

VALLAS Y TRAMPOLINES EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Hermida, Carola

UNMdP – CELEHIS

crlhermida05@gmail.com

Pionetti, Marinela

UNMdP – CELEHIS

marinelapionetti@gmail.com

Resumen

Cuando Mario Tobelem sistematizó los principales aportes del grupo Grafein, dedicado a la coordinación de talleres de escritura, sostuvo que las consignas podían lindar con el juego o con un problema matemático, “pero sea cual sea la ecuación, -explicaba - siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de llegada y algo de punto de partida” (Tobelem, 1994, p.16), metáforas productivas a la hora analizar ciertos episodios narrados por los docentes en formación en los escritos producidos durante sus prácticas. Más precisamente, nos detendremos en dos relatos compartidos en el *Foro de acompañamiento a la práctica*, uno de los dispositivos virtuales que ponemos a funcionar en Didáctica Especial y Práctica Docente de Letras para “narrar las prácticas” (Bombini, 2007) y complementar el trabajo expresado en guiones conjeturales, autorregistros y narrativas de observación elaboradas por los futuros profesores (y sus tutores) mientras transitan sus residencias. Nos interesa analizar cómo ciertas situaciones vividas inicialmente como vallas, como obstáculos en sus clases, se transformaron en trampolines que permitieron el envión hacia la reflexión teórica, el planteo de interrogantes y la “reinvención categorial situada” (Gerbaudo, 2011 y 2013); dinámicas que eluden la mera adopción de conceptos e ideologemas instalados, y ponen en el centro en el trabajo a la vista con la teoría y los textos en las *aulas de literatura* de los docentes en formación.

Palabras clave: didáctica; prácticas; obstáculos ideológicos; reinvención situada; narrativa.

Para empezar el recorrido

En 1994, cuando Mario Tobelem sistematizó los principales aportes del grupo Grafein, dedicado a la coordinación de talleres de escritura, sostuvo que las consignas podían lindar con el juego o con un problema matemático, “pero sea cual sea la ecuación, - explicaba - siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de

llegada y algo de punto de partida” (Tobelem, 1994, p.16). Tanto como alumnos de la escuela como del profesorado, hemos trabajado –casi siempre- a partir de consignas, hemos comprendido los límites impuestos por vallas teóricas y/o epistemológicas para lograr un producto acorde con lo pedido; hemos aprovechado los trampolines que nos permitían imprimirle nuestro propio impulso a esa *tarea*, que llevaría entonces algo nuestro: una marca personal, nuestra letra, nuestra firma. Hemos escrito distintos tipos de textos *ceñidos a y motivados por estos pretextos* que han dado lugar a otros textos, borradores, revisiones, recuperatorios y promociones, como también, a comentarios y reflexiones. En esta ocasión, nos valemos de estas metáforas, de la idea de valla y de trampolín, para analizar ciertos episodios narrados por los docentes en formación en los escritos a partir de los cuales tematizan el inicio de sus prácticas.

Desde hace ya algunos años, en la cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades (UNMdP), proponemos a nuestros estudiantes *narrar* sus prácticas en distintos géneros que nos permiten acompañar sus experiencias, andamiar esos primeros pasos en la carrera docente y crear un espacio discursivo valioso para la reflexión, la autoevaluación, el planteo de interrogantes, incertidumbres y desafíos.ⁱ Así, con el propósito de “narrativizar las prácticas” (Bombini, 2007), implementamos una serie de propuestas de escritura que, desde un enfoque etnográfico, nos permiten abordar la complejidad de la práctica docente y su relación con la/s didáctica/s: los estudiantes escriben las *narrativas* de los encuentros que van a observar, los *guiones conjeturales* de las clases que van a dar y los *autorregistros* posteriores.ⁱⁱ A su vez, comparten relatos y anécdotas en el *Foro la vuelta a la escuela* durante el primer tramo del ciclo lectivo y el *Foro de acompañamiento a la práctica*, a lo largo del segundo.

En este trabajo nos referiremos precisamente a dos relatos compartidos en este último *Foro* por dos docentes en formación mientras realizaban sus prácticas de “Literatura” en una escuela técnica de la ciudad de Mar del Plata. Nos interesa analizar cómo ciertas situaciones vividas inicialmente como vallas, como obstáculos, se transformaron en trampolines que permitieron el envión hacia la reflexión teórica, el planteo de

interrogantes y la “reinención categorial situada” (Gerbaudo, 2011 y 2013), en tanto dinámicas que eluden la mera adopción de conceptos e ideologemas instalados y ponen en el centro el trabajo a la vista con la teoría y los textos en las aulas de literatura de los docentes en formación.

Acerca de las vallas y los obstáculos del camino

Al igual que una consigna de escritura, el recorrido de la práctica docenteⁱⁱⁱ se encuentra poblado de hallazgos y obstáculos, ambos igualmente valiosos a la hora de reflexionar sobre las alternativas, marchas y contramarchas de esta trayectoria. Entre estos últimos, Analía Gerbaudo distingue *obstáculos epistemológicos* y *obstáculos ideológicos* que señalan la procedencia de limitaciones y prejuicios tramados (muchas veces inconscientemente) en la organización y el desarrollo de nuestras clases. A partir de los trabajos de Gastón Bachelard, la autora rastrea estos *saberes cristalizados* que ya no aparecen como interrogantes sino como respuestas en el ideario escolar. Los primeros se evidencian en los empleos *aplicacionistas* y *deteccionistas* de los saberes académicos en las prácticas áulicas: *aplicar* la teoría del análisis estructural del relato para analizar un cuento; *detectar* y *encontrar* recursos de cohesión lingüística en un texto son ejemplos claros de estos usos *escolarizados* y dogmáticos de los contenidos disciplinares como mecanismos legítimos de enseñanza de tal o cual paradigma. A su vez, Gerbaudo parte de la definición de *ideología* de Terry Eagleton para indagar en torno a los *obstáculos ideológicos*, que consisten en “sobrevalorar o despreciar una posición al margen de fundamentos teóricos” (2011a, 19), posiciones ancladas en una tradición o bajo el peso de una autoridad, que impiden leer críticamente una situación de enseñanza. Dentro de estos, se refiere a las *autocensuras*, entre las cuales se encuentran los prejuicios sobre los estudiantes, los supuestos vinculados con la erosión del nivel medio como espacio de formación, el “fantasma de los padres” e incluso el ideologema de la “pérdida de profesionalización” de los docentes (2011b, 163-167) instaladas en el discurso escolar. Estos obstáculos operan a lo largo de toda la carrera, pero se presentan tal vez más nítidamente en los inicios de la práctica. Notamos que, si bien el “obstáculo

epistemológico genera inercias que dificultan la reflexión sobre un saber” y los “obstáculos ideológicos son, en muchas ocasiones, la principal traba para la reflexión sobre las prácticas” (Gerbaudo, 2011a, 18-19), ponerlos en palabras, desnudarlos y enfrentarlos en la escritura para propiciar el trabajo intelectual puede convertirlos en trampolines que promuevan la revisión del propio archivo pedagógico a la hora de enfrentarnos al trabajo sobre (y con) un texto, las convenciones de enseñanza instaladas en torno a él y los modos de leer que gravitan cada generación de estudiantes y docentes. Al menos, creemos que eso es lo que ocurre y lo que nos muestran los relatos de las estudiantes que compartiremos a continuación.

Héroes y antihéroes en el imaginario escolar

En el *Foro de acompañamiento a la práctica*, A. nos cuenta que está realizando la suya en un 4º año de una escuela técnica. Han estado trabajando con mitos griegos y mitos de los pueblos americanos: leyeron, debatieron y construyeron definiciones en torno al género. Como son *todos varones*, para abordar la idea de *héroe* la practicante decide vincularla con lo futbolístico y, particularmente, con la figura de Maradona y su famoso gol a los ingleses durante el mundial de 1986. El mismo día de la clase en cuestión, entra al *Foro* y nos dice:

Son todos varones (...). Hoy llevé videos sobre el gol a los ingleses de Maradona y el texto de Sacheri "Me van a tener que disculpar". Lo leí y les pregunté si se podía pensar el mito, lo mítico, todo lo que veníamos leyendo y dialogando, en la figura del Diego. Tengo que decir que me sorprendí con sus respuestas. (...) Todos se negaron rotundamente a que Diego era un héroe, un dios, un mito. ¿Por qué esperaba que dijeran lo contrario? No sé, pero sus respuestas fueron contundentes. Mi asombro fue grande. A la vez sentí cierta satisfacción de no haber acertado en sus respuestas, significa que nunca está todo dicho (...) Yo, estudiante de letras, un poco anticuada, un poco prejuiciosa, pensé que por gustarles el fútbol y ser todos varones iban a adorar a Maradona (como yo sí adoro, lo confieso), y me iban a saltar a la yugular cuando

preguntara algo sobre él. La mayoría coincidía en que un gol a los ingleses (dos, tres, los que fueran, con la mano, con la cabeza, con la zurda) de Maradona nunca jamás (en ningún planeta posible) iban a "vengar" la tragedia de Malvinas. Me quedé un poco helada... *Sus argumentos eran terriblemente éticos, condenatorios*, "San Martín, sí es un héroe, profesora", decía uno. "Maradona sólo es un jugador de fútbol y eso no es importante para un país", decía otro. Mi objetivo con la lectura de ese texto y los videos de Maradona eran pensar en una posible acepción del mito, hoy, en la actualidad. Pero la discusión me pareció, pasaba ya por otro lado. Los mitos tenían que ver ya no con la ficción, lo maravilloso, irreal y literario sino con algo todavía más profundo, algo de índole moral, nacionalista, política. Algunos alumnos planteaban que no era algo "positivo para los argentinos que ese fuera nuestro dios". Quise contradecirlos varias veces pero no lo hice. Quizás se trate de una diferencia de contexto, generacional, histórica; quizás mi generación y las anteriores sí pensábamos que Diego es/era Dios y eso haya cambiado, se haya movido, desplazado. Les pedí que pensarán para la clase que viene qué acontecimiento "mítico" o qué sujeto heroico (ejemplos) sí se podrían leer como mitos, en la actualidad.

Lo que para mí se presentaba como "obvio" (que chicos de quince años tuvieran a Maradona como un héroe) *no se cumplió*. Sentí cierta distancia a partir de eso. Me pregunté cuáles serán sus héroes, si todavía se puede pensar de esa manera hoy y ahí, entendí que yo pensaba la actividad/la clase de manera sesgada, es decir, desde la postura contraria a la de los estudiantes. Llevé ese texto *basándome en el prejuicio de suponer sus respuestas* y de que Maradona sí se puede pensar como mito, como héroe moderno. Tuve mi merecido. No fue un rechazo a la actividad ni al texto. Me parece que tenían una postura tomada y la defendieron. Y yo no tuve muchas ganas de convencerlos de lo contrario. En parte porque me sorprendí, ya lo dije, y también, porque admiré su firmeza.

Hablando de mitos, se puede decir que desmitifiqué el lugar de los estudiantes que suponía yo, erradamente y casi sin fundamentos. (cursivas nuestras)

La consigna del *Foro* pedía compartir una escena que cada practicante quisiera destacar de las clases dadas en el transcurso de su residencia. Sin dudas, la sorpresa de A. frente a la respuesta de los alumnos ese día, respecto de concebir a Maradona como un mito moderno, estuvo entre los acontecimientos más significativos de sus prácticas.^{iv} Ante la negativa contundente y sostenida de los estudiantes, la docente en formación responde con asombro y satisfacción. Lo primero, porque al diagramar su proyecto y organizar la clase en cuestión, la ecuación varones = fútbol = Maradona = mito, delineaba una trayectoria perfecta para señalar el paso de la mitología y la épica, tal como se propone en el diseño curricular de cuarto año, hacia una visión moderna de sus valores en la sociedad argentina: el fútbol en clave política. Diego Maradona, héroe del juego, lo es de la historia porque *venga* la dominación inglesa sobre Malvinas con un gol tramposo pero legal. La tesis era sostenida, asimismo, por un corpus textual y audiovisual que no podía fallar, la reproducción del gol y el cuento de Sacheri, seguido del presupuesto del prestigio del jugador en el imaginario de los adolescentes aseguraban el consenso sobre la posibilidad de ver en él una imagen heroica actual. Lo segundo, la satisfacción ante la negativa de los alumnos resultó de la consistencia de sus respuestas y sus argumentos *terriblemente éticos, condenatorios* que demostraron una toma de posición que ella no esperaba encontrar tan firmemente arraigada en jóvenes, como eran, amantes del fútbol. Llamativamente la *subjetividad letrada* de la practicante (“Yo, estudiante de Letras”), había operado en sentido inverso del conservadurismo que Cuesta y Frugoni (2011) detectan en el ideario cultural de los docentes en formación de Letras como detentadores de la alta cultura. Por el contrario, A. preveía actualizar la categoría de mito, promover una reflexión desde acontecimientos contemporáneos pertenecientes a la cultura popular, a un fenómeno masivo como el fútbol, a una figura paradigmática como Maradona, basada en un sistema de valores propios que, sin ser *anticuado* como ella lo califica, no se correspondía con el de los alumnos. Reflexiona, las diferencias

pueden ser *generacionales, contextuales, históricas*, da por sentado que su generación y las precedentes aceptarían esta denominación, tal como previo al encuentro infería que los alumnos, *por gustarles el fútbol y ser todos varones iban a adorar a Maradona*, como confiesa, ella sí lo adora. Reconoce que llevó el texto *basándose en el prejuicio de suponer sus respuestas*, un ejercicio inevitable en las *aulas de literatura* (Gerbaudo, 2011), de todos los profesores: suponer respuestas, adelantar efectos de lectura, imaginar qué van a decir, cómo van a reaccionar. Es decir, inferencias habilitadas por las observaciones realizadas previo a iniciar las prácticas, por el contexto, por las lecturas que vienen haciendo los alumnos.

Sin embargo, el prejuicio que atribuye al fracaso de sus presupuestos procede de sus propios gustos e ideologemas, más allá de lo meramente generacional (muchos adultos coincidirían más con los alumnos que con ella misma). Si bien les gusta el fútbol, están lejos de adorar a Maradona y ver en un gol el resarcimiento de una deuda político-territorial que Argentina tiene con Inglaterra desde hace más de ciento cincuenta años, representación cristalizada en la mentalidad de A. que orientó su propuesta en esa dirección, previendo una interpretación favorable a la identificación Maradona = mito *a priori* de conocer el pensamiento de los adolescentes. Posiblemente, concedores del conflicto entre ambos países por la posesión de las Islas Malvinas visibilizada durante los últimos años e incorporada como contenido en las prácticas escolares, los estudiantes fueron capaces de separar la dimensión deportiva y espectacular del fútbol de las decisiones políticas que constituyen la identidad del país, distinguieron el ámbito político e histórico nacional del deportivo, se situaron críticamente en las antípodas de la euforia nacional que renace en cada Mundial. Asimismo, detentaron –como lo advierte la practicante– una ética ubicada en la base del discurso escolar tradicional, que sostiene un imaginario donde San Martín es un prócer, un verdadero héroe y un jugador de fútbol, un deportista. La afirmación de que Maradona *sólo es un jugador de fútbol y eso no es importante para un país*, tal como afirmaba uno de los alumnos, contrastaba con el presupuesto de que él, como Messi, Mascherano (luego de su conocido “hoy te convertís en héroe” a Romero en el último Mundial), Tévez o cualquier jugador

destacado por su carisma popular, podrían asumir una representatividad identitaria, desarticulando un obstáculo ideológico asentado en la sobrevaloración de la figura de Maradona como héroe nacional, al margen de fundamentos teóricos.^v Ahora, eran ellos quienes erigían un discurso *terriblemente ético y condenatorio*; reclamaban, de alguna manera, la necesidad de redefinir y, en todo caso, redescubrir a sus *verdaderos* héroes. A diferencia de lo que tantas veces ocurre, *no fue un rechazo a la actividad ni al texto* sino al postulado que proponía ver en la figura de Maradona, a través del famoso gol a los ingleses, un mito y reconoce en esa toma de posición la satisfacción de ver rebatidos sus *prejuicios* –coincidiera con ellos o no-, el derribamiento más acertado de los obstáculos ideológicos que habían primado en sus *aulas de literatura*, para decirlo también con Gerbaudo.

Literatura y experiencia

En el mismo foro, R. comparte el siguiente relato.^{vi} Allí nos cuenta que al inicio de su segunda clase también en una escuela pública técnica marplatense, intentó recuperar lo realizado en la anterior, para lo cual le contó al grupo, principalmente a los ausentes, que había llevado diversos libros de autores contemporáneos y que, básicamente, se habían dedicado a leer poesía. Así continúa:

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

piensan, comentan, se apropian, recitan sus propios versos parodiando lo que escuchan, se transforman, de un momento a otro, y sin saberlo, en grandes lectores.

Si sólo se reconstruyera la clase marcando con una cruz en un listado dado o completando una tabla, no habría espacio para esta práctica de escritura y reflexión. Sin embargo, en este caso, a partir de este relato, R. comienza a reflexionar sobre el lugar de la poesía en la escuela, el rol del profesor de literatura, los prejuicios, los obstáculos de los que hablábamos más arriba, el vínculo de los lectores adolescentes con los textos poéticos, el papel de la crítica, etc. y dice:

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

Sin dudas, R. tiene claro que *la literatura no necesita quien la defienda* pero sí quien la lleve, quien la haga conocer y en este sentido, ve en el docente *una especie de dealer*, pero que en este caso, goza del privilegio de *repartir* un material legal, un producto genuino y a su vez, tiene el poder de elegir al que considere de mejor calidad. Sea más o menos aceptado por la “ley de canonización” (Bombini, 2009) que rige el ingreso de la literatura en las aulas, es él quien debe “decidir cuáles son los textos más pertinentes para que los alumnos lean”, como prescribe el diseño curricular (DGCyE, 2010, p.25),

las obras que les facilitará, les prestará, les hará llegar. Asimismo, la reflexión sobre esta escena y el intercambio que suscitó entre sus compañeros y tutores en el foro, permitieron a R. profundizar estas cuestiones en una ponencia presentada en las *I Jornadas de Teoría Literaria y Práctica Crítica*. Allí, se detuvo en la actitud de Román, el estudiante, que ante la burla de sus compañeros, ofreció la lectura de tres poemas. Dice R:

Lee. Simplemente lee para todos en voz alta. No aclara ni justifica nada, de hecho no hace ningún comentario antes de leer. Deja que el texto hable, que se la “banque” sólo. Román responde con la experiencia, pone en primer plano la literatura, el acto de leer, la práctica; lo único que puede transmitir parecería ser, justamente, el momento de la lectura que el ya experimentó cuando leyó al poeta entrerriano Román Sangoy. Y en este sentido, su accionar es fuertemente político porque hace de la literatura un espacio común; común porque socializa la lectura con quienes no habían accedido aún a ella y, por sobre todo, porque no digiere esa experiencia, deja que cada uno de los que están en el aula la asimile como quiera (Fernández, 2015).

La *experiencia de lectura* aparece así como un concepto clave, que se indaga desde la escritura y a partir del cual se plantean posibilidades teóricas. R. se convierte de esta forma en “una profesora artesana que localiza un problema de la práctica, indaga en cómo solucionarlo y construye un artefacto didáctico poniendo en juego la reflexión sobre sus cualidades y particularidades” (Sardi, 2012, 223). Por este camino, y con una concepción de la enseñanza literaria ligada a la de comunidad, la docente en formación recupera el concepto de “crítica patética” de Barthes (2005, 163) y desprende valiosas líneas para generar auténticas experiencias, que posibiliten la práctica teórica y crítica en la escuela. Dice en su ponencia:

En relación a estas ideas me gustaría recuperar el concepto de crítica patética de Barthes para pensar algunas cuestiones finales. Cito: “*Crítica patética: en lugar de partir de unidades lógicas (análisis estructural), se partiría de elementos*

afectivos → *se podría ir hasta una discriminación de los valores (del valor) de la obra según la fuerza de los momentos —o de un momento—.* "Pensar la posibilidad de trabajar la crítica patética en la escuela me parece realmente tentador: en principio, porque supone indagar en algo que, en general, suele quedar relegado en el ámbito académico Y, en segundo lugar, y este el punto más importante para mí, porque supone trabajar con algo que es del orden de lo común: todos somos capaces de sentir y hablar acerca de lo que sentimos... todos, sin excepción, tienen la capacidad de experimentar – si es que hay un docente que habilita y provoca esas experiencias... (Fernandez, 2015)

El *obstáculo* del prejuicio respecto de la lectura de poesía en la escuela, un obstáculo que opone la concepción de una práctica *aburrida* a la exacerbación del placer, se convierte en *trampolín* que lleva a la noción de *crítica patética*, a la necesidad de proponer instancias en que se trabaje con algo “que es del orden de lo común” y a la valiosa propuesta de vincular la lectura literaria en el colegio con el concepto de experiencia, tal como hacen prestigiosos especialistas del campo, entre ellos, dentro de una línea sociológica y antropológica Carolina Cuesta (2006 y 2013), Michèle Petit (1999, 2001, 2015), J. Bahloul (2002), o desde un punto de vista más filosófico, Jorge Larrosa (2003).

Hacia una didáctica reflexiva

Estos relatos que narran la *desmitificación* del héroe (fútbolístico) que presupone A. y el cambio de actitud frente a la lectura de poesía en la escuela según R., señalan la articulación de una “didáctica reflexiva”, al decir de Analía Gerbaudo (2013), en lugar de una “didáctica prescriptiva”; una “didáctica teórico-epistemológica” que involucra la práctica como instancia ineludible en sus proceso de construcción, en vez de una didáctica “recetual”, que pauta fórmulas y pasos a seguir para producir clases “exitosas”. A lo largo del año, recorreremos un camino donde se generan preguntas de orden metodológico y se diseñan propuestas de intervención situadas, que exigen

decisiones sustentadas en razones teóricas, epistemológicas, políticas, estéticas e ideológicas (Gerbaudo, 2013). A su vez, todas ellas confluyen en el relato sobre la propia práctica, en la narración de lo que se conjeturaba que sucedería, lo que efectivamente ocurrió y la reflexión que esa distancia –mayor o menor- produjo en el docente en formación en relación con su práctica y, fundamentalmente, con los modos de mejorarla con vistas al futuro. De esta forma, la complejidad de nuestro campo es valorada como un desafío que posibilita la revisión de los contenidos disciplinares en función de los contextos de enseñanza y el diálogo entre *didáctica* y *práctica*. Se plantean interrogantes, se desnudan los *obstáculos epistemológicos e ideológicos* que sostienen ciertas situaciones didácticas para sumergirse a partir de ahí, como si se saltara desde un trampolín, en indagaciones, propuestas situadas y sustentadas por la reflexión teórica. Creemos con Gerbaudo, que las didácticas se elaboran a partir de las prácticas y que es por tanto necesario implementar un “control epistemológico” que propicie una auténtica “reinención categorial situada”, es decir el “re-uso teórico que, lejos de adoptar lo más puramente un concepto, lo toma e introduce notas *ad hoc* atentas al problema que la investigación o la situación de la enseñanza busca resolver” (Gerbaudo, 2011: 23). Narrar nuestras prácticas, compartirlas con colegas, estudiantes y docentes puede ser una alternativa propicia para concretar este desafío.

Referencias

- Bahloul, J. (2002) *Lecturas precarias*. México: FCE.
- Barthes, R. (2005) *La preparación de la novela*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bombini, G. (comp.) (2012) *Escribir la metamorfosis*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Bombini, G. (2007) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura* Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2014) Escritura en la formación docente. Los géneros de la práctica. *Enunciación*, Vol 18, N° 1, pp. 19-29.
- Cuesta, C. (2006) *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Cuesta, C. (2013) La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. *Literatura: teoría, historia, crítica*. Vol. 15, Nº 2, julio-diciembre, 97-119. Disponible en:

<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/41301>

Cuesta, C; Frugoni, S. (2011) Tensiones entre la formación académica y la formación docente en el profesorado universitario: acerca de las subjetividades “letradas” de los alumnos de Letras.

Dirección General de Cultura y Educación (2010) Diseño Curricular para ES.4.

Fernández, R. (octubre de 2015) El (dis)placer del texto. Notas sobre la práctica crítica en la escuela. En *I Jornadas de Teoría Literaria y Práctica Crítica*. Mar del Plata, Argentina.

Gerbaudo, A. (2011a) El docente como autor del curriculum: una reinstalación política y teórica necesaria. En *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario: Homo Sapiens, 17-30.

Gerbaudo, A. (2011b) La clase (de lengua y literatura) como envío. En *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario: Homo Sapiens, 159-186,

Gerbaudo, A. (2013) Algunas categorías y preguntas para el aula de lengua y literatura. *Álabe. Revista de la red de universidades lectoras*. Recuperado de: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/121>

Hermida, C. (en prensa). Artesanías de la palabra. Sobre la narración de las prácticas docentes de literatura. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Mar del Plata, Argentina.

Hermida, C. (2011) Espejos quebrados, opacos. Las narrativas de los estudiantes que comienzan a ser docentes. En *Actas de las VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: “Currículo, investigación y prácticas en contexto(s)”*. Mar del Plata, Argentina.

Hermida, C. y Stapich, E. (mayo de 2009) Las narraciones de los futuros docentes o cómo salir a flote de la inmersión en la escuela” *Actas de las V Jornadas sobre la*

Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa". Mar del Plata, Argentina.

Hermida, C. y Di Milta, C. (octubre de 2016) Acerca de “censuras”, “deudas” y “reinenciones”. El lugar de la teoría, la práctica crítica y la lectura literaria en la escuela. En *I Jornadas de Teoría Literaria y Práctica Crítica*. Mar del Plata, Argentina.

Hermida, C. y Pionetti, M. (2016) *Escribir la lectura. Leer y construir la práctica docente en la web*. En: *XVI Jornadas La literatura y la escuela. Jitanjáfora*. Mar del Plata, Argentina

Hermida, C. y Segretin, C. (2013) Los relatos sobre la vuelta a la escuela de los docentes en formación del Profesorado en Letras. En *VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado* Mar del Plata, Argentina.

Hermida, C. y Segretin, C. (2015) “El ‘lenguaje de la enseñanza’ de la lectura literaria en la formación del Profesorado en Letras” *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado*. Mar del Plata, del 29 al 31 de octubre de 2015. ISBN 978-987-544-655-7. Disponible en: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/index.htm>

Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.

Petit, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.

Petit, M. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio privado*. México: FCE.

Petit, M. (2015) *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: FCE.

Sardi, V. (2012) De artesanos y de artesanías en la enseñanza de la literatura. *Texturas. Estudios interdisciplinarios sobre el discurso*. Recuperado de: www.dx.doi.org/10.14409/texturas.v1i12.2921

Notas

ⁱ Nos hemos referido a estas cuestiones en: Hermida, 2011; Hermida y Stapich, 2009; Hermida y Di Milta, 2016; Hermida y Pionetti, 2016; Hermida y Segretin, 2013 y 2015

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

ⁱⁱⁱ Qué es la formación sino pura producción, como la escritura, de sentidos, de estrategias, de dispositivos y principalmente, de experiencias.

^{iv} Cuestión que comprobamos cuando la escuchamos relatar el mismo episodio en el Ateneo final de prácticas unos meses más tarde.

^v Y del epistemológico que supone homologar “dios” a “héroe” y de ambos a la idea de “mito”, un tipo de asociación en ocasiones “incrustado” en el vocabulario empleado en el abordaje de las cosmovisiones específicas para cuarto año, que prevén la enseñanza literaria de formas míticas, épicas y trágicas, según los Diseños Curriculares de Provincia de Buenos Aires. Sin atender a las diferencias entre dichas categorías analizadas por especialistas (Campbell, Jaegger, Grimal), en ocasiones el uso tiende a reducirlas y/o a asociarlas

^{vi} Nos hemos referido a este relato en “Artesanías de la palabra. Sobre la narración de las prácticas docentes de literatura”, Hermida (en prensa).