



Diseños de imagen: Natalia Lucentini

Escritura de las prácticas: gestión de la materialidad y los saberes en el aula

Internship written records: management of material culture and
knowledge in the classroom

Fernando Andino, Rocío Sol Varela
Universidad Nacional de La Plata

Resumen: En el presente trabajo reflexionaremos en torno a la relevancia de la escritura de las prácticas como dispositivo que posibilitó a una profesora en formación y a su tutor construir una mirada epistémica sobre sus clases de literatura en el marco de la Cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura II de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Este análisis de registros etnográficos fue decisivo a la hora de abordar dimensiones emergentes en un curso de alumnos de 6° año de una escuela técnica de Los Hornos, ciudad de La Plata. La problematización de la relación de los alumnos con la cultura material (Hernando, A. 2012) le permitieron a la profesora en formación “hacer sitio” (Meirieu, P. 2009) en el aula y gestionar una intervención didáctica disruptiva de la “estabilidad” (Jackson, P. 1992) allí presente. Esta re-creación del espacio físico y subjetivo, dada por la alteración intencional de la disposición del mobiliario y la invitación a “acercar” los cuerpos entre los sujetos actantes, posibilitó otro nexo afectivo (Egan, K. 2007) entre los sujetos y, al mismo tiempo, con los saberes (Charlot, B. 2008) que la profesora en formación pretendía enseñar.

Palabras clave: escritura; literatura; materialidad; saberes.

Abstract: The present work focuses on the relevance of writing as a (genuine) device enabling a student teacher and her mentor to develop an epistemic look on her literature lessons in the context of the Chair of Didactics of Language and Literature II to obtain her Bachelor of Arts in Literature degree issued by the National University of La Plata.

Based upon an analysis of the records of her internship through ethnographic studies, we –in consultation with her mentor– will focus on building an epistemic look at her training by concentrating on the emerging dimensions to analyze from a class of sixth years of a secondary school of Los Hornos, city of La Plata. The discussion on the relationship between the students and the “material culture” (Hernando. A. 2012) allowed the intern to “make some space” (Meirieu. P. 2009) in the classroom while making a disruptive didactic intervention in the “stability” (Jackson, P. 1992) which could be observed there. This recreation of the physical and subjective spaces, resulting from the intentional rearrangement of the furniture and the act of inviting the students to “approach” one another, enabled another kind of affective nexus (Egan, K. 2007) among them, between the intern and them, and –simultaneously– between them and the knowledge (Charlot, B. 2008) which the intern intended to teach.

Key words: records; literature; material culture; knowledge.

Recibido: 31/08/2017
Aceptado: 31/10/2017

La escritura de la práctica en esta cátedra se ubica en un lugar central de la formación de profesores/as. Como observa Sardi (2013a) sobre este dispositivo:

Se trata de promover la escritura de las propias prácticas y de transformar esos escritos resultantes en una escritura epistémica que dé cuenta de las inquietudes, deseos, preocupaciones, interrogantes, problemáticas, dificultades y situaciones dilemáticas con que se encuentra un/a profesor/a en formación durante el recorrido por la residencia y, a su vez, en su futura trayectoria profesional ya graduado/a. (12)

Esa escritura epistémica evidenció una preocupación inicial en Rocío, la profesora en formación: la relación de los sujetos con la materialidad del aula. Desde este punto de partida se fue construyendo con el tutor una reflexión sobre sus escritos –registros de observación de la profesora del curso, autorregistros de sus propias clases y propuestas didácticas- que derivó en la configuración de dos esferas problemáticas y co-determinadas sobre las cuales intervenir: la relación de los sujetos con la cultura material del aula –incluyendo sus propios cuerpos- y la relación de estos con el saber. Ambas esferas, a la vez, estuvieron durante todo el período de prácticas implicadas entre sí, por lo tanto, sostenemos que la cultura material del aula –dada por la relación de los sujetos con los objetos y entre sí- no puede pensarse separada de la construcción del saber. La ubicación de los bancos, la disposición de las sillas, el pizarrón, los lugares elegidos por los alumnos para sentarse inicialmente y el lugar elegido por Rocío para dictar la materia, el uso que realizó del pizarrón, la disposición de los cuerpos que propuso, la dimensión afectiva que instaló y los espacios que los separaron finalmente, configuraron una semiótica de los objetos y la corporalidad determinante a la hora de intervenir didácticamente.

Mostrar fragmentos de este dispositivo y las reflexiones en torno a esa escritura de la experiencia dará cuenta de la transformación de la mirada de la profesora en formación y de la construcción del saber en el ámbito académico -espacio de consulta de las tutorías. A partir del análisis de problemáticas emergentes en los registros y el abordaje de éstas en las escrituras de la práctica, se problematizó “la estabilidad” (Jackson, P. 1992) reinante, ya que al proponer otros modos de relacionarse entre los cuerpos y los sujetos, se subvirtió el ritual áulico establecido por los alumnos y la profesora a cargo del curso.

Como indicamos más arriba, una de las preocupaciones de Rocío en sus primeras observaciones de clase cuando entró por primera vez al curso con la profesora que estaba a cargo de éste, se focalizó en un detalle sobre la disposición del mobiliario:

Entramos, no había ningún alumno ni alumna, las sillas estaban arriba de las mesas y en el pizarrón había varios ejercicios de matemáticas. La clase comenzaba 10.55hs pero los chicos no entraron hasta 10 hs y decidimos sentarnos, yo me ubiqué en un banco de adelante porque no quería invadir el espacio de los chicos. Eran sólo cuatro varones se sentaron todos atrás: dos en un banco y los otros dos en bancos distintos. (Registro de observación, 17-08-2016)

Ante esta descripción, el comentario del tutor se orientó a poner en escena su mirada sobre esas relaciones entre cuerpos y materialidad: "Pensar la cantidad. Tal vez dé para generar un espacio más íntimo con diferentes disposiciones corporales (Comentario, Observación 17-08-2016)". Vemos cómo el primer registro de observación de Rocío se centra en el mobiliario y la disposición de los cuerpos en el aula. Es la lectura de este comienzo en el espacio de la tutoría, el volver a revisar la experiencia desde la escritura, lo que determinaría los escritos futuros y la mirada de la profesora en formación respecto a la dimensión material.


La discusión en la clase de consulta arrojó otro dato ausente en el primer registro: la profesora del curso, durante toda la clase se había mantenido en el frente, cerca del pizarrón y no había bajado las sillas dadas vuelta sobre los bancos, tras las cuales se encontraban los alumnos. El aula era cuadrada, de unos seis metros de lado aproximadamente. Este detalle creaba un escenario signado por barreras materiales y simbólicas a la hora de una intervención didáctica teniendo en cuenta que era un curso de seis alumnos. Es decir, entre la profesora del curso y los alumnos se interponían bancos sueltos y bancos con sillas dadas vueltas. Sumado a esto, los mismos alumnos ocultaban sus cuerpos detrás de sus propios bancos. No sólo los cuerpos se disponían lejanos sino que no se veían o se veían parcelados por los objetos del aula. Como explica Almudena Hernando (2012): "(...) las personas construyen la cultura material como la cultura material construye a las personas. Es decir, somos como somos porque utilizamos determinados objetos, y porque somos así, fabricamos unos objetos y no otros" (19). Con esta doble implicancia entre sujetos y objetos en el aula queremos señalar que, en nuestro análisis, la dimensión material resultó ser decisiva a la hora de pensar cómo Rocío imaginó el comienzo de su propia práctica al frente del curso.

El hecho de haberse detenido en lo espacial y que realizara una reflexión junto con su tutor, fue de suma importancia para la organización de sus clases. La barrera que constituían las sillas encima de otros bancos no sólo forjaba una barrera espacial sino claramente simbólica. El ocultamiento de los cuerpos masculinos frente a una profesora mujer evidenciaba una distancia que profundizaba la des-subjetivación de los estudiantes y también de la profesora a cargo del

curso¹. La dimensión del cuerpo en la residencia docente la profundiza Valeria Sardi (2017) en su trabajo "Los límites de los cuerpos en el aula: una dialéctica entre la formación docente y la escuela secundaria": "podemos reconocer las posiciones jerarquizadas o subalternas de los cuerpos en tanto agenciamientos subjetivos de docentes y estudiantes en el aula" (3). En este sentido, coincidimos con la autora, ya que a Rocío no sólo la interpelaban esos cuerpos alejados y obstaculizados entre sí, sino que no se imaginaba dando clases en esa disponibilidad material. La propuesta consistió en una modificación de ese habitus para luego pensar en la construcción de conocimiento. Se daba lugar aquí -en el espacio de la consulta- una reflexión sobre el reconocimiento de los cuerpos, incluyendo el de ella misma. Esta construcción del saber corporal, derivada de la dimensión material, se presentaba como otra dimensión a tener en cuenta en todas las intervenciones enmarcadas en la residencia.

En este marco, la profesora en formación trabajó durante el espacio de las tutorías la problemática sobre la disposición material y la distribución de los cuerpos en el aula, y el primer objetivo propuesto para sus clases fue modificar esa barrera:

Luego de las observaciones, como primera instancia mi objetivo será romper con la distancia física y simbólica que genera la disposición de los bancos y de los alumnos en el aula. Pude observar que los cinco alumnos se sientan en el fondo de la siguiente manera:

 Como primera instancia me propongo bajar yo misma las sillas de arriba de los bancos porque lo chicos siempre entran después de la profesora, si entramos todos juntos les pediré ayuda para hacerlo. De esa manera lograríamos despejar la barrera que se genera visualmente. Otra acción que voy a tener en cuenta es no sentarme en el escritorio de la profesora porque la distancia entre ellos y la profesora es muy grande. Intentaré sentarme en un banco cercano a ellos ya que propondré una lectura colectiva (Propuesta de clase, 06-09-2016)

La propuesta de clase –otro de los géneros escriturarios abordados en las residencias- como escritura de la acción futura en el aula, coloca en acto lo reflexionado en los registros de observación.

El comienzo de la primera escritura de clase grafica la intención de Rocío de alterar la cultura

¹Con el transcurrir de las clases, la profesora en formación preguntó a los alumnos cómo se establecía la lógica de esta comunidad educativa con respecto a las cursadas y las aulas. Ellos le contaron que las aulas eran intercambiables, al llegar a la escuela no sabían qué aula estaba disponible, tienen que esperar que algún preceptor o preceptora les indique a cuál deben ir ese día. Por lo tanto, es otra característica sobre cómo esta escuela configura la relación espacio-apropiación y por ende la construcción del saber.

material del aula o, lo que Jackson llama "entorno físico relativamente estable (que) proporciona un contexto social bastante constante" (1992, 47). Para este autor, esa estabilidad ofrece un aspecto central: su calidad ritualista y cíclica (48). La profesora en formación busca trocar esos rituales de ocultamiento corporal en espacios de "proximidad contractual" (De Certeau, M. 2007, 129). Su preocupación se traduce no sólo en la escritura gráfica sino también en la utilización de íconos para dar cuenta de los modos de sentarse de los alumnos contra las paredes. Ella explicitó la incomodidad frente a la limitación del lenguaje verbal para expresar visualmente la disposición corporal del alumnado. Por lo tanto, la utilización de figuras en sus escritos da cuenta de cómo la profesora en formación recurre a este apoyo visual para sus autorregistros como también para el abordaje pedagógico de sus clases.

En este sentido, no sólo decide deshacer la barrera de las sillas dadas vueltas usando su propio cuerpo o el de los alumnos, sino que, a la vez, se propone gestionar los desplazamientos de los cuerpos comenzando por el propio: "Intentaré sentarme en un banco cercano a ellos" (Propuesta de clase, 05-09-2016). La gestión de la cercanía irá marcando el desarrollo de sus registros: "estar cerca", "cercanos", "acercarme", "que se acerquen", "salir juntxs", serán términos que operarán contrahegemónicamente a esas distancias primeras y cristalizadas que proponían los sujetos en la cotidianidad del aula. Tal como sostiene Michel De Certeau, "el espacio es un cruzamiento de movilidades" (De Certeau, M. 2007, 129), por lo tanto, los movimientos que proyecta Rocío, instalan, al mismo tiempo, otras relaciones de poder entre los sujetos, pues altera las jerarquías de los lugares legitimados por los/as profesores/as –su escritorio- y los lugares legitimados por los alumnos –los bancos contra las paredes, lejos de la figura del profesor-. Como lo muestra el siguiente fragmento de un autorregistro:

Le propuse a Mariano que se sentara frente a la compu (el enchufe estaba al lado del pizarrón, pero como yo había llevado un alargue eso nos permitió estar más cómodos). Nos sentamos rodeando la computadora y le ofrecí a la profe que también se sentara con nosotrxs. Esta acción ya estaba cambiando la disposición espacial que se venía repitiendo durante las clases anteriores, y la nueva disposición de nuestrxs cuerpos permitió un poco más de distensión, al menos para mí. (Autorregistro, 08-09-2016)

El pronombre "nosotrxs", además de marcar la inclusión sexo-genérica de lxs actores, propone un "espacio de seguridad" (Meirieu, P. 2009, 85) diferente al que venían transitando los alumnos con la profesora del curso. Ese espacio incluye, no sólo a los alumnos sino también a la profesora del curso e inaugura otro nexo con lo afectivo (Egan, K. 2007, 52), dimensión que se

reconocerá en la clase de consulta como fundante –junto a la material y a la corporal- para la apropiación del saber que devino posteriormente. La cita también da cuenta de cómo la cercanía de los cuerpos para la profesora en formación es un signo de distensión, pero deja en evidencia que quizás no signifique lo mismo para los alumnos al utilizar los términos “al menos para mí”. Por lo tanto, la relación cercanía-lejanía implica una dimensión afectiva que construye la identidad de la docente en formación, como así también la de los alumnos.

En cuanto a los saberes curriculares propiamente dichos, durante la residencia, la unidad que la profesora en formación debía abordar era la alegoría en la literatura argentina. Para la primera clase, la profesora en formación consultó con el tutor si podía trabajar el texto de Mujica Láinez “La pulsera de cascabeles” para poder ingresar de manera progresiva el concepto de alegoría. Ella sentía que para un mejor abordaje del texto obligatorio “Cabecita negra”, de Germán Rozenmacher, el cuento de Mujica Láinez sería una apoyatura al momento de introducir la alegoría de “la blancura y la negritud”, y así se podría trabajar una intertextualidad entre ambos cuentos. Como el texto se construye con varias referencias históricas, y por ende, con términos que hacen a una cadena de sentidos de la época, Rocío pensó como estrategia el uso de figuras² que acompañaran a la lectura. De esta manera, pudo introducir en el aula otros lenguajes artísticos, como por ejemplo la fotografía.

Con respecto al análisis de construcción de sentidos en su primer autorregistro la profesora en formación narra:

Pudimos trabajar la construcción del espacio en relación con el apiñamiento, la asfixia, el hedor, remarqué constantemente durante el desarrollo del texto la contraposición entre la pipa blanca que fumaba el inglés y los esclavos como madera negra, el ébano. Pudimos discutir sobre los puntos que más interesaban, la animalización de los esclavos, nos detuvimos en los términos por ej: “hembras, rebaño oscuro, carne nueva.” No quise parar en cada palabra para relevar si sabían su significado pero sí pregunté por los siguientes términos: negreros, remesa (porque creía que la adjetivación objetivaba a los esclavos como un agrupamiento de cosas). Emanuel fue el que más preguntó sobre algunos términos por ejemplo: melopea, enhiestos tunales, y Lucio preguntó qué era ajorca. Cuando Emanuel preguntó por los tunales, les mostré en el powerpoint una foto de la planta y al lado había colocado una imagen de un “ventanuco enrejado” les expliqué que eso era un ventanuco y Emanuel contestó: “ ah, yo pensé que era una

2 Las figuras son consideradas en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como apoyos sensoriales que incluyen videos, viñetas, imágenes, fotos, presentaciones en formato Power Point, entre otros). La decisión didáctica de incluir este apoyo para el desarrollo de la clase, se origina de la experiencia de la práctica de la profesora en formación con personas con discapacidad. La utilización de este tipo de apoyos está regido por un principio de inclusión en que se benefician no sólo personas con discapacidad sino todos los alumnos y alumnas.

ventana gigante”, le dije que yo también y que por eso a veces hay que buscar algunas palabras que damos por hecho su significado pero a veces cambian nuestra percepción. Me pareció interesante que los mismo chicos me fueran preguntando, de hecho cuando Emanuel leyó la palabra “yerra” me dijo, “ah, esta palabra es de antes, es errar ¿no? Vimos palabras así el año pasado”. Retomé esta intervención y pregunté por qué creían que estas palabras estaban en el cuento y si lo podían relacionar con el subtítulo. Leonel dijo algo sobre el tiempo y les conté que todos los cuentos llevaban como subtítulo un año y que una hipótesis podía ser que el escritor lo hiciera para construir una historia de Buenos Aires, pero hice énfasis en que, si bien se usan datos históricos (retomamos la mención sobre la Corona Portuguesa, la factoría South Sea Company entre otros), la literatura nunca es un reflejo sino una construcción y por eso el autor había usado datos históricos, pero el cuento es una ficción sobre los hechos. Les mostré una foto del edificio antiguo de la casa “El Retiro” y una foto de hoy en día, ya que allí funciona American Express. Bromeamos sobre esto: “lo inglés sigue estando”, también vimos un mapa de la circulación de los esclavos, de África, de Guinea y una imagen del Riachuelo (esto fue ya hacia el final de la lectura). (Autorregistro, 08-09-2016)

Como puede observarse, el uso de las figuras constituyó una referencia importante en la clase, no determinó la lectura signándole una única interpretación válida sino que los alumnos se apropiaron de nuevos saberes poniéndolos en relación con sus propios saberes escolares, tal como lo expuso Emanuel. También, el uso de la ironía sobre la referencia al edificio de American Express denota la apropiación de la lectura de los alumnos.

Asimismo, la cita anterior fue retomada en el espacio de las consultas, ya que el tutor indicó lo siguiente por escrito: “Es necesario que tomes nota de las voces de esa discusión con repreguntas. La animalización la vas a retomar en ‘Cabecita negra’” (Autorregistro, 08-09-2016). El comentario ayudó a la profesora en formación a pensar la escritura de la clase en la que abordaría “Cabecita negra”, relacionándolo con la animalización de los esclavos africanos presente en el cuento de Mujica Láinez.

Por otro lado, el uso de la computadora sirvió para visualizar las imágenes pero también era una excusa para que los alumnos se acercaran y se sentaran adelante:

[...] Mientras me ayudaban a desenchufar la compu, Emanuel con su mochila puesta me preguntó “por qué le decía ‘tigra’”, la profe dijo: “por tigresa” y yo agregué: “claro, sigue siendo parte de la animalización, muy bien”. Por primera vez salimos todos juntos del aula, en general se iban antes mientras la profe acomodaba sus cosas. Haber tenido ese último intercambio me dio entender que la lectura siguió interpelándolos, al menos a Emanuel. (Autorregistro, 08-09-2016)

A partir de acá podemos observar cómo la dimensión del saber comenzó a entrecruzarse con las dimensiones ya reflexionadas –la material, la corporal y la afectiva- lo que derivó en la creación de otro espacio, habitado por sujetos más cercanos y menos desapercibidos. Por primera vez los alumnos no sólo se quedaron hasta que tocara el timbre, sino que mientras ayudaban a la profesora en formación a acomodar los elementos que habían utilizado, uno de los alumnos demostró mediante comentarios y preguntas sobre cómo la lectura del texto lo había interpelado.

Otro elemento que se analizó durante el espacio de las tutorías fue el pizarrón. El uso del mismo le permitió a la profesora en formación exponer las voces de los alumnos y materializar sus nombres en él. La reflexión en clase sobre las escrituras de los alumnos tuvo origen en la propuesta del tutor. Fue importante que se reflexionara sobre los tiempos que existen en la clase, no sólo en cuanto a los momentos de silencios en los que los alumnos piensan y elaboran sus propias lecturas, sino el tiempo material, cronológico, limitado en el que se desarrolla una clase. Ante la propuesta de varias preguntas a desarrollar por escrito, el tutor sugirió que todos esos saberes pudieran trabajarse a partir de las escrituras de los propios alumnos: “Comenzaría por la consigna de escritura y después relevaría en forma de debate los ejes que planteás en las preguntas 1-4. Trabajaría con los escritos de ellos.” (Propuesta de clase, 06-09- 2016).

La consigna de escritura proponía profundizar la construcción de la percepción contemporánea de los alumnos sobre la blancura y la negritud, y también buscaba tensionar el género:

Escriban un relato en primera persona sobre una mujer blanca que viaja a Ruanda, uno de los países del continente africano. Describan las causas de su viaje, por qué decide o debió viajar, cómo es recibida por el pueblo africano y cómo siente que es percibida por los lugareños. (Elegí Ruanda porque a partir de las escrituras que realicen me interesa compartir una nota sobre la posición que tiene hoy Ruanda con respecto a la mujer. Es un país paradigmático porque en el Parlamento ruandés la mayoría son mujeres. Si bien sigue existiendo la esclavitud explícita e implica mediante estructuras explotadoras, el caso de Ruanda es un ejemplo para seguir pensando la civilización y la barbarie, los avances, retrocesos, etc). (Propuesta, 06-09-2016)

La consigna de escritura provocó dos situaciones que hicieron que se continuara creando ese nuevo espacio que tutor y profesora en formación se habían propuesto. Por un lado, Lucio fue el primero en censurar las palabras que no podían utilizarse en la escritura, y Emanuel profundizó más el cuestionamiento:

Lucio dijo: "pero profe no puedo poner 'negros'" "sí, podés poner lo que quieras, sos libre, mientras cumplas la consigna poné lo que quieras". Emanuel: "pero ¿cosas obscenas también?" a lo cual respondí: "chicos es ficción, escriban lo que quieran, mientras cumplan la consigna...". Es interesante que Emanuel haya utilizado la palabra "obscenas" porque hablamos sobre ese término cuando en el cuento se describe que Rudyard "ríe obscenamente". Como me parecía importante la función de la risa, pregunté si sabían lo que quería decir "obsceno", mencionaron algunas aproximaciones que recuperé y lo relacioné con el pudor y lo sexual. (Autorregistro, 08-09-2016)

En el autorregistro, esta cita fue subrayada por el tutor "Acá estás creando el espacio". A continuación, la profesora en formación registró:

Emanuel miraba algo en el celular y comentó: "En Ruanda viven los tutsi" "Claro, es una de las tribus, muy bien". De hecho Emanuel incorporó a su ficción el nombre de esta tribu.

Como veía que Mariano no había escrito nada le pregunté si no se le ocurría nada, me contestó que no, "¿pero nada nada? ¿Qué te imaginás de África? Y le mostré la foto del mapa, "fíjate que no tiene salida al mar" "como Bolivia" agregó Emanuel. (Autorregistro 08-09-2016).

La materialidad de los objetos tecnológicos, la computadora y el celular como soportes materiales de las imágenes, ampliaron las miradas de los alumnos e hicieron que sus escrituras fueran permeables al ingresar en ellas distintos elementos del orden de lo real.

A la siguiente clase, cuando la profesora en formación retomó los textos ficcionales de los alumnos, en su autorregistro relata:

Les pregunté quién quería comenzar a leer, Andrés dijo: "yo escribí sobre una enfermera que se recibía y se iba a África", lo leyó. Le pregunté si le había puesto título, dijo que no y que tampoco se lo pondría. En el pizarrón escribí ANDRÉS y una flecha para poder armar una síntesis de su escritura (luego hice lo mismo con Mariano y con mi texto). Les pregunté cómo había construido Agustín a esta mujer blanca que va a Ruanda. Andrés contestó que una enfermera y agregué que era misionera, "¿cómo lo pensaste? ¿Por qué pusiste misionera?", A: "y.. porque son los que van a ayudar" yo: "o sea que vos lo pensaste como las misiones que van a ayudar, no como algo religioso", A: "no". (Autorregistro, 14-09-2016)

Exponer sus nombres y las palabras clave de sus producciones escritas en el pizarrón fue

importante para darle identidad y entidad material a esas voces.³ También constituyó una herramienta didáctica para la profesora al leer y releer las voces materializadas en el pizarrón generando un nexo e intertexto entre las escrituras de los alumnos y la lectura que habían hecho del texto literario.

Por otro lado, ese espacio en el que se construyó una relación con el saber, estuvo influenciado por la materialidad de las voces y de los silencios. En los momentos de reflexión sobre las prácticas, autorregistros y escrituras de las clases, el tutor advirtió a la profesora en formación sobre el riesgo de querer llenar los silencios como producto de la ansiedad. Dar lugar al silencio implicaría habilitar la reflexión de los alumnos y de la profesora e inaugurar momentos para pensar, comprender y reelaborar sentidos. Esta intervención del tutor de “no llenar los silencios” se apoya en las reflexiones de Nicholas Burbules (1999) sobre la relación diálogo/enseñanza. Allí el autor plantea la necesidad de “mantener en suspenso muchos puntos de vista, más el interés básico en la creación de un significado común” (Bohm, D. y Peat, F. citados en Burbules, N. 1999, 45). Otro fragmento donde Rocío dio cuenta de su intervención sobre los silencios es el siguiente:

Como Mariano estuvo callado durante casi todo el análisis le pregunte, “vos Mariano ¿qué pensás sobre todo esto?” M: ¿cómo?, yo: “sobre como construyó él, qué es lo que está en su imaginario funcionando. No puso que África era rica, que iba a un lugar lujoso como si fueran Las Vegas o que se iba de viaje con una amiga. No, puso que era una enfermera, misionera, o sea que ahí está presente también la peste, la enfermedad” (Quizás acá, ante las ganas de que Mariano participara un poco más, llené de información la pregunta, es decir que me autorespondí y no le dejé lugar a la palabra de Mariano. Llenar el silencio) A: “porque hay malaria”. Volví a comentar lo que había dicho la clase anterior sobre el ébola y la malaria. (Autorregistro, 14-10-2016)

Si bien Mariano estaba callado, sí estaba prestando atención y demostró que en esos momentos en los que estaba callado, conformó su imaginario sobre África con un fuerte sentido político e ideológico:

Pregunté “¿Por qué no llegan los medicamentos?” M: “Porque no tienen plata” yo: “¿Y por

³ Cabe destacar que en una de las clases de la residencia, la preceptora del curso ingresó al aula para tomar la asistencia de los alumnos. Ella demostró no saber los nombres y apellidos de cada alumno, a lo cual uno de los alumnos le dijo: “¿A esta altura del año y todavía no sabés nuestros nombres?” Las prácticas se desarrollaron entre el mes de agosto y de septiembre.

qué no tienen plata, por qué nadie invierte ahí?” M: “Porque no les sirve” yo: “¿Y por qué no les sirve? ¿Por qué a nadie le importa África? o en realidad hay algunos que sí como era misionera que los va a rescatar de la muerte, a darles un soplo de vida”. M: “Porque no hay nada para invertir” yo: “Entonces acá sigue funcionando la civilización y la barbarie porque indirectamente o directamente, como vimos la negritud en el cuento, se los sigue tomando como objetos. A nadie les importa, bueno en esta escritura sí. ¿Se entiendo a dónde vamos? (refiriéndome al análisis)”. A: “Sí sí.” (Autorregistro, 14-10-2016)

La construcción de un nuevo espacio aula, dentro de las posibilidades existentes, determinó la relación que se estableció con el saber entre saber literario, los saberes sujetos (Foucault, M. 1996) de los alumnos y la profesora en formación, y los nuevos saberes que se registran a través del análisis de las escrituras de los propios estudiantes. Siguiendo a Charlot:

No hay sujeto del saber y no hay saber más que dentro de una cierta relación con el mundo – que resulta ser, al mismo tiempo y por lo mismo, una relación con el saber-. Esta relación con el mundo es también relación consigo mismo y con los otros. (Charlot. B.2008, 103)

La utilización del pizarrón permitió hacer evidentes ciertas confusiones al leer y analizar entre todos uno de los textos ficcionales que habían escrito a partir de la consigna de escritura de la segunda clase⁴ :

Le dije a Mariano que iniciara su lectura, cuando le pregunté si había agregado por qué había elegido ese punto de vista (él había optado por el de un excavador) dijo que no sabía por qué, por lo tanto tampoco lo había escrito en el papel. Analizamos la aparición de una confusión entre el uso de un “nosotros” que después se transforma en un “todxs”, cuando en realidad la consigna proponía una primera persona del singular. La utilización el pizarrón me permitió (creo yo) hacer evidente esa confusión de personas en la que no se sabía si el punto de vista del excavador se agrupaba en el todxs también o se apartaba. Quizás su punto de vista se identificó más con el del fotógrafo que con el de un excavador, pero fue interesante la descripción que hizo. También introdujo palabras tales como “avaricia”, “esperanza” y “hormiguero” que

⁴ En la segunda clase, luego de analizar la consigna de escritura de la clase anterior, la profesora en formación incluyó los primeros diez minutos del documental “La sal de la Tierra” que relata el recorrido que ha hecho el fotógrafo Sebastião Salgado. En esos minutos se ven imágenes que Salgado registró en el Pozo de Sierra Pelada. Allí cualquiera podía ingresar (obreros, campesinos, intelectuales, profesionales) y excavar la tierra para encontrar oro. Todas las imágenes son en blanco y negro, por lo tanto, era interesante trabajar la alegoría desde el dispositivo fotográfico, lo que mostraban esas imágenes y los contrastes que generaban el blanco y el negro.

vertebran el relato (Autorregistro 05-10-2016)

La relación con el saber se encuentra determinada por la manera en que los sujetos se inscriben en un tiempo y espacio particular y cómo se apropian del mundo y lo modifican. En este sentido, la profesora en formación decidió que las lecturas fueran siempre colectivas, tanto de los textos literarios del programa de la materia, como también la lectura de las producciones ficcionales de los alumnos y las de ella. En una de las clases, cuando los alumnos debían realizar la escritura ficcional, uno de ellos expresó la categoría del “no saber”, y la profesora en formación tomó dos decisiones didácticas en el momento de ese emergente:

Todxs nos pusimos a escribir, propuse que lo pusiéramos en común a los quince, veinte minutos. En un momento vi que Luciano estaba escribiendo y tampoco había escrito nada, me acerqué a él, me senté en su banco y le pregunté qué pasaba “no sé cómo empezar” me contestó. Le pregunté qué punto de vista había elegido, estaba entre la opción del policía y la de los excavadores, finalmente eligió la del policía. Le escribí en la carpeta con lápiz una oración y dijo “ah profe sí sí, está bueno” y empezó a escribir. Leonel me preguntó si comían bien, en vez de darle una respuesta le dije “miremos otra vez la imágenes del documental a ver qué te parece”. Retrocedí el documental y sin haberlo planeado dejé en pausa una imagen congelada de una fotografía donde había una marcada presencia de la violencia. Lucio contestó “ah, claro no, mirá cómo están vestidos” y agregó “profe, no hay mujeres”. Él fue el único que había reparado en eso, no pude profundizar el tema a partir de su comentario porque ya todos estaban escribiendo, pero quizás pueda retomarlo la próxima clase con la lectura de “Cabecita negra” y el rol que se le asigna a la mujer, que además es negra. La imagen pausada funcionó como una “fuente de consulta”, por momentos los chicos la miraban o hacían comentarios sobre el rifle que aparecía. (Autorregistro, 5-10-2016)

Intervenir la hoja en blanco del alumno fue determinante para desactivar la posible vergüenza, el temor a la hoja en blanco o la excusa de no querer trabajar porque “no sabe cómo empezar”. Se produjo aquí lo que Sardi denomina “escritura delegada” (2013b), es decir, la apropiación de la escritura propia pero a partir de la escritura de otro (2013b, 100). Rocío gestiona el inicio de la escritura de Lucio, acción que se vuelve a inscribir en esta lógica de la cercanía de los cuerpos que nunca dejó de lado.

Por otro lado, las preguntas de este alumno hicieron que la profesora en formación, en vez de llenar el vacío con sus consideraciones, decidiera retroceder el documental que habían visto y pausar la imagen. El efecto de la imagen congelada produjo que Lucio pensara y elaborara por sí solo una respuesta a su pregunta y reflexionara sobre la ausencia de mujeres en el Pozo de Sierra

Pelada. Asimismo, esa imagen pausada resultó ser un apoyo para todos los estudiantes, ya que sirvió como referencia al momento de realizar sus escrituras.

Por último, citamos un autorregistro que sintetiza esa mirada sobre el acercamiento que Rocío fue construyendo y atravesó sus clases hasta el último día:

Mientras trabajábamos el escrito de Iñaki y colocábamos ideas en el pizarrón que discutíamos a partir del análisis, llegó Emanuel. Intentó sentarse atrás pero lo invité a que se sentara adelante (siempre con la excusa del documental). La disposición espacial para mí fue muy importante desde la primera clase, creo que de verdad el acercamiento físico también genera un acercamiento simbólico e invita a mayor participación e intervención de los alumnos de manera dinámica, siempre y cuando desde mi parte exista un continuo intento por generar esa zona de seguridad de la cual habla Meiriéu. El intentar construirla constantemente es lo que me lleva a provocar ese acercamiento, que no sea un ellos-yo sino que juntos trabajemos los textos, las escrituras, las lecturas. (Autorregistro 05-10-2016)

Conclusiones:

El dispositivo de la escritura de la práctica fue decisivo en la intervención didáctica de Rocío. La lectura de sus registros de observación le permitió distanciarse de los hábitos del aula en la que debería enseñar literatura y escribir propuestas de clase que los modifiquen. A la vez, la construcción de esa mirada epistémica se completó con los análisis de los autorregistros de sus clases donde aparecían las problemáticas y desafíos pedagógicos.

El espacio de las tutorías puso en escena problemáticas que interpelaban a Rocío y sobre las cuales era necesario prestar atención, como por ejemplos la disposición de la materialidad en el aula, de los cuerpos y cómo esto incidiría en la construcción de los saberes y de los vínculos entre sujetos.

Esta gestión áulica se tradujo en una práctica disruptiva y contrahegemónica que alteró la estabilidad de los sujetos en ese espacio para proponer otro modo de relacionarse con los objetos y entre sujetos.

Bibliografía

Burbules, Nicholas. 1999. El diálogo en la enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu.

Charlot, Bernard. 2008. La relación con el saber. Elementos para una teoría. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- De Certeau, Michel. 2007. "Relatos de espacio". En *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, A.C.
- Egan, Kieran. 2007. *La imaginación den la enseñanza y el aprendizaje. Para los años intermedios de la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, Michel. 1996. "Erudición y saberes sujetos". En *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- Hernando, Almudena. 2012. *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Buenos Aires. Katz Editores.
- Jackson, Philip. 1992. *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Meiriéu, Philippe. 2008. *Frankenstein educador*. Buenos Aires: Laertes.
- Sardi, Valeria. 2013a. "La escritura de las prácticas en la formación docente en Letras". En *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. Compilado por Valeria Sardi. La Plata: Edulp.
- Sardi, Valeria. 2013b. "Las huellas de la voz propia". En Sardi, Valeria y Bollini, Rosana. *Cartografías de la palabra*. Buenos Aires: La crujía.
- Sardi, Valeria. 2017. *Los límites de los cuerpos en el aula: una dialéctica entre la formación docente y la escuela secundaria*. Ponencia presentada en el Standing Work Group Panel "Touching bodies in Educational Institution" en ISCHE 39 International Standing Conference of the History of Education and Emancipation, 18 al 21 de Julio, Buenos Aires, Argentina.