, en otras lecturas que los demás participantes compartieron y comentaron. Este relato, como tantos otros, se desgajó en textos que enriquecieron posteriormente el ateneo de prácticas y que le permitieron a R. incluso a profundizar estas cuestiones en una ponencia presentada en las *I Jornadas de Teoría Literaria y Práctica Crítica*. Allí, la docente en formación se detuvo en la actitud de Román, el estudiante, que ante la burla de sus compañeros ofreció la lectura. Dice R:

Lee. Simplemente lee para todos en voz alta. No aclara ni justifica nada, de hecho no hace ningún comentario antes de leer. Deja que el texto hable, que se la “banque” sólo. Román responde con la experiencia, pone en primer plano la literatura, el acto de leer, la práctica; lo único que puede transmitir parecería ser, justamente, el momento de la lectura que el ya experimentó cuando leyó

al poeta entrerriano Román Sangoy. Y en este sentido, su accionar es fuertemente político porque hace de la literatura un espacio común; común porque socializa la lectura con quienes no habían accedido aún a ella y, por sobre todo, porque no digiere esa experiencia, deja que cada uno de los que están en el aula la asimile como quiera (Fernández, 2015).

Del mismo modo que en la narrativa anterior Cortázar leía su propio cuento, sin intervención del docente, aquí se “deja que el texto hable, que se la ‘banque’ solo”. Una vez más, un complejo juego de subjetividades e identidades (potenciado en este caso por la reiteración del nombre del poeta y del alumno lector) abre un relato en el que la experiencia personal asume un rol protagónico. Por esto, la “experiencia de lectura” aparece así como un concepto clave, que se indaga desde la escritura y a partir del cual se plantean posibilidades teóricas. R. se convierte de esta forma en “una profesora artesana que localiza un problema de la práctica, indaga en cómo solucionarlo y construye un artefacto didáctico poniendo en juego la reflexión sobre sus cualidades y particularidades” (Sardi, 2012, p. 223). Por este camino, la docente en formación recupera el concepto de “crítica patética” de Barthes (2005, p. 163) y desprende valiosas líneas para generar auténticas experiencias, que posibiliten la práctica teórica y crítica en la escuela. Dice en su ponencia:

En relación a estas ideas me gustaría recuperar el concepto de crítica patética de Barthes para pensar algunas cuestiones finales. Cito: “*Crítica patética: en lugar de partir de unidades lógicas (análisis estructural), se partiría de elementos afectivos → se podría ir hasta una discriminación de los valores (del valor) de la obra según la fuerza de los momentos —o de un momento—.*”

Pensar la posibilidad de trabajar la crítica patética en la escuela me parece realmente tentador: en principio, porque supone indagar en algo que, en general, suele quedar relegado en el ámbito académico Y, en segundo lugar, y este el punto más importante para mí, porque supone trabajar con algo que es del orden de lo común: todos somos capaces de sentir y hablar acerca de lo que sentimos... todos, sin excepción, tienen la capacidad de experimentar – si es que hay un docente que habilita y provoca esas experiencias... (Fernandez, 2015)

Como vemos, la posibilidad de recuperar la propuesta barthesiana surge a partir del relato anterior, instalando de este modo un recorrido que va desde la práctica a la didáctica y la teoría literaria. El docente que narra su clase no es alguien que *transmite* la *transmisión* del conocimiento, sino un autor de lo que ocurre en el

aula y en el texto, un artesano que talla su clase, boceta su narrativa y esculpe una formulación teórica. De este modo, R. vislumbra en la escritura la posibilidad de vincular la lectura de literatura en la escuela con el concepto de experiencia, tal como hacen diversos especialistas del campo, entre ellos y desde distintas líneas, Alberto Giordano (2010), Carolina Cuesta (2013), Miguel Dalmaroni (2011 y 2013) o Jorge Larrosa (2003).

Conclusión

Las narrativas analizadas en este trabajo demuestran la potencia de esta forma de trabajo que al no encasillar la práctica en formatos textuales rígidos e impersonales, se abre en relatos permeables a las incertidumbres y las hipótesis. Sin embargo, también es preciso señalar que este paradigma biográfico narrativo actualmente en auge en las ciencias sociales y en particular, en el campo de la didáctica y la práctica docente, presenta riesgos. Precisamente, Gustavo Bombini (2012) alerta acerca de las debilidades de los trabajos sustentados en este enfoque que en ocasiones

...suelen adolecer de herramientas críticas que den cuenta de procesos didácticos concretos en los que observemos específicamente el modo en que el conocimiento escolar se construye en estas escenas. Se trata, más bien, de relatos celebratorios, autocomplacientes, exitistas, que se postulan a sí mismos como modelos de 'buenas prácticas' y que carecen del necesario horizonte autocrítico que dé cuenta de la singularidad interesantes que cada relato aporta (p. 17).

No es el caso de las narrativas aquí presentadas. Del mismo modo que en nuestra cátedra evitamos el uso de cuadros y grillas, de recetas y soluciones universales, también buscamos erradicar en estas escrituras la narración de la "buena práctica" que funciona como modelo y ejemplo a seguir.¹⁰ El desafío aquí es otro: plantear interrogantes, desnudar los "obstáculos epistemológicos e ideológicos" que sostienen ciertas situaciones didácticas, corroer certezas y contribuir a la conformación de un docente que sea "autor del currículum", profesional capaz de tomar decisiones

¹⁰ O, en todo caso, repensar el concepto de "buena práctica" como lo hace Gerbaudo, a partir de los aportes teóricos de Deleuze y Kuri, para "reconocer el territorio que ocupan la indeterminación, la experiencia y la subjetividad... en las escenas educativas" (Gerbaudo, 2013)

situadas (Gerbaudo, 2011 y 2013). Creemos que la escritura de narrativas, tal como la hemos definido en estas páginas, es un espacio para albergar cuestionamientos, para permitir que afloren el contexto de enunciación, la subjetividad y la experiencia personal y de esta forma generar conocimiento en la trama del lenguaje.

Referencias bibliográficas

- Andreu Abela, J. (2001). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. En *Documento de trabajo CENTRA* 2001/03. Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>.
- Bajour, C. (2008, junio). La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria. En *Imaginaria*. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/2008/06/la-escucha-como-postura-pedagogica-en-la-ensenanza-literaria/>
- Bajour, C. (2009, junio). Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. En *Imaginaria*. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>
- Bajour, C. (2010, noviembre). La conversación literaria como situación de enseñanza. En *Imaginaria* Nº 282. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>
- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barthes, R. (2005). *La preparación de la novela*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Benjamin, W. (1936). El narrador. En Abada (eds.) *Obras II* (41-67). Madrid: Abada [2009]
- Bombini, G. (1996). Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda. En *Orbis Tertius*. Recuperado de: <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv01n02-03a11/4269>
- Bombini, G. (comp.) (2012). *Escribir la metamorfosis*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Bombini, G. (2007). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura* Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2014). Escritura en la formación docente. Los géneros de la práctica. *Enunciación*, Vol 18, Nº 1, pp. 19-29.
- Carranza, M. (2007, marzo). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios en la escuela. En *Imaginaria*. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>

- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cuesta, C. (2011) *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Cuesta, C. (2013). La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. *Literatura: teoría, historia, crítica*. Recuperado de: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/41301>
- Dalmaroni, M. (abril de 2011). La crítica universitaria y el *sujeto secundario*. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno. *El toldo de Astier*. Recuperado de: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-dalmaroni-nro-2.pdf>
- Dalmaroni, M. (2011) Leer literatura: algunos problemas escolares. En *Moderna språk*. Recuperado de: <http://www.lectorcomun.com/miguel-dalmaroni/revistas/79/leer-literatura-algunos-problemas-escolares/>
- Fernández, R. (octubre de 2015). El (dis)placer del texto. Notas sobre la práctica crítica en la escuela. En *I Jornadas de Teoría Literaria y Práctica Crítica*. Mar del Plata, Argentina.
- Gerbaudo, A. (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario: Homo Sapiens.
- Geraudo, A. (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de lengua y literatura. *Álabe. Revista de la red de universidades lectoras*. Recuperado de: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/121>
- Hermida, C. (2011). Espejos quebrados, opacos. Las narrativas de los estudiantes que comienzan a ser docentes. En *Actas de las VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: "Currículo, investigación y prácticas en contexto(s)"*. Mar del Plata, Argentina.

- Hermida, C. y Stapich, E. (mayo de 2009). Las narraciones de los futuros docentes o cómo salir a flote de la inmersión en la escuela” *Actas de las V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa*”. Mar del Plata, Argentina.
- Hermida, C. y Di Milta, C. (octubre de 2016). Acerca de “censuras”, “deudas” y “reinenciones”. El lugar de la teoría, la práctica crítica y la lectura literaria en la escuela. En *I Jornadas de Teoría Literaria y Práctica Crítica*. Mar del Plata, Argentina.
- Hermida, C. y Pionetti, M. (abril de 2016) Escribir la lectura. Leer y construir la práctica docente en la web. En *XVI Jornadas La Literatura y la Escuela*. Mar del Plata, Argentina.
- Hermida, C. y Segretin, C. (2013). Los relatos sobre la vuelta a la escuela de los docentes en formación del Profesorado en Letras. En *VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado* Mar del Plata, Argentina. Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2013/index.htm>
- Hunter Mc Ewan; Kieran, E. (comps.) (1988). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Negrin, M. (mayo, 2008). Contar historias sobre la escuela. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Nº 4, pp. 32-44.
- Piglia, R. (2015). *La forma inicial. Conversaciones en Princeton*. Buenos Aires: Eterna cadencia.
- Saer, J. J. (1997). *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Sardi, V. (2006). Imaginaciones didácticas. La enseñanza de la poesía como artesanía. En *III Jornadas de Didáctica de la Literatura. Raros y malditos*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://3rasjornadas-rarosymalditos.blogspot.com.ar/2011/09/imaginaciones-didacticas-la-ensenanza.html>

Sardi, V. (2012). De artesanos y de artesanías en la enseñanza de la literatura. *Texturas. Estudios interdisciplinarios sobre el discurso*. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Texturas/article/view/2921>

White, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.