

**CONSIGNA, ESCRITURA y CREATIVIDAD COMO CONTENIDO CURRICULAR EN
GEOGRAFIA**

Experiencias en el Liceo Víctor Mercante 2007/8

Demarco, Lucas¹
ldemarco9@hotmail.com

Introducción

La experiencia ha sido llevada a cabo en el marco de los talleres optativos de 6° año del Liceo Víctor Mercante dentro de la Orientación de Ciencias Sociales, durante los años 2007 y 2008.

Se trata del taller “*La ciudad de la ciudad*” que aborda el fenómeno urbano en sus múltiples dimensiones bajo los principios que derivan del paradigma interpretativo de las Ciencias Sociales en general y de la Geografía en particular.

Entendemos que la modalidad “taller” propone una construcción colectiva del aprendizaje y del conocimiento; abre canales de invención y experimentación; ofrece la posibilidad del descentramiento, del salirse del lugar habitual para adoptar otros puntos de vista y, en este caso que nos convoca, promueve la producción de textos individuales y grupales, leídos y comentados por todos.

Se busca acompañar el descubrimiento, la recuperación de la propia voz y la construcción de subjetividad para poder abandonar progresivamente el lenguaje escolarizado.

El trabajo de escritura a partir de consignas no sólo conjura el temor a la “página en blanco”, a la “inhibición”, en paralelo va abriendo canales expresivos y de creación.

Las consignas, enmarcadas en una experiencia de taller, permiten evocar y movilizar los conocimientos propios y necesarios para resolver las propuestas de trabajo, explorando y desplegando los campos de creatividad.

Un sujeto en estado de creatividad es un sujeto más flexible, capaz de modificar sus puntos de vista y a su vez, recuperar conocimientos, generar ideas, estrategias, soluciones

¹ Adscripto a la cátedra Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Geografía. Integrante del Proyecto de Investigación Prácticas de la enseñanza universitaria en los cursos de ingreso y en materias del primer año de las carreras de Geografía y Letras. Centro de Investigaciones Geográficas FaHCE, UNLP.

Escribir en la Escuela y en la Universidad

Comentábamos que este trabajo se enmarca en otro de mayor alcance que indaga acerca de las características distintivas del proceso de transición entre el nivel de educación medio y el primer año en la universidad, haciendo foco en las prácticas de escritura que suelen manifestarse endebles y superficiales y que, siendo esenciales para los estudios universitarios, no encuentran tampoco en esta instancia un tiempo y un espacio para seguir desarrollándose.

Ahora bien, ¿cómo se presenta esta realidad en la Escuela?

Para Maite Alvarado “las situaciones escolares de escritura son artificiales porque el destinatario de los textos que se escriben es siempre el mismo, el docente, quien los lee siempre con el mismo propósito; porque las propuestas son, por lo general, temáticas, y los temas sobre lo que se propone escribir no suelen ser interesantes ni cercanos a los alumnos; porque no se proponen situaciones de escritura diversas que exijan investigar las características teóricas de distintos géneros o clases de textos”.

Ya en la universidad el discurso debería complejizarse, pero al no contar con los recursos necesarios para ello, se agudiza el desgranamiento en los primeros años de carrera.

Entonces, ¿qué supone “escribir” en el ámbito académico universitario?

María Adelaida Benvegnú y otros especialistas establecen que “(...) escribir en la universidad (...) es un propósito que está íntimamente ligado (...) a la construcción de conocimiento, ya sea en la generación de nuevos saberes a través de la investigación, en su reconstrucción a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, o en su reorganización en función de la proyección social.

Se escribe para organizar lo que se leyó, para tomar notas de una clase magistral, para dar cuenta de lo que se sabe, para presentar una ponencia, para presentar la tesis de licenciatura”; en síntesis, “como dinámica de reestructuración y reorganización cognitiva de quien lo hace”.

Paralelamente, Osion (1995), citado por Alicia Vázquez, sostiene que “la permanencia de la palabra escrita permite repensar y revisar ideas por un período extenso, confiriendo relativa estabilidad al pensamiento. El lenguaje escrito se caracteriza por materializarse con mayor consistencia y duración, lo que determina su conversión en un objeto susceptible de análisis y manipulación”.

El aula taller y la escritura en nuestra experiencia de trabajo

La experiencia se desarrolla bajo la metodología de la escritura en el aula taller.

El trabajo en taller llega a América Latina hacia los '80. "Se reivindicaba, en esta propuesta, el trabajo con la lengua a través de la escritura; pero no se trataba ya de un trabajo sistemático, vinculado a una metodología de enseñanza, sino de una exploración más libre y lúdica de los recursos lingüísticos (...) Cuando decimos "enseñanza de la escritura" nos estamos refiriendo a la experimentación y la manipulación del lenguaje escrito con fines creativos".²

La propuesta innovadora del trabajo en el taller se relaciona asimismo con la "pedagogía del texto libre" o de la "libre expresión" iniciada en la década de 1920 en Francia con Célestin Freinet y que llega a América Latina en las décadas del '60 y el '70.

Luis Iglesias ha sido en nuestra región el exponente más significativo de esta radicalizada línea de la llamada Nueva Escuela.

"El texto libre se trata de técnicas destinadas a subvertir la pedagogía oficial y los modos tradicionales de escribir".³

La libre escritura promueve situaciones de múltiple resolución a partir de una misma consigna e involucra, por otro lado, un trabajo sostenido con la reescritura a través de la sustitución, ampliación o expansión, reducción y movimiento de elementos en el texto.

Podría agregarse que la situación de trabajo con la escritura en el taller se enriquece fundamentalmente estimulando la imaginación.

En palabras de Kieran Egan, "la imaginación como "el acto o capacidad de formar imágenes mentales de lo que no está presente en la realidad" o "el acto o capacidad de crear imágenes mentales de lo que nunca se ha experimentado en realidad" parece no haber tenido influencia alguna en los principios *ad hoc* de la enseñanza: de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, de la manipulación activa a la conceptualización simbólica".

Dice Egan, "la empobrecida visión empirista de la ciencia ha desperdiciado la autoridad de la imaginación para promover en la educación un tipo de pensamiento lógico restringido a expensas de las formas de pensamiento que aparecen ante nosotros con mayor claridad. La imaginación ha sido desterrada a las vías marginales de la educación. La imaginación deja más libertad para alcanzar el universo del conocimiento".

La experiencia de trabajo en sí misma

² Alvarado, Maite (coord); 2001, *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*; FLACSO Manantial, Buenos Aires.

³ Alvarado, Maite; op.cit.

Uno de los abordajes para el estudio del objeto ciudad en el marco del taller ha sido desde la literatura. Leer, imaginar, escribir y reescribir la ciudad desde imaginarios posibles.

El trabajo se ha basado en el texto de Italo Calvino, (Santiago de Cuba, 1923 – Siena, 1985) *Las ciudades invisibles*, en el que Marco Polo relata a Kublai Kan sobre las ciudades de su dominio que el emperador desconoce. Se van sucediendo así ciudades microscópicas, ciudades telaraña o bidimensionales en un compendio que evoca no sólo la idea atemporal de la ciudad, sino que desarrolla, de manera a veces implícita y otras explícita, una discusión sobre la ciudad moderna.

Al momento de su primera publicación en 1972, Calvino está incorporando a su obra elementos disciplinares de la geografía, de las ciencias de la naturaleza, de la sociología.

Entendemos que Calvino habilita a los sujetos en cuanto a sus modos de escribir y a sus saberes sobre las ciudades.

Para el autor, la ciudad se conoce desde el imaginario, desde la experiencia y desde el discurso y puede ser imaginada porque existe materialmente y porque existe en el discurso.

El trabajo se inicia con la lectura de uno de esos relatos de Marco Polo al Kublai Kan para transitar la escritura de Calvino y poder luego abordar la escritura de los alumnos:

“La ciudad de Leonia se rehace a sí misma todos los días: cada mañana la población se despierta entre sábanas frescas, se lava con jabones recién sacados de su envoltorio, se pone batas flamantes, extrae del refrigerador más perfeccionado latas todavía sin abrir, escuchando los últimos sonsonetes del último modelo de radio.

En las aceras, envueltos en tersas bolsas de plástico, los restos de Leonia de ayer esperan el carro de la basura. No sólo tubos de dentífrico aplastados, bombillas fundidas, periódicos, envases, materiales de embalaje, sino también calderas, enciclopedias, pianos, servicios de porcelana: más que de las cosas que cada día se fabrican venden compran, la opulencia de Leonia se mide por las cosas que cada día se tiran para ceder su lugar a las nuevas. Tanto que uno se pregunta si la verdadera pasión de Leonia es en realidad, como dicen, gozar de las cosas nuevas y diferentes, y no más bien expulsar, apartar, purgarse de una recurrente impureza. Cierto es que los basureros son acogidos como ángeles y que su tarea de retirar los restos de la existencia de ayer se rodea de un respeto silencioso, como un rito que inspira devoción, o tal vez sólo porque una vez desechadas las cosas, nadie quiere tener que pensar más en ellas.

Dónde llevan cada día su carga los basureros, nadie se lo pregunta: fuera de la ciudad, está claro; pero de año en año se expande y los vertederos deben retroceder más lejos; la importancia de los desperdicios aumenta y las pilas se levantan, se estratifican, se despliegan en un perímetro cada vez más vasto. Añádase que cuanto más sobresale Leonia en la fabricación de nuevos materiales, más mejora la sustancia de los detritos, más

resisten al tiempo, a las intemperies, a fermentaciones y combustiones. Es una fortaleza de desperdicios indestructibles que la circunda a Leonia, la domina por todos lados como un circo de montañas.

El resultado es éste: que cuantas más cosas expelle Leonia, más acumula; las escamas de su pasado se sueldan en una coraza que no se puede quitar; renovándose cada día la ciudad se conserva a sí misma en la única forma definitiva: la de los desperdicios de ayer que se amontonan sobre los desperdicios de anteayer y de todos sus días y años y lustros.

Los desperdicios de Leonia poco a poco invadirían el mundo si en el inmenso vertedero no estuvieran presionando, más allá de la última cresta, vertederos de otras ciudades que también apartan lejos de sí montañas de desechos. Tal vez el mundo entero, tras pasados los confines de Leonia, esté cubierto de cráteres de basuras en interrumpida erupción, cada uno con una metrópoli en el centro. Los límites entre las ciudades extranjeras y enemigas son bastiones infectos donde los detritos de una y otra se apuntalan recíprocamente, se amenazan, se mezclan.

Cuanto más aumenta la altura, más inminente es el peligro de derrumbes: basta que un envase, un viejo neumático, una botella sin su cubierta de paja ruede del lado de Leonia, para que un alud de zapatos desparejados, calendarios de años anteriores, flores secas, sumerja la ciudad en el propio pasado que en vano trataba de rechazar, mezclado con el de las ciudades limítrofes finalmente limpias: un cataclismo nivelará la sórdida cadena de montañosa, borraré toda traza de la metrópoli siempre vestida con ropa nueva. En las ciudades vecinas ya están listos los rodillos compresores para nivelar el suelo, extenderse en el nuevo territorio, agrandarse, alejar los nuevos vertederos”.

Dos fueron los “*itinerarios urbano ficcionales*” que se les propusieron a los alumnos.

El *primer itinerario* tuvo que ver con la elaboración de un relato similar a los de Polo partiendo de las primeras líneas extraídas textualmente de la obra de Calvino. El primer alumno que tomaba contacto con el texto del autor agregaba una frase de su autoría que trasladaba a su compañero quien, a su vez, agregaba un fragmento más, también de su autoría, pero solamente pudiendo ver la última frase escrita. Luego, esa producción que comenzaba a construirse, era recibida por otro de los alumnos hasta que todos hubieran podido agregarle un fragmento.

De esta manera, se crearon cinco o seis relatos en los que participaron la totalidad de alumnos del taller en una verdadera creación colectiva.

Éstos son algunos tramos de las producciones grupales obtenidas:

“En Fíldes las conexiones son infinitas, entrelazadas con hilos que vibran al compás del viento...la presencia del viento arrastra la ilusión de los individuos y la transforma en algo colectivo, en un estandarte de la ciudad...”

“Octavia es enredada, enmarañada y viscosa. Sus calles forman un gran dibujo cuando se la ve desde el cielo: una enorme telaraña compleja, pero definitivamente ordenada, radiocéntrica”

“En Zenobia todo parece estar fundado en la no cordura, en el maltrato”

“En Esmeraldina, ¿por qué los querrán detener? No está mal vivir la vida un poco acelerados. Ese vivir a toda velocidad aproximaba los fines...”

El trabajo integrado con los profesores en letras y nuestra formación geográfica nos permiten algunas reflexiones sobre los textos producidos grupalmente.

El primer fragmento nos propone un narrador – observador distanciado; en la brevedad están los habitantes como parte de la descripción. En este caso la ciudad se constituye, se hace a sí misma con personas.

Observemos que en la segunda ciudad no hay personas. La mirada distanciado se concentra en la organización del espacio a través de la metáfora de la telaraña, aparentemente desordenada, pero la voz le confiere un saber disciplinar: la telaraña es un ejemplo de perfecta geometría.

En los textos de Zenobia y Esmeraldina el inicio orienta toda la significación y la abre: ¿cómo serán sus calles?, ¿quiénes serán los actores?, ¿hacia qué fines nos conduce la velocidad de la vida urbana?, ¿cómo se vive en una ciudad fundada en la no cordura?

El *segundo itinerario* supuso un trabajo de escritura en grupos de cuatro o cinco alumnos. El docente aportó una lista con los nombres de las ciudades propuestos por Calvino y con los conceptos / objetos que más resuenan en su obra: telarañas, catalejos, anteojos, sogas, paraguas, alfileres, charcos, relojes, alfombras, mapas, etc.

Cada grupo debía tomar uno de esos nombres y “hacer aparecer” en el relato de la ciudad algunos de esos conceptos / objetos que constituyen una impronta en la literatura de Calvino.

Veamos algunos tramos de las producciones obtenidas:

“Al llegar nos encontramos nada más que con una llanura ventosa y desértica. Pensamos que podría ser una ciudad oculta. Pero al dirigir nuestra mirada hacia arriba vimos los cimientos de la polis flotante. Cloe, ciudad laberíntica, de vidrio”.

“Sobre Cloe, la ciudad de los muertos...depende cómo vean los ojos, un cementerio puede ser el surgimiento de la vida”

En el primer caso, el “nosotros” de un trabajo en equipo se proyecta en el texto; la ciudad no dicha, no tangible que se hace cuerpo al alzar las miradas...una ciudad etérea, transparente y compleja.

En el caso del texto sobre Cloe, estamos ante un exquisito mecanismo de complejidad narrativa, una metáfora construida desde la antítesis: el cementerio y la vida entrelazados.

Enmarcar la experiencia

Sabemos que el abordaje de la escritura en la educación media no ha sido ni es una instancia significativa en el trabajo áulico cotidiano de las distintas asignaturas; los docentes muchas veces no enseñamos a escribir, ni a organizar un texto, ni a incorporar terminología específica, ni a evitar muletillas, etc.

No hacemos un espacio para la escritura, no la acompañamos.

Ingresar a la universidad supone asimismo un proceso de adecuación a un tipo de escritura que adquiere otras características, más precisa, compleja y rigurosa. Esto también supone una instancia de aprendizaje.

Entendemos que cuando durante la formación secundaria no ha habido un espacio y un tiempo para escribir con autonomía, ese aprendizaje y adecuación en el ámbito académico se transforma en un campo ríspido y desolador que es muy difícil transitar.

“Toda vez que un alumno elabora un trabajo para la universidad, cada palabra que escribe representa un encuentro, probablemente una lucha, entre sus múltiples experiencias pasadas y los requerimientos del nuevo contexto”⁴. (Aitchinson, Ivanic y Weldon, 1994)

En este sentido la universidad tiene todavía un largo camino por recorrer. Son pocas las cátedras que han asumido el desafío de trabajar con la escritura bajo la llamada *alfabetización académica* que se viene desarrollando en el entorno anglosajón desde hace una década.

⁴ Carlino, Paula, 2009; *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica; Buenos Aires, pág.21.

Vemos entonces que la labor, sobre todo en las cátedras de los primeros años, no sólo debería apuntar a cuestiones meramente disciplinares, sino también a ir ofreciendo, a ir poniendo a “disposición de” determinadas herramientas que vayan haciendo del escribir una instancia más cercana, una instancia posible.

En palabras de Paula Carlino, la alfabetización académica, “señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (...) la fuerza del concepto radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir”.

En la experiencia áulica compartida se abrió el juego a la escritura: escribir fue un contenido curricular más en el espacio del taller de la ciudad.

Los textos ofrecidos como expresiones colectivas posibilitaron una doble tarea; por un lado, un proceso de lectura y reescritura grupal, esto quiere decir que los fragmentos presentados no son el producto de una primera “tirada”, son el resultado de un trabajo de reescritura que buscó reemplazar los lugares comunes, que apeló al uso de sinónimos, que eligió los conectores más adecuados, que complejizó algunas ideas y conceptos.

A su vez, estas producciones motivaron una instancia de análisis y reflexión sobre contenidos disciplinares allí presentes: referencias al soporte natural, la aparición de actores sociales en red y en conflicto, la construcción y organización social del espacio urbano, entre otros.

A modo de cierre

Sería interesante cerrar este trabajo reforzando la importancia que debería tener, tanto para los docentes de nivel medio como para los docentes universitarios, el garantizar un trabajo serio, conjunto y articulado en torno a la escritura.

Escritura en la educación secundaria que tal vez no sea totalmente recuperada en la universidad porque son otras las variables que entran en juego en este nivel, variables a las que ya hemos hecho referencia.

Sin embargo, estamos convencidos de que el trabajo debe darse en los dos niveles; tanto más fluida será la *alfabetización académica* en tanto se haya comenzado a “preparar el terreno” en los años anteriores.

Se trata de hacer de la escritura un contenido más de nuestras clases, que si bien restará tiempo al estudio de determinados contenidos específicos de las asignaturas y cátedras, fortalecerá el proceso de aprendizaje y, a su vez, amortiguará el desgranamiento en los primeros años de carrera que profundiza tanto las situaciones de angustia y fracaso personal como la fragmentación social intrínseca del capitalismo latinoamericano entre los incluidos y, los que invariablemente, van quedando afuera del sistema educativo.

Bibliografía

- Alvarado, Maite (coordinadora), (2001), *Entre líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. FLACSO Manantial.
- Benvegnú, María A. y otros (2001); “¿Por qué ocuparse de la lectura y de la escritura en la universidad?”, en Pérez Suárez, Juan M. y otro, (2001), *Manual de Expresión Escrita*, Universidad de Medellín.
- Bertoni, Alicia (2001), “*La lectura y la escritura en la universidad: la contextualización del problema*”, conferencia, Jornada de Intercambio de Experiencias, “La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias”, UNLu.
- Calvino, Ítalo (2000); *Las ciudades invisibles*, Ediciones Siruela, Madrid.
- Carlino, Paula (2009); *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- Egan, Kieran; Universidad Simon Fraser, Columbia Británica, Canadá, “¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?”, en Lulú Coquette, N° 186, agosto de 2006.
- Egan, Kieran (1994); *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Ediciones Marota, Madrid.
- Hébrard, Jean (2000); “*El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas*”, conferencia, Biblioteca Nacional de la C. A. de Buenos Aires.
- Rocwell, Elsie; Departamento de Investigaciones Educativas, México; “*La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*”, en Lulú Coquette, N° 186, agosto de 2006.
- Vázquez de Aprá, Alicia (2001); “*Tareas de escritura y aprendizaje en la universidad*”, en *La lectura y escritura como práctica académica universitaria*; Depto. de Educación; UNLu; Argentina.

Agradezco a las profesoras

Carolina Cuesta y Silvia Carut por sus valiosos aportes.