



Didáctica de la lengua y la literatura: una irrupción epistémica en la intimidad del aula

The Didactics of Language and Literature:
an Epistemic Irruption to the Intimacy of the Classroom

Fernando Andino
Universidad Nacional de La Plata
andinof58@gmail.com

Recepción: 25/02/2019

Aceptación: 29/05/2019

Resumen

En el presente trabajo analizamos el intercambio epistemológico entre un profesor de Didáctica de la lengua y la literatura y un profesor en formación en el marco de la Cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura II y Prácticas de la enseñanza de la Carrera del profesorado en Letras de la Universidad Nacional de La Plata. En esta experiencia pedagógica, los registros escriturarios sobre los que reflexionamos – propuestas de clase con comentarios del profesor de la cátedra, autoregistros- además de una entrevista al profesor en formación dan cuenta de la situación particular de la residencia de Juan en la cursada de la materia en el año 2017 a la vez que dictaba sus primeras clases como formador de terreno (Perrenoud, Ph. 1995) en un primer año de una escuelas secundaria estatal de la ciudad de La Plata. Un recorrido por esta intervención sobre su período de residencia en este curso propio dará cuenta de los momentos de crisis y de reflexión epistemológica que realizó el profesor en formación respecto a tres dimensiones: la biográfica, la evaluativa y la del conocimiento

Palabras clave: Formación docente; Biografía; Evaluación

Abstract

In this article, we shall analyze the epistemological exchange between a teacher and a teacher-in-training within the framework of the chair of Didactics of Language and Literature II and the Teaching Internship of the Teacher Training Course in Language Arts at the National University of La Plata. In this pedagogical experience, the written records upon which we reflect –lesson plans with comments from the teacher of the subject, note-taking records by the teacher-in-training-, together with an interview to the teacher-in-training, show the particular situation of Juan's internship during the year 2017 at the same time he was teaching his first lessons as a field trainer (Perrenoud, Ph. 1995) in a first-year course at a State secondary school in the city of La Plata. An overview of this intervention on his internship period in this course of his own will show the moments of crisis and of epistemological reflection the teacher-in-training had regarding three dimensions: the biographical, the evaluative and the knowledge ones.

Keywords: Teacher; Training; Biography; Evaluation

En la cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura II y Prácticas de la enseñanza, el alumnado del Profesorado en Letras realiza su período de residencias como instancia obligatoria para la aprobación de la materia. En este tramo se documentan las prácticas en una serie de registros etnográficos –registros de observación de clase y autorregistros- y propuestas de clases por parte de lxs profesorxs¹ en formación. Estas escrituras se convierten en insumo para el análisis dialógico entre el profesor tutor y el profesor en formación en lo que llamamos el espacio de las tutorías y cuyo objetivo se sintetiza en reflexionar sobre la práctica y construir una mirada didáctica en torno a la enseñanza de la lengua y la literatura.

La cátedra propone un enfoque sociocultural (Chartier, R. 1999; Petrucci, A. 1999; Rockwell, E. 2000; Petit, M. 2001; Sardi, V. 2010) donde las prácticas de lectura y escritura se construyen a nivel local y contextualizado en las aulas de escuelas secundarias². En este contexto, el caso que analizamos en este trabajo suma, además, otro aspecto a considerar en esta complejidad en los últimos años. Por distintas razones -desde socio-económicas hasta de búsqueda profesional- se ha incrementado el porcentaje de estudiantes que llegan a cursar la materia desempeñándose, a la vez, como formadorxs de terreno, esto es, habiendo realizado el ingreso a la docencia y encontrarse enseñando las materias Prácticas del lenguaje o Literatura en cursos propios de escuelas secundarias. Por lo tanto, este pasaje de la materia se ve complejizado por esta anticipación y sus residencias se habilitan en sus cursos, en las aulas donde vienen desarrollando la currícula, conociendo a sus alumnxs y estableciendo un hábito de trabajo que implica, entre otros factores, una forma de enseñar la lengua y la literatura.

La situación de Juan³, profesor en formación que cursó la materia en el año 2017, se inscribe en uno de estos casos. Cuatro meses antes de realizar las prácticas en el marco de la cátedra, este profesor en formación ingresó como profesor provisional en un primer año de una escuela secundaria estatal de La Plata. En él, entonces, se superponen dos figuras: la de ser profesor en formación y profesor formador de terreno a la vez. El recorte metodológico que hemos decidido para analizar los emergentes de su práctica da cuenta de tres dimensiones: la biográfica, la evaluativa y la del conocimiento.

La dimensión biográfica

Para aproximarnos a esta dimensión citamos a Andino y Sardi (2013), ambos profesorxs⁴ de la materia:

1 Utilizamos la letra "x" como marca de género que contempla la diversidad sexual y la marcación de género corriente del masculino y el femenino.

2 Desde hace tres años se decidió que las residencias se realicen en escuelas secundarias públicas de las ciudades de La Plata, Berisso y Ensenada.

3 Utilizamos un nombre propio ficticio para preservar la identidad del profesor en formación.

4 La Dra. Valeria Sardi se desempeña como Profesora Adjunta de la cátedra y el profesor Fernando Andino como

(...) nos interesa centrarnos en cómo las trayectorias biográficas se ponen en juego no sólo a la hora de aprender nuevos saberes a lo largo de la formación inicial, sino también cómo se traman sus creencias, valores, sentimientos, esquemas de percepción, principios con los modos de habitar los espacios profesionales y de pensarse como profesorxs en el contexto de acción que es la escuela o los espacios más allá de la escuela. (56)

En una entrevista donde preguntamos a Juan sobre su decisión de estudiar para ser profesor en Letras nos respondía:

(...) Claro eso tiene ya que ver con mi propia biografía personal y qué me llevó a estudiar Letras y creo que te conté algo de eso, una anécdota de la infancia de que me decían que no sabía hacer ni la O con una taza, cosas que me quedaron en el inconsciente que todavía siguen operando, se alguna manera siguen. Tiene que ver con la biografía personal, mi círculo familiar, lo que se espera de vos y quizás esta materia y también la relación de la tutoría se dio de una manera con ciertas tensiones porque entraba a jugar todo ese aspecto emocional de mi parte pero fue para mí re-positivo que exista eso (...). (Entrevista, 24-08-2018)

Como veremos más adelante, esta experiencia de la infancia imprimía en Juan una impostura –un modo de habitar el aula- a la hora de ser profesor frente a sus alumnxs. Impostura que lo obligaba a demostrar –a familiares, a sí mismo, a la escuela, a la academia- que él podía ser profesor de Letras. El espacio de la tutoría habilitó este recuerdo que operaba en su forma de representarse y de actuar como profesor en terreno. Como señala el mismo Juan: "(...) Lo que yo me proponía el primer año de dar clases era que no se me noten todas las inseguridades que seguro iba a tener, en ese sentido hablo de autoridad (...) (Entrevista, 24-08-2018). Esta autoridad a la que alude el profesor está tramada de ese pasado donde se construía y se autopercibía como sujeto deficitario en su casa y en el ámbito escolar. Esta arista biográfica producía sus efectos a la hora de escribir sus propuestas: "propuestas cargadas de saberes a enseñar, de categorías lingüísticas, sin espacio para el intercambio en el aula con lxs alumnxs" (Registro de tutoría, 29-08-2017).

Esta representación de profesor con autoridad que quería construir Juan tensionó con una categoría que, desde la cátedra, se propone a la hora de intervenir didácticamente. Se trata del concepto de docente como artesano (Sardi, V. 2011), es decir un profesor que proponga "imágenes didácticas" (Sardi, V. 2006), "dispositivos didácticos (que) fundan prácticas de ruptura que apelan al trabajo artesanal (...) imaginando otros modos de enseñar y otros modos de apropiarse del conocimiento" (1). Esta noción de docente a contrapelo de "los métodos tecnocráticos y de los modelos didácticos hegemónicos" (Sardi, V. 2011, 220) se materializó en un contrapunto de posturas frente a la representación que Juan venía intentando construir frente al curso dada por "un compilado entre la experiencia que yo había tenido con mis

Ayudante Diplomado Ordinario.

docentes, en las experiencias que yo tenía en la escuela y otras cosas que iba armando sobre la marcha” (Entrevista, 24-08-18). A partir del momento de la intervención sobre su escritura Juan fue cambiando su mirada sobre el modo de intervenir en el aula a tal punto de pensarse como profesor “médium que habilita saberes” (Idem.).

Para observar estos modos de intervención citamos un fragmento de este diálogo donde el tutor deconstruye la escritura elíptica de Juan sobre su accionar en el aula. Así, la intervención didáctica se representaba de manera generalizada sin detallar la hechura de la clase, su materialidad, su artesanía:

Propuesta de Juan: Se irán recibiendo consultas y planteando cuestiones de escritura acerca de la puntuación, la posibilidad de manejarse libremente con el lenguaje que crean necesario si les es funcional a la personalidad del personaje. A su vez la consigna está abierta a modificaciones ante la preferencia de otro punto de partida para la labor creativa.

Comentario del tutor: Cuidado. A veces se abre mucho la mirada y se pierde la focalización del saber que querés enseñar. ¿Qué estás evaluando acá? ¿Qué saber? Necesitamos que escribas la consigna. La que les vas a dar a lxs alumnxs. De eso se trata, de una artesanía donde vos te ponés como sujeto que inventa una microficción. Vos sos autor de esa consigna. Redactala. Inventala. (Propuesta de clase, 22-08-17)

Esta invitación a reescribir la propuesta, a imaginar la práctica futura in situ fue modificando las propuestas de Juan en artefactos contextualizados que no solo modificaron sus prácticas sino que, a la vez, interpelaron su actividad de escritor de novelas por fuera de la escuela. En efecto, ya avanzada ya la residencia Juan confesó a su tutor que él escribía novelas pero que nunca pensó que ese oficio de escritor de ficción tuviera que ver con el de ser docente (Registro de tutoría, 14-09-18). De esta manera recuerda Juan esa escisión cuando se la recordamos:

(...) yo pensaba que “eso” (inscribir su oficio de escritor en su práctica docente) no era correcto de alguna manera creo que algo de eso te dije, creo que no me imaginaba que “eso” iba a ser una posibilidad, directamente no lo pensaba como una posibilidad en términos de taller literario, de prácticas de escritura, de empezar con propuestas mínimas y pensaba que a eso le iba a faltar algo. (Entrevista, 24-08-18)

La intervención del tutor, la reflexión de Juan sobre las propuestas, la invitación, a la vez, a enseñar lengua y literatura desde la escritura de ficción en el aula como una estrategia posible colocó en escena su profesión de escritor que hasta el momento había estado excluida de su rol docente. El profesor artesano habilitó al escritor pues en la hechura artesanal de consignas de escritura (Andino, F. 2017) se ponía en juego, por ejemplo, la invención de microrelatos que aborden los saberes lingüístico-literarios que quería evaluar en sus alumnxs. De esta manera, la práctica docente desde esta perspectiva fue transformando, no solo la relación con el saber (Charlot, B. 2006) sino que, a la vez, fue construyendo otros sujetos en esa relación. El docente artesano empezaba a dar cuenta de las apropiaciones de sus alumnxs, de sus modos de operar

sobre la lengua y la literatura. En el apartado sobre la dimensión del saber se pueden observar los modos en que Juan fue construyendo conocimiento con sus alumnxs.

La dimensión evaluativa

Una de las aristas que analizamos en esta intervención es la de los efectos de la evaluación que se traduce en una subjetividad invadida en su espacio íntimo del aula. Juan, como profesor en formación y formador de terreno ve alterada esa intimidad en el sentido en que una mirada ajena irrumpe en un espacio que ya se venía instituyendo como zona de seguridad entre él y sus alumnxs mediante una didáctica ya negociada o en proceso de negociación. Como indica Perrenoud (1995): (...) "Al comienzo de su carrera, estas rutinas no están todavía instaladas, el enseñante en su formación inicial o debutante, intenta "poner en acción" saberes procedimentales, recetas, técnicas, métodos, modelos" (4). En la entrevista, Juan reflexiona sobre la irrupción de la tutoría en medio de ese "poner en acción" del que habla Perrenoud:

(...) Cuando empecé a ser observado, vos te enterabas de cómo daba clase yo más que nada. Inseguridad porque sabía que iban a ver cosas que estaban bien hechas y tal vez cosas que no estaban del todo bien y al mismo tiempo la actitud mía era estar enfrentado a que podía haber cosas que podían cambiar. Entonces es como que estaba abierto a eso pero al mismo tiempo (había) como una cierta inseguridad. Cuando uno ya viene haciendo las clases para mí la sensación era difícil, el tener que cambiarlo, esa sensación, ¿no? Que si había cosas que cambiar en qué iba a terminar eso (...). (Entrevista, 24-08-2018)

Nos resulta interesante la imagen que Juan le atribuye a este momento: la de "zona de inseguridad" donde la experiencia del profesor se debate en principio entre el hacer bien y el hacer mal las cosas. Este aspecto nos coloca frente a la dimensión de la evaluación institucional. Juan da cuenta de una subjetividad evaluada históricamente. Específicamente, pone en escena los efectos que la evaluación universitaria imprimió en su biografía. Efectos que, según Foucault (1998) -al revisitar la vigilancia jerarquizada institucionalmente en la época clásica- "supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada" (175). La inseguridad de Juan se construye, entonces, ante la mirada externa del tutor y evidencia el temor ("sensación") de equivocarse y terminar a la deriva ("en qué iba a terminar eso"). En otros fragmentos de la entrevista, Juan profundiza estos efectos:

Fragmento 1: (...) y entonces de repente chocarme con eso es como que el castillito que uno venía construyendo se desarma o que alguien se mete y de alguna manera ya no tenés el poder sobre algo que venías construyendo anteriormente (...)

Fragmento 2: (...) Lo que yo me proponía el primer año de dar clases era que no se me noten todas las inseguridades que seguro iba a tener, en ese sentido hablo de autoridad, de construir un relato y como que otra vez volvía a estar expuesto, o sea, expuesto en el sentido que

entrabas vos en ese espacio mío y que bueno, genera cierto movimiento ahí (...) (Entrevista, 24-08-18)

En la *Insoportable levedad del ser*, Milan Kundera (2016) hace decir y pensar al personaje de Sabina, la amante de Tomás -el protagonista principal-, lo siguiente: "En cuanto hay alguien que observe nuestra actuación, nos adaptamos, queriendo o sin querer, a los ojos que nos miran y ya nada de lo que hacemos es verdad" (120). Si colocamos en diálogo la experiencia de Juan con esta cita encontramos analogías sobre la usurpación de un espacio íntimo. Como dice Juan, su vida en esa aula fue invadida: "alguien se mete"; "volvía a estar expuesto"; "entrabas vos en ese espacio mío". Esta intromisión altera los lazos que se venían construyendo entre profesor y alumnos, desestabiliza el "relato" (Entrevista, 24-08-18) o "la verdad" si parafraseamos a Kundera y expone las estrategias del profesor suspendiendo el dominio que desea y necesita construir. Dicho de otro modo, la mirada del tutor desnuda las relaciones de poder y saber que se vienen tramitando en esa aula. Cuando Pablo Vommaro (2017) habla de la "construcción social del espacio" o "producción de territorios" (102) sostiene que en esa construcción "se manifiestan resistencias cuya expresión en corporalidades y afectividades resitúa las relaciones entre lo privado y lo público" (102). Es justamente lo que sucede en este espacio-aula más allá de su localización geográfica y física. Juan se encontraba en plena construcción de esa intimidad-pública, en esa construcción de poder y saber entre él y sus alumnos. Para él, la intromisión de la mirada del tutor alteró, "reterritorializó" (Vommaro, P. 2017, 111) las relaciones que se estaban intentando establecer al profanar esa intimidad epistemológica.

Por otro lado, esta mirada que desnuda es la mirada de la academia. Por más que desde la cátedra se piensa el espacio de la tutoría como un espacio de acompañamiento, para Juan esta mirada especializada fue disruptiva. Para pensar estos efectos necesitamos realizar algunas preguntas en torno a la performatividad (Castro Gómez, S. 2007) de la universidad. Según Castro Gómez, la universidad, bajo las condiciones sentadas por el capitalismo actual, deja de ser el ámbito en el cual el conocimiento reflexiona sobre sí mismo (para) generar determinados efectos (85). En este sentido, una de las revisiones biográficas a las que asistimos en la etapa de residencia es la de colocar en cuestión los saberes-efectos que lxs estudiantes han recibido a lo largo de la carrera de Letras. Algunos de los problemas que surgen son la enseñanza bancaria que aun predomina en la transmisión del saber, la concepción enciclopedista de la enseñanza de la lengua y la literatura, la forma compartimentada de los saberes que se encierran en cátedras sin conexión entre sí. A decir de Castro Gómez (2007) esto sucede porque "las facultades funcionan como una especie de lugares de refugio para las epistemes" (84). La preocupación de Juan de "ser invadido" estaría colocando en tensión varios de estos mecanismos de poder de la academia que construye sujetos hiperevaluados y observados por una instancia superior.

La dimensión del saber

En este contexto académico se inscribe el paradigma sociocultural desde el cual la cátedra discute epistemológicamente los saberes, tanto los que se enseñan en la carrera de Letras como los que propone el canon escolar a partir de sus Diseños Curriculares y programas. Para profundizar esta caracterización citamos a Valeria Sardi:

(...) Me parece que más allá de específicamente la perspectiva de género tiene que ver también cómo pensamos los saberes, que no son saberes cerrados sobre sí mismos sino más bien saberes locales, plurales, de los sujetos. Entonces, eso ya tensiona con una mirada del conocimiento que se cree que lo tienen unos pocos, a los que acceden unos pocos que son los que transmiten otros. Entonces ya desde ahí, pensando que si nosotros sumamos a esta mirada epistemológica sobre cómo pensamos los saberes, le sumamos la dimensión generizada de esos saberes, entonces son como capas que se van solapando, por decirlo de algún modo, y que se van sumando, que hacen que sea una mirada de ruptura...⁵ (Entrevista, 19-8-2017)

Como observamos, si bien desde el año 2011 la cátedra ha incorporado la perspectiva sexo-genérica en la enseñanza de la lengua y la literatura, la pregunta principal para este trabajo gira en torno al problema del conocimiento, específicamente a cómo se tensionan esos saberes que, según Segato (2011-2012) son "canonizados por el Estado, representados localmente por la Escuela y por la Universidad". Es decir, la intervención de la tutoría sobre lxs futurxs profesorxs, desde este posicionamiento, cuestionaría los efectos de esa repartición de saberes para dar lugar a una revisión de los conocimientos impartidos por la academia a la vez que propone a lxs profesorxs en formación la búsqueda de una impronta propia de la enseñanza de la lengua y la literatura en las escuelas secundarias. Justamente, una primera hipótesis de este artículo versa sobre la necesidad de que esta alteración epistemológica suceda para que la mirada de cada profesor/a en formación se transforme y logre construir conocimiento sobre su propia mediación docente en el aula. De lo contrario, la intervención sobre la práctica docente correrá el riesgo de volverse colonizadora, es decir, reproductiva y condescendiente con los hábitos ya establecidos en la universidad y la escuela sin producir conocimiento epistemológico, esto es, sin alterar las relaciones de poder naturalizadas institucionalmente. Es de esperar, entonces, que en mayor o menor medida, este pasaje –con esta clase de seguimiento docente– se vuelva crítico para lxs profesorxs en formación ya que se piensa como fundante en la construcción de una mirada didáctica de la lengua y la literatura. Una mirada que, como dice Frigerio (2018), "invita, se propone un trabajo, el de intentar reacomodar los datos, las escenas

⁵ Esta entrevista se realizó en el marco del Proyecto de Incentivos "La formación docente en Letras desde un abordaje de género: ¿una deuda pendiente? Duración: 2016-2019. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Unidad ejecutora: Centro Interdisciplinario de Investigaciones de Género (CINIG).

indeseables, el de elaborar lo no deseado de lo acontecido” (24). Esta elaboración de lo “no deseado” se concretiza -en la intervención que estamos analizando- en los modos en que lxs profesorxs en formación resuelven y median sobre los “emergentes” (Williams, 1977) de la práctica, es decir, “los nuevos significados y valores, nuevas prácticas y tipos de relaciones que se crean continuamente” (145), que pueden marcar, desviar y repensar la práctica para construir didácticas contextualizadas. En otra propuesta de clase se puede observar lo siguiente:

Propuesta de Juan: “En los primeros dos módulos volveremos a retomar el cuento ‘continuidad de los parques’⁶ para conversar sobre el texto y poner en discusión la situación que nos planteó la lectura del relato. Anotando en el pizarrón distintas opiniones Volveremos sobre las sensaciones que produce la literatura de Cortázar y cuáles son las posibles vías resolutorias para avanzar sobre la trama, el personaje y el juego que plantea el autor con el lector.

Comentario del tutor (respecto de la frase “Anotando en el pizarrón distintas opiniones”): “Acordate del término ‘quilombo’ que apareció en el intercambio con ellos como para retomar. Prestá atención a esos emergentes para repreguntar. Detrás de esos términos hay hipótesis de lectura”. (Propuesta de clase, 22-08-17)

“Quilombo” fue el nombre que le dio un alumno al texto de Cortázar. Este emergente de la práctica abre una serie de interrogantes en torno a la enseñanza de la literatura en las escuelas secundarias que abona por un posicionamiento crítico y político del docente: ¿De qué manera desmarcarse de los efectos de la literatura canónica para crear una escucha que dé estatuto a las reapropiaciones de lxs alumnxs? ¿Cómo desmontar las tradiciones que marcaron la enseñanza de la literatura, en este caso, la que da entidad al autor como dador de sentido? ¿A qué se refiere Juan con “las sensaciones que produce la literatura de Cortázar”?

Colocar la categoría teórica “Quilombo” en el centro de la discusión en el espacio de la tutoría trabajó en el sentido de interpelar esa tradición que legitimó la enseñanza de los autores canónicos literarios dejando de lado las voces de lxs lectorxs para producir conocimiento en el aula. Pensar el cuento de Cortázar desde la metáfora del “quilombo” significaría, siguiendo a Frigerio (2018) admitir ‘un conjunto, un andamiaje de saberes, algo que no consiste en un saber “especializado”’ (21). Dicho de otro modo, se trata de pensar a esos sujetos lectores en el aula como productores de teoría literaria, es decir, teorías en terreno que desafían los

⁶ En este cuento se narra la situación de un lector, quien en su finca de las afueras de Buenos Aires, se sienta cómodamente a leer una novela en el sillón de pana verde de su estudio cuyos ventanales dan a un parque. Se va compenetrando de tal forma en la lectura que se mimetiza con los personajes: dos amantes, un hombre y una mujer que se encuentran en la cabaña del monte para terminar un plan y llevarlo a cabo. Se despiden. Ella se separa de él, quien se dirige a una casa con un puñal en la mano. Entra a la casa, aparentemente sabiendo el camino y los espacios, hasta que llega a una habitación y se dirige hacia el sillón de pana verde. Ver en Cortázar, J. (2010) “Continuidad de los parques”. En *Cuentos Completos/1*, Buenos Aires, Alfaguara, pp. 293-294.

aparatos interpretativos que produce la academia y que se transfieren al currículum del canon escolar (Andino, F. 2015).

Si leemos el texto de Cortázar observaremos que la puesta en abismo⁷ que trabaja el autor en éste puede concebirse como un "quilombo" en el sentido de un "desorden" premeditado de la trama narrativa. La posición política del docente a la que nos referimos consiste en dar lugar a estos saberes "fuera de lugar" (Palermo, Z. 2014), es decir, saberes "invisibilizados por la cultura blanca-masculina-letrada y (...) por sus formas de conocer" (133); o saberes sujetos (Foucault, M. 1996), es decir, esos "saberes locales, singulares y diferenciados (...) descalificados por la jerarquía del conocimiento" (21-22). La idea de focalizar los emergentes de lectura y escritura y restituirlos como insumos para construir su didáctica fue un aspecto que desestabilizó en un principio a Juan. Dice en su entrevista cuando se le preguntó sobre su forma de dar clases en la actualidad:

(...) hay cuestiones que no se me van nunca que son la de entender las prácticas de escritura y de lectura, el taller, los saberes sujetos, el docente como un medio para habilitar otras cuestiones que pueden ser emergentes. Eso, los emergentes que antes eran una cuestión de problemas para mí y tenía otra mirada ahora estoy muy bien cuando hay un emergente porque ya tengo otra manera de encarar eso que pasa (...) (Entrevista, 24/08/2018)

En el principio de su residencia, los emergentes aparecían en sus registros pero no eran tenidos en cuenta por Juan para pensar sus clases siguientes⁸. Este dato llamativo fue parte de la discusión sobre su práctica, el hecho de no considerar los saberes locales y contextualizados como insumos para elaborar su didáctica en el comienzo de su residencia se extrapoló en una práctica actual donde los emergentes de la práctica son considerados un insumo capital a la hora de elaborar artesanalmente las propuestas de las clases.

Conclusiones provisorias

El presente trabajo propone un recorte metodológico -a profundizar a futuro- de intervención sobre la práctica docente en la carrera de Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Intenta focalizar la complejidad de dimensiones que atraviesan a lxs profesorxs en formación a la hora de insertarse en el terreno escolar. Esta intervención también se piensa de manera local y

⁷ En literatura, la expresión francesa «mise en abyme», que traducida literalmente quiere decir «puesta en abismo», se refiere al procedimiento narrativo que consiste en imbricar dentro de una narración otra similar o de misma temática, de manera análoga a las matrioskas o muñecas rusas.

⁸ El proceso de escritura que se práctica en la residencia consiste en hacer dialogar a cada propuesta de clase con su correspondiente autoregistro, es decir, el registro en primera persona de lo que realmente se concretizó en el aula. Por lo tanto, de lo que informa cada autorregistro se piensa la propuesta siguiente y así sucesivamente hasta culminar el período.

situada, en el sentido en que cada profesor/a en formación experimenta su residencia construyendo miradas singulares y contextualizadas.

Las tres dimensiones que analizamos -la biografía docente, la evaluación y el saber- nos resultaron emergentes del material recolectado, sin embargo insistimos que se trata de un recorte de todo el recorrido de Juan en este período. De acuerdo a nuestra focalización, las marcas biográficas de la infancia, el ocultamiento de las inseguridades tras una figura de autoridad docente; la irrupción de la mirada evaluadora en el espacio íntimo-público del aula experimentada como una invasión y la ruptura epistemológica respecto de los modos de enseñar saberes lingüístico-literarios resultaron decisivos a la hora de transformar la mirada docente sobre la práctica.

Para concluir, reforzamos la idea de la importancia de una mediación docente epistémica, es decir, a contrapelo de los hábitos universitarios y escolares que rodean e instituyen a lxs profesorxs en formación, además de un programa de la materia cuyo marco teórico se enfoque desde una perspectiva sociocultural y decolonial. Es necesario una postura ideológica y política de intervención que propicie ese cambio de mirada respecto a los saberes y a la multiplicidad de dimensiones que atraviesan a las prácticas profesionales.

Bibliografía

- Andino, Fernando. 2016. "Teorías literarias en terreno: apropiaciones juveniles que desafían las Bellas Letras". Ponencia presentada en la V Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentinas, "Juventudes en disputa: permeabilidades y tensiones entre investigaciones y políticas", realizada los días 21, 22 y 23 de noviembre de 2016 en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales y Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario.
- Andino, Fernando. 2017. "Consignas de escritura de género en la escuela secundaria". En Sardi, V. (coord.). 2017. *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria. Prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario. pp. 71-92
- Andino, Fernando y Sardi, Valeria. 2013. "Marcas biográficas en la escritura de incidentes críticos". En *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. Compilado por Valeria Sardi. La Plata: EDULP.
- Castro-Gómez, Santiago. 2007. "Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En Castro-Gómez, Santiago. y Grosfoguel, R (Editores). 2007. *El giro decolonial. Reflexiones para una universidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- Charlot, Bernard. 2006. *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. Cap. 6.
- Chartier, Roger. 1999. *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, Michel. 1996. "Erudición y saberes sujetos". En *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.
- Foucault, Michel. 1976. "Los medios del buen encauzamiento". En Foucault, Michel. 1976. *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, Buenos Aires: Siglo XX Editores.
- Frigerio, Graciela. 2018. "Ensayos para volver pensable el oficio". En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Coords.). 2018. *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo*, Buenos Aires: Noveduc.
- Kundera, Milan. 2016. *La insoportable levedad del ser*. Buenos Aires: Tusquets.
- Palermo, Zulma. 2014. "Irrupción de saberes 'otros' en el espacio pedagógico: hacia una 'democracia colonial'". En Palermo, Zulma (ed.). 2014. *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Perrenoud, Phillippe. 1995. "El trabajo sobre los 'habitus' en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia." *Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation*.
- Petit, Michel. 2001. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Buenos Aires: FCE.
- Petrucci, Armando. 1999. *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Rockwell, Elsie. 2000. "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura", *DiversCité Langues*. En ligne, Vol. V, 2000. <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>.

- Sardi, Valeria. 2006. «Imaginaciones didácticas. La enseñanza de la poesía como artesanía.» Ponencia leída en las III Jornadas de Didáctica de la Literatura, organizadas por IES n° 1 «Dra. Alicia Moreau de Justo», Ciudad Autónoma de Buenos Aires, setiembre.
- Sardi, Valeria. 2010. *El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940*, Santa Fe- Argentina, Ediciones de la UNLitoral.
- Sardi, Valeria. 2011. "De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura", *Revista Texturas*, N° XII, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe- Argentina.
- Sardi, Valeria. 2013. "Marcas biográficas en la escritura de incidentes críticos". En *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. La Plata: EDULP.
- Segato, Rita. 2011-2012. "Brechas decolonoales para una universidad nuestroamericana". En *Observatorio da Jurisdição Constitucional*. Brasília IDP, Año 5, 2011/2012 ISSN 1982-4564
- Vommaro, Pablo. 2017. "Territorios y resistencias: configuraciones generacionales y procesos de politización en Argentina". En *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, Núm. 82, Año 38, Enero-Junio 2017. pp. 101-133.
- William, Raymond. 1977. *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.