

CAPÍTULO 4

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

Carolina Mathieu y Cristina Blake

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

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

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

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

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

Los incidentes críticos y la construcción del conocimiento lingüístico-literario

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Notas

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

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

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

Bibliografía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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