



Memorias de un viaje

El camino recorrido en el Profesorado de Letras Modernas



2 DE MARZO DE 2017

ALUMNA: KOZACHUK, YÉSICA NOELIA

Seminario-taller de práctica docente y residencia, área LETRAS. Escuela de Cs. De la Educación. FFYH. UNC.



Memorias de un viaje. El camino recorrido en el Profesorado de Letras Modernas. por Yesica Noelia Kozachuk se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/arg/).

CONTENIDO

Introducción	2
Primera parte: La lengua y la literatura como objetos disciplinares y como objetos de enseñanza	3
La enseñanza de la lengua.....	3
La enseñanza de la literatura	10
Las instituciones, el docentes y los alumnos.....	14
Segunda parte: la experiencia de la práctica docente	19
Memorias de un viaje.....	19
Las huellas del viaje: reflexiones, debates y aportes de varios autores.	21
El próximo destino	28
Bibliografía	29

INTRODUCCIÓN

*Feliz quien, como Ulises, ha hecho un largo viaje
o como aquel que conquistó el vellocino,
y luego ha regresado, lleno de experiencia y de razón...*
Joachim Du Bellay, 1558

Hace unos meses me sentaba, igual que hoy, frente a la computadora, con hojas desparramadas por todos lados (un poco en el escritorio, otro poco en la cama), algunas escritas o impresas, otras en blanco. También con lapiceras, lápices y resaltadores de todos los colores, algunas frases “motivadoras” pegadas en la pared, fotos de mis seres queridos que me miran, pero no con los ojos llenos de exigencias o apuros, sino más bien con una tierna sonrisa que me alienta a seguir, a escribir unas líneas más, a no parar hasta terminar este largo viaje (una sonrisa que fue y es la misma que me regalaron cada día de esta travesía). Hace unos meses – decía – estaba igual que hoy...o en una situación similar, considerando qué tenía para decir y qué planes tenía para la inminente práctica docente. Aunque...pensándolo mejor, no estaba en la misma situación, ni siquiera parecida... hoy estoy recordando esa práctica que ya realicé, esa experiencia que me llenó el corazón de emociones y la mente de estrategias, actividades e ideas.

Hace unos meses recordaba el poema *Ítaca* de Kavafis, y con él me enfocaba en disfrutar los paisajes que me regalaban las prácticas. Hoy, junto a Du Bellay, puedo decir que soy feliz, como Ulises, por haber hecho este largo viaje y por estar a punto de volver a las aulas que me formaron llena de experiencias, ya no como alumna, sino como docente.

En las próximas páginas voy a dar cuenta de las peripecias de mi camino, de los senderos llenos de flores, colores y fragancias, pero también de las zonas rocosas, difíciles de atravesar. Asimismo intentaré plasmar algunos de los interrogantes, debates y conocimientos que la carrera de Letras Modernas me proporcionó para pensar mi práctica como profesora de Lengua y Literatura.

Yésica Noelia Kozachuk

Marzo de 2017

PRIMERA PARTE: LA LENGUA Y LA LITERATURA COMO OBJETOS DISCIPLINARES Y COMO OBJETOS DE ENSEÑANZA

El profesorado de Letras Modernas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba proporciona un caudal de saberes muy específicos pero variados a la vez: algunas materias se orientan a los estudios lingüísticos, otras al área de las teorías del discurso y otras a los estudios literarios. Además, el Plan de estudios cuenta con varios espacios dedicados a las cuestiones relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza. Cada una de las zonas transitadas, además de los conocimientos teóricos específicos que pueden dar lugar a largas investigaciones, nos ha dejado conceptos, ideas e interrogantes para trabajar, reflexionar y tener en cuenta a la hora de dar clases.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

En torno a la cuestión de la enseñanza de la Lengua, algunas asignaturas, como Gramática I y II, Lingüística I y II, Historia de la Lengua y el Seminario de variación lingüística aportan la base teórica para pensar las nociones de lengua, habla, lenguaje, actos de habla, morfología, sintaxis, oración simple y compleja, entre muchas otras. Además, acercan a los estudiantes a autores tan importantes para las ciencias como son Saussure, Barthes, Austin, Grice, Chomsky... Pero al llegar a la última instancia de la carrera, al analizar qué de todo eso es pertinente enseñar en las aulas y, sobre todo, cómo hacerlo, el Seminario de Enseñanza de la Lengua plantea ciertos interrogantes y direcciona nuestra mirada hacia los elementos y cuestiones relevantes para pensar la práctica docente. Cabe destacar que, tal como señala Defagó, la Didáctica de la Lengua merece un abordaje interdisciplinario, desde la lingüística, la psicopedagogía, la sociología, la didáctica, etc.

Al analizar los distintos documentos curriculares nos encontramos con que el foco de la enseñanza de la Lengua está puesto en el **carácter comunicativo**. La escuela busca que los alumnos adquieran las competencias necesarias para hacer un uso de la lengua que les permita la comunicación efectiva. Los contenidos y las actividades tienden a pensar en los productos y no en los procesos. Esto abre un debate entre los teóricos que,

como Manni y Gerbaudo¹, se preguntan si la Lengua es instrumento o conocimiento. Llegan a la conclusión de que hoy el centro de atención está puesto en el instrumentalismo, pero que se ha dejado de lado aportes como los de la Gramática Generativa de Chomsky que permiten pensar el lenguaje como procesador de información que interactúa con otros sistemas cognitivos.

En este sentido surge otro interrogante: **¿es necesario enseñar gramática en la escuela?** Como explica Camps² la Lingüística es una disciplina científica que como tal no puede ser llevada a las aulas directamente. Muchos de los fracasos en el ámbito escolar tienen que ver con querer que los estudiantes aprendan (o sepan repetir de memoria) conceptos, teorías y aspectos científicos sin hacer una transposición didáctica. Tradicionalmente, la Gramática en las aulas se reducía a clasificar y describir enunciados. Actualmente, una corriente basada en la Gramática Generativa propone hacer un abordaje sociocognitivo que no se centre en la descripción de los elementos gramaticales sino en la explicitación de los funcionamientos generales para aplicarlos a diferentes y nuevas situaciones; hacer explícito el conocimiento implícito que tienen los alumnos.

Por otro lado, algunos especialistas remarcan la necesidad de ir más allá de las estructuras y los elementos que forman el sistema del lenguaje ya que, en los enfoques más descriptivos y de reconocimiento de unidades quedan *veladas las particularidades que el/los contexto/s situacionales, sociales o culturales imprimen tanto en la matriz semántica como estructural del sistema lingüístico*³. Es así que entra en el campo de la Didáctica de la Lengua la **Sociolingüística**. Como explican Lomas, Osoro y Tusón, la Sociolingüística nació gracias a los aportes de los primeros autores que teorizaron sobre el asunto: Weinreich, Gumperz, Haugen y Ferguson, entre otros. El objeto de esta disciplina ya no es la lengua, sino el uso lingüístico. Los usuarios de la lengua son considerados miembros de una comunidad de habla y estos pueden tener más de una variedad o más de una lengua. La Sociolingüística tiene ramificaciones o áreas más específicas dentro de su mismo campo. Es así que nos encontramos con la «Etnografía del habla» cuyos máximos exponentes son Boas, Sapir y Malinowski. Aquí se pone en relevancia la relación entre lengua y cultura. Se presta especial atención a las

¹ Manni, H.; Gerbaudo, A. (2004): Lengua, ¿instrumento o conocimiento? Ediciones NL, Santa Fe, Cap. 2

² Camps, A. (2010) "Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración" en Teresa Ribas (coord.) *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Graó, Barcelona.

³ Gimenez, Gustavo (1998): *Enseñanza de la lengua y lingüística: tensiones y relaciones*. Mimeo

competencias comunicativas, es decir, a las normas que se adquieren en el proceso de sociabilización. Otra línea dentro de la Sociolingüística es la de la «Etnometodología» o Análisis de la conversación. Ésta plantea la importancia de las interpretaciones que se dan en las intervenciones entre los hablantes. Se plantean «reglas conversacionales» tales como: hablar uno por vez, variación en el orden de “turnos”, variación en el largo de la conversación, variación del número de hablantes, etc. Por último podemos mencionar el «Interaccionismo simbólico». Esta parte de la Sociolingüística ve en las interacciones cierta «ritualidad», es decir, cierta estructuración que parte de un compromiso de los hablantes por comenzar el intercambio y que se termina con la ruptura de ese compromiso al final de la conversación. Llevar ciertas nociones de la Sociolingüística a las aulas es de vital importancia para comprender la relación entre el lenguaje y la sociedad. Muchas veces se crea un “lenguaje escolar” y no se permite el uso particular de las variaciones de los alumnos. También es muy frecuente la discriminación y burla por usar cierta variedad y no otra. Si bien esto último sobrepasa la tarea de la enseñanza de la Lengua, creo que es fundamental tenerlo en cuenta incluso desde nuestra preparación como futuros docentes ya que debemos enseñar que no se trata de una variedad superior a otra, sino de adecuación al contexto, a la situación comunicativa. Sobre todo en las aulas donde los alumnos son adolescentes y están forjando su propia identidad es muy importante resaltar estas ideas y romper con prejuicios acerca del lenguaje. El tema del prestigio y desprestigio está considerado en los NAP en el apartado titulado: «EN RELACIÓN CON LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA (SISTEMA, NORMA Y USO) Y LOS TEXTOS». El aspecto social del lenguaje es un contenido que se puede y se debe enseñar en las aulas a fin de reconocer las variedades lingüísticas, es decir, los dialectos, sociolectos y registros y valorarlas, entendiendo que no hay dialectos mejores que otros sino que las diferencias que se generan son sociales y no lingüísticas. Es importante, también, pensar junto con los estudiantes cómo se maneja el mercado lingüístico y cuál es la violencia simbólica que se ejerce en distintas situaciones. En este sentido es un desafío para el profesor estar atento a su propia práctica y no caer en la trampa de corregir la manera en que hablan sus alumnos sino, en todo caso, procurar hacer una reflexión sobre la adecuación.

Asimismo no hay que dejar de lado a la *Pragmática* al momento de pensar en la enseñanza de la Lengua. En este campo también se incorpora lo social pero no ya para c variaciones sino para entender la intención comunicativa de los enunciados. Contamos, principalmente, con la teoría de los Actos de habla de John Austin en la que se explica

que los actos de habla son acciones que involucran el uso de la lengua y ciertas convenciones para que el enunciado resulte pertinente. En el campo de la enseñanza de la Lengua el docente debe reflexionar sobre lo no dicho, sobre la intención, sobre la enunciación. El alumno debe aprender a ir más allá de lo “literal” y prestar atención al paratexto, al contexto de una conversación, a todas las marcas que nos dan pistas de las intenciones. Es importante, creo yo, que aprenda a leer y escuchar con atención para producir también textos según intenciones. En el currículum hay una mirada pragmática sobre el lenguaje. Por ejemplo, se recomienda usar publicidades para analizar lo «no dicho», para ver la intención del vendedor, para entender que detrás de toda propaganda hay «algo más». En una sociedad en que lo audiovisual es muy consumido por los estudiantes vale la pena aprovechar este tipo de recursos para generar interés a la vez que se enseñan los contenidos propuestos. El docente también debe hacer a un lado la idea de «corrección gramatical»: no se trata de decir si la intención del enunciado está bien o mal, sino más bien de ver si son oportunos, adecuados, afortunados o exitosos. En mi opinión personal, también creo importante trabajar este tema desde la oralidad. Por lo general – por lo menos desde mi experiencia como alumna – se trabaja con textos escritos y no tanto desde una conversación, un intercambio o debate. Aunque dentro de las habilidades que se plantean en los NAP están las que tienen que ver con sostener una conversación, preguntar, responder, parafrasear, saber argumentar, dar el punto de vista sobre alguna cuestión, debatir, realizar inferencias, etc, creo que muchas veces no se trabaja exhaustivamente. En la escuela, el estudio de la pragmática puede estar sustentado por el aprendizaje y el uso de los pronombres, los tiempos y modos verbales, la ironía y se puede ejercitar a través de actividades como adecuar textos a registros formales e informales, cambiar de punto de vista en un relato o escribir textos con diferentes intenciones.

Teniendo en cuenta los aportes de la Sociolingüística y la Pragmática es pertinente pensar en alguna alternativa al análisis de oraciones que se lleva a cabo tradicionalmente en la escuela. La llamada *Lingüística textual*, en su primera etapa de mediados de los sesenta, como explica Cortés, tuvo una clara orientación hacia la gramática. Se trataba de ir más allá de los límites de la oración y analizar, por ejemplo, la correlación de los tiempos verbales y la conexión, articulando la semántica y la sintaxis. Estos primeros aportes están muy arraigados aún al Estructuralismo y al Generativismo ya que se sigue poniendo el foco en el sistema de la lengua. La limitación que impone esta primera

aproximación está en que el contexto queda desarticulado ya que lo que importa es la unión, la conexión, la cohesión entre las oraciones que forman un texto. Queda fuera todo análisis en relación a la función que cumple el texto, al tipo de registro, etc. Por eso, luego de esta primera etapa, se trató de superar este límite relacionando lo lingüístico con lo comunicacional. Esto fue posible, especialmente desde Jakobson, en los años sesenta. En los años setenta y ochenta, Van Dijk propuso considerar el lenguaje como un proceso. Si examinamos un texto vemos que estos son objetos multidimensionales. Nos encontramos con la macroestructura que corresponde al contenido y la superestructura, a la forma. Por una parte podemos analizar cómo se estructura el texto, cuál es su tema (macroestructura) y qué tipo de texto es (superestructura) – nivel macro – pero también podemos considerar los procedimientos que utiliza el lenguaje para cohesionar los textos – nivel micro – y, por último, también puede hacerse un estudio del texto desde un nivel retórico o discursivo (estrategias enunciativas, es decir, generalización, ejemplificación, comparación, concesión, cita, etc. Y los géneros discursivos – históricos, contingentes, lo que no debe confundirse con las secuencias textuales que son universales y cognitivas). El texto es tomado como la unidad de la Lingüística textual, es la unidad de la comunicación del lenguaje. El texto puede ser caracterizado desde la Pragmática por su finalidad comunicativa; desde una óptica gramatical, por su cohesión; y desde la Semántica, por su coherencia. La lingüística del texto vino, de alguna manera, a desplazar el dominio hegemónico que tenía la gramática oracional dentro del ámbito escolar. En el currículum es muy notoria la presencia de «tipos de textos». Se propone análisis de la superestructura, pero también de la macroestructura. El tema es un estructurador del texto, del significado del texto. Si se puede “decir” el tema, es porque se ha comprendido el texto. Esto se puede lograr, por ejemplo, al pedir que el alumno lea una noticia y luego cuente qué pasó; o que resuma una novela. Los textos pueden tener estructuras muy diferentes. A su vez, un mismo contenido puede ser tratado en diversas formas de texto, tipo de estructuración. La lingüística del texto, como vemos, tiene muchos aspectos para estudiar desde las aulas. Los cinco modos universales de organización de los textos, es decir, la narración, descripción, explicación, argumentación y el diálogo se tienen en cuenta a lo largo de todo el diseño curricular y son trabajados tanto desde textos escritos como orales. En talleres de lectura y producción escrita los tipos de texto que se proponen son textos de divulgación, textos no ficcionales de situaciones comunicativas reales, cartas formales, textos de opinión personal, Currículum Vitae, etc. Acá vemos no sólo el aspecto de la lingüística del texto sino también de la pragmática (con qué intención se

escribe, por ejemplo, un Currículum Vitae, a quién va dirigido) y de la sociolingüística (qué variedad de lengua es la adecuada para escribir un Currículum Vitae y cuál para ir a la cancha, por nombrar algunos).

De esta delimitación surge otro debate: el texto, ¿es un **producto** o un **proceso**? Esta es una pregunta importante para los profesores de Lengua ya que determinará la actitud que éste tenga frente a la producción e interpretación de textos de sus alumnos. Pensado como un producto es fácil evaluar, por ejemplo, un texto argumentativo. Pero esto no da cuenta del proceso cognitivo, de los aprendizajes y las acciones que se llevaron a cabo para hacer posible ese texto. Pensado como proceso puede ser más trabajoso “poner una nota”, o seguir el proceso (corregir varios borradores, por ejemplo) pero el docente puede tener una mirada más acabada de los conocimientos y estrategias adquiridas durante a lo largo de las secuencias didácticas.

Por esta razón, creemos que es necesario una Didáctica de la escritura que se oriente a los procesos y no a los productos solamente. El modelo que proponen *Flower y Hayes* (1980) sirve para pensar cuáles son los diferentes momentos y las distintas acciones que se llevan a cabo durante el proceso de escritura. Al tener en cuenta esto, el profesor puede evaluar distintos aspectos y puede orientar su enseñanza a fortalecer los puntos débiles o las tareas que aún no se dominan completamente. Las actividades de escritura que se distribuyen en planificación, producción y revisión irán poco a poco internalizándose hasta conseguir – idealmente – que esos procesos ocurran de recurrente y casi sin pensarlo. Muchas veces, esto es lo que hace la diferencia entre un *escritor novato y uno experto*. Por lo general, el escritor que aún no adquirió la destreza necesaria tiene dificultades para planificar de acuerdo a la situación comunicativa, al propósito del texto, no organiza adecuadamente la información, no planifica oraciones sino que se acerca a la oralidad; en la producción le cuesta conectar lógicamente el texto, presenta finales abruptos, no usa recursos de cohesión, hace un mal uso de los tiempos verbales, gerundios y relativos así como suele complejizar la estructura sintáctica de las oraciones. Por último, en escritores novatos, raras veces se completa el proceso de escritura con la revisión (incluso cuando el docente pide a los alumnos que “revisen” en el tiempo que les sobra, suele resultar una tarea cansadora e innecesaria para ellos, por el deseo de “desprenderse” rápido de la tarea o de la evaluación): no reemplazan repeticiones, les cuesta detectar las faltas de ortografía, etc.

En relación a lo anterior, una cuestión muy significativa en el ámbito de la Didáctica de la Lengua es la de la *oralidad/escritura*. Por todo lo que venimos diciendo se puede concluir que la escritura es un proceso complejo que requiere el desarrollo de ciertas habilidades y competencias que no son las mismas que se ponen en juego en la oralidad dado que se aprende a hablar en contacto con otros pero no se aprende a escribir por el mero hecho de tener letras enfrente. Esto ocurre porque la escritura es un sistema de representación diferente a la oralidad. Tener presente esta idea al momento de dar clases de Lengua es de vital importancia ya que los docentes desplegarán estrategias de enseñanza que permita al alumno entender que escribir implica un objeto nuevo que es diferente a hablar y que hay cuestiones que tienen una representación distinta en la escritura (mayúsculas, puntuación) y en la oralidad (tonos de voz, pausas, gestualidad).

Finalmente, cabe destacar que los procesos en relación a los textos no ocurren sólo en la producción, sino que la *lectura* también implica una serie de acciones que van más allá de la simple pronunciación (oral o mental) de una cadena de palabras. El lector, lejos de ser un sujeto pasivo, es un “reconstructor” activo de sentidos. La comprensión lectora es una búsqueda de correspondencia entre el significado que el escritor quiere transmitir y el significado que el lector construye. En el proceso de lectura se ponen en juego los saberes previos del lector, las estrategias cognitivas (predicciones, inferencias, verificación de hipótesis y corrección), los esquemas mentales y las intenciones (¿para qué lee el que lee? En la escuela puede ser para obtener información, para contestar preguntas y aprobar una prueba). También son importantes las claves que aportan los textos, que van desde lo gráfico a lo semántico, pasando por el sistema léxico, morfosintáctico y pragmático. Como es un proceso complejo que requiere más que la alfabetización, el docente de Lengua debe enseñar estrategias de lectura tales como decodificar con fluidez, releer, avanzar o utilizar elementos de ayuda externa para la comprensión léxica, evaluar la consistencia interna del contenido, distinguir aquello que es fundamental de aquello que es poco relevante, construir el significado global, elaborar y probar inferencias, conocer los objetivos de lectura e integrar nueva información, entre otras⁴.

⁴ Estas y otras estrategias son explicadas por Serra Capallera y Oller Barnada en “Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria”.

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

La Literatura como objeto de estudio es otro de los ejes – junto a la Lengua – de la carrera de Letras. De principio a fin nos encontramos con materias que se dedican a la exposición y comprensión de teorías literarias que se han desarrollado a lo largo de la historia, con autores representativos como Bajtín, Adorno, Benjamin, Angenot, Derrida, Barthes, Eco, entre otros. Pero también, y en mayor medida, cursamos asignaturas que agrupan obras literarias de territorios o lenguas específicas: Literatura Argentina, Latinoamericana, de habla Francesa, de habla Inglesa, Italiana, Alemana y Española. Por lo general, estas materias toman elementos de la teoría literaria y nociones histórico-sociales para leer, analizar e interpretar textos de distintos períodos (en todos los casos, ordenados cronológicamente con un eje que los entrelazan).

Del mismo modo que ocurre con los contenidos relacionados a la Lengua, las teorías literarias, las obras, los contextos, los autores, las lenguas y los temas son tan variados que llegamos a la última parte de la carrera sin saber muy bien qué es lo que habría que enseñar, por ejemplo, en la escuela secundaria. Para ayudarnos con este desconcierto, la cátedra de Enseñanza de la Literatura plantea algunos interrogantes y genera distintos debates que abren el juego para pensar la didáctica.

La primera pregunta que nos podemos hacer – y que se hacen muchos estudiosos – es *¿por qué enseñar Literatura en la escuela?* Tal como explican Wellek y Warren, *una obra literaria no es un objeto simple, sino más bien un organismo complejo*⁵. Esto se debe a que la Literatura está atravesada por distintas disciplinas como la lingüística, la historia, la filosofía, la política y la sociología, entre otras. Además, posee elementos que no le son propios, como la invención, la imaginación y la expresión corporal. Se torna más compleja aun cuando leemos que Terry Eagleton sostiene que *cualquier cosa puede ser literatura, y cualquier cosa que inalterable e incuestionablemente se considera literatura -Shakespeare, pongamos por caso- puede dejar de ser literatura*⁶.

Pero, si es algo tan complejo, ¿por qué enseñarlo en el colegio? Como dice Montes, *leyendo literatura el lector se encuentra en un territorio mucho más extendido que el que*

⁵ Wellek, René y Warren, Austin (1974): *Teoría Literaria*. Gredos. Madrid.

⁶ Eagleton, T.: (1983) "Introducción: ¿qué es la literatura?" en Una introducción a la Teoría Literaria, Fondo de Cultura Económico, México.

suele transitar a diario⁷. Entonces, si bien los alumnos se encuentran con todo tipo de textos, no solo en las horas de Lengua y literatura, sino también en casi todas las asignaturas, son textos que se caracterizan por ser, generalmente, explicativos, informativos, descriptivos. “Sirven” para acceder a cierto conocimiento científico o didáctico que tiene que ver, muchas veces, con un saber práctico, relacionado con lo cotidiano, con lo que pasó, etc. La Literatura, en cambio, aunque puede tener aspectos realistas, puede hablar de sucesos que ocurrieron o de aspectos cotidianos, expande los horizontes del lector. Permite transitar otros mundos. Desarrolla la imaginación. Desata una cantidad innumerable de sensaciones. Como vimos con respecto a la lectura en el apartado de la Enseñanza de la Lengua, leer también pone en marcha una serie de mecanismos cognitivos, de competencias y procesos complejos. Y en el caso de la lectura de Literatura puede poner en marcha el deseo y el placer. Por eso es pertinente **leer ficción** en la escuela. A veces surge la pregunta de para qué sirve leer una novela, o qué se aprende de los cuentos de terror, por ejemplo. La respuesta está en los renglones anteriores, pero es mucho más que eso: *los lectores vamos a la ficción para intentar comprendernos, para conocer algo más acerca de nuestras contradicciones, miserias y grandezas, es decir, acerca de lo más profundamente humano*⁸. Petit, en la misma línea expresa que *la lectura puede ser en todas las edades, un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, un sentido a la propia vida, para darle voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios*⁹.

Al hablar de lectura necesariamente surge la figura del **lector**. Umberto Eco desarrolla la noción de «lector modelo» como aquel *capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por él [el autor] y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente*¹⁰. De manera que, cuando el docente propone una lectura en el aula, el propio texto propone una manera de leerlo. Pero, a la vez,

⁷ Montes, G. (2006): “La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura”, M.E.C. y T.- Dirección nacional de Gestión Curricular Y Formación Docente- Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

⁸ Andruetto, María Teresa (2009): “Hacia una literatura sin adjetivos” en: *Hacia una literatura sin adjetivos*. Comunicarte, Córdoba.

⁹ PETIT, M. (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de cultura económica. Méjico

¹⁰ Eco, U. (1987): *Lector in fabula*. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Lumen. Barcelona. (1° edic. 1979)

el texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar; quien lo emitió preveía que se los rellenaría y los dejó en blanco por dos razones. Ante todo, porque un texto es un mecanismo perezoso (económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él (...) En segundo lugar, un texto quiere dejar la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad¹¹

Esto hace que leer literatura en la escuela, es decir, en sociedad, con otros, amplíe la experiencia de lectura, permita que el lector ponga de manifiesto cómo llenó esos espacios en blanco, pero también lo invita a escuchar las lecturas e interpretaciones de otros lectores. Esta, creo yo, es una tarea que no siempre se lleva a cabo en la escuela pero que resulta muy enriquecedora. Se trata, de algún modo, de poder expresar la interioridad y constituirse como sujeto único y, al mismo tiempo, reconocer a otros y constituirlos, de la misma manera, como sujetos irrepetibles. Como dice Bombini,

...es necesario apostar hoy a reinventar la enseñanza de la literatura, a recuperar un espacio curricular en el que sea posible reconocer a esa disciplina escolar Literatura a partir de presupuestos teóricos consistentes, de contenidos culturales significativos, de una propuesta de lectura y escritura (ficcional y crítica) en la que tengan lugar las identidades culturales de los sujetos que se encuentran en el aula, entendida ésta como un ámbito para un encuentro intercultural – la cultura del profesor y de la escuela no como opuesta, sino como diferente a la cultura de los alumnos o de la comunidad.¹²

Pero, como señala Montes, *estar frente a un libro no supone, necesariamente, por sí mismo, haber adoptado esta posición de lector, haber pegado el salto. Se podría estar frente a un libro, decodificar y hasta memorizar un texto escrito, sin haberlo “leído”, sin haber construido, personalmente nada, como si el juego le perteneciera a otro*¹³. En el aula, lo que ocurre muchas veces (no solo en el Nivel Medio, también en la Universidad) es que el alumno espera la interpretación del docente, quiere jugar su juego en lugar de hacer una construcción propia. Esto tiene que ver, quizás, con que se destina poco tiempo a las lecturas personales y, en cambio, se evalúa de acuerdo a una lectura particular, ya sea del docente o de algún crítico.

De todo esto surge un problema: *¿qué obras hay que “dar a leer” a los alumnos?* Los diseños curriculares orientan a los docentes acerca de los tipos de obras que es pertinente para cada curso, sin embargo, no prescribe obras específicas. El profesor tiene cierta libertad (a veces restringida por la institución o por planificaciones impuestas) pero,

¹¹ Ídem.

¹² Bombini, G (2006); *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal. Bs As.

¹³ Montes, G. (2006): “La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura”, M.E.C. y T.- Dirección nacional de Gestión Curricular Y Formación Docente- Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

a veces, esa libertad se torna difícil de manejar. Como veíamos desde el comienzo, la Literatura es tan vasta que puede resultar difícil llevar a cabo una buena selección. La solución más fácil es guiarse por las opciones que ofrece el Mercado editorial y por las obras que conforman el canon, esos textos que hay que leer “sí o sí”. Cuando nos damos cuenta de que hay mucha más literatura de la que se divulga por los medios de comunicación o la propaganda editorial se puede caer en el error de rechazar todo lo que está incluido en el canon. Sin embargo, como explican Carranza y Bajour, *analizar las nuevas formas narrativas y sus consecuencias en las lecturas no excluye a los clásicos o a propuestas de calidad que están más cerca de las formas tradicionales. Por lo contrario, nos parece más fructífera la idea de ampliar el canon existente que la de una absurda y empobrecedora oposición entre lo nuevo y lo viejo*¹⁴.

Por otro lado, así como en el apartado de la Enseñanza de la Lengua consideramos la escritura y lectura de textos, en este momento es oportuno precisar la importancia que tiene, según nuestro parecer, *la escritura de ficción* en la escuela. Como señala Montes, *la consideración del lector como alguien activo, no pasivo, como un jugador que, frente a un texto, hace sus apuestas, dibuja sus estrategias y construye sus sentidos, facilita la comprensión de la escritura y la lectura como dos caras de la misma moneda*¹⁵. El lector escribe su lectura, pero la lectura también acrecienta la imaginación para realizar producciones propias, para desarrollar la escritura de invención, la escritura creativa. Como vemos, no se parte de la nada. Leer es un buen comienzo, pero también creemos que es conveniente partir de una consigna que restrinja pero que a la vez libere a los estudiantes de la “mente en blanco”. Mucho se ha dicho sobre los riesgos de la “composición libre” (como no saber por dónde empezar o tener mucho para decir pero finalmente no decir nada). Otra idea frecuente que conviene repensar es la de la escritura como acto puramente individual, de inspiración personal. Como sostiene Frugoni, *encontrar qué decir, un problema clave para cualquier escritor, siempre resulta difícil, y la tarea colectiva puede no sólo facilitar sino crear las condiciones para que los alumnos puedan ir adiestrándose en la generación de ideas*¹⁶. La escritura colaborativa, las reflexiones grupales en torno a los procesos individuales, los intercambios entre los alumnos y el apoyo del docente suelen enriquecer en gran manera el proceso de escritura.

¹⁴ Carranza, M.; Bajour, C. (2005): “Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil”. Revista virtual Imaginaria N° 158, 6 de julio de 2005: <http://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>

¹⁵ Ídem.

¹⁶ Frugoni, S. (2006): *Imaginación y escritura*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

Finalmente, una tarea que requiere nuestra atención como docentes de Literatura es la **promoción y animación de la lectura**. *El rol del docente se perfila como el de un mediador, como el de un lector apasionado, que frecuenta los textos, invita a leer, propone, ofrece, convida, se muestra leyendo, comparte experiencias de lectura, da la palabra, escucha, promueve el intercambio, crea espacios para leer, en síntesis, contagia*¹⁷. Este creo que es uno de los desafíos más grandes de los docentes de Lengua y Literatura: contagiar. No creo que tenga tanto que ver con la falta de presupuesto, con la escasez de libros en la biblioteca escolar o la las trabas que puedan imponerse desde los directivos con respecto a alguna obra. Creo que, muchas veces, queremos contagiar algo que no tenemos: la pasión por la lectura. Claro que tendremos nuestras razones: tenemos poco tiempo, las horas se van corrigiendo, en planificaciones o en capacitaciones, los libros salen muy caros, etc... pero la mayoría de las veces son, más bien, excusas que deberíamos hacer a un lado y ser, en primer lugar, nuestros propios promotores de la lectura.

LAS INSTITUCIONES, EL DOCENTES Y LOS ALUMNOS

Otros espacios curriculares de la carrera de Letras – y en compañía con la Escuela de Ciencias de la Educación – nos iluminan sobre temas referidos a los sujetos del aprendizaje, al currículum, a los recursos tecnológicos para crear materiales educativos y nos acercan, también, a la investigación educativa.

Desde las teorías del aprendizaje y la relación con los sujetos, creo que es pertinente señalar algunas nociones que potencian la práctica del docente de Lengua y Literatura, y de los profesores en general.

En primer lugar, la idea de **andamiaje** introducida por Bruner, en relación a los aportes de Vygotsky sobre la zona de desarrollo próximo, es muy importante para pensar la práctica y la interacción del profesor-alumno. Esta metáfora alude a que el docente, que posee ciertos saberes especializados, ayuda al alumno a construir ese conocimiento que lo llevará de la zona del desarrollo actual al potencial. Gran parte del trabajo realizado en torno a la propuesta para las prácticas consistió en la producción por parte de los alumnos que incluía un proceso en el que la practicante resolvía dudas, daba ideas,

¹⁷ Cañon, Mila y Hermida Carola (2012): *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

retomaba conceptos enseñados en clase, remitía a otros cuentos, películas y textos conocidos por los chicos, y también, en ocasiones, a la vida cotidiana.

En segundo lugar, cabe mencionar la teoría del *aprendizaje significativo*, de Ausubel, que señala la importancia de remitir a los saberes previos para que el cerebro realice ciertas conexiones y el aprendizaje resulte potente. Aunque hay algunos casos en que es imposible hacer conexiones y por ende se producirá un aprendizaje del tipo memorístico, en la mayoría de los casos es posible entablar relaciones. En la práctica llevada a cabo, se tuvo en cuenta estos aportes, razón por la que la secuencia empezó con un trabajo sobre leyendas populares que los estudiantes podrían conocer. Además, en los intercambios en el aula, constantemente se buscaba que los alumnos relacionen los elementos del cuento y de la descripción con situaciones cotidianas, con imágenes conocidas, con temas tratados en clases anteriores, etc.

Por último, son valorables los aportes de distintas disciplinas, como la *Neurobiología* que arrojan luz sobre el desarrollo del sujeto de aprendizaje, en este caso, del adolescente. Estas áreas que generalmente están desligadas del campo de las Letras, son fundamentales para pensar secuencias didácticas si lo que buscamos es que el alumno realmente aprenda y se interese por el estudio. Esto no significa que vayamos a lograr que a todos los adolescentes les encante leer y analizar sintácticamente oraciones. Sin embargo, podemos comprender ciertos comportamientos. Por ejemplo, gracias a la Neurobiología podemos comprender que ciertas zonas del cerebro que controlan los impulsos, ayudan a la toma de decisiones y miden los riesgos y consecuencias, en la adolescencia aún no se han desarrollado completamente. A esto se le suman los cambios hormonales de la pubertad, que exacerbaban el circuito de la motivación y la recompensa: los adolescentes buscan placer, sin importar las consecuencias. Esto, traducido a la educación, puede significar que no les importe “llevarse” Lengua porque prefieren escuchar música durante toda la clase. Como docentes, si tenemos en cuenta esto podemos pensar en qué es lo que motiva a los estudiantes y proponer algunas actividades que contribuyan a dicha motivación, en lugar de, por ejemplo, insistir con libros que, por ser clásicos y estar dentro del canon, tienen que estudiarse “sí o sí”.

En relación a la metodología en la enseñanza, desde diversas materias a lo largo de la carrera se han puesto en discusión y se han fomentado distintos modos de abordar la tarea de enseñar: la clase magistral, el aula-taller, los debates, la organización mediante proyectos, las actividades, las consignas y los manuales escolares.

Lardone y Andruetto explican la importancia de trabajar en modo taller en relación a la Literatura. Para ellas, *el clima y la actitud de sensibilización, de descubrimiento, de ruptura, de juego para que los participantes resuelvan el problema que la consigna implica. De modo que el clima creado expanda el desarrollo de lo emotivo, lo imaginario, lo lúdico, y luego la consigna cierre todo eso en un problema a resolver*¹⁸. Los NAP también se explayan en la constitución del aula como taller y detallan las posibilidades que ofrece este modo de trabajo:

El aula de Lengua y Literatura organizada como un Taller de oralidad, lectura y escritura

Se trata de **privilegiar una dinámica del trabajo áulico** en la cual:

- las actividades se organicen en torno a los **intercambios entre los participantes**. Por ejemplo: conversaciones sobre temas específicos y diversos (con propósitos claros y variados, y no como un simple “hablar en la clase”); la discusión y el debate para tomar decisiones a partir de alguna situación problemática propia de la vida escolar o extraescolar o bien para conocer, confrontar, consensuar posturas y argumentos sobre temas controversiales; intercambio de opiniones e interpretaciones acerca de los textos; intercambio de producciones para la valoración, revisión y corrección de la producción escrita;
- se genere un espacio propicio para la **acción colaborativa y cooperativa**. No se trata, simplemente, de plantear el “trabajo en grupo”, sino de abordar tareas o proyectos de trabajo cuya realización y eventual éxito dependen exclusivamente de un tratamiento grupal;
- se habilite la **formulación de preguntas** por parte de los estudiantes en relación con lo que comprenden o no comprenden (o creen no comprender);
- se ofrezca a los estudiantes la oportunidad de “**poner en escena**” sus saberes, sus intereses, sus gustos y preferencias.

La dinámica del taller demanda una modalidad de intervención docente caracterizada por:

- El planteo de consignas que no supongan la presentación de un simple ejercicio a resolver (en la lógica aplicacionista), sino verdaderas **situaciones problemáticas para cuya resolución sea necesario desplegar las estrategias propias del habla, la escucha, la lectura y la escritura**.
- La actuación del **profesor como mediador experto** que provoca el interés, genera la necesidad y asiste al estudiante en los procesos de interacción con los textos.
- El desempeño de un rol participativo, mediante la **actuación como hablante-lector- escritor mediador** que habilita la interpretación y la palabra, pero que también aporta su punto de vista y sus experiencias de lectura y escritura, que abre el diálogo y además se involucra en él.
- La **formulación de preguntas y la resignificación de las dudas e incertidumbres** como instancias de aprendizaje (sobre la lengua, sobre los textos, sobre el leer, sobre el escribir, sobre el hablar).
- El **planteo de desafíos** y, al mismo tiempo, la **propuesta de alternativas** desde un *saber – saber hacer* más experto.
- El **seguimiento pormenorizado** –y guiado por **criterios definidos- de los procesos** de los estudiantes a los que, de antemano, asume como individuales y diversos.

¹⁸ Lardone, L., Andruetto, M. T. (2008): *La escritura en el taller*, Anaya, Madrid.

- El cambio del rol del docente como mero evaluador de lo comprendido y producido por los estudiantes, hacia la figura del **coordinador que enseña**.¹⁹

El docente de Lengua y Literatura también puede optar por crear proyectos para potenciar la enseñanza/aprendizaje. Los diseños curriculares también impulsan esta práctica:

Los proyectos constituyen formatos didácticos concebidos como instancias articuladoras de saberes y de prácticas en vistas al logro de algún producto (por ejemplo, la edición de una revista, una representación teatral, la producción de una enciclopedia temática o de un diccionario biográfico). Los proyectos surgen como respuesta a una situación problemática y son, en sí mismos, una invaluable oportunidad para la construcción o consolidación de aprendizajes vinculados con la convivencia, la interacción social, el trabajo colaborativo y cooperativo, como así también para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

□ Se diversificará tanto el tiempo didáctico (no sólo en función de la envergadura de la tarea, sino también de los “tiempos personales y ritmos de aprendizaje de los estudiantes”), como los espacios (el aula, otros espacios de la escuela, la biblioteca barrial, centros culturales, salas de espectáculos, etc.) y los agrupamientos (individual, en grupos, grupo áulico total)²⁰.

Generalmente, pensar proyectos lleva mucho tiempo, recursos y predisposición, no solo del docente, sino de los alumnos y de la institución en general ya que pueden ser necesario ocupar distintos espacios, solicitar materiales extra, promover actividades fuera del establecimiento, etc. Aunque puede resultar desgastante, creemos que es una experiencia que vale la pena, tanto para los que aprenden como para los que enseñan.

Algo que forma parte de las prácticas cotidianas en el aula es emplear actividades para que los alumnos realicen. No siempre tiene que ver con responder preguntas, o hacer un texto, también pueden llevarse a cabo actividades lúdicas, recreativas, artísticas, entre otras. Pero cuando nos referimos específicamente a actividades que requieren cierta producción por parte de los alumnos, es importante que la consigna que tengan algo de “valla” y algo de “trampolín”²¹, que sea lo suficientemente clara para poner a trabajar a los estudiantes pero que, al mismo tiempo, les permita usar su imaginación, sus competencias y, de ser posible, sus gustos y preferencias. Los manuales escolares están

¹⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (2011). *Diseño curricular Ciclo básico de la educación secundaria*. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%20%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>

²⁰ ídem

²¹ Frugoni, S. (2006): *Imaginación y escritura*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

repletos de actividades que los profesores pueden usar pero, así como es pertinente hacer una selección al momento de armar un corpus de obras, hay que analizar las propuestas de los libros de texto y tomar lo que realmente sirva y descartar, sin culpa, lo que no cumple con nuestras expectativas. *Libros especializados y de divulgación, revistas educativas y otros materiales ofrecidos por el mercado editorial, parecieran constituir el insumo principal de los agentes involucrados en el proceso de transformación educativa - docentes y formadores de docentes - llenando los vacíos que dejan las instituciones tradicionales encargadas de la formación, capacitación y actualización docente*²². Este es un gran desafío para los docentes: llenar esos vacíos que deja ocasionalmente la formación docente de manera prudente, sin tomar el camino más fácil que, a veces, termina siendo el más costoso.

Finalmente, con los aportes del Seminario de Investigación educativa podemos pensar en la investigación como una salida laboral, un ejercicio para buscar problemas de otros y pensar algunas soluciones. Pero de un modo más significativo es menester pensarnos a cada uno de nosotros como investigadores de nuestras propias prácticas a fin de detectar rápidamente los inconvenientes y buscar soluciones.

²² Herrera de Bett, G.; Alterman, N; Giménez, G. (2002): "Formación Docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de los textos" en Edelstein, G. y Aguiar, L. (2004). *Formación Docente y Reforma: un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Córdoba. Edit. Brujas.

SEGUNDA PARTE: LA EXPERIENCIA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

MEMORIAS DE UN VIAJE

En todo viaje planificado hay ciertas cosas que no se pueden olvidar y hay, también, algunos acontecimientos típicos que se recuerdan una y otra vez en los asados familiares o momentos evocados que se regalan junto con algún llavero o imán con la famosa frase “recuerdo de...”. En mi familia son especiales los mates. Mi mamá tiene un estante repleto, uno de cada lugar que visitó y de las vacaciones de algún ser querido. En este viaje a mi primera práctica como docente de Letras no pudieron faltar algunas de estas cosas. Pero para poder imaginar todos los paisajes recorridos es mejor empezar por el principio...

El GPS es, en la actualidad, el mejor mapa para ubicarnos en la dirección exacta. Fue mi primer recurso cuando el profesor me dijo: “te toca en el cole de Alberdi”. Ya sabía a dónde tenía que dirigirme cada lunes, martes y miércoles por la mañana. Sin embargo, existen otros tipos de mapas o representaciones que nos hacemos los viajeros antes de emprender el viaje. A veces la curiosidad hace que indagemos, que averigüemos qué experiencias tuvieron otros en el mismo lugar. Mis preguntas llegaron a una compañera que había hecho sus prácticas en el mismo colegio: “son todos re piola”, “podés preguntar todo lo que quieras”, “la biblioteca está buena”...y alguna que otra respuesta más. Pero con eso bastaba para arrancar tranquila. También recibí algunas indicaciones de los “lugareños”, como la profe que trabajaba ahí: “cuando llegues, decile a Darío que sos practicante, que me buscás a mí” (¡qué alivio! Ya tenía el nombre de la primera persona con la que me iba a cruzar).

Luego, llegó el momento de **armar la valija**. Ya sabía a dónde iba. Tenía que preparar todo lo necesario para hacer de mi estadía una experiencia única. De a poco, fui llenando el bolso de libros con cuentos de terror y leyendas populares, actividades recolectadas de internet, de manuales escolares y de sugerencias; también aparecieron muchas hojas con ideas: al principio bien prolijitas, pero a medida de que se acercaba la fecha del viaje – de la primera clase – se convertían en papeles borroneados, doblados y arrugados. Creí conveniente no olvidarme de las teorías y las ideas sobre los cuentos que había aprendido a lo largo de la carrera. Tampoco tenía que dejar en casa todos los conocimientos sobre las instituciones, los sujetos de aprendizaje y el currículum. Casi no se podía cerrar la valija. Pero seguía cargándola con propuestas de escritura, con

diccionarios y juegos. En un momento también guardé materiales digitales, la computadora y algunos videos y películas. El bolso se volvió grande, pesado y, como no se podía cerrar, se tornaba incómodo. Fue momento de desprenderme de algunas cosas (“dejar” también es parte del viaje, entendí).

Era difícil decidir qué era más importante y qué no. Necesité un poco de ayuda. Por algo creo que siempre es mejor **viajar acompañada**. Ahí empezaron las tutorías. Las ideas se empezaron a acomodar. Pude sacar lo que estaba de más (¡la valija cerró!), incluso hubo lugar para agregar sugerencias. Ya estaba lista para salir de viaje.

Sin embargo, siempre me pasa lo mismo. En los primeros kilómetros me pregunto: “¿Desenchufé la plancha? ¿Cerré la puerta de la casa con llave?” Probablemente, la respuesta a esas preguntas sea que sí. Pero **la duda se instala**, del mismo modo que se instaló en esos días de práctica: “¿Entenderán algo los alumnos? ¿Les habré dicho la regla ortográfica correctamente? ¿Les gustará la película que traje?” Incertidumbres que, al final de cuentas, creo que son necesarias para pensar, para prestar atención, para analizar las reacciones de los alumnos, para revisar estrategias de enseñanza, en definitiva, para impedir que mi práctica se automatice.

Finalmente, **¡llegamos!** Mis pies pisaron la tierra tan anhelada. Era tiempo de recorrer, de andar. Empecé por leer los carteles y dibujos de los pasillos (muchos estaban escritos en inglés ya que el colegio se caracteriza por dedicar bastantes horas al estudio de esa lengua). También me acerqué a la Biblioteca y espí la sala de profesores por la ventana (era, todavía, una intrusa, así que no me animé a entrar). Presté atención a cada detalle (cuando toca el timbre, ¿los alumnos y los docentes entran enseguida al aula? ¿Se permite usar los celulares en los recreos? ¿y en el aula? ¿La preceptora tiene “buena onda” con los chicos?) Parecían nimiedades, pero necesitaba conocer todo, rápido (no sabía en qué momento me serían útiles esos detalles). Después de esperar, mirar y descubrir, llegó el momento de decir “buenos días, alumnos. Pueden sentarse”, tomar el fibrón (que también estaba incluido en esa valija repleta de cosas), tomar también coraje, y empezar la clase. Este viaje tuvo leyendas y cuentos de terror, ingredientes para escribir un cuento, fragmentos de películas y videos, descripciones y “ayuditas” para hacerlas uno mismo y, por último, varias instancias de producción textual. Como se puede ver, no fue un viaje de un solo día. Fue un proceso de un poquito más de dos semanas, interrumpidas, porque como suele ocurrir en los viajes, el pronóstico a veces cambia, y nos encontramos con **imprevistos** (algunas “lluvias” que cambiaron mis planes fueron viajes de estudio, festejos de la primavera y paros, entre otros). Esto, igualmente, no hizo más que

enriquecer mi experiencia. Para el próximo viaje voy a estar un poco más entrenada para saltar los charcos (para modificar las clases en tiempo record), para adaptarme al frío sin titubear (no como la primera vez que me quedé sola frente a los alumnos por ausencia de la profesora. Ese día sí temblé).

Hubo en este viaje una **parada obligada**: la Feria del libro. Aunque estaba fuera del itinerario (ya había terminado mi período de prácticas), no pude pasarla por alto. En ese evento pude ver, de alguna manera, las “fotos” del viaje a la escritura que realizaron los chicos; pude disfrutar, junto a ellos, sus “segundos de terror”. Pude ver las huellas de mi paso por su aprendizaje a través de las producciones que presentaron, incluso pude sentir un poquito de miedo mientras me tapaban los ojos y ocurrían a mi alrededor cosas extrañas.

Por último, no se puede volver de un viaje sin pasar por la **tienda de recuerdos**. ¡Uy! De esos me traje muchos: el respeto de todos, desde los profes de la institución a los alumnos que, pese a ser un poco revoltosos, en ningún momento fueron desconsiderados con esta viajera; el compromiso de mi tutora con la enseñanza y con los estudiantes; la emoción que me dio estar parada al frente (a veces, atrás, o al costado); la alegría que me produjo preparar cada clase, cada actividad, pensando en el futuro, confirmando mi vocación y la decisión que tomé al elegir Letras. Esos son los recuerdos más valiosos. Hay otros que quedan, igualmente en mi memoria, como los momentos en la sala de profesores, la espera en el patio, charlas con los chicos, la lectura de poemas de alguna alumna enamorada, los debates profundos en clase...

Es un viaje imposible de repetir. Podré trabajar en colegios similares, con alumnos parecidos, incluso podría usar el mismo cuadernillo que desarrollé para Segundo Primera del “Sanjo”, pero nunca volveré a tener mi primera práctica docente. Eso hace que este viaje sea especial. Inolvidable.

LAS HUELLAS DEL VIAJE: REFLEXIONES, DEBATES Y APORTES DE VARIOS AUTORES.

El camino de la práctica docente está repleto de ideas, de nociones y teorías que nos ayudan a transitar la aventura de enseñar y que nos interpelan acerca de la dirección que le damos a nuestros pasos. En las próximas líneas veremos algunas de ellas.

De la misma manera en que sostuvimos que la Lengua y la Literatura son objetos complejos, cabe señalar, de la mano de Jackson, que *la enseñanza es una actividad mucho más compleja de lo que la mayoría del profesorado, así como muchos investigadores e*

*investigadoras, acostumbran a pensar*²³. Esta es la primera huella del camino. La enseñanza puede presentarse, a veces, como una tarea abrumadora, infinita, cansadora y, de a ratos, poco gratificante. Pero al mismo tiempo – y eso es algo que la hace compleja – la enseñanza es una salida laboral que llena el alma y no solo el bolsillo. Pero, ¿a qué se debe esa complejidad? ¿Qué es lo que se busca enseñar? ¿No es sencillo “entregar” un conocimiento a alguien que no lo tiene, y listo? Edelstein y Coria explican que

la enseñanza es un proceso en el que el conocimiento se revela como problemático por el entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden. El problema del conocimiento es de orden epistemológico, en tanto remite a las formas de indagación y validación de ese conocimiento y de su estructuración en una disciplina; es un problema de orden psicológico, que se relaciona con la forma en que se aprende determinado conocimiento, con el modo de relación que se promueve con él; es un problema del orden de la legitimación social, en tanto se reconocen determinados conocimientos y no otros, operándose así en la escuela una selección valorativa sobre la base de un universo más amplio de conocimientos posibles²⁴.

En relación al conocimiento que se pretende enseñar – que no coincide plenamente con el conocimiento que el alumno aprende – Lerner sostiene que hay que cambiar el paradigma vigente en la escuela: dejar la idea del “paso a paso y acabadamente” y dirigirnos a la de “compleja y provisoriamente”. Ella explica que lo complejo es, por un lado, una característica propia del conocimiento y, desmenuzarlo es falsificarlo; y por otro lado, *el proceso cognoscitivo no procede por adición, sino por reorganización del conocimiento*²⁵. Además, es provisorio porque no se puede acceder directamente al conocimiento correcto, sino que hay que ir reconstruyéndolo sucesivamente. Pero ese carácter complejo y provisorio no corresponde sólo a la reconstrucción del alumno. La **acción didáctica** también debe ser construida y conceptualizada.

En cuanto a la metodología, Litwin propone pensar **la integración como estrategia**. Esto está estrechamente ligado al aprendizaje significativo (mencionado en la primera parte de este trabajo). Cuando hablamos de integrar en la Didáctica estamos pensando en que los estudiantes *doten de sentido el conocimiento adquirido. Esto es, que reconozcan su origen, su valor y su vinculación con otros temas o problemas. Pueden relacionarlo con el pasado histórico, con intereses sociales, con necesidades personales. En síntesis,*

²³ Jackson, P. (1968, 1991): *La vida en las aulas*. Madrid. Edit. Morata.

²⁴ Edelstein, G. y Coria, A. (1995): *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapeluz

²⁵ Lerner, D. (1996): “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición” en Castorina, J. y otros (1996): *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires. Paidós.

*integrar es, desde la perspectiva del conocimiento, relacionar*²⁶. En la secuencia llevada a cabo en el marco de este Seminario, se propuso trabajar con el cuento de terror. A lo largo de las clases hemos enseñado conceptos particulares y algunas cuestiones teóricas que podrían llegar a ser nuevas para los alumnos. Sin embargo, la mayoría tenía algún dato, alguna información o conocimiento previo con el que podía relacionar lo nuevo: todos tuvieron contacto, anteriormente, con cuentos; la estructura narrativa ya había sido trabajada; todos describen usando recursos (aunque, tal vez, inconscientemente o sin reparar en cuestiones teóricas) y, finalmente, todos tuvieron miedo alguna vez (solo por nombrar algunos puntos). Debido a esto, a lo largo de la práctica se realizaron muchas preguntas como: “¿conocen leyendas urbanas?” “¿qué les da miedo a los adolescentes?” “según las películas de terror que vieron, ¿cómo se genera el suspenso?”. En nuestras clases intentamos integrar los cuatro tipos de conocimiento que señala Litwin: personales, sociales, explicativos y técnicos.

Para seguir pensando mi práctica tomo la metáfora de Jackson: cuando me sumergí en la tarea de enseñar sentí que estaba *volando como una mariposa*. Ese vuelo no lineal (a diferencia de la trayectoria de una bala) está caracterizado por la complejidad (¡cuántas veces hemos usado esta palabra en este trabajo!) de las aulas, esos espacios públicos, multidimensionales, donde reina la simultaneidad, la inmediatez, la imprevisibilidad y en los que se va forjando una historia.

A través de varias entrevistas a docentes, Jackson destaca algunos rasgos del quehacer diario en las aulas. En una publicación posterior, Remedi retoma estos temas que el educador norteamericano sistematizó y los pone en discusión. Él explica que coincide con Jackson en cuanto a los elementos recurrentes en el discurso de los maestros, pero que, a diferencia del estudio de Jackson, *esos elementos no se toman como una descripción de la vida en clase que caracterizan, sino que son punto de partida, de interrogaciones sobre por qué el maestro se representa en estos términos su hacer*²⁷.

El primer tema que menciona Jackson es la *inmediatez*. Cuando se le pregunta al profesor cómo mide el rendimiento,

no recurre a menudo a medidas objetivas de rendimiento escolar en busca de datos sobre su eficacia y como fuente de satisfacción profesional. Por el contrario, la pregunta sobre cómo lo está haciendo parece responderse por el flujo continuo de información que recibe de los alumnos durante la sesión docente. Las expresiones espontáneas de interés y entusiasmo figuran entre los indicadores más valorados de

²⁶ Litwin, E. (2008): El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires. Paidós.

²⁷ Remedi, E y Otros (1988): *La identidad de una actividad: ser maestro*. México. UNAM.

una buena docencia, aunque también se mencione frecuentemente la calidad de las aportaciones de los estudiantes a las sesiones diarias²⁸.

Este tema me resultó muy interesante porque, en cierta medida, durante mi práctica medí mi rendimiento a partir de esos indicadores: la participación en clase, el orden, la predisposición para realizar alguna tarea, etc. Un caso particular fue en la clase que desarrollé el tema de la descripción. A partir de una presentación de powerpoint vimos recursos – o “ingredientes” como le llamamos – y fuimos ampliando una descripción básica. Los alumnos estuvieron muy participativos, hacían aportes que realmente sorprendían, formulaban metáforas y comparaciones complejas, y, en su mayoría, estaban atentos. Mi clase – pensé – fue un éxito. Sin embargo, esos indicadores que me hacían creer que el tema fue aprendido e internalizado, no se sostuvieron a la hora de formular descripciones para el cuento que estaban escribiendo. Esta experiencia personal nos lleva a reflexionar junto a Remedi: *el alumno responde a las señales, a las indicaciones del maestro y produce a su vez, signos. Sin embargo hay cierta duda respecto de la producción de estos signos ¿qué tan confiables son? ¿No serán meras apariencias, simulaciones, códigos aprendidos que se enuncian oportunamente?*²⁹

El segundo tema de las entrevistas que llevó a cabo Jackson es el de la *naturalidad*. Muchos docentes señalan el esfuerzo que hacen por mostrarse más amistosos, más “naturales” frente a sus estudiantes, a diferencia de la postura que tenían sus propios maestros cuando ellos eran alumnos. En mi caso personal, intenté mostrarme amable, amistosa y atenta a los alumnos, pero sin perder la autoridad que me confería el rol de docente que había adquirido al momento de comenzar las prácticas. Como dice Jackson, *el deseo de naturalidad no fue nunca lo bastante fuerte como para poner trabas a las definiciones de responsabilidad, de autoridad y de tradición*³⁰. Sin embargo, Remedi explica que la relación del docente-alumno no es natural, siempre es artificial, y que los maestros, en realidad, aluden a su práctica como “natural” en contraposición a “autoritaria”.

El tercer tema tiene que ver con la percepción de la *autonomía* que tenían los entrevistados en relación a los superiores. Muchos de ellos sostienen que su autonomía se ve amenazada por la imposición de un currículum inflexible y por la “invasión” de

²⁸ Jackson, P. (1968, 1991): *La vida en las aulas*. Madrid. Edit. Morata.

²⁹ Remedi, E Y Otros (1988): *La identidad de una actividad: ser maestro*. México. UNAM.

³⁰ Jackson, P. (1968, 1991): *La vida en las aulas*. Madrid. Edit. Morata.

superiores que observen sus clases para evaluarlos. En este punto, a raíz de mis observaciones, puedo concluir que en la institución en la que me inserté para la práctica, los docentes – o, por lo menos la docente que observé – no sienten la presencia de un superior como una amenaza. En momentos particulares cierto autoritarismo de alguno de los directivos pudo haber resultado chocante, pero por otras cuestiones que no tenían que ver directamente con entrar al aula y ver cómo se desarrollaba una clase. El hecho de permitir el ingreso de practicantes a la institución también es una muestra de que la mirada de otro no es una amenaza para el profesor. En este sentido, Remedi se pregunta por qué los docentes necesitan sentirse autónomos, y llega a la conclusión de que se debe a que, *al estar situados entre la institución y los alumnos, el maestro no es el productor de la norma sino su representante. Percibirse a sí mismo como transmisor es percibirse como instrumento y eso niega su auto imagen como maestro*³¹.

La cuarta cuestión es la **individualidad** que se refiere al interés del profesor por el bienestar de cada uno de los alumnos de su clase y se evidencia especialmente cuando se le solicita que describa las satisfacciones que obtiene de su trabajo³². Cuando el docente ve el progreso de los estudiantes, ve, al mismo tiempo, su propio éxito. En mi corta estadía en el colegio, cuando algunos alumnos introvertidos contestaban una pregunta (¡cómo olvidar esa clase en la que Joaquín explicó qué era una oración unimembre!) o cuando “los del fondo” prestaban atención y participaban con comentarios oportunos, se producía cierta satisfacción en mí, cierta alegría, como un sabor a victoria (aunque fuera sólo momentáneo). Pero esta forma de pensar la individualidad tiene ciertas implicaciones para Remedi: *parece estar presente en el planteamiento de Jackson la idea durkheimniana de que el maestro encarna un modelo de educación que lo hace portador de ideales colectivos y morales y los coloca en la facultad de invadir todas las conciencias de los alumnos (...), se atribuye a la función docente el poder de transformar en un sentido deseado o esperado*³³. En definitiva, para este autor la individualidad es una ilusión ya que el maestro no se preocupa por ver al alumno tal cual es, sino que se enfoca en su potencialidad, en lo que debe ser y en la manera de llegar a eso.

Así como hay temas recurrentes en el discurso de los docentes, hay, también, ciertos problemas que podemos encontrar en los profesores y maestros en general. En *La escuela que queremos*, Fullan y Hargreaves escriben una sección titulada “El problema”. A lo

³¹ Remedi, E Y Otros (1988): *La identidad de una actividad: ser maestro*. México. UNAM.

³² Jackson, P. (1968, 1991): *La vida en las aulas*. Madrid. Edit. Morata.

³³ Remedi, E Y Otros (1988): *La identidad de una actividad: ser maestro*. México. UNAM.

largo de ese desarrollo vemos que el trabajo del docente no tiene un solo problema para resolver, sino que son varias las cuestiones que atentan contra el entusiasmo, las energías y la labor de los profesores. En mi práctica pude vivir en carne propia algunos de estos inconvenientes y otros fueron descubiertos desde mi posición de testigo en la institución.

En primer lugar,

la composición étnica variada y siempre cambiante del alumnado, la inestabilidad de los hogares y de las condiciones comunitarias para los niños de todas las clases sociales, la pobreza y el hambre, el aula se convierte en un microcosmos de los problemas de la sociedad. La responsabilidad que deben asumir ante padre y administradores aumenta para los docentes esta sensación de presión.³⁴

En la sala de profesores, en los pasillos o en la puerta del aula en el cambio de hora, los profesores solían intercambiar algunos datos de los chicos: “hoy están más inquietos que de costumbre” “voy a llamar al papá de Lucas para charlar sobre su conducta” “Joaquín no participa, no atiende, no hace nada. La mamá habló con la directora sobre algunos problemas personales”... La mayoría de esos comentarios tenían que ver con problemas de conducta, falta de atención, problemas en los hogares y situaciones de *bullying* (como el conflicto que se armó por una cuenta de Instagram que se viralizó en la que se burlaban de unas compañeras). Todo esto constituye el primer problema que señalan los autores: **la sobrecarga**. Los docentes no sólo tienen que planificar, preparar la clase, mantener el orden en el aula y corregir (que ya es mucho), sino que también tienen que resolver en la medida de lo posible problemas entre compañeros, deben tener en cuenta situaciones familiares y, al mismo tiempo, no olvidar otros problemas sociales.

En segundo lugar, **el aislamiento** es otro de los problemas que explicitan los autores:

El sistema de «producción en serie» del siglo diecinueve, donde docentes aislados enseñaban programas fijos a grupos de niños separados por edades, estaba concebido como una manera de disciplinar y controlar las masas. Esta tradición desactualizada de aislamiento por desdicha se ve como el método «normal» de enseñanza en muchas escuelas. Es difícil erradicar un hábito. Y es más difícil erradicarlo cuando los maestros están sobre cargados y se sienten presionados.³⁵

Aunque mi propia práctica comenzó de manera aislada (horas interminables buscando material en internet y en libros, escrituras y reescrituras de propuestas y actividades,

³⁴ Fullan, M. y Hargreaves, A. (2006): *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires. Amorrortu.

³⁵ Ídem.

revisión de teorías aprendidas en la carrera y reflexión constante sobre la observación) luego se complementó con las tutorías, momentos que no se trataron, como explica Alliaud³⁶, de que uno le diga a otro cómo hay que hacer las cosas. Si no que fueron tiempos donde pude ver cómo mi tutora lo había hecho antes y qué le aportó ese hacer. La docente de la institución leyó mi propuesta, me acercó libros, me hizo sugerencias y me regaló muchas de las experiencias de sus años como profesora de Lengua y Literatura. A partir de esta enriquecedora experiencia puedo afirmar, junto con los autores que *derribar los muros del individualismo es uno de los objetivos básicos por los cuales vale la pena luchar*³⁷.

En tercer lugar, y en estrecha relación con el punto anterior, surge la idea del «*mito colectivo*». A partir de esto, Fullan y Hargreaves sostienen que hay que *luchar por el trabajo en equipo, pero no ingenuamente. También debemos promover y proteger al individuo*³⁸. Esto me pareció muy interesante ya que, de alguna manera, pude verlo en un proyecto particular llevado a cabo en la institución: la Feria del libro. Para el mes de octubre, de la mano de la bibliotecaria, las distintas áreas preparan trabajos y desarrollan actividades para exponer en el evento abierto a la comunidad. Aunque es un trabajo en equipo, cada docente elige qué hacer con sus alumnos, manteniendo así la especificidad del área y los intereses, gustos y particularidades del profesor a cargo y del curso. Sin embargo, pude notar también una dificultad: en este proyecto algunos docentes pudieron haberse sentido sobrecargados o pudieron haber trabajado de manera aislada, ya que las reuniones convocadas para organizar la Feria a las que pude asistir tuvieron poca participación y asistencia.

Las diferentes ideas que surgen de los textos de estos autores sirvieron, en este caso, para pensar una práctica concreta, pero no deben descartarse: son herramientas valiosísimas para no dejar nunca de ser investigadores de nuestras propias prácticas.

³⁶ Alliaud, A. (2012) "la formación de los docentes" en Romero Claudia (comp): *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Noveduc. Bs. As. (1° ed. 2009)

³⁷ Fullan, M. y Hargreaves, A. (2006): *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires. Amorrortu.

³⁸ Ídem.

EL PRÓXIMO DESTINO

Hace unos meses me sentaba, igual que hoy, frente a la computadora, con hojas desparramadas por todos lados...

...pero el viaje que estaba emprendiendo era muy diferente al que me comienzo hoy. Antes, la idea de la aventura me generaba impaciencia, felicidad y un poco de incertidumbre que se disipaba al charlar con otros aventureros-practicantes. La posibilidad de perderme en el camino estaba latente, pero no iba sola, caminaba acompañada. Hubo momentos en los que los nervios se mezclaban con placer. Algunos días las ventanas amanecían con marcas de fibrón...el basurero lleno de fotocopias recortadas. Pero todo eso se resumía en la sensación de estar jugando un juego. No era que menospreciaba el lugar al que había llegado, o que no me importaran los chicos y chicas, la institución que me abrió las puertas ni la profe que con tanto esmero me enseñó. Estoy eternamente agradecida por las posibilidades de aprendizaje en este proceso de enseñanza. Sin embargo, me sentía con la inocencia con la que jugaba a ser maestra en el patio de mi casa, mientras los osos de peluche me miraban atentos... cada timbre que anunciaba el recreo me recordaba que, en mi infancia, yo era la maestra, la portera, la que vendía las golosinas, la que juntaba los útiles de los alumnos, la que ordenaba los bancos (pensándolo bien, ¡cuántas responsabilidades tenía!)

Pero hoy esa sensación de juego se disipó completamente. Hoy estoy frente a un camino que se transita en soledad (no del todo, claro está, pero sí sin el andamiaje de la tutora), un camino que se presenta bastante incierto (a pesar de tantos relatos de docentes, de tantos años en la escuela): ¿conseguiré trabajo? ¿Cómo serán mis alumnos? ¿Lo lograré? ¿Seré capaz de enseñar? ¿Seré capaz de no dejar de aprender jamás? ¿Contribuiré en algo para esta sociedad? Si me pongo a reflexionar, si pienso en todo el camino recorrido, incluso si releo las páginas de este trabajo (donde se dice que la Lengua es compleja, la Literatura es compleja, los sujetos son complejos, la enseñanza es compleja...) ¿cómo no iba a esperar que mi próximo destino fuera también complejo?

Quizás, la mejor manera de emprender este viaje sea dejando a un lado las preguntas y dedicándome sólo a caminar...

...y cuando tenga las respuestas seguramente podré sentarme, igual que hoy, frente a la computadora, con hojas desparramadas por todos lados...

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2001) “Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria” en *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Editorial Laboratorio educativo-Grao. Caracas, Barcelona.
- Alliaud, A. (2012) “la formación de los docentes” en Romero Claudia (comp): *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Noveduc. Bs. As. (1° ed. 2009)
- Andruetto, M. T. (2009): “Hacia una literatura sin adjetivos” en: *Hacia una literatura sin adjetivos*. Comunicarte, Córdoba.
- Bombini, G (2006); *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal. Bs As.
- Camps, A. (2010) “Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración” en Teresa Ribas (coord.) *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Graó, Barcelona.
- Cañon, M. y Hermida C. (2012): *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Carranza, M.; Bajour, C. (2005): “Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil”. Revista virtual Imaginaria N° 158, 6 de julio de 2005: <http://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>
- Colomer, T. (2001): “La Enseñanza de la Literatura como construcción del sentido”, Revista Lectura y vida, Año 22
- Eco, U. (1987): *Lector in fabula*. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Lumen. Barcelona. (1° edic. 1979)
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995): *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapeluz.
- Frugoni, S. (2006): *Imaginación y escritura*, Libros del Zorzal, Buenos Aires
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2006): *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Giménez, G. (1998): *Enseñanza de la lengua y lingüística: tensiones y relaciones*. Mimeo
- Herrera de Bett, G.; Alterman, N; Giménez, G. (2002): “Formación Docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de los textos” en Edelstein, G. y Aguiar, L. (2004). *Formación Docente y Reforma: un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Córdoba. Edit. Brujas.
- Jackson, P. (1968, 1991): *La vida en las aulas*. Madrid. Edit. Morata.
- Lardone, L., Andruetto, M. T. (2008): *La escritura en el taller*, Anaya, Madrid.

Lerner, D. (1996): “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición” en Castorina, J. y otros (1996): *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires. Paidós.

Litwin, E. (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós.

Lomas C., Osoro A., Tuson, A. (1993): *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós.

Manni, H.; Gerbaudo, A. (2004): *Lengua, ¿instrumento o conocimiento?* Ediciones NL, Santa Fe, Cap. 2

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (2011). *Diseño curricular Ciclo básico de la educación secundaria*. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%202%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>

Montes, G. (2006): “La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura”, M.E.C. y T.- Dirección nacional de Gestión Curricular Y Formación Docente- Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

Otañi, L. Y Gaspar, M. (2001): “Sobre la Gramática” en *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura*. Bs. As. FLACSO Manantial.

Remedi, E y Otros (1988): *La identidad de una actividad: ser maestro*. México. UNAM.

Reyes, G. (1998): *El abecé de la Pragmática*. Madrid. Arco Libros, S.L

Wellek, R. y Warren, A. (1974): *Teoría Literaria*. Gredos. Madrid.