

CAPÍTULO 2

TENSIONES EN LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA ESCOLARES

Cristina Blake

Los incidentes críticos en las prácticas de escritura en el aula

El estatuto privilegiado que tiene la escritura en la cursada de nuestra materia ubica a lxs profesorxs en formación, en un lugar inquietante y muchas veces tenso e incómodo, que luego reencontrarán entre sus alumnxs cuando propongan prácticas de escritura.

Colocar en el centro de la formación de lxs residentes las prácticas de escritura se refleja en la jerarquía que ellxs mismxs le otorgan en sus propuestas didácticas escolares. Este interesante movimiento especular no surge inmotivado, sino que se produce por una decisión acerca de cómo, nosotrxs lxs profesorxs de la Cátedra, concebimos la formación de lxs futurxs docentes: desde sus propios saberes y desde sus nuevas acciones directas sobre el objeto a enseñar.

De modo tal que la enseñanza, en este caso de la escritura, se piensa escribiendo y dándole un nuevo estatuto epistemológico dentro del aula universitaria. Estatuto de prácticas y lecturas sobre la escritura que apuntan a conocer modalidades que propenden la apertura significativa de lo que se escribe, ya sea en la universidad como en la escuela.

Como refiere Valeria Sardi en el capítulo 1, la escritura de las prácticas docentes observadas, supuestas, revisadas e interpretadas, se configura en diversos géneros donde la escritura del aula y su quehacer es un territorio en el cual lxs futurxs docentes ponen en tensión sus biografías, sus horizontes de expectativas, sus saberes disciplinares, sus representaciones acerca de la escuela y lxs sujetxs que participan en ella, sus relaciones ante lo supuesto y lo actuado; y, a su vez, sus dominios de escritura.

Narrar el aula a través de esos diferentes géneros interpela a lxs profesorxs en formación a encontrar nuevas reglas escriturarias que no son tan rígidas como aquellas que sostienen las monografías, las reseñas, las ponencias y los textos que frecuentemente escriben en su trayectoria académica.

Cada dispositivo -como ya se señaló en el capítulo 1- implica una manera distintiva y nueva de relatar: desde una descripción densa en los *registros etnográficos de observación* de una clase a cargo del profesor del curso, como la invención de una clase en los *guiones conjeturales*, el metanálisis de lo que efectivamente sucedió en ella a través de los *autorregistros*, como los impactos en su subjetividad ante el recorrido de su residencia por medio de los *diarios del profesor*; hasta la focalización de problemáticas singulares en *incidentes críticos* que son recortes y reescrituras de sus textos elaborados previamente.

Sumergidos en la práctica de la escritura acerca de lo que ocurre singularmente en las aulas escolares y lo que pretenden que ocurra en sus futuras residencias, los textos sobre la lógica de la práctica son insumos que se pondrán en diálogo con la bibliografía específica y con nosotrxs, en las clases teóricas y prácticas. Por lo tanto, la escritura es una práctica intersubjetiva atravesada por la mirada propia y la de sus compañerxs, por las voces de lxs sujetxs que integran la escuela y por la escucha de quienes la investigan. En esta fuerza de la palabra comunal, lxs profesorxs en formación advierten, como lo plantea Claudia López que “es durante la escritura donde aparece “otra clase” junto con (o gracias a) una nueva posición frente a los otros y una nueva relación con la lectura y la escritura” (2012: 17).

En la escritura encuentran otro aula, inventan una nueva, transitan zonas de descubrimiento, revisan sus propias biografías –como se analizará en el próximo capítulo- y amplifican un entendimiento sobre la escuela como un entorno alterado en relación al conocido por ellxs. Así, lo comenta Gisela en su incidente crítico:

(...) este caso, me sirvió para darme cuenta cómo influye nuestra trayectoria escolar a la hora de plantarse en una clase y tomar decisiones y, además, lo provechoso que resultó esta experiencia. Pienso que este hecho no hubiese “saltado” en otro tipo de paradigma y esto tiene que ver fundamentalmente con la habilitación de las voces de los alumnos. Si yo no me hubiese acercado e involucrado con lo que le pasaba a ese alumno, seguramente no habría pasado por ese momento de tensión que fue

fructuoso y permitió replantearme la figura que tenía del docente y que había construido durante mi trayectoria escolar. (VV. AA., 2011: 5)

Por otra parte, una conquista continua de lxs profesorxs en formación es encontrar en el momento que están escribiendo una manera de ver la práctica efectuada con ojos diferentes. Ojos que miran y focalizan los sucesos como lo testimonia Marcos:

Mientras realizaba el registro de la clase tomé conciencia de que poner en juego la oralidad había sido una decisión afortunada, comprendí que los alumnos se sentían algo incómodos frente a la escritura y que el debate oral les daba cierta confianza y soltura. (VV. AA., 2011: 16)

Los fragmentos de Gisela y Marcos dan cuenta de una escritura que semeja la declarada por la escritora argentina María Teresa Andruetto en una entrevista acerca del lugar del autor:

(...) me sucedió algo que cuando uno está escribiendo sucede a menudo, es como si uno abriera una zona de conexión con las cosas que van pasando en la escritura, (...) en la escritura entran restos de lo que uno va viendo o le va sucediendo a los largo de la escritura de una obra, los restos del contexto. (...) Creo que la escritura es eso: mirada, escucha y voz. (2011: 40)

La hiperescritura de la práctica docente es un espacio inaugural para lxs profesorxs en formación dentro de la academia que les auspicia, en el marco de la etnografía y las investigaciones narrativas, posicionarse como docentes y enfrentarse, primero, a su propia escritura y luego, al lugar que ocupa o debiera ocupar la escritura en la escuela. Pero, esta densidad escritural cobra nuevas dimensiones porque es leída y escuchada por sus pares y profesorxs quienes intervenimos ante lo que disparan esas narraciones.

Esta multiplicación de miradas, donde en el propio acto de escribir lxs enunciadorxs revisualizan su escritura como la de sus compañerxs y, entre muchas dimensiones, hipotetizan cómo dar a escribir a sus alumnxs; coloca a lxs futurxs profesorxs de Letras en un territorio advenedizo con zonas de resistencias, tropiezos, incertidumbres, descubrimientos y reflexiones que también transitarán

sus alumnxs de la residencia. Erika transita esta zona como lo registró en su diario de profesor:

No sé muy bien si esto va o no va en el diario. Hace días que no puedo completarlo, no entiendo muy bien qué escribir o sí, pero, me parece que esto mismo ya es algo para pensar. ¿Por qué no puedo volcar muchas ideas que hace días que me vienen atacando? Tal vez porque es algo que nunca hice o es por encargo. ¡Y en cuaderno de tapas duras!... ¿Esto mismo les pasará a mis alumnos dentro de dos meses cuando les pida escribir?

En fin igual ya empecé y seguro vuelvo a vos después de la clase porque voy a comentar lo que me está pasando, no creo que sea la única. Chau, diario!

Lo que altera a Erika no la inmoviliza, se tensiona en la propia escritura y escribiendo oscila entre el “deber” como alumna de la cátedra y el pensarse como docente. En su primera escritura del diario, ya está operando la tensión del pasaje entre ser un alumnx en formación y un futuro docente. Se apropia de la consigna, transita el dilema del trabajo y confía en el intercambio con su profesora y sus compañerxs para establecer una relación prolífera con su diario. De este modo, Erika recorre la escritura como una práctica socio-cultural, histórica e intersubjetiva. Sabemos que toda práctica de escritura, incluso para lxs escritorxs profesionales, implica tensiones, afectaciones producidas por la búsqueda de sentidos. Transitar esa tensión es buscar un sentido nuevo en lo que nos incomoda, nos altera o se desborda de los márgenes que conocemos. Estas zonas intermedias de inquietud sólo pueden ser traspasadas con la escritura. Escribir, entonces, es actuar astutamente con la afectación que inquieta hallar un sentido. Sólo escribiendo podemos actuar sobre la afectación porque la escritura como la define Derrida, “crea sentido, consignándolo (...) a una superficie que se pretende sea transmisible hasta el infinito” (1989: 23).

Con esta apropiación de la escritura sumado al corpus de bibliografía teórica acerca de la didáctica de la escritura en la escuela (Egan, 1994; Alvarado, 1997; Sardi, 2005; Bollini, 2007; Bombini, 2012), el diálogo con nuestrxs alumnxs se vuelve constante en las clases teóricas y prácticas, y provoca pensar en nuevos modos de dar a escribir en la escuela.

Poner como objeto de enseñanza la escritura de un texto en una práctica escolar conjetural deviene un desafío. El desafío de transitar una tensión en el aula. En este sentido cabe destacar cómo nuestrxs alumnx, como si fueran investigadorxs etnográficxs, detectan en sus observaciones el lugar que ocupa la escritura en la escuela, la mayoría de las veces sometida al imperio de los cuestionarios que tienen como único fin la consecuente comprobación de la comprensión del texto leído, y se ocupan en sus prácticas docentes de incluir otro espacio para escribir. Concientes de que sus alumnx de tiempo acotado durante su residencia han escudriñado escasos textos escritos, a excepción de cuestionarios y exámenes, lxs profesorxs en formación diseñan propuestas donde la lectura y la escritura se articulan y abren nuevos sentidos. Asimismo, eligen elaborar consignas de escritura ficcional para que se desplieguen diversas miradas y voces, deciden caminar por un terreno hostil, eligen entrometerse en las tensiones de las prácticas de escritura en la escuela.

La lectura intensiva de los incidentes críticos de lxs residentes sobre prácticas de escritura en el aula, publicados en tres *dossiers* consecutivamente desde 2010, aluden a múltiples tensiones y delinean rasgos específicos de la escritura en el aula.

En los incidentes críticos lxs futurxs profesorxs se detienen en una problemática que consideran extraordinaria, sorpresiva, no previsible, desajustada de lo pretendido dentro del devenir de sus clases dictadas en la residencia. Circunstancias que tuvieron como consecuencia inmediata tomar decisiones improvisadas, urgentes, instantáneas o paralizadas ante la perplejidad. Esta focalización en lo incidental implica analizar, como lo plantea Geertz, “hechos pequeños de contextura densa” (1995: 38) donde lxs docentes en formación aprenden a hacerle preguntas a los incidentes. Dominados por una lectura del rastreo de su práctica, el propio incidente se transforma en incidente crítico cuando en él hipotetizan causas, ensayan significaciones e imaginan virajes futuros. En este sentido, la densidad de lo real, habilita la invención.

Por otra parte, detenerse en el impacto de hechos concretos en el contexto de las aulas singulares, abre un espacio de reflexión donde lxs futurxs profesorxs van configurando su ser docente como docente intelectual (Giroux, 1990), como docente investigador (Lipman, 2004) y como docente artesano (Sardi, 2012).

Tensiones escriturarias como objeto de construcción de conocimiento

Compartiremos, entonces, en este apartado, la interpretación de una selección de incidentes en prácticas de escritura en el aula que muestran regularidades en tensiones comunes e inquietudes vigentes y posibilitan entender el significado de la escritura en el tejido cultural escolar.

Los relatos de lxs profesorxs en formación nos acercan un abanico de incidentes críticos donde se topan con la resistencia a la escritura por parte de sus alumnxs. Esta resistencia es una tensión promotora de un cambio de estado en los cuerpos y en los ánimos que van desde la inquietud, la oposición, el esfuerzo, la negación, la exaltación, como una profesora en formación lo explicita en este fragmento:

El incidente crítico que elijo es la resistencia a la escritura, porque es algo que se reiteró durante las clases que dicté. Luego de leer los cuentos que elegía para las clases (los chicos se concentraban en la lectura, les gustaban los cuentos) y de trabajar en forma oral determinados aspectos que me interesaban, les dictaba una consigna de escritura, bastaba con eso para que los chicos se quejen, pero esto no quedaba sólo ahí. Empezaban a deambular por el aula, de banco en banco, a golpearse unos a otros, insultarse a los gritos, etc. En algunos casos cuando una de las consignas era dibujar, la hacían primero dejando para último momento el hecho de escribir. Si bien hubo un par de alumnos que escribieron en todas las clases, el resto siempre tuvo razones para no hacerlo. (VV. AA., 2011: 7)

Ana Laura encuadra el incidente narrado como una resistencia a la escritura que se revela como desborde ante el mero hecho de presentar la consigna. Más que generar resistencia, operó un rechazo declarado en los cuerpos. Resulta sugerente cómo lxs alumnxs no pueden ni pretenden habitar ese terreno del texto escrito aunque ya hipotetizaron oralmente sobre él. Reciben la consigna de escritura como un golpe, una violencia simbólica, por eso, se mueven o deambulan para atajarse o proyectan un ataque entre ellxs. Prefieren golpear a

unx de sus pares e inmovilizarse ante la futura docente sin intentar escribir. Pero, la residente decide transmutar los cuerpos huidizos o incontrolables en voces de lxs alumnx que le acerquen explicaciones:

Entre las razones que aducían para no escribir yo escuchaba las siguientes: “ya escribimos todo el día”, “estamos cansados de escribir”, “no tenemos ganas de hacer siempre consignas de escritura”, “siempre nos dan lo mismo para hacer”, “las consignas de escribir no me gustan, no me dan ganas”. (Ibídem)

Estas voces permiten a Ana Laura aproximar razones de esta resistencia/rechazo y delinear una hoja de ruta nueva a seguir en las subsiguientes prácticas docentes.

(...) creo se desilusionaron cuando vieron que mis actividades eran las mismas que la de la docente a cargo.

(...) Con este incidente crítico reiterado se puede pensar la construcción de una relación particular con la escritura, que a veces en la escuela se naturaliza, impidiendo dar cuenta de las trayectorias que conlleva. Es importante entrelazar las historias personales con las historias sociales de la escritura, para pensar la escritura en el aula. Es decir, la dimensión biográfica escrituraria es importante para saber por qué operan estas resistencias. Es necesario pensar la escritura en la escuela como una práctica cultural, que establezca la relación entre escritura y contexto socio-histórico. (Ibídem)

De estas aproximaciones que plantea la profesora en formación, sin haber expuesto claramente la consigna de escritura presentada, emerge el rechazo a la reiteración que imposibilita construir sentidos. Es interesante cómo Ana Laura reconoció que la resistencia tuvo que ver con ignorar sus historias personales en relación a la escritura, no tan solo en la escuela sino fuera de ella. Esta advertencia de la residente en haberse separado de una escritura entendida como práctica cultural, resulta una explicación pertinente porque en la narración de otra profesora en formación, la escritura desde un “yo” aisló todo rechazo de escritura como lo menciona Florencia:

Después de leer dos textos de *Espantapájaros* de Oliverio Girondo, el poema 8 y el 16, en los que, en cierta forma, se rompe con la unidad del yo, les propuse a los chicos algunas actividades para que imaginen y escriban situaciones, por ejemplo teniendo que mencionar qué personalidades tendrían si fueran el narrador del poema 8 o por qué se pelearían entre ellas, o a qué cuerpos u objetos transmigrarían y cómo encontrarían su cuerpo después de transmigrar tantos años.

Creando que en sus escritos iban a inventar situaciones ficticias, incluso fantásticas - sobre todo porque durante el plenario que continuó a la lectura hablamos sobre fenómenos como la reencarnación, el doble, mencionamos a *Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, “La buena noticia”, un capítulo de Los Simpson y algunas historias que se escuchan por ahí-, me sorprendí al ver que la mayoría escribía sobre sí mismo. (VV. AA., 2012: 8)

Efectivamente, la mayoría de lxs alumnxs de Florencia se pusieron a escribir sin dificultades cuando se apropiaron de una parte de la consigna y la transformaron dando cuenta de sí mismos. Instalieron sus textos desviándose de la consigna sugerida por la profesora en formación y escribieron desde la ruptura de las lecturas previas pertenecientes al género del *fantasy* o los poemas de Gironde en poemas donde justamente hay una ruptura del “yo”.

Teniendo en cuenta ambos incidentes críticos podemos inferir que lxs alumnxs en la escuela rechazan las propuestas reiteradas, mecanizadas y enviadas de una *escritura comprobatoria* de los niveles de comprensión sobre textos leídos previamente, así como se resisten a escribir sin ser “autores” de sus textos. Por el contrario, transitan la escritura cuando pueden apropiarse de una consigna hasta desviarla y, de este modo, despliegan su subjetividad.

Otra tensión emergente en muchos incidentes críticos alude al pasaje entre oralidad y escritura. Una profesora en formación lo plantea en su relato cuando propuso leer dos párrafos breves de Bajtín que refieren al cuerpo grotesco, la hipérbole y la ridiculización. Luego de una lectura silenciosa, abrió el espacio de una lectura en común y presentó dos preguntas sobre ambas citas para que respondan por escrito. Ante esta consigna Antonella observa:

(...) al momento de ponerlo por escrito, sorprendentemente, hay muchas dificultades. Producen respuestas confusas, incompletas o correctas pero escuetas. Lo que es llamativo es que oralmente sí podían intercambiar saberes, hipotetizar, ejemplificar. Mientras que había pensado que el mayor inconveniente iba a residir en la comprensión del texto, los problemas llegaron con la escritura de esos mismos saberes que oralmente eran plenamente capaces de conceptualizar. (VV. AA., 2012: 12)

La residente se inquieta ante esta diferencia conceptual entre oralidad y escritura. Podríamos preguntarnos por qué esta problemática deviene de un escrito que ya

fue oralizado. Según Antonella la consigna de escritura solicitaba la transcripción de una conceptualización de las citas. Aunque no lo menciona, resuena en la futura profesora una representación de la escritura como modo de profundización conceptual con la cual está emparentada por sus escrituras académicas. Pero, lxs alumnxs receptan la consigna desde el *habitus* incorporado en la escuela donde se requiere la *escritura demostrativa* de lo entendido. Dentro del *habitus* lxs alumnxs tienden a demostrar la comprensión transcribiendo un discurso ajeno, el de una autoridad legitimada, por eso, en esta circunstancia la palabra se activa oralmente pero se silencia al considerar la palabra propia no legítima para que quede registrada. Lxs chicxs se atrevieron a hablar de las citas pero la residente requiere una *escritura especulativa*, prioritaria en el ámbito académico y ajena al ámbito escolar. Posiblemente por su representación y práctica frecuente de la escritura, la profesora en formación se sorprende cuando ubica a lxs alumnxs en una encrucijada donde “la autoridad” era Bajtín. Escribir acerca de un texto teórico tiene otras implicaturas escriturales, fundamentalmente la distancia y una operación, más que de comprensión, de interpretación y reinterpretación. Escribir esta consigna exigía un trabajo de textualización que la oralización resta: elegir quién lo enuncia, desde dónde se enuncia, elegir una posición, construir argumentos y pensar en un destinatario. Por ende, la profesora en formación estaba pidiendo una nueva construcción de conocimiento, ya no sobre las citas, sino de la escritura. Es innegable que podemos instaurar en el aula escolar un espacio de escritura de profundización conceptual, pero, revisando el tipo de intervención didáctica adecuada para que la escritura sea el acceso a un nuevo conocimiento.

Otra tensión visible en los incidentes críticos surge a partir de los géneros escriturarios, especialmente, entre el cuestionario, entendido como un texto prolífero en consultas y la consigna de escritura, entendida como texto donde se disminuye la comprobación.

Sabemos que en la escuela y así lo constatan lxs residentes, la escritura impera en los cuestionarios con matiz consultivo-evaluativo. Este género de raigambre

escolar es además el más difundido en los manuales o los libros de texto y el requerido en los trabajos prácticos y exámenes. En el ámbito de nuestra disciplina se configura estigmatizado como un conjunto de preguntas sobre un texto leído previamente que, rastreado con experticia, el alumno puede recuperar como respuesta correcta y unívoca en el pre-texto. Por supuesto, el problema no está en el género cuestionario sino en su aplicación monopólica y orientada a un tipo de respuesta esperada. En general, las preguntas buscan respuestas de fácil ponderación y de acotada posibilidad para quien responde, de inventar o cruzar informaciones. Se demanda demostrar un saber pero en clave de “solucionario” (Tonucci, 2003), por lo cual a cada pregunta le corresponde un contenido único. En la mayoría de los casos, como un síntoma que pretende ingresar algún nivel de subjetividad de quien responde, la última pregunta requiere una justificación argumentativa y analítica.

En el incidente crítico de Augusto, un profesor en formación, la presentación del cuestionario fue el disparador de una problemática:

Mi idea era que leyéramos pausadamente en plenario la aguafuerte y que luego los alumnos respondieran, solos o con el compañero de banco, un cuestionario.

La elección de esta forma de trabajo se debió a que en ninguna de las clases precedentes la había usado. La idea de dictárselos me pareció correcta ya que tendrían tiempo –mientras copiaban- de reflexionar sobre las preguntas.

En cuanto a la lectura no hubo inconvenientes, al contrario. (...) Pero con respecto al cuestionario todo resultó muy complicado, ya desde el momento que empecé a dictarlo. Les resultó muy extenso y cada punto excesivamente largo. La resolución del cuestionario fue también conflictiva. Unos pocos se negaron directamente a intentar hacerlo, y los que trabajaron encontraron muchos inconvenientes que ni siquiera pude prever cuando lo estaba confeccionando. Por ejemplo el primer punto pedía una caracterización de los protagonistas y del diálogo que mantienen, atendiendo a unos pocos datos que aparecen desperdigados a lo largo del texto. Como se ve, su resolución imponía una relectura atenta y a su vez exigía a los alumnos que realizasen y expusieran su propia lectura del texto.

Sin embargo, todos los alumnos dijeron no entender lo que había que hacer y hasta algunos usaron (equivocadamente) la caracterización de otros personajes que aparece al comienzo del texto, como si fuera “natural” que la resolución del primer punto remitiera a algo ofrecido literalmente por -y ubicado al comienzo de- el texto. (VV. AA., 2012: 6-7)

Augusto parece obligarse a ingresar el género cuestionario en el aula cuando arguye que, ausente en sus clases previas, considera válido incluirlo en esta clase. Más allá de que podríamos haber hipotetizado otra consigna de escritura,

frente a esta consigna la tensión opera en lxs alumnxs cuando encuentran, en el conocido género, diferencias que asumen como obstáculos. Fundamentalmente, emerge una lógica ritualizada de las respuestas que el profesor en formación advierte ante la búsqueda de una contestación a la primera pregunta en el primer párrafo. Por ende, el orden del cuestionario debiera corresponder forzosamente al orden que las ideas/respuestas presentan en la superestructura del pre-texto. En el enunciado de esa consigna se manifiesta que Augusto pretendía salirse del cuestionario escolar dentro de la escuela para auspiciar una escritura que implicara una apropiación particular de lo leído. Ahí pareciera estar la raíz de la tensión, cambiar el dispositivo cuestionario como solucionario de respuestas rígidas por un cuestionario de indagación y reflexión. El cuestionario de Augusto es extenso en sus enunciados por ítems porque su respuesta implica una escritura que restituya, recontextualice y construya una nueva voz del interrogadx, o sea, genere desde la relectura del pre-texto escribir para construir nuevos sentidos.

Entonces la tensión no se produce por el género cuestionario, sino por el *habitus* escolar que lo estigmatiza. La tensión surge con la mutación del requerimiento, de una *escritura controladora de la comprensión* por una *escritura de la indagación* auténtica donde no se pesquise el pretexto para hallar respuestas, sino que se resemantice desde la apropiación subjetiva del texto leído.

Escribir en la escuela, entonces, nos interpela a seguir indagando e inventando consignas de escritura que, aceptando las tensiones que la imbrican, apareje intervenciones didácticas que sean flexibles para cobijar subjetividades, imaginarios y saberes.

La escritura de invención: obstáculos y permisos

Lejos de considerar que hemos agotado la identificación de tensiones en las prácticas de escritura escolar, abrimos el siguiente apartado para aumentar nuestras interpretaciones revisando las intervenciones didácticas que desplegaron

lxs profesorxs en formación y que tienen como lugar común proponer la escritura de invención.

Como cátedra la decisión de formar a nuestrxs futurxs docentes en lengua y literatura colocando a la escritura de invención como práctica privilegiada es una perspectiva, no la única adoptada, que implica, al menos, tres orientaciones fundamentales: propiciar una relación productiva con la escritura de invención como acceso al conocimiento, reposicionar dentro del ámbito escolar la escritura de invención como práctica sociocultural e histórica y auspiciar intervenciones didácticas, que reconociendo la práctica de la escritura de invención como práctica intersubjetiva, contemplan la modalidad del taller de escritura.

Estas orientaciones son las que lxs profesorxs en formación recorren en nuestras clases teóricas y prácticas, donde producen textos a partir de consignas de escritura y, luego, elaboran consignas pensadas para su práctica en la escuela. Asimismo, conocen como aportes en nuestras clases y recorren algunas lecturas de un corpus bibliográfico que da cuenta de los diferentes enfoques históricos de la enseñanza de la escritura en la escuela (Alvarado, 2001; Bombini, 2012; Sardi, 2006 y 2007), perspectivas acerca de la escritura de invención (Egan, 1994; Frugoni, 2006) y de la modalidad del taller de escritura en Argentina (Grafein, 1981; Pampillo, 1985; Bratosevich, 1992), como planteos acerca de la escritura como acceso al saber (Rockwell, 2000; Sardi, 2005; Eisner, 2007).

De esta manera sus propias experiencias de escritura, antes y en el tránsito de su formación académica, sumado a ese conocimiento teórico sobre la escritura de invención, son el andamiaje con el cual lxs residentes se acercan al territorio escolar, vuelven a mirar sus propias representaciones de escritura, enfocan el imaginario de sus futurxs alumnxs y suponen prácticas de escritura de invención para enseñarla.

Nos apropiamos de la categoría de escritura de invención porque, como lo planteara Maite Alvarado (1997), resulta más adecuada que la de creativa, espontánea y libre. La escritura de invención es descubrimiento y trabajo con la escritura, no es un acto que deviene de la inspiración ni un encuentro azaroso con

la palabra. Esta delimitación fue analizada por la autora a partir de la restitución del concepto *inventio* que en la antigua retórica se ocupaba de la búsqueda y encuentro de los argumentos más pertinentes para dar cuenta de una temática destinada al público. En este sentido, la *inventio* es descubrimiento que puede hallarse en fuentes externas o en la propia memoria.

Cabe, entonces, desde la didáctica de la lengua y la literatura acercar respuestas a la pregunta qué habilita esta concepción de la escritura. Sin dudas, la escritura de invención habilita un modo de acceso al conocimiento donde el sujeto trabaja con la lengua, reflexiona sobre ella y se apropia de la cultura escrita. La invención es la clave para acceder al propio mundo, resignificarlo, subvertirlo en mundos posibles y ponerlo en discusión con nuevas potencialidades. Puesta la escritura de invención como objeto de enseñanza reconocemos que es una práctica sociocultural donde, como lo define Sardi, “el estudiante pone en juego sus propios saberes y experiencias socioculturales y la imaginación funciona como un trampolín para la apropiación (...)” (2012: 7). Así pudo advertirlo una profesora novel en su diario:

Hubo veces, mientras armaba los guiones, en que pensaba si poner o no una consigna de invención, o con qué finalidad. Pero no es sólo hacerlos escribir por escribir, entendiendo que es una práctica que debe ser realizada con continuidad; en el trabajo con el lenguaje, mientras escriben, subyacen otros conocimientos, están operando otros saberes. No sólo es simular la poética de Girondo, también hay una reflexión sobre el lenguaje que permite la articulación de saberes lingüísticos y literarios con experiencias socioculturales de los alumnos.

La duda de instalar la escritura de invención en las clases se disipa cuando la residente entiende su productividad. Reflexiona, entonces, y elige disponer prácticas de escritura de invención porque halla en ellas la dimensión de la escritura como práctica cultural. La escuela sería el ámbito propicio para que esa práctica se sostenga en el tiempo e implique experimentar con el lenguaje, restituir saberes y generar un espacio donde lxs alumnxs participen como comunidad interpretativa.

Florencia arriba a esta aseveración desmontando su representación acerca de la escritura de invención. En su reflexión comparte un proceso de reconceptualización por el cual, inicialmente, refiere a la consigna de invención como un “escribir por escribir”, representación que guarda relación con el “texto expresivo” que surge desde lo espontáneo, desde un fluido catártico o emotivo; y posteriormente, adopta una nueva conceptualización del texto de invención entendido como práctica que opera con el lenguaje y pone en juego conocimientos previos y novedosos. De este modo, Florencia recupera, analiza y reconvierte un malentendido acerca de la escritura de invención marcando la distancia y dicotomía entre el “texto expresivo”, escrito sin pensar, sin propósitos, sin buscar un sentido; y el “texto de invención” que con la imaginación permite pensar en lo propio, recuperar experiencias, saberes y emociones para inventar conceptualizaciones y mundos posibles. Florencia construye un nuevo punto de vista restituyendo su representación de la escritura de invención y sometiéndola a discusión. Así pudo repensarla, resignificarla, abandonarla y adoptar, en la superación de la falacia, una nueva concepción.

Como lo podemos ir delineando, la escritura de invención en la escuela demanda intervenciones didácticas que inviten a descubrir una posible textualización. Esta invitación lxs docentes la realizamos a través de una consigna de invención entendida como microrrelato propositivo de fuerte impacto que como demarca Tobelem “tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada. (...) Pero sobre todo es un pretexto, un texto capaz, como todos, de producir otros” (1994:16).

El amplio espectro de consignas posibles van desde la reformulación de un texto, la descentralización del autor a partir de tomar la voz de un personaje, expandir una zona extraña o poco desarrollada de un pretexto leído, como generar un texto ficcional. Lxs profesorxs en formación nos alcanzan una cuantiosa serie de consignas de invención pensadas para sujetxs particulares que habitan en un contexto áulico singular a quienes han observado con lupa y serán los partícipes de sus propuestas. Pero, cada consigna de invención implica intervenciones

didácticas diversas y en ellas lxs residentes han encontrado obstáculos y permisos que a continuación analizaremos desde sus incentivos críticos que contienen nutritivos metanálisis de la lógica interna de la práctica. Desde esta perspectiva Florencia, una futura profesora comenta:

Al releer la consigna y pensar las dudas que habían planteado los chicos durante la clase, me di cuenta de que el problema había estado en la forma en que la enuncié. Quizás era muy amplia y hubiese resultado mejor haber orientado o hacer más específico sobre qué tenían que escribir, elegir yo las personalidades o las situaciones y dárselas como punto de partida para sus producciones. Además, el hecho de tener que escribir sobre cómo serían, cuáles serían sus personalidades, les resultó confuso; no les pareció claro que tenían que escribir sobre un yo ficticio en lugar de describirse o contar cómo son ellos, debido a que en el enunciado de la consigna no hice explícito que debían hacerlo así sino que lo di a entender con un “imaginen” al comienzo y el tiempo de los verbos en condicional. Sin embargo, a pesar de que la actividad no tuvo el resultado que esperaba, produjo escritura. (VV. AA., 2012: 7-8)

La residente metanaliza su práctica y en ella un impedimento, no un obstáculo, porque sus alumnxs pudieron escribir aunque distanciados de su pretensión. Florencia identifica la causa en su consigna de invención que resultó extensa, imprecisa y elaborada con ciertos supuestos que sobre-entendían una lectura atenta y unos saberes que sus alumnxs no poseían o no actualizaron.

En cambio, otra residente narra un obstáculo ante su propuesta de escritura en el siguiente incidente crítico:

Habíamos estado analizando el *commós* de *Coéforas* y reflexionado sobre esta intervención lírica del coro. Luego dicté una consigna de escritura creativa que debía ser resuelta en clase, en la cual pedía a los chicos que imaginaran que eran uno de los tres personajes que interpretan ese canto lírico y que realizaran una poesía en la que expresaran sentimientos de dolor, venganza, o ira frente a la infame muerte de Agamenón. Ni bien dicté la consigna de escritura, la clase, siempre tranquila, se transformó en un completo revuelo. Las resistencias frente al ejercicio solicitado fueron peores de lo que había imaginado. “Yo no soy Garcilaso”, “no sé escribir poesía”, “no puedo hacerlo” eran las respuestas de los chicos. De este modo, estuvieron debatiendo veinte minutos conmigo sobre la imposibilidad de realizar poesía y la no comprensión de la consigna. Atónitos, descolocados, pero sin interés y dispersísimos, hasta riéndose de mi ocurrencia.

Primero opté por volver a explicar la consigna con otras palabras. Entendí que no se trataba de una incomprensión sino de una resistencia a una consigna que se alejaba mucho de los *habitus* a los que ellos estaban acostumbrados en sus clases de literatura. (VV. AA, 2011: 17)

En esta intervención didáctica el obstáculo surge por la representación de escritura que se entromete en la consigna de la profesora en formación. Gisela alude a la escritura creativa y no a la escritura de invención lo cual refleja una representación romántica de la literatura que considera a los grandes autores como sujetos que, gracias a su inspiración, expresan sus más profundos sentimientos en las obras.

Este incidente revela que la resistencia opera ante la escritura de invención por ser infrecuente en el aula y, especialmente, porque la consigna se presenta y se percibe como intransitable dado que los alumnos debieran ser "Garcilaso" para resolverla. Dicho de otro modo, opera una representación de la escritura propia donde se debe ser "como si", un modelo inalcanzable que funciona como obturador de una escritura que puede oralizarse pero no materializarse por escrito. Sobre este rasgo Rosana Bollini (2011) develó, en su exposición como invitada al teórico de nuestra cátedra en el año 2011, una categoría que puede ayudarnos: "la figura del docente afectado por la literatura" que piensa solo la práctica de escritura con la literatura. Si bien esta figura no debe entenderse siempre como restrictiva, podría ser permiso de escritura si los docentes revisan cómo se ordena esa relación. De este modo, se pueden pensar consignas a partir de epígrafes, notas, citas o sugerir parodiar, cambiar tiempos y focalizaciones del texto literario. En definitiva, disponer consignas para transformar el texto de referencia maniobrando las relaciones entre la lengua propia y la ajena del autor.

Los futuros profesores también nos brindan en sus incidentes críticos claves para entender cuáles han sido las intervenciones didácticas que funcionaron como permiso a la escritura. Una de ellas, la hallamos en la escena incidental de Gisele:

Yo me disponía a continuar trabajando con una consigna de escritura a partir de la lectura del cuento "Noche terrible" de Roberto Arlt. La idea de esa clase consistía en terminar con aquella consigna para luego hacer la puesta en común. Pero, antes de ello, tuve que poner al tanto a un alumno sobre lo que habíamos visto la clase anterior porque no había asistido. Por medio del guión conjetural pude prever este tipo de cuestiones relacionadas con el ausentismo pero jamás esperé la propuesta que él me hizo: me acerqué a él, mientras los demás trabajaban, y le expliqué lo que debía hacer y me respondió que no tenía muchas ganas de trabajar porque tenía mucho sueño. Sin embargo, seguí insistiendo hasta que me planteó que yo escribiera lo que él me

iba a dictar, y así poder cumplir con la consigna. En ese momento de tensión, no supe cómo reaccionar, no me esperaba algo así, y esto tiene que ver con la imagen del docente que yo tenía. Esta representación del docente se remontaba a mi propia biografía escolar, en la cual éste se remitía solamente a explicar lo que el alumno luego debía realizar por sí solo. Luego de pensar una y otra vez lo que el alumno me había dicho, decidí acceder a su pedido porque para mí negarle la posibilidad de trabajar significaba excluirlo de la clase y lo que menos pretendía era eso.

Una vez que comenzó a dictarme noté que no sólo se había entusiasmado con la consigna de escritura que le había propuesto sino que también me sorprendí por el relato que me estaba dictando y las explicaciones que me daba acerca de la utilización de los signos de puntuación. Al finalizar el relato, pudimos hacer la puesta en común de los relatos y él no quedó afuera. (VV. AA., 2011: 5)

En este entorno sin resistencias del grupo, la profesora en formación contempló en su guión y vuelve a hacerlo en la práctica, intervenciones didácticas que permitan a todxs lxs alumxs ser partícipes de la consigna de escritura. Gisela como docente en acción atiende a la dimensión política del ser docente donde no se naturalizan los obstáculos sino que se los intenta traspasar. Así, no depositó el problema en el alumno, sino que lo hizo propio y su insistencia permitió una respuesta tal vez, insólita, extraña o poco frecuente: ser la amanuense de su alumno.

Más allá de lo que la misma profesora en formación pudo metanalizar el corrimiento de su ser docente con respecto a su biografía, lo importante es reconocer que no hubo en esta clase ninguna resistencia a la invención. La resistencia se produjo ante el acto de ser escriba no “escritor”, pues la residente alude a cómo su alumno adormilado despertó en un texto de ficción que textualizaba reflexionando sobre algunas operaciones escriturarias. No hubo resistencia a la invención, sino a materializar el escrito.

Es cierto que el permiso a escribir, como en otra parte del metanálisis del incidente crítico explicita Gisela, no solo depende de la consigna presentada, sino de la posición que erige el docente ante sus alumnx, qué se cree de ellxs qué se permite ver en ellxs:

Pienso que este hecho no hubiese “saltado” en otro tipo de paradigma y esto tiene que ver fundamentalmente con la habilitación de las voces de los alumnos. Si yo no me hubiese acercado e involucrado con lo que le pasaba a ese alumno, seguramente no habría pasado por ese momento de tensión que fue fructuoso y permitió

replantearme la figura que tenía del docente y que había construido durante mi trayectoria escolar. (Ibídem)

Entonces, las intervenciones didácticas brindan un permiso a escribir a través de las consignas y según con qué modalidad se instauran en el aula. Sobre este último aspecto el taller resulta pertinente porque, como lo define Bratosevich es “(...) un lugar donde ante todo se experimenta, sin descanso o aun cansado; donde se discute y se toman posiciones plurales sobre eso que se experimenta, desestimando la tentación de la clase magistral” (1992:15). La escritura, entonces, es un trabajo productivo con un texto cuando pensamos en múltiples intervenciones desde la escucha compartida entre pares y con el mediador para hipotetizar los textos, textualizarlos o resignificarlos en posibles reescrituras. Esta dimensión la reencuentra otra profesora en formación como lo testimonia en su incidente crítico:

El “incidente crítico” que narro a continuación sucedió durante la primera clase de mis prácticas docentes. (...). Las clases se plantean a modo de taller, por lo que en todas se brinda un espacio para la escritura creativa a partir de consignas disparadoras. Los chicos ya conocen la dinámica y se largan a escribir sin demasiadas resistencias. En esta primera clase tenía pensado trabajar con unos cuentos policiales que ellos mismos habían escrito, para luego proponer un ejercicio de reescritura que permitiera complejizar algunos aspectos del relato, trabajar sobre la construcción de los personajes y de los ambientes, etc. La mayoría de los chicos comienzan a trabajar en grupos. Dos alumnos no habían estado la clase en que se dio la consigna inicial, por lo que inventé otra consigna para ellos. Mientras, cuatro alumnos que siempre se ubicaban al fondo del aula, todos juntos, comenzaron a acomodarse en sus bancos como para dormir. La capucha puesta, la cara casi toda tapada con una bufanda. La cabeza sobre la mesa. Me acerco y les pido que intenten escribir algo. Noto que ni siquiera habían sacado sus cosas. Insisto con que al menos saquen una hoja. (...) Leo las preguntas disparadoras y trato de explicarles a qué me refería con cada una de ellas pero me dicen que no quieren hacer eso, que no tienen ganas y vuelven a acomodarse como para dormir. Entonces les propongo otra consigna que invento en el momento y que a las claras no era buena. La consigna tenía que ver, a grandes rasgos, con que un empleado del basurero municipal encontraba un cuerpo en una de las bolsas de residuo. (...) Vuelvo a insistir con que no se duerman y al menos escriban tres renglones. Arrancan a escribir al instante un texto humorístico, y se ríen mucho, a carcajadas. Cada idea que se les ocurre es festejada por el resto. (VV. AA., 2011: 6)

María Fernanda sitúa la escritura de invención inventando diversas consignas que sean oportunas para todxs sus alumnxs: consignas de reescritura y de expansión

para quienes han producido un texto, y consignas nuevas de ficción para quienes estuvieron ausentes o se resisten a producirlo.

A diferencia de Gisela, María Fernanda dispone una batería de intervenciones para que la insistencia “a no dormirse” provoque la apropiación de una consigna, ya no la pensada sino la que produjo en la urgencia del impedimento. Aunque no está satisfecha con su consigna elaborada *in situ*, su microtexto despierta a sus alumnxs en una ficción dominada por el humor dentro de un cuento policial. También ella apostó a la inclusión, pero, esta vez no fue la insistencia sobre la misma consigna el disparador de ficción, sino hallarse en su propia invención y formular una nueva. Este cambio de posición ante la resistencia, muestra un carácter de las consignas de invención que no debemos olvidar, su posibilidad de flexibilización. Teniendo en claro el propósito de la consigna, ella puede modificarse para adecuarse a las posibilidades de recepción de nuestrxs alumnxs. La consigna de invención en una clase taller no es inmutable, al contrario, permite el ingreso o la alteración por enmarcarse en una actividad que privilegia la producción, la lectura y el comentario de todxs. Así, los “automarginados” se convirtieron en los promotores de una clase donde la ficción gana la partida, incluso la de la profesora en formación.

La revisión de estos incidentes críticos de lxs profesorxs en formación da cuenta de cómo las tensiones en el trabajo de la escritura detentan un proceso de apropiación de saberes sobre su propia lengua, sobre los mecanismos de textualización, descentralización y ficcionalización que incitan a lxs sujetxs ir configurándose a sí mismos en la escritura.

En consecuencia, todos sus escritos nos permiten pensar la didáctica de la escritura como un acceso al conocimiento en tanto una ruptura con una didáctica del embrutecimiento. Reinstalamos esta categoría de Jacques Rancière porque resulta nutritiva para redimensionar los incidentes críticos en prácticas de escritura que transitaron lxs futurxs profesorxs.

Rancière sostiene que “Instruir puede significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa,

forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento. El primer acto se llama embrutecimiento, el segundo emancipación” (2007, 10).

El embrutecimiento instala la opacidad que reafirma que “los ignorantes” no dejarán de serlo. Por eso, lxs sujetxs en muchos incidentes aparecen como resignados, aburridos, dormidos, anulados. La desigualdad entre el saber del docente y el no saber del alumnx aumenta cuando ellxs caen en la trampa de la incapacidad y plantean “esto no lo hago”.

Lxs residentes con sus intervenciones didácticas rompieron el círculo tramposo que observaron en las clases y detectaron en las actitudes de muchos de sus alumnxs por las cuales, como plantea Rancière pareciera que “no hay nada que el maestro pueda arrebatarse (al alumno) y nada que (el alumno) pueda hurtar a la mirada del maestro” (Ibídem: 40).

Todxs nuestrxs alumnxs superaron el eco de las voces sobre el fracaso escolar y partieron de una mirada hacia sus alumnxs munida de la seguridad que son sujetxs dotados de una subjetividad que les permite reavivar saberes y construir nuevos. Así lo reafirma Florencia, otra profesora en formación:

El hecho de que pudieran resolver la consigna de ficción, de que, por ejemplo, me hayan preguntado si debían destinárselas a alguien, muestra que conocen que este discurso debe tener un destinatario aunque sea uno mismo o sea que no esté explícito. Pero nunca se habían puesto a pensar que al hacerlo estaban conjugando el verbo en modo subjuntivo, nunca habían entendido qué era el modo subjuntivo porque la forma en que se enseña y se aprende las conjugaciones verbales en la escuela es mediante la repetición, la memorización de unas tablas de verbos modelos conjugados y otras tablas con algunos irregulares. Totalmente abstracto, fuera de todo uso, de todo contexto. En cambio acá, mientras escribían sus maldiciones, articulaban saberes previos aprendidos en la escuela (la exclamación de uno de los chicos, da cuenta de que recuerda la manera en que aprendió el modo subjuntivo en la escuela) y otros conocimientos, saberes sujetos propios de sus experiencias como participantes activos de una cultura (el preguntar si debían o no dedicárselas a alguien, por ejemplo a un ex novio, muestra que han “hecho” maldiciones en sus vidas). (VV. AA., 2012: 8)

Por lo tanto, lxs profesorxs en formación a partir de sus incidentes nos muestran otra dimensión de la escritura en la escuela que seguiremos auspiciando, la escritura emancipadora.

Bibliografía

Alvarado, M. (2001). "Enfoques en la enseñanza de la escritura". En Alvarado, M. (coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. (pp. 13-51). Buenos Aires: Ediciones Manantial.

_____ (1997). "Escritura e invención en la escuela". En AAVV. *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. (pp. 43-53). Buenos Aires: AZ.

Andruetto, M. T. (2011). "Lugar de autor". En Perilli, C. y Benites, M. J. (compiladoras). *Siluetas de papel – el autor como lector*. (pp. 33-49). Buenos Aires: Corregidor.

Bollini, R. (2011). "Notas sobre escritura y (enseñanza) de la literatura". Conferencia expuesta el 18 de agosto, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, mimeo.

Bombini, G. (coordinador) (2012). "Hacia las prácticas". En *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. (pp. 141-156). Buenos Aires: Biblos.

Bratosevich, N. (1992). *Taller literario*. Buenos Aires: Hachete.

Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Editorial Anthropos.

Egan, K. (1994) "Cap. 1: La importancia de la imaginación en la educación". En Egan, K. *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. (pp. 21-47). Buenos Aires: Amorrortu.

Eisner, E. (2007). *Cognición y curriculum*. Buenos Aires: Amorrortu.

Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.

Geertz, C. (1995). "Descripción densa". En Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. (pp. 19-40). Barcelona: Gedisa.

Grafein (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.

- Lipman, M. (2004). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*. Barcelona: Gedisa.
- López, C. (2012). "La formación de profesores en Letras: cartografía de una práctica". En Bombini, G. (coordinador) *Escribir la metamorfosis - Escritura y formación docente*. (pp. 15-29). Buenos Aires: El Hacedor.
- Pampillo, G. (1985). *El taller de escritura*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rockwell, E. (2008). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Sardi, V. (2012). "De artesanos y artesanías en la enseñanza de la Literatura" en *Revista Texturas*, N.º XII, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe- República Argentina.
- _____ (2010). *El desconcierto de la interpretación*. Santa Fe: Ediciones Universidad Nacional del Litoral.
- _____ (2007). "Historias de lectura y escritura: entre la ruptura y la hegemonía" en *Anales de la Educación común*, publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Tercer siglo, Año 3, N.º 6, julio de 2007.
- _____ (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Ediciones Del Zorzal.
- _____ (2005). "Prácticas de escritura, narración e imaginación y su relación con la apropiación del conocimiento" en *Lulú Coquette*, Año 3, N.º 3, noviembre de 2005.
- Tobelem, M y otros (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires: Santillana.
- Tonucci, F. (2003). "Primera parte: La investigación como alternativa a la enseñanza". En *La escuela como investigación*. (pp. 29-57). Madrid: Miño & Dávila.
- VV. AA. (2012). *Dossier 2012 Cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura II*. UNLP, La Plata, ficha de cátedra.
- VV. AA. (2011). *Dossier 2011 Cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura II*. UNLP, La Plata, ficha de cátedra.

VV. AA. (2010). *Dossier 2010 Cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura II*. UNLP, La Plata, ficha de cátedra.