

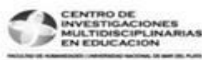
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

“EN RODEO AJENO”. NARRATIVAS SOBRE LA LECTURA DEL *MARTÍN FIERRO* EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Carola Hermida

UNMdP

Crlhermida05@gmail.com

Resumen: En el presente trabajo indago la importancia del trabajo con narrativas para dar cuenta de los “modos de leer” (Cuesta, 2006) que se articulan en las aulas del Nivel Secundario. Para investigar las “prácticas de lectura” es necesario, según Chartier (1993), estudiar aspectos que se complementan: los materiales de lectura que se ofrecen, las formas en que circulan y se distribuyen estos objetos y las prácticas que efectivamente ocurren a partir de ellos. El análisis de esta última faceta requiere de un abordaje etnográfico, que permita “mirar, escuchar y escribir” lo que ocurre en las aulas, de forma tal de relevar las apropiaciones que realizan los adolescentes y los distintos conocimientos que entran en juego a la hora de construir sentidos. Este es el objetivo que persigo en esta comunicación, a partir de la lectura de distintas narrativas elaboradas en torno a una clase sobre el *Martín Fierro*, desarrollada por una estudiante del Profesorado en Letras de la UNMdP en la ESET N° 3 de la ciudad de Mar del Plata.

Palabras clave: etnografía, *Martín Fierro*, Modos de leer, apropiación

Introducción

La presente comunicación se inserta en una investigación mayor en la cual analizo las diferentes ediciones escolares del *Martín Fierro* para indagar los *protocolos* de lectura que estos materiales propician.¹ Ahora bien, interrogar las “prácticas de lectura” plantea un serio desafío epistemológico, ya que como sostiene R. Chartier (1993), recortar este objeto de investigación implica abordarlo desde perspectivas que se complementan: el análisis de los libros y materiales de lectura, los procesos de distribución y edición, así como también las prácticas de lectura propiamente dichas. Pero, ¿cómo recuperar los usos, lecturas, sentidos, formas de apropiación que efectivamente se construyen en torno a determinado texto? ¿Cómo

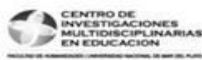
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

contrastar las “maneras de leer” que se articulan en las aulas a partir de (o en contraste con) los “protocolos de lectura” que prevé cada uno de estos objetos de lectura?

Para dar respuesta a estos interrogantes, es necesario, como señala Carolina Cuesta, siguiendo a Cardoso de Oliveira (1996), “mirar, escuchar y escribir”. Según la especialista, se trata de “...registrar todo lo que es dicho a modo de un relato que también poseerá las huellas de las impresiones del etnógrafo, de aquello que interpreta en la inmediatez de la práctica” (2006, p. 58). Una de las precursoras en esta línea de trabajo en Latinoamérica es E. Rockwell, quien emprende este desafío al analizar las prácticas lectoras que se construyeron en la escuela primaria mexicana alrededor de los años 70 en torno a ciertas ediciones propiciadas por el Estado y distribuidas en forma gratuita. Para hacerlo, la investigadora no se limita a un análisis de los libros en cuestión sino que indaga a partir de registros etnográficos las “maneras de leer” que efectivamente se desarrollaron en las aulas. Rockwell afirma que “no es suficiente hacer la historia de los manuales como textos: es necesario adentrarse al difícil territorio de las prácticas de lectura, que tienen su propia historia” (2005, p. 13).

Por esto, la narración de las clases de literatura es fundamental si se piensa la enseñanza desde una mirada sociodiscursiva. En la cátedra de “Didáctica Especial y Práctica Docente” del Profesorado en Letras de la UNMDP, sostenemos desde hace años una mirada etnográfica para el acompañamiento y construcción de la residencia de los docentes en formación en las escuelas secundarias (Hermida, Pionetti y Segretin, 2017). Así, accedemos a las aulas, *miramos, escuchamos y escribimos* lo que allí ocurre y podemos reflexionar y construir teoría a partir de estas experiencias.

En esta comunicación, me referiré a los textos surgidos en torno a una clase en la cual una estudiante del Profesorado en Letras propuso la lectura del poema de Hernández en un 4º año de una escuela técnica de la ciudad de Mar del Plata. Más allá de los anclajes que las ediciones escolares del *Martín Fierro* plantean y los “aparatos interpretativos” (Bombini, 2004 y 2017) que montan para condicionar y encausar la construcción de sentidos y más allá

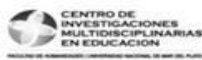
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

de la sumisión de las propuestas docentes a estos protocolos, los lectores construyen sus propios atajos y diseñan sus modos de leer en función de sus saberes, sus experiencias, sus *habitus* y consumos culturales, como veremos a continuación.

Apropiaciones

¿Cómo interpreta un grupo de adolescentes que acude a una escuela secundaria con orientación técnica de la ciudad de Mar del Plata un poema como el *Martín Fierro*? ¿Cómo se apropia de las luchas, los avatares, los conflictos que vive su protagonista? ¿Cómo se enfrenta a un lenguaje que le es ajeno y lejano? ¿Qué desafíos se plantea un docente novel al proponer su lectura? ¿Con qué condicionamientos llegamos al aula, tanto los profesores como los jóvenes lectores al abordar “el clásico nacional”? Veamos un caso: Luciana, al planificar su clase diseña el correspondiente “guión conjetural”.² Este texto es definido por Bombini como “una suerte de relato de anticipación, de género de ‘didáctica-ficción’ que permite predecir prácticas” (2006, p. 95), en el cual “...los temas y contenidos se entrelazan con los temores y las certezas, se aventuran algunas preguntas, se estiman tiempos, se seleccionan textos y se inventan consignas.” (López, 2012, p. 21). Así, la docente en formación anticipa el inicio de su clase:

Comenzaré preguntándoles a los alumnos si alguno escuchó nombrar al “Martín Fierro”, lo cual será obvio, aunque sea por los premios de la televisión. Intentaré que ellos me digan qué es lo que saben, qué se acuerdan. Los datos que me den los tomaré en el pizarrón (por ejemplo, “gaucho”, “poema”, “José Hernández”, etc.). Luego les repartiré una fotocopia con los siguientes datos, extraídos de un manual escolar: circunstancias políticas de la escritura del poema (donde se explica la situación del gaucho, las leyes, el alambrado de las tierras, y demás) y datos que son específicos del poema (año de publicación, aclaración de la pertenencia a la gauchesca y no gaucho, y un resumen de la historia de ambas partes). Leeré esos datos en voz alta, haciendo las acotaciones pertinentes.

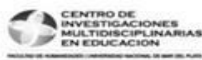
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

Como puede verse, hay una representación de los que los adolescentes saben acerca del poema y, en contraste con eso, lo que necesitan saber (circunstancias políticas de la escritura, fecha de publicación, género literario, resumen argumental) para poder enfrentar esta lectura. No sólo se evidencia aquí la percepción de que los conocimientos de estos lectores no son operativos para construir sentidos a partir del poema, sino que aquellos que se les ofrecen son extraídos de un manual escolar, lo que supone claras tomas de posición. La practicante a continuación indica en su guión qué cantos ha seleccionado para poder rastrear en ellos la descripción de la figura del gaucho y su construcción heroica. Dice:

En ellos rastrearé la presencia del gaucho, sus descripciones y actos más relevantes a la hora de considerarlo como héroe. Trabajaremos la construcción del gaucho en ellos, anotando características que se vayan dando (tanto de cómo se presenta Fierro a sí mismo y cómo se lo ve en sus actos). Volveré a indagar sobre recursos poéticos, a ver si ellos pueden observar algunos, y de a poco ir identificándolos. Los anotaré en el pizarrón.

Luego trataré de instaurar una charla sobre lo que ellos crean: si Martín Fierro es o no un héroe y porqué. Trataré (ya que voy a ver cómo se va dando la discusión, si se cierra en una postura o se van dando varias diversas) de hacer un cuadro en el pizarrón anotando de un lado el porqué de ser un héroe y del otro porqué no. Les comunicaré que frente a estos debates no se puede llegar a una conclusión acertada, ya que este personaje presenta diversas controversias. Les pediré que pongan de título en la carpeta “Martín Fierro: el héroe nacional” y que luego anoten lo que fuimos viendo, sobre el gaucho, los recursos poéticos, y sobre su heroicidad (por suerte el pizarrón es de un tamaño considerable y me permite hacerlo). Les explicaré a los chicos que en contexto del Centenario de la Revolución de Mayo se consideró a este poema como “épica nacional”, por reflejar las costumbres de los gauchos, y estar protagonizado por un héroe que realiza empresas en favor de su grupo.

Interesa observar aquí cómo la docente en formación, condicionada por sus experiencias de lectura, propias de una estudiante de Letras, selecciona ciertos fragmentos del poema y anticipa lo que ocurrirá en la clase. A su vez, más allá del intento de abrir un espacio para el debate, prevé intervenciones que encorsetan la construcción de sentidos, como puede verse por ejemplo, en el título que ha elegido para el registro en la carpeta.

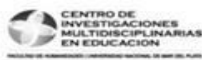
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

A través de esta narrativa, la estudiante explicita sus anticipaciones y sus representaciones. Estas escrituras permiten entonces reflexionar acerca de lo sobreentendidos y supuestos y repensar con mirada crítica nuestras propuestas. Algo similar puede plantearse en torno a las ediciones literarias escolares: en ellas, los paratextos iniciales dan cuenta de cierto modelo de lectura, de cierta figuración del lector y del rol del docente en las aulas. También en estos casos veremos que se inserta el poema en un contexto y se lo rodea de diversos dispositivos de control lector: prólogos que condicionan la interpretación, notas al pie que explican los sentidos, actividades sostenidas por determinadas hipótesis de lectura, etc. A su vez, ciertas decisiones materiales (tamaño, tipo de papel, tipografía, inclusión en una determinada colección, presencia de paratextos e ilustraciones, etc.) configuran un “lector deseable” y propician un “protocolo de lectura” (Chartier, 1993: 8).

Detengámonos, por ejemplo en la edición del Bicentenario preparada por la editorial Kapelusz para GOLU (2016), colección pionera en la publicación de libros escolares. En la contratapa de este ejemplar se señala: “el texto de Hernández parece poner en primer plano el grito de rebelión del habitante de la campaña que reclama su inserción en la vida nacional en igualdad de derechos y condiciones”. En la misma línea, el texto introductorio “Leer hoy y en la escuela *Martín Fierro*” insiste sobre el carácter épico del poema y lo define como “un clásico”: “El *Martín Fierro* es uno de esos libros que han trascendido el espacio del papel para introducirse en los modos y costumbres cotidianas de la sociedad que los lee... Y eso es así porque se trata de un clásico de la literatura nacional” (p. 9). Luego de esto, se incluye otro paratexto titulado “Avistaje”, donde se propone a los lectores realizar una encuesta a diez personas sobre sus conocimientos en torno al poema, lo cual les permitirá discutir “si esta obra o el personaje del gaucho pueden ser considerados *representantes* o *símbolos de la nación Argentina*” (11).³ A continuación se encuentra la “Introducción” que ofrece una contextualización teórica, crítica e histórica del texto, que apunta también a configurarlo como el texto canónico nacional.

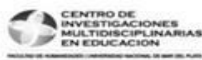
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

Todas estas “puertas de acceso” (como las llama la edición preparada por Cántaro, otra de las editoriales líderes en el campo de los libros escolares), claramente delimitan un camino de lectura, lo que se potencia aún más con las notas al pie y las actividades finales que aparecen en las últimas páginas. Sin embargo, como sostiene Chartier, “...el acto de lectura no puede... ser anulado en el texto mismo, ni los comportamientos vividos en las prohibiciones y los preceptos que intentan regularlos” (1993, p. 54), sean estos dispuestos por los libros o por las intervenciones docentes, ya que los lectores construyen sus apropiaciones en un sentido intelectual (como interpretación) y también en un sentido material, determinado por los gestos, los modos, los usos, los lugares que conforman esta práctica.

Para analizar estos contrastes es interesante poner en diálogo el “guión conjetural” de lo que el docente anticipa que ocurrirá en su clase, el “aparato interpretativo” que propone la edición escolar y la narrativa de lo que acontece finalmente en el aula. He aquí un fragmento del relato de esta clase, elaborado por el docente tutor que asistió al encuentro:

L. inicia el encuentro presentando el texto con el que van a trabajar: *Martín Fierro*. Lee un texto expositivo sobre las características de la obra y el contexto de publicación. Lee un párrafo y lo parafrasea, mientras toma algunas notas en el pizarrón (...). Este texto explica cuál es el sentido del libro y Luciana aclara que el contexto que allí se describe es lo que se refleja en el poema...

La narrativa del docente tutor analiza a continuación cómo las intervenciones del docente en formación dejan poco espacio para la participación de los lectores: L. lee, explica y toma notas, mientras los alumnos pasivamente escuchan. Sus saberes en torno al poema, al personaje, al contexto, los preconceptos que tienen al respecto no se habilitan y en cambio, se instala un preámbulo que deja poco lugar a la construcción de interpretaciones propias. L., como lectora especializada, hace un uso determinado de los paratextos ya que en los *habitus* que ha construido a lo largo de su carrera universitaria se considera importante para leer obras clásicas, conocer la contextualización histórica, el movimiento literario en el que se inserta, la biografía del autor, etc. Por esto, ella ha seleccionado esta misma información, aunque a partir

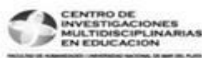
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

de la divulgación que al respecto presentan los manuales escolares y la relee, explica y sintetiza en el pizarrón. A pesar de todos estos dispositivos de “control lector”, estos lectores adolescentes encuentran una grieta por la cual introducirse al poema y plantean las preguntas que el texto ha generado a lo largo de la historia y sigue generándonos a los lectores contemporáneos. Dice la narrativa de la clase:

Los chicos comienzan a hacer preguntas interesantes: ¿sirvió para algo el libro? ¿Por qué Fierro era “un gaucho matrero”? ¿Qué hizo? Comentan que todos tienen ejemplares del poema en sus casas, etc. Estos comentarios permiten que Luciana aporte información y los chicos la escuchan con interés.

En cuanto el espacio del aula comienza a ser habitado por esas otras voces, la experiencia de lectura se enriquece. Esta práctica, asumida desde un paradigma sociocultural, permite alojar interrogantes propios, muchos muy cercanos a los que la crítica más especializada se ha formulado en torno al poema de Hernández. El cuestionamiento sobre la *utilidad* del libro (“¿sirvió para algo?”), permite abordar los propósitos políticos y culturales del autor, así como los usos que en diferentes contextos históricos se le dio al poema.

Los lectores ingresan así con sus propias inquietudes a un texto hojaldrado en el presente por muchas lecturas, como ocurre con cualquier obra clásica. El docente debe decidir aquí si se limitará a ofrecer las interpretaciones ya construidas, si permanecerá repitiendo lo que dicen los manuales y las introducciones, pidiendo a su vez que sus alumnos las repitan, instalando un protocolo de lectura que exige el sostén de las notas e información complementaria de las ediciones escolares para poder afrontar los “textos difíciles”, o si asumirá el desafío de habilitar la palabra y la construcción de nuevos sentidos a estos lectores que poseen otros conocimientos. La clase continúa:

L. comienza a leer en voz alta algunos fragmentos que ha seleccionado. Lee las dos primeras estrofas y pregunta “¿qué nos dice esta parte?” Los alumnos comienzan a responder. Ante algunas preguntas, L. les propone volver al texto y releer. Uno de los alumnos dice que Fierro “se la aguanta” o que “pelea”, “que es el jefe de la barra brava”, cuando dice que es “toro en su rodeo”, y “que es seguro de sí mismo”. Leen una estrofa y la comentan. “Se cree un dios”, “es un agrandado”...

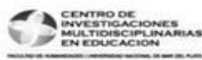
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

El inicio del encuentro, al igual que los paratextos introductorios de las ediciones escolares, intenta delimitar los sentidos posibles del libro. Sin embargo en los comentarios de los adolescentes comienzan a hilvanarse, a veces a contrapelo de estas operaciones, otros modos de leer. Los versos que están comentando los alumnos son aquellos en los cuales Martín Fierro se define a sí mismo a partir de diversas imágenes y metáforas:

Con la guitarra en la mano
ni las moscas se me arriman;
nades me pone el pie encima,
y, cuando el pecho se entona,
hago gemir a la prima
Y llorar a la bordona.

Yo soy toro en mi rodeo
Y torazo en rodeo ajeno;
siempre me tuve por güeno
y si me quieren probar,
salgan todos a cantar

y veremos quién es menos.

Además del marco que ofrece la docente y las introducciones del libro, en estas estrofas en particular, las ediciones escolares suelen incluir notas al pie, para “explicar” el sentido de estas metáforas o brindar información léxica o contextual. En este caso, luego de los versos que definen al personaje como un toro, la edición de Cántaro, por ejemplo, dice al pie: “Los versos 61 y 62 los habría tomado Hernández de una copla anónima: ‘Yo soy toro en mi rodeo/ y torazo en rodeo ajeno, / donde bala este torito / no bala ningún ternero.’”(2005, p. 48). La edición de GOLU, en los distintos ejemplares publicados entre 1953 y la edición del Bicentenario (Hernández, 2016), incluía una extensa nota luego de estos versos en la que aclaraba:

Yo soy toro en mi rodeo / y torazo en rodeo ajeno. José Hernández revela conocer la copla anónima recogida por Furt (citada por Ángel H. Azeves en *La elaboración literaria del Martín Fierro*, edición de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata, pag. 16 [1960] y que dice así: ‘Yo soy toro en mi rodeo / y

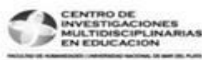
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

torazo en rodeo ajeno, / donde bala este torito / no bala ningún ternero.” Pero el autor de Martín Fierro la desmembró y puso los dos primeros versos aquí, y los otros dos figuran en esta “Primera Parte” del poema, versos 1922/1300, con el agregado de la conjunción adversativa, que las circunstancias imponían: ‘¡Ah, gaucho!’ nos respondió. /’¿De qué pago será criollo?’. Lo andará buscando el hoyo, / deberá tener güen cuero; /*pero ande bala este toro / no bala ningún ternero.* (Hernández, 1998, p. 5)

En la edición del Bicentenario, esta nota característica de un modo erudito de lectura, que confronta el texto con sus fuentes y ubica las referencias en otras obras literarias, se resume, aunque se mantiene la alusión a la copla anónima. Pareciera que a inicios del siglo XXI ya no se espera que el alumno de la escuela secundaria asuma estos modos “especializados” de lectura, sin embargo pervive la referencia que supone que para interpretar esta metáfora es necesario acudir a estos “conocimientos literarios”. Pero, más allá de todos estos dispositivos, del anclaje que promueven los paratextos, de la importancia que les ha dado la practicante al iniciar la clase con su lectura y comentario, los alumnos de la ESET N° 3, ubicada en 14 de julio y Gascón de la ciudad de Mar del Plata, barrio que alienta al Club Alvarado, representado por la imagen de un toro, realizan otros análisis. Dicen que Martín Fierro era el “jefe de la barra brava”, mediante una asociación que vincula al personaje con sus propias experiencias y vivencias. La idea del coraje, el valor y lo heroico es reformulada a partir de los conocimientos y los *habitus* de estos lectores. Al decir de Carolina Cuesta:

El gusto literario o el de otras prácticas artísticas y culturales que suponen ficciones...son construcciones estrechamente ligadas con los conocimientos culturales de los que hemos decidido apropiarnos a lo largo de la vida, o de los que hemos podido apropiarnos en las injustas reparticiones del conocimiento que las sociedades llevan adelante. (2006, p.74)

La mirada etnográfica sobre las prácticas escolares permite tomar contacto con estos otros modos de leer, ligados a conocimientos culturales construidos en este caso por vivir en cierto barrio, por frecuentar determinados espectáculos deportivos, por formar parte de la “hinchada” de un club que integra “el clásico” local, sostenida por una liturgia y una

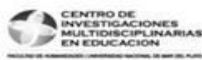
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

articulación simbólica muy marcada. La representación de lo heroico, para estos adolescentes se vincula precisamente con cierta representación de lo masculino y con el rol de “jefe de la barra brava”, paralelismo que puede sorprender al profesor de literatura pero que tiene una potencia semiótica indiscutible. Ese comentario nos permite ver que el lector se ha *apropiado* de la imagen que se construye en el poema, entramándola con sus propias experiencias culturales. “Yo soy toro en mi rodeo/ y torazo en rodeo ajeno” les habla a estos jóvenes de la defensa de los colores de su club como local y como visitante, pero representa también otras luchas, otras formas de afirmación de la propia identidad, como ocurre también en el caso del *Martín Fierro*, donde para sugerir esta misma idea se acude a una comparación con un espectáculo deportivo, el rodeo, que al igual que el fútbol se basa en la destreza física de sus protagonistas. De todas formas, se da una curiosa trasposición, ya que el héroe en la lectura de los adolescentes, no es el jinete (ni el jugador de fútbol, podríamos decir), sino el “jefe de la barra brava”, líder de un espacio del que tal vez se sienten más partícipes.

Rodeos

De alguna manera, si tensamos la metáfora y nos *apropiamos* a su vez de ella para entramarla con el contenido de la presente comunicación, también estos jóvenes se sienten “en rodeo ajeno” cuando se enfrentan a la lectura de la literatura consagrada y canónica que les propone la escuela. Es necesario que el profesor pueda “mirar, escuchar y escribir” lo que ocurre en las aulas para interpretar esos “modos de leer” desde una mirada sociocultural y poder a partir de ellos entablar los diálogos necesarios que permitan construir sentidos en torno a lo literario. Se trataría así de permitir que los lectores sientan que tienen las “riendas” (para continuar con la metáfora) y que pueden cabalgar esa lectura, por más que les resulte “ajena” y esquiva.

Como dice Cuesta: “...cuando tomamos la posición del etnógrafo, ponemos en discusión nuestra formación pedagógica históricamente más vinculada con el control de la clase que con el trabajo sobre sus imponderables.” (2006, p. 59). Estos imponderables se dejan oír si no los

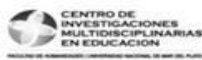
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

silenciamos con imposiciones y explicaciones previas que obturen recorridos y experiencias estéticas más personales y productivas. El profesor tiene ciertamente mucho que decir también, puede aportar y entretjer a partir de esos aportes, puede remitir a las notas que aparecen en las ediciones escolares y a otras que las ponen en crisis, pero no ha de partir de estas afirmaciones a la espera de una “comprobación de lectura” tautológica que se limite a repetir aquello otros han leído en ese texto.

El guión conjetural de una clase, abierto a los “imponderables” que allí ocurran; la narrativa del encuentro que registre las voces y los sentidos que se articulan a través del intercambio oral y la confrontación entre estos textos abre un productivo camino que una escritura y práctica docente. Seguir esta senda puede permitir tal vez que el rodeo de la lectura deje de ser ajeno.

Bibliografía citada

- Bombini, G. (2004). *Los arrabales e la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bombini, G. (2017). Mediación editorial: una dimensión pendiente en las consideraciones sobre el canon literario escolar. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Año 2. N° 4. pp. 19- 34. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2198> (agosto 2017)
- Bombini, Gustavo (2006): *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Cardoso de Oliveira, R. (1996). O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de antropología*. N° 1, volumen 39.
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Hermida, C.; Pioneti, M. y Segretin, C. (2017). *Formación docente y narración. Una mirada sobre las prácticas*. Buenos Aires – México: Novedades Educativas.
- Hernández, J. (1998). *Martín Fierro*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Hernández, J. (2016). *Martín Fierro (Edición del Bicentenario)*. Buenos Aires: Norma-Kapelusz.

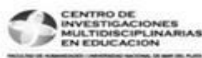
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

- Hernández, J. y Borges, J. L. (2005). *Martín Fierro. Biografía de Tadeo Isidoro Cruz. El fin*. Buenos Aires: Cántaro.
- López, C. (2012): “La formación de profesores en Letras: cartografía de una práctica” en Bombini, G. (comp.) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Pp. 15-29. Buenos Aires: El Hacedor,
- Panesi, J. (2001). “Protocolos de la crítica: los juegos narrativos de Tamara Kamenszain”. *Boletín del centro de estudios de Teoría y Crítica Literaria*, (9), 104-115.
- Rocwell, E. (2005). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Lulú Coquette*. N° 3, 12-31

¹ Según Panesi, el protocolo “tiene un carácter restrictivo respecto de la práctica y las operaciones críticas, indica en qué condiciones, bajo qué parámetros las operaciones de lectura serán llevadas a cabo para asignarles validez” (2001, p. 108).

² Luego de haber asistido en varias ocasiones al aula en la cual desarrollarán su práctica docente y de haber realizado las narrativas correspondientes, los estudiantes del profesorado planifican su proyecto de residencia con el acompañamiento de un docente tutor. A este mismo le remiten posteriormente por correo electrónico 48 hs. hábiles de cada clase el “guión conjetural” en el que detallan la propuesta para cada encuentro en particular. Este guión es revisado, comentado y reescrito por mail. El docente tutor asiste a algunos de los encuentros así planificados y realiza una narrativa de lo que allí ocurre (Hermida, Pionetti y Segrin, 2017, pp. 41-58). Este es el caso precisamente de la clase que aquí se analiza.

⁴ Destacado en el original