

Sección



La gambeta didáctica

“Lo que se dice y se hace. Lo que se calla y se niega”. A apropiaciones de la literatura en el aula**Luz Mattioli***

...tal como se empezaba a escribir la historia años atrás, hoy comienzo a proyectar el epílogo de este camino transitado como período de formación. De este modo, una vez terminado este agitado y revolucionado recorrido, titular este informe como una crónica que relate las experiencias de un naufrago no resulta casual ya que esta metáfora nos permitirá contar que... finalizado el recorrido planteado como un relato nacido de la experiencia de un naufragio, no implica que dicha metáfora anuncie una catástrofe o un accidente. Partir de la imagen del naufrago me sirve para transmitir cuáles fueron todas las sensaciones y obstáculos que me invadieron durante el último año de mi carrera. Esto es así no sólo porque al final de un camino se ve lo vivido y recorrido con nostalgia sino, también porque el último capítulo genera siempre la ansiedad sobre cómo continuara la historia...

“Relato de un naufrago practicante de Letras”, en Graciela Herrera de Bett (2010).

El presente trabajo surge a partir de una indagación personal que se va consolidando a medida que transito distintas aulas y experiencias. En todas estas situaciones se me presentan los mismos interrogantes: ¿cuáles son los distintos modos de leer literatura que se presentan en las aulas? ¿Cómo se presentan y en la voz de qué actores/alumnos? Y ¿cuáles son las distintas formas del conocimiento que se da en cada situación en particular?

Como punto de partida de este trabajo me propongo comenzar a pensar cómo la literatura y las maneras en que puede ser leída ponen a los lectores en un rol de conocedores de los textos literarios y de sus potencialidades (Cuesta, 2006: 68).

* Estudiante avanzada de la carrera del Profesorado y Licenciatura en Letras, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Realiza su tesis de licenciatura en el área de Griego y actualmente se desempeña como adscripta en la materia Griego II, dictada por la Prof. Dra. Graciela Zecchin. Es docente en distintas escuelas de la ciudad de La Plata.
luz.mattioli@gmail.com



La pregunta que atraviesa todas mis inquietudes gira en torno a cuáles son los modos de apropiación de la literatura –en términos de Chartier- que se dan en el aula. Rockwell en *La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura* explica que el concepto de apropiación por un lado, acentúa el rol activo de los sujetos involucrados en tomar para sí y hacer uso de la escritura; y, por otro lado, permite examinar los cambios que pueden sufrir los bienes culturales como la escritura, cuando son apropiados por los sujetos (Rockwell, 2000).

Durante el año 2011 realicé mi residencia para el Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) con un grupo de alumnos de 15 años en un colegio de la Ciudad de La Plata [1]. Allí pude observar -como indica Cuesta- la incidencia que tiene en las clases de literatura atender a los modos de leer – y yo agrego a los modos de ver/mirar- y a sus posibilidades de generar las condiciones de apropiación del conocimiento que hacen a la cultura escrita (Cuesta, 2006: 92). Durante esta práctica la Profesora me asignó para trabajar el cuento “Después del almuerzo” de Julio Cortázar [2] y también me pidió que desde allí aborde el tema *Focalización*. La actividad consistió en observar distintas fotos, de distintos lugares, personas y situaciones; tomadas desde distintos planos y, así, analizar entre todos qué mirábamos y dónde estaba anclada nuestra mirada. El trabajo consistió en observar cuatro fotos (la de la niña afgana, una foto de un paisaje conocido y otro no tan cotidiano, una foto donde se veía caer una persona de las Torres gemelas) [ver anexo].

Al momento de plantear la actividad, pensé que de ese modo, los chicos iban a poder apropiarse de las fotos cada uno desde un lugar personal y de esa manera podríamos entre todos plantear una “definición” de focalización. Al momento de trabajar las fotos surgieron comentarios como “la foto hace que no puedas dejar de mirarla”, “me intimida con su mirada” [ver anexo 1]; “no sé, es un hombre que se está tirando”, “es un hombre que se está tirando de las Torres gemelas” [ver anexo 2]; “es una foto donde se muestra la vida cotidiana”, “es Puerto Madero [3]” [ver anexo 3]; “es una vida cotidiana diferente con vaquitas, un señor que lleva una lanza, el campo [ver anexo 4].

Lo interesante de esta actividad es que los chicos pudieron ser partícipes, es decir, pudieron decirme cómo veían, con qué se identificaban y por qué. Eso me iba a permitir después en la lectura grupal observar de qué manera estaban conociendo a la literatura en sus modos de leer. Abordar el tema Focalización [4] desde otro lugar, me permitió pensar cómo la presentación del conocimiento en diferentes formas le da significaciones distintas. Es decir



que, tiene consecuencias para el grado de apropiación posible del conocimiento para los sujetos (Edwards, 1995: 147).

En cada uno de los comentarios de los alumnos observé aquello que señala Edwards, cuando afirma que el lugar en el que el conocimiento se transforma en una particular explicación de la realidad es el sujeto (Edwards, 1995: 146), es decir, que pude ver cómo cada alumno se apropió -desde su lugar social, cultural- del mismo conocimiento. En este caso, las imágenes oficiaron como objeto de conocimiento de la focalización en términos de un modo particular de ofrecernos la realidad.

A su vez esta actividad me permitió ver cómo cada una de las subjetividades le estaban “poniendo cuerpo” a cada una de las fotos. Después, lo mismo sucedió con el modo en que los chicos leyeron “Después del almuerzo”, donde cada lector jerarquizó, se apropió de ciertos significados y no otros (como se aprecia en los escritos que cito más abajo).

Entonces, en este punto el interrogante que me surge inmediatamente es: ¿estamos preparados para escuchar los distintos modos de leer de los alumnos? O dicho de otra manera, ¿podemos darle crédito? (Cuesta, 2006: 84). Si esto es así, la pregunta que me hago entonces es: ¿cuáles son los conocimientos que se están poniendo en juego? Y ¿qué lugar le damos como docentes a esas otras posibles lecturas? En este sentido, coincido con Rockwell cuando explica que al insistir en la apropiación, Chartier nos previene contra una lectura unidimensional de los libros escolares. Una multiplicidad de maneras de leer los textos subvierte la aparente uniformidad de sus contenidos y sus formas.

Esta situación me permitió -en palabras de Marta Negrín- partir de una situación real de enseñanza, para intentar comprender lo que allí ocurre, el juego complejo en el que participamos los docentes, los alumnos, el curriculum oficial, los factores sociales, culturales e históricos que atraviesan las prácticas (Negrín, 2008: 155).

A lo largo de estas clases se me presentó continuamente la necesidad de (re)pensar y poner en juego lo que plantea Egan cuando entiende a la imaginación como una forma de conocimiento, y allí observar cómo funcionan las consignas y de qué modo los alumnos logran “hacerlas propias”. En este sentido, Pampillo propone otra imagen de alumno-escritor para la escuela. Un escritor que escribe a partir de una consigna que se parece bastante a un problema de



ingenio y para resolverla es invitado a recurrir ya no a un conjunto de saberes sistematizados con anterioridad, sino a la imaginación y al “conocimiento literario que cada uno tiene”, conocimientos que no sólo tienen que ver con conocimientos aprendidos en la escuela sino con conocimientos culturales más amplios (Frugoni, 2006: 36).

La lectura en clase grupal del cuento “Después del almuerzo” permitió que cada uno se “apropiara” del texto desde un lugar personal y también incentivó al debate grupal en el que cada alumno tomaba decisiones y posturas personales. Relacionado con esto, Rockwell en “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela” sostiene que cada sujeto selecciona, interpreta e integra, a su manera, los elementos que se presentan en el aula; incluso puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos transmitidos por la escuela (Rockwell, 1995: 16).

Si nos preguntamos cuáles fueron los modos de leer –en este caso, *Después del almuerzo*- y de qué manera cada alumno se apropió del texto, encontraríamos que son los mismos alumnos quienes nos responden de la siguiente manera:

Después del almuerzo

Después del almuerzo, fui junto a su madre a decirle que debía llevarlo de paseo esa misma tarde.

Contestó que no, quería que otro lo lleve y que lo dejemos estudiar. Esperábamos una respuesta como esa ya que el se avergüenza al salir con su hermano menor por el mínimo hecho de que es discapacitado. Di un paso adelante y lo mire clavándole los ojos en su mirada. Sabiendo que debía contestar que sí y así fue. Nosotros nos fuimos sin decir palabra mientras él comenzaba a vestirse.

Luego nos pusimos a jugar a las damas mientras él hablaba con su tía y nos saludó cuando se iba.

Mi mujer y yo nos sentimos muy mal de que entre ellos no haya un vínculo amigable. Estamos hartos del comportamiento del mayor porque no quiere que lo vean con su hermano, le da vergüenza que sea down.

Martín, 4to. “C”.

No olvidar recordar

Se hacían las dos de la tarde, y recién habíamos terminado de almorzar, cuando recordé que Matías hacía mucho tiempo que no salía de paseo. A decir verdad, me encanta salir con él, pero sé que Juan no tiene buena relación con su hermano ya que, no le gusta salir y sentirse



mirado. (Lo he escuchado hablando con Tía Encarnación). Es por eso que obligo a Juan a salir con Mati, porque si bien son diferentes, también son hermanos y deben protegerse. Mi objetivo no es fastidiarlo, sino intentar que recuerde la relación que compartían, procurando que pasen tiempo juntos, tal como lo hacían de niños, cuando Juancito y Mati se la pasaban horas o días jugando sin separarse, y aún recuerdo cuando todo el tiempo resonaban sus risitas por toda la casa inundándola de alegría...

En ese instante, me dirigí con mi esposa a la habitación de Juancito, y le propuse que paseara a su hermano. Por supuesto, respondió de la manera que yo esperaba: inventaba excusas con el estudio, aunque yo sabía la verdadera razón de su negación. Por eso, ante su actitud como último recurso, di un paso adelante y clavé mis ojos en su mirada.

Juan, como de costumbre miró a su madre, pero ella simplemente bajó la cabeza. No está muy de acuerdo con mis métodos para relacionar de mejor manera a los hermanos, a causa de su amor por los animales y el recuerdo que tiene sobre lo ocurrido con el gato de los Álvarez aquella vez que Mati salió con su hermano.

Juan, rendido, dio media vuelta y aceptó la propuesta. Acto seguido pedí a Tía Encarnación que animara un poco a Juancito, y minutos después, mientras jugaba a las damas con mi esposa en el living, lo vi dirigirse a la piecita de atrás en búsqueda de su hermano, pero me tranquilizó notar cierta sonrisita en su rostro.

Yo sé que en el fondo él quiere mucho a su hermanito menor pero creo que sólo necesita recordarlo.

Malena, 4to. "C".

Lo que observo aquí es cómo la consigna actuó como un disparador, un “trampolín” que les permitió a cada uno de los alumnos “jugar su propio juego” y allí es donde intervienen “otros mundos”, los mundos personales que se mezclan con el mundo de la escuela en donde se apropian ciertos conocimientos que, a su vez, se ponen en juego con los que ya poseen.

Volviendo al interrogante que planteé al principio y que seguirá vigente en cada una de mis experiencias a transitar me parece importante –a modo de cierre- resaltar la idea de que al cambiar la mirada sobre los alumnos, las lecturas y sus conocimientos podemos “mirar, escuchar y escribir” la vida misma de las aulas. Podemos dar lugar a distintos mundos posibles.

A modo de conclusión, quisiera resaltar algunas ideas y sensaciones que me fueron surgiendo a medida que transité las materias pedagógicas y también algunas experiencias como la que trabajé aquí.

En principio, es real esa ubicación en la que uno se siente estudiante y, a la vez, no-profesor, una zona en donde hay una construcción identitaria. En mi caso, transitar estas materias –



sobre todo las específicas del área- permitió transformar mi mirada, observar pero desde otro lado y también observarme a mi en mis propias prácticas. Eso desató quizás ese fuerte interrogante que está en todas las aulas presentes y que a mi me cautivó sobremanera: ¿cuáles son los modos de leer de cada uno de nuestros alumnos? Y también ¿qué pasa con los modos de leer de nosotros los docentes?

Creo que el mayor desafío está en hacerme preguntas continuamente; porque eso me permite seguir avanzando. Por eso me parece que es muy importante darle lugar a lo que se dice y se hace en cada una de las clases y también otorgarnos la posibilidad de escuchar aquello que se calla y se niega como posibles modos de apropiarse del conocimiento.

Por último, esta situación de intercambio e interacción con los alumnos y con los modos de leer distintos textos literarios también me permitió observar que, no sólo en la lectura grupal – por citar un ejemplo- se transforma el conocimiento que ellos tienen, sino que en la interacción con ellos también se transforma mi relación –como estudiante/docente- con el conocimiento.



Notas

[1] La residencia fue realizada en el Colegio Liceo V. Mercante (UNLP) -ciudad de La Plata-, en el 4to. Año "C" a cargo de la Profesora Adriana Coscarelli.

[2] Disponible en: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/cortazar/despues.htm>

[3] Se trata de un barrio exclusivo del centro de la Ciudad de Buenos Aires en donde se aglomeran servicios gastronómicos, cines, y particularmente edificios de oficinas.

[4] Respecto de la "focalización" como concepto narratológico, sigo el clásico trabajo de Gerard Genette (1989).

Bibliografía

Chaves, Mariana (2005): "Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". *Última Década N° 23*. CIDPA, Valparaíso, diciembre, pp. 9-32.

Cuesta, Carolina (2006): *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Edwards, Verónica (1995): "Las formas del conocimiento en el aula", en Rockwell, E. [comp.]. *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 198-222.

Frugoni, Sergio (2006): "Primera parte. La tradición argentina de la escritura". *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, pp. 19-48.

Genette, Gérard (1989): *Figuras III*. Barcelona, Lumen.

Herrera de Bett, Graciela (2010): "La producción curricular en Lengua y Literatura.

Distintas perspectivas de análisis", en: Fioriti, G. y Cuesta, C. (comps.). *Cuadernos del CEDE 3. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*, San Martín, UNSam Edita, pp. 77-88.

Negrin, Marta (2008): "Didáctica de la lengua y la literatura y prácticas de enseñanza", en Menghini, R. y Negrín, M. [comps.]. *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?* Bahía Blanca, Ediuns, pp. 149-157.

Rockwell, Elsie (1995): "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en Rockwell, E. [comp.]. *La escuela cotidiana*. México, FCE, pp. 13-54.



Anexo 1



Anexo 2





Anexo 3



Anexo 4

