

Título: Una experiencia laberíntica: construir un proyecto de práctica docente.

Tipo de ponencia: Comunicaciones de experiencia.

Eje 4: Relatos de lectores, lecturas y mediadores.

Autora: María Ayelén Bayerque.

CV abreviado: Estudiante avanzada del Profesorado en Letras de la UNMdP. Adscripta a docencia e investigación en la asignatura Didáctica Especial y Práctica docente. Ex alumna del Instituto Jesús Obrero, en el que se desempeña laboralmente en la actualidad. Participa en dicha institución del Grupo de Investigación de Historia oral y regional desde el año 2014.

Institución: Instituto Jesús Obrero, secundaria. Universidad Nacional de Mar del Plata.

E-mail: mabayerque@gmail.com

“La casa es del tamaño del mundo; mejor dicho, es el mundo.”

“La casa de Asterión”, Jorge Luis Borges

Soy estudiante del profesorado de Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata y estoy llegando al final de esta etapa. Por este motivo, el año pasado realicé mis prácticas docentes, uno de los últimos desafíos que nos plantea la carrera. En este trabajo me propongo reflexionar retrospectivamente acerca de cómo se gestó y desarrolló mi proyecto de prácticas, haciendo particular énfasis en el trabajo cooperativo llevado a cabo con mi tutora.

En el marco de la cursada de Didáctica especial, como todos mis compañeros, elegí una escuela -Jesús Obrero, de la que soy ex alumna y en la que me desempeño en la actualidad-, un curso -tercer año- donde realizar esta experiencia y se me asignó una tutora de prácticas, Lucía. Atravesar este proceso generó en mí muchas sensaciones. Más allá de que tenía alguna experiencia docente sentía que se ponían en juego los saberes adquiridos en mi formación así como también mi capacidad para adaptarlos al aula de la escuela secundaria. Que el contexto de mis prácticas fuera favorable por tratarse de una escuela en la que me estaría muy cómoda sentía que podía ser un arma de doble filo porque ¿cómo me iba a ir mal?

Los temas que me asignaron fueron tres: el mito, el artículo de opinión y la estructura básica simple. Desde el comienzo entendí que el desafío de mis prácticas era lograr que un tema no quedara aislado del otro. Por este motivo, fue que traté de buscar algo que unificara el proyecto. Así llegué al primer eje que atravesaría transversalmente mi experiencia: la producción de un diario. Las diferentes secciones de un periódico me daban la libertad y flexibilidad necesarias para trabajar con la elaboración de reescrituras de mitos clásicos, la producción de una entrevista, la escritura de un artículo de opinión, la incorporación en todos estos textos de oraciones con determinadas características, etc.

Por otra parte, debía resolver una cuestión fundamental: la elección de los textos literarios. La docente del curso, Ana, que fue docente mía en la escuela y la que admiro mucho, me dio total libertad para utilizar aquellos que ella tenía planificados u otros. Los alumnos trabajaban con el manual *Lengua y Literatura III* de Santillana en línea. Allí se sugería la lectura de dos reescrituras del mito de Teseo y el Minotauro, una de Franco Vacarinni y “La casa de Asterión” (2015) de Jorge Luis Borges. Hablar con mi tutora me sirvió para orientarme en la búsqueda de otros textos porque el de Vacarinni no me convencía. Investigando a partir de recomendaciones de compañeros, docentes y hasta librerías amigos llegué al libro de Ana María Shúa *Dioses y hombres de la mitología griega* (2014) y a la interesante versión que presenta del mito. Pero luego de esta elección, tenía la difícil situación de enfrentar el texto de Borges. Para cualquier estudiante de Letras supone un peso extra abordar Borges y mucho más si es para acercarlo al aula. No obstante, luego de varias nuevas lecturas del texto creí que sería bueno aprovechar que los estudiantes lo tenían en su libro y que es un autor sobre el que hay tanto material extra literario para explotar. Durante la cursada de Didáctica habíamos leído el artículo de Marcela Carranza (2007) donde invita a seleccionar textos y autores no tradicionales o desafiantes. Con todo esto en mente decidí dar BORGES.

Volver a Borges no sólo desde el lugar de lectora, sino de practicante hizo que tuviera que fundamentar mi decisión de dar “La casa de Asterión” en el proyecto de prácticas. Por estos mismos días, di con una entrevista a Michèle Petit, que se titulaba “La cultura se roba” (2015), en la que la antropóloga francesa sostiene que:

(...) siempre busqué situarme del lado del lector, estar atenta a sus maneras propias de construir sentido con lo que encontraba en los libros, de construirse a sí mismo con palabras o historias robadas de acá o de allá. Y digo robadas porque De Certeau decía que la lectura era una “caza furtiva”. (p. 45).

La postura de Petit me recordó al propio Borges y su concepto de lectura, recuperado luego por otros escritores argentinos como Ricardo Piglia o Martín Kohan. Este fue el puntapié inicial para revisar *Otras inquisiciones* (2005) y encontrar en “Kafka y sus precursores” la siguiente cita: “En el vocabulario crítico la palabra precursor es indispensable, pero habría que tratar de purificarla de toda connotación de polémica o de rivalidad. El hecho es que cada escritor crea a sus precursores.” (p. 134). A partir de estas lecturas, con el rigor de la entrega del proyecto muy cerca, fue que empecé a delinear que Borges, como figura de escritor, podía ser el otro hilo conductor del proyecto. Por este motivo, planeé que el trabajo con “La casa de Asterión” permitiera abordar no sólo una versión de un mito clásico con un cambio del punto de vista, sino también que condujera a explorar la figura de autor. Borges por su lugar en la literatura argentina y universal del siglo XX configura un mito de escritor y para unir esta cuestión al eje de la producción del diario y el artículo de opinión, otro tema que debía dar, pensé en seguir trabajando a partir de noticias y artículos sobre la polémica de “El Aleph engordado”. A su vez, la práctica de “engordar” un texto, tomarlo y modificarlo hasta volverlo otro fue parte fundamental de las consignas para la producción de textos escritos utilizando o adaptando actividades de *El libro del Grafein* (1994) y *El nuevo escriturón* (2012).

Todas estas cuestiones que fui mencionando en principio no tenían ningún ordenamiento y eran simplemente ideas abarrotadas entre apuntes de clase, cuadernos y papeles sueltos. La cátedra de Didáctica Especial requiere que finalizando el primer cuatrimestre el futuro practicante presente un proyecto donde consigne qué temas debe dar, a qué contenidos del Diseño curricular vigente se corresponden, una fundamentación pedagógica y una disciplinar, las expectativas de logro, entre otros puntos a desarrollar. Sin embargo, el escollo mayor para mí fue diseñar el cronograma de actividades. En esta instancia debía organizar cómo iba a distribuir los temas y las tareas a realizar en las veinticuatro horas de clase que tendría para llevar a cabo el proyecto. Para construir tal Frankenstein necesité ordenarme. Un par de días antes de entregar el proyecto, tuve, como todos mis compañeros, un encuentro con mi tutora para ver el borrador (bastante incompleto en mi caso) del proyecto. Desde ese momento comenzó la corrección. El cronograma es la guía primera para comenzar a preparar los guiones de clase, es decir, la planificación día a día que como practicantes llevamos a cabo. Fue entonces cuando, de a poco, comencé a entender la dinámica de tener un tutor. Como sostienen Bombini y Labeur (2014):

(...) el guión conjetural no es un texto personal y definitivo sujeto a la evaluación del docente, por el contrario, es un texto inicial, borrador, provisorio, siempre sujeto a modificaciones. Es también un texto polifónico en el que su escritor, primero, cruza su voz con las de sus futuros alumnos y la bibliografía, y luego la entrelaza con las de su tutor y sus compañeros de cursada. (p. 24).

Sobre mi trabajo inicial, Lucía realizó sugerencias, observaciones y correcciones que hicieron crecer el proyecto, en primer lugar, y luego, mutar los guiones conjeturales.

El tema del mito debía ser abordado desde las primeras clases y en el proyecto consigné que llevaríamos a cabo una “Recuperación en voz alta del saber previo de los estudiantes sobre el mito de Teseo, si es que lo tienen” para luego realizar una lectura interrumpida del texto de Shua. Sin

embargo, Lucía en su corrección recordó una frase de Nietzsche citado por Barthes (1989) en *La cámara lúcida*: "Un hombre laberíntico jamás busca la verdad, sino únicamente su Ariadna." (p.116). Además, sugirió comenzar con un microrrelato o esta cita, que finalmente usé, para ver qué conocimientos tenían los estudiantes del mito. Más allá del aporte valioso de la frase completamente desconocida para mí, la tutora acotó que de este modo quizás no fuera necesario interrumpir la lectura, ya que quizás en esta actividad previa surgirían personajes y espacios, por ejemplo.

Y de hecho, así fue. En el autorregistro de esa clase consigné que ante la pregunta de si la cita les recordaba algo o si los remitía a algo conocido, un estudiante nombró a Ariadna y dijo que formaba parte de un mito y otra me pidió que volviera a leer la oración. Así lo hice y a partir de allí comentaron otras cuestiones. Relacionaron a Ariadna con Teseo, aunque no estaba en la frase. Les pregunté qué tendría que ver el laberinto y recordaron al Minotauro, que no era ni un animal ni un hombre, sino que tenía la mitad del cuerpo de hombre y mitad de animal. A continuación, les consulté si recordaban dónde sucedía el mito y un estudiante dijo que en Atenas. También repusieron que Teseo mataba al Minotauro en el laberinto. Fui anotando todo esto en el pizarrón debajo de la frase. Debo confiar que en ese momento me sentí bastante abrumada por todo lo que recordaban de una lectura anterior del mito. Me alegré mucho de que el texto de Shua no abarcara solamente el episodio del Minotauro, sino que comenzara con la concepción de Teseo y culminara con su muerte siendo rey de Atenas.

El clima durante la lectura que llevé a cabo fue muy ameno. Los alumnos escuchaban con atención, ante mi perplejidad. Luego, había planeado retomar cuestiones surgidas previamente y agregar otros personajes, dar más especificaciones sobre el tiempo y el espacio, ver qué otros mitos se incorporan en el relato de Shua, como el de Ícaro y Dédalo. Releyendo el autorregistro de ese día y rememorando la clase ahora me doy cuenta de que mis preguntas fueron insuficientes para generar la conversación literaria que podría haberse explotado mucho más. El texto de Shua me había gustado mucho y sentí que lo desaproveché. Tendría revancha con el de Borges.

Ya en la clase siete de mis prácticas planifiqué dar "La casa de Asterión". En el proyecto consigné que íbamos a hacer una lectura interrumpida. La decisión de hacer una lectura pausada fue debido a que al releer el cuento recordé el difícil vocabulario que posee. De hecho, tuve que buscar varias palabras en el diccionario. Si bien el libro constaba con un breve glosario, esto no me parecía suficiente. Tenía una especie de afán de que se comprendiera totalmente el texto, supongo. Lucía me hizo ver en su corrección que el cuento es muy breve y que podía volver a los puntos difíciles de comprensión en la conversación literaria. Como dice Carranza (2007) "No es necesario (ni es posible) entenderlo todo en un texto literario (...)" (p.2). Por otra parte, en el proyecto, sin tener la experiencia de Shua encima, había pensado una conversación literaria en la que compararíamos ambos relatos y trabajar oralmente a partir de allí. En la instancia de corrección, Lucía me hizo uno de sus aportes más valiosos para mis prácticas al sugerirme que trabaje con una dinámica como la que sugiere Aidan Chambers en "Resaltar" (2007).

Ya en la clase, luego de leer el texto, anoté en el pizarrón tres columnas con sus respectivos títulos: "lo que me gustó", "lo que no me gustó" y "lo que me desconcertó". Cada alumno tuvo la palabra y dijo algo que se pudiera poner en alguna de las tres hileras. A medida que eran más estudiantes los que comentaban algunos puntos comenzaban a repetirse y fui agregando marcas al costado para saber que más de una persona había dicho esto. Por suerte, tengo el autorregistro de ese día donde anoté que entre las cosas que les gustaron estuvo la narración en primera persona por parte del Minotauro, la descripción del espacio del laberinto, el vocabulario que utiliza el autor. Fue llamativo que otros alumnos opinaron no les gustó el léxico y recuerdo que comentamos en el momento mucho esta cuestión, cómo a algunos lectores el vocabulario, aunque les parezca complejo, los atrae, y en cambio a otros les parece un problema y les desagrada. Por otra parte, dijeron que la manera de narrar era un poco rebuscada, ya que se daban muchos rodeos. Los desconcertó sólo el final.

A partir de lo dicho, comenzamos a charlar primero de lo más nombrado que fue el punto de vista. Comparamos con el texto de Shua y, entre los aportes que hicieron, una alumna sostuvo que a

partir de la primera persona se pueden ver los sentimientos del Minotauro. Hablamos también de la humanización del personaje, de cómo Borges agrega cosas que en el mito original no estaban, de que en el texto de Shua, si bien estaba en tercera persona, teníamos un recorrido por la vida de Teseo. Luego, procedimos de esta misma manera con los otros puntos que ellos habían mencionado. Pude reponer toda esta información para este trabajo a través de la lectura del autorregistro de ese día. La conversación fluyó excelentemente y destaco que todos participaron, en mayor o menor medida. Fue interesante el tema del léxico porque apareció en dos columnas. De esa clase me fui feliz, porque había sido drásticamente distinta a la de Shua. Chambers (2007) sostiene que el rol del docente en esta actividad es “pasar de ser una facilitadora de la conversación (...) a ser una participante-maestra en la decisión acerca de qué se hablará” (p. 109). Sentí que los chicos por sus propios medios pudieron “sacarle el jugo” al cuento y al final yo participaba de una conversación en la que los comentarios de los estudiantes no eran forzados por mí, debido a que todos estábamos inmersos en la charla.

La literatura leída fue retomada en otras clases. Los estudiantes tuvieron que “engordar” oraciones del relato de Shua, escribir textos breves donde incorporaran esa oración, armar un glosario con las palabras desconocidas de “La casa de Asterión” y construir un crucigrama con ellas, escribir una carta de Ariadna a un ficticio periódico de Atenas tomando postura frente al abandono de Teseo en una isla e incorporando palabras del glosario. Todas estas actividades fueron construyendo a paso de hormiga el diario de los chicos. Trabajamos mucho con la autoevaluación y la coevaluación y como no estaban muy acostumbrados hubo que aceptar bastante esta práctica con el correr de las clases. Como no disponíamos de tantas horas, mi intención era que cada tarea que hiciéramos sirviera para el proyecto final. Esto fue un gran trabajo no sólo de planificación, sino también de corrección. Destaco que el compromiso de los chicos con el proyecto fue creciendo a medida que pasó el tiempo. En una clase proyectamos cómo estaba quedando el diario y a partir de allí se involucraron en el diseño y en la toma de decisiones acerca de la incorporación de imágenes, cómo podía ser la tapa, etc. Cuando tuve el diario terminado en mis manos me di cuenta de que ellos habían trabajado intensamente a la par mía.

Las consignas de escritura fueron una constante en mis prácticas debido al eje que articuló el proyecto. Los estudiantes y yo atravesamos el dificultoso proceso que conlleva escribir. Los chicos fueron autoevaluando sus propios textos, para después pasar a una coevaluación con sus compañeros. El tercer paso era entregarme sus producciones a mí. Cuando se las devolvía debían enviármelas por mail en su formato ya “publicable”. Recién ahora, redactando este trabajo, me doy cuenta de la similitud entre el proceso de escritura que les propuse con mi propia travesía de practicante. En mi caso, la redacción del proyecto, los guiones conjeturales y los autorregistros acarrearón molestia, la sensación de que estaba frente a una carrera de obstáculos y el consecuente desarrollo de un fuerte compromiso necesario para llevar adelante la tarea, pero a la distancia puedo valorar esa puesta en palabras. Bombini y Labeur (2014) creen que:

La escritura de guiones conjeturales y autorregistros –en la objetivación y el distanciamiento que promueve- invita a los alumnos a descubrir nuevas asociaciones, recrear nuevas situaciones y también al objetivar las escenas y conjeturas acerca de una clase, cuestionar representaciones y expectativas previas sobre lo que sucede en el aula, experimentar modelos de análisis, reflexionar acerca de las consecuencias de determinadas normas. (p. 25)

La escritura es siempre un desafío y más en las circunstancias de la práctica docente. Como sostiene Negrín (2008), el estudiante de letras está muy acostumbrado a redactar textos académicos, pero no a narrar una historia (p. 36). Entiendo que contar qué expectativas tenemos al momento de planificar y cómo logramos llevar a cabo una clase pone de manifiesto cómo nos autoconstruimos como docentes y vamos despegándonos del rol de estudiante. En este camino contamos con el apoyo de compañeros, docentes y tutores que participan de este proceso ayudándonos a construir planificaciones polifónicas, intervenidas por estos múltiples actores.

Sinceramente, es bueno saber que no estamos solos en el laberinto de comenzar con nuestra práctica docente.

Referencias:

-Bibliografía para los estudiantes:

- Borges, J.L. (2015) "La casa de Asterión". En Bianchi, S., Fernández, D., Kaufman, G., Pérez, S., Silvestre, S., Slutsky, L. (2015) *Lengua y Literatura III*. Santillana en línea: Buenos Aires.
- Casas, F. (27 de junio de 2015). Histeria universal de la infamia. *Diario Perfil*. Recuperado de: <http://www.perfil.com/columnistas/Histeria-universal-de-la-infamia-20150627-0023.html>
- Cué, C. (28 de junio de 2015). La viuda de Borges denuncia a un autor por experimentar con 'El Aleph'. *El País*. Recuperado de: http://cultura.elpais.com/cultura/2015/06/27/actualidad/1435399626_417380.html
- Kohan, M. (27 de junio de 2015). Lectura borgeana. *Diario Perfil*. Recuperado de: <http://www.perfil.com/columnistas/Lectura-borgeana-20150627-0018.html>
- Shua, A. M. (2014) Teseo, el vencedor del Minotauro. *Dioses y héroes de la mitología griega*. Buenos Aires: Alfaguara.

-Bibliografía para el docente:

- Alvarado, M. y otros (2012). *El Nuevo Escriturón*. Buenos Aires: Quipu.
- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2014). Escritura en la formación docente. Los géneros de la práctica. En *Enunciación*, Vol. 18, Nro. 1. P. 19-29.
- Borges, J.L. (2005). *Otras inquisiciones*. Buenos Aires: Emecé.
- Carranza, M. (Marzo, 2007). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. En *Revista Imaginaria*. N° 202. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- Chambers, A. (2007). Resaltar. En: *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de cultura económica.
- Kupchik, C. (Junio-Julio, 2015). La cultura se roba. *Quid* (58). P. 42-45.
- Negrín, M. (2008). Contar historias sobre la escuela. En *Lulu Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. N° 4. Mayo. El Hacedor.
- Tolbem, M. (1994). *El libro del Grafein*. Buenos Aires: Santillana.