

La experiencia puesta en relatos: encuentros entre vida, enseñanza y literatura

Milena Bracciale¹ y Marinela Pionetti²

Resumen

Una serie de reflexiones en torno a las posibilidades hermenéuticas surgidas de los avances en investigación biográfico-narrativa en educación, permitió enfocar en el campo específico de la enseñanza literaria, sus actores y sus vidas puestas en relato. El interés suscitado por la coincidencia del material de trabajo en uno y otro caso, favoreció la profundización del análisis de las categorías propuestas por esta línea de estudios y su abordaje desde perspectivas que incorporaron la dimensión textual del relato en el desentrañamiento de sentidos configurados en él. Así, las voces de dos docentes de Letras puestas a funcionar en la narración de sus vidas, su vínculo con las instituciones educativas, con los alumnos y con la enseñanza de la literatura, articularon un discurso que permitió extraer material para un análisis interpretativo y, al mismo tiempo, identificar la dimensión que asume la literatura cuando se hace vida.

Summary

The advances in biographical narrative research in education made it possible to focus on the teaching of literature, their actors and their lives put in stories. The voices of literature teachers in connection with their lives, their relationship with the schools where they work, with their students, and the teaching of literature altogether, allowed for the emergence of a piece of discourse that can be analyzed within the different categories of this theory. Teachers' stories have allowed us to make an interpretative analysis in order to identify the role that literature plays in their lives.

Palabras clave: Literatura - Enseñanza
- Narración Biográfica - Interpretación -
Docente.

Key words: Literature - Teaching -
Biographical Narrative - Interpretation
- Teacher.

Fecha de recepción: 27/05/12
Primera Evaluación: 21/08/12
Segunda Evaluación: 20/11/12
Fecha de Aceptación: 20/11/12

Punto de partida y objetivos

En lugar de enseñar, contaba historias.

Cualquier cosa con tal de mantenerlos tranquilos en sus asientos.

Ellos creían que estaba enseñando.

Estaba aprendiendo.

¿Y te haces llamar profesor?

Frank McCourt, *El profesor*

A raíz de las discusiones suscitadas en el seminario “Biografía y Educación”, dictado por los doctores Luis Porta, Cristina Sarasa, Gabriela Tineo y Mónica Marinone en la UNMdP, consideramos productivo reflexionar en torno a la práctica específica de la enseñanza de Lengua y Literatura a la luz de los aportes teórico-metodológicos de la investigación biográfico-narrativa. Creemos que existe un estrecho vínculo entre la “biografía lectora” de una persona y su decisión de ejercer como profesor de literatura. Del mismo modo, sus experiencias de lectura, sus mediadores, el contexto en que se desarrolló su interés por los libros y ciertos detalles que únicamente emergen a través de una narración (auto) biográfica, determinan no sólo su opción de ser profesor, sino también su visión de la literatura, su enseñanza y su práctica docente. El objetivo de estas páginas es indagar acerca de la relación entre literatura, docencia y vida, a partir de la narración de sus protagonistas. Para esto, convocamos a dos docentes que ejercen simultáneamente en esta Universidad, en la carrera de Letras y en escuelas secundarias, ambas con más

de veinticinco años de experiencia en el trabajo áulico. Esta elección respondió a un interés personal, pues las dos fueron profesoras nuestras y su desempeño marcó de una u otra manera nuestra percepción sobre la docencia, la literatura y la labor que ejercemos en la actualidad.

Marco teórico-metodológico

- *Oiga, señor, McCourt, ¿alguna vez trabajó de verdad, no enseñando sino... ya sabe, de verdad?*

Frank McCourt, *El profesor*

Para comenzar, consideramos fundamental adoptar un enfoque interpretativo de las narrativas biográficas de los sujetos implicados en la enseñanza de la literatura, por lo que, de acuerdo con Antonio Bolívar (2002), uno de los teóricos en esta materia, “entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato, por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos” (Bolívar 2002: 44). El hecho de considerar la narrativa como una cualidad “estructurada”, permite pensar el relato enmarcado en una secuencia temporal que el sujeto ordena sobre su vida desde su propia perspectiva. Esto posibilita aprehender la construcción de la función docente desde una visión evolutiva y considerar la relación entre la formación y la vida como un *continuum*. Se trata de una investigación

interpretativa porque está dirigida a dar sentido y a comprender la experiencia vivida y, principalmente, narrada. Se prioriza la “dimensión discursiva de la individualidad, [a] los modos como los humanos vivencian (...) y dan significado al mundo de la vida (...) mediante el lenguaje” (Bolívar, 2002:60).

Esta perspectiva introduce una variante a la concepción tradicional de la historiografía, en tanto erige la oralidad como fuente, reivindicando la voz de aquellos que han vivido la historia. Así, estos recuperan la autoridad sobre su quehacer profesional al convertirse en autores de los relatos de sus propias prácticas. Tal como expresa Bolívar, si bien los relatos de vida siempre hacen referencia a la singularidad de una vida, reflejan la colectividad social de la cual emergen, lo que permite ver el fenómeno con mayor amplitud, incorporando los contextos que forman parte de la construcción de los relatos.

Por otra parte, este enfoque conlleva la participación del investigador, quien abandona la pretendida posición neutral propia de la investigación cuantitativa, y se vuelve indispensable en la consideración de la cualidad hermenéutica de este enfoque. A su vez, en el diseño la metodología se deben tener en cuenta las particularidades del sujeto fuente de información pues, cada sujeto, inserto en un contexto de actuación diferente, exige un tratamiento específico acorde con su realidad. Por eso, el investigador debe adaptar sus herramientas a las peculiaridades que rodean las narrativas que pretende conocer, y en tal sentido,

es útil considerar las dimensiones que Fernández Cruz (2008) identifica en la narración de la trayectoria docente, que delimitan las esferas individual, colectiva y universal/generacional, señalando una concepción del docente en su carácter único y, a la vez, como sujeto colectivo. Estas dimensiones son integradas en los procesos particulares de desarrollo, de manera que el perfil de un docente se construye en forma excepcional pero en relación con un contexto específico.

Se utilizará la entrevista en profundidad, semi estandarizada, abierta y semi flexible, que permite poner en funcionamiento un cuestionario de orden variable según el devenir de la conversación. Según Cristina Sarasa, “el análisis de los materiales recogidos es ante todo un proceso de interpretación de los datos extraídos que permite generar categorías conceptuales para iluminar metafóricamente los datos” (2008: 189). Por lo tanto, la interpretación de dichos datos constituirá un nuevo relato que explique las relaciones entre vida, docencia y literatura, a partir de la comparación de las dos narraciones recolectadas y por medio de las cuales analizaremos ciertas categorías de análisis.

Siguiendo el ejemplo de Clandinin, Steeves y Chung al emplear las fotografías como estímulos para la narración, solicitamos a las entrevistadas que llevaran al lugar de encuentro dos o tres libros significativos en su relación vida-literatura-enseñanza; de modo tal que el objeto libro oficiara como “una historia encubierta, un relato que sólo ahora se

[hace] visible para ella[s] en la actividad de compartir” (2008:87). Asimismo, tal como proponen Porta y Álvarez (2008), consideramos productivo orientar los interrogantes a la indagación en torno a aspectos de la vida profesional y personal de las docentes, buscando relatos de su vida escolar y familiar que reconozcan como relevantes en su formación y en su elección profesional, teniendo en cuenta la presencia de ciertos mentores o influencias en su desarrollo académico, así como también mediadores en su vínculo con la literatura.

Por último, las entrevistas fueron llevadas a cabo en los propios contextos en los que se desarrolla la actividad de las docentes seleccionadas. Nuestra primera entrevistada, a quien de ahora en adelante llamaremos A, pertenece a la primera generación de egresados de la carrera de Letras de la Universidad Católica de la ciudad de Mar del Plata y ha trabajado, ininterrumpidamente, desde que se recibió, en el ámbito universitario. Ha ejercido en institutos de formación docente de nivel terciario y en escuelas de enseñanza media de gestión privada y pública. Por su parte, la segunda entrevistada, en adelante B, es egresada de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y también ha trabajado desde que se recibió, en forma paralela, en la universidad y en escuelas de enseñanza media. Ambas presentan perfiles académicos diferentes, ya que en el caso de A, el énfasis siempre estuvo puesto mayoritariamente en la labor pedagógica secundaria y terciaria y, en menor medida, en la universidad;

mientras que, en el caso de B, la mayor parte de su tiempo ha estado dedicado a la universidad, donde ha prevalecido su rol como investigadora, concediendo menor carga horaria al trabajo en la escuela secundaria. Entre las dos hay una diferencia generacional de aproximadamente diez años, lo que hace que la primera haya sido docente de la segunda en el ámbito universitario y que, a su vez, B, se haya relacionado de manera más profunda con la investigación, puesto que esta práctica comenzó a tener mayor relevancia en nuestra universidad justamente en los años en que ella se graduó.

Análisis interpretativo

Lean lo que les apasione, será lo único que los ayudará a soportar la existencia.

Ernesto Sábato, *Antes del fin*

La Biblioteca de la infancia como objeto de iniciación

La biblioteca familiar fue la primera referencia coincidente en ambas narraciones. Según cuenta A, la inexistencia de televisión durante su infancia la llevaba a buscar en los libros, hallados en una biblioteca familiar en la casa de su abuela, – como en las radionovelas- su fuente de entretenimiento. Entre las cosas que ella destaca, se encuentra el hecho de que el contacto con esos libros se daba de *motu proprio* ya que era ella la que concurría voluntariamente a la casa de la abuela para hacer uso de esos libros

sin el incentivo directo de ningún familiar. Asimismo, esta biblioteca simbolizaba la figura de su tío paterno, un personaje asociado no al estudio metódico sino a un modelo de vida basado en la libertad y el placer por el presente; es decir que para su tío, que era “un bohemio”, un hombre que sólo se preocupaba por su voluntad hedonista, los libros representaban una parte importante de este goce y de este modo de ver la vida. De esta forma, la literatura viene para A netamente de la mano del placer y no de la obligación.

En el caso de B, la biblioteca está presente en su ámbito cotidiano y pertenece, concretamente, a su padre, quien además, era periodista y, por ende, ejercía un oficio vinculado a los distintos usos de la palabra. Cabe resaltar que en este caso, el contacto con los libros no era exclusivamente con los literarios como ocurría en el caso de A, sino que el padre de B hacía hincapié principalmente en el uso de diccionarios y enciclopedias. Esto muestra la relevancia que, en el seno del hogar de B, se le concedía al saber y al conocimiento como marca cultural indispensable en el desarrollo del ser humano. Pese a esto, el acercamiento de B a la literatura también fue de *motu proprio* ya que no recibía sugerencias precisas o recomendaciones acerca de las lecturas que debía realizar. De hecho, sus hermanos sentían el mandato del padre de acudir a la biblioteca ante cualquier duda como un castigo, mientras que para ella era algo agradable.

Esta presencia de la biblioteca fue para ambas determinante en su vínculo con la literatura y marcó su iniciación literaria. Por ejemplo, dice A:

Y además tenía un tío, amante de la literatura, un bohemio, un jugador empecinado, la oveja negra de la familia, que tenía en la casa de mi abuela, la había dejado ahí, se había casado y se había ido, una biblioteca maravillosa, y yo me iba a la casa de mi abuela y me pasaba horas metida en la biblioteca de este tío. Después, en un acto sacrílego, mi abuela lo vendió todo, le dio todo a un ropavejero. Tenía la colección completa de *Caras y Caretas*. (...) Él disfrutaba de nada, se tiraba al sol y ya era feliz. Y amaba la literatura, era un lector impresionante y, bueno, tenía una biblioteca hermosa, pero mi abuela, entonces, enojada, la vendió. Yo cuando me enteré casi me agarra un ataque.

Por su parte, narra B:

(...) y no tengo “un” libro, era “la” biblioteca de papá, las enciclopedias, los diccionarios, este tipo de suma en donde yo entraba, investigaba o leía. Mi papá era un gran lector, tenía una biblioteca importante, parte de la cual heredé yo. Las obras completas de Lisandro de la Torre, ese tipo de obras.

Así, queda claro cómo el contacto directo con esta “suma” de libros en el período de su primera formación actuó, en ambos casos, como el primer motor de su vínculo vital con el mundo de la literatura.

Influencias parentales: la excepción hace la regla

En el esquema binario lectura/escritura que se manifiesta como determinante en la vida de las entrevistadas se introduce el relato de un hecho o sujeto excepcional dentro de la familia que aparece como recurrente en los recuerdos de ambas. En A, esta imagen extra-ordinaria estaba cifrada en la figura de su tío paterno, con quien ella no tenía un vínculo cotidiano pero, por lo que podemos inferir, en su imaginario infantil este hombre constituía una suerte de personaje ficcional como a los que ella era tan adepta a través de las radionovelas y la literatura. Así lo describe:

Mi tío estaba metido en líos graves, en la cárcel estuvo y mi papá lo sacó. Y tuvimos que pagar para sacarlo. Era un *bohémio* total, la oveja negra. (...) Él ganaba un peso y lo jugaba. Se había separado de su señora, por supuesto, por este mismo tema, pero era un *bohémio*, era un tipo que quería vivir el presente, de alguna manera era como lo que hoy estamos viviendo. (...) Él era un *bohémio*, andaba en su vida, jugaba a los caballos, estaba en otra. No me recomendaba nada. Pero se nota que había sido un muy buen lector por la biblioteca que tenía, era una biblioteca hermosa. (Cursivas nuestras).

En esta cita podemos ver cómo, en la construcción misma del relato funciona la fascinación por este “bohémio” erigida en oposición a la figura paterna que representa la norma. Incluso, a la hora

de decidirse por la carrera de Letras, ya que primero había comenzado a estudiar Química, el principal obstáculo que tuvo que vencer fue el temor de anunciárselo a su padre, quien depositaba en ella las esperanzas del ascenso social por medio de la educación a través de una carrera legitimada. Cabe señalar que su padre no había tenido acceso a una instrucción formal pero valoraba la importancia del conocimiento e intentaba acercarse a él, ya que era un autodidacta. Según sus palabras:

Mi padre fue un autodidacta. No pudo estudiar pero siempre tuvo libros, le encantaba la Historia, leía muchísimo mi papá, leía muchísimo (...) Me gustaba mucho pasar a leer, eso me encantaba, pero no fue en la escuela que me incentivaron. Hasta tal punto que cuando terminé el secundario yo empecé a estudiar Química. Me fui a La Plata e hice todo el curso de ingreso (...) Y un buen día dije: “esto no es para mí”. Era Febrero, un calor infernal en La Plata. Y se abrió la inscripción en Letras en la Universidad de La Plata, entonces fui y me inscribí. Y después me tocaba venir a hablar con mi papá. Mi papá, en mí, yo era la hija mayor, había volcado todas las ilusiones de “mi hijo el doctor” (...) para mi papá fue un golpe duro pero no me dijo nada.

Evidentemente, en la pasión por la literatura que manifiesta A, la influencia está dada por la co-presencia del tío y del padre. En el primer caso, aparecen lo pasional, lo irracional, el placer, la

irreverencia; en el segundo, se cifran las cualidades metódicas y normativas del padre, el hacer “lo correcto”, la orientación al deber, en la elección de una carrera docente rigurosa y estricta, aún cuando ya A era maestra normal.

Respecto de B, la excepcionalidad aparece en la genealogía familiar mediada por la escritura. Su padre dedicó los últimos años de su vida a escribir una novela sobre la historia de la familia, hecho en el que la entrevistada tuvo un papel decisivo puesto que ofició como correctora. De tales episodios, B resalta el rapto de su bisabuela gitana por parte de su bisabuelo y su fuga hacia América. Estas narraciones llegaron a B de la mano de los relatos familiares orales transmitidos de generación en generación y seguramente han sufrido a lo largo del tiempo agregados y variaciones, que colaboran con la ficcionalización de esa historia que su padre buscó materializar en su proyecto novelístico inconcluso:

En sus últimos años de vida, estaba escribiendo una novela que iba a recuperar la historia de su familia, cómo su bisabuelo había arrancado... que había raptado a su bisabuela y la había traído a la Argentina... cosa que por otra parte era cierta, y que yo le estaba corrigiendo. Me iba entregando capitulitos y yo se los iba corrigiendo.

Otra influencia relevante en el vínculo de B con la literatura y la educación fue su abuelo socialista de quien su padre heredó una gran biblioteca que

actualmente pertenece a ella y que recuerda como un bien preciado y desmesurado, en cuanto a la cantidad de volúmenes que la conformaban. Estas cualidades intelectuales que B destaca en los hombres de su familia se relacionan con una forma de ver la vida basada en el esfuerzo, la lucha, el sacrificio y el compromiso por los ideales, lo que, de una u otra manera, han marcado el posicionamiento frente a la carrera y su vínculo con la literatura:

Mi abuelo paterno también tenía una biblioteca socialista porque era un socialista guerrero, militante fuerte, desaparecía grandes temporadas de su casa porque lo perseguía la policía, volvía a ver a mi abuela y a mi papá de madrugada, trabajaba en telefónica, era gremialista, peleaba por los derechos de los trabajadores de telefónica. Son vidas llenas de anécdotas, mi bisabuelo que se trajo a mi bisabuela de España, una gitana... una historia que tenía todos unos condimentos... su padre era un anarquista, un personaje en el barrio...

La figura del padre constituye una influencia determinante para B, ya que no sólo hay una gran admiración hacia su accionar sino también hacia su comportamiento intelectual:

[Mi papá] Fue el primero que pidió la banca veinticinco en el consejo deliberante para denunciar que no se cumplía la ley de las rampas en escuelas que tenían que tener accesos para chicos discapacitados... Se metió en Mc Donalds con mi hija en una silla de ruedas y yo

también iba. Entrábamos a Mc Donalds y yo preguntaba “dónde está el baño” con mi hija en la silla de ruedas y él ahí con una cámara, como una cámara oculta. Lo llamaban de varias instituciones de chicos con dificultades psicomotrices para pedirle que los ayudara, él pidió la banca veinticinco y ahí leyó, yo lo tengo al texto todavía. En la ciudad sabían que Enrique T... iba hacer lo imposible para juntar los fondos para que los chicos pudieran ir a rehabilitarse a Cuba y, aquí, promover para que viajen a las olimpiadas, a las competencias que se hacían.

A través de lo descripto, se observa en ambas entrevistadas la preeminencia de los roles parentales masculinos, frente a una ausencia casi absoluta del modelo femenino. En el caso de B, probablemente esto se relacione con una infancia marcada por la enfermedad materna, lo cual determinó una ausencia explícita. En A, en cambio, podríamos pensar que el rol femenino es casi inexistente en el relato puesto que en el tiempo de su historia la figura de mujer escasamente se relacionaba con los ámbitos del saber. De hecho, la única mujer mencionada aparece como la instauradora del pecado, pues para A la venta de la biblioteca del tío fue un acto sacrílego. Si bien comprende el accionar de su abuela, afirma: “No sé si habrá sido perdonada algún día”, constatando su defensa a ultranza del valor incalculable de la literatura y del objeto libro. Del mismo modo, la mujer oficia, en este caso, un rol que si bien se emparenta

con la figura paterna en cuanto a la idea de la regla, lo excede ya que se erige como censuradora imponiendo lo que considera, acertadamente, el más alto castigo: vender los libros. Con esta acción, tensiona la relación entre vida y literatura, al amonestar un accionar erróneo en la vida real con la anulación de lo literario.

Literatura y vocación docente: la elección de una forma de vida

Tanto la entrevista de A como la de B, evidencian que la elección de la carrera profesional fue resultado de una pasión por la literatura que se despertó en ambas tempranamente, como ya hemos mencionado en los ítems previos. Si bien ninguna de las dos contó en su historia familiar con una genealogía docente, ambas manifiestan que el deseo de ser profesoras fue determinante a la hora de elegir la carrera y que estuvo presente en ellas desde su adolescencia. En el caso de B, si bien su padre no fue un maestro o profesor propiamente dicho, en su discurso afirma que absorbió “eso de dejar enseñanza”, que era una característica que ella destaca en él, quien además, entre otras actividades, solía asistir a las escuelas para dar charlas a los alumnos sobre concientización para no discriminar a los discapacitados, acción reforzada con su intervención social, lo cual marcó a B de manera imborrable. Para ella, su padre siempre “daba clases”.

Por otra parte, en el recuerdo de B, la elección de la carrera se relaciona de manera directa con la imagen omnipresente de la biblioteca familiar cuya trascendencia hemos comentado anteriormente:

Estaba segura de que me gustaba la literatura, de que la imagen de la biblioteca, de los libros era lo que más a mí me gustaba. La carrera la hice prácticamente con la Biblioteca Municipal porque no tenía medios como para ir armándome mi propia biblioteca, entonces iba y venía, iba y venía todo el tiempo. No había Internet. Así que era sacrificado pero placentero ese sacrificio. Nunca dudé de eso.

De esta manera se observa cómo la biblioteca y el padre oficiaron en B como influencias principales en su vocación, mientras que en el caso de A la biblioteca determinó su gusto por la literatura pero la vocación de enseñar se manifestó en ella como algo instintivo, sin poder precisar un hito que haya provocado esta decisión. De hecho, A obtuvo el título de maestra en su formación media, con lo cual ya había cumplido su objetivo docente. Sin embargo, su pasión por la lectura la condujo a continuar estudiando y a especializarse en el área de lengua y literatura. Resulta llamativa la coincidencia en ambos testimonios acerca de la escasa incidencia que le otorgan al colegio como espacio de motivación y de influencia decisiva respecto de su elección profesional y de su formación como lectoras. A partir de

esto, podemos inferir que la educación formal perdía interés como objeto de atracción frente a la gran seducción que ofrecían tanto sus mentores como sus respectivas bibliotecas, alejados de lo reglamentado y vinculados a la visión de la literatura como placer y forma de vida.

Como disparador para iniciar las entrevistas solicitamos a cada una de ellas que llevaran uno o varios libros que les resultaran significativos en su historia personal. Así fue como hallamos una gran coincidencia, a través de la elección común de Jorge Luis Borges como un autor de referencia obligada y recurrente en su desarrollo profesional. Las razones de esta elección son varias. En el caso de A, uno de los textos que escogió fue “Las ruinas circulares” porque, según ella, allí se encuentra la mejor lección de didáctica que escuchó en su vida:

Y en “Las ruinas circulares” hay un fragmento que para mí es la mejor lección de didáctica que he escuchado en mi vida. ¿Se acuerdan que un mago quiere inventar un hombre y transponerlo a la realidad? Entonces empieza a imaginarlo y especialmente imagina una escuela, con un montón de alumnos. Y él tiene que elegir a aquél que merezca el universo, que merezca ser (...) Y entonces dice, “A las nueve o diez noches comprendió con alguna amargura que nada podía esperar de aquellos alumnos que aceptaban con pasividad su doctrina y sí de aquellos que arriesgaban a veces una contradicción razonable”. Me parece que es la mejor definición de Didáctica que hay. No aceptar tampoco cualquier cosa. Pero

“una contradicción razonable”. Dice, “Los primeros (los que repiten) aunque dignos de amor y de buen afecto no podían ascender a individuos. Los últimos preexistían un poco más”.

A eligió un texto literario que condensa su doble afición: por un lado, el gusto por la literatura; y, por otro, que esa literatura le esté hablando de su propia vida y de su vocación. Asimismo, el modo en que nos presentó el texto nos deja entrever una actitud magistral en la que nosotras seguimos reconociendo en ella una profesora y ella en nosotras las alumnas que fuimos. La figura de Borges es para A determinante puesto que fue su profesor en la Universidad y ese es un recuerdo imborrable, manifiesto en la admiración que se desprende de su relato:

Tuve de profesor a Borges en Literatura Inglesa. Ya estaba casi ciego. (...) Y Borges hablaba tres horas seguidas (...) Cuando dio Literatura Inglesa Medieval, recitaba en anglosajón, traducía al inglés y al castellano, de memoria. En aquella época no existía todo lo que existe hoy. (...) Lo maravilloso era que en las traducciones al español lo hacía en verso. Era una maravilla. Era un genio. Un genio, un genio. Una memoria extraordinaria. Unas clases maravillosas. (...) Además, creo que no le interesaba mucho tomar examen. No le interesaba. Estaba más allá de eso. Así que no nos tomó el examen. Pero lo tuvimos de profesor.

Borges representa para A la imagen del “docente memorable”, en primer lugar por su destacado conocimiento del objeto de saber; pero también porque en el recuerdo de A Borges simboliza lo extraordinario ya que era capaz no sólo de recitar de memoria en varios idiomas sino también de traducir “en verso”, lo cual demuestra su capacidad como escritor. Vale agregar que la erudición es una de las cualidades primordiales de los “profesores extraordinarios” de Bain, citado por Álvarez y Porta:

(...) conocen su materia extremadamente bien... son consumados eruditos, artistas o científicos en activo...están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas, leen a menudo muchas cosas de otros campos y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas: la historia, controversias y discusiones epistemológicas (Porta – Álvarez 2008: 223-224)

Esto evidencia particularidades que presenta Borges en el recuerdo de A: la imbricación entre el docente y el artista. La figura de Borges resume la visión que A tiene de la literatura como placer, presente en su desinterés por instancias formales como la evaluación. Asimismo, a lo largo de la entrevista A narra varias de las experiencias que tuvo como alumna en la carrera

de Letras en la Universidad Católica y allí es elocuente cómo la erudición es una de las cualidades excluyentes para determinar la valoración positiva o negativa de sus docentes. De otro profesor destaca:

Tuvimos en Lingüística (...) un especialista en indoeuropeo, sabía sánscrito. Las clases de él eran magistrales. Cómo nos hablaba de lo que era la formación del indoeuropeo en función de todas las lenguas conocidas y a través de las palabras, (...) era un genio.

Coincidentemente, para B Borges también tuvo un rol protagónico en la vinculación entre literatura y docencia ya que, al igual que A, uno de los libros seleccionados para la entrevista fue el primer tomo de sus *Obras Completas*, regalo de su padre cuando ingresó a la carrera de Letras. La dedicatoria: “como recuerdo de tus veintiún años y en homenaje a tu sensibilidad”, permite comprobar la determinación de lo afectivo en esta elección. Por otra parte, considera este objeto como una instancia de legitimación por parte de su padre sobre la carrera que había elegido y como un acompañamiento en este nuevo camino que emprendía. Borges era un escritor reivindicado por el padre, por eso, dada la admiración que B tuvo siempre hacia él, la literatura borgeana se convierte, a priori, en una referencia fuertemente valorada por ella:

E: ¿Y por qué Borges? ¿A él le gustaba, leía Borges?

I: Le gustaba mucho Borges, las milongas de Borges, los cuentos de Borges (...) éste es uno de los libros que más quiero.

Además, ese libro tiene una significación que trasciende el ámbito literario, en tanto lo considera un refugio para resguardar y proteger elementos valiosos. Así como para A la ficción borgeana es un disparador para pensar la enseñanza, para B funciona como anclaje desde donde pensar su práctica en investigación:

La fuerza que sigue teniendo este libro, ya te digo, es el lugar seguro para algunas cosas, la conferencia la empecé de aquí, acá siempre consigo algo para arrancar, es un punto de partida para muchas cosas, siempre hay algo en este texto que me sirve para empezar, que me provee de energía, de fuerza, de seguridad, de inspiración, no sé cómo llamarlo, pero que lo encuentro aquí.

Así, la relación con Borges, además de un vínculo ligado a la sensibilidad literaria, exhibe una marca identitaria tácita que subyace al relato de ambas docentes y evidencia su pertenencia a una comunidad cultural. Recordemos que ninguna de las dos desarrolla su investigación en la Universidad dentro del área de Literatura Argentina, sin embargo, ésta se presenta como un punto de confluencia en la relación literatura-vida narrada por ellas. Por otra parte, no es casual que ambas hayan elegido un autor cuyo nombre ocupa un

lugar indiscutible en el canon literario. Siguiendo los aportes de Tomás Eloy Martínez, para quien el canon argentino está dominado por la “sombra terrible de Borges” (1998:141), vale decir que:

Un libro canónico no es sólo el que se busca para releer sino el que provoca la relectura. Lejos de someterse al lector, lo estimula, excita su inteligencia, lo llena de preguntas (...) El canon – sobre todo en la inestable Argentina (...) tiene un tronco estable, en el que están Sarmiento, Hernández, Lugones y Borges.

Estas palabras de Eloy Martínez nos permiten reflexionar en torno a las causas que subyacen en la elección de Borges realizada por ambas entrevistadas y al peso que este autor tiene en el imaginario colectivo del cual estos dos discursos son representativos. Es decir que, la experiencia individual evidencia, en este caso, la dimensión colectiva que el fenómeno Borges representa en el mapa identitario cultural e intelectual nacional. Esto mismo aparece reafirmado por Nicolás Rosa cuando sostiene que el “canon de la literatura argentina es un Panteón Nacional (...) presidido por Borges” (1998:76). Por esto, podemos concluir que en esta coincidente elección aparecen imbricados varios ejes: el afectivo, el canónico y el de la admiración. En ambos casos, Borges funciona como disparador para reflexionar acerca de su propia práctica. En el caso de A, sirve para pensar su labor en el aula y, en el caso de B, actúa como punto de partida para iniciar sus trabajos de investigación.

Además del volumen de Borges, cada una llevó otro libro. A, nuevamente, optó por un texto que le hablara sobre su propia práctica: *El primer hombre* de Albert Camus. Pensar la relación de esta obra con “Las ruinas circulares” permitió establecer entre las entrevistadoras y A una interesante conclusión:

E: También es interesante ver cómo vos encontrás que la literatura te esté hablando de tu propia vida y tu profesión... Otros no lo hubieran encontrado así...

I: Yo creo que cada uno se busca a sí mismo en la literatura. Estás buscando lo que no podés decir vos, lo que sos, lo que tenés... eso es la literatura. Por eso es que amo la literatura. Cada uno busca aquello que lo llena y eso es algo natural, a mí me parece.

A través del análisis de la narración de A observamos una coincidencia notable respecto del elemento que ella destaca de ese texto en relación con lo que resalta en Borges. Si de “Las ruinas circulares” rescataba la posibilidad de aceptar y motivar en los alumnos “una contradicción razonable”, en *El último hombre* subraya la idea de que la escuela estimule en los jóvenes la posibilidad de “descubrir el mundo”:

Por eso elegí de Albert Camus, *El primer hombre*, porque aquí, en esta obra, que se publica después de su muerte, en realidad, él hace su biografía y habla de la importancia que tuvo la escuela en su formación y lo que fue su maestro. Y ahí, hay unas partes muy lindas, porque dice: “la escuela no sólo les ofrecía otra opción a la vida de familia”, porque eran chicos

pobres todos, “sino que en la clase la escuela alimentaba en ellos un hambre más especial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir”, y habla de su profesor, que era el señor Bernard. Dice que en algunas clases se les enseñaba como si fueran un ganso, les presentaban un alimento ya preparado; en cambio, en otras, se los consideraba dignos de descubrir el mundo...

A partir de la cita precedente, queda expuesta la dirección que toma el interés de A en los textos seleccionados, pues en ambos casos la literatura está puesta a funcionar en relación directa con lo que ella proyecta en su vínculo con los alumnos. Estos textos le hablan sobre cómo posicionarse como docente, qué objetivos perseguir, qué tipo de alumnos formar. De hecho, en ambos casos, estos fragmentos apuntan a generar espacios que propicien la discusión y la libertad a través de concebir a la literatura como disparadora de reflexiones que despierten el pensamiento y la creatividad, constituyéndose en un desafío a la imaginación de los jóvenes y nunca como objeto estático de repetición y memorización. Tal como le ocurre a ella, busca que la literatura les hable a sus alumnos de su propia vida. Estas ideas nos remiten a aspectos que comentamos acerca de la infancia de A, ya que en este posicionamiento como docente podemos ver la coyuntura ideológica de sus dos influencias más fuertes: la vivencia de la literatura como placer heredada de su tío y la

rigurosidad formal asociada al padre, que se fusionan en el ámbito institucional donde A se desempeña.

Algo parecido ocurre con B, en cuya segunda elección sobresale la relación con su propia práctica atravesada por lo afectivo. Se trata de *La Guaracha del Macho Camacho* de Luis Rafael Sánchez. Decimos que esta elección se ve atravesada por lo afectivo porque este libro significa para ella el comienzo de su carrera como investigadora. El vínculo con este autor, que se ha mantenido hasta la actualidad, le permitió la obtención de una beca otorgada por la UNMdP. En este sentido es importante destacar el gesto de haber llevado a la entrevista una edición relativamente nueva porque la original, aquella que motivó en la década del '80 el proyecto con el que se presentó a su primera beca, se la había prestado a su discípulo actual. El hecho de compartir un bien tan preciado con su becario demuestra el carácter transitivo de este objeto; y nos permite leer el vínculo afectivo que mantiene con sus aprendices: para B enseñar es, entonces, dar.

Es importante destacar que este autor no se constituye como un mero objeto de investigación sino que ella le atribuye gran parte de la prosperidad de su carrera, ya que él no sólo aceptó y agradeció que su obra fuera tomada como tema de investigación, sino que además, estableció a partir de allí una relación afectiva que perdura hasta la actualidad. Todo esto determinó que B, a partir de *La Guaracha...* extendiera su investigación a toda la obra de

Sánchez, convirtiéndose no sólo en una especialista sino en su “querida amiga”, tal como ella nos relata. Nos resulta por demás significativo que trajera a colación este texto precisamente cuando le preguntamos acerca de la vinculación de su labor entre la universidad y la escuela media.

La primera cualidad que B destaca de *La guaracha...* es su carácter combativo y corrosivo contra el régimen imperialista; esto significa que fue atraída por un discurso literario crítico y comprometido con la realidad social. Si pensamos en el vínculo que ya describimos entre B y su padre, rápidamente recordaremos la admiración que ella profesaba hacia el compromiso y la lucha que éste llevó a cabo a lo largo de su vida y que, según se desprende de su discurso, ella heredó. Esta actitud cuestionadora se propaga, a su vez, a su desempeño en el aula, tal como afirma en su relato:

Soy muy crítica del sistema, sé que tengo que permanecer en el sistema hasta que me dé la edad. Acato pero no cumplo. Acato desde la forma, cumplo muy poco. El programa lo manejo como quiero. El corpus lo varío, el libro de temas va por un lado, las clases van por otro. Lo vengo haciendo hace 30 años.

Asimismo, esta irreverencia aparece también en la organización del corpus de textos que trabaja con sus estudiantes, donde la literatura, de nuevo, se erige como desafío, pues elige textos con temáticas tabúes o que problematizan la visión de mundo tradicionalmente abordada en el ámbito escolar, tales

como la violencia, la homosexualidad, la relación fútbol-guerra en nuestro país, entre otros. La discriminación emerge como una de las cuestiones primordiales dentro de su programa y esto tiene un doble asidero en la biografía de B: por un lado, la figura del padre como defensor inculdicable de la lucha contra la discriminación y, por otro, la incorporación de la narrativa de Sánchez en la enseñanza ya que, según su relato, dos de los cuentos que mayor impacto provocan en los adolescentes son de este autor. A la pregunta sobre la repercusión que estas lecturas tienen entre sus alumnos, nos contó:

I: Sí. Les encanta, dos cuentos en particular, pero uno que lo elegí especialmente porque digamos que tematiza la discriminación racial y sexual y como es una edad en la que esa temática les atrae y como a veces son muy agresivos entre ellos, es negro y homosexual el protagonista, entonces sufre una doble discriminación (...)

E: ¿Nunca tuviste el prurito, el tabú, de dar en la escuela ciertos temas?

I: No, para nada. Sí veo que en mis colegas sí hay un miedo. Me acuerdo de haber dado un poema de Serrat, hace años, “Una mujer desnuda y en lo oscuro”, que pasó la preceptora, y yo estaba pasando el tema de Serrat primero y le avisó a la directora, era un 5º año, pero además era viejísimo el poema y estábamos viendo poesía de amor, cómo había ido variando la imagen de la mujer, me acuerdo que me llamó la directora, me llamó la atención. Dije, “ah, ¿sí?”

Esto demuestra el corrimiento que B efectúa en su práctica cotidiana respecto del lugar tradicional que el docente ocupa frente a los alumnos y frente a los "pruritos" de la escuela en el abordaje de determinados temas. Cabe resaltar su respuesta ante la llamada de atención de la directora ("ah, ¿sí?") y su mención acerca del temor de otros docentes a la hora de tratar contenidos que puedan generar inconvenientes o cuestionamientos por parte de agentes externos (padres, otros docentes, supervisores). Este comportamiento no es producto de su antigüedad docente sino que se manifiesta desde los primeros años y que forma parte de un modo particular de concebir la práctica áulica. Es importante recordar que el comienzo de su carrera de investigadora se dio durante los años de la Dictadura, con lo cual B absorbió una forma de ejercer el pensamiento crítico por fuera de los ámbitos institucionales. En aquellos años, invitada por la titular de Literatura Latinoamericana de la universidad, formó parte de encuentros clandestinos, por lo que su formación ha estado, desde su inicio, atravesada por instancias de riesgo y por un posicionamiento firme frente a los temores que hubieran podido subyugar su trabajo.

Experiencia de vida y experiencia institucional

El vínculo con la institución escolar en el que estas docentes desarrollan su labor presenta características similares

en ambos casos. Cada una de ellas se desempeña desde hace más de veinte años en un mismo colegio, por lo que existe una imbricación indisoluble entre el devenir de las biografías y el espacio físico en el que actúan.

Leamos con detenimiento las palabras de B:

En la Técnica 4 es la escuela en la que trabajé desde que me recibí. Ya tengo 30 años de antigüedad en la misma escuela. Me han visto crecer, se acuerdan siempre de mis hijas. Fui recién casada, embarazada de la primera, embarazada de la segunda, de la tercera...se acuerdan. Las preceptoras viejas se acuerdan cuando el padre de mis hijas, que no podía hacerse cargo porque lloraban y no podía manejarlas, se aparecía en la escuela.

E: ¿Hay un vínculo afectivo?

I: ¡Claro! La preceptora se quedaba con las chicas y le daba la mamadera en la dirección, tengo ese tipo de vínculo, han seguido mi vida.

Como se desprende de sus propias palabras, en la historia personal de B la escuela en la que aún trabaja ha sido testigo de su experiencia familiar, pues en los años en que ella comenzó a trabajar se sucedieron tres hechos de relevancia: el casamiento, el nacimiento de sus tres hijas y el divorcio. En su relato, el momento de su separación es una reminiscencia constante, ya que ésta se produjo cuando sus hijas eran aún muy pequeñas, marcando un antes y un después en su vida. A partir de ese

momento, el vínculo que establece con su entorno laboral se modifica radicalmente en la medida en que se produce un corrimiento de los límites entre lo privado y lo público; y en su recuerdo, el rol que desempeñaron sus colegas es un episodio indeleble que ella reconoce como factor determinante para haber sobrellevado aquel traumático acontecimiento.

Aquí surge una nueva convergencia entre dos de las categorías que venimos trabajando: la historia de vida y el mundo de la palabra. Del relato de B se desprende cómo en el momento crítico de su separación la escritura cumple un papel protagónico, ya que decidió escribir una carta a sus hijas para manifestarles sus sentimientos y narrarles desde una perspectiva materna lo acontecido. Esta carta fue escrita cuando ellas eran muy chicas, por lo que la escritura funcionó como refugio y vía de expresión pero también como testimonio dirigido a la posteridad. Este acontecimiento aparece entramado en la historia de la biblioteca personal, lo cual reafirma nuestra lectura acerca de la imbricación entre historia de vida y literatura³. Veamos cómo lo cuenta B:

El otro domingo, el día del padre, hablábamos y mis hijas decían “no sé qué vamos a hacer el día que mamá no esté con esa biblioteca”, que no es tan grande, no es que tengo una casa llena de libros. Es grande pero no para decir “qué hacemos con la biblioteca”. Les saco desde ya el peso de encima: los que escribí yo, espero que no los

tiren, los van a guardar de recuerdo, los del abuelo, les pido que los conserven, las obras completas. (...) la del medio, la más cerebral, la que estudió Economía, me pidió los clásicos, “porque hay que tenerlos”, y el resto los donan a la universidad, porque yo quiero que esos libros no se pierdan, porque para ustedes [a las hijas] van a ser una carga, porque por afecto no los van a tirar... ya veo que aparece la carta...

E: ¿Qué carta?

I: Yo les escribí una carta a mis hijas hace muchos años, por eso les dije revisen uno por uno, ya veo que mi carta va a parar a la universidad (...) La guardé en un libro y nunca apareció. Ellas saben que yo les escribí una carta, yo les conté que si alguna vez me pasaba algo, ellas tenían una carta guardada. Como yo guardo todo en el libro de Borges, me dijeron “¿y no estará en el libro de Borges?”, que es como mi tesoro, pero si la hubiera guardado ahí ya la hubiera encontrado (...)

A partir de su descripción, queda expuesto un esquema tripartito en la relación vida/literatura compuesto por tres vértices: la biblioteca, el libro de Borges y la carta. En el primer caso, es evidente la relevancia que este objeto cobra no sólo como lugar de iniciación y de refugio de cosas importantes, sino también como bien transmitido de generación en generación. En el segundo, vemos reforzado lo analizado anteriormente acerca de la importancia del libro de Borges en la vida de B. Por último, la carta oficia como “documento” y forma

de perpetuar una vivencia, por lo que, no casualmente, se encuentra “perdida” entre los libros.

Algo similar ocurre entre la historia de vida de A y la institución en que trabaja, ya que se constituye como una de las fundadoras de esta escuela. El momento de iniciarse en este colegio se remonta a su juventud y fue para ella todo un riesgo, puesto que implicaba –entre otras cosas- dejar sus horas en otros colegios y la estabilidad laboral que tenía en ellos. Este emprendimiento se relaciona directamente con su vida personal ya que lo llevó a cabo con su marido. De hecho, en la actualidad hasta su propio hijo trabaja allí. En sus palabras, el proyecto de esta escuela es para su matrimonio como un “tercer hijo”.

Yo acá trabajo hace 22 años, desde que se creó la escuela. Cuando se creó la escuela yo me vine del Illia acá (...) Cuando se creó el colegio nos llamaron, mi esposo es el director acá, desde aquella época. Yo el primer año tenía miedo de dejar el Illia, arriesgarnos los dos a tomar algo nuevo, me daba un poco de miedo porque era una empresa absolutamente nueva, era un proyecto que había que largarse a la piscina. Pero bueno, al fin nos largamos (...)

Aquí podemos ver cómo, al igual que B, entre la institución escolar y la vida hay una fusión determinante. Sin embargo, mientras A muestra su orgullo como creadora e impulsora de un proyecto de tal magnitud, B se manifiesta más pesimista con

respecto al sistema y más crítica con la institución; es decir, en el caso de A, ellos (A y su marido) son la institución, mientras que B es un agente que debe acatar las reglamentaciones de sus superiores. Aquí es interesante comentar la visión que ambas tienen acerca de las modificaciones del sistema educativo que han experimentado durante los últimos veinticinco años. Ambas han atravesado la provincialización, la implementación de la Ley Federal y, desde el 2006, la nueva Ley Nacional de Educación. Si bien las dos resaltan una desmejora en la calidad educativa, B se expresa aún más disconforme respecto de estos cambios, juicio vinculado al hecho de que ella trabaja en una escuela de repartición pública con modalidad Técnica, donde, desde la Ley Federal, la carga horaria destinada al área de literatura se redujo a dos horas semanales y nunca fue modificada. Además, ella diagramó el funcionamiento del Plan Dual en este establecimiento que, en la actualidad, está amenazado con desaparecer, por lo cual comprendemos su desilusión, ya que fue una de las personas que más luchó para que éste se mantuviera.

Lo contrario se percibe en el vínculo con la universidad, mientras A exhibe una mayor decepción respecto del sistema, B establece una relación más intensa y con mayor dedicación a ese espacio, cuestión asociada a una experiencia generacional y de vida. El primer aspecto se evidencia en que A comenzó a trabajar en la universidad apenas graduada, cuando el sistema era muy diferente del actual y no contemplaba las posibilidades que en el

presente tiene la investigación. Por su parte, B estudió durante la Dictadura, por lo que desde su formación inicial se nutrió de la importancia que poseía en aquel entonces desarrollar ámbitos de investigación. Pocos años después de recibirse, la universidad vivió los cambios que significó el re-establecimiento de la democracia y B pudo ingresar al sistema de becas que le permitió continuar su carrera en forma legitimada, con un sueldo, ininterrumpidamente hasta la actualidad, en forma paralela a su labor en la escuela, en sus palabras, su “doble vida”.

En A, la experiencia personal fue determinante ya que protagonizó un hecho traumático que generó su distanciamiento con la universidad. Nos referimos a un concurso en el que ella resultó perjudicada injustamente por el jurado, episodio recordado como el peor momento de su vida profesional y que -deducimos-, determinó una actitud reticente para con el sistema universitario, a pesar de continuar trabajando allí y de valorar la formación que ahí se obtiene, aspecto que se observa en la exigencia de docentes para el plantel del colegio graduados universitarios que conserven algún tipo de vínculo con esa institución. En cambio, B ha tenido una experiencia más positiva en ella frente a lo vivido en la escuela, donde, amén del vínculo afectivo que posee con la misma, a nivel formal, el sistema le ha generado más de un “trago amargo”.

Posibles conclusiones

¿Acaso la libertad, al fin de cuentas, no ha sido siempre el otro nombre de la literatura?

Tomás Eloy Martínez

La interpretación de ambos relatos permitió identificar denominadores comunes relevantes sintetizados a continuación. En primera instancia, la presencia de una importante biblioteca familiar determinó el acercamiento de A y B al mundo de las letras, ya que a lo largo de las entrevistas pudimos comprobar la relevancia que ésta asumió en distintos episodios de sus vidas. Junto con esta omnipresencia, fue destacable el lugar que tuvieron ciertos personajes de la historia familiar de cada una como mentores y mediadores de su vínculo con los libros. La admiración, atracción y seducción derivaron de las cualidades extraordinarias que estos sujetos revestían frente a la sensible percepción de ambas.

En los dos casos, no hay un reconocimiento de una situación concreta que haya motivado la decisión de ser docentes; esta voluntad parece haber existido desde siempre. Esta vocación asumió dimensiones tales en lo afectivo que se mantuvo de manera ininterrumpida hasta la actualidad, y que demuestra el placer generado en el vínculo con los adolescentes y la posibilidad de –literalmente– “enseñarles” la literatura. En relación con esto, es importante destacar el rol de los libros que trajeron a las entrevistas en tanto constituyen

objetos que evidencian la coyuntura entre el placer y el deber. Siguiendo los aportes teóricos de Gustavo Bombini, es posible reconocer cómo el “objeto de saber” de ambas docentes es convertido en “objeto de enseñanza” sin sufrir procedimientos de descontextualización ni la neutralización que suele producirse en este traspaso⁴. El caso paradigmático se observa en el manejo que B realiza con los cuentos de Luis Rafael Sánchez en el colegio, pero lo mismo puede pensarse del modo en que ponen a funcionar la obra de Borges.

Creemos que el hecho de que ambas hayan trabajado desde que se graduaron en la universidad ha producido semejanzas como la constante actualización y la perspectiva crítica en el abordaje de los contenidos. B dice apartarse de lo establecido y crear su propio corpus a través de un currículum oculto. En el caso de A, este aspecto se observa en la manifestación de disconformidad respecto de la selección de contenidos y actividades de los manuales, y su posicionamiento como hacedora y coordinadora permanente de lo que su plantel de profesores enseña en el aula, donde elige priorizar el gusto y el interés de docentes y alumnos frente a los mandatos curriculares que reconoce tener presente y, hasta cierto punto respetar, pero sin sujetarse a ellos en forma incuestionable.

Esto tiene anclaje en una visión de la literatura asociada a la libertad, tal como enuncia el epígrafe de este apartado. Sus discursos permitieron inferir la concepción de ambas sobre la enseñanza, ya que independientemente

de la diferencia generacional hay factores comunes vinculados a la consideración del encuentro con los estudiantes como un desafío, poniéndolos a prueba con textos y temáticas tabúes para el ámbito escolar propiciando la reflexión, aunque ésta pueda ser a veces problemática o contradictoria. Sus prácticas muestran una concepción que dista de ser reduccionista a la hora de pensar el conocimiento escolar, y que se constituye como producto del diálogo entre razón y experiencia. Asimismo, el vínculo afectivo con las escuelas donde se desempeñan comporta otra categoría coincidente en ambas. La continuidad laboral en esos colegios ha construido a lo largo de los años un puente de unión entre enseñanza y vida.

Como señalamos en el *marco teórico-metodológico*, las narrativas de experiencia son a la vez personales y sociales. Al indagar las dimensiones individual, colectiva y generacional en ambas profesoras, pudimos establecer interpretaciones que sirven para caracterizar el medio de su actuación, la relación entre lo público y lo privado, y los contextos en los que los docentes viven y trabajan. Del mismo modo, las cualidades del contexto en que ambas comenzaron su labor profesional provocaron gran parte de sus diferencias y colaboraron en tales determinaciones. Lo mismo ocurre con el hecho de trabajar en una escuela pública con escasa dedicación horaria frente a la posibilidad de fundar un proyecto innovador con alumnos de altos recursos, encontrando un espacio apto para llevar adelante sus ideales.

Abordar estas narrativas nos sirvió para reconstruir sus experiencias y dar sentido a sus acciones. Un análisis final de lo realizado nos permite explicar ese impulso inicial que nos condujo en la elección de las entrevistadas ya que para nosotras eran “docentes memorables” y a través de estas entrevistas, redefinimos y profundizamos nuestra visión sobre ellas y sobre la práctica de la enseñanza literaria. En este sentido, el ejercicio de reconstruir

experiencias de vida docente puestas en relato por sus propios protagonistas produjo una transformación cualitativa en nuestra percepción del objeto literario y de las dimensiones que éste adquiere en la práctica docente. Estas narraciones evidencian cómo sus vivencias familiares, escolares y universitarias moldearon su identidad profesional actual e impactaron de manera decisiva en sus prácticas áulicas y en su modo de ver la literatura.

Notas

¹ Prof. en Letras. Becaria de Formación Superior en la UNMDP. Ayudante en el área de Literatura Argentina. Actualmente, se encuentra preparando la Tesis final de la Maestría en Letras Hispánicas de la UNMDP, sobre teatro argentino contemporáneo. Correo Postal: Garay 3649 PB H. Correo electrónico: milena_bracciale@yahoo.com

² Prof. en Letras. Becaria de Perfeccionamiento en la UNMDP. Ayudante en el área de Literatura Argentina. Actualmente, está cursando las instancias finales de la Maestría en Letras Hispánicas de la UNMDP, y su tema de investigación versa sobre la enseñanza de la literatura en la escuela media. Correo Postal: Lamadrid 2575 6° D. Correo electrónico: marinela_pionetti@yahoo.com.ar

³ Cabe aclarar que hablamos de literatura en sentido amplio, incluyendo en ella la escritura, la lectura y los distintos contactos con el mundo de la palabra.

⁴ Bombini, G: *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Lugar Editorial. Buenos Aires, 2009. PP.67 y ss. Aquí Bombini se refiere específicamente al uso de paradigmas teóricos que puso en funcionamiento la Ley Federal y que, lejos de promover una innovación en el campo de la enseñanza lingüística y literaria, minimizó y banalizó los contenidos de enseñanza. Casos ejemplares son el de la lingüística textual y el de la teoría literaria, en los que nociones como la de “géneros discursivos”, “intertextualidad”, “actos de habla”, entre otros, fueron vaciados de la complejidad reflexiva con la que habían sido planteados originalmente. En este sentido, nos parece interesante ver cómo un docente con buena formación y una impronta vocacional fuerte puede llevar al aula “objetos de saber” legitimados sin caer en reduccionismos al convertirlos en “objetos de enseñanza”.

Bibliografía

- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2002). “¿De Nobis Ipsi Silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Mayo. Vol.4, N°1, Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México. PP. 40-65.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2002). “Las historias del profesorado: posibilidades y peligros”. *Revista Con-Ciencia Social* 9.
- BOMBINI, G. (2009). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- CLANDININ, J.; STEEVES, P. & CHUNG, S. (2008). “Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado”, en Porta, Luis y Sarasa, María Cristina (Compil.): *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- ELOY MARTÍNEZ, T. (1998). “El canon argentino” en: Cella, S. (Compil.): *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires, Losada.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2008). “La investigación (auto) biográfico-narrativa en el desarrollo profesional del docente” en Porta, Luis y Sarasa, María Cristina (Compil.): *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- PORTA, L. & ÁLVAREZ, Z. (2008). “Biografía memorables: relatos sobre buenos profesores”, en Porta, Luis y Sarasa, María Cristina (Compil.): *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- ROSA, N. (1998). “Liturgias y profanaciones” en Cella, S. (Compil.): *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires, Losada.
- SARASA, M. C. (2008). “En torno a los modelos de la buena enseñanza”, en Porta, Luis y Sarasa, María Cristina (Compil.): *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- VITARELLI, M. F. (2008). “Narrativas, prácticas y formación del profesorado. Notas de situación al presente” en Porta, Luis y Sarasa, María Cristina (Compil.): *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.