

# LAS PRÁCTICAS Y LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

---

## ACERCA DEL LENGUAJE, SU DIDÁCTICA, LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES. DE ARRIBOS Y ENTRECUCES<sup>21</sup>

GUSTAVO GIMÉNEZ<sup>22</sup>

Cuando comencé a escribir este texto que ahora comparto con Uds. intentaba explicitar relaciones de inclusión o de derivación entre las prácticas de lenguaje (llamémosles comunicativas o discursivas) y las prácticas de enseñanza. Lo que me aparecía en ese intento era una serie de definiciones obvias que iban desde el carácter social de ambas prácticas hasta la implicación de la actividad comunicativa del lenguaje en la actividad de enseñar. No hay forma de desvincular ni a una ni a otra de lo social en tanto, como dice Verón (1987), toda producción de sentido es principalmente social; ni es posible separar las prácticas de enseñanza de las prácticas comunicativas, como nos proponen los estudios sobre el discurso en el aula y la promoción de aprendizajes significativos (Edwards y Mercer, 1988; Cazden, 1991; Mercer, 1998; entre otros)

Mientras intentaba salir del terreno de las obviedades y de las múltiples implicancias que ligan el lenguaje a la enseñanza, aparecía otra faz de la lengua misma que me distraía del carácter conceptual que intentaba imprimir en mi texto; las frases que iba escribiendo tomaban una forma de retruécano, de un juego típico del lenguaje en el que invirtiendo los términos de una frase en otra subsiguiente, el significado de esta última contrasta con el de la primera (como el caso de “comer para vivir y vivir para comer”). Entre el lenguaje, la lengua y la enseñanza aparecían frases como

- El lenguaje se constituye en una práctica y las prácticas construyen lenguajes.

21. Ponencia presentada en el Panel: “Saberes pedagógico-didácticos y de las didácticas específicas. ¿Qué, cómo y para qué sus aportes en prácticas y residencias?” Quintas Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias e la Formación Docente, Universidad Nacional del Córdoba, 2012.

22. Profesor a cargo del Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia (área de Letras) y del Seminario de Enseñanza de la Lengua I del profesorado en Letras Modernas; profesor participante en la asignatura Didácticas Específicas, de la licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

- El lenguaje es canal de transmisión de la cultura y la cultura crea y transmite lenguajes.

- El lenguaje como un objeto de enseñanza y la enseñanza como un objeto para el lenguaje o el discurso de las prácticas.

- El lenguaje hace posible la enseñanza y la enseñanza hace posible practicar el lenguaje.

No podía apartarme de ese "susurro" que suele caracterizar al discurso cuando se deja en suspenso momentáneamente el significado para percibirlo en su materialidad. Un "susurro" que producen el lenguaje y los discursos; y que según Roland Barthes (1987: 101): "(ese susurro) es el ruido que produce lo que funciona bien. *De ahí se sigue una paradoja (es) el ruido de lo que, por funcionar a la perfección, no produce ruido...*"

El lenguaje cuando funciona bien, susurra, produce ese ruido que no es ni interferencia ni obstrucción para el significado, sino al contrario: es significado puro, es exceso de significado. La lengua, según el mismo Barthes parece "*...condenada al farfuleo (...) siempre queda, demasiado sentido para que el lenguaje logre el placer que sería el propio de su materia.*" (Barthes; 1987:101)

En mi borrador, el susurro era producido por ese excedente de significado, por ese funcionamiento perfecto del discurso cuando se vinculan términos como las prácticas sociales, las del lenguaje y las de enseñanza.

Lo que aparecía como obvio toma la forma de una implicancia recíproca, un significado excesivo, un funcionamiento perfecto de esos términos entre sí.

Más aún. Ese susurro parecía alimentado por la idea de "aporte"; cuando nos extrañamos del significado primario y común de la palabra "aporte" como "contribución" o "ayuda", toma cuerpo otro, para el cual el diccionario nos ayuda: el de "a – porte"..."de un puerto"; "tomar un puerto o arribar a él (...) Llegar, ir a parar a alguna parte, voluntariamente o por azar".

El sentido de "ir a parar", "tomar un puerto o llegar a él" reforzaba la intuición que me sobrevolaba desde el inicio cuando pensaba aquellas frases: muchas veces no se sabe si la reflexión se origina en el lenguaje en sí o en la enseñanza, si arranca en el pensamiento de lo social que posibilita el lenguaje o si empieza cuando pensamos en una práctica social que se articula en torno al lenguaje. En definitiva, empecemos por donde empecemos el lenguaje, las prácticas sociales y las de enseñanza parecen

destinadas a llegar voluntaria o azarosamente las unas a las otras.

Se me ocurren, entonces, algunas posibles formas de arribar de una en otra, de salir de una para llegar a la otra, de entrecruzarse una con otra. Podrían ser muchas más, por supuesto, pero tomo éstas.

## 1º punto de arribo

### Acerca de la naturaleza del lenguaje, el discurso y los textos en el horizonte de las prácticas lingüísticas y escolares

Todos conocemos seguramente el famoso legado de Saussure sobre la relatividad epistemológica, que dice que "...es el punto de vista el que crea el objeto..." (Saussure 37); Aún cuando el lingüista no negó el carácter de institución social del lenguaje, el punto de vista que privilegió para estudiarlo fue su carácter sistemático, afirmando que "La lengua es un sistema de signos que expresan ideas..." (Saussure, 42)

Podríamos afirmar que Saussure dejó entrever la posibilidad de un objeto complejo que requiere del concierto de múltiples miradas, de las cuales ninguna es superior aun cuando sus potenciales explicativos sean diferentes. También, que resaltó la complejidad de los objetos sociales, el lenguaje entre ellos, y destacó la necesidad del abordaje múltiple para su estudio. Sin embargo, su legado orientó a la lingüística durante buena parte del siglo XX hacia el estudio inmanente y estructural del lenguaje, antes que en su uso en la diversidad de lo social.

Fue recién en los años de 1960 y 70 cuando comenzó a desmoronarse la empresa idealizante y asocial que caracterizó a la lingüística estructural desde principios de siglo; y antes que un sistema formal de reglas, comenzó el interés por ver en el lenguaje un sistema social de expresión.

En ese horizonte epistémico, emergen el **discurso** y los **textos** como unidades u objetos privilegiados en los estudios sobre el lenguaje y como horizontes comunes para todas las ciencias sociales, en tanto expresión cabal de los intercambios de significado en el mundo social. Cambiando el punto de vista, diríamos parafraseando a Saussure, cambiaron los objetos y el horizonte de indagación: preocupa, entonces, la lengua como un tipo de actividad social, como una práctica; quizás la práctica social más compleja de todas en tanto constituye o sustenta a todas.

El discurso, los textos, se constituyen en la vida social, y solo es posible que tengan significado si los sumergimos en un contexto de determinaciones múltiples: políti-

cas, intersubjetivas, personales. Las prácticas de enseñanza, al igual que toda práctica social, se organizan como textos y solo pueden ser significativas en una compleja red de elementos disímiles.

En tanto textos, las prácticas de enseñanza emergen de lo social tras intrincadas relaciones de producción que les quedan marcadas y hacen posible su reconocimiento; unas "gramáticas", al decir de Verón (1987) de producción y reconocimiento. Su interpretación en tanto prácticas está indisolublemente ligada a la comprensión de esas gramáticas sociales.

A diferencia de las unidades estables y simplificadas del análisis estructural, los discursos y los textos son objetos materiales y complejos que expresan un alto nivel de **indeterminación**. Cuando leemos un texto nunca podremos saber con exactitud ni cómo se continuará ni cómo finalizará ni qué información abordará el párrafo siguiente, ni el apartado posterior. Cuando nos proponemos escribirlos, por más estricta planificación que hayamos diseñado, tampoco podemos predecir con exactitud cómo pasaremos de un tema a otro, ni mucho menos qué frase le seguirá a otra.

Los textos y los discursos toman forma en una práctica, la de **leerlos y escribirlos**, y su significado depende de la puesta en relación con universos que van más allá del significado de las palabras en sí o de la planificación estricta que se proponga. Los conocimientos, las intenciones, los deseos, las experiencias y trayectorias previas de quien lee, como también las exigencias externas, conforman la matriz profunda del significado que se lee en los textos o se escribe en ellos. Matriz que toma forma particular en cada caso, en cada empresa de lectura o escritura, en cada práctica social.

En tanto textos, también, las prácticas sociales y las de enseñanza constituyen objetos que son altamente **imprevisibles** en su funcionamiento y sobre los que no es posible saber qué forma concreta adoptarán aun en situaciones controladas.

Las prácticas sociales, y las de enseñanza entre ellas, se organizan como un texto: no solo porque establecen complejas redes de significación con el contexto en que se producen, sino porque tienen también un alto índice de imprevisión marcada por esa intrincada dependencia con lo que hay afuera de ellas.

Como dice Gloria Edelstein (1995, 17) refiriéndose a las prácticas sociales y de enseñanza: *"La multiplicidad de dimensiones que operan en ello y la simultaneidad desde las que estas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles"*.

Inestabilidad e imprevisibilidad parecen ser signos familiares a las prácticas: las de leer, las de escribir y las de enseñar, entre otras. En las prácticas escolares, por más que los profesores planeen las actividades de lectura o escritura con obsesividad, siempre habrá algo que los alumnos van a leer en los textos que no estaba previsto, que no se preguntó; siempre va a aparecer en los textos que escriben algo que no fue solicitado, que no fue planeado y que es una decisión exclusiva de quien escribe.

En la tarea de acompañar procesos de lectura y de escritura, como procesos para imaginar y dar clases –en el caso de los practicantes- siempre hay algo que se escapa de lo previsible, de lo planeado, que altera la vigilancia posible, y que lo ponen los lectores, los escritores y los practicantes ahí cuando leen, escriben o dan clases.

La lingüística, como toda ciencia, ha hecho muchos esfuerzos teóricos por clasificar exhaustivamente todos los textos posibles de la discursividad social, para que todos y cada uno de ellos, los conocidos o los imaginables puedan ser aunados en conjuntos claros y diferenciados. Sin embargo, los textos o los discursos, resisten las clasificaciones cerradas y unívocas en tanto pueden ser narrativos o argumentativos al mismo tiempo; pueden pretender tanto agradar como convencer; pueden informar y manipular, pueden tener rasgos de objetividad o subjetividad, y todo eso al mismo tiempo. No hay rasgos únicos y definitorios para estudiarlos. Hablar de ellos siempre implica hablar de modos aproximados de funcionamiento, de rasgos dominantes que no son excluyentes, de maneras hegemónicas pero no únicas de decir las cosas; siempre dependen para ser designados de la actividad del intérprete o del escritor.

Las prácticas de enseñanza también resisten las clasificaciones unívocas y los sentidos simplificados. Las clases pueden aparecer como expositivas, dominadas por la palabra única del profesor, pero propulsoras de reflexiones en los estudiantes; pueden aparecer como liberadas de la posición dominante del profesor, pero ser sentidas como caóticas y resistidas por los estudiantes. Pueden proponer muchas actividades para promover el aprendizaje pero resultar improductivas para los alumnos; pueden no tener un plan, y de pronto frente a algún incidente tornarse sustanciosas y profundas. En fin, pueden ser de muchas maneras, pero siempre resisten las clasificaciones y para hablar de ellas hay que tener en consideración señales múltiples y simultáneas.

Acompañar a interpretar textos e interpretar contextos escolares implican tareas análogas: desentrañar señales y signos, recurrencias y líneas de sentido, personajes y conflictos, espacios y tiempos, etc. Orientar procesos para la escritura de textos o para el diseño de modos de intervención didáctica, también: ambos implican pre-

figurar lo mejor posible el destinatario, el contexto de circulación, definir unas finalidades comunicativas, seleccionar el género que parezca más apropiado al cometido, imaginar acciones, y desenlaces posibles, interpretar cuestiones centrales y secundarias, etc.

Las prácticas escolares se organizan y muestran como un texto: generadas e interpretables en la arena de lo social, imprevisibles y aleatorias en su funcionamiento, interpretables más que clasificables, complejas antes que reductibles.

## **2º punto de arribo:**

### **Acerca del lenguaje inmerso en las prácticas sociales: diversidad social, escolar y lingüística.**

El giro radical de la lingüística del siglo XX confirmó que, más allá de su carácter sistemático, la lengua existe y es como es en tanto es hablada; pero el habla no es homogénea sino que se constituye en variantes: algunas variantes tienen que ver con quienes somos socialmente los que hablamos, con qué lugar de lo social habitamos y cuán cerca estamos del capital lingüístico legítimo; otras variantes tienen que ver con lo que hacemos y queremos hacer con el lenguaje, si queremos enseñar, encantar o protestar por ej.

El hecho es que estas diferencias no están distribuidas equitativamente en el espacio de las valoraciones sociales, sino que son objetos de reconocimientos diferentes. Quienes hablan una variante del lenguaje "cotizada" en el sistema social (Bourdieu, 1990) son retribuidos con la aceptación social; quienes hablan variantes menos prestigiadas, suelen ganarse la desaprobación. Lo significativo de esto, tal como nos plantea Bourdieu es que

*"Los usos sociales de la lengua deben su valor propiamente social al hecho de que se organizan en sistemas de diferencias que reproducen el sistema de diferencias sociales." (1990)*

Las tradiciones escolares han ayudado a asentar en el imaginario social la presencia de formas de hablar "correctas y apropiadas" frente a otras "incorrectas e inapropiadas", el hablar bien frente al hablar mal; es en el lenguaje donde muchas veces permanecen agazapados prejuicios sobre la gente, quizás más naturalizados y resistentes que en otros sistemas culturales (las etnias, las religiones, las opciones sexuales o los hábitos culturales.)

Pensar que las diferencias son constitutivas del lenguaje, porque no hay modos “neutros” de hablar sino que solo existen variaciones, y que esas diferencias están sometidas a sistemas de valoraciones sociales, ayuda a comprender mucho de lo que se dice sobre la forma en que se habla en clase o en la vida social, y cuáles son los sistemas y condiciones de aceptabilidad que regulan las interacciones en las prácticas escolares.

Una reflexión social sobre el lenguaje, sobre las formas en que se habla en la sociedad y en la escuela, permite comprender mejor las clasificaciones y estigmas con los que el discurso social y escolar suelen hablar de los sujetos; permite desautomatizar el sentido común con el que muchas veces se habla de la escuela y de las prácticas de enseñanza.

La reflexión sobre el lenguaje permite así abrir la reflexión sobre las diferencias y la desigualdad en la escuela, en el aula, y las reglas de producción y recepción en que se insertan. Reconocer al otro en su habla, puede constituir un principio interesante para pensar en ese sujeto, en sus universos de significación y las prácticas de comunicación posibles en clase para que todos hablen y nadie se sienta silenciado por el discurso de nadie.

### **3º punto de arribo:**

#### **Acerca de la lectura y la escritura en tanto prácticas sociales, prácticas del lenguaje y prácticas para la formación de docentes.**

Ha debido pasar un buen tiempo para que la Didáctica de la lengua y de la literatura (DLL) constituya a la lectura y la escritura en el centro de sus preocupaciones teóricas y metodológicas, y pueda formular nuevas preguntas sobre lo que implica leer o escribir en la escuela o en la vida social: cambiar aquellas acerca de si se lee bien o mal, por otras sobre quién es el que lee o escribe, por qué lo hace o no lo hace a pesar de que se lo indiquemos, qué lee o escribe quién en tal texto, quienes se constituyen en lectores o escritores de pleno derecho en una comunidad determinada, etc.

Aun cuando puedan observarse todavía restos de una tradición escolar donde leer tiene sentido solo para la escuela, la DLL ha podido extender las preguntas sobre la lectura hacia el lector y pensarla como una compleja **experiencia cultural** donde el que lee habla de él cuando lee e interpreta, e interroga al mundo y a nosotros cuando lo hace.

Ello permite pensar que en las prácticas de enseñanza, donde siempre damos o tenemos algo para leer, lo más significativo es corrernos de nuestra posición de lector experto, des-centrarnos, para escuchar lo que el otro tiene por decir sobre lo que ha leído.

Todo lo que el otro tenga para decir sobre lo leído, aun lo trivial, lo obvio, lo irrelevante, lo errado, lo inútil, lo ingenuo, puede ser honorablemente comunicado en clase (Chambers, 2007). Esto, amén de que pueda constituirse en un imperativo didáctico para todos los que enseñamos a leer, constituye una manera de concebir la comunicación pedagógica y la práctica de enseñar.

Otro tanto para la práctica de la **escritura**. Las prácticas escolares, y no me refiero solo a los circuitos no académicos sino a los universitarios también, han propiciado una fuerte disociación entre los significados que se le otorga a la escritura en las prácticas escolares y fuera de ella. La gente lee y escribe en la vida social por motivos que parecen desconocerse de plano en la escuela.

Afortunadamente, la DLL ha podido empezar a pensar que la participación de los pares, y no solo la del profesor, en los propios procesos de escritura es posible y más que productivo; y que todo texto escrito constituye un borrador más o menos avanzado de un plan de trabajo que nunca está cerrado sino abierto a múltiples y posibles reescrituras, aun cuando lo editemos y lo hagamos circular. También, y fundamentalmente, ha empezado a pensar que escribir no solo es una manera de expresar lo que se sabe sobre algo sino que es en sí un proceso para saber algo: aprendemos sobre alguna cuestión cuando nos proponemos escribir sobre ella, y de allí que la escritura constituya además una experiencia epistémica para comprender el mundo, las ciencias y la propia experiencia.

Es en el terreno de la lectura y la escritura donde se abren nuevos horizontes para repensar las prácticas de enseñanza en general. Tomemos solo tres cuestiones por caso donde la reflexión sobre las prácticas del lenguaje se entrecruza con la reflexión sobre las prácticas de enseñanza:

- Estar **alfabetizado**, saber leer y escribir, no implica sólo conocer el sistema de escritura de una lengua y ser apto para seguir en el circuito escolar, sino –y principalmente– estar preparado para la vida ciudadana y/o profesional en toda la complejidad con que podamos pensarlas; según dice Emilia Ferreiro (2001) podría decirse “alfabetizado para la calle, alfabetizado para el periódico, alfabetizado para los libros informativos, alfabetizado para la literatura (...) alfabetizado para la com-



putadora y para Internet". Alfabetizado para enseñar o comprender las prácticas de enseñanza, podríamos agregar nosotros. Estar alfabetizado, implica comprender las reglas de producción de interpretación de un determinado tipo de discurso, como el académico por caso. La importancia de la noción de alfabetización radica en pensarla efectivamente como un proceso que no está terminado, y no tendría por qué estarlo, cuando los estudiantes ingresan a la escuela media, ni aun cuando los estudiantes ingresan en los circuitos superiores de la educación para formarse como profesores (Carlino, 2005). La alfabetización específica para la vida académica no puede constituir un supuesto, el supuesto de algo que ya se trae desde algún lugar, sino un contenido propio para las prácticas de enseñanza en la formación de profesores, un contenido que se construye leyendo, escribiendo, compartiendo y reflexionando sobre ello.

- En sentido coincidente, algunas teorías sobre la lectura y la escritura que hoy recalcan en la DLL nos invitan a pensar en los alumnos como "extranjeros" que buscan apropiarse de determinadas reglas y hábitos para iniciarse en la vida de una comunidad discursiva escolar o académica, y que esa iniciación puede estar motivada o mediada por quienes ya pertenecemos a ella (en cierto sentido, los ya iniciados, los nativos). Pensar en los estudiantes como los "recién llegados" a una cultura compleja, la de los discursos académicos y las prácticas de interpretarlos o producirlos, nos lleva a pensar las mejores maneras de iniciarlos en la comunidad discursiva de la que nosotros ya formamos parte, de extrañarnos de ese discurso que nos es tan familiar, de compartir con ellos procesos metarreflexivos sobre lo que nosotros mismos hacemos cuando leemos o escribimos para habitar en esa comunidad académica.

- En otro sentido, es interesante pensar también que la lectura y la escritura pueden ser un medio para construir un espacio propio, personal, íntimo en especial para aquellos que no cuentan con la posibilidad de tenerlo. Para quienes la posibilidad de un mundo privado les está vedada, la lectura y la escritura pueden constituir la vía de acceso a ese terreno que permite asentar la propia individualidad y fortalecer la experiencia subjetiva. Para aquellos a los que el disfrute de esa experiencia les ha sido negada, leer y escribir pueden aparejar un efecto reparador en la propia subjetividad, para atenuar los dolores de la propia vida. Y ello no solo es posible con los textos de la literatura, sino con cualquiera y/o con todos:

Dice Michele Petit (2001; 70)

*Lo que está en juego a partir de la lectura es la conquista de una posición de sujeto. En la lectura hay otra cosa más allá del placer, que es del orden de un trabajo psíquico,*

*en el mismo sentido que hablamos del trabajo de duelo, trabajo de sueño o trabajo de la escritura. Un trabajo psíquico que nos permite volver a encontrar un vínculo con aquello que nos constituye, que no da lugar, que nos da vida.*

#### **4º punto de arribo:**

### **Acerca de la narración como modalidad del discurso y práctica social. Aportes para la formación de docentes.**

Una teoría, cuya génesis se debe a las investigaciones sobre el lenguaje y la literatura, ancla hoy fuertemente en la DLL, y corre productivamente por el terreno de las ciencias sociales; me refiero a los estudios sobre los relatos o las narraciones. A partir de un reconocible género que organiza parte importante de la discursividad social (en novelas, cuentos, anécdotas, parábolas, mitos, crónicas, etc.), asistimos hoy también a una notable expansión de la noción de narración en tanto modalidad para organizar y comunicar la experiencia subjetiva y social.

Brunner (1991) nos introdujo en las modalidades del funcionamiento cognitivo, reconociendo dos formas de pensamiento que son complementarias entre sí pero que operan de modo diferente: la argumentación lógica y el relato. Mientras la argumentación se ocupa de las causas generales y los mecanismos de verificación, las narraciones se ligan a la propia experiencia particular del productor y el intérprete. Desde este punto de vista, la narración no constituye un simple modo de disponer el lenguaje en un texto sino un modo de organizar y dar cuenta de la propia experiencia humana.

En el mismo sentido dice Piglia (2011)

*La distinción entre decir y mostrar, es una clave en el funcionamiento del relato. La narración revela significados sin nombrarlos, los señala, los hace ver. Podríamos decir que se busca mostrar (enseñar) un sentido que está implícito.*

De esa manera, la narración interpela la propia experiencia de quien narra o de quien escucha, en oposición a otras modalidades de la discursividad social propias de las ciencias o de la información en general. El relato le da a los hechos y los acontecimientos la forma de una experiencia individual, que puede proyectarse sobre otras experiencias individuales. Se aleja, por ello, del pensamiento causalista de las ciencias y se acerca al ejercicio hermenéutico propio de los mitos, las leyendas y la literatura la en general.

La narración constituye uno de los saberes que conocemos desde siempre por participar de la vida social; salvo algunas pocas, las narraciones no requieren de instrucción especializada para ser interpretadas; constituyen un saber popular en el mejor sentido de la palabra, en tanto se aprende y se ejercita interactuando con otros en la cotidianeidad de lo social. Las narraciones están desde siempre entre nosotros: siempre se narraron historias y parece que nunca se dejará de hacerlo.

El narrador no solo ha vivido la experiencia sino que cuenta con una manera de compartirla con otros, de ponerla en diálogo con la experiencia de otros y eso hace de la narración un discurso potente para comprender las acciones humanas, y entre ellas, las experiencias de enseñanza enmarcadas en el mundo escolar. Un discurso potente para producir conocimientos sobre experiencias vividas o historias acontecidas en procesos de formación o actividad docente.

No voy a abundar en la trascendencia que están teniendo las narraciones en el campo de los estudios sociales, y en los estudios sobre la enseñanza o la formación docente en particular; seguramente escucharemos relatos de experiencias en estas jornadas. Solo quería destacarlo como un saber originario del mundo de las ficciones literarias o mitológicas, que viene a proponer un modo de conocer lo propio de lo humano en situaciones concretas e históricas. Y a ello me quiero referir en este último punto.

### **5º punto de arribo:**

#### **Literatura y metáfora. Aportes para pensar la experiencia escolar**

No quería dejar de hablar de ella, claro...de la literatura. Permítanme que les lea un fragmento de una entrevista a Roland Barthes

(El entrevistador le comenta a Barthes) *"en un grupo de veintisiete alumnos de 13 años, dos de ellos, ante diez imágenes sucesivas, son incapaces de "fantasear"; por ejemplo, si se presenta un caballo en un prado, dirán que "el caballo está en el prado" y así sucesivamente, mientras que los otros veinticinco alumnos se conducen de otro modo, dicen que "es un caballo blanco", etc."*

*Barthes responde: "Si solamente son dos de veintisiete, creo que tiene usted una muy buena clase, una clase que simboliza muy bien. (...) creo que el poder de simbolización es uno de los caracteres específicos del hombre y que, por consiguiente, en relación con ese dato antropológico, podemos estudiar un determinado número de estados, de*

*fenómenos, desde el punto de vista pedagógico, supongo es ése también un problema, lograr que los niños fantaseen ante las imágenes (...) muchas de las manifestaciones de lo que llamamos sensatez pueden ser interpretadas como resistencias a la simbolización, en la sensatez hay muchas agresividad, una agresividad que a menudo se dirige contra el símbolo."*

(Entrevistador) *"¿cree usted personalmente que existe una educación posible de esa aptitud para simbolizar y dentro de qué límites?"*

R.B. *"No sé muy bien. Creo que la primera educación es de liberación. La imagen es un terreno maravilloso para liberar un poco la simbolización. Lo importante es deshacer las censuras, deshacer lo que canaliza el sentido, lo que analiza la lectura; es permitir que proliferen un poco las interpretaciones. Creo que esa es la verdadera educación; como siempre, en cierto modo, no es más que de liberación."*

La respuesta de Barthes nos sirve para traer una interesante discusión acerca del sentido de la presencia de la literatura en la escuela; se suele admitir que la literatura representa parte importante del acervo cultural de una comunidad y de la misma manera que la ciencia, un objeto digno de ser transmitido en la escuela. Por la literatura circulan representaciones, imágenes, ideas que favorecen la identidad y los lazos colectivos; y que además permiten comprender ciertas urdimbres culturales de la sociedad, la nación o la región que se habita, de manera sustancialmente diferente al discurso científico explicativo de las ciencias.

Pero por otro lado, va tomando cada vez más fuerza la idea de que enseñar literatura tiene sentido si conforma una experiencia subjetiva, una experiencia de los alumnos con el discurso ficticio, estético o imaginario.

Se pregunta Graciela Montes (1999)

*¿Por qué hacer literatura? ¿Por qué leer literatura? ¿Por qué editar literatura? ¿Por qué enseñar literatura? ¿Por qué insistir en que la literatura forme parte de la vida de las personas? ¿Dónde está esto que llamamos literatura? ¿Dónde debemos ponerla? Pertenece, estoy convencida, a la frontera indómita, allí precisamente tiene su domicilio.*

(...)

*La literatura como el arte en general, como la cultura, como toda marca humana, está instalada en esa frontera. Una frontera espesa, que contiene de todo, e independiente: que no pertenece al adentro, a las puras subjetividades, ni al afuera, el real o mundo objetivo. (...) La educación (...) puede contribuir considerablemente al angostamiento*

*o ensanchamiento de este territorio necesario.”*

La literatura puede, entonces, hacernos ingresar en esa frontera indómita donde estamos nosotros, nuestra experiencia social e individual y el mundo que hemos construido. La literatura permite poner otro significado ahí donde la sensatez y el sentido común indican una cosa; permite leer símbolos como dice Barthes, y encontrar nuevos significados para las mismas cosas.

Muchas veces la literatura ha formado parte de la enseñanza de otros objetos; algunas veces como mero ornamento, o livianamente para “entrar en tema”; otras, como mirada profunda o crítica propia de un discurso autorizado, para pensar los problemas de la ciencia.

Su potencial más interesante es poder instalarse en esa frontera de la que habla Montes y desde allí desencadenar los relatos de los sujetos; para movilizar la experiencia subjetiva y ponerla a dialogar con otros objetos; para poner otro significado allí donde el sentido común, la sensatez autoritaria como dice Barthes, dicta uno solo. Y díganme si esto no tiene estrecha relación con la enseñanza y la formación de docentes.

Es en la literatura donde la complejidad, lo imprevisible, la lectura, la escritura, las narraciones, se conjuran para abrir un espacio donde todo puede ser leído.

Para finalizar, quería traer una breve cita de Jorge Larrosa que refuerza este sentido de “desautomatizar el sentido común” que decíamos. Dice Larrosa (2003):

*“La educación literaria no se basa en ninguna nostalgia ni en ninguna esperanza, ni siquiera en el consuelo de la cultura (...) 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”.*

Solo hay que poner la literatura entre nosotros, dejarla hablar y permitirnos hablar junto a ella.

Muchas gracias.

# BIBLIOGRAFÍA

---

Barthes, Roland (1987): *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós. Barcelona.

Barthes, Roland. (2003): *Variaciones sobre la escritura*. Paidós. Bs. As.

Bourdieu, Pierre (1980): *Qué significa hablar*. Akal. Madrid.

Brunner, Jerome(1991): *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Gedisa. Bs. As.

Carlino, Paula (2005): *Leer y escribir en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós Ibérica. Bs. As.

Chambers, Aidan (2007/1993): *Dime*. Fondo de Cultura Económica. México.

Edelstein G. y Coria A. (1995): *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapeluz. Bs.As.

Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós. Bs.As.

Ferreiro, Emilia (2003): *"Leer y escribir en un mundo cambiante" en Pasado y Presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

Larrosa, Jorge (2003): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica. México.

Mercer, N. (1998). *Construcción Guiada del Conocimiento*. Paidós. Bs. As.

Montes, Graciela (2001): *La frontera indómita. El torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de cultura económica. México.

Petit, Michele (2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica. México.

Piglia, Ricardo: *"Los usos de la narración" en Hirschman Sarah (2011) Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura?* Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

Saussure, Ferdinand de (1988): *Curso de Lingüística General*. Losada. Bs.As. (25° edic.)

Verón (1987): *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa. Bs. As.