

- Apellido y nombre del/los autor/es: Stapich, Elena; Couso, Lucía y Malacarne, Rocío
- Institución de procedencia: UNMdP
- e-mail: estapich@mdp.edu.ar; luciabelencouso@gmail.com; malacarneocio@hotmail.com
- Eje y mesa temática: Eje III: Cambios sociales, sujetos y prácticas educativas. Mesa III.1. Continuidades y rupturas en la concepción de infancia(s) y juventud(es)
- Título: **De la estrategia (general) a la táctica (situada). En torno a la práctica lectora en la escuela secundaria**
- Palabras clave: Lectura-didáctica-Escuela Secundaria-tácticas-estrategias.
- Ponencia:

*Educación es el nombre de la operación milenaria que conecta a los viejos con los nuevos. Sin esa relación, no hay humanidad.*

Leandro De Lajonquière

## **Introducción**

Dentro del campo de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria, hay una cuestión a considerar que es previa a la constitución del canon y a las prescripciones curriculares: la diversidad de los contextos en los que trabaja el docente y de las representaciones que –en algunos casos- se traducen en diferencias insalvables entre el profesor y el “sujeto secundario” (en términos de Dalmaroni). Estas representaciones tienen que ver con la escuela, la lectura, la literatura, el lenguaje. Explorarlas y reflexionar sobre sus efectos nos parece útil para echar luz –más que nada- sobre los sujetos que las sustentan, con el objetivo de que lo que se presenta como naturalizado pueda ser visto en su dimensión de construcción social.

Dice Louis Marin, citado por Roger Chartier, que la representación, en tanto efecto de una imagen, posee un doble efecto: el de hacer presente lo ausente y el de autorrepresentación, en tanto la imagen exhibe su propia presencia y así constituye al otro como sujeto que mira. Habría, por lo tanto, una dimensión “reflexiva”, una opacidad enunciativa que hace que la representación, a la vez que representa algo, se presente a sí misma, una dialéctica entre la opacidad reflexiva y la transparencia transitiva.

Esta noción permite explorar las diversas relaciones que los individuos o los grupos mantienen con el mundo social, las operaciones de recorte y clasificación que producen configuraciones para representar la realidad, las prácticas y los signos que apuntan a hacer reconocer una identidad social y las formas institucionalizadas por las cuales “representantes” (individuos singulares o instancias colectivas) encarnan la coherencia de una comunidad, la fuerza de una identidad o la permanencia de un poder.

Pensar la lectura como una práctica social y cultural nos lleva a desplazar el acento de la cuestión de las posibles interpretaciones de un texto hacia otras, más sutiles y complejas de visualizar. Roger Chartier postula que la sociología cultural presta atención a: “las modalidades de apropiación más que a la desigual circulación de los objetos y las obras, a las articulaciones entre prácticas y representaciones más que al inventario de herramientas mentales.” (1996:9)

Creemos que son cuestiones insoslayables a la hora de re-inventar una práctica con la didáctica de la literatura, cuestiones de una importancia directamente proporcional a la distancia que separa al docente, sus prácticas y representaciones en torno a la cultura escrita, de sus alumnos y el grupo que conforman.

También es posible pensar la noción de representación como el conjunto de formas teatralizadas y estilizadas -aquí Chartier sigue a Max Weber- mediante las cuales los individuos, los grupos y los poderes construyen y proponen una imagen de sí mismos. Para Bourdieu (citado por Chartier) esta imagen se apoya fuertemente en los consumos, materiales y simbólicos, que la definen. En este punto, los relatos de los practicantes y docentes noveles y expertos dan cuenta de la diversidad de los contextos en los que actúan y –muchas veces- comunican una experiencia de extrañamiento frente a grupos que ostentan su diferencia de un modo militante.

Frente a estas situaciones, en las que el docente no se ve corroborado por los adolescentes, sino más bien cuestionado por ellos, se hace necesario el ensayo de alguna táctica que permita que algún tipo de enseñanza y de aprendizaje ocurran, que de algún modo acontezca lo que De la Jonquière denomina la “transmisión”, y que se vincula con la educación y con la producción de subjetividad.

Presentaremos tres casos que nos permitirán, narrativamente, aproximarnos a esta problemática.

## **Texto y contexto**

## Situación 1

Este material fue aportado por la docente, quien integra el grupo de investigación Educación y Lenguaje (Facultad de Humanidades, UNMdP), al que pertenecemos.

En una escuela privada de Mar del Plata, ubicada cerca del centro de la ciudad, una profesora experimentada, Claudia, se hace cargo de Literatura de 4° año y, en consonancia con el diseño curricular, trabaja con los chicos la cosmovisión heroica, el Martín Fierro. Luego de leer algunos fragmentos en clase les solicita la lectura completa y abre un blog para que los estudiantes posteen sus comentarios. Elegimos cinco de ellos -entre cincuenta intervenciones- porque allí emergen de manera recurrente las representaciones con las que se manejan los adolescentes.

**Candela:** Voy a decir la verdad, esta novela no me está gustando para nada, el lenguaje del gaucho me hace la lectura más densa y aburrida, pero la historia en sí es interesante, porque es otra mirada, se narra desde el punto de vista del gaucho, un individuo de poca importancia para los demás pero que a la vez es muy importante, otra cosa que me parece interesante es el uso de las palabras, en el texto hay palabras que yo pensaba o las utilizaba de diferente manera a la que el autor las utiliza. Pero como dije antes, por ahora la lectura no me atrapó lo suficiente.

**Juan:** A mí me gustó la historia sin embargo usa frases o palabras que no entiendo o tengo que preguntar qué significan por lo que tardo más de lo normal en leer, también me sorprendió ver cómo el autor utilizaba palabras como "estrordinario" de la misma manera que mi abuelo las pronuncia, y algo que se repite.... **las peleas en las pulperías nombraron como 3 ó 4 por lo que leí ahora.**

**Agostina:** Pienso igual que mis otros compañeros, esta lectura me cuesta muchísimo entenderla y me aburre. **Siento que si no fuera por las puestas en común que se hicieron en clase no sabría casi nada de la historia**, ya que muchos hechos mencionados, por el vocabulario no los entendí.

**Sebastián:** Buenas, Esta es una de las obras más complejas que he leído hasta ahora, es impresionante la capacidad del autor, en escribir la historia de modo que todo rime, y no solo eso sino que la mayoría de las estrofas son moralejas o refranes. Debo aceptar que José Hernández tenía un gran talento. Sin embargo, Martín Fierro me está resultando muy difícil de entender ya sea por la incapacidad de poder seguir una lectura corrida o bien, la incomodidad ante ciertas palabras que están escritas al estilo "gaucho". Probablemente, este muy lejos del lector modelo de esta obra, jaja! Saludos!

**Rosario:** Coincido con Camila: Martín Fierro nos representa a nosotros como argentinos, como nación ante los otros países; sin embargo, debo recalcar la dificultad que tuve para entender y seguir el hilo de la historia.

Me sorprendió una característica del personaje de Fierro: es un hombre valiente e impulsivo, pero no tuvo el coraje para buscar a sus hijos, que estaban en peores condiciones que él. Se repiten mucho las peleas en los bailes y en la pulpería, lo que me lleva a pensar que en esa época se creía que la dignidad y el honor era lo máspreciado que tenía un hombre.

Lo que destaca en los comentarios de los chicos es que –en este contexto- se sostiene la práctica de la lectura obligatoria. Hay protestas expresadas (“no me está gustando nada”, “densa y aburrida”, “me cuesta muchísimo entenderla y me aburre”) pero no se cuestiona el hecho de que el libro debe leerse. Este mandato no parece venir solo del acatamiento a la consigna dada por la profesora: su legitimidad emana también de cierta representación acerca de la literatura, que incluye el reconocimiento del carácter canónico del texto, que “nos representa a nosotros como argentinos”. Los chicos se apoyan en la distinción historia/discurso para determinar que la dificultad se encuentra en el lenguaje, mientras que la historia –en general- la evalúan como interesante. Dentro de ella, destacan lo llamativo de la recurrencia de los duelos, cuestión que vinculan con el tópico del honor. No falta quien se luce con una referencia al lector modelo de Eco, exhibiendo su capacidad para integrar elementos teóricos vistos –tal vez- en otro momento. Hay cierta admiración por la escritura literaria como “performance”: “...la capacidad del autor, en escribir la historia de modo que todo rime, y no solo eso sino que la mayoría de las estrofas son moralejas o refranes.”, frase que finaliza señalando el carácter sentencioso del texto, los dispositivos que apuntan a persuadir al lector, a hacerlo tomar partido.

Volvemos entonces a pensar con Chartier:

...de qué manera la producción de sentido operada por un lector (o un espectador) singular está siempre encerrada en una serie de coacciones: en primer lugar, los efectos de sentido buscados por los textos (o las imágenes) a través de los dispositivos mismos de su enunciación y la organización de sus enunciados; a continuación, los desciframientos impuestos por las formas que dan a leer o ver la obra; por último, las convenciones de interpretación propias de un tiempo o una comunidad. (Chartier, 1996, p. 97)

Pensamos entonces en lo que hace la literatura, según la pregunta de Angenot. En este caso: “establecer o fortalecer un aparato de conmemoración y de legitimación, de edificación y de

enseñanza”; también “viene a reconducir y a reproducir, a desarticular y recomponer –aunque desconectados de su razón de ser funcional- los discursos sociales” (1992: 14), a pesar del extrañamiento que produce un lenguaje que ya no existe –y quizá nunca existió- y que conduce a la pregunta por el otro.

## Situación 2

Victoria es una alumna avanzada de la carrera de Letras y le toca hacer sus prácticas docentes en un 3er. año (alumnos de alrededor de 15 años, casi todos varones) de una escuela de educación técnica. Prepara un proyecto para trabajar el tema “poesía de vanguardia”. Transcribo algunos párrafos de su narrativa:

Me fue bien, aunque los chicos hablan mucho y me cuesta que mantengan la atención sobre un mismo punto durante más de diez minutos. [...] Fue difícil que se organizaran, en las puestas en común, no se escuchaban mucho, porque se hacían muchos chistes internos. [...] Tuve que parar la clase varias veces para pedir orden; Kevin, que junto a Juan Manuel son los chicos más desafiantes, me dijo que me daba dos semanas y que ya habían hecho renunciar a la de Historia. [...] En la mesa de libros se mostraron algo más curiosos. Llevé una mochila grande llena. Un chico se ofreció a leer en voz alta uno de *Sóngoro Cosongo*, al que todos escucharon con mucha atención, hubo algunos que se mostraron muy interesados, incluso le sacaron foto a la tapa del libro y al poema. Igualmente se quedaron con la idea de que eso no era poesía- como tampoco lo eran el poema de Culler ni el de Casas- porque no tenían rima ni ‘versos iguales’ ni hablaban de ‘emociones’. Como estábamos sobre el final de la hora, no me metí con esos prejuicios.

Algunas cuestiones interesantes: los chicos sacándoles fotos a los poemas con el celular, especialmente por el modo en que arrasan con las antítesis tipo “apocalípticos e integrados”; el uso del término “prejuicios”, referido a las representaciones que los chicos detentan en relación con la poesía.

Victoria fue observada en tres de las doce clases que dio. En la primera de ellas quiere que los chicos analicen el manifiesto del movimiento Martín Fierro. El texto no puede ser más distante del horizonte de expectativas de los lectores. No lo entienden, pero hay que decir –a favor de los alumnos- que ella tampoco explicó lo que es un manifiesto ni cuál es su función. Después, pasan a la lectura y comentario de algunos poemas. Aquí sí los chicos tienen intuiciones interesantes para aportar, pero Victoria rechaza la mayoría de ellas, tal vez porque los espera en otro lugar.

En la 2ª clase observada, trata de que reconozcan el uso que hace la vanguardia de la metáfora y otras maniobras retóricas. Los adolescentes se interesan más por un trabajo interpretativo que por los recursos empleados y ella dice, en un momento: “Más allá de que le encuentren o no un sentido...” Pero ¿qué puede ser tan importante de enseñar que nos permita saltarnos la producción significativa que el texto desencadena?

En la tercera observación, Victoria había estado indagando entre los chicos a qué manifestaciones artísticas son más sensibles y tuvo que reconocer –a su pesar- que las artes visuales y la música le ganan por varias cabezas a la literatura. Lleva una película para ver en su computadora, que narra la historia de un grupo de artistas de *street art*: grafiteros, hip-hoperos, diseñadores de tablas de surf y skate, activistas de movimientos diversos que se expresan mediante el sténcil o los stickers, etc. La película narra cómo se van convirtiendo en parte del sistema, hasta que sus obras salen del espacio público y son exhibidas en galerías y vendidas a precios nada populares. La película despierta gran interés. Los chicos hacen comentarios como: “Todo es arte; depende del ojo que lo ve” y “Los chabones empiezan siendo de vanguardia y al final se prostituyen”. También comentan sobre las alusiones políticas que se intercalan, como una referencia a Guantánamo. Victoria va reformulando los aportes, vinculándolos con la teoría que hasta ahora no había podido acomodar en ninguna parte de las clases.

En su autoevaluación la practicante escribe:

...mis intenciones iniciales de que los alumnos leyeran y trabajaran con material teórico fueron desechadas en el transcurso de las clases. Esto implicó enfrentarme con ciertas rigideces propias y asumir una cuestión que, creo, fue uno de los aprendizajes fundamentales en este trayecto, aunque parezca una obviedad: tratar un contenido, sin prestar atención a la forma en que los estudiantes pueden capitalizarlo en una práctica que se extienda por fuera de los límites escolares, supone una falta de sentido. [...] ... permitir incorporar a la clase ciertas ‘desviaciones’ espontáneas que los chicos proponían... [...] ... en ese ‘tira y afloje’ entre su voluntad y la mía, entre el hacer una actividad propuesta y el transgredirla al mismo tiempo (por ejemplo, al buscar incorporar vocabulario no adecuado al contexto escolar), se fue logrando la construcción de un espacio que es el del lugar de la propia enunciación, por parte de ellos, y una pérdida al miedo del ‘descontrol’, por parte mía, de lo que realmente implica en todos sus sentidos ‘dar la palabra’. [...] Hablar en términos de opciones, de posibilidades, de respuestas

abiertas y no cerradas, y aceptar la ‘multiplicidad’ de lecturas fue, hacia el final del trayecto, un proceso colectivo que ambas partes pudimos apreciar y lo que, creo, deja un balance positivo.

En pos de lograr “engancha” la mirada de los adolescentes en el objeto que ella les presentaba, tuvo que suspender sus representaciones acerca de lo que es el arte, la poesía, lo que puede significar o no un texto; tuvo que reprimir su afán de transmitirles las teorías que tan bien aprendió en la Facultad y esperar el momento oportuno para introducir algún elemento teórico. Dice que cuando empezó a “acomodarse la cabeza” notó que las clases “fluían” de otro modo.

### **Situación 3**

Se trata de la narrativa de una docente que participa en la elaboración de esta ponencia.

Aula de Prácticas del Lenguaje, tercer año, escuela secundaria. Esta escuela posee desfavorabilidad 1, categoría que, en muchas ocasiones, sirve para pensar las representaciones que se construyen sobre el lugar. Este colegio no se encuentra en zona rural ni muy alejada del centro de la ciudad, pero parece poseer determinadas condiciones que hacen que se lo considere *desfavorable*.

Podría cuestionarse el concepto: *¿Desfavorable* en comparación con qué escenas *ideales*? *¿Quién mide la desfavorabilidad?* *¿Qué significa esta palabra y cómo construye a la institución incluso antes del ingreso al aula?* Considerar que es una construcción a priori puede servir para ilustrar el primer contacto de la docente con el curso mencionado. La primera escena de clase, luego de que la profesora titular obtuviese su jubilación, es de presentación: a partir de la lectura de una biografía, cada adolescente debía representarse a sí mismo teniendo en cuenta elecciones, hábitos, entre otros. Si bien la actividad era de presentación personal, la mayoría de ellos se expresa elevando la voz, refiriéndose a algunos compañeros en forma despectiva, insultándose, golpeándose en ocasiones, pero en lo que pareciera ser una comunicación cotidiana, matizada por el humor, pese a lo que la docente esperaba. Esa escena parece ajena a su representación de clase, parece violenta, pero hay algo que tiende a indicar que no es así: sonrisas de los chicos cuando uno logra superar a otro con comentarios que podrían pensarse ofensivos, insultarse parece convertirse en chiste. En este momento, la docente, intentando mostrar límites en su primer día, se propone sin éxito aparente decirles que esa actitud no es saludable, que hay que dirigirse al otro con respeto, que en clase es necesario trabajar en armonía. Ante estos pedidos de orden, espontáneamente, un alumno responde: “Deje, nosotros somos así, como perritos”.

Este comentario da pie para mayores intentos de reflexión de quien se encuentra frente a la clase. Afirma que no es menor que él se compare con un perro, que no deben representarse de esa

manera, animalizándose, sino que tienen que valorarse, trabajar y un sinfín de etcéteras. Desde ese momento parece establecerse una brecha entre quien intenta mediar entre los contenidos y los chicos; dos códigos se marcan: un gran grupo de alumnos, por un lado, dos o tres compañeros y el docente por otro.

Durante un mes la estructura parece ser similar: gritos de un lado que exigen algo, gritos de otro que exigen lo contrario. ¿Trabajar en clase? ¿Poder “estar tranquilos sin molestar a nadie”? ¿Intentar dirigirse a todos o “estar con quienes se esfuerzan, mientras nosotros no molestamos”? La profesora, en dichos de los alumnos, *molesta* ya que pide, constantemente, trabajo en clase; indica *que* dejen de usar el celular, *que* no jueguen a los juegos de su notebook, todos reunidos en un combate mortal del Contact en la parte de atrás del salón, *que* no se insulten, *que* copien... Y tantos *que* que se convierten en pregunta ¿*Qué* hacer? Seguramente, seguir tensionando las diferencias no produzca trabajo alguno, al menos no lo hizo por más de ocho clases.

Tomando la noción de *perro* de la que se sirvió un alumno para su presentación, rastreando temas que muchas veces se mencionaban en clase (uso de drogas, gusto por raperos que se nombran a sí mismos como *villeros*, discusión acerca de temas actuales como los linchamientos, entre otros), se propone un pequeño itinerario de lectura: el cuento “Perros de nadie”, de Esteban Valetino, la crónica “El santo de los ladrones”, de Cristian Alarcón, la novela homónima de Valetino y, apoyado sobre el escritorio del docente, *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*, también de Alarcón. El orden enunciado fue el de lectura –completa o parcial-, a lo largo de distintos encuentros. Se presentó la novela y se leyeron fragmentos donde se mencionaba el robo y la muerte de forma metafórica (un personaje que saca su *lapicera* del pantalón, frente a la comisaría, para comenzar a escribir su verdad; perros que son de polvo y no son de nadie...).

La comparación se repite: un alumno, ausente durante el primer encuentro, se compara con un perro. Pero, en este caso habla de manada y no incluye a todo el curso. Explica su comentario diciendo que hay dos tipos de perros, los buenos y los malos, y que los primeros se diferencian de los otros ya que, si se encuentran, oliéndose, tiende a huir de la pelea. ¿Cómo analizar esta constante y como dar cuenta de que es una forma, tal vez, de leer el mundo? ¿Cómo privilegiarla como una práctica del lenguaje a analizar?

Durante esta lectura que, contrario a lo que solía suceder antes, se logró realizar en forma oral, un alumno observa otro libro que, simplemente, estaba en una mesa cercana, dejado allí por la docente. Lo pide, dice que le llama la atención la foto de su tapa: imagen en blanco y negro, un joven que le prende un cigarrillo a otro, con tatuajes en sus brazos, de perfil, mientras están sentados sin aparentemente nada que hacer. Inmediatamente luego de explorarlo, consulta si puede dibujar esa



escena y si se le pueden hacer preguntas acerca de ese texto. Comienza la ilustración: un rostro, ojos grandes y cigarrillo en la boca. Dos días después de esta escena se suspende el encuentro, ya que los chicos tienen un taller sobre violencia coordinado por futuros psicólogos. Pero, la lectura iniciada está presente durante un momento: el dibujante continúa su personaje fumador, lo muestra a los talleristas y les dice, con una sonrisa, “Miren la tarea de Lengua”.

## **Conclusiones**

Las experiencias narradas anteriormente muestran la diversidad de las prácticas, algunas de las cuales –como la de Claudia- se desarrollan con un grado mayor de articulación en relación con los discursos (teoría, didáctica, diseño curricular) que constituyen, en términos de De Certeau, la estrategia (o la norma). Mientras que otras se erigen como tácticas, es decir, apropiaciones móviles, plurales, situadas contextualmente, surgidas de la necesidad de responder a la diferencia militante que ostentan algunos grupos, legítimas en su carácter de respuestas provisionarias e incompletas, intransferibles a otras situaciones.

Los casos narrados han sido presentados siguiendo un orden en el que hemos creído advertir un progresivo alejamiento de la norma o estrategia a favor de la invención de tácticas que favorezcan las condiciones para que la enseñanza y el aprendizaje ocurran. En el caso de Claudia y sus alumnos que postean las lecturas del Martín Fierro, ellos sustentan representaciones acerca de la literatura que pueden ser distintas pero no son opuestas. Los adolescentes aceptan la obligatoriedad de la lectura del texto como una de las reglas del juego y –más allá de sus gustos personales- reconocen su legitimidad y su carisma, en tanto obra emblemática para los argentinos.

En la narrativa acerca de Victoria, la practicante, vemos la puesta en juego de una invención –el trabajo con el video, la plástica, la música, etc.- como puerta de acceso que facilitó una transmisión, aunque sea mínima, de las nociones que se había propuesto trabajar. Pero para aplicar esta táctica tuvo que contradecir sus expectativas y abandonar sus representaciones previas.

Por último, en relación con el tercer caso, es interesante el modo en que la docente se enfrenta a una dinámica grupal en la que los adolescentes insisten en ser pensados y abordados desde la etología: se caracterizan como perros y se comportan con los códigos propios de la jauría. Lo que para la docente es violencia, para ellos es juego. No existe la representación de que la escuela es un espacio donde se enseña y se aprende. Metonímicamente, la mediadora elige un corpus donde reaparecen los perros, pero

en un sentido metafórico. La violencia que impera en el medio social es modulada para hacerla entrar en el registro de lo simbólico. El alumno concurre al taller sobre violencia portando –como enseña o escudo- la “tarea de lengua”.

## **Referencias**

Angenot, M. (1992) “¿Qué puede la literatura? Sociocrítica literaria y crítica del discurso social.” En: Duchet, C. (comp.) “La política del texto, apuestas sociocríticas”. Lille, Presses Universitaires. Traduc. Alba Fede.

Chartier, R. (1996) *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Buenos Aires, Manantial.

Dalmaroni, M. (abril de 2011) “La crítica universitaria y el *sujeto secundario*. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno.” En: *El todo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2, N° 2.

De Certeau, M. (2000) *La invención de lo cotidiano*. México, Universidad Iberoamericana.

De Lajonquière, L. (2011) *Figuras de lo infantil*. Bs. As.: Nueva Visión.