

Valeria Sardi
Universidad Nacional de La Plata

De artesanos y de artesanías en la enseñanza de la literatura¹

¿Es posible pensar al profesor de literatura como un artesano que crea dispositivos didácticos para intervenir en las prácticas situadas y contextualizadas? En este trabajo nos proponemos responder a este interrogante, a partir del análisis de tres relatos de enseñanza de profesores de literatura que enseñan en escuelas medias de la provincia de Neuquén que participaron de una experiencia de capacitación propuesta desde la Supervisión de Lengua y Literatura de la enseñanza media durante el año 2008. Nos ocupamos de indagar cuáles son las decisiones didácticas que toman los docentes, qué estrategias de intervención didáctica proponen, qué concepciones de enseñanza de la literatura, de literatura, de lectura y de lectores opera en sus prácticas y cómo la elaboración de consignas o propuestas didácticas pensadas para sus prácticas situadas los coloca en un rol de artesanos que construyen artefactos didácticos únicos, singulares donde se trama la experiencia profesional, el conocimiento, los sujetos y los contextos.

217 { texturas 12

Palabras clave

{ artesanía, profesor artesano, enseñanza de la literatura, conocimiento literario, lectura literaria }

Is it possible to view the Literature teacher as a craftsman who creates didactic devices to take part in situated and contextualized practices? In this article, we aim at answering this question, starting from the analysis of three stories on teaching by Literature teachers in middle schools in the province of Neuquén, who participated in a teaching training experience organized by the Middle School Language and Literature Supervision Area throughout the year 2008. We have dealt with the investigation of which are the didactic decisions taken by teachers, which didactic intervention strategies they propose, which conceptions of the teaching of Literature, of Literature, of Reading, and of Readers, operate in their practices, and how the elaboration of instructions or didactic proposals devised for their situated practices put them in a role of craftsmen who build singular and unique didactic artifacts where professional experience, knowledge and contexts are schemed.

Key words

{ craftsmanship, craftsman-teacher, teaching of Literature, literary knowledge, literary reading }

Un hombre encorvado sobre un banco de carpintero roza con sus manos ajadas la madera virgen. Lija la superficie, pasa un papel para sacar las impurezas de la madera, repasa con una franela las vetas y, pacientemente, con una gubia, va esbozando una figura imaginaria. Sopla para sacar las astillas que quedaron adheridas a la madera, pasa otra vez un papel y, luego, una franela. Mira cómo se va construyendo la figura, descansa y vuelve a empezar. Un hombre transforma la madera en un objeto singular y único. En la madera informe construye un objeto artesanal en el que sobreimprime su mirada y huella personal, resuelve los problemas de la materialidad de la madera poniendo en juego sus saberes y su imaginación. Se trata de elaborar, a partir de la materia prima, una forma singular que dé cuenta de su propia mirada, de su manera genuina de transformar la madera en un objeto a ser percibido por otros, a tener existencia en esa relación entre ojos, objeto y experiencia.

Papeles y hojas desparramadas en el escritorio de madera oscura. Varias lapiceras de colores, una lapicera plateada, un cuaderno abierto que deja entrever unas notas tomadas con apuro, una libreta pequeña donde hay escrita una lista de textos, una computadora encendida. Un/a profesor/a que revisa cada uno de los papeles, escribe en el procesador de textos, vuelve a la página del libro de tapa roja que marcó con un señalador, transcribe un fragmento, vuelve a mirar las notas que tomó, revisa otra vez lo escrito hasta el momento. Lee en silencio, corrige, borra, copia y pega. Vuelve a leer, avanza un poco más con el enunciado, vacila, piensa, corrige otra vez. Imagina ese texto puesto en juego en una escena futura. Piensa que, tal vez, sea necesario modificar alguna parte luego de ponerla en práctica, que tiene que ver cómo resulta en contexto. Lee por última vez, hace las últimas correcciones —por lo menos por ahora— y hace una impresión que, luego, deberá fotocopiar para sus estudiantes. Reflexiona, se queda pensando y resuelve que verá cómo sigue trabajando con esa consigna, una vez resuelta por sus alumnos.

Dos escenas posibles donde dos sujetos construyen un objeto artesanal, una figura de madera y una consigna para el aula; objetos donde se cruza la experiencia, los saberes específicos, la imaginación y los trazos de la subjetividad que tejen nuevas tramas para la configuración de un objeto único. La primera escena remite, sin dudas, a un artesano de la madera, aquel que transforma la materia para dar fruto a una imagen producto de su imaginación. Y en el caso de la segunda escena ¿podemos hablar de un artesano del lenguaje que transforma la materialidad de las palabras en un objeto didáctico?

En este artículo me interesa reflexionar en torno a cómo el profesor de literatura puede pensarse como un artesano, como aquel que se compromete con su tarea diaria, reflexiona sobre su propia práctica, utiliza la imaginación para llevar adelante su trabajo y pone en juego la invención para fortalecer su intervención didáctica. Un trabajador que interviene la materia para construir artefactos para la práctica de enseñanza y apropiación, un artesano del lenguaje que construye dispositivos de enseñanza para poner en juego en una intervención didáctica posible.

La tarea del artesano, como señala Antonio Santoni Rugiu en su libro *Nostalgia del maestro artesano* (1996), es una experiencia formativa en la que el sujeto se involucra en el proceso de «control directo y progresivo que implica partir de una idea originaria hasta llegar a su realización final, de la objetivación plena de lo subjetivo y de la producción de bienes usufructuables por la comunidad» (Santoni Rugiu, 1996:266). Es decir, se trata de realizar un ejercicio de conciencia sobre el objeto, en relación con el propósito para el que se destina y donde el juego es un elemento central para su constitución como artesanía. Por otro lado, si comparamos con el oficio de artesano en otros contextos sociohistóricos, como afirma este autor, los artesanos poseían una dote pedagógica característica que consistía en si en el taller no se encontraba la materia ni los estímulos necesarios, eran capaces de «dar el salto creativo que se requería» y bucear «fuera de los talleres y de los modelos codificados» (Santoni Rugiu, 1996:189). Es decir, los artesanos, poseían la «capacidad de utilizar contenidos de aprendizaje cerrados y repetitivos en sí mismos para rebelarse contra ellos y desarrollar, por el contrario, intuiciones que reestructuraran, nuevos cuadros de proyección y operación, por lo tanto altamente creativos» (Santoni Rugiu, 1996:190). Se trataba de «encontrar soluciones positivas en circunstancias inmediatamente definidas como imposibles de proponer por quien se atenía a las normas codificadas» (Santoni Rugiu, 1996:190).

En este sentido, si pensamos en un profesor/a de Literatura como artesano/a con ello nos estaríamos refiriendo a aquel que frente a la rutina de la práctica, los métodos tecnocráticos y los modelos didácticos hegemónicos propone, como señalé en otro texto,

«imaginaciones didácticas (...) (es decir), dispositivos didácticos (que) fundan prácticas de ruptura que apelan al trabajo artesanal, a la creación de un artefacto que presenta una materialidad dada y, a la vez, es producto del trabajo intelectual del docente que toma decisiones en la cotidianeidad de su hacer proponiendo e imaginando otros modos de enseñar y otros modos de apropiarse del conocimiento». (Sardi, 2006:1)

También podríamos tomar la acepción de Richard Sennett en su texto *El artesano* (2010) donde caracteriza al «buen artesano» como aquel que «entiende la importancia del esbozo, es decir, la falta de conocimiento acabado de los detalles de una empresa en el momento de embarcarse en ella»; «asigna valor positivo a la contingencia y la limitación», esto es, rescata el valor de la metamorfosis; reivindica la imperfección del objeto; «evita el perfeccionismo que puede degradarse en una demostración de presunción tal que el productor se sienta más inclinado a mostrar lo que él es capaz de hacer que lo que hace el objeto» y, por último, el artesano «aprende cuándo es el momento de parar» (Sennett, 2010:322–323) para dejar que la artesanía fluya en las prácticas culturales de una comunidad.

Esta cita de Sennett despierta recuerdos de artesanías y artesanos de la enseñanza que habitan las escuelas de ciudades y parajes a lo largo y a lo ancho del país y que, de algún modo, en sus artesanías cotidianas de la práctica homenajean a otros artesanos ignotos o conocidos que han transitado las escuelas argentinas a lo largo de nuestra historia como el maestro Luis Iglesias y su propuesta, entre tantas otras, de «las cajas de lecturas libres» en las que se agrupaban textos mecanografiados o en copias manuscritas provenientes de distintos géneros como poesías, cuentos, trabalenguas, canciones, entre otros textos del acervo popular, para que leyeran los estudiantes. O el maestro Virginio Cutinella que propone el «cuaderno de anotaciones» donde los niños podían escribir palabras desconocidas, o pensamientos, o comentarios e impresiones sobre la lectura como dispositivo para la formación de los lectores. O bien, la propuesta de Pablo Pizzurno de «la hora de los cuentos», que consistía en una hora destinada a la lectura y narración oral de textos literarios para niños en la biblioteca (Sardi, 2010: 161–165). Estos maestros y profesores hicieron de su tarea de la enseñanza de la literatura un trabajo artesanal que, gracias a la reconstrucción histórica de las experiencias cotidianas escolares podemos recuperar y hacer dialogar con las prácticas de enseñanza de la literatura actuales.

1. Relatos de enseñanza, artesanías de la práctica

En este apartado me interesa presentar algunos relatos de enseñanza de la literatura donde podemos ver a profesores artesanos elaborando artesanías para la práctica, tomando decisiones, resolviendo problemas, haciendo bocetos para intervenir en la práctica, confiando en la metamorfosis e imperfección de sus prácticas y estableciendo cuándo es el momento de parar para crear otra artesanía.

El primer relato de la práctica que voy a tomar para analizar lo titulé «El léxico, un objeto extraño para los estudiantes», en el que se cuenta una propuesta de Juliana, una profesora de la localidad de Plottier, provincia de Neuquén, en la que propone trabajar con el léxico de un texto literario:

«Muchísimas veces los mecanismos habituales para desentrañar qué nos quieren decir las palabras, es decir, el acudir al diccionario o el poner la palabra en el cotexto en que está dicha no alcanzan para apropiarse de la significación. Esto puede deberse a diferentes factores, por nombrar algunos: podría ser que estamos leyendo un texto de un autor extranjero o de un autor de otro tiempo y en esos casos escucharíamos palabras que no tengan uso en nuestra región o en nuestro tiempo. También podría ser (y es a menudo) que el sociolecto del escritor difiere del que domina el lector y este siente que está leyendo en otro idioma.

La propuesta consistió en hacer una lectura grupal de 'A la deriva' de Horacio Quiroga con interrupciones previamente decididas por el docente sumadas

a las pausas que se van a producir por los mismos comentarios del grupo. Es importante, en estas ocasiones, prestar atención a qué palabras o expresiones son motivo de interrupción durante la lectura y aprovechar estas oportunidades para involucrar a los estudiantes instándolos a que hagan sus propios comentarios y preguntas. Ésta será una buena oportunidad para que algunas palabras desconocidas por algunos sean conocidas por otros y puedan ser explicadas y ejemplificadas en forma conjunta.

Se inicia la lectura compartida o socializada. Pronto aparecerán términos sobre los que los alumnos indagarán. Podemos, entonces, ver si alguien conoce la palabra señalada, ponerla en contexto, hacer deducciones, acudir al docente como 'diccionario móvil'.

Es probable que surjan comentarios por parte de los estudiantes acerca de experiencias vividas por ellos, por allegados, también sucesos que les contaron o escucharon por ahí. Estas ocasiones, cuando interrumpimos la lectura para comentar el texto, son buenas para escucharlos activamente, prestar atención a sus pequeños universos que se mezclan, a través de la anécdota o el comentario, con las palabras de Horacio Quiroga. De la misma manera, de acuerdo a lo que escuchemos podemos re-preguntar y llevarlos intencionalmente hacia un terreno determinado. Por ejemplo, llamar la atención sobre los nombres que están escritos en guaraní. De esta manera, nos convertimos en mediadores atentos a que algo interesante pase con ese texto, en lugar de hacer oídos sordos a la diversidad de interpretaciones y buscar reconstruir en el texto un sentido único o predeterminado.

Segunda propuesta: el momento de la escritura donde la consigna tendrá la función de encauzar el escrito por los caminos que nos interesa explorar. Si hemos decidido trabajar con el léxico, entonces deberemos apuntar a una consigna que trate de que los estudiantes se apropien de esas palabras nuevas o que desplieguen sus propias palabras y expresiones.

Algunas propuestas de consignas:

- { Armas constelaciones con una palabra: a partir de la palabra mordedura, asociarla con otras (que sean próximas por su significado, por su musicalidad).
- { Escribir un diálogo que pudo haber mantenido el hombre y la víbora antes de que él la matara. Tener en cuenta la naturaleza de la víbora y que el hombre igual la va a matar.
- { Inventar posibles significados para las palabras 'yararacusú' y 'Tacurú-Pucú'.
- { Imaginen que son el compadre Alves y relaten los hechos posibles a partir del momento en que escuchan los gritos pidiendo ayuda. Recuerden que los hombres estaban disgustados.»

En este relato de una práctica posible y futura, al modo de un guión conjetural (Bombini, 2001), se localiza un problema —el léxico como un objeto extraño para los estudiantes— y se imagina una intervención didáctica que regula la apropiación del conocimiento a partir de la puesta en juego de la perspectiva sociocultural de la enseñanza de la literatura. A partir del emergente de la propia práctica, la dificultad en la apropiación de léxico desconocido por los alumnos, se trata de encontrar soluciones que rompan con lo instituido, que se separen de la mirada deficitaria sobre los jóvenes y la supuesta «pobreza lingüística», tan cara a ciertos discursos mediáticos y del sentido común, para, a partir de la reflexión sobre el problema detectado en la práctica concreta, plantear hipótesis interpretativas y proponer una salida posible que da cuenta de cómo no se puede prever todo en la práctica.

En este sentido, una primera decisión es elegir el cuento «A la deriva» de Horacio Quiroga y abordarlo a partir de una lectura socializada y colaborativa. Allí, en esa primera decisión, se cuece de algún modo la capacidad del profesor artesano en dar un salto creativo cualitativo y romper con las prácticas hegemónicas acerca de la lectura para dar lugar a la escucha que propicia la lectura de la literatura corriéndose de una perspectiva a-teórica que considera que la mera frecuentación de los textos literarios produce lectores; más bien se trata de legitimar la palabra de los lectores, rescatar lo que puedan aportar en términos de léxico e interpretaciones sobre el texto y que, a medida que se lee el cuento, se comparte, escucha y expresa lo que se interpreta y se van construyendo saberes teórico literarios y, específicamente, vinculados con el léxico propios de un verosímil realista que requiere de cierto léxico específico para apelar al lector. En esta lectura socializada se ponen en juego las apropiaciones que realizan los lectores y sus saberes sujeto que se enriquecen en el intercambio con otros y con el profesor.

En cuanto a las propuestas de escritura podemos ver una apuesta fuerte a la consigna de invención como disparador que encauza el problema a trabajar y orienta la tarea del alumno escritor. Además, parte de una concepción de la escritura como práctica sociocultural donde el estudiante pone en juego sus propios saberes y experiencias socioculturales y la imaginación funciona como un trampolín para la apropiación e invención de léxico vinculado, de algún modo, con el cuento leído. Consignas que apelan a la construcción de sentidos y asociaciones inesperadas, a las definiciones ficticias, al juego con el lenguaje, a la puesta en juego del léxico en situaciones imaginadas a partir del disparador que es el texto literario; se trata de consignas que apuntan a trabajar el léxico no como reposición de significados dados sino, más bien, apuestan a abrir el campo semántico para transformarlo en un caleidoscopio de sentidos posibles.

Con todo, la apuesta de Juliana es convertirse en una profesora artesana que localiza un problema de la práctica, indaga en cómo solucionarlo y construye un artefacto didáctico poniendo en juego la reflexión sobre sus cualidades y particularidades. Habrá que ver qué resonancias generó esta práctica en sus estudiantes, qué caminos posibilitó para la lectura y la escritura. Pero, más allá de la práctica concreta, en este relato hay una intención de romper con prácticas instituidas para dar lugar a

otros modos de apropiación del conocimiento, de imaginar otros modos posibles de enseñar Literatura entramada con la enseñanza de la Lengua donde el profesor revea sus prácticas, elabore otro tipo de intervención, repiense lo hecho hasta el momento y reflexione sobre otros modos posibles de regulación del aprendizaje.

Florencia, una profesora de Literatura que enseña en un cuarto año de una escuela de la ciudad de Neuquén, relata una experiencia que titulé «¿Cómo hacer para escribir ficción en la clase de literatura?»:

«Florence relata que con este grupo uno de los problemas que localizó fue 'la falta de estímulo para escribir ficciones y compartirlas con los compañeros' y ella cree que 'es una consecuencia del trabajo que ha realizado los años anteriores con sus alumnos ya que, debido a la necesidad de cumplir con los contenidos básicos estipulados para cada año (por ejemplo, en tercero: la argumentación; en cuarto y quinto: elaboración de reseñas, informes y monografías)' se parte de la convicción de que 'los textos adecuados para trabajar la lengua deben provenir del periodismo y no de la literatura. Este enfoque comunicacional prioriza el trabajo con textos de uso diario y conocidos por los jóvenes (cartas de lectores, reseñas, monografías, ensayos, etc.) que asegurarían el aprendizaje de las estructuras textuales, imprescindibles para el desarrollo de la escritura y, a su vez, posibilitarían la enseñanza de otros contenidos como coherencia y cohesión, funciones del lenguaje, variedades lingüísticas y normas ortográficas».

224 { texturas 12

A partir de este diagnóstico y reflexión sobre su propia práctica, Florencia observa un problema de la práctica vinculado con la escritura ficcional, investiga acerca de cómo puede resolverlo y construye una artesanía didáctica. Después de la lectura de la novela *Un viejo que leía novelas de amor* de Luis Sepúlveda propone una consigna de escritura de invención:

{ Imaginá que Antonio José Bolívar Proaño debe abandonar El Idilio y mudarse a una gran ciudad. Este hecho le trae muchos problemas y malentendidos, ya que no conoce las costumbres urbanas. Eso sí: está muy contento porque puede leer todas las novelas de amor que desee.

Te propongo que inventes la carta que le escribe el protagonista al jefe de la tribu shuar o a su amigo el dentista, en la cual le cuenta cómo es su nueva vida en la ciudad y la compara con su pueblo y la selva amazónica.

En este caso, Florencia apuesta a una consigna de invención, una artesanía didáctica que problematiza el extrañamiento como procedimiento literario a trabajar, pone el foco en la construcción de la voz y el punto de vista del narrador, recupera las hipótesis de lectura de los estudiantes en torno al texto y, sobre todo, posibilita la puesta en juego de los saberes socioculturales de los escritores estudiantes. Asimismo-

mo, esta consigna apela a la invención como descubrimiento a partir de un pre–texto ficcional que toma elementos del texto literario de Sepúlveda y usa a la imaginación como disparador de escrituras ficcionales que permiten la apropiación de saberes teórico–literarios a partir de un trabajo con el lenguaje y una puesta en práctica de ciertos procedimientos literarios.

Luego de la puesta en práctica de esta consigna de escritura, Florencia reflexiona sobre el emergente:

«Con respecto a esto, me pasaron varias cosas interesantes que me hicieron reflexionar. Por ejemplo, cuando leímos en el aula la actividad de escritura propuesta para la novela de Luis Sepúlveda (unidad I), muchos alumnos me preguntaron si en la carta que tenía que escribir el protagonista ‘podían usar malas palabras’. Cuando pregunté por qué tenían esa duda, me dijeron que el hombre era ‘muy mal hablado’ y esa era su forma de expresarse. Esto dio pie a que conversáramos sobre la existencia o no de las ‘malas palabras’ y su inserción en la literatura. A mí personalmente me resultó sorprendente que se escandalizaran por ciertas palabras impresas en un texto, cuando no les ocurre lo mismo cuando escuchan una canción o ven una película. Creo que esto da cuenta de sus concepciones del lenguaje literario, que se equiparan a la noción de “bellas letras”.

Por otro lado, la consigna apuntaba a trabajar con las metáforas y el efecto de extrañamiento (ya trabajado en el cuento de Cortázar ‘La noche boca arriba’), ya que el protagonista es un hombre rústico que vive en las afueras de un pueblo en medio de la selva amazónica. Convive armónicamente con la naturaleza y posee, como único contacto con la civilización, su pasión por la lectura de novelas de amor (que le traen por encargo). Pero, por algún motivo, debe ir a vivir a una gran urbe. Mi objetivo era ver cómo los alumnos resolvían el desconocimiento del protagonista respecto de los aspectos de la vida moderna. Los textos resultantes fueron muy interesantes y sorprendentes, porque los alumnos resolvieron también otros aspectos que no tuve en cuenta: si el personaje apenas sabía leer, ¿sabía escribir? Muchos tematizaron el proceso de alfabetización y escritura del protagonista y lo reprodujeron con errores de ortografía y marcando el desconocimiento de éste hacia las características del género epistolar. Sin olvidar la inclusión de expresiones consideradas ‘malas palabras’».

225 { sardi

Es interesante cómo el relato de la profesora da cuenta de la consigna como una artesanía, un objeto donde el valor de la transformación y el esbozo es fundamental, donde no es posible la perfección sino, más bien, se trata de un artefacto didáctico que fluye en la práctica y que produce diversos efectos, imposibles de prever, en sus lectores–escritores. Es decir, de algún modo, este relato da cuenta de las dimensiones inesperadas de la práctica docente y del rol del profesor artesano como aquel que no sólo inventa, imagina y elabora artefactos didácticos sino que interviene sobre

la propia construcción de los conocimientos acompañando la tarea del estudiante escritor de manera interactiva, en el mientras tanto de la práctica y en la reflexión posterior para construir conocimientos didácticos sobre la práctica concreta que posibiliten otra mirada sobre la enseñanza de la literatura. En este sentido, esta práctica muestra, también, cómo ninguna situación didáctica está totalmente bajo el control del profesor; y, a su vez, cómo los estudiantes, «son actores, que en cada situación realizan apuestas, formulan estrategias, expresan maneras de ser» (Perrenoud, 2010:129) que dan cuenta de su estar en el mundo. En este relato, además, podemos ver cómo Florencia resuelve y guía la tarea de resolución de la consigna a partir del emergente, enfrentando ciertas zonas de incertidumbre o del orden de lo inesperado que surgen en la práctica, como por ejemplo, la pregunta acerca de las «malas palabras», sobre el registro usado por el narrador o los saberes del personaje en torno a la cultura escrita. De algún modo, en estas intervenciones de los estudiantes para resolver la consigna está presente el saber teórico-literario acerca de la verosimilitud, problematizado desde la consigna de invención como pre-texto sin que fuera necesaria la referencia directa al metalenguaje teórico-literario. Por otro lado, el relato de la práctica de Florencia es un ejemplo del trabajo artesanal porque, como señala Richard Sennett, «el trabajo artesanal encarna la gran paradoja de que una actividad de gran refinamiento y complejidad surja de actos mentales (...) simples como la descripción detallada de los hechos y su indagación posterior» (Sennett, 2010:329). Es decir, ser un profesor artesano implica una elaboración sofisticada de un dispositivo didáctico para la práctica pero, a su vez, se trata simplemente de volver a mirar la práctica para describirla y reflexionar sobre ella; acaso una práctica habitual en la tarea cotidiana de un profesor reflexivo.

Ramiro, un profesor de una escuela técnica de la ciudad neuquina de Cutral-có, trabajó con sus estudiantes la poesía «Arindandantemente» de Oliverio Girondo. Esta experiencia de enseñanza de la literatura la titulé «Profe, traiga esos otros poemas del tipo»:

«Comienzo a leer el poema. El título los desorienta. Me preguntan si está bien escrito. Propongo seguir leyendo para ver de qué se trata. Leemos los cinco primeros versos, hago una pausa y les pregunto de qué creen que habla el texto y Emanuel dice 'el tipo se siente perseguido por su sombra', Romero dice que 'el tipo está perseguido'. Comienzan a advertirme sobre la rareza de las palabras. ¿Qué significa beodo? pregunta Rodrigo, quieren ir a buscar un diccionario. Propongo seguir y la mayoría dice 'veamos qué entendemos si seguimos leyendo'. Siguen apareciendo palabras extrañas, algunas les gustan otras las desaprueban. Todos aprueban «los grasos ceros costrudos que me opan.» Franco dice que el hombre está enojado con alguien. Emanuel dice que el hombre está enojado consigo mismo. Martín interrumpe y dice 'el tipo está redrogado y ni sabe lo que dice'. Todos se ríen. Inmediatamente, luego de las risas, me dice 'No, profe, pero el tipo está perseguido por algo'. Fabrizio

dice que en realidad son dos tipos. Franco y Emanuel reaccionan desde la otra punta y proponen que se trata de esquizofrenia. Les pregunto qué les pareció el lenguaje, la forma, antes de terminar la pregunta intervienen desde todos lados: Denis dice 'inventa palabras nuevas', Emanuel 'no se entienden las palabras pero se entiende lo que dice'».

En este relato, Ramiro pone en escena la lectura de la poesía de Girondo inscripta en una concepción sociocultural, es decir, como práctica intersubjetiva donde se lee con otros, donde los lectores se apropian de los textos —es decir, se vinculan, usan y abusan del texto atendiendo a sus itinerarios lectores, experiencias biográficas y socioculturales— y donde se descarta la idea de lecturas correctas e incorrectas sino más bien se parte de la variancia de la lectura. Asimismo, también está presente la escucha del docente que además de dar voz al texto literario habilita las voces de sus estudiantes con preguntas y comentarios sobre el texto. En esta experiencia Ramiro se transforma en un profesor artesano que diseña una propuesta de lectura de una poesía alejándose de las prácticas preceptivas de la enseñanza de la poesía, que rompe con lo rutinario, que habilita un contacto con la poesía desde los efectos que produce en los lectores que resisten, en primera instancia, y luego entran en el juego dialógico que les propone la poesía de Girondo.

2. Conclusiones

Si el taller es el hogar del artesano, el espacio del aula y la tarea didáctica previa es el hogar del profesor artesano. El profesor artesano para llegar a elaborar un dispositivo didáctico como artesanía debe abandonar las soluciones apresuradas, ser paciente, mirar su práctica como un extranjero; leer entre líneas las pistas que dejen los estudiantes en sus intervenciones orales, en la lectura y la escritura, establecer relaciones dialógicas con sus estudiantes y colegas y construir el espacio del aula como una comunidad de indagación ya que una característica de la pedagogía artesanal es la cooperación y el trabajo colaborativo. Asimismo, un profesor artesano que acumula experiencia en la práctica deviene un profesor *bricoleur* (Dubet, 2006), esto es, aquel que va construyendo sus propios métodos, trucos, modos de hacer e intervenir didácticamente que le permiten ver lo que funciona y lo que no a partir de su interpretación de la experiencia cotidiana escolar. El profesor como artesano, entonces, parte del esbozo, la prueba, el ensayo y basa sus decisiones y acciones didácticas en la creencia de la transformación y metamorfosis de su práctica de acuerdo a los múltiples contextos y sujetos con los que se encuentra a lo largo de su vida profesional. De allí que este profesor artesano emprenda una ardua tarea que implica revisar sus trayectorias biográficas, sus presupuestos teóricos, los mandatos de la formación docente y de los primeros desempeños profesionales, mirar la práctica desde una perspectiva ajena y, a la vez, atender a la perspectiva de los sujetos que participan de ella y, a partir de allí, localizar problemas en las prácticas en contexto,

indagar cómo resolverlos y animarse a proponer prácticas disruptivas que impliquen un salto creativo y que rompan con lo instituido. Sólo así el profesor artesano podrá expresar su propia identidad en sus prácticas cotidianas y sus estudiantes tendrán la oportunidad de apropiarse del amplio universo de la literatura.

Bibliografía

- Bombini, G.** (2001). «Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva», mimeo.
- Dubet, F.** (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, Ph.** (2010). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Colihue.
- Santoni Rugiu, A.** (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Sardi, V.** (2010). *El desconcierto de la interpretación*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- _____ (2006). «Imaginaciones didácticas. La enseñanza de la poesía como artesanía.» Ponencia leída en las III Jornadas de Didáctica de la Literatura, organizadas por IES n° 1 «Dra. Alicia Moreau de Justo», Ciudad Autónoma de Buenos Aires, setiembre.
- Sennett, R.** (2010). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Nota

¹ Una primera versión de este texto se presentó en el I Foro de Didáctica de la lengua y la literatura, organizado por la Universidad Nacional del Comahue, realizado los días 26, 27 y 28 de octubre de 2011. Agradezco a los profesores Juliana Villanueva, Florencia Goncalves y Ramiro Puertas, profesores que, de alguna manera, son coautores sin saberlo de estas reflexiones.