



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

LA LITERATURA EN LAS AULAS: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Un laboratorio de complicidad creativa

Laboratory of Creative Complicity

Paula Labeur¹ **Resumen**

En el siguiente trabajo se reflexiona sobre una experiencia de formación docente en lengua y literatura, en clases de Residencia. En estas, los estudiantes llevan a cabo sus prácticas en la escuela secundaria acerca de la enseñanza de la literatura a partir de la implementación de propuestas de escritura de ficción. Se revela esa práctica desde las producciones de guiones conjeturales con los que los residentes organizan sus clases en un ámbito colaborativo de discusión sobre la implementación de talleres de escritura, en relación con la literatura y autorregistros en los que reflexionan acerca de ellas una vez acaecidas. En el análisis de los textos producidos por los residentes, se observan las apropiaciones de los estudiantes de la escuela secundaria sobre los conceptos disciplinares de la literatura puestos en juego y, al mismo tiempo, respecto de la metodología que implementan como docentes. Si escribir los guiones conjeturales, en cuanto textos de anticipación, es inventar los modos en que una determinada escena de aula se produciría, registrar la práctica subsecuente permite no solo analizar los modos de apropiación de los saberes disciplinares en el aula, sino también construir conocimiento acerca de la práctica, un conocimiento autorreferencial sobre la propia experiencia de formación en la práctica en la que los residentes van deviniendo profesores.

Palabras clave: literatura, escritura, taller.

Abstract

This paper reflects on an experience of teacher education in language and literature during teacher residency classes. During these sessions, students carry out their teaching practice in secondary schools with upon the basis of writing fiction as a way to teach literature. This practice is revealed through the production of conjectural scripts with which the resident teachers organize their classes, within a framework of collaborative discussion about the implementation of writing workshops, as well as their later reflections on what happened in them. An analysis of the texts produced by the resident teachers shows the secondary school students' appropriation regarding the employed concepts of literature and those of the residents with regard to the methodology they implement as teachers. If writing conjectural scripts as texts of anticipation is to invent the ways in which a certain classroom scene would unfold, recording the subsequent practice allows not only analyzing the ways to appropriate disciplinary knowledge in the classroom, but also building knowledge about the practice, a self-referential knowledge about the training experience itself within the framework of the practice in which residents become teachers.

Keywords: literature, writing, workshop.

1 Profesora adjunta de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Residencia en Instituto de Enseñanza Superior N.º 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo", Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Correo electrónico: perdidosentokio@gmail.com

Cómo citar: Labeur, P. (2023). Un laboratorio de complicidad creativa. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 164-173. <https://doi.org/10.14483/22486798.20289>

Artículo recibido: 23 de diciembre de 2022; aprobado: 18 de mayo de 2023

Imaginar clases de literatura en la escuela secundaria

Joan propone a sus alumnos de Literatura de la escuela secundaria un plan de largo aliento. Harán en grupos la transposición de algunos de los cuentos que fueron leyendo y discutiendo en el año para llegar a un corto audiovisual. El recorrido del texto literario al texto fílmico los llevará por la sinopsis, la selección de escenas, la producción de guiones literarios hasta llegar al guion técnico en conjunto con la profesora de Artes. Serán, adelanta Joan, clases de mucho trabajo: releer, escribir, discutir entre pares y, con el profesor, rescribir.

Florencia y Lara pretenden zambullirse con su curso en las características de la narrativa realista. Comenzarán leyendo y discutiendo un cuento del siglo XIX francés para pasar luego a un cuento norteamericano del siglo XX, lo que les permitirá establecer algunos de los rasgos más prototípicos. Esto invitará más tarde, a partir de una imagen evocadora que cada alumno elegirá, a escribir un cuento realista que dé cuenta del tiempo/espacio que le toca habitar con el matiz de denuncia social que pudieron descubrir en los textos que leyeron antes.

Alejandro coordina un taller de escritura que visita algunos cuentos de terror de Edgar Allan Poe, para reescribirlos con la pretensión de reinventar un ámbito de terror más cercano a nuestro tiempo. Cambios de perspectiva, inclusión de personajes, diálogos imaginarios, nuevos marcos para los relatos enmarcados permitirán leer a Poe, analizar sus atmósferas terroríficas y acercarlo a nuestros terrores cotidianos.

Marina y Agustín tienen como plan de clases leer una novela policial, *Tuya* de Claudia Piñeiro, para imaginar una hipotética nueva edición aumentada. Esa expansión estará dada por textos breves como intervenciones que dialogan con el original: poemas, elucubraciones del detective, diálogos por WhatsApp de los personajes, publicidades contrahegemónicas.

Belén y Santiago recorren el barrio en el que está la escuela por medio de fotos que los alumnos

lleven a la clase para escribir crónicas que intenten construir literariamente eso que tiene de particular el barrio y que solo se ve con una mirada extrañada, de recorrerlo como si se lo viera por primera vez para lograr que lo cotidiano se vuelva insólito y digno de ser contado, como les sucede a dos alumnas que señalan en su crónica:

que mientras la gente transitaba, ellas se pusieron a jugar en una máquina de juguetes para ganar uno; que al sacar la foto, vieron que en el reflejo del vidrio del supermercado se veía mucho más: el reflejo de una casa, árboles y el reflejo de las chicas que sacaron la foto¹.

Las crónicas incluirán la entrevista a algún vecino o vecina del barrio que contará su historia partiendo de la potente idea de [María Ester Gilio \(2012, p. 118\)](#): “Todos tienen algo que decir. Todos. Nunca olvides eso”.

Nadia leerá con sus alumnos una novela policial de una colección juvenil de reciente aparición, *Los nuevos* de Norma Huidobro, para describir una serie de procedimientos posibles para narrar la historia de un crimen a partir de un relato fragmentario: “*un gran rompecabezas de voces que nos exige como lectores que nos involucremos y trabajemos a la par de los personajes para resolver el enigma*”). Los lectores/detectives serán después aquellos escritores de un relato policial construido a la manera de *Los nuevos*, a partir de “La muerte en su cama” de Selva Almada, que deberá “*contar la muerte en un comienzo para luego generar la intriga sobre cómo sucedió y que, como lectores, queramos devorarnos la novela*”.

Silvio y Ana Clara se proponen organizar con sus alumnos un programa de radio en una emisora comunal para hacer visibles las expectativas y objetivos de quienes, ya adultos, cursan un plan de finalización de estudios secundarios. Para hacer escuchar sus voces, trabajan en un proyecto

¹ Los textos en cursiva corresponden a los guiones conjeturales y autorregistros que escribieron los residentes durante el segundo cuatrimestre de 2022.

que pone en diálogo la biografía, la autobiografía, la entrevista y la entrevista imaginaria como textos del yo que juegan con la referencialidad y la ficción.

Joan, Florencia, Lara, Marina, Agustín, Santiago, Belén, Nadia, Ana Clara, Silvio y Alejandro son estudiantes que cursan la materia Residencia, la última del trayecto de la formación profesional en el Profesorado Superior de Lengua y Literatura del Instituto de Enseñanza Superior N.º 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y discuten semana tras semana sus proyectos de prácticas en encuentros presenciales y por el foro virtual de la materia entre encuentro y encuentro, mediante guiones conjeturales (Bombini y Labeur, 2013) y registros de clase. En todos estos proyectos la literatura como asignatura escolar aparece entramada con la práctica de escritura.

En los proyectos de clases, la literatura como un objeto cultural a ser apropiado desde la producción de textos invita a los alumnos de los residentes, inminentes profesores, a participar de la cultura letrada, de un patrimonio desde las posibilidades que abre la escritura como lectura, como interpretación de los textos. La escritura en una metodología de taller aparece así, en las clases que imaginan y llevan a cabo estos residentes, como una posibilidad de enseñanza de la literatura que tiene su origen y fundamentación teórica en los talleres de escritura que comenzaron a funcionar en la Argentina a mediados de la década de 1970.

Complicidad creativa

A mediados de los años 1970 en Buenos Aires, el grupo Grafein retoma los procedimientos de creación del grupo francés OULIPO que, en oposición a la idea romántica de que la literatura es producto de la inspiración, considera el lenguaje como un objeto material que se puede trabajar. Los oulipianos, “ratas que construyen ellas mismas un laberinto del cual se proponen salir” (Bénabou, 2016, p. 9), promueven una creación literaria basada en técnicas de la escritura limitada o de restricciones,

imposiciones forzadas que limitan el lenguaje. La restricción constituye una “estimulante paradoja”, al decir de Eduardo Berti (2016), ya que “en vez de bloquear la imaginación, la despierta y la sacude con sus exigencias formales”, “encierra dos fuerzas (co/contra) en teoría antitéticas: la construcción de una fuerza opuesta (contra) que se resuelve aceptándola, asociándose a ella (co) en un acto de complicidad creativa” y por muy complicadas que parezcan “resultan gratamente simples a la hora de escribir o leer.”

Grafein, que toma su nombre de la primera persona en presente del verbo griego “escribir”, fue un taller de escritura experimental, escritura e investigación que surgió de las ideas de un grupo de alumnos y docentes de la cátedra de Literatura Latinoamericana, a cargo del profesor Noé Jitrik en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en 1974. Mario Tobelem, docente de la cátedra, fue su primer coordinador, le dio forma, propuso el método de trabajar y producir textos a partir de consignas. El taller se plantea como un laboratorio en el que se investigan la escritura y sus condiciones de producción. No es la escritura un medio para *plasm*ar un mensaje previo, sino como producción de una materialidad que construye sentidos en sí misma. Una de las innovaciones del andamiaje teórico del taller consistió en despegar a la escritura no solo de la concepción de logro de las personas con talento innato, sino de pensarla como un instrumento para comunicar algo previo. Grafein produjo el libro *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, con el objetivo dejar un registro de la historia, método y fundamentos teóricos de los talleres, cursos y otras producciones para cualquiera que quisiera escribir o hacer escribir con el método creado y practicado por los equipos de Grafein. Y sus ochenta consignas, algunas acompañadas de sus ayudamemorias. Sin pensarse como únicas entradas o abordajes a los textos producidos, los ayudamemorias pretenden facilitar el rápido acceso a un primer inventario acerca de los problemas teóricos y prácticos que la consigna pone en escena para colaborar en su

análisis en el comentario. Son ayudas para el coordinador, una especie de apunte donde encontrar ideas y recursos para abordar el texto resultante de resolver la consigna (Bas, 2015) en el comentario, contracara de la consigna: qué puede decirse de los textos producidos, cómo están operando con la consigna, qué modos encuentran los textos para producir efectos de sentido... estos comentarios no son evaluativos, sino que exploran, desde las restricciones de la consigna, qué han hecho los textos, qué modos de resolución han encontrado para significar, qué han puesto en primer plano.

Podríamos definir el taller de escritura como una modalidad en la que se privilegia la producción y en la que los textos producidos son leídos y comentados por todos. [...] más allá de cuáles sean los géneros con los que se trabaje (literarios o no), la invención y la experimentación tienen un lugar central en un taller de escritura. Las consignas de taller plantean una exigencia de descentramiento, de salirse del lugar habitual para adoptar otro punto de vista, una mirada más o menos extrañada sobre el mundo y sobre el lenguaje. En esta suspensión de las leyes que rigen la cotidianidad, el trabajo de taller se asemeja al juego. [...] *Como punto de partida*, la consigna conjura el temor a la página en blanco, que es un factor importante de inhibición: si no hay un tema, un procedimiento, un tipo de texto al que circunscribirse, las opciones se multiplican hasta el infinito y el efecto suele ser paradójico: bloqueo de las ideas, silencio, imposibilidad de escribir. La consigna ciñe las opciones, puede proponer la generación de un texto nuevo o la transformación de uno ya existente, puede pautar las operaciones a realizar o simplemente fijar algunas características del texto resultante. Pero siempre tiene *algo de llegada*, y por eso es también el enunciado de un contrato que debe guiar la escritura y la lectura de los textos. La consigna o propuesta de escritura tiene, por lo tanto, un lugar central en el taller ya que será la encargada de evocar, en el tallerista, los conocimientos necesarios para resolver el problema que se le plantea. Esta función de la consigna es decisiva, sobre todo

teniendo en cuenta que la escritura en taller no parte de modelos ni de ninguna enseñanza previa que sea necesario aplicar. (Alvarado, 2015, p. 54)

Gloria Pampillo (1982) describe las condiciones que debe reunir una consigna, una propuesta al mismo tiempo escueta y enriquecedora. Una consigna “debe plantear un problema y dar elementos para resolverlo; no debe transmitir un conocimiento, pero debe acrecentar los conocimientos. Se articula, en suma, entre polos opuestos” (p. 13). Frente a la clase expositiva que adelanta el saber en cuestión a la producción de los textos que dan cuenta de ese saber, la consigna de escritura “implica un gesto de confianza que intenta movilizar al máximo los recursos y conocimiento literario que cada uno tiene. Implica también que no existe un único modo aceptable de cumplirla” (p. 14).

A mediados de los años ochenta, con la vuelta de la democracia y en el terreno de la enseñanza de la lengua y la literatura –una preocupación creciente por mejorar la relación de niños y jóvenes con las prácticas de lectura y escritura (Alvarado, 2001, p. 42)–, las propuestas de los talleres de escritura fueron llegando a las aulas de la escuela primaria y la secundaria primero, tímidamente, como espacios extracurriculares, después integrándose más o menos sistemáticamente en el dictado de la materia. *El taller de escritura*, de Gloria Pampillo; *Los talleres de escritura. Con las manos en la masa*, de Pampillo y Alvarado (1988), el trabajo de ambas en talleres de escritura con orientación docente en extensión universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, no son ajenos a este desembarco que implicó una serie de ajustes y reformulaciones respecto de las propuestas del grupo Grafein (a escribir no se aprende –los textos se presentan como inmejorables– una *h* ausente en la ortografía permite ingresar al sistema de un texto), ya que, como señala Alvarado (2001, p. 42), “la idea de un espacio donde no se corrige ni se califica no es fácilmente compatible con la escuela”.

Sin dejar de ser un espacio lúdico en el que alumnos y docentes se ven motivados y se

divierten, el taller de escritura y sus propuestas se configuran en la escuela como un trabajo riguroso que se traduce en la apropiación de saberes disciplinares. Enseñar a escribir como práctica; mejorar los textos en sus primeras versiones; reflexionar sobre el sistema de la lengua en su ortografía, sintaxis, gramática, cohesión, coherencia, situación retórica propuesta, adecuación al género discursivo y contexto, aparecen en las consignas como contenidos disciplinares de lengua y literatura.

Nuevos desafíos para aquellas ratas que construyen laberintos de los que quieren salir, la metodología de taller de escritura en relación con la enseñanza de la literatura se reconfigura en los espacios escolares y en los espacios de formación de profesores para resolver el binomio escritura/literatura en términos de enseñanza. Los espacios de formación constituyen, entonces, nuevos laboratorios para experimentar en la invención de los modos posibles de enseñar literatura, mientras se propone escribir ficción.

Estos conocimientos pueden, por supuesto, ser evaluados; proceso entendido como la verificación en la práctica de lectura y escritura que los alumnos han aprendido acerca de los contenidos disciplinares puestos en escena. Así como el trabajo con la escritura en el taller exige cierto “descentramiento, de salirse del lugar habitual para adoptar otro punto de vista, una mirada más o menos extrañada sobre el mundo y sobre el lenguaje”, su puesta en práctica como modalidad de enseñanza requiere también cierto descentramiento y salirse del lugar más habitual y tradicional de la exposición, la explicación seguida de ejercicios de comprobación o aplicación de esos saberes expuestos, para animarse a crear el espacio para la escritura compartida, para la lectura en común de los textos resultantes, para el comentario que llevará a celebrar esos textos y proponer –de ser necesario en un proceso de aprendizaje– los modos posibles de mejorarlos allí donde lo requieran.

Gloria Pampillo (1982) señala que el comentario de signo negativo está absolutamente excluido en el taller. No se trata de que los textos sean

incorregibles sino de que, además de que las resoluciones de una propuesta son múltiples, ante lo que pudiera ser considerado objetivamente un error (redundancias, ininteligibilidad, cacofonías), “el comentario jamás debe detenerse en ellos para corregirlos; puede, sí, considerarlos como punto de interés para el análisis” (p. 16).

En el taller se va escribiendo y comentando y rescribiendo o volviendo a escribir, en un circuito que altera el circuito más tradicional de la escuela en el que el texto va del alumno al profesor para volver corregido y anotado (para ser guardado sin más y con una nota en la carpeta), para participar de un público más amplio que opera en el comentario y con él, en la propuesta de nuevas ideas para seguir pensando desde una perspectiva polifónica que corre el centro del profesor a una comunidad que lee y escribe desde saberes diversos que dialogan alrededor de los textos producidos y por producir.

Observa Romina Colussi (s. f.), en *La marca Grafein en los talleres de escritura*, que el desafío de aprender a comentar los textos no es algo que los docentes tengan que enfrentar a solas:

Si bien ellos eligen y proponen una consigna de escritura, esto no significa que resulten los encargados exclusivos de comentar los textos, de discutir esas lecturas y esos sentidos en el aula. El comentario entendido como una lectura que analiza la manera en que funciona ese texto y colabora para que ese borrador pueda mejorarse es un género que los estudiantes pueden ir aprendiendo e incorporando como parte de la dinámica que la metodología del taller propone.

Dar clases de literatura en la escuela secundaria

Pensar la escritura como se propone desde el marco de los talleres de escritura constituye un desafío para los residentes, ya que más allá de los planteos teóricos y la inclusión de la metodología en

los lineamientos curriculares jurisdiccionales, no siempre tiene una presencia efectiva en las aulas de la escuela secundaria en la que estos residentes fueron alumnos. La metodología de taller sigue batallando por encontrar su lugar contra tradiciones instaladas de enseñanza expositiva y descriptiva del sistema de la lengua, una perspectiva historicista o descriptiva de los géneros literarios o conceptos de la teoría literaria “desvinculados de las prácticas literarias y artísticas y de los contextos político ideológicos donde se produjeron” (Bombini, 2022, p. 12). A este desafío se suma, en el contexto de formación de profesores, otro. El de inventar o adaptar consignas de escritura y producir los ayudamemorias de comentarios para leer los textos que promuevan situaciones de reflexión o rescritura. Así como no cualquier consigna de escritura es una consigna productiva, afinar el ojo para producir los comentarios también tiene sus bemoles para pensar los modos de volver sobre los textos producidos, para poner a discutir saberes disciplinares y aprender mientras y porque se escribe, eludiendo el primer gesto aprendido de la corrección.

Inventar o adaptar consignas con sus comentarios para el trabajo en el aula constituye una manera de proponer un trabajo con la literatura desde un lugar de producción que pone en relación los textos de la cultura letrada con aquello que los alumnos llevan a las aulas. Aprender acerca de estos textos, aprender acerca de la literatura como institución y como patrimonio a partir de la práctica, artesanía o arte de la escritura, constituye una manera de abordaje que pone a los alumnos en el centro de clases en las que se apropian de un saber disciplinar al tiempo que lo ponen en diálogo con sus propias experiencias y consumos culturales. Encontrar ese lugar para los alumnos también constituye otro desafío para los residentes.

De qué modo los desarrollos del taller de escritura como modalidad en las horas de Literatura se constituyen en modos de articulación posible entre los saberes disciplinares y la enseñanza, entre los saberes de lengua y los de literatura, entre los

saberes escolares y los que vienen de las propias experiencias culturales del alumnado, es una búsqueda que llevan a cabo los residentes quienes, en este recorrido experimental, van descubriendo –en sus guiones y autorregistros– esos modos de articulación, al tiempo que ven cómo operan en sus clases de la escuela secundaria.

Si se retoma la propuesta de Joan, un trabajo en soportes multimodales por grupos integra, en el momento de la lectura conjunta y el comentario, los saberes disciplinares implicados en cada soporte, aunque cada grupo no haya tenido que resolverlos en el momento de la producción. El aula *de guionistas* comparte textos diferentes con distintos problemas respecto de estructuras y convenciones para poner en común cuestiones que pueden ser retomadas en otros textos. Comentar –leer con, seguir la lógica de la producción de los compañeros; interpretar, en definitiva– es otra de las prácticas en las que, clase tras clase, texto tras texto, se va volviendo más sutil. Además de las cuestiones puntuales que vienen de la mano de las resoluciones concretas, en estos comentarios aparece una nueva lectura/interpretación de los cuentos, sobre todo en aquellas zonas que habían quedado opacadas en una primera lectura que había llevado a los alumnos, casi exclusivamente, por la trama. Si los miramos con Barthes (1994, p. 40) como prisma, estos lectores, “arrastrados hacia delante a lo largo del libro por una fuerza que, de manera más o menos disfrazada, pertenece siempre al orden del suspenso”, empiezan a encarar con el mismo entusiasmo y alentados por su profesor eso que Barthes describe como la tercera aventura de la lectura: la del deseo de escribir. El entusiasmo deriva la consigna por otros rumbos: lo que iba a ser leído va a ser representado y el espacio vacío de la escuela se llena de guionistas devenidos directores, productores, actores, escenógrafos. El profesor admite y alienta estos desvíos que resultan potentes escenas de enseñanza y siguen siendo ese querer *escribir*, decir eso que dice la escritura. Una escritura que va transmutando a oralidad (una especie de escritura oral) en la que

los saberes disciplinares son apropiados y compartidos en los intercambios de la organización de las escenas representadas. En la oralidad se van escribiendo las interpretaciones de los cuentos, se negocian sentidos, se fijan algunos contenidos que van escribiéndose en sinopsis que reflexionan sobre los núcleos narrativos y guiones literarios que exploran la construcción de los personajes y las convenciones de los textos dramáticos.

Lara y Florencia observan, cuando los alumnos graban los textos previamente escritos para poder escucharlos después en un código QR, esos sutiles modos de la oralidad en relación con la escritura. Los chicos parecen reescribir oralmente mientras leen adecuando el texto al escucharlo, corrigiéndolo en la lectura oral que muestra aquello que había pasado desapercibido en el papel y en las sucesivas reescrituras. Leer para un público, leer para grabar introducen desafíos en la clase que sigue volviendo sobre los saberes acerca de la literatura en la búsqueda de aquello que suene mejor en ficciones para percibir con los ojos y los oídos.

Leer a Poe en el siglo XXI tratando de pensar en aquello que constituye el género de terror –todavía no codificado por los estudios académicos– lleva a los participantes del taller que coordina Alejandro a experimentar distintos recursos narrativos. Recrear atmósferas, inventar nuevos personajes, entrevistar a los de Poe, transformar las perspectivas desde donde se cuentan y ven los hechos narrados posibilita en cada encuentro detenerse en saberes disciplinares de la narratología sin exposiciones teóricas:

Pensamos entre todos algunas características del relato de Poe, por ejemplo, en el trabajo de Graciela. Allí el narrador que se describía como una persona perturbada que afirma no estar loca, nos cuenta como testigo la historia de Rodolfo, un perro nocturno que sale por las calles de Laferrere a la medianoche a devorar personas. Luego de charlar sobre el trabajo de Graciela y Carina, surgió un planteo interesante sobre cómo definir el relato que habían creado respecto del género de terror, ya que tenía

características psicológicas del narrador (del que solo sabemos que afirma no estar loco) y a su vez presentaba rasgos sobrenaturales con el toque original de situar esos elementos en la realidad del conurbano bonaerense.

Los recursos de los relatos se van experimentando para ir encontrando la manera de producir efectos de sentido que se ponen a prueba en la lectura conjunta y comentada de las resoluciones.

Cuando proponen escribir crónicas literarias, cuando trabajan con autobiografías, Ana Clara, Silvio, Santiago y Belén ponen a jugar en sus aulas los complejos conceptos de referencialidad y ficción sobre los que los alumnos vuelven una y otra vez, cuando se construyen los personajes que cuentan algunos aspectos de su vida como cuando proponen miradas del barrio y sus habitantes centradas en aquellos aspectos que resultaron visibles a partir de una mirada detenida y extrañada, como habían leído en algunos fragmentos de Georges Perec, en *Las crónicas del Ángel Gris*, de Alejandro Dolina, y en “Tristezas del vino de la costa (o la parva muerte de la isla Paulino)”, de Haroldo Conti:

Uno de los alumnos nos pregunta si su crónica tiene que describir lo que está viendo cuando está parado, esperando en un lugar como en uno de los fragmentos de Perec o, si tiene que describir lo que está viendo mientras camina como hace Perec en otro de los fragmentos. Apreciamos su observación y les decimos que puede optar por una de las dos para hacer las modificaciones o elegir una, “quiero describir como si estuviera grabando” nos dice. Vemos que la comprensión del género avanza en el reconocimiento de distintas técnicas y formas de narración y puntos de vista.

La lectura de crónicas y los recursos que sus autores utilizan vuelven reiteradamente para lograr acercarse, en las propias, a aquello que se busca como efecto, a aquello que se quiere mostrar a los potenciales lectores y mientras tanto discutir en

estas apropiaciones cuánto de plagio, cuánto de hurto, cuánto de intertextual tiene la literatura en ese ir y venir de textos en diálogo y cómo los géneros dialogan en los textos concretos (lejos de las clasificaciones “duras” de los manuales):

La crónica habla sobre la cancha de San Lorenzo, la describe en detalle, detalla la cantidad los hinchas, los autos, qué partido era, qué hacía los hinchas y relacionando los disturbios acontecidos, agrega la anécdota de un hincha que cayó de la platea y murió. “¿Nosotros podemos hacer eso?, ¿podemos hablar del pasado?”, preguntan los alumnos. Les decimos que sí, pensando cómo enganchar esa noticia o anécdota en la crónica. Luego les preguntamos al resto qué les pareció la crónica, una alumna dice que parece más “un documental”. Entonces le preguntamos por qué le parece que es así, otro alumno del mismo grupo dice: “porque relató varios tiempos de un mismo lugar sí, pero no me parece que haya relatado el tiempo de la foto”. Por lo que les explicamos que en realidad es algo que podían hacer, nuevamente damos el ejemplo de la publicidad de Volcán que fue algo que sucedió en el pasado pero la foto es del presente y que encontraron el recurso para enganchar ambos tiempos. Además, agregamos que nos parece interesante esto de pensar cuáles son los tiempos de un documental y cuáles son los tiempos de una crónica, que la crónica trabaja con una temporalidad que tenemos que ver cómo acomodar. Así que les recordamos el ejemplo de las crónicas de en las que aparecían historias pretéritas o relatos míticos. También planteamos la pregunta de qué tanto de documental tiene la crónica y que tanto de crónica tiene el documental.

Las categorías de autor, narrador, personaje se entran en las resoluciones de los estudiantes que escriben un relato policial de la manera fragmentaria que habían analizado en la *nouvelle* de Huidobro. Ese entramado se resuelve en la lógica que elige un grupo de estudiantes para resolver el desafío que plantea la consigna:

Se sentaron en círculo, cada uno con una hoja, se repartieron los personajes y empezaron a escribir. Creo que no pararon de hablar en ningún momento, todo el tiempo intercambiando ideas, cada tanto alguno le mostraba a otro su hoja para que leyera y le diera su opinión o lo ayudara, también acordaron contar un mismo momento desde dos puntos de vista diferente. Octavio me llamó para decirme que ellos querían incluir al detective y que le había tocado a él, pero no sabía cómo arrancar. Le pregunté en qué momento de la historia se imaginaba que aparecía su personaje. Me contestó que dos días después del crimen lo llamaban para que investigara. Le dije entonces que podía arrancar desde ahí, desde que estaba en su oficina y recibía esa llamada. Le gustó la idea y me explicó que él iba a contar cómo iba la investigación, las pistas que aparecían en la escena y a plantear hipótesis sobre el crimen. Manuel quería tomar el personaje del asesino, pero también estaba medio perdido. Le tiré como idea que él podía escribir como si fuera cualquier testigo, para parecer inocente... En ese momento Pedro me interrumpió: “Vos contá la historia y decí algo que se contradiga con lo que dice otro personaje, así el detective sospecha”. Siguieron dándole forma a esta idea y cuando avisé que era recreo seguían tan entusiasmados escribiendo que no quisieron salir, solo Gael atinó a levantarse y Pedro le ordenó: “No, no, quédate que tenemos que terminar la historia.

La expansión de la novela policial *Tuya*, de Claudia Piñeiro, para una ficticia versión aumentada, invita en las clases que coordinan Marina y Agustín a experimentar en géneros diversos (poéticos, no ficcionales, narrativos ficcionales, de las redes sociales) que al mismo tiempo que ponen en discusión sus convenciones (algunas de las cuales los alumnos manejan pero que, en las clases, se vuelven motivo de potentes reflexiones) obligan a volver sobre los procedimientos de una novela policial que avanza en el cruce de géneros con una narrativa fragmentaria que desafía a los lectores a reconstruir la trama. Lectores-escritores

que expanden la novela a medida que la leen son sorprendidos en el proceso de las clases con una novedad editorial: la publicación de una continuación de *Tuya, El tiempo de las moscas* (2022). “Como lo que hicimos nosotros” –exclaman los chicos del secundario ante la noticia–, una comprobación que más allá de las distancias entre el trabajo en clase y la producción de Piñeiro convoca a reflexionar acerca de la potencia de esta metodología de enseñanza respecto de la institución literaria. Hacer *lo mismo* que los escritores, estar escribiendo ficción como ejercicio escolar y verse espejado en la producción literaria más actual, sentirse de alguna manera partícipes de lo que se está escribiendo en el panorama editorial relocaliza la mirada acerca de la literatura como contenido escolar para dialogar con la literatura como institución.

Enseñar literatura

Así como Grafein se presenta como un laboratorio de escritura, un espacio para experimentar con el lenguaje y la literatura, los encuentros de la Residencia se plantean como un laboratorio para experimentar con la formulación de consignas de escritura y los comentarios para analizar colaborativamente sus posibilidades y observar, en la práctica concreta, las potencialidades de una metodología que invita a enseñar y aprender en un hacer que ilumina saberes disciplinares puestos en juego para llegar a buen puerto.

En cada consigna y en el análisis de lo que sucede cuando los estudiantes de la escuela secundaria las resuelven, vemos cómo los practicantes van explicitando y explicitándose los saberes disciplinares acerca de la lengua, acerca de la literatura que se ponen en juego para llegar a resolver una consigna que los suponía. No se trata, observamos, de exponer y explicar contenidos para luego aplicarlos y determinar si han sido aprendidos, sino al contrario, de que vayan apareciendo en función de las necesidades y problemas con los que va encontrándose el alumnado puesto a producir textos

y sus profesores en el proceso de acompañamiento. Textos que recurren a lo leído, a lo comentado en la clase, a otras experiencias culturales que son convocadas al aula –que se suponen, que se festejan, que se legitiman– para aprender acerca de la literatura, una experiencia cultural convocante, en la escuela.

“*Ahí estaba yo, feliz, mirando a los grupos que trabajaban concentrados en la tarea*”, escribe un residente en una especie de epifanía. Esa mirada no es otra cosa que la explicitación de un lugar renovado para el profesor; aquel que ha redactado la consigna y pensado, con ella, los saberes disciplinares que pondría en juego; aquel que acompaña el proceso de escritura; que aporta, en el proceso de producción, modos de resolver, de seguir, de evaluar y que ahora mira, feliz, cómo sus estudiantes se entusiasman trabajando. Aquel que en la escena del taller de escritura como clase de literatura vuelve modos de enseñanza las experimentaciones con la materialidad de la lengua y la literatura, el sumergirse en los textos de la cultura letrada y de otros consumos culturales que se hacen por afuera de la escuela para transformarlos en objetos de producción y reflexión.

Conclusiones

Escribir los guiones conjeturales, en cuanto textos de anticipación, es, para los residentes, inventar los modos en que una determinada escena de aula se produciría; una invención que tiene el aire de lo nuevo, de lo que no se hizo antes, de un terreno abierto a la sorpresa (que casi inevitablemente ocurre). Registrar la práctica subsecuente, aquella que deviene de una u otra manera del guionado propuesto, supone poner en juego un modo particular y productivo de posicionarse como sujetos en relación con la práctica misma. Requiere atravesar la experiencia docente e ir descubriendo, a través de determinados dispositivos de escritura y debate, modos de reflexionar, de entender y entenderse, de explicar y explicarse para construir conocimiento acerca de la práctica de enseñanza a la vez que

un conocimiento autorreferencial sobre la propia experiencia de formación en la práctica. En esta progresiva apropiación de los saberes acerca de la práctica de la enseñanza y la propia construcción de un yo profesor, aparecen como maneras potentes de poner los saberes disciplinares de la literatura a disposición de los estudiantes de la escuela secundaria las consignas de escritura en un aula devenida taller, laboratorio de invención.

Reconocimientos

La experiencia analizada tiene lugar en la materia *Residencia*, la última del trayecto de la formación profesional en el Profesorado Superior de Lengua y Literatura del Instituto de Enseñanza Superior N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y forma parte del proyecto de investigación "Formación de profesores en Letras y escritura: los textos para la reflexión sobre la práctica" de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza del Profesorado de Letras de la Universidad de Buenos Aires, proyecto acreditado por el Programa UBACyT (2020-2023)

Referencias

- Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En *Entrelíneas* (pp. 13-52). Manantial.
- Alvarado, M. (2015). *Leer y escribir. Apuntes de una capacitación*. El Hacedor.
- Barthes, R. (1994). Escribir la lectura. En *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura* (pp. 35-38). Paidós.
- Bas, A. (2015). Talleres de escritura: de Grafein al Taller de expresión I. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2(3, Un número necesario: Gloria Pampillo (1938-2013)), 9-22. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/340>.
- Bénabou, M. (2016). Introducción. Cincuenta siglos del OULIPO, más seis. En E. Alemian y M. Rey (eds.), *OULIPO. Ejercicios de literatura potencial* (pp. 9-22). Caja Negra.
- Berti, E. (2016). Del OULIPO. En E. Alemian y M. Rey (eds.), *OULIPO. Ejercicios de literatura potencial* (pp. 23-28). Caja Negra.
- Bombini, G. (2022). Pedagogía, didáctica, enseñanza de la literatura, literatura: fronteras entre campos vecinos. *Didáctica de la Literatura. Disciplina Relacional en la Enseñanza Actual*, (33), 10-14. <https://revistasic.uy/ojs/index.php/sic/article/view/441>
- Bombini, G y Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, 18(1), 19-29. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/5715>
- Colussi, R. (s. f.). *La marca Grafein en los talleres de escritura*. (Sin publicar). Editorial Unipe.
- Gilio, M. E. (2012). El periodismo tiene la extensión del océano y la profundidad de un charco. En L. Villanueva (ed.), *Maestros de la escritura* (pp. 103-104). Ediciones Godot.
- Grafein (1981) *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Altalena.
- Pampillo, G. (1982). *El taller de escritura*. Plus Ultra.
- Pampillo, G. y Alvarado, M. (1988). *Los talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Ediciones del Quirquincho.

