

## **Proyecto**

### ***Estando en el medio: el registro de clase y el diálogo como herramientas en una experiencia de mediación***

La valorización de la escucha se contraponen entonces al gesto de apagar las voces que se manifiestan en la lectura, a veces con palabras, a veces con sonidos que se cruzan en el aire, a veces desde los diversos modos del silencio. (Cecilia Bajour)

**Asignatura:** Prácticas del Lenguaje

**Docente a cargo del proyecto:** Rocío Malacarne.

**Bibliotecaria:** Mónica Cambareri

**Curso:** 1°“A” E.E.M N°31

**Tema:** La literatura como reconstrucción de un pasado atravesado por la inmigración.

El presente proyecto surge a partir de una actividad áulica concreta. Finalizando el trabajo con cuentos tradicionales, cuyo texto base fue “Caperucita Roja” de los hermanos Grimm y sus distintas reescrituras, se propone una actividad de traducción lúdica de su versión en guaraní (Alvarado, Maite, *El nuevo escriturón*). El carácter lúdico contemplaba la imposibilidad manifiesta de los alumnos ante dicho idioma... Sin embargo, una estudiante manifestó saber lo que allí decía ya que su madre era de Paraguay y manejaba bien el idioma.... La sorpresa de todos fue grande que, reunidos a su alrededor, escuchamos la lectura e invitamos a su madre a visitarnos.

La visita se concreta ya dentro del marco del proyecto específico, que se realiza una vez por semana en el espacio de la biblioteca escolar, bajo la coordinación de la bibliotecaria Mónica Cambareri. Durante ese primer encuentro tuvimos la posibilidad de escuchar el relato de Caperucita en guaraní, conocer un poco acerca de Paraguay, apreciar la traducción directa del texto y las incorrecciones que poseía la versión de Maite Alvarado... Si el docente había pensado utilizar la actividad inicial de reescritura como una forma de asegurarse el desconocimiento de los alumnos y, así, garantizar el suyo...se ha quedado sin palabras; irrumpe una voz que, por desconocimiento de todos los actores tal vez, estaba vedada: el alumno se reposiciona en coordinador de la actividad, capaz de discutir el código escrito que se pensaba casi sagrado.

A partir de esta actividad se manifestó una característica común a varias familias del aula: la inmigración, cercana en el tiempo, a Mar del Plata. Muchos de los alumnos manifestaron que algún familiar no era de la ciudad sino, por ejemplo, de San Juan, Santiago del Estero, Chaco, Paraguay, Chile, Formosa, entre otros. Cada alumno se responsabilizó de “contar su historia”, de difundir causas del viaje, modificaciones en sus vidas, costumbres e historias que circulaban oralmente en el seno familiar.

Este germen se decidió enlazar con una propuesta de trabajo incluida en la planificación anual de la materia: los relatos en primera persona acerca del Holocausto judío. Así, atendiendo a lo antes mencionado, se dividió la propuesta en tres grandes ejes, aún en proceso de realización:

### **Etapas 1: lo propio**

En esta etapa cada alumno busca en su pasado familiar alguna historia que considere significativa. En general, reconstruye su árbol genealógico enriqueciéndolo con menciones al lugar de origen, recupera leyendas, registra anécdotas familiares y va acopiando historias, ya sea en forma oral u escrita.

### **Etapas 2: lo ajeno. Lo ajeno se vuelve propio**

En la segunda etapa se tiende un puente entre lo cercano y un contexto presumiblemente lejano como el Holocausto judío. El lema de esta presentación es el mismo: conocer historias, historias de viajes... Aquí se intenta concebir la Historia como construcción humana: distintas voces encargadas de su reconstrucción. En este sentido se seleccionan textos que abordan dicho período desde el punto de vista infantil: *Dimitri en la tormenta*, de Perla Suez, “Historia de una bicicleta”, de Edith Riemer, material fílmico y *Rosa Blanca*, libro álbum de Roberto Innocenti. En todos los casos los alumnos parecen apropiarse del nuevo conocimiento en un proceso de sorpresa-comparación con lo cercano-asimilación, algo similar a lo observado en la etapa 1.

Desde aquí se retoma el eje del viaje por inmigración/exilio y se intenta comenzar a conocer las historias recuperadas en la primera parte del proyecto y que dialogan con las historias ajenas conocidas. En este nuevo espacio de difusión se quiere hacer del proceso de escucha una etapa doble, donde cada alumno se asuma responsable de la difusión oral de su historia familiar, donde sea consciente del valor pedagógico que tiene el diálogo. Aquí,

Los aportes de la etnografía aparecen como un camino interesante para indagar sobre el tema de la escucha en la relación pedagógica por el lugar dado a la voz del otro en la construcción de las interpretaciones sobre las prácticas, en este caso de la lectura (...) la escucha presupone un diálogo que impide que las voces estén solas. Pensar la escucha como una categoría pedagógica nos puede poner en alerta para evitar que algunas voces excluyan a las otras. (Bajour, 2011)

Es decir que se va construyendo, mejor dicho haciéndose visible algo ya construido, una red que ubica en escena al relato oral, personal, histórico y, por lo tanto, discurso, una voz social.

### **Etapas 3: compartiendo lo propio**

La etapa de difusión extiende la participación a otras personas de la comunidad educativa, haciéndolas necesarias al momento de reconstruir historias atravesadas por la inmigración. En este momento se suman directivos, preceptores y padres mediante encuentros de diálogo pautados y organizados por los chicos bajo la instancia de café literario, entre otros. También, es momento de difundir los relatos orales recopilados bajo grabaciones de audio, o simplemente el recuerdo.

Durante este período se pretende que los alumnos, como lo menciona el Diseño Curricular, se conciban como sujetos partícipes de situaciones sociales de lectura, se constituyan como encargados de seleccionar, gestionar y reconocer sus propios saberes. Así, se amplía también la noción de *literatura*; según Jean-Marie Privat, debe pensarse a la literatura como algo problemático, que necesita la intervención del docente como mediador, animador:

“la lectura está saturada de sociabilidad (gestos aprendidos, discursos y objetos intercambiados, ritmos apropiados, imaginarios compartidos, valores incorporados, estrategias, etc.), estructurada por redes de socialización instituidas o informales.” (Privat, 2001: 23)

El alumno frente a otros ámbitos más allá del puramente escolarizado; la literatura como discurso en diálogo también con otros eslabones. Todo enunciado puede analizarse, según Bajtín, en correlación con otros enunciados, como constituyente de una cadena discursiva mayor. Es decir, que toda producción no permanece aislada sino que, por el contrario, se conecta con otras anteriores, simultáneas y posteriores mediante una relación dialógica. Por lo tanto, “hay que analizarlo [a un enunciado] no aisladamente y no sólo en su relación con el autor sino como eslabón en la cadena de la comunicación discursiva y en su nexos con otros enunciados” (Bajtín: 283).

Pero esta relación discursiva no se presenta sólo en el campo literario sino que, al mismo tiempo, logra trascender sus fronteras. Por ejemplo, pueden conectarse dos “eslabones” pertenecientes a distintos órdenes: literatura, historia y sociedad en diálogo constante. Entre dichas esferas se puede producir una especie de relación de pregunta-respuesta, donde unas determinan a las otras y viceversa; se constituye una “cadena” que las une y no permite que ninguna producción quede aislada.

Es decir que se intentaría pensar a la literatura como conexión: desde el lector, como sujeto atravesado por distintos órdenes sociales, culturales, ideológicos, participante de comunidades de lectores y con necesidad de crearlas en caso de no existir; y desde el texto mismo, parte de una cadena mayor, eslabón necesario en la cadena significativa.

Pero la literatura no será concebida como letra escrita sino como una construcción cultural particular que trasciende límites formales. ¿La letra debe permanecer como única protagonista durante el abordaje de Lengua y Literatura? Si bien, obviamente, la letra es fundamental, debería permitirse el ingreso de otros medios y herramientas que la complementen, la resignifiquen y la potencien. Por ejemplo, la incorporación de medios visuales y sonoros al aula no determina una pauperización de contenidos sino que sirve para abordarlos desde ámbitos diversos pero complementarios: no sólo los niños de nivel inicial necesitan esa clase de soportes. Justamente, el aula debería ser un espacio de legitimación de la imagen, del sonido y de la letra: un “espacio multigenérico y multimedial”.

La convivencia de dichas “formas de discurso” permitiría contemplar las heterogéneas capacidades de los alumnos y articularlas en un mismo espacio áulico, contemplar las múltiples formas literarias y darles a todas un reconocimiento cultural.

Este proyecto, en proceso a julio de 2011, pretende poner en valor el uso del registro áulico y del diálogo mediador-alumno como herramientas pedagógicas necesariamente vinculadas en la reflexión literaria y el fortalecimiento de un pensamiento crítico y cada vez más independiente. En lugares donde no siempre se tiene acceso a determinados medios de información, por ejemplo, parece más necesario reconstruir desde lo propio, no negando historias de circulación oral, en un afán de incorporación a la cultura letrada sino reconociéndolo con el mismo valor, confiando en el diálogo como una instancia de aprendizaje de todos los partícipes. Registrar hasta el más pequeño diálogo, aquel instante en que el adolescente más callado mueve sus labios susurrando una historia que, tal vez, en la rapidez de la cotidianeidad de enseñanza suela pasar desapercibida, contando algo que, tal vez, sólo parezca a los presentes una mera anécdota pero que oculte y desencadene una red simbólica que haga de eso una ocasión única.

### **Bibliografía básica para los alumnos:**

Alumnos de 1°“A” E.E.M. N°31, Recuperación de relatos propios.

Frank, Anna, *El diario de Anna Frank* (fragmentos) (1977). Buenos Aires: Marymar.

Innocenti, Roberto, *Rosa Blanca* (2002). España: Loguez.

Riemer, Edith, “Historia de una bicicleta”, en: AUSTER, Paul (ed.), *Creía que mi padre era Dios. Relatos verídicos de la vida americana* (2007). Barcelona: Anagrama.

Suez, Perla, *Dimitri en la tormenta* (2008). Buenos Aires: Sudamericana.

### **Bibliografía de consulta:**

Bajour, Cecilia. "La conversación literaria como situación de enseñanza". Revista Imaginaria Nº 282. En línea.

Bajour, Cecilia. "Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura". Revista Imaginaria Nº 253, 2 de junio de 2009. En línea.

Bajour, Cecilia "La escucha como postura pedagógica en la enseñanzaliteraria".[http://gruposlecturamaestros.blogspot.com/2007/11/la-escucha-como-postura-pedaggica-en-la\\_30.html](http://gruposlecturamaestros.blogspot.com/2007/11/la-escucha-como-postura-pedaggica-en-la_30.html), 2011

Bajtín, Mijail: "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal*. Ed. Siglo XXI. México.

Montes, G. La gran ocasión. [en línea] Editor Ministerio de la Nación. URL: <[http://www.me.gov.ar/curriform/gran\\_ocasion.htm](http://www.me.gov.ar/curriform/gran_ocasion.htm)>

Privat, Jean-Marie, "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura". En *Lulú Coquette – Revista de didáctica de la lengua y la literatura*-. Año I, septiembre de 2001.

### **Rocío Malacarne**

#### *Currículum Vitae*

Nació en la ciudad de Mar del Plata en 1984. Se desempeña como docente de Prácticas del Lenguaje y Literatura en escuelas públicas de la ciudad desde el año 2007. Actualmente se encuentra finalizando la carrera de Letras en la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde forma parte del grupo de investigación a cargo de Elena Stapich y Luis Porta, *Didáctica de la lectura. Intervención del mediador y producción significativa a partir de textos literarios*, y ha sido alumna adscripta a la cátedra de *Didáctica Especial y Práctica Docente*. Su área de interés es la LIJ, por lo que ha asistido a talleres, congresos y seminarios específicos. Es socia de *Jitanjáfora, redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura* desde el año 2009.