

¿Puede la literatura promover el pensamiento crítico en el Profesorado en Inglés?^{1,2,3}

Enrique Alejandro Basabe⁴, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, Argentina

Resumen

Ambos docentes, los protagonistas de los cuentos cortos *Mr. Raynor the schoolteacher* (Sillitoe, 1959) y *Dying to see the sea* (Pandit, 2003/2006) difieren claramente en sus divergentes concepciones ideológicas de la sociedad, y las estudiantes de Literatura de Habla Inglesa II del Profesorado en Inglés de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, son invitadas a leer críticamente dichas representaciones en contrapunto. En este artículo, se describen las actividades diseñadas para una clase de literatura destinada a promover la exploración de representaciones de docentes comprometidos con la reproducción o el cambio social, respectivamente, y se analiza su puesta en práctica con base en datos etnográficos recabados en 2016. Se aspira a demostrar que es posible leer el mundo críticamente a partir de la literatura y que ésta puede constituir una fuente poderosa de reflexión acerca del conflicto social en la formación docente en inglés.

Abstract

Both teachers, the main characters in Sillitoe's (1959) *Mr. Raynor the schoolteacher* and Pandit's (2003/2006) *Dying to see the sea* display clearly divergent representations of society. These literary texts are offered to the students for their reading in counterpoint in English Literature II at the English Language Teacher Education (ELTEd) program at Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. A series of activities designed to elicit commitment with either social reproduction or social change in line with the perspectives displayed by the protagonists of each story are described in this article, and, based on the results of a pilot ethnographic study, the way in which they were implemented in 2016 is analyzed. It is hoped that the results will demonstrate that literature can still be a powerful source to reflect upon social conflict, that students in teacher education are aware of the social commitment implicit in their future profession, and that it is plausible to grow critical through literature in ELTEd.

Las propuestas de enseñanza crítica suelen generar tanto fuertes adhesiones como marcadas resistencias, ya que intentan desarticular, poner en juego, y rearticular visiones del mundo no necesariamente confortables ni compartidas. Contemplándose las posibilidades de una enseñanza que, en el área de la formación docente en inglés, intenta ser crítica, se reporta en este artículo una experiencia áulica en la cual los textos literarios fueron utilizados como puntos de partida para promover la exploración de representaciones de docentes comprometidos con la reproducción o el cambio social y la reflexión sobre los posicionamientos personales del docente y los de las estudiantes a su cargo en torno a la educación y la sociedad.⁵ En primer lugar, se puntualiza el marco conceptual que informa la práctica docente, ubicado en la intersección entre formación docente, enseñanza de inglés, y pedagogías críticas, y se describe, acto seguido, el contexto de la cátedra en las tareas fueron realizadas. Luego, se narra el proceso de elaboración de las actividades sugeridas a las estudiantes y se analiza su implementación en el contexto específico de la clase. Finalmente, se puntualizan las premisas sobre las que el docente basa su práctica docente y se ofrece una breve discusión sobre la experiencia motivo en este texto. Se aspira a que, inspirados por la

¹ ***Can literature inspire critical thinking in English Language Teacher Education?***

² This is a refereed article. Received: February 1, 2018. Accepted: April 23, 2018.

³ Una versión preliminar de este texto fue presentada en las XII Jornadas de la Asociación Argentina de Literatura Comparada, celebradas en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, entre el 26 y el 29 de julio de 2017.

⁴ eabasabe@humanas.unlpam.edu.ar

⁵ Se utiliza en todos los casos las estudiantes, en primer lugar, debido a que en el año sobre el cual se reportan los datos todas ellas pertenecían al género femenino y, en segundo lugar, por hacer justicia a las mujeres, quienes, como género, componen la mayoría en el colectivo estudiantes en el contexto en cuestión.

lectura de esta experiencia, otros formadores docentes ensayen propuestas pedagógicas críticas, informados de sus probables obstáculos, sus amplias posibilidades y, en términos de Freire y Shor (2014), del miedo y la osadía que éstas conllevan.

Marco Conceptual

Desde la década de 1990, en que Pennycook (1990) esbozó sus lineamientos iniciales, hasta la realización del primer congreso internacional sobre el área, celebrado en Brasilia, Brasil, en 2015, la lingüística aplicada crítica ha aportado al núcleo tradicionalmente psicológico y conductista de la lingüística aplicada una lectura sociológica y constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, según Luke (2004), se puede pensar lo crítico en al menos dos sentidos: como una actividad analítica, deconstructiva, y textual, o como una forma políticamente comprometida con la crítica a la sociedad actual y con el consecuente cambio social. La lingüística aplicada crítica se ubicaría en el segundo de estos marcos, ya que aspira a permear los límites del aula y ahondar en los contextos sociales que la circundan mediante “un constante involucramiento con las cuestiones del poder y la desigualdad” (Pennycook, 2001, p. 4, traducción propia). En esa dirección es posible ubicar al planteo de Wallace (2002), por el cual, en el campo de la enseñanza del inglés y en oposición a la adquisición de los aspectos meramente comunicativos de la lengua, propuso el acceso a un *inglés letrado*, ese “habla exploratoria en que los estudiantes se involucran crítica y constructivamente con las ideas del otro” (p. 106, traducción propia) y que, en el ámbito concreto de la clase, estaría dado por la provisión de “una gran diversidad de textos, marcos específicos para su análisis, y oportunidades para el diálogo en torno a ellos” (p. 112). Opuesta a la mera producción lingüística descontextualizada, la lingüística aplicada crítica implica siempre una continua interacción reflexiva entre pensamiento, lenguaje, y acción como procesos sociales.

En un mismo sentido, la formación docente en general tiende a moverse hoy hacia zonas que valoran más preclaramente el rol del docente en la sociedad y el lugar insoslayable de la cultura en su devenir como ser social. Hansen (2008), por ejemplo, ubicó a la formación docente en el díptico conceptual formado, por una parte, por el interés público y, por otra, por la condición de personas (*personhood*) de todos los seres humanos. El interés público estaría dado por el hecho de que la labor docente supera los marcos particulares en los que se desenvuelve para tener un alcance, unos efectos, y unas consecuencias que contribuyen a la sociedad toda. El docente emerge como persona en su respuesta, imaginación, y acción individuales, tendientes al cambio social. Es entonces en ese díptico dialógico donde yacen las bases del carácter transformador de la realidad social distintivo de la formación docente. El sueño de construir una sociedad más justa surge, considero, del conocimiento de las injusticias sociales existentes, y en el contexto de la formación docente, la reflexión sobre éstas puede a través de las obras literarias. Entre los textos que, según Wallace (2003), llevarían al acceso de los futuros docentes a un inglés letrado, se cuentan, junto a los de no-ficción y los artículos periodísticos, las novelas de calidad, sólida base también de lo que Carr y Skinner (2009) denominaron *profesionalismo docente extendido*. Al respecto, sostuvieron que “aquéllos que aspiran a una concepción más amplia (extendida) del profesionalismo educativo deberían leer tanto (si no, mejor) a Jane Austen o Henry James como a (que a) Piaget, Maslow, o Vigotsky” (p. 151, traducción propia). Postulan así estos autores un fuerte retorno al estudio del acervo cultural universal como eje sustancial de la formación docente en general.

En el contexto particular de esta experiencia, la asignatura *Literatura de Habla Inglesa II* del Profesorado en Inglés de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), Argentina, se optó en 2015 por una propuesta que motivara no sólo respuestas propias de las estudiantes con respecto a la literatura en torno a la temática de las relaciones interpersonales sino también una conciencia crítica en busca de la reflexión y la acción transformadoras de la sociedad. Por una parte, la cátedra siguió a McRae (1991) y, en menor medida, a Brumfit y Carter (1986), quienes oportunamente bregaron por focalizar la enseñanza de la literatura en la interacción entre el lector y el texto y en la generación de búsquedas personales pertenecientes a la esfera de lo afectivo (la evocación, el entretenimiento, la resistencia). McRae (1991) consideró factible extender este ejercicio también a la enseñanza de la literatura en el nivel superior, dominada, como se ha sugerido en otros textos (Basabe, 2016; Ochoa Delarriva & Basabe, 2014), por el modelo cultural. Por otra parte, los docentes de la cátedra exploraron además una "pedagogía de hacer preguntas" (Freire & Faundez, 2013, pp. 69-80), práctica que rescata la pregunta como eje central de la enseñanza y plantea transformar los modelos didácticos actuales, en los que para Freire y Faundez (2013) "el docente lleva al aula la respuesta sin que el estudiante haya formulado una pregunta" (p. 69), por una enseñanza en la cual el docente promueva en sus estudiantes el hábito de preguntar. La pregunta, devenida así en generadora del diálogo, permite el reconocimiento de las diversas voces incluidas en la conversación y su articulación con las reflexiones surgidas al momento de la interacción y transforma el proceso de enseñanza y aprendizaje en "relación dinámica, fuerte, viva entre palabra-acción-reflexión" (Freire & Faundez, 2013, p. 73).

En este marco basado en los lineamientos, por un lado, para la enseñanza de la literatura derivados de la estética de la recepción y, por otro, para la educación en general de la pedagogía de la pregunta, se vislumbró la enseñanza de la literatura en el contexto en cuestión en camino a una *práctica problematizadora*, frase con la que Pennycook (2006) define al estadio más reciente en la evolución de las pedagogías críticas. Superadas ya las instancias que consideraron lo crítico como actividad exclusivamente analítica (*critical thinking*) o de crítica social (*emancipatory modernism*), una práctica problematizadora es escéptica con respecto a todos los presupuestos y conceptos que se intuyen naturalizados y busca ya no un marco estable para una lógica alternativa sino "el constante cuestionamiento de todas las categorías" (Pennycook, 2006, p. 804). De esta manera, la propuesta didáctica de la asignatura se posiciona también en la corriente de la lingüística aplicada crítica introducida anteriormente y que, a partir de ese continuo cuestionar lo dado y lo impuesto, plantea como visión de futuro, el empoderamiento y la apropiación del currículo por parte de todos los actores del ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Rescatada así la literatura para la formación docente y establecida su enseñanza en base a un modelo crítico y personal, se describe en este trabajo el diseño de actividades y la puesta en práctica de una clase de literatura en la que las estudiantes son invitadas a explorar las representaciones literarias de docentes comprometidos con el cambio o la reproducción social y a leer críticamente dichas configuraciones en contrapunto. En el marco de esta experiencia, me pregunto *hasta qué punto puede la literatura promover el pensamiento crítico en el Profesorado en inglés*. Se avizora una respuesta coincidente con la aspiración de Liston y Zeichner (1987) en sus reflexiones iniciales ante el advenimiento de la pedagogía crítica en el contexto estadounidense: "la consideración temprana de las implicancias morales de la escolarización por parte de los futuros docentes facilitará una reflexión más personalizada acerca su rol en el

terreno de la educación y ennoblecerá también sus proyectos docentes particulares” (pp. 119-120, traducción propia). Se aspira aquí a demostrar que la literatura, en su versión aplicada a la formación docente en inglés, puede constituir aún una fuente poderosa de reflexión crítica sobre nuestro lugar en la sociedad y una herramienta indispensable para, a partir de la ficción, leer el mundo y la palabra.

Contexto

Literatura de Habla Inglesa II es el espacio curricular resultante de la fusión en 2009 de *Literatura Norteamericana del Siglo XX* y *Literatura de Habla Inglesa del Siglo XX*, a partir de la modificación del plan de estudios del Profesorado en inglés (UNLPam, 2013). El curso es dictado en el segundo cuatrimestre del cuarto año de la carrera y es cursado por entre 8 y 12 estudiantes cada año. La asignatura se dicta en inglés en un nivel post-intermedio a avanzado. El Profesorado en inglés es una de las carreras de grado que pueden ser seguidas en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam y cuenta con aproximadamente 150 estudiantes. La UNLPam es la única universidad de gestión pública con sede en La Pampa, y la carrera en cuestión es la única de nivel superior destinada a la enseñanza de inglés en el contexto provincial.

Los contenidos mínimos sugeridos para *Literatura de Habla Inglesa II* comprenden la producción literaria de los países de habla inglesa en el siglo XX contextualizada en los tres procesos culturales conocidos como modernismo, posmodernismo, y poscolonialismo (UNLPam, 2013), y el curso fue tradicionalmente dictado siguiendo los tres ejes mencionados. Sin embargo, en 2014, la cátedra decidió reorganizar los textos literarios destinados a la lectura alrededor de tres conflictos básicos en torno a los cuales giran la mayoría de los dilemas de la literatura:

- a. El hombre/la mujer y sí mismo/a.
- b. El hombre/la mujer y los/as demás.
- c. El hombre/la mujer y la sociedad (Basabe, 2014).

De manera espiralada, desde el yo a la sociedad, dichos conflictos guían las discusiones de los textos literarios seleccionados en función de cada uno de ellos. Con esa organización y desde la perspectiva someramente descrita en el marco conceptual, la clase se transforma en una “comunidad crítica” (Wallace, 2003, traducción propia) en la cual intentamos generar “espacios abiertos para el debate y la indagación” (Andreotti, Barker, & Newell-Jones, 2006, traducción propia, n. p.). Inspirado en el trabajo de Rogers y Mosley Wetzel (2014), se diseñó para el seguimiento informado de la actividad docente, el proyecto de enseñanza e investigación *Literacidad crítica y literatura en la formación docente en inglés* (Basabe & Germani, 2014a), ya que se entendió a la literacidad crítica, pensada como actitud emocional e intelectual en que los lectores ponen en uso la interacción con un texto (Shor, 2009), como el marco apropiado para la práctica docente en cuestión.

Textos

Para la clase objeto de la investigación, se sugirió a las estudiantes la lectura previa de los cuentos cortos *Mr Raynor the schoolteacher* (Sillitoe, 1959) y *Dying to see the sea* (Pandit, 2003/2006). Ambos están protagonizados por docentes, y es por eso que se catalogó la experiencia como un caso de comparación de la representación literaria de tipos, en coincidencia con la postura de Bassnet (1993), quien considera el estudio de temas y configuraciones ha cobrado un nuevo impulso en el ámbito de la literatura comparada con el surgimiento de los estudios poscoloniales o de género. Desde una perspectiva educativa, se respalda también la idea de que el estudio de los temas

debería interesar “no sólo en tanto forma literaria sino también como representación social y política” (Bassnett, 1993, p. 116, traducción propia). No se provee, sin embargo, a las estudiantes información extra respecto de los textos previa a su lectura, ya que dicha situación “impide la interacción directa entre el lector y el texto, condiciona las reacciones y respuestas, y destruye la inocencia de la lectura” (McRae, 1991, p. 121, traducción propia). Los disímiles contextos de producción y recepción de las obras son incorporados paulatinamente, y breves pero claras referencias biográficas de los autores son provistas a las estudiantes en el devenir de la clase.

Mr Raynor the schoolteacher es el segundo cuento corto de la colección *The loneliness of the long distance runner* del escritor y militante socialista británico Alan Sillitoe (1928-2010), publicada en 1959. *Dying to see the sea* es un cuento corto de la abogada sudafricana y militante anti-apartheid residente en el Reino Unido Shereen Pandit (2006), publicada en 2006, presente en una antología editada por el Consejo Británico y posteada por la autora en un blog del *Sunday Times* sudafricano. En la ficción en sí, los escenarios en que se desarrollan las acciones en cada caso son también notoriamente distintos: mientras que el feroz enfrentamiento entre Mr Raynor y su alumno Bullivant, el clímax de la primera historia, ocurre en el transcurso de su clase en una escuela primaria suburbana para varones de la Inglaterra de posguerra; el hecho que involucra a Freddie, la maestra protagonista de *Dying to see the sea*, sucede durante los violentos enfrentamientos que dieron fin al apartheid a principios de la década de 1990. Asimismo, los protagonistas de los cuentos cortos demuestran divergentes concepciones ideológicas de la sociedad. Mr Raynor contempla las adolescentes de una mercería en frente de la escuela en sus “largamente cultivadas preocupaciones por la sensualidad” (p. 69, traducción propia) mientras articula mecánicamente su plan: mantener a sus estudiantes relativamente disciplinados a la espera de que, “como los pequeños animales que son” (p. 79, traducción propia), terminen el ciclo escolar y comiencen a trabajar en las fábricas de la zona. Freddie, en apariencias una docente amable y común, está involucrada en la guerrilla y muere a manos del agente paramilitar que vigila la entrada a su casa cuando decide llanamente enfrentarlo a ladrillazos luego de la muerte de una de sus alumnas de color. En una lectura propia, el primero, cuyos pensamientos se conocen a través de un narrador parcialmente omnisciente, se instaura como un caso típico de reproducción social; la segunda, de quien se sabe mediante la narración en primera persona pero diferida de su prima Wendy, aboga visiblemente por el cambio social.

Actividades y Puesta en Práctica

Se describen en la sección *Actividades* las tareas sugeridas a las estudiantes en base a los textos introducidos en el apartado anterior. Se opta en ese caso por un análisis cualitativo de documentos (Denzin & Lincoln, 2003; Rapley, 2007), tales como el plan de clase y las notas y el diario del docente. En la sección *Puesta en práctica*, se analiza la implementación de las actividades y se evalúa someramente las respuestas de las estudiantes, en base a grabaciones de clases, observaciones, y encuestas, siguiendo también técnicas cualitativas (Angrosino, 2007; Rogers & Mosley Wetzel, 2014). La implementación de las actividades propuestas se extendió a lo largo de dos módulos de dos horas cada año académico, y formó parte del eje *El hombre y la sociedad* en el tramo final del curso.

Actividades

Tanto en 2015 como en 2016, la comparación temática entre los cuentos cortos *Mr Raynor the schoolteacher* y *Dying to see the sea* estuvo precedida por una actividad de

pre-lectura inspirada en el poema *The Minister for Exams* del poeta de clase trabajadora Brian Patten (2014), perteneciente al grupo de Liverpool. Previamente a la introducción y lectura del texto, se planteó a las estudiantes un ejercicio de escritura creativa mediante el cual deben ofrecer una respuesta “poética” a las tres preguntas que también son formuladas en la obra:

Q1: Describe the taste of the moon.

Q2: What colour is Love?

Q3: Why do snowflakes melt? (Patten, 2014).

Mediante la actividad se intenta motivar el interés por el tema, ya que, dada la lectura previa de los textos narrativos, las estudiantes intuyen que la clase girará en torno al quehacer docente, pero, a la vez, se trata de mostrar las distintas posibilidades de acción que ofrece el rol docente. En ese sentido, el simple ejercicio de escritura creativa difiere diametralmente del caso denunciado en el poema, el fracaso de un creador incipiente en el sistema educativo, magistralmente revertido por la voz poética, cuando finalmente interroga:

Q1: How large is the child's imagination?

Q2: How shallow is the soul of the Minister for Exams? (Patten, 2014).

Es factible catalogar al plan de clases de 2015 como *tentativo* y, según surge de las notas de clase del docente (Entrada N° 14. 09.11.15), el foco de análisis medianamente difería en función de la historia. En el caso de *Mr Raynor the schoolteacher*, el docente esperaba tener que guiar a las estudiantes en cuestiones lingüísticas, referidas mayormente al vocabulario del texto, e intuía que éstas encontrarían compleja la interpretación de la historia según la cual el texto no constituye una crítica a la postura escapista y reproductivista del docente en sí sino a la sociedad industrial de la cual la escuela y el maestro representan meros engranajes. El pasaje seleccionado para su lectura y discusión durante la clase es taxativo al respecto:

What did it matter, really? Bullivant and most of the others would be leaving in two months, and he could keep them in check for that short time. And after the holidays more Bullivants would move up into his classroom from the scholastic escalator (Sillitoe, 1959, pp. 75-76).

Sin embargo, una lista de los sustantivos abstractos con los que el autor define los sentimientos del maestro (resolución, dureza, frustración, deber, furia, experiencia) había sido elaborada previamente para sugerir su búsqueda por parte de las estudiantes como andamiaje, camino a la sustentación de la idea general de la cita anterior.

En cuanto a *Dying to see the sea*, el foco estaría puesto en la provisión de datos socio-históricos del contexto de la acción, ya que ésta transcurre en un marco que creía menos familiar para las estudiantes que el del cuento corto anterior, y en el descubrimiento de la estrategia mediante la cual la narradora, al ser partícipe de los hechos, genera en sus lectores no sólo un grado de cercanía mayor sino también la sensación de compartir los sentimientos que paulatinamente van generando en ella las acciones que involucran a la docente protagonista. Para confirmar ese hecho y debido a su potente metáfora, el docente había elegido el párrafo final de la historia para su lectura en voz alta y su posterior discusión en clase: “Or maybe he’d ducked down for a gun he had in the car, because the next moment she was falling against me; a new red flower on the gay floral print dress”. (Pandit, 2003/2006, p. 118).

Visiblemente, las actividades adolecían principalmente de dos falencias: por una parte, la suposición de que la asignación de ambos textos como lectura previa generaría

necesariamente la comparación, lo que pareciera responder a la creencia de que la literatura puede ser “captada” y no necesariamente “enseñada” (Brumfit & Carter, 1986, pp. 22-24, traducción propia); por otra, la excesiva confianza en la efectividad docente para mantener el debate y la indagación con todo el grupo-clase mediante la pedagogía de hacer preguntas que se introdujo en el marco conceptual. Sería necesaria una planificación y una sistematización clara y precisa de las actividades a ponerse en práctica en el transcurso de la clase. Fue debido a esto que para la clase de 2016 se mantuvieron los pasos listados en los párrafos anteriores como una primera instancia de lectura colaborativa y como introducción a los anclajes textuales que podrían sustentar la comparación. No obstante, el docente elaboró una serie de preguntas emergentes de los temas que intentaba explorar y que habían resultado de mayor interés para las estudiantes en la experiencia de 2015.

En 2016, las preguntas tuvieron el formato de guía para la discusión en pequeños grupos. La generación de espacios para un discurso extendido y planificado dirige a las estudiantes a lo que Wallace (2002) denomina *habla letrada*, “una lengua que no es espontánea como la del inglés comunicativo sino elaborada, que hace explícitas sus bases, y que provee un puente necesario hacia la lengua expositiva escrita” (p. 106, traducción propia). La guía, que puede consultarse en el Apéndice 1, estipula 2 momentos de discusión, pero fundamentalmente motiva la indagación de tres grandes cuestiones:

- a. Los aspectos básicos del análisis literario clásico (situación, caracterización, tema, clímax, recursos estilísticos, fin) (preguntas 2, 3, 5, y 6 de la Parte 1 y c de la Parte 2)
- b. El género y la voluntad de educar para el cambio o la reproducción social (preguntas 4 de la Parte 1 y a de la Parte 2)⁶
- c. La respuesta personal (preguntas b y d de la Parte 2).

Se intenta lograr, mediante la discusión en grupos y como grupo-clase *a posteriori*, que las estudiantes elaboren el proceso reflexivo que lleva de la reacción a la respuesta al texto literario, munidas de las herramientas lingüísticas que les provee el análisis literario.

Puesta en Práctica

En esta sección se describe brevemente la puesta en práctica de las actividades planificadas y las respuestas de las estudiantes a las cuestiones sugeridas para su análisis, listadas en el apartado anterior.

Se desprende de su grabación que la clase de 2016 transcurrió de un modo ameno y a un ritmo acompasado. La comunicación entre el docente y las estudiantes fue relativamente informal y matizada de tanto en tanto con anécdotas del ámbito de la docencia y la vida estudiantil que compartieron abiertamente entre el grupo-clase. Precisamente, la clase comenzó con referencias generales a una instancia de evaluación ocurrida la semana anterior, y el docente incorporó su concepto propio de *lecturas resistentes* que esperaba de las estudiantes (Grabación 21.11.16). Prosiguió con la actividad de escritura creativa descrita en el apartado anterior, que logró las respuestas afectivas esperadas, ya que las estudiantes no sólo evocaron poéticamente situaciones personales y las comunicaron mediante la lectura compartida sino también por el

⁶ Se entiende que las estudiantes manejan conceptualmente estas cuestiones, ya que constituyen contenidos mínimos de las asignaturas *Introducción a los Estudios Socio-culturales* y *Práctica Educativa I o Práctica Curricular*, respectivamente.

impacto del planteo del poema original, *The Minister for Exams* (Patten, 2014), al respecto de las inequidades de la evaluación en el sistema educativo, cuya lectura en voz alta provocó un prolongado y algo incómodo silencio. Aunque algo estereotípicamente, una estudiante madre de dos niños, respondió a la pregunta sobre el color del amor, por ejemplo:

Pink, when you have a baby girl.

Blue, when you have a baby boy. (Diario del docente. Entrada N° 14. 22.10.16)

Este tipo de respuestas personales también fue generado por los dos textos narrativos *Mr Raynor the schoolteacher* (Sillitoe, 1959) y *Dying to see the sea* (Pandit, 2003/2006), confirmando un rasgo que las estudiantes han juzgado como característico de la asignatura: la rigurosa selección de textos de calidad (Basabe & Germani, 2014b). No obstante, como apuntamos en otro trabajo (Basabe & García Giménez, 2015), la práctica fue principalmente centrada en el docente, y fue él quien decidió los ritmos y las secuencias de la actividad áulica. Asimismo, la discusión en grupos de cuatro estudiantes cada uno no necesariamente significó una oportunidad para la mayoría de practicar el acceso al habla letrada al que se aspira, ya que la discusión estuvo mayormente dominada por dos estudiantes pertenecientes a cada uno de los grupos y colaboraron en mucho menor medida de solo tres estudiantes más.

Con respecto al análisis literario de los cuentos, la experiencia permitió confirmar las observaciones de un estudio piloto inicial (Basabe & Germani, 2014b) en el que se afirmó que “las ideas previas de nuestras estudiantes respecto de la lengua, el discurso y la cultura en general parecieran presentárseles como áreas problemáticas, aún al haber completado la mayoría de los cursos de la carrera” (pp. 5-6). Por esta razón, se sucedieron durante la clase profundas explicaciones respecto de los contextos socio-históricos en los que transcurren las acciones de los cuentos cortos, minuciosas consideraciones acerca del narrador y el punto de vista, y preguntas específicas destinadas a promover en las estudiantes el uso de referencias puntuales al texto para sustentar hipótesis de lectura propias, todas ellas a cargo del docente y registradas fehacientemente en la grabación. Sin embargo, y como también se anotó en el trabajo mencionado anteriormente, las estudiantes tenían un notorio acceso a categorías de análisis *especializadas*, que se juzgaron generadas por el advenimiento a partir de la década pasada de espacios curriculares con una fuerte base teórica como *Estudios Culturales* o *Análisis del Discurso* (Basabe & Germani, 2014c). Por ejemplo, las estudiantes realizaron una avezada defensa del hecho de que el personaje del señor Raynor fomentaba la reproducción social, sosteniendo reiteradamente que “no actúa, enseña como si no estuviera ahí,” crítica que, entendieron, el autor hace extensiva a la sociedad: “como si todos los docentes fueran lo mismo” (Grabación 21.11.16). En ese sentido, advirtieron también que el título del cuento refiere en realidad más a un título personal –*Mr*– y a una función social –*schoolteacher*– que a una persona en sí, hecho que confirma no sólo sus interpretaciones iniciales sino también sus capacidades de realizar lecturas precisas e informadas.

Por último, al ser abordados en términos de una comparación básica, ambos cuentos cortos, generaron considerables respuestas personales en las estudiantes. Como conclusión, una estudiante clamó, por ejemplo, que “cuando uno sabe en qué dirección quiere actuar, *tiene que actuar*,” (Grabación 21.11.16) lema que blandió al respecto de *Mr Raynor the schoolteacher* pero que la llevó inmediatamente al contraste con el final de *Dying to see the sea*. En ese momento, el docente expuso directamente también su hipótesis de lectura del primer cuento como crítica dirigida a la sociedad industrial toda

y no necesariamente al maestro Raynor en sí. Sin embargo, quizá a causa de los avances en torno a las lecturas de género que se han dado desde la escritura de la obra en la década de 1950, las estudiantes como grupo-clase siguieron respondiendo negativamente a la representación del docente, aunque contemplaron la posibilidad de actuar en una dirección similar según el peso y la influencia del contexto. A su vez, otra estudiante optó por una lógica deductiva y, a partir de la consideración de ambos cuentos, concluyó que una categoría factible para el abordaje de ambos estaría dada por la violencia, distinta y quizá más sutil que las de género y sociedad sugeridas por el docente. De hecho, la pregunta por el género fue utilizada como estrategia para motivar el análisis, aunque está claro que no funciona como una categoría válida de diferenciación entre los dos cuentos, situación que fue fácilmente advertida por las estudiantes. Al respecto, una estudiante exclamó, en español y ante la risa de sus compañeras, "¡También hay maestras malas!" (Grabación 21.11.16). Juzgando el final de la segunda historia, la muerte de la maestra en manos de un agente parapolicial, como una "triste" posibilidad y no necesariamente una hipérbole, las estudiantes manifestaron que la agencia, entendida como voluntad de cambio, es clave en la profesión docente. "La maestra fue valiente y mantuvo con firmeza sus ideales," concluyeron (Grabación 21.11.16). De hecho, el cuento corto de la autora sudafricana, no sólo fue considerado uno de los mejores textos seleccionados para la asignatura (Encuestas a estudiantes N° 1, 2, 3, 6, y 8) sino también utilizado para la producción de una historia fotográfica en una actividad de post-lectura de narrativa contemporánea, instancia para la que nunca fue elegida *Mr Raynor the schoolteacher*. Dos de dichas fotografías, una obtenida de Internet y otra de autoría de las estudiantes, pueden observarse en el Apéndice 2.

Discusión y Proyecciones Didácticas

Llegado a este punto, se cree necesario ofrecer, en base a la experiencia descrita en la sección anterior, una serie de proposiciones para la enseñanza de la literatura en el ámbito de la formación docente en inglés, en línea con la convocatoria de Brumfit y Carter (1986), quienes ya en la década de 1980 creían que las actividades en el área de literatura tendían a ser mayormente "azarosas y no planificadas" (p. 17, traducción propia) y que todo autor de prácticas exitosas "tiene la responsabilidad de ser tan claro como le sea posible acerca de los principios sobre los cuales se funda su éxito" (p. 23, traducción propia). Las premisas sobre las que se basa la práctica docente descrita en este artículo y que se plantean aquí como proyecciones didácticas son:

- a. Seleccionar textos literarios de calidad para ser leídos en contrapunto.
- b. Sugerir a las estudiantes relaciones temáticas y lazos intertextuales flexibles entre los textos en cuestión.
- c. Generar en torno a éstos situaciones de uso de un inglés preciso y planificado.
- d. Planificar cuidadosamente y posteriormente sistematizar las experiencias de clase exitosas.

La primera propuesta puede resultar elemental, y podría discutirse que la lectura de textos literarios ha sido una actividad insoslayable en la formación docente en inglés. Sin embargo, dos fenómenos son factibles de ser claramente observados hoy en los planes de estudio del profesorado: por un lado, la enseñanza focalizada específicamente en los avances de las investigaciones en educación, lingüística, y lingüística aplicada, y, por otro, la incorporación paulatina de otros géneros pertenecientes al campo de la cultura popular, tales como el film, las series de televisión, o las letras de canciones pop y rock a los espacios curriculares otrora destinados exclusivamente al estudio de

lo literario. Conuerdo aquí con McRae (1991) y Carr y Skinner (2008), en el rescate necesario de la literatura para la clase de inglés en tanto material representacional y no meramente referencial, como lo son los textos de naturaleza teórica a los que son mayormente expuestas las estudiantes, y en tanto obra de naturaleza *difícil* que desnaturaliza la experiencia humana y no la simplifica y la trivializa, como ocurre en muchos casos con los productos de la industria cultural. Es en esa extrañación donde reside precisamente el estímulo que provoca la lectura de textos literarios, ya que éstos, tal cual fue sugerido en otro artículo (Basabe & Germani, 2014c) dan cuenta de las vastas y a veces contradictorias respuestas del ser humano ante la vida misma, y es justamente en torno a las relaciones humanas que gira la profesión docente y girará la de las estudiantes del profesorado.

En segundo lugar, rearticular los textos literarios para su discusión en torno a temáticas flexibles y presentarlos no ya como una Historia de la Literatura o a los efectos de poner en práctica una Literatura Comparada abre necesariamente las puertas a la contradicción y a la exploración de respuestas propias de las futuras docentes a las grandes cuestiones en las que ocuparán sus vidas. Así, no sólo educar para el cambio o para la reproducción social puede abordarse como tema inherente a ambas la literatura y la formación docente sino también muchas y diversas áreas que urge tratar son factibles de ser llevadas al aula y abordadas tomando como punto de partidas los textos literarios. La formación de una conciencia ecológica, la garantía de los derechos humanos, y el respeto por la diversidad sexual son algunas de ellas. Si bien en esta propuesta las preguntas son aún formuladas por el docente y la discusión de clase en sí también es guiada por éste, la enseñanza intenta transformarse en lo que Pennycook (2001, 2006) denominó una *práctica problematizadora* en la cual el currículum pueda ser negociado entre estudiantes y profesores, máxime teniendo en cuenta que las primeras están dando en este caso los últimos pasos de sus trayectos de formación docente. Por una parte, como formador docente, la práctica entendida así permite, según lo sugirió Hansen (2008), hacer visibles los posicionamientos personales del docente y el modo en que éstos informan sus nociones de educación y sociedad. Por otra, como se evidenció anteriormente y en concordancia con los postulados de Liston y Zeichner (1987), al proponer nuevas categorías de análisis o al llevar la discusión al terreno de sus experiencias personales o de su incipiente labor docente son las estudiantes quienes, como comunidad crítica, comienzan a co-construir el currículum y a reflexionar acerca de sus proyectos docentes particulares.

En tercer lugar, se considera que son las instancias en que los actores educativos se involucran crítica y constructivamente con las ideas del otro y no las puramente comunicativas las que ofrecen la oportunidad de poner en uso un inglés preciso y planificado. En ese sentido, la lectura de textos temática y lingüísticamente complejos y su posterior discusión posibilitan a las estudiantes exponer sus propias ideas sobre educación y sociedad y confrontarlas en marcos exploratorios seguros con las de sus congéneres. Estas actividades resultan útiles tanto en el perfeccionamiento del uso de la lengua inglesa en los géneros expositivo y argumentativo, tal cual lo demostrara Wallace (2002, 2003), como en la práctica de la reflexión crítica, su consecuente verbalización, y su puesta en debate. Huelga discutir el cuarto punto sugerido al inicio de esta sección, ya que se intenta instalar este texto como un ejemplo, modesto quizá, del tipo de pensamiento crítico que se aspira a promover mediante la enseñanza de la literatura en la formación docente en inglés.

Se pueden mencionar, no obstante, dos limitaciones a esta propuesta de pedagogía crítica. Por un lado, quienes aboguen por versiones políticamente más comprometidas

de lo crítico que la que se sugieren aquí probablemente entiendan que es inviable presentar como trayectos posibles educar tanto para el cambio como educar para la reproducción social. Al respecto, en base a conceptos vertidos por Liston y Zeichner (1987), se puede advertir que “el fin de una formación docente crítica no es ciertamente la inculcación de valores morales sino la consideración reflexiva de los fines educativos y los cursos de acción alternativos” (p. 121, traducción propia). En ese sentido, en primer lugar, las actividades sugeridas aquí involucran las ideas del docente, quien hace visible durante la clase sus razonamientos y posturas al respecto de la educación y la sociedad. En segundo lugar, esta experiencia le permite a la comunidad crítica formada por las estudiantes compartir diversas ideas y probables devenires no necesariamente limitadas a las oposiciones binarias exiguas, tales como cambio o reproducción social. Ejemplo de esto son las conclusiones a las que arribaron las estudiantes como grupo-clase, mediante las cuales rescataron la valentía de la maestra de *Dying to see the sea* pero consideraron su muerte como sutilmente desmesurada, al tiempo que, dados determinados contextos, también admitieron la posibilidad de actuar como el docente de *Mr Raynor the schoolteacher*. Una segunda limitación estaría constituida por la carencia de la fase de *acción*, presente en todas las experiencias de pedagogía crítica. Además de las limitaciones inherentes al espacio curricular, focalizado primeramente en la enseñanza de la literatura, se valora, ante todo, la libertad de acción de las futuras docentes, y se entiende que será, en última instancia, cada estudiante quien elabore su propio proyecto educativo.

Conclusión

En respuesta a la pregunta inicial, se puede afirmar entonces que la literatura puede efectivamente promover el pensamiento crítico en el Profesorado en inglés. Es posible leer el mundo críticamente a partir del texto literario, y las cátedras destinadas a la enseñanza de la literatura en la formación docente en inglés son factibles de ser transformadas en espacios curriculares donde se reflexione poderosa y concienzudamente acerca del conflicto social. Llevar esas instancias de pensamiento y reflexión compartida a la acción, por ejemplo, en la práctica de las futuras docentes, constituye, sin embargo, una de las limitaciones de este enfoque, ya que es imposible dar cuenta de ello y solo queda apelar a la visión de futuro esperanzada de las pedagogías críticas que motiva a pensar que así ocurrirá.

Por último, un enfoque crítico en la enseñanza de la literatura no va necesariamente en detrimento de los conocimientos y habilidades a los que se accede mediante la lectura y discusión de textos literarios en formatos más tradicionales. Al contrario, la reflexión personal y la indagación en comunidad pueden dar pie al uso de un inglés preciso y planificado y al desarrollo de habilidades sociales no siempre priorizadas en los planes de estudio del profesorado. Promover el pensamiento crítico a través de la literatura implica, definitivamente, una cuidadosa selección de textos que promuevan la reflexión crítica, una planificación de una didáctica de la pregunta clara pero flexible, y una transformación difícil pero constante de la práctica docente habitual en práctica problematizadora *ad infinitum*.

Referencias

- Andreotti, V., Barker, L., & Newell-Jones, K. (2006). *Critical literacy in global literacy education*. Nottingham, RU: Centre for the Study of Social and Global Justice, Universidad de Nottingham.
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. Londres, RU, & Thousand Oaks, CA: Sage.

- Basabe, E. A. (2014). *Literatura de Habla Inglesa II*. [Programa de la asignatura]. Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa, Argentina. Disponible en http://www.humanas.unlpam.edu.ar/fchst/Institucional/SecAcademica/Programas-PDF/ProgSantaRosa/ProfesoradoIngles/Literatura_de_habla_Inglesa_II.pdf
- Basabe, E. A. (2016). La literatura en el profesorado en inglés: Formadores docentes y modelos curriculares. En M. V. Gastaldi, & E. I. Grimaldi (Eds.), *Políticas Lingüísticas y Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, 99-109. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Basabe, E. A., & García Giménez, A. (2015, octubre). Am I being critical? A reflexive dialogue on the praxis of a teacher educator. Ponencia presentada en *First International Congress of Critical Applied Linguistics*, Brasilia, Brasil.
- Basabe, E. A., & Germani, M. P. (2014a). *Literacidad crítica y literatura en la formación docente en inglés* [Proyecto de investigación]. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, Argentina.
- Basabe, E. A., & Germani, M. P. (2014b). *Growing critical*: Hacia la lectura crítica a partir de la literatura en el Profesorado en Inglés. Ponencia presentada en las *IV Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, Bariloche, Argentina.
- Basabe, E. A., & Germani, M. P. (2014c). Reading for life: The *Critical literacy and literature* project at UNLPam (2013-2016). *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 2(1), pp. 32-41.
- Bassnett, S. (1993). *Comparative literature: A critical introduction*. Oxford; RU: Blackwell.
- Brumfit, C., & Carter, R. (1986). *Literature and language teaching*. Oxford, RU Oxford University Press.
- Carr, D., & Skinner, D. (2008). The cultural roots of professional wisdom: Towards a broader view of teacher expertise. *Educational Philosophy and Theory*, 41(2), 141-154. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00454.x>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P., & Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. Londres, RU: Sage.
- Hansen, D. T. (2008). Values and purpose in teacher education. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. Demers (Eds.), *Handbook of research in teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3a ed.) (pp. 10-26). Nueva York, NY: Routledge. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2008.00421.x>
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1987). Critical pedagogy and teacher education. *Journal of Education*, 169(3), 117-137. doi: <https://doi.org/10.1177/002205748716900310>
- Luke, A. (2004). Two stakes on the critical. En B. Norton, & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 21-29). Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- McRae, J. (1991). *Literature with a small "l"*. Londres, RU: Macmillan.
- Ochoa Delarriva, O., & Basabe, E. A. (2015/2016). Reading logs and literature teaching models in English language teacher education. *How. A Colombian Journal for Teachers of English*, 22(2), pp. 37-53.
- Pandit, S. (2003/2006). Dying to see the sea. En L. Greenlaw, & H. Habila (Eds.), *NW14: The anthology of new writing. Volume 14*. Londres, RU: Granta Books.
- Patten, B. (2014). *Armada*. Londres, RU: Fourth Estate.
- Pennycook, A. (1990). Towards a critical applied linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, 1, 8-28. Disponible en <https://escholarship.org/uc/item/5f62s7d6>
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Londres, RU: Lawrence Earlbaum.
- Pennycook, A. (2006). Critical applied linguistics. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *Handbook of applied linguistics* (pp. 784-807). Oxford, RU: Blackwell.
- Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse, and document analysis*. Londres: Sage.
- Rogers, R., & Wetzell, M. M. (2014). *Designing critical literacy education through critical discourse analysis: Pedagogical and research tools for teacher researchers*. Nueva York, NY: Routledge.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, 1(4). Lesley University [en línea]. Disponible en <https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol1/iss4/2>

Sillitoe, A. (1993). *The loneliness of the long-distance runner*. Glasgow, RU: Flamingo.

UNLPam. (2013). *Plan de Estudios del Profesorado en Inglés*. Santa Rosa, Argentina. Disponible en http://www.humanas.unlpam.edu.ar/fchst/Institucional/SecAcademica/Planes/resolucion_2013_026_prof_ingles.pdf

Wallace, C. (2002). Local literacies and global literacy. En D. Block & D. Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching* (pp. 101-114). Londres, RU: Routledge.

Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Basingstoke, RU: Palgrave Macmillan.

Apéndice 1

Guía de Discusión

Part 1

1. Work in small groups.
2. Characterize the teacher in the story. Give as many details of him or her as you could get from the text. Do you like him or her as a character? Why? Would you like to have him or her a teacher? Why?
3. Describe the setting in which he or she teaches. How is it special? How may it relate to his or her attitude to teaching? How may it relate to the context of production of the short story?
4. Do you think that he or she teaches for social reproduction or for social change? What elements in the story would help you make your point?
5. Identify the climax of the story. What does it tell you about its main theme?
6. Re-read the end of the story. How is it particularly meaningful?

Part 2

1. Work in small groups.
2. Discuss:
 - a. Do you think gender (that of the authors and the main characters) may be significant in terms of the ways the stories evolve? How so? Why?
 - b. Would you consider Mr Raynor an evil guy himself, or is he intended for us to reflect on the impact of the social context on the way we act? Think about at least 2 (two) points to make your case.
 - c. Would you go as far as Freddie, or is the ending hyperbolic?

- d. When you become a teacher, would you like to become more like Mr Raynor or like Freddie? Why? Which circumstances may lead you to think differently about it in the future? What would you do then?
- e. BONUS QUESTION: In what ways are the stories different in terms of their literariness? Make at least 3 (three) points.

Some definitions you may find useful:

Poetic justice: A term invented in the 17th century to convey the idea that the evil is punished appropriately and the good rewarded, as they should be. It was a widely held belief that literature should reflect a moral point of view and that a work of literature should reward the virtuous and punish the wicked. Towards the end of the 17th century, it was going out of fashion. However, it seems that many people still think that a work of literature show some sense of justice: at its simplest, that the villain should get its deserts.

Hyperbole: A figure of speech that contains an exaggeration for emphasis. Hyperbole was very common in Tudor and Jacobean drama and it is very common in burlesque. There are plentiful examples in comic writers, such as Dickens, and in everyday life, such as in "I haven't seen you for ages," "terrible weather," etc.

Literariness: A concept defined by Russian formalism as "that which makes a given work a literary work." Literariness is closely associated with what is known as defamiliarization: both concepts emphasize that the defining features of a literary work reside in its form.

Apéndice 2
Fotos pertenecientes a la foto-historia *Dying to see the sea*
realizada por estudiantes del curso 2016

