

La reflexión teórica-didáctica en la formación del profesor en Letras

ALARCÓN, Raque /F.H.y C.S.-UNaM-raquelalarcon58@gmail.com

DE CAMPOS Yanina /F.H.y C.S.-UNaM-

ROMÁN Gabriela /F.H.y C.S.-UNaM-gabyrom84@hotmail.com

Eje: Enseñanza de la Lengua y la Literatura

Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras clave: - palabra clave 1 marcos teóricos palabra clave 2 - articulación lengua- literatura
palabra clave 3 enseñanza*

» **Resumen**

Esta ponencia pretende dar cuenta de reflexiones compartidas en los espacios de la didáctica específica y general en la formación del profesor en letras. En el contexto de los nuevos lineamientos para la formación docente universitaria y atendiendo a las investigaciones que en los últimos años han enriquecido el campo de la enseñanza de la lengua y la literatura, partimos de la hipótesis de que para enseñar un contenido, tanto en la escuela secundaria como en el nivel superior, el estudiante necesita un sólido conocimiento de los marcos teóricos disciplinares. Sobre la base de esta preocupación insistimos en proponer actividades que lleven a los estudiantes a indagar y bucear en fuentes teóricas para luego pensar en modos de traducción a la enseñanza. En tal sentido, la descripción y el análisis de algunas estrategias implementadas en los Seminarios de la Didáctica Específica (un glosario teórico-didáctico, un paper o ensayo sobre un contenido curricular), nos permiten interpretar los modos de articulación de fuentes teóricas y didácticas en relación con los campos de literatura, escritura, oralidad, gramática y textos. Tales producciones posibilitan a los futuros docentes armar una trama disciplinar consistente y argumentada para el posterior diseño de intervenciones de enseñanza-aprendizaje.

» **Introducción**

La formación del profesor en Letras en la FHyCS de la UNaM se lleva a cabo en el marco de un Plan de Estudios que ofrece la formación disciplinar (en paralelo con la Licenciatura) organizada en ciclos y coordinada desde el departamento de Letras; por su parte la formación pedagógica es ofrecida por un Área de Formación Docente que diseña los itinerarios formativos por Trayectos (de contextualización, de especialización y de las prácticas profesionales). En el trayecto de

especialización se ubican las cátedras cuatrimestrales de Didáctica, Curriculum y Aprendizaje (DCyA 1 y 2) con las cuales se inician los espacios curriculares compartidos por generalistas (del campo de la pedagogía) y profesores específicos (de Letras). Es así, que en las asignaturas mencionadas los alumnos del profesorado cursan 4 hs semanales de Didáctica general que se completan con 2 hs semanales de un Seminario específico, el cual articula estrechamente su planificación con la asignatura general.

Los objetivos de ambos seminarios específicos apuntan, entre otros, a:

-Reconocer al aula como un escenario de interacciones complejo en donde se articulan la lógica del contenido curricular de lengua y literatura, las posibilidades de apropiación de los sujetos diversos que aprenden desde el desarrollo de sus competencias particulares e históricas, la toma de postura del docente y los contextos en donde dichas lógicas se cruzan.

-Diseñar intervenciones docentes sobre la base de elecciones explícitas y fundamentadas, acorde con los campos de la didáctica de la lengua oral, de la lectura, de la escritura, del sistema de la lengua, de la literatura, la crítica y la semiótica, en consonancia con los enfoques teóricos planteados en la carrera del Profesorado en Letras.

La preocupación por articular significativamente los contenidos de la didáctica específica y general en la formación del profesor en letras, parte de la hipótesis de que para enseñar un contenido, tanto en la escuela secundaria como en el nivel superior, el estudiante necesita un sólido conocimiento de los marcos teóricos disciplinares. Sobre la base de esta preocupación insistimos en trabajar los ejes de la formación articulados con la investigación y la extensión¹. En esta oportunidad deslindaremos actividades que invitan a los estudiantes a indagar y bucear en fuentes teóricas para luego pensar en modos de traducción a la enseñanza. En tal sentido, tomamos algunas estrategias implementadas en los Seminarios de la Didáctica Específica -un glosario teórico-didáctico y un paper o ensayo sobre un contenido curricular- para aproximar reflexiones desde la descripción y el análisis de los mismos.

> El lugar de la teoría

El conocimiento acabado de la disciplina desde la reflexión teórica es el punto de partida para pensar - en términos de Gerbaudo- estrategias didácticas para aulas de lengua y literatura, un espacio en el que se ponen en juego las decisiones y las actuaciones en relación con la selección de contenidos, materiales, corpus, evaluaciones y configuraciones didácticas. (cf. 2011: 20)

A través de talleres de reflexión sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, trabajamos la necesidad de crear criterios teóricos y metodológicos que se sustenten en una toma de postura particular en los futuros docentes en Letras, la que los atraviesa como lectores y escritores

¹ -Proyecto de investigación Desconstrucciones de didáctica, curriculum y aprendizaje en los profesorados de Cs. Económicas, Historia, Letras y Portugués de la FHyCS de la UNaM. Territorios y Fronteras (Cód. 16H352)
-Proyecto de extensión: Teatro leído, un aprendizaje en escena (1º y 2º temporada: 2013-14)

individuales, usuarios de la lengua y la literatura con sus experiencias y gustos. En este sentido, reconocemos una serie de categorías que nos permiten orientar la conformación de secuencias didácticas, éstas tienen que ver con la “apropiación” -en primer lugar- de una o varias líneas de pensamiento teóricas que les otorguen la posibilidad de elegir qué enseñar de lengua, de literatura, cómo incorporar la oralidad, la lectura literaria y no literaria en las clases, qué textos leer, desde qué lugar y por qué. Aspectos que estudiosos como Bombini y Cuesta -desde el campo de la didáctica de la literatura- y Cortés (2001) -desde la del texto- reconocen como fundamental para elaborar una propuesta áulica. “(...) cuando la teoría se apropia, funciona como lupa”, expone Gerbaudo, y agrega:

Resulta imposible aconsejar a nadie, se trate de un alumno o de un profesor, respecto de cuál teoría funcionará como lupa en su práctica como lector y luego, como mediador (como “facilitador”, diría Marcy Schwartz). Se juegan allí factores enlazados a las historias personales, los posicionamientos ideológicos, las coincidencias, o los distanciamientos respecto de la manera de interpretar el mundo, el arte. (Gerbaudo. 2011, p. 243)

Apropiarse es hacer algo nuevo con lo heredado, una entrega de aprehendido, un acto de dar para contagiar; definiciones de enseñanza que nos remiten a la categoría de envío, de disparar líneas de fugas (en términos de Deleuze-Guattari 2002), a la inconmensurabilidad del aprender. Por ello, generar condiciones de apropiación conduce a la creatividad a la hora de armar aulas de lectura, escritura, oralidad, gramática y literatura que evadan las réplicas de modelos estándares y estructurados de los manuales escolares o de las ¿buenas o malas? prácticas que los atravesaron en su formación como estudiantes del nivel medio, “sujetados” a tradiciones tecnocráticas e instrumentales. El artificio del campo teórico da lugar al cuestionamiento, a la diversidad y la multiplicidad de puertas al universo de los ejes de la enseñanza-aprendizaje de las letras, consigue la imperiosa necesidad de enseñarla (refiere a la literatura) porque creemos que su circulación proveerá ese efecto en otros... (Gerbaudo. 2011, p. 244)

Configurar una secuencia didáctica para una unidad o una clase implica contar con criterios teóricos al momento de elegir los textos de trabajo. En este punto, usamos la categoría de corpus de Casanova-Fernández (2005), quienes consideran que un recorte de un conjunto mayor implica una estrategia que está atravesada por configuraciones teóricas y que es capaz de establecer redes con múltiples textualidades como lo social, lo histórico, etc. La metodología de taller resulta operativa para fomentar distintas estrategias de armados de corpus que den cuenta de un posicionamiento frente a los diversos ejes de la enseñanza de las letras.

Decidir desde qué corrientes teóricas del campo de la lingüística y de la literatura enseñar, sitúa nuestras reflexiones en la configuración de buenas prácticas, planteo teórico de E. Litwin², retomado por Gerbaudo (2011), que entiende la toma de decisiones como el compromiso de quién pone el cuerpo, quien talla artesanalmente el cómo enseñar “algo” a “alguien”, lo que nos conduce a

² Cf. Gerbaudo, A. (2011). “El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria” y “Las teorías literarias en las aulas de literatura” en *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario: HomoSapiens. UNL

un docente autor del currículum, entendido como alguien habilitado para firmar un dispositivo creativo, propio, cruzado por su subjetividad y experiencia y por las necesidades del contexto.

A partir del trabajo con la reflexión teórico-didáctica se proponen diversas consignas de trabajo relacionadas con la elaboración de discursos que actúan como soportes para el armado de aulas de lengua y literatura (secuencias, consignas, entrevistas, textos ficcionales, etc.). En esta oportunidad seleccionamos, por un lado, la producción colectiva de un glosario que despliega términos propios de la enseñanza de la gramática, la oralidad, la lectura, la escritura, la literatura y los textos. Por otro lado, la redacción de un ensayo, fruto de la investigación sobre un tema-problema específico que luego será objeto de un diseño particular de enseñanza.

› El glosario, un género tradicional con intenciones renovadas

El campo de la enseñanza de lengua y literatura, entendido como dialógico y complejo requiere un abordaje transdisciplinario que busca conocimientos en los diferentes subcampos de nuestra disciplina y en los subcampos de la pedagogía. La estrategia de elaboración de un glosario exige la construcción del objeto epistemológico desde las distintas teorías aprendidas en la carrera y su reconstrucción como objeto a enseñar en espacios curriculares llamados de lengua y literatura.

Las consignas invitan a los alumnos del seminario a investigar y reflexionar sobre los cinco ejes de la enseñanza de la lengua y la literatura: oralidad, lectura, escritura, literatura y reflexión sobre la lengua y los textos (gramática) a los que agregamos la problemática del texto, como objeto transversal a partir del cual se plantean las decisiones didácticas de los otros ejes o dimensiones.

Maite Alvarado define a este género como “una lista ordenada alfabéticamente de términos técnicos, (...) acompañados de una definición (...); que tiene una función que podríamos llamar ‘didáctica’: el especialista o el autor definen o explican los términos al lector, cuyo desconocimiento presuponen.” (2006, p. 76)

Entonces, sobre la base de la definición y la explicación el glosario supone el desarrollo de una tarea metalingüística que permite la apropiación del marco teórico disciplinar, la aproximación a los debates sobre la didáctica y la construcción de nuevos conceptos que articulan ambos campos, desde el rol de autores del currículum. Este conjunto de disciplinas operantes en una zona de borde (lingüística, crítica, semiótica, psicología, antropología, sociología, psicoanálisis, didáctica general, etc) contribuyen a “mejorar el modo de trabajar con las prácticas de enseñanza de la lectura y de la escritura” (Gerbaudo, A; 2011:s/d)

De esta manera, la escritura de entradas especializadas a partir de la reflexión permitió la creación de nuevos significados que difícilmente se podrán encontrar en un diccionario común o especializado por disciplinas específicas. Cada uno de los grupos se abocó a un campo o dimensión de la enseñanza de la lengua y la literatura. Trabajaron con bibliografía teórica y didáctica, diccionarios especializados, ajustaron criterios metodológicos para proponer términos/enunciados conexos entre lo teórico y lo didáctico y desarrollaron una explicación argumentada de cada

concepto.

Algunos de los artículos o entradas del glosario son por ejemplo:

“Desarrollo de sujetos lectores en el aula de lengua y literatura”, “Lectura como proceso en el aula de lengua y literatura” (lectura); “Práctica educativa con sentido, con coherencia”, “Práctica educativa integral, con cohesión” (gramática); “Registro y dialecto en Misiones” (oralidad); “Configuración del canon literario escolar y transformaciones del currículum prescriptivo” (literatura); “La composición como proceso recursivo” (escritura); “El docente [de LyL] como profesional del texto” (textos).³

Obtuvimos como resultado una trama discursiva teórico-didáctica compleja que renueva un género tradicional con modificaciones a las pautas canónicas del mismo según necesidades prácticas para la elaboración de secuencias de enseñanza y la búsqueda de argumentos para justificar decisiones.

¿Qué particularidades generales podemos señalar en estas producciones?

.-Parten de una concepción socio-semiótica del lenguaje y la consideración del aprendizaje distribuido y situado.

.-Proponen envíos a otras entradas del glosario; guiños que dilucidamos como potenciales en el proceso de interpretación y reflexión teórica. De esta manera, la enseñanza de uno de los ejes conlleva la problematización de los otros.

.-Atienden al sujeto de aprendizaje y a su desarrollo como sujetos de lenguaje (lectores-escritores) en el aula de lengua y literatura: “Definiciones de texto para orientar al alumno”; “Estigma mecánico para alumnos: gramática oracional”.

.- Sitúan las reflexiones teóricas en el contexto local y revalorizan la vida cotidiana: “Registro y dialecto en Misiones”; “Conversación y enseñanza”.

.- Subrayan el rol activo del docente en el trabajo curricular: “El docente como profesional del texto”; “Práctica educativa con sentido, con coherencia”; “Práctica educativa integral, con cohesión”; “Enseñanza de literatura oral”.

.-Sitúan los procesos de aprendizaje en el escenario dinámico del aula de Lengua y Literatura: “Clasificación textual para el aula”; “Estrategias para el abordaje de los textos en clase”; “Lectura como proceso en el aula de lengua y literatura”.

.-Proponen la relación de la lengua y la literatura con otros discursos sociales y estéticos: “La literatura en relación con las artes en las escuelas”.

Si bien consideramos que esta primera producción requiere una revisión profunda y una reescritura crítica, valoramos el producto como resultado de un proceso de selección de fuentes, lecturas analíticas y escritura conceptual de cada enunciado elaborado. Por otra parte, se ha transformado en una fuente de consulta a la hora del diseño de planificaciones y la toma de decisiones.

³ Cfr. En Anexo, las diferentes entradas del Glosario

› De ensayos en el dominio disciplinar a propuestas de enseñanza

El conocimiento y el manejo de la disciplina como base para una intervención didáctica situada, nos lleva a proponer como ejercicio de reflexión la elaboración de un ensayo sobre un tema/contenido curricular elegido para una posible clase. Las preguntas aquí serían ¿por qué un ensayo? Y la respuesta nos conduce a revisar el planteo de Liliana Weinberg (2006) acerca del mismo.

Si intentamos responder a la consigna diremos que este tipo discursivo, como viaje de exploración intelectual, le permite al estudiante del profesorado explorar y estudiar en profundidad un contenido en particular para enseñarlo. Este acto conlleva seguimiento de ciertos aspectos como la lectura superadora del comentario para transformarse en escritura de lectura, y aquí recordamos la insistencia de teóricos-didácticos como Bombini y Cuesta quiénes remarcan la importancia del profesor-lector y del profesor-escritor capaz de poner su sello de autenticidad en las decisiones didácticas que toma. En este punto reside el carácter artesanal del ensayo que se inscribe en una proyección de mayor dimensión: el currículum que en un movimiento fractal, si quiere, volvemos a Gerbaudo que propone pensar al docente como autor del currículum cuya intención educativa -al elaborarlo- atraviesa el texto y todo su ser.

Teniendo en cuenta esto, el ensayo exige la presencia de un yo-aquí-ahora que traduzca lo leído y lo vivido, que transfiera un sentido al mundo de la experiencia mediante una mirada heterogénea capaz de proyectar en el espectador -alumno imaginario- envíos - o interfaces diría Weinberg- a su propia vida, sus recuerdos, capaz de generar la inquietud por un conocimiento latente e inconcluso en las palabras del ensayista. Esto es posible dado que las fronteras de este tipo de texto son dinámicas y permeables, provocan constantes oposiciones que abren el juego para hablar sobre un tema particular en una generalidad, incluir ficción y posibilitar la presencia de la no-ficción, construir una identidad y entenderla desde la alteridad.

Abrir el juego para la escritura de un ensayo sobre un tema que quieran enseñar en el nivel medio les inscribe en articular el conocimiento situado en un contexto particular (Misiones provincia de frontera), para adolescentes particulares. Acto de intelección que los obliga a examinar, interrogar, palpar y atravesar en su plenitud un objeto de saber sobrecargado de subjetividad que anticipa y conjetura un posible diálogo con el oyente. Por lo tanto es un modo de interpretación.

...hablar de interpretación nos conduce a un nuevo nivel de complejidad y a una verdadera tercera dimensión del ensayo. La relación entre ensayo y conocimiento está mediada simbólicamente y da lugar a un nuevo orden: el de la interpretación, que permite al ensayo a su vez insertarse en complejos procesos de simbolización social. (Weinberg. 2006, p. 155)

Consideramos oportuno este trabajo dado que interpela al estudiante a considerar los conocimientos teóricos disciplinares sobre la problemática elegida y articularlos con una propuesta de enseñanza, de lectura literaria o no literaria. Y por otra parte, el ejercicio va configurando en el futuro profesor la convicción y el hábito de que para enseñar un tema necesito “dominar” los

saberes sobre el mismo.

El ensayo es un formato genérico cuya situación retórica habilita un tejido (textum) que articula y disloca los postulados teóricos, sus operacionalizaciones en el campo de las prácticas, sus vueltas a reconceptualizar, transformados en nuevas categorías teórico-semióticas- didácticas plegadas sobre pliegues del objeto de modo que, puestos al servicio de la interpretación, permiten configurar el aula de lengua y literatura, sus fronteras y conexiones y las dinámicas que la constituyen.

Un objetivo central de la propuesta es ayudar al estudiante a encontrar una lógica de organización discursiva que no eluda las tensiones, los debates de encuentros y de fugas, las prácticas que asoman en intersticios, que va dando señales de advertencias sobre pistas, guiños, atajos, invitaciones a hacer equilibrios inestables en sitios de borde. Sitios donde la duda a medio resolver se insinúa con velos mestizos, adopta la moda de la hibridez, sugiere claroscuros que dan cuenta de un desvelo por aportar desde estos escenarios de borde algún pensamiento en continuidad para enseñar con sentido en las aulas de una provincia fronteriza.

> Reflexiones

Las dos experiencias presentadas nos permiten –junto a otras- interpretar los modos de articulación de fuentes teóricas y didácticas en relación con los campos de literatura, escritura, oralidad, gramática y textos y desafiar a los futuros docentes con el armado de una trama disciplinar consistente y argumentada para el posterior diseño de intervenciones de enseñanza-aprendizaje.

Los posiciona como artífices de textualidades múltiples, entre las que se encuentra la escritura de un currículum situado, creativo y propio que los atraviesa como sujetos estudiantes de letras, como autores de un texto de transferencia para sus futuros alumnos; los pone ante la lectura y la escritura de discursos sociales, culturales, políticos, lingüísticos y literarios que proyectan diversos sentidos.

> Referencias bibliográficas

AAVV (2013). “Glosario teórico-didáctico de los ejes de la enseñanza de la lengua y la literatura”. Seminario DCyA Letras. Material de circulación interna. (Inédito)

Alvarado, M. (2006). *Paratexto*. Bs. As.: Eudeba

Bombini, Gustavo (2001): “La literatura en la escuela” en *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Bs. As., FLACSO Manantial, Alvarado Maite (Coord.)

Casanova, M. y A. Fenández (2005). “Nuestra propuesta: constitución del marco teórico y configuración del corpus como herramienta metodológica y didáctica” en *Enseñar*

literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica. Buenos Aires: Manantial.

Cortés, Marina (2001) “Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza”, en Alvarado Maite (Coord.): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Bs. As., FLACSO Manantial. (p.113-144)

Deleuze G y F. Guattari (2002). “Introducción” en *Mil mesetas*. España: Pre-textos

Di Tullio, Á. L. (2000). “Una receta para la enseñanza de la lengua: una delicada combinación entre el léxico y la gramática” en *Lingüística en el Aula* N° 4 P 7-28

Gerbaudo, A. (2011). “El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria” y “Las teorías literarias en las aulas de literatura” en *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario: HomoSapiens. UNL