

Estar en el borde

Trabajo Final del Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia

Área Letras

Esp. Gustavo Giménez

Escuela de Letras

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

Paz Sena, Leticia

Diciembre de 2010

· Estar en el borde ·

Este trabajo implica un vértigo. Estoy en el borde, a punto del *salto hacia otra cosa*. Es un instante, cosquillas en la panza. Estas líneas no sólo son la recuperación de los principales conocimientos, aportes, interrogantes, reflexiones que transitaron en mi formación como estudiante del Profesorado en Letras Modernas -desde el 6 de febrero de 2006 hasta estos días-, sino que también resultan una proyección hacia lo incierto, lo nuevo, lo desconocido: la práctica profesional como docente. Pasado, presente y futuro confluyen en este escrito. Por eso, las certezas y las inquietudes interactúan y dialogan constantemente. Considero que tanto las dediciones que tomamos como las preguntas que nos hacemos son *apuestas y riesgos a correr*: la práctica docente estará teñida de todas ellas. Este trabajo es un itinerario que tiene este doble carácter recuperativo y proyectivo, y se piensa como un trabajo/borde: me invita y me prepara para el salto.

El recorrido se estructura a partir de dos grandes dimensiones.

Por un lado, me propongo recuperar una serie de certezas/inquietudes en relación con el objeto de estudio de las Letras. El Profesorado en Letras Modernas esconde una multiplicidad. Esto de las “Letras Modernas” envuelve un objeto de estudio duplicado: enseñaremos Lengua y, también, Literatura. Pero, incluso podríamos extender nuestro objeto a una tercera dimensión, el discurso. Así, nuestra especificidad es múltiple, lo cual implica una reflexión de la misma índole. ¿Seremos docentes triplicados, escindidos en la cantidad de objetos que puedan arraigar en nuestro campo? Probablemente nos encontremos armando y desarmando el rompecabezas de nuestra formación en más de una oportunidad. Lo cierto es que, a lo largo de la carrera, me enfrenté a dos grandes campos de conocimiento: la Lengua y la Literatura, y los fui construyendo como objetos de estudio, entreviendo sus particularidades e interrogándolos desde múltiples enfoques. En el presente trabajo me propongo, entonces, volver a ponerlos en el centro de la escena a través de la dilucidación de elementos interesantes que me lleven a pensar la particularidad de su enseñanza.

La complejidad de la formación docente radica en que, al mismo tiempo que aprendemos sobre la Lengua y la Literatura, nos preguntamos sobre los modos posibles en que los conocimientos de dichos ámbitos disciplinares pueden ser aprendidos por otros. Una convicción

que me guía es que no es posible arribar a las formas más adecuadas de transponer didácticamente un contenido creado en un ámbito científico sin antes hacerle, a ese objeto de estudio, preguntas interesantes que pongan en cuestión ciertas particularidades. De esta manera, aquí no sólo reconstruyo conceptualmente la Lengua y la Literatura, sino que me pregunto cuáles de sus singularidades merecen detenimiento para pensar ambos objetos de estudio en clave de objetos de enseñanza.

Por otro lado, una segunda dimensión de este itinerario aborda la experiencia. Se trata de un relato crítico en el que indago, desde la distancia, mi práctica docente, que realicé este año en el 1er año del Profesorado en Educación Primaria del Instituto Carlos Alberto Leguizamón, específicamente en el Taller de Oralidad, Lectura y Escritura. En este punto, debo decir, las inquietudes cobran protagonismo. Recomponer la experiencia de la residencia, la inscripción institucional y áulica, y la práctica docente en sí es un desafío que me permitirá propulsar reflexiones para mi proyección como profesional, esto es, identificar e interpretar situaciones singulares, conflictos, hábitos, contradicciones, tanto a nivel institucional, como áulico y hasta en lo más íntimo que moviliza la experiencia.

Esta reconstrucción no deja de ser una mirada, la propia: la misma que estuvo involucrada en la experiencia, hoy es la que intenta este relato crítico desde un distanciamiento que es siempre subjetivo. Desde el reconocimiento de esta subjetividad, sé que no se trata de una mirada total y completa: de a fragmentos, y seleccionando aquellos sucesos y circunstancias que se inscribieron en mi memoria y en mi cuerpo, intentaré relatar críticamente una práctica que es inaugural, puerta al trabajo docente. Indudablemente, esta lectura no sólo es posible gracias al mero hecho de haber experimentado la docencia, sino también por las posibilidades que mi formación me aportó y aporta: años de reflexionar sobre el sistema educativo y sus instituciones, los sujetos involucrados en la relación docente-alumno, el currículum y la enseñanza, la investigación en educación... Todos estos elementos se cruzan tácitamente a la hora de la relectura de la experiencia y permiten desnaturalizar supuestos, desplazar preconceptos, e instalarme siempre desde la pregunta por la educación. Por ese motivo, pensaré la experiencia desde categorías teóricas pertinentes para la reflexión. En este trabajo, entonces, la apuesta es la de un pensamiento práctico, en el que reflexión y experiencia dialoguen constantemente.

El vértigo de estar en el borde es inminente y casi ineludible: saberme en el punto de dejar de ser estudiante para comenzar a ser docente. Estar en el borde supone balancearse, tambalearse, atemorizarse, emocionarse. Entonces, este trabajo se piensa, reitero, como una invitación a saltar.

Cosquillas en la panza.

CERTEZAS/INQUIETUDES EN TORNO A LA LENGUA Y LA LITERATURA.
Reflexiones, conceptualizaciones y particularidades para su enseñanza.

• Lengua •

Recuerdo haber leído, allá por febrero de 2006, en el Curso de Nivelación, unas palabras de Ernesto Cardenal que me impactaron:

Cuando se pierde una lengua es una visión del mundo la que se pierde. Los indios campos de la selva amazónica tienen veintisiete palabras para nombrar el verde. Los miskitos de nuestra costa caribe, que son muy buenos marineros, tienen veinticinco palabras para el viento. Los esquimales distinguen veinte y tantos colores de nieve.

La principal identidad cultural es el lenguaje (...).¹

Cuando leí ese texto, comencé a comprender que el lenguaje es un fenómeno no sólo comunicativo: es antropológico, cultural, social, histórico. En la carrera de Letras nos involucramos con el lenguaje y resulta necesario comprender que, además de ser el objeto de estudio de una ciencia, o “la materia prima de la literatura”, es una dimensión humana complejísima, vasta, posible de ser entendida desde múltiples puntos de vista. Por eso, comenzar a estudiar el lenguaje significó, en mi formación, dimensionar que se trata de un ámbito en el que convergen numerosas disciplinas -que conllevan sus propios supuestos teóricos-, cada una de las cuales aporta una perspectiva particular que aporta su sello a la práctica docente.

Es así que el primer paso significó desplazar ciertos sentidos comunes en relación con el lenguaje, como por ejemplo, que se trata de un mero instrumento para la comunicación, o que estudiar lengua sólo sirve para aprender a “escribir bien”. Significó, también, entender que decir “lengua” es traer a colación todo un conjunto de decisiones teóricas y metodológicas en el campo de la Lingüística en tanto ciencia. Por otra parte, significó advertir que el enfoque desde el cual miramos al lenguaje supone una concepción diferenciada de éste, es decir, un posicionamiento epistemológico particular. Así, para el estructuralismo, el lenguaje es un fenómeno “heteróclito y

¹ CARDENAL, Ernesto (2004): “Identidad y lengua en la creación literaria”. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de la Lengua, Rosario. En *Compendio bibliográfico*. Curso de Nivelación de Letras. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

multiforme” imposible de ser estudiado, mientras que, para el generativismo, el lenguaje es una facultad de la cognición humana, dimensión diferenciada y pausable de ser estudiada.

Paso, entonces, a entrever cómo estas posturas epistemológicas inciden en las perspectivas del lenguaje que adopta un docente y, con ellas, no sólo decisiones metodológicas, sino, antes bien, posibilidades de que algunos aspectos del lenguaje sean posibles de convertirse en objeto de enseñanza y otros no.

Se podría decir que desde que la escuela existe, la enseñanza de la Lengua ha tenido un lugar privilegiado. Durante horas y horas de la escolaridad, niños y niñas de todo el país han escrito lo que les han dictado sus profesores, han memorizado la composición morfológica de los verbos, han analizado oraciones, han odiado analizar oraciones... Quien imagina a un profesor de Lengua -y esto primó durante la mayor parte del siglo XX- no duda en pensar en un fanático de la ortografía y la sintaxis, diccionario bajo el brazo. Esto es consecuencia de dos factores: la tradición normativa en la enseñanza de la Lengua, por un lado, y la posterior hegemonía del paradigma descriptivo-gramatical, que prevaleció hasta la década del 80, aproximadamente, por el otro.

Ferdinand de Saussure, a fines del siglo XIX, instaura la Lingüística como ciencia al equipararla a las Ciencias Naturales en sus supuestos y métodos descriptivos y alejarla de los enfoques prescriptivos o historicistas de su tiempo. En su propuesta, Saussure distinguió en el lenguaje dos componentes: la lengua y el habla. La primera fue elegida como objeto de estudio de la nueva disciplina científica, puesto que era sistemática y homogénea, mientras que el habla era accidental e individual y, por lo tanto, difícil de ser estudiada. El impacto de esta tajante división tuvo tal alcance que, hasta los años '60, todas las escuelas de la Lingüística optaron por estudiar la lengua, relegando de la investigación al uso de ella. Incluso la teoría generativista de Chomsky, con una perspectiva cognitiva del lenguaje, también opta por estudiar las estructuras sintácticas de la lengua y no su ejecución.

Mientras la Lingüística cobraba rigor científico dentro del estructuralismo, quienes enseñaban Lengua en Argentina –antes focalizados en la norma de la lengua española, intentando con este enfoque la formación de buenos escritores–, comenzaron a “deslumbrarse” por el paradigma estructural de los estudios lingüísticos. Al respecto, Laiza Otañi y María del Pilar Gaspar mencionan que

...los contenidos curriculares reflejaron ese dominio en la selección de contenidos vinculados al sistema de la lengua. En la práctica, esta decisión llevó a que el estructuralismo destituyera en la escuela el paradigma tradicional de la gramática, cuya orientación era predominantemente normativa.²

Si bien este cambio no resultó simple, lo cierto es que la gramática oracional de carácter descriptivo acaparó la enseñanza de la Lengua; se daba por hecho que cuando los alumnos analizaran la estructura de la lengua, fácilmente se convertirían en buenos escritores.

En lo metodológico, las autoras identifican una falencia en la aplicación del paradigma estructural: el paso del ámbito científico, en el que se generaba el conocimiento, al ámbito escolar era directo. De esta manera, los alumnos solían confundirse con la terminología específica y, en tal mareo conceptual, terminaban por memorizar fórmulas alejadas del uso efectivo de la lengua. Además, la enseñanza de la disciplina en cuestión se redujo a la enseñanza de la sintaxis estructural, a pesar de que el estructuralismo proponía también el nivel fonológico, morfológico y semántico. Así, los docentes comenzaban a desconfiar de la “mágica manera” en la que el análisis sintáctico indudablemente convergía en una buena escritura, puesto que no encontraban esos resultados.

De Gregorio de Mac explica los motivos de esta desconfianza. Según ella,

...si bien es importante rescatar la importancia del estudio del sistema es preciso reconocer que ese conocimiento gramatical es una condición necesaria pero no suficiente para la interacción comunicativa.³

La autora plantea que el estructuralismo pone el acento en el conocimiento del código de la lengua y, a partir de esta parcialización del fenómeno del lenguaje, cae en el supuesto de que decodificar implica comprender, cuando, en realidad, para el logro de la comprensión y producción escrita, el conocimiento del código no es suficiente.

La transposición didáctica implica amoldar los saberes científicos para poder ser enseñados en la escuela, de manera tal que se garantice su aprendizaje, reelaborándolos y convirtiéndolos en contenidos nuevos. Pero, más que nada, implica pensar en el objetivo principal de enseñar

² OTAÑI, Laiza y GASPARD, María del Pilar (2001): “Sobre la Gramática” en ALVARADO, Maite (comp.) (2001): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura*. Buenos Aires. Flacso Manantial. Pág. 80.

³ DE GREGORIO DE MAC, M. I. (2000): “La gramática: condición necesaria pero no suficiente” en RÉBOLA, M.C. y STROPPIA, M. C. (editoras) (2000): *Temas actuales en Didáctica de la Lengua*. Laborde, Rosario. Pág. 73.

Lengua, y a partir de allí, pensar en sus contenidos y sus adaptaciones. En ese entonces, la gramática oracional por sí sola no pudo con tamaño objetivo: formar sujetos habilidosos en el manejo de la lengua, específicamente en lo que atañe a la comprensión y producción textual.

A partir de estos conflictos manifiestos, la enseñanza de la Lengua se replanteó qué tipo de formación buscaba y cuáles disciplinas de la lingüística colaboraban con ella. El estructuralismo se quedó corto cuando se empezó a pensar en la comunicación.

La interacción lingüística, de hecho, es una situación compleja, que involucra lo verbal y lo no verbal y que está inserta en un contexto situacional compartido. Siguiendo a van Dijk, De Gregorio de Mac entiende que *el discurso es interacción* entre destinatarios que cooperan interpretativamente, por lo cual una gramática oracional cuyo único objetivo sea el conocimiento de la teoría resulta insuficiente para abordar la comunicación. Si bien el proceso de comprensión necesita del nivel sintáctico, no se agota ni se detiene en él.

Así, la asignatura “Lengua” se encuentra con horizontes más amplios: formar un sujeto que lea significativamente, que produzca *textos* “...que la cultura social demanda...”⁴ -y no solamente oraciones-, lo cual evidentemente conlleva la integración de la instancia *contextual*. Dicho de otra forma, *pensar la lengua en uso*. Surge, entonces, el *paradigma comunicativo* en la Enseñanza de la Lengua.

Por supuesto que este cambio de perspectiva, que tuvo su auge en nuestro país en la década del 90, no es infundado. Alrededor de los años ‘60, dentro de la Lingüística se empezó a cuestionar el aspecto accidental con el que Saussure caracterizó al habla, ya que se advirtieron regularidades en su ejecución. De hecho, los lingüistas reflexionaron sobre el hecho de que la lengua no puede ser aislada del uso, en la medida en que éste no sólo significa su actualización, sino su existencia efectiva. En ese sentido, la lengua se compone de las formas lingüísticas que conforman el sistema, el modo de inserción de dichas formas en el texto -es decir, su organización- y el funcionamiento del texto en interacción, en uso. Aprender una lengua, entonces, no sólo es aprender sus reglas, sino cómo usarlas.

A su vez, muchos teóricos desde disciplinas como la Antropología y la Sociología comenzaron a interesarse por la estrecha relación entre lo social y lo lingüístico, pensando ambas

⁴ GIMÉNEZ, Gustavo (1998): “Enseñanza de la lengua y lingüística: tensiones y relaciones”. Mimeo.

dimensiones en permanente interacción. De esta manera, la Enseñanza de la Lengua se convirtió en una enseñanza interdisciplinaria.

Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón proponen indagar sobre tres enfoques que fueron cruciales en esta nueva reflexión sobre el lenguaje: el enfoque pragmático, el sociolingüístico y el cognitivo. Mencionaré algunas de las disciplinas que se sitúan en cada enfoque y que subyacen al paradigma comunicativo. Además distinguiré, en otro apartado, el enfoque textual, por resultar una perspectiva clave en los debates actuales de la Enseñanza de la Lengua. Vale decir que tanto la mirada pragmática, como la sociolingüística y la textual observan al lenguaje desde la dimensión de su *uso*. Intentaré ver cómo el paradigma comunicativo las hace confluir e integra al enfoque cognitivo para pensar al lenguaje en esa misma clave.

a. Enfoque pragmático. La **pragmática** pone el acento en la consideración del habla como una acción social, que depende de su contexto; en otras palabras, valora al *lenguaje como acción* y atiende a los contextos concretos en los que se asignan los sentidos. Bajo la convicción de que *se hacen cosas con las palabras*, este enfoque considera especialmente las interacciones lingüísticas y sus marcos de realización, postulando que son instancias de producción de significados, que pueden estudiarse puesto que también las ejecuciones -no sólo la lengua en abstracto- están regladas y sujetas a pautas sociales. En este sentido, la pragmática rescata a los *usuarios* y las posiciones enunciativas y competencias comunicativas que condicionan sus interacciones.

Sus mayores representantes son Austin (proveniente de la **Filosofía del Lenguaje**) y Searle, quienes formulan y desarrollan la **Teoría de los Actos de Habla**. Su aporte más significativo consiste en explicar cómo un acto de habla, en realidad, está compuesto por tres: el acto locutivo - el significado literal, lo que se quiere decir-, el acto ilocutivo -qué se hace cuando se dice, puede ser una promesa, una afirmación, una orden, etc.- y el acto perlocutivo -el efecto que se produce en el interlocutor-. Otro representante es Wittgenstein, quien afirma que es en los juegos del lenguaje, regulados y públicos, donde la cultura construye sus significados. Grice también está ubicado dentro de la pragmática, y es quien explicita determinadas máximas que rigen los intercambios comunicativos y que al respetarlas, o no, se construyen, también, significados.

b. Enfoque sociolingüístico. En este enfoque también se incluye la perspectiva **antropológica**. Las disciplinas que lo componen consideran el uso lingüístico en relación a los agentes que lo producen. Atienden a los miembros de una comunidad de habla determinada y se detienen en cómo manejan la diversidad lingüística. Una noción relevante es la de *repertorio verbal*, que lleva a pensar en los modos en que una cultura determina cómo, dónde, con quién usar las variedades lingüísticas adecuadas a cada situación.

La **Sociolingüística** cuestiona la homogeneidad de la lengua resaltando las frecuentes variaciones que una misma comunidad lingüística presenta. Busca determinar qué factores inciden en este fenómeno. Aquí se ubica, también, la **Sociología del Lenguaje**, que estudia los aspectos lingüísticos de una sociedad, es decir, "...las decisiones que un país adopta en relación con el lenguaje..."⁵.

Asumir una perspectiva sociolingüística en el aula es importante para comenzar a desnaturalizar ciertas frases como "estos chicos hablan mal" o "los jóvenes no saben hablar", puesto que ocultan una serie de supuestos que pueden llegar a determinar la práctica docente.

Uno de ellos consiste en la identificación de una lengua entendida como *estándar* a la cual se debe adscribir, con lo que cualquier otra forma de lenguaje es considerada un *desvío de la norma* y, por ende, *excluíble*. Este supuesto se basa en un desconocimiento: lo que se cree estándar es, en realidad, *hegemónico*, es decir, una construcción social del lenguaje *legítimo*. Cabe, entonces, preguntarse *quiénes* han configurado tal legitimidad -en términos de Bourdieu, quiénes regulan el *mercado lingüístico* en el que unos lenguajes valen y otros no- y cuáles son las consecuencias que esto trae. La construcción de la legitimidad implica la instauración de *lo verdadero* y es, por ser social, de carácter histórico y político.

La Sociolingüística permite reconocer que es falaz suponer que el manejo del lenguaje *aceptable* es sinónimo de *conocimiento correcto* y equivalente a *progreso social* y que, en consecuencia, el dialecto no estándar es *incorrecto*, sin atender siquiera a *qué se dice*. He aquí otra serie de supuestos: el conocimiento se basa en la forma y no en el contenido, el "progreso" social es privativo de quienes manejan la lengua estándar. Hablar de progreso supone entender lo social en términos de superioridad e inferioridad; más bien se trata de *desventajas* que, por cierto, *son*

⁵ OTAÑI, Laiza y GASPARG, María del Pilar (2001): Op cit. Pág. 87.

sociales y no lingüísticas: la desigualdad tiene su origen en la estructuración de la sociedad y no es inherente a determinado dialecto.

Conocer la lengua dominante resulta una herramienta siempre y cuando no involucre la exclusión de una variedad dialectal. Siguiendo a Halliday, son los *usos cotidianos del lenguaje* los que configuran y transmiten las tramas de la estructura social: de hecho, mediante el lenguaje nos constituimos como sujetos pertenecientes a un grupo social y fundamos un sistema de valores, modelos de conducta y órdenes de verdad particulares y propios de nuestra cultura. Entonces, *el lenguaje es una forma de interpretar la experiencia*, de construir significados. Si se piensa que ciertos dialectos son desvíos, entonces *se está excluyendo toda una visión del mundo*: al censurar la manera de hablar de un niño, dictaminando que “habla mal”, se censura un sujeto, una comunidad, una cultura.

Entonces, para que la enseñanza de la lengua no se convierta en un espacio de mera corrección y sanción es necesario erradicar otros supuestos, conocidos como las teorías del déficit y de la diferencia. El fracaso lingüístico, como tal, no existe: todo niño maneja exitosamente su variante dialectal; se trata de una problemática eminentemente social. Ningún dialecto es deficiente, ningún niño carece de lenguaje. Y, si bien los dialectos son inevitablemente diferentes, eso no constituye una causa por la cual sostener prejuicios y estigmas sociales que condenan la inferioridad del sujeto y su grupo social. Si se predispone a alguien al fracaso, etiquetándolo en un estereotipo, probablemente fracasará. Así, no se trata sólo de no excluir, sino de no proponer a nadie su propia autoexclusión. Conocer y pensar la enseñanza de la lengua desde una perspectiva sociolingüística permite apostar, como docentes, al *potencial lingüístico* de cada sujeto, es decir, a su posibilidad de significar. La escuela puede y suele ser el espacio de discontinuidad entre un orden de significados y otro. Asumir un enfoque sociolingüístico implica entender a la *diversidad lingüística* como la posibilidad de que en el aula haya coexistencia y, por ende, amplitud de significados.

Continuando con el recorrido por las disciplinas que conforman el enfoque sociolingüístico, encontramos a la **Etnografía de la Comunicación** que, por su parte, se interesa por el comportamiento comunicativo de una determinada cultura, siendo su objeto de estudio la *competencia comunicativa* que cada miembro de una comunidad de habla desarrolla. Esta noción es de extrema importancia si consideramos que la finalidad principal de la enseñanza de la Lengua

es, justamente, proporcionar herramientas a los alumnos para que sean conscientes y, a la vez, construyan su propia competencia comunicativa. Esta disciplina entiende que esta noción no se refiere solamente a lo verbal, se extiende también hacia aspectos no verbales que constituyen conductas comunicativas, como lo gestual. Supone, a su vez, que existen patrones culturales que determinan cómo comportarse adecuadamente en cada circunstancia comunicativa.

Otañi y Gaspar también identifican a la **Antropología Lingüística** como otra de las disciplinas que convergen en este enfoque, puesto que tiene como objeto de estudio la relación estrecha entre lengua, cultura y pensamiento.

c. Enfoque textual. Es necesario destacar que uno de los cambios más notables que instaló el paradigma comunicativo fue la noción de **texto** como *una unidad de sentido autónoma*, apreciada como algo más que una suma de oraciones. Lomas, Osoro y Tusón, en la clasificación de las disciplinas que aportan significativas reflexiones sobre el lenguaje, exponen las características principales de los campos de la lingüística que abordan la dimensión textual (y que consigno como un enfoque diferenciado, aunque recuperen aportes de otro enfoque, como por ejemplo, el pragmático). Este enfoque tiene una particularidad: a las reflexiones sobre el *uso* del lenguaje, incorporan aportes del enfoque cognitivo.

La **Lingüística del Texto** entiende al texto como un hecho comunicativo y se interesa por los procedimientos que permiten su producción y su interpretación. Es decir que analiza los recursos que permiten que los textos circulen con sentidos dentro de un contexto cultural:

La lingüística del texto y la pragmática coinciden necesariamente en su concepción del juego de la acción comunicativa: el lenguaje jamás se produce aisladamente, sino en relación con los factores no lingüísticos, en el marco de los procesos interactivos de comunicación.⁶

...la situación comunicativa induce un tipo determinado de texto, y cada texto muestra las huellas de sus condiciones de producción.⁷

Al mismo tiempo, esta disciplina se interesa por establecer una tipología textual y por encontrar secuencias textuales básicas que permitan dilucidar cómo los textos están contruidos.

⁶ LOMAS, Carlos, OSORO, Andrés y TUSÓN, Amparo (1993): "Los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos" en *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós. Pág. 45.

⁷ ALVAREZ, Gerardo (s/d): "Capítulo cuarto. La estructura del texto" en *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Editorial Universidad de Concepción. Pág. 102.

Este campo influyó de manera muy intensa en la enseñanza de la lengua, que busca que el alumno reconozca y elabore textos que permitan relacionar oraciones en función de una idea general. El análisis de oraciones aisladas, por sí solo, no colaboraría con este objetivo, resultando necesario detectar qué operaciones textuales permiten organizar oraciones emparentadas en un sentido más amplio. Me refiero aquí a una *competencia textual* que el sujeto debe desarrollar tanto para interpretar como para producir textos.

Otañi y Gaspar definen a la **Gramática Textual** como otra disciplina afín, que se interesa por la distribución y la organización de la información en el texto, es decir, a las relaciones interoracionales.

Es interesante, en este punto, profundizar tanto en la Lingüística como en la Gramática del Texto no sólo para reconocer sus relaciones mutuas y sus especificidades particulares, sino para comprender más exhaustivamente cuál fue su alcance en la enseñanza de la Lengua. Marina Cortés plantea:

...pese a la orientación decididamente comunicativa de los CBC de lengua, en general, en los libros de textos -sobre todo en los primeros años de la Reforma- predominan contenidos y actividades más relacionados con conceptos de gramática del texto que con los de la lingüística textual de orientación comunicativa. Al revisar muchos de esos manuales, vemos que la cohesión se convierte en el contenido “estrella” de la asignatura.⁸

En la década del 90, como ya he mencionado, las discusiones en el campo de la didáctica de la lengua se centraron en un cuestionamiento de lo que parecía una natural relación entre descripción del sistema de la lengua y escritura. En el proceso que antes describimos, la unidad de análisis privilegiada pasó de ser la oración a ser el *texto*, entendido como *unidad de uso de la lengua*. Así, la Reforma Educativa concreta el paso hacia el paradigma comunicativo en la Enseñanza de la Lengua, cuyo marco teórico de base es el enfoque textual, que pone el acento en las instancias de comunicación efectivamente reales.

Pero este proceso significó un desafío para los docentes, el de asumir una actualización teórica urgente. En este estado de urgencia, muchos docentes formados en la descripción estructural del *sistema* de la lengua se vieron en la tarea de comenzar a pensar teóricamente el *uso* de dicho sistema y, además -cuestión, por cierto, no menor- se vieron en la tarea de

⁸ CORTÉS, M. (2001): “Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza” en ALVARADO, M. (coord.) (2001): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura*. FLACSO-Manantial, Buenos Aires. Pág. 120.

transponer didácticamente este conocimiento. La implementación de los nuevos contenidos curriculares fue dificultosa.

A todo esto, se sumaron algunas particularidades del marco teórico que complejizaron la cuestión. Dentro del enfoque textual se distinguen las dos grandes líneas que antes introduje. La *gramática textual*, orientada hacia el *sistema* y derivada del estructuralismo y el generativismo, estudia las relaciones entre las oraciones del texto, es decir, se detiene en la *coherencia interna* - los fenómenos de *cohesión interoracional*- y no se detiene en los aspectos contextuales en los cuales el texto es producido y receptado. La *lingüística textual de orientación comunicativa*, se caracteriza por estar más orientada hacia el *uso* y deriva de enfoques pragmáticos. Esta línea se concentra en la función comunicativa de los textos, para lo cual es fundamental considerar el *contexto situacional* en el que el texto se enmarca.

En el estado de incertidumbre que antes describíamos, muchos docentes y textos escolares privilegiaron los contenidos propios de la gramática textual, es decir, se concentraron en la reflexión sobre los elementos interoracionales y dejaron en un segundo plano la interpretación de la coherencia global de los textos y de su dimensión contextual. Evidentemente, entender al texto como una práctica social anclada en situaciones particulares implicaba arriesgarse a lo inestable, a lo indeterminado. La cohesión resultó, en palabras de Marina Cortés, el contenido “estrella” de la enseñanza de la lengua porque significó un terreno más seguro, más estable, más conocido para aquellos docentes que se estaban formando en la lingüística del texto al mismo tiempo que la estaban enseñando. Por otro lado, la cohesión implicaba acercarse un poco más a lo que solía hacer el análisis estructural de la oración, puesto que consiste en una la identificación de elementos a describir y conlleva un grado mucho mayor de precisión que la diversidad que implica acercarse a los textos en situación. El mercado editorial, por su parte, contribuyó con esta parcialización del enfoque textual puesto que muchos de sus esfuerzos se concentraron en presentar libros de textos que incluyeran una adecuada terminología para los nuevos contenidos, sin hacer hincapié en las actividades en concreto.

Sin pretender acusar ni juzgar a los docentes, es necesario reflexionar sobre lo que significa cambiar de unidad de análisis, puesto que en el proceso hay ciertos desplazamientos epistemológicos que deben estar acompañados por una adecuada y crítica transposición didáctica

que, por supuesto, debe sostenerse garantizando la formación continua y la actualización disciplinar de los docentes que enfrentan estos vértigos en el aula.

Una vez emplazado al *texto* como la unidad de análisis de la enseñanza de la lengua, es más que importante indagar sobre cuáles son las formas de entenderlo en relación con las prácticas de lectura y escritura. Menciona Marina Cortés:

Desde el punto de vista didáctico, pensar el texto como un documento de decisiones permite proponer un modo de leer orientado a explorar los distintos tipos de elecciones que los productores realizan antes y durante el proceso de escritura.⁹

Algunas perspectivas al interior de la lingüística textual comunicacional conciben al texto como una *toma de decisiones*, lo cual puede resultar un aporte para empezar a diseñar propuestas didácticas que no reduzcan la complejidad de escribir y leer a una serie de elementos a identificar o colocar. La autora desarrolla dos modelos: el de van Dijk y el de Beaugrande y Dressler. Mencionaré el primero por su gran incidencia en la enseñanza de la lengua.

Van Dijk distingue tres niveles del texto: el sintáctico, el semántico y el pragmático. En el primer nivel nos encontramos con la noción de *superestructura*, que supone la existencia de esquemas fundamentales -universales e innatos- que, cual “esqueletos”, organizan “subterráneamente” la superficie textual. Si bien las superestructuras son fijas, no todos los textos las respetan estrictamente. Pero lo interesante de esta noción radica en el hecho de que *todo texto supone un plan*, por lo cual escribir significaría *idear un plan* (en otras palabras, *decidir* cómo estructurar lo que se escribirá) y leer, *desentrañar un plan*. Esto permite pensar que la lectura y la escritura son dos dimensiones estrechamente vinculadas y que las habilidades que adquirimos en una de ellas son también habilidades para la otra. Asimismo, van Dijk considera a la *microestructura* como la relación entre las oraciones de la superficie textual. En el nivel semántico, la noción de *macroestructura* implica que todo texto necesita una coherencia global para poder ser entendido. Aquí volvemos a reunir el trabajo del escritor y del lector, puesto que ambos tienen que asignar coherencia al texto y, para ello, hacen intervenir los saberes extra-textuales que disponen. Por último, el nivel pragmático comprende al texto como un *macroacto de habla*, en el que la función que el texto cumple en determinado contexto es clave. Escritor y lector, aquí,

⁹ Ídem. Pág. 131.

interpretan tanto semántica como funcionalmente los textos, es decir, en el marco de un *intercambio comunicativo* que supone *propósitos*. Las decisiones que deben tomar se enfocan en cómo lograr esos propósitos en contextos determinados.

Como docentes, es fundamental identificar qué conocimientos se ponen en juego al momento de comprender un texto. Gustavo Giménez los indaga y destaca la importancia de los conocimientos previos que se activan en el momento de la lectura: conocimientos sobre la experiencia del mundo, sobre lo que se puede llamar una “enciclopedia social” (áreas específicas del saber), sobre el proceso mismo de la lectura (“cómo se hace para leer”, lo que permite evaluar el propio proceso) y sobre el lenguaje (en todas sus dimensiones).

Por otro lado, menciona otros dos tipos de conocimientos que son claves para facilitar los procesos interpretativos: los conocimientos de la “forma” o estructura del texto y los conocimientos de las particularidades expresivas de los textos. El primer tipo de conocimientos se encuentra en el sistema cognitivo de los sujetos y permite entrever cómo se organiza la información en un texto. Aún así, la tarea docente se encuentra con el desafío de hacer explícitos esos conocimientos para que se conviertan en otra puerta de acceso a la comprensión. En este punto, Giménez desarrolla las propuestas de Adam, quien distingue que todo texto se arma a partir de *prototipos secuenciales*, es decir, esquemas a partir de los cuales la superficie del texto se ordena y que permiten que el lector la reorganice en su mente para comprenderla. Se trata de los “cimientos” del texto, formas mínimas de cuya combinación nacen los textos en su diversidad y complejidad, y cuyo reconocimiento facilita la comprensión. Adam distingue cinco secuencias textuales:

- explicativa: se basa en la expresión de relaciones causales, respondiendo a la pregunta “¿por qué?” (lo que no es equivalente a demostrar)
- descriptiva: consiste en la enumeración de las partes, propiedades, características, relaciones de algún objeto o proceso.
- argumentativa: sostiene una tesis, a partir de una garantía/premisa, y busca, con sus argumentos, persuadir o influir en su receptor. Construye posicionamientos legítimos (no en términos de verdadero o falso).

- narrativa: constituida por una situación inicial, un nudo, acciones derivadas de ese nudo, un desenlace y una situación final, se trata de la reconstrucción de sucesos (no su mera enumeración).
- dialogal: es un intercambio, una alternancia de participantes y/o voces, con una apertura y un cierre.

Identificar estas secuencias permite, entre otras cosas, anticipar información, reconstruir lo implícito y reorganizar lo que se presenta desordenado.

El segundo tipo de conocimientos consiste en aquellos sobre las particularidades expresivas de los textos. Corresponden a la retórica discursiva y están vinculados con los géneros históricos del discurso. Por eso resulta crucial recuperar las experiencias de lectura anteriores de los sujetos, ya que potencian su capacidad de inferencia. La comprensión, entonces, tiene su dimensión social e histórica: “Leer y escribir representan, entonces, modos singulares de reconocer, reproducir, y reconstruir ciertas estructuras y modalidades discursivas ligadas a determinadas prácticas sociales.”¹⁰

Reconocer estrategias lingüísticas y discursivas permite efectivizar los propósitos comunicativos porque, en cierta medida, los visibiliza. Se trata de “formas de decir” que se convierten en recursos no sólo para el productor, sino también para el receptor, en tanto su advertencia incide en la interpretación del significado global del texto. En síntesis, la explicitación de todos estos tipos de conocimiento y su desarrollo tienen como objetivo atravesar y “romper” con la superficie textual y avanzar a interpretaciones sólidas y complejas.

Otra área vinculada con el enfoque textual es el **Análisis del Discurso**, puesto que focaliza su atención en el texto en función de los propósitos que tenga en las prácticas sociales. Una distinción fundamental con las otras disciplinas es que “Los analistas del discurso establecen una diferencia entre texto y discurso: el texto sería el producto meramente lingüístico mientras que el discurso sería este texto contextualizado”¹¹, y diferencian tipos de contexto (cognitivo, social y cultural).

La **Semiótica** también otorga herramientas importantes para detectar cómo actúan los signos socioculturales en los textos, y da cuenta de las estrategias de enunciación implícitas o no en el proceso discursivo. Como esta disciplina apunta a descubrir cómo se construye la realidad,

¹⁰ Ídem. Pág. 50.

¹¹ LOMAS, Carlos, OSORO, Andrés y TUSÓN, Amparo (1993): Op. cit. Pág. 46.

tiene una apertura para apreciar otros soportes en los que actúen los signos. Sin duda, la Semiótica ofrece acrecentar la competencia lectora, distinguiendo los efectos culturales de determinados textos: "...un *saber hacer* y un *saber cómo se hacen*..."¹².

d. Enfoque cognitivo. Se trata, fundamentalmente, de todas las líneas teóricas que parten de basan sus estudios en la perspectiva **generativista** de Noam Chomsky. Este autor instaló el debate sobre el lenguaje como facultad del conocimiento humano derivada de mecanismos biológicos innatos. Chomsky advierte que el proceso de adquisición del lenguaje es sumamente sorprendente, ¿cómo logra un niño aprender en tan poco tiempo su lengua completa, sin cometer nunca errores en el nivel gramatical? Por otro lado, el autor plantea que cualquier idioma puede armar enunciados infinitos a partir de recursos finitos. De este modo, considera que existe una Gramática Universal inherente a toda la especie humana, y que las expresiones de cada lengua resultan una actualización de ciertas estructuras comunes. Nuestro conocimiento de la gramática es implícito, prueba de ello es que no cometemos errores de agramaticalidad.

La propuesta de Chomsky impulsó las teorías que se inscriben en la **Psicolingüística**, campo que se ocupa de los procesos cognitivos de adquisición, desarrollo, comprensión y producción del lenguaje. En ese sentido avanza en entender cómo conocemos el lenguaje, estudia las estrategias cognitivas utilizadas en los procesos antes mencionados y postula modelos cognitivos posibles -y no sólo describe qué conocemos, como lo hizo Chomsky-. Tal es el caso de la propuesta de Karmiloff-Smith, el modelo cognitivo llamado redescipción representacional, que postula que la forma en que aprendemos consiste en redescibir y hacer explícitos los conocimientos que vamos adquiriendo de manera implícita. La Psicolingüística, además, atiende a las patologías del lenguaje.

La Enseñanza de la Lengua como espacio de cruce de estos cuatro enfoques lleva, indudablemente, a una complejización de la noción de **comunicación**. Al respecto, Marta Marín deja ver cómo el estructuralismo, de la mano de Jakobson, hizo famoso un esquema de comunicación que básicamente está compuesto por el emisor, el mensaje y el receptor. Pero, tal como postulan muchos de los campos científicos antes expuestos, el contexto resulta un factor determinante en la comunicación. Esto significa incluir en el esquema los aspectos no lingüísticos

¹² Ídem. Pág. 51.

que interfieren y otorgan sentido a los mensajes que se emiten. La noción de *contexto*, constituye un punto de reunión, ya que involucra componentes de tipo cognitivo, sociolingüístico, pragmático y cultural. Por otro lado, el reemplazo del término *mensaje* por el de *texto* o *discurso* invita a contemplar los aspectos enunciativos del mismo, más allá del contenido. Con todo esto, resulta indiscutible que hablar de comunicación es hablar de una dimensión compleja en la que interactúan múltiples factores. Por lo cual, como docentes, es importante fomentar una reflexión metacomunicativa que permita a los alumnos "...tener presentes, en cada acto comunicativo, los elementos que lo integran para no descuidar ninguno de ellos"¹³.

En este enredadera de disciplinas que se dan la mano para que quien aprenda lengua aprenda a comprender textos significativamente, producirlos en contexto y reflexionar sobre ambos procesos, la **gramática oracional** aparentemente no ofrece ninguna colaboración. Sin embargo, puede reorientar sus metas, buscando no convertirse en un fin en sí misma, sino en una ventana más para mirar la estructura de la lengua. Otañi y Gaspar, en relación al papel de esta disciplina en el nuevo paradigma, proponen una postura equilibrada en la cual la gramática no sirva solamente para mejorar la capacidad de escritura, sino también para proveer una reflexión metalingüística que parta de la intuición que todos tenemos como hablantes:

...esta propuesta se construye sobre la idea de desterrar los análisis mecánicos, miméticos e irreflexivos, los análisis que no abren la pregunta por 'el por qué', que no permiten cuestionar o proponer otros ejemplos o contraejemplos, que no tienen en cuenta el uso efectivo de la lengua.¹⁴

Es importante desplazar el prejuicio de que describir la lengua es "encontrar una manera correcta de hablar". Sabiendo esto, los alumnos podrían asumir la gramática como una forma de hacer conciente un conocimiento que ya poseen inconscientemente. Es por esto que, tal como lo plantean Otañi y Gaspar y, a su vez, Manni y Gerbaudo, se revalorizan los saberes intuitivos de los alumnos y se los utiliza como punto de partida de la reflexión.

Además, la gramática oracional puede pensarse en relación con las cuestiones textuales. Según De Gregorio de Mac, es necesario que la gramática se proyecte hacia el texto, que no se

¹³ MARÍN, Marta. (1999): "Comunicación" en *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires. Aique. Pág.68.

¹⁴ OTAÑI, Laiza y GASPARG, María del Pilar. (2001): Op. cit. Pág. 106.

aísle, puesto que es útil para comprender la comunicación. Poner a la gramática y a la pragmática en situación de igualdad -sin poner a la gramática en primacía- significa recuperar y entrelazar aportes de ambas dimensiones.

Otañi y Gaspar sostienen que no es necesario elegir una única línea dentro de la gramática exclusivamente. Gramática oracional y textual pueden complementarse antes que contraponerse. Además, la gramática oracional puede ser una combinación de las corrientes estructuralistas y cognitivistas. Al respecto, Manni y Gerbaudo apuestan a la construcción de una *gramática pedagógica* que combine elementos en función de *generar un incipiente metalenguaje a partir del cual reflexionar sobre su propio conocimiento lingüístico*. De esta forma, los alumnos usarían términos que les puedan resultar “familiares”, no se introducen otros nuevos que se pueden poner en tensión o contradicción con la muy probable aparición de la terminología estructuralista en el resto de la escolaridad. Se trata de resignificar los aportes del estructuralismo porque, como señalan Otañi y Gaspar, “La enseñanza de la gramática en la escuela no debe adscribir a una única escuela o teoría gramatical”¹⁵, lo cual significa recuperar aquello que resulte accesible a los alumnos. Esto tiene que ver, además, con relacionar dicha terminología con el uso efectivo de la lengua.

Entonces, para concretar la propuesta de esta gramática pedagógica es importante aproximarse y retomar algunos aportes que proporciona el enfoque cognitivo del lenguaje, específicamente desde el generativismo, que pone en relación los niveles sintácticos y semánticos como punto de partida de la reflexión gramatical.

En este marco, pensar la estructura de la lengua tiene como objetivo que los alumnos hagan explícito un conocimiento sobre el lenguaje que ya poseen, es decir, que logren entender al lenguaje como un sistema capaz de convertirse, por sí mismo, en objeto de reflexión. Al mismo tiempo, apunta a que puedan visualizar la descripción gramatical como un contenido significativo para la producción escrita. Centrarse en el nivel oracional para profundizar en el funcionamiento interno del lenguaje puede dar lugar a una reflexión más acabada de cuestiones textuales, por ejemplo, al detectar ambigüedades en las construcciones y al pensar cuándo estas ambigüedades intervienen en el sentido. Por eso, se busca que los alumnos puedan enfocarse en el cómo decir y no sólo en el qué decir, que rastreen los efectos o intenciones que intervienen cuando un hablante

¹⁵ Ídem. Pág. 107

decide optar una u otra variación gramatical. Así, la gramática tiene su dimensión ideológica, en tanto permite entrever posibles matices en el significado. Tal como exponen Otañi y Gaspar, esta reflexión no sólo es enriquecedora a la hora de la producción escrita, sino a la instancia de comprensión.

Con todo esto, se intenta que los alumnos adquieran un metalenguaje que les permita reflexionar sobre el lenguaje. Estas propuestas tienen como supuesto que la gramática debería ser entendida como *herramienta para*, y no como un contenido que sólo aparezca azarosa y asistemáticamente en los momentos de revisión y corrección de textos. Desplazar la reflexión gramatical hacia el final de una actividad de producción escrita implica suponer que la gramática sólo funciona al finalizar el proceso de escritura, cuando en realidad funciona permanentemente. Además, supone equivaler la gramática a lo normativo y da por hecho que existe un dominio previo de las cuestiones gramaticales al momento de revisar lo escrito. Para que la reflexión gramatical llegue *más allá de la oración*, debe convertirse en el bagaje a partir del cual comenzar a escribir y comprender textos. En este punto, la gramática resulta una herramienta que facilita ambos procesos. Según Otañi y Gaspar,

En nuestro país, llama la atención que muchos documentos oficiales, evidentemente influidos por el enfoque comunicativo, eviten el empleo de términos del campo de la gramática [oracional] a favor de terminología vinculada a la lingüística textual. Lo llamativo de este hecho es no sólo la complejidad conceptual de la terminología elegida, sino también la imposibilidad de pensar cómo implementar su enseñanza sin contar con saberes gramaticales previos.¹⁶

Así, la gramática no debe ubicarse hacia el final de producción escrita, sino previamente, precisamente para sostenerla.

Una unidad de análisis que permitiría articular la reflexión sobre el funcionamiento interno de la oración y la posterior -o, por qué no, simultánea- reflexión sobre la unidad textual es la noción de sintagma. Siguiendo a Pinker:

Las oraciones no son cadenas, sino árboles. En la gramática humana, las palabras se agrupan en sintagmas del mismo modo que las hojas se unen para formar ramas. A cada sintagma se le da un nombre (un símbolo mental), y los sintagmas más pequeños se pueden

¹⁶ Ídem. Pág. 102.

unir para formar otros mayotes (...) La estructura sintagmática es, sin duda alguna, la materia de la que está hecho el lenguaje.¹⁷

...con una gramática de estructura sintagmática las pautas de conexión entre las palabras reflejan las relaciones que hay entre las ideas del mentalés. Así pues, la estructura sintagmática es una solución de ingeniería al problema de cómo seleccionar una trama de ideas que tenemos en la mente y codificarlas en forma de una estructura de palabras que sólo pueden salir por la boca de una en una.¹⁸

Dentro del enfoque cognitivo en el que se inscribe esta propuesta de una *gramática pedagógica*, muchas propuestas están en relación con proporcionar instancias de **metacognición** que, por ejemplo, a través de la revisión y corrección entre compañeros, busque explicitar conocimientos implícitos, y que se hagan conscientes no sólo los problemas que aparecen, sino los procesos cognitivos involucrados en la comprensión y producción.

Como se puede ver, lo interesante del paradigma comunicativo es que cruza múltiples disciplinas del área científica para promover en los alumnos reflexiones sobre el lenguaje, lenguaje con el que conviven día a día. Hacer interactuar nociones en función de compartir con los alumnos una mirada menos esquemática del lenguaje, sin dejar de situarlo dentro del complejo proceso de comunicación. Porque, en realidad, ellos ya saben que hablando se comunican. Lo que falta descubrir es cómo se hace, dónde, por qué a veces así, por qué a veces de otra manera, por qué a veces son interpretados, por qué a veces son malinterpretados...

En este sentido, no se puede olvidar la importancia de la **escritura** en la enseñanza de la Lengua, su objetivo guía. Como de algún modo se desprende del recorrido por los enfoques que convergen en la didáctica de la lengua, una propuesta de escritura, esa invitación a agarrar el lápiz y a enfrentar el papel en blanco, esconde mucho más de lo que normalmente se imagina. Las maneras en que se enseña a escribir representan modos de conocer y abordar el mundo, la cultura. Hacer hincapié en la caligrafía o hacer hincapié en la libre expresión del niño fundan, ineludiblemente, diferentes concepciones de la función de la escritura en la formación de un sujeto.

¹⁷ PINKER, Steven (2001): "Cómo funciona el lenguaje" en *El instinto del lenguaje*. Alianza Editorial, Madrid. Pág. 103, 108.

¹⁸ Ídem. Pág. 107.

Según Claire Benveniste, la lengua escrita no es un simple código que copia la lengua oral. Este planteo sugiere un punto de partida para entender la complejidad de esta actividad. Puesto que se piensa para desprenderse de su contexto de producción, al releerse, la escritura “funciona en lejanía de su autor y sus intenciones comunicativas, como una máquina autónoma productora de sentidos”¹⁹.

Estas reflexiones permiten desnaturalizar algunas ficciones creadas sobre la escritura. Benveniste no está de acuerdo con la concepción de escritura que la hace equivalente a una técnica. Esta concepción se basa en el supuesto de que la lengua es un dato previo fácilmente codificable tanto oral como gráficamente. Esto reduce considerablemente el rol de la escritura, puesto que no se trata de una mera notación, sino de un fenómeno cultural que influye en la lengua -tanto en su evolución como en su representación-. De hecho, la escritura produce saberes específicos sobre nuestra lengua.

Por empezar, la escritura selecciona la oralidad, no conserva, por ejemplo, ciertas diferencias entre los fonemas que, al mismo tiempo, no percibimos porque, precisamente, conocemos la escritura. Por otro lado, al no corresponderse con ninguna pronunciación particular de ninguna región, la escritura ignora la heterogeneidad dialectal, y de hecho colabora en la construcción de una representación homogénea de la lengua, incluso históricamente (al conservar huellas de la evolución). Así, la escritura fabrica un modelo de lengua de referencia. Por otra parte, la escritura es la garantía de la estabilidad de los sentidos e incluso la responsable de algunos conceptos. Tal es el caso de la noción de palabra, instituida y estabilizada históricamente a partir de la separación gráfica; o el caso de las pausas que detectamos pero que verdaderamente sólo derivan de la puntuación (de hecho, en la dicción imitamos las pausas que la puntuación nos propone). La escritura, por otra parte, es superior a la oralidad para remitirse a recuperar significados, puesto que es considerada como punto de anclaje en la historia. Entonces, la escritura y la cultura se vinculan en diversas dimensiones. Por empezar, lo escrito establece las normas que rigen el uso de la lengua, a tal punto que, en ocasiones, impone ciertas pronunciaciones en las realizaciones orales. De hecho, es sólo a través de la escritura que se piensa la oralidad, puesto que aquella, como ya dije, incide en las representaciones del lenguaje.

¹⁹ GIMÉNEZ, Gustavo (2005): *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Córdoba, Editorial Universitas. Facultad de Filosofía y Humanidades. Pág. 122.

De esta manera, Benveniste plantea que la escritura significa un acceso a un particular uso de la lengua, que determina características formales y culturales que no se perciben en las formas habladas cotidianas. Por todo esto, la escritura no puede reducirse a un código.

Estas consideraciones son relevantes a la hora de pensar en propuestas de escritura. Cuando se formula una consigna se imprimen, en ella, determinadas concepciones de la práctica de la escritura en el ámbito de la educación. Según Ana María Finocchio,

Toda consigna de escritura, como género de circulación en el contexto escolar, también lleva implícitos una concepción relativa a qué es escribir en la escuela y unos supuestos vinculados con su enseñanza y su aprendizaje...²⁰

Los aportes de esta autora, que distingue tipos de consignas y los fundamentos que las sustentan, son muy interesantes para desnaturalizar qué definiciones de escritura se actualizan en las prácticas docentes, específicamente desde las consignas. De esta forma, un docente puede saber, entre otras cosas, si está sosteniendo una concepción romántica de la escritura, basada en la inspiración; si está proponiendo escribir para apropiarse del sistema de la lengua o si, por el contrario, propone la apropiación de éste para escribir; si está apostando a la escritura como complejo proceso cognitivo apelando a la dimensión creativa del lenguaje; o si elige la dinámica del taller sólo para “crear clima” o, en cambio, para plantear “...una exigencia de descentramiento, de salirse del lugar habitual para adoptar otro punto de vista, una mirada más o menos extrañada sobre el mundo y sobre el lenguaje”²¹. Estar atentos a las consignas propulsará experiencias significativas que, por ejemplo, eludan “el temor a la página en blanco, que es un factor importante de inhibición”²².

Aunque, de algún u otro modo ya lo he esbozado, es necesario volver a resaltar que la escritura es un **proceso cognitivo**. La teoría de la escritura que formularon Linda Flower y John R. Hayes resulta muy productiva, puesto que entiende que es el escritor quien organiza su propio acto de escribir en un juego en el que se involucran procesos tanto conscientes como

²⁰ FINOCCHIO, A. M. (2009): “Estrategias para enseñar a escribir” en *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Paidós, Buenos Aires. Pág. 114.

²¹ ALVARADO, Maite (2001): “Enfoques en la enseñanza de la escritura” en ALVARADO, Maite (comp.) (2001): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Flacso Editorial. Pág. 38.

²² Ídem. Pág. 39.

inconscientes. Esto es lo que confiere al proceso mental de escribir su singularidad; escribir es un proceso propio de cada escritor.

La exploración y explicitación de las operaciones mentales que se conjugan a la hora de escribir posibilita resolver más fácilmente los obstáculos que se presentan en un escritor novato, ya que permite más flexibilidad: “El modelo presentado por Flower y Hayes no constituye una linealidad de procesos y acciones, sino una instancia recursiva de componentes y estrategias”²³. Al no reducirse a la dimensión de la redacción, el modelo permite reflexionar sobre las instancias de “pre-escritura” –planificación– y “re-escritura” –revisión–. Así, los procesos, aunque encadenados, pueden ir y venir, volviendo a planificar o revisando lo escrito durante la composición.

De este modo, el modelo otorga la posibilidad de que escribir se transforme en un proceso de reflexión, que deriva en un aprendizaje: como señalé anteriormente, y también sostiene Gustavo Giménez, el modo en que se aprende a escribir es escribiendo y “se aprende, también, sobre lo que se escribe, escribiendo sobre ello”²⁴. Escribir es un proceso cognitivo complejo que abre las puertas a nuevas maneras de conocer y de representar el lenguaje. Escribir, entonces, resulta un aprendizaje metacognitivo.

Por último, quisiera detenerme en la consideración de la escritura también implica a la **lectura**. Según Emilia Ferreiro, la escritura representa al lenguaje, lo relee: “Gran parte del misterio reside en esta posibilidad de repetición, de reiteración, de re-presentación”²⁵. Formar buenos escritores es formar buenos lectores, e invitar a ser buenos lectores significa entenderse buenos escritores. Y digo “buenos” pensando en lectores críticos, capaz de saberse inmersos en la cultura y que vivencien una instancia de verdadera toma de conciencia -responsabilidad de los docentes- del complejo proceso de la escritura, para que accedan no sólo a nuevas formas de conocimiento, sino a un **derecho**.

Ferreiro reflexiona sobre las diferentes asignaciones que tuvieron la lectura y la escritura a lo largo de la historia, lo cual las constituye en *construcciones sociales*. Han sido privilegios, han sido obligaciones, pero es fundamental considerar que hoy se trata de derechos. La autora plantea que todo niño debe poder acceder, incluso en edad preescolar, a la *cultura letrada*, esto es, tener

²³ GIMÉNEZ, Gustavo (2005): Op. Cit. Pág. 131.

²⁴ Ídem. Pág. 132.

²⁵ FERREIRO, Emilia (2003): “Leer y escribir en un mundo cambiante” en *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. (Sesiones plenarias del 26º Congreso de la Unión Internacional de Editores). Pág. 27.

contacto con ella. Es necesario comenzar a pensar el papel del lector no como un mero decodificador, sino como quien completa al libro como objeto cultural (a mi parecer, esto llevaría a pensar que el lector ya está inscripto en un marco cultural de por sí, no por fuera de él). En este proceso, la alfabetización no puede ser entendida como la adquisición de una técnica, sino que es un *desafío epistemológico* y, fundamentalmente, un derecho que todos deben tener garantizado.

• Literatura •

Me adentro, ahora, en las certezas/inquietudes de otro gran ámbito de conocimiento de las Letras: la literatura. En este caso se ponen en juego muchísimas partes de mí. No puedo olvidar que fue la literatura la que me trajo hasta el 6 de febrero de 2006. Probablemente, incluso, este trabajo empiece antes: el día en que mi profesora de Lengua, Laura Rossi, en el 2002, me recomendaba leer *Octaedro*, de Cortázar. O el día en que otro profesor de Lengua, Ignacio Galán, en el 2005, nos contaba sobre Bajtín y los géneros discursivos. Lo cierto es que mucho de mí se reúne al decir literatura: no sólo es, desde hace cinco años, aquello en lo que me “especializo”, sino también, y desde siempre, aquello que me apasiona, que me llama, que me nombra.

Así, pensar en la literatura en tanto objeto de estudio y preguntarme por sus particularidades en relación con la enseñanza implica rozar zonas como la identidad, la memoria, el placer, el deseo, la escritura, lo social, la historia, la cultura, los sentidos. La literatura es todo eso a la vez. O no, es otra cosa.

Según Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo, la literatura es, dentro del funcionamiento de lo social, un *sistema* que, lejos de ser un depósito de textos que se reúnen por acumulación, es un espacio que muestra el “estado de la literatura”, es decir, aquella organización particular de textos que se reúnen -y no son necesariamente contemporáneos- por parámetros sociales, culturales, históricos, políticos. El **sistema literario**, aunque diferenciable, entra en relación con otros sistemas, prácticas y discursos de una sociedad; es la dinámica de esa relación la que configura el papel y las funciones históricamente variables de la literatura.

En ese marco se explica la reflexión de Gustavo Bombini y Claudia López: la literatura es una **actividad social compleja** que implica diferentes instancias de sanción de lo literario: el

mercado editorial, la universidad, los institutos terciarios, la escuela, la crítica periodística, las revistas literarias...

Me detengo en una particularidad: estos cuatro autores mencionados no dejan nunca de lado la instancia de la recepción como momento clave en el proceso de configuración de lo literario. Esta singularidad es un punto fundamental de reflexión para pensar cuál sería la implicancia del sujeto que lee en la escuela en dicho proceso.

Entonces, **la literatura es su lector**. Suena raro enunciar tranquilamente una oración así, definir sin más rodeos de qué se trata la literatura. Hasta es arriesgado: delimitar es siempre seleccionar dimensiones, dejar aspectos excluidos, caer en la trampa de la reducción simplista. Pero quizás resulte interesante partir de una afirmación tan contundente, empezar a entrever todo lo que se cruza en la discusión de tal afirmación, para quizás -por qué no- arribar a una pregunta, tarea inversa a la actividad teórica más clásica.

Ineludiblemente, literatura y lectura están estrechamente vinculadas. De hecho, la literatura sólo existe en la medida en que alguien la lee: su actualización surge del acto de la lectura. Pero, ¿puedo afirmar, también así de tranquila, que la literatura sólo existe al leerla? Pienso, por ejemplo, en la literatura que conocemos sin haber leído. ¿Esa literatura no existe para esos lectores? ¿Se podrán considerar, entonces, tipos de existencia de lo literario?

Ciertamente, las preguntas se podrían multiplicar y tomar muchos colores; pero, para aproximarme más a la relación que quiero cuestionar *-la literatura es su lector-*, resulta interesante focalizar en el acto mismo de leer, en el instante preciso en que alguien lee. Desde allí, creo relevante reflexionar sobre qué se activa al momento de leer, qué noción de literatura se construye, cómo la literatura interpela a su lector y preguntarme si efectivamente todos leemos lo mismo cuando leemos lo mismo.

Dice Terry Eagleton:

Cualquier cosa puede ser literatura, y cualquier cosa que inalterable e incuestionablemente se considera literatura -Shakespeare, pongamos por caso- puede dejar de ser literatura.²⁶

²⁶ EAGLETON, Terry: (1983) "Introducción: ¿qué es la literatura?" en *Una introducción a la Teoría Literaria*, Fondo de Cultura Económico, México. Pág. 22. El resaltado es mío.

Con estas palabras, el autor nos muestra el vértigo de intentar responder qué es la literatura. A través de un recorrido por las distintas definiciones que se dieron de la literatura a lo largo de la historia, el autor demuestra cuán relativas pueden llegar a ser, qué dimensiones de la literatura incluyen y cuáles excluyen.

Si literatura es toda una obra de carácter ficcional, se dejan afuera todos los textos no ficcionales que hoy se consideran literarios y, además, no se resuelve por qué algunas ficciones no son estimadas como literatura.

Si se define a la literatura por su uso particular del lenguaje, como desviación del discurso ordinario -como lo propusieron los formalistas rusos-, no se explica por qué se puede considerar literatura un texto que precisamente atrae por su sencillez lingüística; además, no se podría discernir cuál es ese discurso ordinario del que se aparta la literatura.

Si la definición se centrara en “lo literario”, la cuestión se resolvería detectando recursos literarios en las obras, pero esto no explica la recurrencia de metáforas en el lenguaje que empleamos todos los días. El extrañamiento no es exclusivo de la literatura.

Si la literatura es aquello que no posee un fin pragmático, tampoco se explica por qué algunos textos que se escribieron con fines pragmáticos -la reflexión filosófica, por ejemplo-, se pueden clasificar hoy como literatura.

Todo puede ser leído como literatura, y en este punto radica la propuesta de Eagleton: **la literatura es lo que cada sociedad lee como tal según sus juicios de valor**, juicios que, claramente, no son caprichos individuales, sino una axiología construida socialmente. Y en ese sentido, la literatura es una “definición hueca”, es decir, variable, que se modifica en cada cultura, en cada momento de la historia:

...las sociedades ‘reescriben’, así sea inconscientemente, todas las obras literarias que leen. Más aún, leer equivale a siempre a ‘reescribir’. Ninguna obra, ni la evaluación que en alguna época se haga de ella pueden, sin más ni más, llegar a nuevos grupos humanos sin experimentar cambios que quizá las hagan irreconocibles. Esta es una de las razones por las cuales lo que se considera como literatura sufre una notoria inestabilidad²⁷.

²⁷ Ídem. Pág. 24.

De esta manera, y haciéndose cargo del vértigo que implica, Eagleton piensa a la literatura en una ineludible relación con la lectura, o mejor dicho, con las lecturas: diferentes modos de leer en diferentes contextos. En estos términos, podría entenderse que la *literatura es su lector*.

De hecho, y para agregar otra dimensión a la afirmación, autores como Altamirano y Sarlo, Roland Barthes y Umberto Eco reflexionan sobre el papel decisivo del **lector** en el proceso de producción literaria.

Según Sarlo y Altamirano,

...el lector no es sólo un producto, sino también una presencia activa (ideológica, económicamente activa) en el proceso de producción. El hecho de que el destinatario *lea* (en vez de escuchar o presenciar) arroja consecuencias sobre la producción y sobre el tipo de textos²⁸.

Por su parte, al pensar en el análisis del texto, Barthes propone incorporar al lector como un “personaje” más, puesto que se trata de un punto de vista cuyo papel no se reduce al desciframiento, sino a la producción de significado. Es el **deseo** de este lector/personaje el que va configurando la particular relación con la literatura.

En este sentido, es posible pensar la lectura como una dimensión ya inscripta en la literatura y que la constituye, puesto que la literatura prevé a su lector, lo configura, determina las competencias que pueden hacer de él un eficaz productor de sentido. Esta operación de la literatura se sintetiza en lo que Eco llama **lector modelo**, cuya actividad es indispensable, puesto que está llamado a llenar los espacios blancos del texto, a activar su funcionamiento. El texto, entonces, es un trabajo para el lector, un trabajo interpretativo.

El lector modelo puede o no coincidir con el lector empírico, es decir, ese alguien que lee algo al que aludí anteriormente. Esa coincidencia o ese defasaje tiñen a la lectura y, en consecuencia, determinan una manera de leer. Se trata de pensar, como plantea Bombini, *desde dónde se lee*, porque este posicionamiento construye, al leer, una concepción de la literatura. Entonces, definir literatura y definir lector es un proceso en el que ambas instancias se implican mutuamente: *la literatura es su lector*.

Pero, si es así, habría tantas literaturas como lectores en el mundo. Más aún, habría tantas literaturas como experiencias de lectura existan en el mundo, incluso aunadas en un mismo

²⁸ ALTAMIRANO, Carlos y SARLO, Beatriz: (1993) “Del lector” en *Literatura/Sociedad*. Hachette, Buenos Aires. Pág. 102.

sujeto: a veces, leo como crítica, lápiz en mano; otras veces me pienso futura docente y supongo un destinatario otro; otras veces leo como lectora apasionada y establezco una relación sólo con mi lectura. Aunque estas dimensiones no dejen de cruzarse y hasta puedan ser simultáneas, las experiencias no dejan de ser diferenciadas.

Aparece una nueva pregunta: retomando la idea de literatura de Eagleton, ¿realmente todo puede ser leído como literatura? ¿No existen límites para leer y para interpretar? Umberto Eco y Jonathan Culler reflexionaron sobre las **posibilidades interpretativas de la literatura**. Eco, por su parte, establece una diferencia entre interpretación y sobreinterpretación. Según el autor,

...desde cierto punto de vista, cualquier cosa tiene relaciones de analogía, contigüidad y semejanza con todo lo demás. Podríamos llevar este hecho hasta el límite y afirmar que existe una relación entre el adverbio "mientras" y el nombre "cocodrilo" porque -como mínimo- ambos aparecen en la frase que acabo de decir. Pero la diferencia entre la interpretación sana y la interpretación paranoica radica en reconocer que esta relación es mínima y no, al revés, deducir de este mínimo lo máximo posible. (...) El paranoico es la persona que empieza a preguntarse por los misteriosos motivos que me han inducido a juntar precisamente esas dos palabras.²⁹

Culler discutirá con Eco sobre este aspecto, planteando que, en todo caso, esta sobreinterpretación que se presenta como peligrosa es la que, finalmente, permite aproximarse a desentrañar el funcionamiento de la literatura, actividad más valiosa frente a la poco interesante interpretación "correcta". Tal como lo piensa Barthes, Culler considera que la semiosis es ilimitada, lo cual no implica directamente que se trate de lectores caprichosos que leen lo que quieren, sino que los mecanismos semióticos no pueden tener límites previamente establecidos:

*...la lectura, en suma, sería la *hemorragia* permanente por la que la estructura (...) se escurriría, se abriría, se perdería, conforme en este aspecto a todo sistema lógico, que nada puede, *en definitiva*, cerrar; y dejaría intacto lo que es necesario llamar el movimiento del individuo y la historia: la lectura sería precisamente el lugar en el que la estructura se trastorna.³⁰*

Cualquier lectura, cualquier hemorragia, se delimita a sí misma en el momento mismo de su realización, momento en el que se cruzan predisposiciones del texto y recorridos que el lector decida hacer -o los que le indique su deseo-, a veces a partir de determinados pactos.

²⁹ ECO, Umberto y otros: (1995) "La sobreinterpretación de textos" en *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge University Press, Gran Bretaña. Pág. 51.

³⁰ BARTHES, Roland: (1984) "Sobre la lectura" en *El susurro del lenguaje*. Paidós, Barcelona. Pág. 49.

Sigo, entonces, desarmando y sangrando la lectura y cuáles serían no sólo sus límites, sino también sus alcances en la constitución de la literatura y, en fin, en la dinámica de la vida social. La literatura también puede ser entendida como una manera de **construir la historia a través de la ficción**. No se trata de “inventar una historia falsa”: Juan José Saer plantea que la ficción no puede ser definida según la oposición entre verdad y mentira. La ficción es “un tratamiento específico del mundo”, crea una realidad autónoma que exige un **pacto de lectura** específico. Esto significa que lo que leemos no puede ni debe ser sometido a comprobación. La particularidad de la ficción es doble al mezclar lo empírico y lo imaginario, es decir, al poder asimilar la tensión entre verdad y mentira.

Esto lleva a pensar en una **dimensión política de la literatura**. Según Culler, la propiedad determinante de la literatura es su capacidad de poder decir todo lo imaginable, escapando de cualquier control que puedan hacer las convenciones sociales. No sólo por lo que dice, si no por cómo lo expresa. La literatura sería un constante ir y venir entre la norma y la transgresión. En palabras del autor, “La literatura es tanto el ruido como la información de la cultura. (...) Es escritura, exige una lectura y compromete al lector en los problemas del significado.”

De esa manera, la lectura, además, puede pensarse como una **actividad social**, una práctica determinada en un contexto cultural particular, una práctica con la que se hace algo más que decodificar letras.

Leí *Matilda*, de Dahl, a los diez años. Si bien puedo reconstruir su argumento, no puedo recordar ni una sola frase que me haya impactado, ni siquiera recuerdo ciertos detalles de la historia. Pero lo que sí recuerdo es que, a partir de ese libro, descubrí que la lectura era un espacio en el que me sentía cómoda, decidí, allí, que quería ser lectora.

En ese sentido, la lectura es una **experiencia de la cultura**. Tal como lo plantea Graciela Montes, la literatura se ubica en ese terreno que llama “frontera indómita”, el terreno de la posibilidad, de la imaginación, en donde confluye lo social y lo individual, lo objetivo y lo subjetivo, en el que se es libre. Cuando la cultura ingresa a ese terreno, y la literatura con ella, es posible apropiársela y liberarla, ya que en ese terreno la literatura no tiene una función utilitaria. Al despejarse la función, surge lo nuevo, la capacidad creadora de cualquier sujeto.

La posibilidad de imaginar, de simbolizar, viene de la mano de la lectura y logra que quien lee pueda construirse a sí mismo. Díaz Rönner menciona que “Somos lo que hemos leído: lo

transmitido, lo desechado, lo incorporado”³¹. Yo agregaría que *somos por haber leído*, por haber participado de la experiencia de la lectura, por haber ingresado, así, a la experiencia de la cultura.

Según Michèle Petit, la imaginación permite pensar en otro lugar, en otro tiempo para pensar la realidad que nos circunda. Esto significa que la lectura es un posicionarse en el mundo, formar parte de él, cuestionarlo, elegir otra perspectiva para mirarlo: “Hay una sola cosa que es capaz de oponerse a la sociedad: lo imaginario, el espacio sensible. El espacio sobre el que la sociedad no puede ejercer ningún control”³². En la investigación realizada por la autora, muchos jóvenes consideraban que a través de la lectura, no sólo podían cambiar sus destinos, sino que también podían construirse a sí mismos. La literatura construye sujetos, construye **identidad**. Entonces, ¿el lector es su literatura?

Hasta ahora, parecen ser más las preguntas que las respuestas. Y cuando aparecen respuestas, las preguntas se multiplican. Con todo esto, si daba vértigo la definición de literatura de Eagleton, más vértigo me produce sólo pensar que en la escuela, en poco tiempo, voy a enseñar literatura. Pero no se trata de un vértigo miedoso que impida compartir la experiencia. Por el contrario, considero necesaria la socialización de la reflexión sobre qué es leer, qué es la literatura -de cuántas maneras puede existir la literatura-, qué hacemos cuando leemos y qué podemos hacer con la literatura. Ineludiblemente, sólo se puede pensar la literatura a través de ella misma, sólo se puede pensar la lectura leyendo.

En este sentido, la escuela es el espacio de la experiencia con lo nuevo, la escuela tiene que permitir el acceso a la imaginación, tiene que fomentar la operación interpretativa y, también, la sobreinterpretativa. No, quizás, para dar respuestas-sentencias; tal vez, resulte más interesante convertir lo aparentemente seguro en interrogantes.

La enseñanza de la literatura, ¿se trata, quizás, de compartir el vértigo? Sigo haciéndome preguntas. ¿Y si de repente la literatura no se enseña más? Quizás desde hace siglos, la literatura es pensada como parte indiscutible de aquello que debe enseñarse en la escuela. ¿Podríamos ser capaces de pensar que la literatura, en el fondo, no se puede enseñar? ¿Y si me recibo de profesora de algo que un día ya no se enseñe?

³¹ DÍAZ RÖNNER, María Adela: (2000) “El vínculo actico del libro y la escuela” en *Revista El Monitor* Nº1, año 1, Julio 2000. Ministerio de Educación de la Nación. Pág. 40.

³² Testimonio de Matoub en PETIT, Michèle: (1999) “Segunda jornada: Lo que está en juego en la lectura hoy en día” en *Nuevos Acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económico, México. Pág. 78.

Por ahora sigo tranquila: lo cierto es que la literatura no sólo se enseña, sino que también la escuela dispone muchas de sus horas a ello. Es más, la afirmación puede, incluso, transformarse: *hay que enseñar literatura*. Me pregunto, entonces, por qué hay que enseñar literatura, pregunta que ineludiblemente nos puede llevar a otras: ¿qué hay detrás de ese “hay que”? ¿Qué, exactamente, se enseña? ¿Cómo? ¿Realmente se puede enseñar literatura?

Impregnada de preguntas, resulta interesante revisar qué significa enseñar esto tan importante, esto que ha determinado mis días desde febrero de 2006 a esta parte. Jorge Larrosa detectó cuáles eran las representaciones de la enseñanza de la literatura que tenían algunos docentes. Es muy llamativo cómo muchos de ellos destacan la importancia de la literatura como *canal hacia otra cosa*, como motivador de algo más, como propulsora de algo que está fuera de ella, desde el buen uso del lenguaje hasta la conciencia crítica y emancipadora. Parecen convencidos de que “...la educación literaria y los profesores de literatura deberían asegurarse del acercamiento a ese “algo” a lo que pretendidamente la literatura debería servir.”³³ Estas reflexiones son muy interesantes, porque, sin negar la importancia de impulsar la conciencia crítica y emancipadora de los alumnos, resulta necesario al menos identificar si, como docentes, estamos subordinando la literatura a ese fin -por más “noble” que sea-, o si consideramos que dicha conciencia es una *consecuencia de una práctica lectora*, y no necesariamente de la literatura en sí. Atrás de esas finalidades habitan modos de entender la literatura, sea como *entretenimiento*, como *patrimonio de la alta cultura y el excelso lenguaje*, o como *utilidad*. Da la sensación de que este objeto necesita una excusa para estar en el aula, que no se podría afirmar serenamente que “enseñamos literatura por la literatura misma”. Por eso comienzo a saltar charcos -charcos/preguntas-: ¿qué es la mismísima literatura? Y, aunque siempre se me presente el vértigo de esa pregunta, más allá de las conceptualizaciones que ya enuncié, pienso ahora en la literatura como una **experiencia** del mundo, de la cultura, de la propia subjetividad, del otro, de lo imaginario.

¿Puede una experiencia *enseñarse*? ¿O hay que empezar a buscar otros verbos? Por ejemplo, ronda por algunas concepciones generalizadas de enseñanza la noción de *transmisión*³⁴,

³³ LARROSA, Jorge (2003): “La clase de literatura. Críticas de las retóricas humanistas sobre lectura y educación” en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica. Pág. 516.

³⁴ La concepción de la docencia como transmisión es, por ejemplo, clave en Currículum y Enseñanza, materia común a los Profesorados en Letras, Historia, Psicología y Filosofía de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Dicha concepción no es problematizada como tal, sino que se transforma en el supuesto desde el cual entender y empezar a

es decir, el docente como enchufe, canal que permite que algo que se enseña pase a través de él hacia alguien que no lo conoce: el estudiante. ¿Puede una experiencia *transmitirse*? Visualizando la idea del enchufe, ¿qué de mi experiencia personal y, digamos, especializada de la literatura llegaría al estudiante? La idea de transmisión, además de implicar un alto grado de idealización, supone una relación unidireccional, de docente a alumno, en la que no resulta determinante qué le haya sucedido a este último con la literatura. Entonces, si el enchufe un día no funciona, no hay nada que transmitir, y la literatura puede ni asomar por el aula.

Frente a esto, arriesgo un verbo que probablemente no escape a la incerteza, pero que por lo menos trasciende la idea del docente transmisor y del estudiante como mero receptor. *Compartir*. Quizás, la literatura, en tanto experiencia, pueda compartirse.

Como mencioné antes, la literatura parece necesitar una excusa para ser enseñada. De hecho, son esas excusas, eso otro a lo que la literatura sirve, lo que determina qué de la literatura es enseñable, es decir, lo que la convierte en un saber escolarizado. Indagar cómo las representaciones de la literatura determinan su transformación en objeto a enseñar me lleva a cuestionarme si lo enseñable realmente puede enseñarse y qué es aquello no enseñable.

En este sentido, la literatura se presenta multidimensional, ya que parece ser posible deslindar aspectos en su constitución, detectar dimensiones separables que resultan aptas para ser escolarizadas. Me pregunto, ahora, qué de la literatura puede ser enseñado.

Tal como lo explica Gustavo Bombini, desde el siglo XIX y durante mucho tiempo, la enseñanza de la literatura se redujo a la enseñanza de su **historia**. Esta perspectiva se sostiene bajo la excusa de proporcionar a los alumnos un modelo excelso de lenguaje:

...nos encontramos con una doble matriz, retórica e histórica, en tanto los textos son seleccionados y leídos como modelos normativos de un cierto uso del discurso y como representativos de distintos períodos de las literaturas nacionales.³⁵

discutir la enseñanza. El programa del año 2010 de la cátedra, donde aparece claramente explicitada y desarrollada la noción de transmisión, puede consultarse en http://aulavirtual.ffyh.unc.edu.ar/moodle/ffyh/file.php/280/Programa_2010.pdf. Reconozco, de todos modos, que la noción ha sido largamente discutida y cuestionada, pero no por eso menos generalizada. Flavia Terigi (en “La enseñanza como problema político”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comp.) (2004): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Novedades educativas, Buenos Aires), por ejemplo, maneja una noción de transmisión que supone interferencias e interrupciones. El planteo es interesante, pero ¿no dejaría de ser una transmisión? ¿Por qué no apostar a otro lexema que no contenga en él otras posibles interpretaciones, como la unidireccionalidad? Indudablemente, la noción trae consigo un complejo debate.

³⁵ BOMBINI, Gustavo (2006): “Especificidad de la literatura y conocimiento escolar” en *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal, Buenos Aires. Pág. 62-63.

La enseñanza de la literatura consistía en el relato de las biografías de los grandes autores - pensados como genios inspirados-, en la historia de los movimientos literarios y en la descripción de la obra -la típica consigna: marque los recursos estilísticos-; elementos que

...ratificaban la idea de que la escritura literaria era mero adorno sobreimpreso en unas ideas preexistentes que constituían el núcleo significativo de “lo que la obra quiere transmitir”, esto es, el “mensaje del autor”.³⁶

La literatura, entendida no sólo como mensaje, sino también como *reflejo* de la historia, no podía más que tener un único sentido (el legitimado por la escuela), y la tarea del alumno era detectarlo. Considero que, lejos de ser reflejo y unidireccionalidad del sentido, la historia de la literatura es un proceso dinámico y hasta contradictorio, al cual la literatura no responde mecánica e irreflexivamente. Por lo tanto, no deberíamos entender la historia de la literatura como cronología de reconocidos autores y sus biografías, sino, más bien, como una lectura crítica de procesos de legitimación.

Entonces, la escuela, por un lado, promovía la literatura como conocimiento memorístico y enciclopedista; por otro lado, comenzaba a ser una institución clave de canonización al designar qué debía ser leído y qué no y al determinar de antemano lo que era considerado “buena literatura”. Para ese momento, la imagen de literatura era la de un territorio lleno de renombrados autores que, con un lenguaje ilustre, modelaban la identidad nacional. Hay que tener en cuenta, como lo hace Claudia López, que la selección de textos literarios en la escuela es un acto político:

La imagen de literatura que tenga una buena parte de la sociedad depende de nosotros. Dar a leer un texto es un acto político: esto que doy ha sido valorado por mí, este texto y no otro ha resistido la indiferencia por la cultura.³⁷

Esta frase se inscribe en las discusiones sobre el canon literario en la escuela y dialoga con algunas posturas que sostienen que la escuela debe “enseñar buena literatura”. Estos posicionamientos son cuestionables en la medida en que estarían desconociendo la posibilidad del sujeto alumno de construir su propio canon. Sin que la escuela deje de apostar por brindar

³⁶ Ídem. Pág. 66.

³⁷ LÓPEZ, Claudia (1997): “Venturas y desventuras del canon literario en la escuela” en Revista *La Mancha. Papeles de Literatura Infantil y Juvenil*. N° 5, Buenos Aires. Pág. 18.

experiencias nuevas, es necesario no obturar de entrada mundos de lectura posibles que el docente no preveía.

Decíamos que en ese momento -y probablemente también ahora si se exacerbaban dichas posturas- a la literatura la envolvía un aura sagrada. Esto hacía que la producción literaria sea impensada, en tanto se seguían sosteniendo supuestos relacionados la literatura como “composición elevada” y casi intangible.

Esta representación de literatura se mantuvo a lo largo del siglo XX hasta que en la década del 80 aparece una reacción contra ella, que tiene por supuesto que el alumno tome auténtico contacto con la literatura, que le resulte una experiencia placentera. Pero la literatura como **placer**, al mismo tiempo, implica la ausencia de la intervención docente, con el fin de no obstaculizar la autenticidad del contacto. Pero, si seguimos a Bombini, la sola disponibilidad de libros y de situaciones aptas de lectura no garantiza la apropiación de lo leído. Entonces:

...“la literatura es placer”. Esta afirmación superficial reduce libros y autores a los almohadones y el trabajo de interpretación a un todo vale. Sobre todo niega la posibilidad de existencia de la literatura en la escuela: el placer no se enseña.³⁸

Nadie negaría esa cuota de placer que la literatura brinda a cada lector. He aquí un aspecto no enseñable que la escuela pretendía, a su modo, enseñar.

Posteriormente, con la reforma de los 90, se redefine el lugar de la literatura en el currículum bajo la asignatura “Lengua”. Se comenzó a pensar en el **discurso literario**, es decir, en la literatura como un discurso más, posible de ser identificado como tipo textual, cuya enseñanza se justifique en el marco de un paradigma comunicacional. Esta visión instrumentalista logró que la literatura tuviera un papel secundario y que su abordaje teórico y metodológico se empobreciera. Actualmente, si bien se han rescatado algunas herramientas de la teoría, el riesgo del aplicacionismo sigue presente.

La literatura parece hamacarse **entre lo enseñable y lo no enseñable**. Aún así, miles de chicos en la escuela se encuentran con ella todos los días. Resulta necesario, entonces, dilucidar no sólo qué representaciones de literatura se activan en los docentes, sino también qué es lo que sucede cuando un estudiante la enfrenta. Pensar únicamente en qué de la literatura enseñar -qué de la literatura es posible “controlar” con el fin de ser contenido para el aula- es insuficiente si no

³⁸ Ídem. Pág. 17.

se tiene en cuenta al otro, si se olvida que tales esfuerzos van siempre dirigidos a alguien, en procura de que tome contacto con la literatura.

¿Qué conocen los chicos de literatura? ¿Qué quieren conocer de ella? Y, fundamentalmente, ¿qué otras cosas, que no sean literatura, conocen y quieren/pueden, quizás, dar a conocer a los docentes? Las respuestas a estas preguntas pueden ser el mismísimo misterio, pero empezaré por dislocar la concepción “adulto-especialista” de lectura, porque posiblemente es ella la culpable de sentir que el otro es un completo misterio.

Reconozcamos que no somos los únicos que sabemos leer e interpretar:

No es que los chicos no comprenden lo que leen, sino que ejercen, si se les permite hacerlo, unos modos de comprensión plurales, que exigen, de parte del docente o del evaluador, una escucha atenta y comprensiva en relación con esa hipótesis de sentido que quizá no sea la prevista por la escuela ni por el docente...³⁹

Es decir, existen otros modos de leer, que surgen desde otras identidades culturales, desde otras trayectorias, desde otros contactos con la ficción, con lo imaginario, que probablemente vayan más allá de lo estrictamente literario y que no tengan absolutamente nada que ver con un tipo de interpretación ajustada y prolija a la que estamos acostumbrados en la Universidad.

Según Carolina Cuesta, “La lectura debe ser entendida desde las maneras reales en las que la gente la entiende y la desarrolla”.⁴⁰ En ese sentido, cuando un adolescente se aburre con “Continuidad de los parques” o se siente ridículo leyendo el *Poema del Mío Cid*, está diciendo mucho de él mismo y de su relación con la literatura y con la cultura:

Lo que nuestros alumnos nos desafían a pensar en nuestras clases es esta dimensión cultural de la lectura de los cuentos y las novelas que diariamente les proponemos.⁴¹

No sólo están haciendo temblar los estantes de nuestras bibliotecas personales, también están haciendo tambalear nuestro modo de entender la lectura literaria; “...preguntarse sobre los modos de leer literatura en el aula supone partir de la convicción de que siempre nuestros

³⁹ BOMBINI, Gustavo (2007): “La enseñanza de la literatura: el arte de lo posible” en Revista *Novedades Educativas*, año 18, Nº 194, Febrero de 2007. Pág. 53.

⁴⁰ CUESTA, Carolina (2006): “Primer acercamiento a la lectura como práctica sociocultural: los modos de leer literatura en el aula” en *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Libros del Zorzal, Buenos Aires. Pág. 34.

⁴¹ Ídem. Pág. 48.

alumnos leen”⁴². Leen diferente, leen otras cosas, leen lo que no leemos. En ese momento, *la literatura es incontrolable*, alcanza su carácter escurridizo e inquieto.

Quizás los alumnos no retengan datos que uno consideraría relevantes. Quizás recuerden cosas que nosotros no recordemos. Quizás sólo valga la pena que se sorprendan, se rían, les parezca ridículo, se ofendan, lloren. **Lo importante es que algo les pase con la literatura**, aunque nosotros no podamos controlarlo. Esa es la única oportunidad que tiene la literatura de convertirse en experiencia.

La literatura no enseña nada y todo intento de convertirla en enseñanza de algo traiciona su secreto (...) Sin embargo, también es verdad que las obras mantienen siempre un secreto irreductible que se hace patente incluso cuando creemos que les hemos arrancado su último secreto.⁴³

Tengo que aceptarlo: **la literatura es inútil**, no sirve para algo más que esté fuera de ella. Por otro lado, la literatura no es un objeto que se pueda desentrañar del todo puesto que, como menciona Larrosa, algo oculta en el acto mismo de desocultarse.

Su única virtud es su infinita capacidad para la interrupción, para la desviación, para la des-realización de lo real y de lo dado (incluso de lo real y de lo dado de uno mismo) y para la apertura a lo desconocido.⁴⁴

El misterio, entonces, su vuelve un poco más ameno. La enseñanza de la literatura es atreverse a la incertidumbre, a lo inesperado, a lo desconocido. Las palabras de Larrosa no pueden ser más precisas:

Tal vez la apuesta sería pensar la formación sin tener una idea prescriptiva de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización. Algo así como un devenir plural y creativo, sin patrón y sin proyecto, sin una idea prescriptiva de su itinerario y sin una idea normativa, autoritaria y excluyente de su resultado...⁴⁵

De esa manera, no se anularía una lectura que se aburre con “Continuidad de los parques”, más bien se le daría su lugar y se la transformaría; se trata de dejar siempre la puerta abierta a lo

⁴² Ídem. Pág. 49.

⁴³ LARROSA, Jorge. Op. cit. Pág. 518

⁴⁴ Ídem. Pág. 520-521.

⁴⁵ Ídem. Pág. 520.

misterioso que, finalmente, constituye lo esencial tanto de la conceptualización de la literatura como de su experiencia: “La enseñanza de la lectura aparece como la pura apertura del sujeto al lenguaje y a sus posibilidades de formación y de transformación”.⁴⁶

Entonces, ¿qué enseñar de la literatura? Sí se puede enseñar un **modo diferente de leer** y brindar las herramientas para ello, amalgamando coherentemente conceptos teóricos diversos, proponiendo la producción textual como manera de escribir la lectura, revisando cuáles son los puntos de contacto entre literatura e historia, pensando en la especificidad de la literatura, abriendo la posibilidad de cuestionar qué es un autor, una obra, un lector; sin que tales aspectos se conviertan en un fin en sí mismos ni logren convertirse en la imagen de literatura que los chicos puedan llevarse. Es fundamental que el docente eluda la mecanización de lecturas y acompañe las lecturas personales, que abra sentidos y no los cierre, que permita lo azaroso, para, así, prevenir la instrumentalización de la literatura. En este mismo sentido, la docencia se encuentra con el desafío de no caer en la conceptualización rígida: es importante que se pueda reconocer que existen cosas indefinibles, que no todo es cuestión de uno más uno, de fórmulas exactas. Lo indefinible puede resultar interesante precisamente por no poder definirse.

Si enseñar literatura es enseñar un modo de leer, los aportes de Delia Lerner resultan, aquí, imprescindibles. La autora parte de una pregunta que nos interpela: ¿es posible leer en la escuela? Asumiendo que leer es el acceso a otros mundos posibles, la autora se cuestiona si la escuela ha habilitado o impedido dicho acceso.

Efectivamente, la escuela tradicionalmente ha sostenido y sostiene aún un *tratamiento ficticio de la lectura*, en tanto construye modos estandarizados de leer -por ejemplo, la lectura lineal o en voz alta⁴⁷- y separa a la lectura de sus usos sociales. Especialmente, porque la lectura está generalmente asociada a las prácticas de control del aprendizaje; de hecho, la lectura en voz alta suele ser una instancia de evaluación. Por otra parte, los textos escolares que se utilizan para leer, la mayoría de las veces, se basan en el supuesto de ir “de lo más simple a lo más complejo”, por lo que los textos deben ser breves y simplificados y, como consecuencia, desaparece cualquier texto leído fuera de la escuela por no cumplir tales requisitos. Asimismo, la escuela mantiene la

⁴⁶ Ídem. Pág. 520.

⁴⁷ Al respecto, otra interesante pregunta de Lerner: “... ¿por qué se enseña una única manera de leer (...) si los lectores usan modalidades diversas en función del objetivo que se han propuesto?” (LERNER, Delia (2001): “¿Es posible leer en la escuela?” en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires. Pág. 119)

idea de que las interpretaciones de los textos son únicas, basándose en el postulado de que “el significado está en el texto” y no en una relación entre este último y el lector. Esto, además, implica que el docente sea quien concentre la validez de la interpretación, y esto significa un mayor control.

Pero lo que más llama la atención es que la lectura en la escuela se desentiende de los sentidos que los niños y jóvenes le atribuyen a esta práctica. Lerner propone, entonces, dejar de lado las ficciones y *construir un modo de leer en la escuela que se ligue a los propósitos que los chicos conocen y valoran de la lectura*, conjugándolos con los propósitos didácticos: que los alumnos se apropien de la lectura para su futuro (si se cumple el propósito social, también estará cumplido el escolar). Habilitar múltiples propósitos de lectura conlleva habilitar múltiples modalidades de lectura, que respondan a esos propósitos y no a esquemas anquilosados de la tradición escolar. Se trata de abrirse a la complejidad didáctica, entre otras cosas, en cuanto al uso del tiempo -flexibilizarlo para permitir interacciones significativas-, a las evaluaciones y al rol del docente que, en la propuesta de Lerner, supone un docente lector que no sólo enseñar a leer, sino que también *muestra cómo lee*, no adelanta sus propias interpretaciones para dar lugar a otras, permite la manipulación del libro como objeto e interviene aportando estrategias para que sus alumnos se apropien de la lectura autónoma y responsablemente.

*Enseñar un modo de leer diferenciado es enseñar preguntas, es impulsar a convertirse en un ciudadano lector, es invitar a los sujetos a transformar lo real y, en eso, a que se transformen a ellos mismos*⁴⁸. Enseñar literatura es una práctica política. Pero *compartir literatura es compartir el vértigo, zambullirse en lo desconocido*. Y esto, por cierto, no deja de ser político.

⁴⁸ “...para que los alumnos no queden apresados por la hegemonía del sentido común y único, por el significado literal de los discursos que muchas veces definen su vida y sus elecciones.” (GIMÉNEZ, Gustavo (2001): “La lectura de ficción en la escuela. Aportes para una reflexión” en HERRERA DE BETT, Graciela (comp.) (2003): *Didácticas de la Lengua y la Literatura. Teorías, debates y propuestas*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.)

CERTEZAS/INQUIETUDES EN TORNO A LA PRÁCTICA DOCENTE.

Recuerdos, reflexiones, preguntas, conflictos y proyecciones.

• La necesidad de un pensamiento práctico •

Dice Jurjo Torres Santomé:

Cualquier docente, desde el momento en que entra en un aula se va a encontrar en numerosas ocasiones frente a situaciones que nunca antes se podía llegar a imaginar, delante de imprevistos que no puede resolver ateniéndose únicamente a los confines y al grado de desarrollo y madurez alcanzado por las disciplinas en que se basa su formación.⁴⁹

Lo incierto, lo confuso, lo inesperado constituyen elementos que tiñen el trabajo docente y que, de algún modo, fundan su complejidad. En el día a día, cualquier docente se enfrenta a situaciones imposibles de ser previstas, que tienen que ver con su relación con los alumnos; con resolver conflictos en torno a la enseñanza, a lo intersubjetivo o a lo social; con la inscripción de su trabajo en marcos más ampliados: desde las prácticas/hábitos de una institución hasta ciertos condicionamientos del propio sistema educativo.

La tarea docente es, entonces, una tarea zambullida en la complejidad. Así lo plantean Coria y Edelstein:

Como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como **altamente compleja**. Complejidad que deviene, en este caso, del hecho de que se desarrolla en **escenarios singulares**, bordeados y surcados por el contexto. La **multiplicidad de dimensiones** que operan en ella y la **simultaneidad** desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida **imprevisibles**.⁵⁰

En este momento me propongo relatar críticamente mi práctica de enseñanza, es decir, mi residencia áulica e institucional y aquellas tres clases que dí -acompañada por mi compañera, amiga y pareja pedagógica Victoria Bartolomé- en el Taller de Oralidad, Lectura y Escritura (TOLE),

⁴⁹ TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1991): "La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas (prólogo a la edición española)" en JACKSON, Philip W. (1991): *La vida en las aulas*. Ediciones Morata, Madrid. Pág. 17.

⁵⁰ EDELSTEIN, Gloria y CORIA, Adela (1995): "La práctica de la enseñanza en la formación de docentes" en *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz, Buenos Aires. Pág. 17.

del 1er año del Profesorado en Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente Carlos Alberto Leguizamón (ISCAL), específicamente, en el curso 1PM2, a cargo de la Licenciada Susana Ríos. Pero es importante destacar que, aunque el foco esté puesto en esas tres clases, no reduciré la experiencia a esas horas, por ende, no las desprenderé de su inscripción en este juego de complejidades en el que se inscribe toda tarea docente.

Según Coria y Edelstein, la enseñanza es un *acontecimiento* en el que confluye la diversidad, las recurrencias, los desplazamientos, las continuidades y las rupturas. La propuesta de estas autoras consiste en empezar a comprender dicho acontecer en tanto actividad docente: **pasar de la práctica de la enseñanza a la práctica docente**. Este pasaje implica un desafío epistemológico en la medida en que supone comenzar a entender que la singularidad de los sucesos está atravesada por múltiples dimensiones, niveles, o escalas desde las cuales situarse para leerla.

Es necesario, entonces, volver a recordar ciertos elementos que se cruzan en la actividad docente, lo cual no sólo me permitirá tomar distancia del acontecer para poder releerlo, sino que será un modo de abordar la complejidad posible de ser proyectado en las futuras lecturas de mis futuros acontecimientos/prácticas docentes.

En primer lugar, recordar, por ejemplo, que la enseñanza es una problemática de índole **política**, como propone entenderla Terigi. Que la enseñanza no es aquél último lugar en donde pensar políticas educativas, sino, muy por el contrario, el primero: inevitablemente, las decisiones políticas inciden directamente en la práctica cotidiana, está teñida de ellas, no sólo en cuanto a limitaciones o condicionantes, sino incluso en lo que refiere a objetivos, valores y demandas sociales que se le adjudican a la educación.

Así, por ejemplo, no puedo dejar de lado una situación que intervino directamente en mi práctica docente: la reciente modificación del plan de estudios de los Profesorados en Educación Inicial y Educación Primaria a nivel nacional. Ciertas inestabilidades curriculares o incertidumbres en relación con la implementación afectaron, por ejemplo, el sentido de la evaluación de mi propuesta en el TOLE: el espacio del taller, como tal, diferente a las asignaturas, al parecer no debía evaluarse con calificaciones numéricas. Sin embargo, entre alumnos y docentes se instalaban algunas preguntas: ¿qué evaluar y cómo? Y en cuanto al problema de la acreditación: ¿qué nota poner? ¿Cómo establecer su relación con espacios correlativos? ¿Sólo basta con la

regularidad o es necesario tenerlo aprobado? En este punto, las confusiones y ambigüedades cambiaban la relación de los alumnos con la actividad propuesta, fluctuando entre quienes buscaban la acreditación y quienes no atendían a eso. Al no tener certezas y al intentar “desentenderme” de esa situación concentrándome en el proceso, muchas veces la propuesta terminaba descentrada y no llegaba a ser configurada por los alumnos en su totalidad. Así, “...en el nivel local de la práctica pedagógica se juega el proyecto político...”⁵¹.

Terigi, además, redobla el enunciado: la enseñanza es un problema político,

...la enseñanza es el problema que deben resolver las políticas, en un trabajo que: 1) analice con sumo cuidado las características del proyecto didáctico que se requiere para que los propósitos de las políticas puedan alcanzarse, y que 2) establezca -sobre la base del conocimiento fundado acerca de la enseñanza- las condiciones organizativas, institucionales, presupuestarias, normativas, para que ese proyecto didáctico pueda desplegarse.⁵²

El hecho de que la comunidad del ISCAL no conozca -o no haya acordado- el funcionamiento del nuevo plan quizá se debió a una falta de políticas que otorgaran tiempos (educativos, administrativos, etc.) para una suerte de “acomodación” pero que, más fundamentalmente, brindaran tiempos y espacios institucionales para que la comunidad toda discuta el nuevo plan -no sólo en cuanto a su implementación, sino también a su armado- y acuerde, desacuerde, programe, conozca...⁵³

En segundo lugar, recordar que la escuela, dentro de la sociedad contemporánea, está en **crisis**, es decir, su papel dentro de la dinámica social está siendo cuestionado, lo que hace que las prácticas en su interior desdibujen sus alcances. El marco regulatorio de los 90 ha disminuido la presencia del Estado en las cuestiones educativas, lo que tuvo como consecuencia una descentralización que llevó al aislamiento o a la inestabilidad de los proyectos pedagógicos al ser medidos en escalas menores. El proyecto social todo está siendo permanentemente dislocado, en una sociedad regida por el consumo y la mercantilización de los sujetos, de los saberes y de la

⁵¹ TERIGI, Flavia (2004): Op. cit. Pág. 193.

⁵² Ídem. Pág. 197.

⁵³ Myriam Feldferber también contempla las relaciones entre políticas educativas y enseñanza, específicamente en el campo de la formación docente. Sus aportes me llevan a pensar en la situación actual del ISCAL, en el cual la inestabilidad y las escisiones atraviesan constantemente los hábitos y prácticas de la comunidad educativa. Ver FELDFERBER, Myriam (1996): “Formación de profesores y calidad de la educación”. Revista Versiones. Universidad de Buenos Aires.

cultura. La espectacularización de la sociedad y los nuevos modos de percibir lo real a través de efímeras imágenes ponen a la escuela en una situación de defasaje.

Según Roxana Morduchowicz, la cultura de la escuela y la cultura popular están hoy profundamente escindidas al proponer diferentes saberes, diferentes modos de conocer, diferentes modos de difusión y circulación del saber, diferentes metas. La autora propone aproximar estas dimensiones puesto que ambas atraviesan a los sujetos. La cita es extensa pero muy clara y contundente:

Reconocer que habitamos una sociedad multicultural no significa sólo aceptar las diferencias étnicas, raciales o de género. Significa también aceptar que en nuestras sociedades conviven hoy la cultura letrada, con la cultura oral y la audiovisual. Y las tres culturas suponen diferentes modos de ver, de pensar, de comprender, de sentir y de gozar (Martín Barbero, 2003).

(...) **¿Es posible, sin embargo, que la escuela redefina su relación con la cultura? (...)**

Acceder a la cultura desde la escuela permite que los alumnos entiendan quiénes son, cómo se los define socialmente y cómo es y funciona la sociedad en la que viven.

Al reivindicar la existencia de la cultura audiovisual, no desconocemos el valor de la cultura escrita. Más bien se trata de desmontar su pretensión de ser la única cultura digna de ese nombre y el eje cultural excluyente de nuestra sociedad. (...) El problema es saber si la escuela será capaz de enseñar a leer libros no sólo como punto de llegada sino también de partida para otra alfabetización.

Para que los alumnos no aprendan a leer para las tareas escolares, sino para la vida. Para que sus vidas no se interrumpan temprano a la mañana y se retomem algunas horas más tarde, cuando suena el timbre de salida.⁵⁴

De este modo, la tarea de reconstruir la residencia y la práctica docente experimentadas desde el 10 de mayo hasta el 27 de septiembre de 2010 implica tener presente no sólo las complejidades en cuanto a **condicionamientos**, sino también en cuanto a los **desafíos** que supone trabajar como Profesora, como Profesora en Letras Modernas, como Profesora en Letras Modernas en la posmodernidad, como Profesora de Letras Modernas en Argentina, como Profesora en Letras Modernas en Latinoamérica.

Este relato crítico, así enmarcado, es también una propuesta en relación con el papel y el tipo de reflexión que encaramos durante la formación. La inserción en una institución y en un aula significó inaugurar un tipo de pensamiento inédito para mí hasta ese entonces. Se trata de

⁵⁴ MORDUCHOWICZ, Roxana (2003): "Introducción. Cuando suena el timbre..." y "Dos mundos muy diferentes" en *El capital cultural de los jóvenes*. Fondo de Cultura Económico, Buenos Aires. Pág. 17 - 18, 26. El resaltado es mío.

aprender a reflexionar sobre la acción desde la acción y aprender a reflexionar sobre la acción desde la distancia. ¿Por qué apostar a este *pensamiento práctico*, como lo propone Torres Santomé? Por múltiples motivos. El pensamiento práctico significa dejar de lado clásicas rupturas: teoría versus práctica, disciplina específica versus pedagogía. Es desdibujar la separación entre teoría y práctica: saber que la teoría no es especulación ni ideal a ser aplicado y reconocer que la práctica es una instancia que suscita interrogantes para la teoría. Implica desnaturalizar representaciones en torno a la enseñanza. Supone el despegue de la biografía escolar y su posterior lectura crítica. Implica nombrar el acontecimiento -lo confuso, lo ambiguo, lo imprevisto- para que sea objeto de reflexión. Y conlleva, de manera consecuente, una apuesta por dicho acontecimiento: para que no quede en un nivel anecdótico, el pensamiento práctico interroga a la práctica docente en clave de experiencia.

Es por este motivo que retomaré algunas categorías teóricas de Philip Jackson (repensadas por Remedi y otros), desde las cuales mirar lo sucedido en el aula, para así emprender el camino de un pensamiento práctico que pueda deconstruir la complejidad que habita detrás del instante.

• Recordando, interpretando, reinterpretando mi práctica docente •

La propuesta. Coria y Edelstein señalan que es muy frecuente que, a la hora de pensar en su propuesta didáctica, los practicantes asuman el desafío de la innovación. Pero, generalmente, la innovación está vinculada a lo metodológico, y no a los contenidos a enseñar. Las autoras proponen la noción de *construcción metodológica* para hablar de aquellos procesos de planificación que hacen interactuar método y contenido, entendiéndolos como indisociables. Para esto, la permanente reflexión específicamente disciplinar resulta más que necesaria.

Asumo que, en mi propuesta, cuyo tema era una **Aproximación a la poesía: experiencia e interpretación**, antes que pensar en las particularidades del contenido poesía, me detuve muy especialmente a pensar *maneras* de enseñar ese contenido. Ese detenimiento explica mi particular afán por presentar el tema de una forma original, por aproximarlos a la poesía desde la lectura de los libros en tanto objetos culturales -para lo cual llevé cerca de cuarenta libros de poesía míos y de Victoria- y por establecer una *continuidad* no sólo con el trabajo de Susana Ríos, sino también

con el tema dado por mi compañera, para lo cual diseñamos entre las dos un material para ser fotocopiado, que era la modalidad de trabajo empleada por la docente a cargo.

En calidad de observadora a la distancia, puedo hoy advertir que solíamos sobredimensionar lo metodológico (especialmente en las clases de Victoria, donde hubo mucho foco en ello). Esto tiene que ver con una decisión voluntaria de no presentarnos como la ruptura de la experiencia de los alumnos, pero sí como la *diferencia*. Sin dejar de problematizar nunca los contenidos -de hecho, la problematización de la noción de literatura y de la poesía era, en sí, el tema a enseñar-, de todos modos experimenté, a veces, una tensión hacia la innovación metodológica, que concentraba mucho el anhelo -ayer inconciente, hoy leído a la luz de categorías teóricas- de ser una practicante “diferente”.

Desentrañar el papel que tuvo la innovación en mi propuesta de enseñanza implica dilucidar, también, cuáles son mis representaciones acerca de una “buena enseñanza”, desde la que hoy proyecto mi futura práctica profesional.

Paso, ahora, a leer mi práctica desde el aporte de Jackson. Cabe destacar que esta mirada involucra conclusiones que no se piensan nunca como conclusivas, sino como aperturas hacia interrogantes.

La inmediatez. Según Jackson, la inmediatez, como categoría, consiste en aquellos “fugaces indicios” de los alumnos (gestos, comentarios, actitudes, etc.) que le permiten al docente determinar el éxito de su clase. Esta inmediatez le garantiza la eficacia de lo que está sucediendo e implica, por tanto, una concentración en el momento presente, más que una reflexión a largo plazo de las actitudes de sus alumnos.

Experiencia que, claro, he tenido: había un grupo dentro del curso 1PM2 que se caracterizaba por su permanente participación en clase a través de comentarios y preguntas. Adrián, Sabrina, Emanuel, Gabriel y Germán solían constituir, con variantes, ese grupo. Cada vez que explicaba una consigna o exponía algún contenido -tal es el caso del día en que expliqué la noción de eje de sentido-, mi mirada se centraba en dicho grupo para corroborar el seguimiento de la clase. Que al menos una parte del grupo me devolviera la mirada o asintiera con la cabeza era ya el signo de que mis palabras se comprendían y tenían su alcance. Curiosamente, asocié estos signos con lo que entendía como un “buen rendimiento” y hasta deposité muchísimas

expectativas en su trabajo final, cierre de mi propuesta. Por el contrario, las miradas cabizbajas, los auriculares puestos, o la sola indiferencia eran caracterizadas por mí como una falla en mi desempeño. En la segunda clase, por ejemplo, muchos de los chicos se fueron antes y, a pesar de mencionar el apremio por una sospecha de paro de transporte, identifiqué el desinterés y lo ligué al fracaso de mi propuesta. Por todo esto, mi mirada solía ir y venir por toda la clase, y el grupo de chicos antes mencionados me permitía hacer una compensación en el diagnóstico de mi desempeño: “algunos participan, otros no... bueno, voy bien...”.

La primera clase fue muy distinta en relación con las otras dos porque en esa pude percibir con mayor intensidad la experiencia de la inmediatez. A modo de presentación del tema a enseñar, invité a algunos miembros del colectivo **Susurradores** para que pudieran interactuar con los chicos y susurrarles poemas -que ellos y yo seleccionamos-, tanto individualmente como recitándolos a todo el conjunto. Ese día diagnosticué, a partir de mi mirada, que a los chicos les encantaba escuchar poesía y experimentarla. Al mismo tiempo, les proponía que resuelvan una actividad en el material de trabajo en fotocopias en la que se ponía en cuestión la conceptualización de la poesía. La actividad era grupal y exigía la lectura de siete poemas, la discusión entre compañeros y la sistematización escrita de esa charla en una hoja que me entregarían. Noté ciertas dispersiones en cuanto a la actividad, pero, como advertí el interés que tenían hacia las susurradoras, me tranquilicé e incluso, luego de la segunda clase, en mi casa, escribí:

Me sentí cómoda dando clases. Me gusta mucho este nivel, me parece muy potencial. Creo que las clases estuvieron buenas. En la primera fueron tres susurradoras y estuvo re bueno! Los chicos se re prendieron, aunque estaban medios perdidos con la actividad de la fotocopia. Pero después hicieron todo, fue una clase tranqui.

Más adelante, corrigiendo la entrega de esa primera actividad, que no todos los grupos me dieron, noté que ninguno de ellos había registrado la discusión y que habían escrito, a modo de “respuestas correctas”, un etiquetamiento de los poemas leídos en definiciones posibles que yo les proponía, sin registrar ningún debate.

Más de dos meses después, hoy me pregunto si los gestos de atención y entusiasmo que detecté se debían sólo a la intervención de los Susurradores y no a la propuesta de clase toda. Por más que, en última instancia, la invitación fue parte de una propuesta que diseñé y planifiqué,

reflexionando a la distancia, hoy me cuestiono si esos gestos inmediatos eran realmente signos de éxito de mi trabajo, o más bien de la intervención únicamente. En la inmediatez de la primera clase, inmiscuida en “impulsos”, como menciona Jackson, extendí esos fugaces indicios a toda la propuesta. Hoy, la lectura de ese día desde la categoría teórica me permite arriesgar -aunque no a modo de conclusión definitiva- que esos indicios no podría leerlos en directa relación con un interés hacia la poesía, como si entre el interés y la conducta hubiera un solo camino. Más bien se trató de una experiencia nueva para todos que cobró diferentes rumbos en cada sujeto y que significó diferentes apropiaciones. Probablemente, la experiencia poética con el lenguaje y lo que yo consideraba “buen desempeño” no sean dimensiones estrictamente equivalentes, forma en que las veía en la inmediatez de la primera clase.

Por otro lado, los comportamientos y la predisposición al trabajo, en los chicos, tampoco podría pensarse como una relación unidireccional. El grupo de Adrián, Emanuel y compañía, por ejemplo, fue uno de los grupos que entregó fuera de fecha el trabajo final (que consistía en una antología poética creada a partir de un eje de sentido, con un prólogo que fundamentara la elección del eje y la selección de los poemas), trabajo que, por cierto, quebró todas mis expectativas, ya que no arriesgaron lecturas ni fundamentaron nada en su prólogo, ni trabajaron la edición. Muy por el contrario, Tania, una chica a la que ni siquiera recordaba de vista, que nunca había participado en clase, tuvo que escribir su prólogo sola porque sus compañeros habían faltado y me sorprendió sobremanera la profundidad de las reflexiones y la propuesta de la antología en sí, volviendo a caerse, así, todos los supuestos que fueron engendrados en la inmediatez.

Remedi y otros reflexionan sobre esta categoría de Jackson y agregan que la importancia de los fugaces indicios de los alumnos radica en su recurrencia: su repetición implica un significado. Lo visible va de la mano de lo inmediato. Lo invisible parece menos importante al docente al no tener acceso a él. El aporte de Remedi y otros es clave para pensar que la mirada -y la búsqueda- de esos indicios no es una “ingenuidad” del trabajo docente, sino un acto cotidiano: se trata de una mirada profesional que busca y encuentra ciertas señales que le permitan al docente corroborar que está ejerciendo su función. Además, se preguntan por la relativa autenticidad de dichas señales: ¿no se tratarán de simulacros aprendidos? En este sentido, estos autores permiten pensar más allá y reconocer que se trata de expresiones corporales

interiorizadas y sedimentadas a lo largo de una práctica: la de ser alumnos. Y también, la de ser docentes. Más allá de que esos comportamientos señalen el grado de disciplinamiento de los cuerpos y la consecuente legitimación simbólica de la relación docente/alumno, es importante reconocer que, atrás de los fugaces indicios, hay significados que se cuelan en los sujetos en el momento de entrar al aula y que se ponen en tensión con la relación genuina que éstos adopten con el conocimiento. De esta manera, leer la inmediatez es recuperar en un instante contradicciones e imprevistos: de hecho, esa lectura tuve que esbozar al momento de leer el prólogo de Tania.

La informalidad. La categoría que propone Jackson como *naturalidad* -o informalidad, llamada así por Remedi y otros- resulta útil para comprender no sólo los días de mis clases en concreto, sino toda mi residencia en el ISCAL. Aun antes de ingresar en la institución se me planteó un “dilema”: ¿cómo vestirme? Nunca me caractericé por vestirme de manera formal. De hecho, tengo muy poca ropa que pueda decirse que es “formal”. Entonces, unos días antes del 10 de mayo, día en que iniciábamos las observaciones, me compré la primera cartera de mi vida. Eso quiere decir que la tensión formalidad/informalidad ya estaba tiñendo mi práctica docente.

Jackson menciona que los docentes suelen describir su estilo didáctico según el grado de formalidad o informalidad de éste. Para el autor, estas descripciones están estrechamente vinculadas al uso de la autoridad: los docentes asocian que un estilo formal implica rigidez e inflexibilidad, y que un estilo informal es natural, espontáneo y de algún modo, permite el relajamiento y la libertad de alumnos y docentes.

Estas percepciones de la informalidad tiñeron mi desempeño, como decía, desde la vestimenta: en una tensión entre “adecuarme a la situación” y “seguir siendo yo misma”, todos los lunes -día de cursado del TOLE- pensaba cómo equilibrar eso para no dar una imagen demasiado formal. Con ese ánimo, entonces, me dije que sería una docente natural, que me posicionaría próxima a ellos, con lo cual la espontaneidad y el trato informal fueron dediciones tomadas.

En esta descripción de su estilo didáctico, muchos docentes entrevistados por Jackson apelaban a su biografía escolar, de la que extraían modelos a seguir o a rechazar. Quizás en un nivel inconciente pensé en mi docente de Lengua, Laura Rossi. Pero las decisiones tomadas voluntariamente se correspondían con la observación del estilo de la docente a cargo, quien era

sumamente espontánea y nada rígida en el trato con sus alumnos; fue, para mí, un modelo a seguir. Además, me dije que sería una docente “poco protagonista”. Remedi y otros mencionan que es habitual que los docentes nieguen o disminuyan su autoridad cuando, en realidad, la informalidad no implica la supresión del poder, sino que indica estilos de ejercicios diferentes del poder. Que los límites, además, están socialmente asignados, y se impregnan a nosotros por más que reneguemos de ellos, ya vienen inscriptos en el rol de docente o de estudiante.

Por ejemplo, esas inscripciones simbólicas se actualizaron en mi pasaje de ser observadora a ser docente, lo cual era asumir un nuevo papel dentro del aula o, mejor dicho, una nueva dimensión del papel ya asumido como practicante. Desde el 30 de agosto, día de mi primera clase, Adrián -y luego, otros chicos- me comenzaron a decir “profe”. Él, incluso, me trataba de usted. Este cambio fue, para mí, un desafío de asumir una autoridad que me era legítima y simbólicamente adjudicada. Pero no por ello menos “renegada”: leyendo desde la perspectiva de estos autores, mi actitud fue de negación de ese poder. Y precisamente eso, el hecho de no asumir el establecimiento de límites que de por sí se me estaban adjudicando, derivó en la sensación de sentirme invisible.

La segunda clase estaban muuuuy dispersos y casi no me dieron bola. De hecho, entré, saludé y nadie me vio ni siquiera!! Y no grito, sé que es eso, pero ni me vieron... soy medio invisible.

Me cuesta mucho empezar después del recreo. Están muy en la suya y no tengo autoridad para volverlos a traer/atraer. ((a) traer).

Posteriormente, asigné otra causa a esta situación: los chicos eran practicantes como yo, estaban empezando a hacer sus prácticas en instituciones de educación no formal. Por eso, sentía que

...pasa que muchos de los chicos “no nos toman en serio” porque somos practicantes, entonces nunca dejan de consultarle cosas a Susana, incluso le avisan a ella que se van a ir antes, eso que Susana les dice que no es ella la que da clases, que somos nosotras (y de hecho, siempre “nos pide permiso” para leer o tomar lista...)

Es por eso que (creo) hay muchos que no se involucran del todo con la propuesta. Y eso no deja de sorprenderme, porque cuando notábamos que nos veían como practicantes [cuestión explicitada en nuestra aproximación institucional] yo pensé que podía ser positivo en términos de “me pongo en su lugar, yo también voy a estar ahí...”. Pero no! Aunque hay una chica que me dice “futura profe” (y varios rescatan el hecho de que vamos a ser profes), me parece que pone el foco en el “futura” en tanto que “todavía no...”.

Mi razonamiento fue el siguiente: quise ser natural, informal, flexible. Me pasé de la raya: soy permisiva, no atraigo, soy invisible. Sumado a eso, los chicos me ven como una igual. Ergo, no ejerzo autoridad. Leyendo estas incertidumbres que se me presentaron desde el lente de Jackson, es posible que la sensación de ser invisible y de, por eso, no poder manejar la dinámica del grupo, deviniera no de una decisión de los chicos, sino de mí: fui yo quien no asumió la inevitable autoridad que el docente trae consigo al aula desde las representaciones simbólicas que configuran su rol. La informalidad es una cuestión de autoridad: en vez de leer que se trata de una misma dimensión, procuré pensarlas como una relación de causa y efecto, con lo cual la desdibujé.

Desde el lente de Jackson, hoy pondría el acento en “profe” y no en “futura”.

La autonomía. En términos de Jackson, la autonomía profesional hace referencia a la relación que tienen los docentes con sus superiores, frente a lo cual es recurrente que el docente se enfrente a la amenaza del currículum inflexible y a la amenaza de la invasión de supervisores. Estas instancias producen el temor a perder la espontaneidad y, además, hieren el “orgullo” del docente no sólo por el hecho de estar siendo supervisado, sino por el hecho de sentirse un mero instrumento en la transferencia de un currículum. Interpretando las entrevistas, Jackson concluye que la autonomía no es afán de aislamiento y que, muy por el contrario, el docente quiere estar acompañado, pero seguir ejerciendo su criterio en ciertos límites dados.

En el caso de mis clases, pude conservar plenamente la sensación de autonomía en tanto tuve la posibilidad de elegir, junto a mi compañera, el tema a dar. De hecho, el Taller es un espacio nuevo -el segundo año que se dicta en todos estos planes, no sólo en el ISCAL- y, además, en tanto taller, no hay prescripciones en cuanto a su dictado, y sus contenidos mínimos implican muchísimos temas -su imprecisión, de hecho, hace que el mismo espacio varíe no sólo de ISFD a ISFD, sino de docente a docente-. La ilusión de la autonomía, en ese sentido, estuvo en su principio resguardada.

Si bien había sobre mí dos miradas a la hora de dar clases -la de Victoria y la de Susana Ríos-, no sentí por eso en juego mi autonomía profesional, sino en un momento particular: durante la última clase, entró al salón una docente que venía a avisar que la clase debería terminar veinte minutos antes porque los chicos tenían que ir a ver un documental sobre las problemáticas sociales en Haití, actividad programada para toda la institución. Esta docente ingresó al salón y le

comunicó esto a Susana, pasándome totalmente por alto. En ese momento, no sólo sentí invadida mi clase y limitada mi actividad -consideraba que esos veinte minutos eran claves para que los chicos continúen con la producción escrita-, sino que sentí que, al no dirigírseme la palabra, las actividades institucionales iban por encima de mí y de mi clase. Inmediatamente, Susana me lo transmite y consulta, con lo cual compensé esa sensación sintiendo que era yo la que decidía terminar antes. Remedi y otros entienden que frente a este tipo de reacciones, los docentes estarían sosteniendo la representación de que el aula es un espacio privado que les pertenece y que sólo la institución es un espacio público y permeable. Estos autores proponen no confundir autonomía con soledad: inevitablemente, en el aula se cruzan condicionamientos y singularidades propias de lo institucional. Recién hoy, a la distancia y a través de estas categorías teóricas, comprendo con naturalidad la interrupción.

De hecho, *la autonomía de mi práctica fue siempre relativa desde el momento en que es una práctica docente, una instancia de formación*. Ese rasgo no era una mera particularidad, sino un punto clave desde donde pensar mi autonomía profesional. El hecho de ser practicante era ya un condicionante de la planificación de la propuesta -circunscripta en tres clases-, de su evaluación y de la relación que establecí con los actores de la institución. Remedi y otros cuestionan la posibilidad de la autonomía docente: para ellos, tal autonomía es pensable en el marco de un orden institucional y simbólico que el docente debe interiorizar. Reconocer y reconocerse en ese orden que la práctica docente de la Facultad y el ISCAL me proponían era una situación crucial para empezar a, si no relativizar, reconfigurar la noción previa de autonomía. En ese sentido, por ejemplo, la planificación de la propuesta en sí se convertía en mapa a seguir y, a la vez, en autoexigencia, en la medida en que era un documento entregado a mis docentes de la práctica, leído y evaluado por ellos. En un punto, esa propuesta/mapa solía ser a veces una obligación antes que un recorrido posible. De todos modos, la inmediatez de la práctica de enseñanza me llevó a establecer cambios que, si bien no eran de fondo, alteraron algunos aspectos de la propuesta original, con lo cual el sentimiento de ser dependiente de ella era compensado con esas “replanificaciones”, es decir, decisiones que tomaba en el instante.

La individualidad. Jackson advierte entre sus entrevistados que los docentes suelen asociar el interés por cada uno de sus alumnos con las satisfacciones que su profesión les da. Esas

satisfacciones no siempre están vinculadas a logros educativos. A veces, la satisfacción pasa por reconocer el trabajo docente como “una buena causa”. En otros momentos, el éxito del alumno es sentido como el éxito del docente, adjudicándose los logros. En todas estas sensaciones interviene lo emocional, lo inesperado, lo afectivo.

Creo que el afán de individualizar a los chicos, considerarlos en sus particularidades, estuvo presente desde el momento de iniciar mi residencia. Así fue que, aunque no aprendí todos sus nombres, los reconocía y observaba permanentemente sus modos de trabajar, de relacionarse con el conocimiento, con la institución, con la docente y sus compañeros. Seguramente, y esto lo leo desde la distancia de hoy, mi actitud tenía que ver con la categoría propuesta por Jackson ya que, por ejemplo, la decisión de hacerlos trabajar grupalmente estaba en relación con la posibilidad de considerar sus particularidades al momento de pasar grupo por grupo a guiarlos en el trabajo. Además, quise proponerles una lógica de clases que contemplara su experiencia con la docente a cargo, en la que ella solía relacionarse individualmente con los alumnos.

Y, ahora que lo pienso, las satisfacciones de mi práctica están sumamente vinculadas con las individualidades de 1PM2. Como cuando empecé a corregir las antologías que me entregaron y me sorprendí de las búsquedas y los riesgos que habían asumido en sus lecturas. Como cuando leí la antología del grupo de Noelia, que tenía antologados poemas de su autoría, acompañada por una reflexión sobre el acto de escribir. Como el día en que, junto a una compañera, Adrián, que tenía una concepción conservadora de la poesía, comenzó a considerar en su aspecto metafórico una canción de quarteto. Como el día en que “la rubiecita graciosa” -así llamé a Yanina antes de conocer su nombre- le dijo a Susana que les ponga a todos un diez por haber asistido a clase con semejante frío. Como el día en que les leí un cuento de Isol, “El globo”, y a Claudia le gustó tanto que lo copió en su carpeta. Como cuando Ema se enamoró de *Sóngoro cosongo*, de Nicolás Guillén. Como el día en que, leyendo el cuento “Currículum Vitae”, de Javier Villafañe (en las clases que dio Victoria, sobre el concepto de literatura), Jorge mencionó que él también solía hacer su currículum así, por ejemplo, mencionando dónde jugaba al fútbol cuando era niño. Como el momento en que Mónica se emocionó con poemas dedicados al Che Guevara: nunca pensó que alguien le hubiera escrito un poema.

Hay, en estos recuerdos, una intensidad emocional y afectiva que Jackson también detecta en los docentes que entrevistó. Siguiendo a Remedi y otros, creo que es importante recordar estos

momentos no por el recuerdo en sí, sino para orientarlos a la reflexión sobre cómo se entrecruzan las movilizaciones internas del docente y las apropiaciones de un orden simbólico que lo exceden, para entrever que el quehacer cotidiano del docente está ineludiblemente determinado tanto por su experiencia subjetiva como por su inscripción en una institución educativa y por su diálogo con las representaciones que rodean y configuran su trabajo. Quizás, así, las satisfacciones recorren otras dimensiones, además de la interna.

· Reflexiones en el borde ·

En un primer momento, titulé este apartado como “reflexiones finales”. Pero, considerándolo mejor, descubrí que, además de finales, estas reflexiones constituyen el inicio de otra cosa. Finalizo mi trayecto de formación inicial, pero comienza la continua: la del día a día del trabajo docente, la formación atravesada por la práctica de estar ahí, la que ya pegó el salto, la que sigue saltando.

En este trabajo reflexioné acerca de la lengua y la literatura, pensándolas en tanto objetos de estudio. Pero, al mismo tiempo, consideré la necesidad de pensar sus particularidades para su enseñanza, apostando a la didáctica no como “simplificación” del conocimiento, sino como espacio de preguntas para la complejización de dicho conocimiento, complejización que se merece puesto que será apropiado por otros.

Si pensáramos que enseñar es fácil, que el profesor nace o no nace con talento para enseñar y que si lo tiene su intuición le será suficiente para resolver los problemas que se le presenten en su trabajo; si pensáramos que todo está bien en la educación o que es poco lo que se puede hacer para mejorarla, entonces construir conocimientos didácticos sería una tarea superflua y sin sentido.⁵⁵

Apuesto, entonces, a una tarea llena de sentidos.

Por otro lado, en este trabajo reconstruí y reinterpreté mi práctica docente a partir de categorías teóricas que me permitieron llevar la experiencia a la reflexión, convertirla en instancia a partir de la cual comenzar a proyectar y proyectarme en una actividad socialmente compleja como la docencia. Este relato crítico es el punto de partida para entrever la identidad de esta profesión, en sus múltiples dimensiones. Al respecto, dicen Remedi y otros:

Extraña profesión ésta que para ejercerla es preciso negar lo que se hace e inventar una leyenda acerca de lo que se quiere ser. Pero la leyenda no es pura falsedad: es parte del motor del maestro, es lo que hace también que sea lo que es.⁵⁶

⁵⁵ CAMILLONI, Alicia R. W. de y otros (2007): “Justificación de la didáctica” en *El saber didáctico*. Paidós, Buenos Aires. Pág. 21.

⁵⁶ REMEDI, E y otros (1988): *La identidad de una actividad: ser maestro*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México D.F. Pág. 30.

La docencia es una actividad negada y reinventada permanentemente, que navega entre las representaciones del orden simbólico colectivo que se actualizan a la hora de entrar al aula y entre las representaciones subjetivas del quehacer cotidiano.

Apuesto, entonces, a una profesión llena de contradicciones y complejidades.

En un ejercicio de lo que Bourdieu llama *autosocioanálisis*, conjugando reflexión y experiencia, intenté recuperar las propias experiencias y ponerlas en diálogo con mi propio habitus. Desde este ejercicio, entonces, proyecto mi futura actividad profesional. Convencida de una educación comprometida con los sujetos, con el conocimiento y con las comunidades que los albergan. Convencida de que los cambios van de la mano del pensamiento crítico. Convencida de que enseñar es un acto político.

Ya estoy en el borde. Cosquillas en la panza.

Paz Sena, Leticia

· **Bibliografía** ·

ALTAMIRANO, Carlos y SARLO, Beatriz (1993): “El sistema literario” y “Del lector” en *Literatura/Sociedad*. Hachette, Buenos Aires.

ALVARADO, Maite (2001): “Enfoques en la enseñanza de la escritura” en ALVARADO, Maite (comp.) (2001): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Flacso Editorial.

ALVAREZ, Gerardo (s/d): “La estructura del texto” y “Los tipos de texto” en *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Editorial Universidad de Concepción.

BARTHES, Roland (1984): “Sobre la lectura” en *El susurro del lenguaje*. Paidós, Barcelona.

BENVENISTE, Blanche (s/d): “La escritura, irreductible a un “código”” en FERREIRO, E. (comp.) (s/d): *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Gedisa, s/d.

BOMBINI, Gustavo (2007): “La enseñanza de la literatura: el arte de lo posible” en *Revista Novedades Educativas*, año 18, Nº 194, Febrero de 2007.

----- (2006): “Especificidad de la literatura y conocimiento escolar” en *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.

BOMBINI, Gustavo y LÓPEZ, Claudia (1995): “Instituciones y concepciones de la literatura” en *El lugar de los pactos. Sobre la literatura en la escuela*. Universidad de Buenos Aires. UBA XXI. Buenos Aires.

BOURDIEU, Pierre (1984): “Lo que quiere decir hablar” en *Sociología y Cultura*. Akal, Madrid.

CAMILLONI, Alicia R. W. de y otros (2007): “Justificación de la didáctica” en *El saber didáctico*. Paidós, Buenos Aires.

CARDENAL, Ernesto (2004): "Identidad y lengua en la creación literaria". Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de la Lengua, Rosario. En *Compendio bibliográfico*. Curso de Nivelación de Letras. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

COOK GUMPERZ, Jenny (1992): "Introducción: la construcción social de la alfabetización" en *La construcción social de la alfabetización*. Paidós, Madrid.

CORTÉS, Marina (2001): "Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza" en ALVARADO, M. (coord.) (2001): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura*. FLACSO-Manantial, Buenos Aires.

CUESTA, Carolina (2006): "Primer acercamiento a la lectura como práctica sociocultural: los modos de leer literatura en el aula" en *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.

CULLER, Jonathan (1995): "En defensa de la sobreinterpretación" en ECO, Umberto y otros (1995): *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge University Press, Gran Bretaña.

DE GREGORIO DE MAC, María Isabel (2000): "La gramática: condición necesaria pero no suficiente" en RÉBOLA, M.C. y STROPPIA, M. C. (editoras) (2000): *Temas actuales en Didáctica de la Lengua*. Laborde, Rosario.

DÍAZ RÖNNER, María Adela (2000): "El vínculo activo del libro y la escuela" en *Revista El Monitor* Nº1, año 1, Julio 2000. Ministerio de Educación de la Nación.

EAGLETON, Terry (1983): "Introducción: ¿qué es la literatura?" en *Una introducción a la Teoría Literaria*, Fondo de Cultura Económico, México.

ECO, Umberto (1995): "La sobreinterpretación de textos" en ECO, Umberto y otros (1995): *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge University Press, Gran Bretaña.

EDELSTEIN, Gloria y CORIA, Adela (1995): "La práctica de la enseñanza en la formación de docentes" y "Una propuesta teórico-metodológica para las prácticas docentes" en *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz, Buenos Aires.

FELDFERBER, Myriam (1996): "Formación de profesores y calidad de la educación". Revista Versiones. Universidad de Buenos Aires.

FERREIRO, Emilia (2003): "Leer y escribir en un mundo cambiante" en *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económico, Buenos Aires. (Sesiones plenarias del 26º Congreso de la Unión Internacional de Editores).

FINOCCHIO, Ana María (2009): "Estrategias para enseñar a escribir" en *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Paidós, Buenos Aires.

FLOWER, Linda y HAYES, John R. (1996): "Teoría de la redacción como proceso cognitivo" en *Textos en contexto. (Nº 1: Los procesos de escritura)*. Lectura y vida, Buenos Aires.

GIMÉNEZ, Gustavo (2007): "Leer y comprender textos académicos. Una acercamiento posible a la cuestión" en BIBER, G. (2007): *La lectura en los primeros años de la Universidad: planteos y propuestas*. Educando Ediciones, Colección Universidad, Córdoba.

----- (2005): *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Córdoba, Editorial Universitas. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

----- (2001): "La lectura de ficción en la escuela. Aportes para una reflexión" en HERRERA DE BETT, Graciela (comp.) (2003): *Didácticas de la Lengua y la Literatura. Teorías, debates y propuestas*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

----- (1998): "Enseñanza de la lengua y lingüística: tensiones y relaciones". Mimeo.

GUGLIELMELLI, Jorge (2010): *Cuadernillo de Gramática*. Curso de Nivelación. Escuela de Letras, FFYH, UNC, Córdoba.

HALLIDAY, Mark (1982): "El lenguaje y el hombre social (parte I)" y "La importancia de la obra de Bernstein para la teoría sociolingüística" en *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica, México.

HERRERA de BETT, Graciela (2005): "Sociolingüística y educación. Una perspectiva para abordar la diversidad lingüística en contextos sociales críticos" en Revista *Páginas*. Año 7, nº 5. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

JACKSON, Philip W. (1991): "Opiniones de los profesores" y "La necesidad de nuevas perspectivas" en *La vida en las aulas*. Ediciones Morata, Madrid.

LARROSA, Jorge (2003): "La clase de literatura. Críticas de las retóricas humanistas sobre lectura y educación" en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.

LOMAS, Carlos, OSORO, Andrés y TUSÓN, Amparo (1993): "Los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos" en *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós.

LÓPEZ, Claudia (1997): "Venturas y desventuras del canon literario en la escuela" en Revista *La Mancha. Papeles de Literatura Infantil y Juvenil*. Nº 5, Buenos Aires.

LERNER, Delia (2001): "¿Es posible leer en la escuela?" en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

LITWIN, Edith (2008): "Reflexiones en torno a cómo enseñar" en *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós, Buenos Aires.

MANNI, Héctor y GERBAUDO, Analía (2004): *Lengua, ¿instrumento o conocimiento?* Ediciones UNL, Santa Fe.

MARÍN, Marta (1999): "Comunicación" en *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires. Aique.

MONTES, Graciela (1999): "La frontera indómita" y "Sherezada o la construcción de la libertad" en *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio público*. Fondo de Cultura Económico. México.

MORDUCHOWICZ, Roxana (2003): "Introducción. Cuando suena el timbre..." y "Dos mundos muy diferentes" en *El capital cultural de los jóvenes*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

OTAÑI, Laiza y GASPAR, María del Pilar (2001): "Sobre la Gramática" en *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura*. Buenos Aires. Flacso Manantial.

PETIT, Michèle (1999): "Segunda jornada: Lo que está en juego en la lectura hoy en día" en *Nuevos Acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económico, México.

PINKER, Steven (2001): "Cómo funciona el lenguaje" en *El instinto del lenguaje*. Alianza Editorial, Madrid.

REMEDÍ, E y otros (1988): *La identidad de una actividad: ser maestro*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México D.F.

SAER, Juan José (1997): *El concepto de ficción*. Ariel, Buenos Aires.

TERIGI, Flavia (2004): "La enseñanza como problema político" en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comp.) (2004): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Novedades educativas, Buenos Aires.