

Croci, Cecilia

**FICCIONES EN EL AULA: ¿ESCRITURAS QUE
TRANSFORMAN?**

**Tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en Educación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata**

Director: Dr. Saxe, Facundo (UNLP)

Co-director: Dr. Stevenazzi, Felipe (UdelaR)

Noviembre 2018

Agradecimientos

A mis directores de tesis, Dr. Facundo Saxe y Dr. Felipe Stevenazzi por su escucha atenta y reflexiva. Al profesor y los estudiantes que me permitieron realizar esta investigación y aprender de ellos. A las personas que a lo largo de este proceso me acompañaron y alentaron a continuarlo: María Teresa Arcos, Guillermo Pérez Gomar, Analía Durigutti, Marcela Carballo, Nuria Pañella. A mis padres.

Índice

Capítulo 0: Inicio

- Presentación.....1
- Introducción.....3

Capítulo 1: Acerca de los aspectos formales de la investigación

- 1.1- Tema y problema.....14
- 1.2- Objetivos de investigación.....14
- 1.3- Preguntas de investigación.....15
- 1.4- Estado del arte.....16
- 1.5- Apartado metodológico.....23
- 1.6- Diseño metodológico.....29

Capítulo 2: ¿Una metodología para una experiencia?

- 2.1- Descripción del dispositivo de taller de escritura.....33
- 2.2- La potencia que tiene este dispositivo.....43
- 2.3- Experiencia y formación.....53
- 2.4- La escritura, ¿una experiencia formadora?.....65

Capítulo 3: Una política pasional: intencionalidades pedagógicas

- 3.1- Qué se propone el docente.....74
- 3.2- ¿Qué trayectorias lo llevan a estos objetivos pedagógicos.....79
- 3.3- Acerca de cómo planifica su práctica.....81
- 3.4- El acto docente como performance.....83
- 3.5- “[...] yo digo no, con mi palabra no”: diferencias programáticas.....85

• 3.6- La novedad de esta propuesta para los estudiantes.....	90
• 3.7- “Todos somos escritores”	96
• 3.8- “[...] yo quiero que vos te encuentres a través de la poesía” La relevancia de la búsqueda subjetiva: Foucault.....	105
Capítulo 4: Conclusiones finales. El valor de una ficción.....	112
Bibliografía.....	120
Anexo 1: Escritos producidos por estudiantes.....	124
Anexo 2: Curriculum Literatura 3° de Bachillerato.....	128

Resumen

La presente investigación cualitativa pretende abordar las posibilidades del dispositivo taller de escritura de invención de promover experiencias de formación para los sujetos participantes de acuerdo al sentido que Jorge Larrosa da a esta concepción, que implica una transformación subjetiva de los estudiantes sin un objetivo predeterminado. Para indagar esto se realizó, desde una perspectiva etnográfica, una aproximación con dos grupos que participaron de talleres de escritura de invención en la asignatura Literatura en el último año de bachillerato de educación pública en Uruguay¹. El propósito de esta investigación es describir y analizar las vivencias que aparecen en los participantes de estos talleres en los que se producen prácticas de lectura y escritura a través de las cuales un docente y dos grupos de estudiantes establecen vínculos entre sí, con la enseñanza y la literatura. Se observó que en el dispositivo investigado se estimulan tanto la producción de textos como de miradas propias en la interpretación de escritos literarios ya existentes. Así, se da un espacio para el surgimiento de la voz de los estudiantes que posibilita que se sucedan experiencias de formación para la mayoría de ellos.

Palabras clave: taller de escritura de invención - experiencias de formación

¹ En Uruguay, la enseñanza media se divide en tres años de ciclo básico, y tres años de educación media superior, uno común y los dos restantes con distintas orientaciones a elegir.
https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=680

Abstract

The following qualitative research sets out to address the possibilities of the inventive writing workshop of promoting formative experiences for the participant subjects according to the sense Jorge Larrosa gives to this idea, that entails a subjective transformation of the students without a predetermined goal. In order to investigate this topic, from an ethnographic perspective, two groups of the last year of public senior high-school education in Uruguay² have been approached. The purpose of this research is to describe and to analyse the experiences of the participants of these workshops in which practices of reading and writing are performed, and two groups of students establish bonds between each other, education and literature. It has been observed in the researched workshop that both the production of original texts and singular perspectives on the interpretation of pre-existing literary texts are stimulated. In this way, an environment in which the voice of the students can arise is created, resulting in the occurrence of formative experiences for most of them.

Keywords: invention writing workshop - formative experiences

² In Uruguay, high school is divided into three years of a common basic course, and three years of advanced course, with the first year being common and the remaining two with different orientations to choose from https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=680

Resumo

A presente pesquisa qualitativa visa abordar as possibilidades do método de oficina de escrita inventiva que tem por objetivo promover experiências de formação para os participantes de acordo com sentido que Jorge Larrosa da a esta concepção, que implica uma transformação subjetiva dos estudantes sem um objetivo predeterminado. Para realizar a investigação, a partir de uma perspectiva etnográfica, nos aproximamos de dois grupos que participaram da oficina de escrita inventiva na disciplina Literatura no último ano de bacharelado do curso de educação pública no Uruguai³. O propósito de esta pesquisa é descrever e analisar as vivências dos participantes nessas oficinas, nas quais as práticas de leitura e escritura são produzidas, através dos vínculos que o docente e dois grupos de estudantes estabelecem entre si, com o ensino e a literatura. Observou-se que no dispositivo investigado são estimulados tanto a produção de textos como suas próprias visões na interpretação dos escritos literários existentes. Assim, gera-se um espaço que possibilita dar voz aos estudantes, a partir de um processo de experiências de formação para a maioria deles.

Palavras chave: oficina de escrita inventiva - experiências de formação

³ No Uruguai, o ensino médio é dividido em três anos de ensino básico, e três anos de ensino médio superior, um comum e os outros dois com diferentes orientações para escolher.

https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=680

Capítulo 0

Presentación

Esta investigación se vincula con intereses personales en relación a las implicaciones que el concepto de formación tiene en la educación formal, que podríamos pensar alude a la construcción subjetiva; así como en relación a la producción libre de textos (que algunos docentes piden a sus estudiantes en educación formal bajo la forma de composición o redacción, o simplemente de escritura libre), y las consecuencias que ésta podría tener en la constitución subjetiva. En ambas interrogantes se filtran historias propias que han ocurrido en centros educativos. Desde el rol de estudiante de educación media en Uruguay encontré el placer en la escritura de historias y poemas en clases de una docente de idioma español⁴, interés que continúa presente con la misma intensidad de la primera vez que lo encontré en el aula. Como psicóloga que trabaja en la educación pública en el país mencionado, considero fundamental reflexionar sobre el posicionamiento político pedagógico que significa la noción de formación generalmente solidaria del principio de homogeneización y las consecuencias que tal posición tiene en los procesos educativos.

Esta tesis se inscribe en el campo de la educación ya que intenta analizar un dispositivo pedagógico didáctico, el taller de escritura de invención, desde las implicancias pedagógicas que aparecen en esta metodología. Se observará que se reitera la pregunta acerca de qué posicionamiento pedagógico está implícito en lo observado en la investigación: se tratará de visibilizar la manera en la que el docente organiza este taller, y las consecuencias que las actividades que propicia en este dispositivo, la lectura con interpretación libre y la escritura de invención, pueden tener en términos de promover una experiencia de formación para los estudiantes. Esta se analizará de acuerdo a la mirada que Larrosa (2003 b) aporta sobre determinadas situaciones de formación que posibilitan tener una experiencia transformadora a los sujetos. No se tratará de analizar desde la didáctica estos recorridos, sino que estas preguntas aparecerán en un diálogo con autores como Rancière y, como ya mencioné, Larrosa, que reflexionan sobre

⁴ Asignatura obligatoria de 1° y 2° de enseñanza media en Uruguay

pedagogías que difieren de intentar la homogeneización, y que buscan hacer hablar con voz propia a los estudiantes.

Introducción

Según el primer libro escrito de acuerdo al relato de nuestra cultura, lo primero fue el verbo. Pero podríamos pensar también que lo primero fue el llamado, un llamado que intenta ser comprendido simbólicamente por un semejante que necesariamente debe acudir a él. Este acto inicial tendrá por consecuencia la inscripción de una huella a partir de la cual se formará el psiquismo en razón del momento mítico freudiano vivencia de satisfacción (Freud, 1900/1994). Así, el psiquismo no aparecería sin un otro que permita esa primera huella producida por la conjunción de la necesidad (el hambre) y ese plus que surge de su satisfacción, ese algo más, el placer, que quedará registrado. La cría humana no será sin otro, está desvalida, al decir de Freud (1895/1992), y necesita para sobrevivir de otro que lo asista.

El pequeño sapiens es entonces dueño de una falta, que será la que permitirá su acceso a la cultura que lo nombrará y hará ingresar en el orden social. Entre las intersecciones que la falta libera y que dan cuenta del desvalimiento que lo fundará como humano, es donde un otro, que dominado por el lenguaje cree ser amo de él, podrá transmitir lo que a su vez aprendió de otros inmersos en la cultura. Por la educación, que comienza con los primeros cuidadores, ingresamos en un orden compartido y devenimos humanos, aceptando miles de convenciones como si tuvieran valor de verdad. El niño se introduce entonces en un entramado social que posibilitará una subjetividad atravesada por el contexto sociohistórico al que llega, no es posible ser humano sin esa red social en la que se cae para bien o para mal y que fundará a ese nuevo como humano haciendo el pasaje de un otro extraño a un nosotros reconocible.

Diker (2009), reflexiona sobre el carácter de extrema alteridad que el nuevo trae al mundo, esto mismo suscitaría en nosotros el temor a este extranjero ya que no se sabe qué será ni qué hará con nuestro mundo. La educación podría ser pensada como la posibilidad de controlar esto potencialmente novedoso y por ende peligroso que el nuevo ser podría traer, habrá que educarlo, constituirlo como parte de un nosotros y acallar de antemano todo lo diferente que podría arribar con él con la consecuencia temida de la modificación de lo que conocemos y consideramos nuestro como sociedad y como cultura.

Los seres humanos destinados a convertir este extranjero en un nativo, se denominan formadores, así se puede apreciar que se cuele gracias al lenguaje, esta creencia de que hay que dar forma, moldear este otro desconocido, este que aún no sería. ¿Podrá alguien tener éxito en un emprendimiento de este tipo? ¿Es necesario creer que se puede todo por la sospecha que se debe acallar que no se pueda con lo que este chico trae?

En este sentido, Philippe Meirieu en su libro *Frankenstein educador* (1998), hace un recorrido por diferentes producciones literarias y míticas en las que aparece la fantasía de fabricar a otro, la fantasía de que el otro sea la propia creación, podríamos pensar que la proliferación de esta última da cuenta de la intensidad que ésta tiene en la historia y la actualidad humana. Parece estar relacionado con un narcisismo allí presente que desea que el otro sea producto de uno y que lo reconozca como bueno, ya que como apunta este autor, el reconocimiento paradójicamente debe producirse desde la libertad: para considerarse satisfecho el que fabrica le pediría a su obra que acepte y valore el hecho de haber sido fabricado como elección propia, habría un “[...] te obligo a adherirte libremente” (1998: 49). Este contrasentido hace que esta sea una fantasía que va sólo a pérdida por la imposibilidad que implica, si la obra es libre no puede ser obligada a nada. En relación a la potencia con que esta fantasía aparece en la educación formal, este autor se pregunta si es posible abandonar el objetivo de hacer al otro sin renunciar a educarlo. Y responde que se aprende “en función de un proyecto personal” (1998: 76), hay una alusión allí entonces al deseo. Plantea que el educador deberá abdicar de enseñar pero no de generar este interés en aprender, que es ser su propia obra. Aparece en este texto la relevancia de admitir que no se puede obligar ni controlar al otro, pero sí se lo puede acompañar en su ingreso al conocimiento de las respuestas que otros semejantes han dado a los problemas humanos que genera un sentido en el aprendizaje. Entonces, hay un no poder del educador que debe ser aceptado para poder ejercer verdaderamente su función, hay una fantasía de poder todo a dejar caer para poder trabajar. Este no poder está vinculado al control del otro, pero hay un poder sobre las condiciones que posibilitan su deseo de aprender al generar espacios seguros y estimulantes donde el nuevo pueda animarse a hacer aquello que todavía no sabe. Meirieu propone así pensar la educación desde el deseo, la manera de poder lograr que otros aprendan está dada en la medida de generar el querer aprender, que se hará efectivo desde la construcción de ambientes que den sostén a los sujetos y donde los

contenidos se vinculen con el interés que guió a otros a conocer para generar el interés de conocer en los estudiantes.

La construcción subjetiva es un objetivo histórico de la institución Escuela que parece implícito en el concepto mismo de formación: los que allí acuden deberán adquirir un cúmulo de conocimientos considerados deseados y determinadas concepciones y actitudes que hacen a lo que se conciba como buen ciudadano. Según Foucault (1973/2007), esta construcción se ha vinculado en los centros educativos con el poder disciplinario que intenta controlar los sujetos a través de una captura extendida de los cuerpos, gestos, decires de los que concurren.

Diker (2009) señala que de acuerdo a Hannah Arendt el misterio del otro no se debe conjurar, la novedad del que recién llegó debe ser protegida para que los nuevos puedan dar algo novedoso a un mundo ya viejo y salvarlo de su ruina, la educación para ella es hacerles un lugar en el mundo para que éstos puedan hacer lo nuevo sin destruirlo. Diker enfatiza que lo que la educación no puede abandonar es el objetivo de la inscripción de los nuevos en una cadena generacional a partir de la transmisión de un mensaje que los incluya en la misma y los haga partícipes de una historia que podrán a su vez transformar. Esta es para ella la transmisión de la autoridad, la de permitirle al otro tenerla.

Sobre los talleres de escritura

Más allá de la insistencia con que aparece en la educación formal la palabra formación con las implicancias ya mencionadas, surgen también en esta institución prácticas de cariz diferente, que intentan trabajar en relación a la creatividad de los estudiantes, apuntando en este objetivo, quizás, a una construcción subjetiva en términos de transformación liberadora de los estudiantes. En una entrevista realizada al Prof. Fabián

Severo, encargado del área de escritura de Proarte⁵, siendo consultado en relación a la escritura de invención en educación media, apunta que ésta está presente en muy pocos *curricula* educativos en Uruguay como una alternativa, pero no como una modalidad central; sin embargo, plantea que se puede observar que la escritura de invención sí se desarrolla por algunos docentes tanto en educación primaria como media. Según Severo, esta práctica se realiza a partir de una modalidad de taller en la que se promueve la producción libre de textos de los estudiantes, utilizándose también la lectura como posibilitadora de la escritura de textos propios. Ante la pregunta en relación a la posibilidad de formarse como coordinador de talleres de escritura en formación docente, Severo apunta que no existe esta posibilidad en la enseñanza formal, siendo la única institución que se dedica a formar talleristas en esta área es una organización privada llamada “Quipus” que tiene el aval del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, pero no depende de él (entrevista, febrero 2016).

De acuerdo a Rivas, Camacho & Celis (2015), el taller de escritura es un espacio en el que se lee, se escribe y se comparte lo escrito, se ejercita la palabra no como algo cristalizado, sino como la ocasión de escribir nuevamente lo ya escrito, volver a plantear lo pensado, retomar lo vivido a partir de la escritura. El taller brinda la posibilidad de que los participantes se reconozcan a sí mismos a partir de las oportunidades creativas que permite el juego con el lenguaje desde la lectura y la escritura. En este sentido citan a Kohan:

Un taller de escritura crea las condiciones de producción para que eso sea posible. Como espacio activo, conjuga trabajo y placer, creación e intercambio. Como fecundo territorio, por él transitan los temores, las emociones, las perversiones, las pasiones, las creencias, las ilusiones, desencadenantes del “deseo del texto”. En él, esos textos únicos (como cada persona lo es) encuentran el camino más propicio para desarrollarse, gracias a las incitaciones que reciben durante las sesiones de taller (Rivas et al., 2015: 691).

⁵ Programa que intenta impulsar las artes en la educación media en Uruguay dependiente del Consejo Directivo Central, que tiene bajo su órbita la enseñanza inicial, primaria, media básica, media superior, técnica y formación docente que se encuentran en el organismo autónomo Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Según estos autores, el taller de escritura brinda la posibilidad de expresar sentimientos y emociones que permiten al escribiente construirse, no se trataría en este dispositivo de crear escritores de oficio, sino de promover la sensibilidad y el uso del lenguaje como una posibilidad estética y no solamente instrumental. A partir de la escritura se descubren modos de hablar del mundo, de expresar ideas y sentimientos desde juegos con el lenguaje, lo que posibilita descubrirse y comprender más el entorno. Así se plantea a los participantes un espacio lúdico mediante consignas (que pueden proponer algunos lineamientos para la creación de un texto o reescribir uno dado) que permitan el proceso mencionado.

Para Alvarado (2013), es un imperativo no sólo pedagógico, sino una necesidad social que la escuela se abra a los talleres de escritura de invención, ya que éstos favorecen la formulación de hipótesis, la reflexión crítica, un encuentro activo con la palabra, y la creación de mundos alternos. El que escribe con su cuerpo del goce, como propician estos talleres, no olvidará fácilmente el placer de la palabra:

Pensando en el rotundo fracaso de la escuela en la enseñanza de la lengua, creemos que ha llegado la hora de empezar a vincular más directamente esta enseñanza con el juego, explotando el aspecto lúdico –rico y diverso- del lenguaje, para propiciar el dominio de éste a través del trabajo creativo (vía de acción privilegiada, a la vez, al discurso literario) (Alvarado, 2013: 117-118).

Esta autora define el taller de escritura como una modalidad a partir de la que se coloca en un lugar central la producción textual, en el que la experimentación y la invención son estimuladas a partir de las consignas de taller que exigen un descentramiento del punto de vista cotidiano para lograr una visión diferente del mundo y del lenguaje en sí mismo, se suspenden de este modo las leyes de la cotidianidad y el trabajo del taller se acerca a lo lúdico (Alvarado, 2013).

Esta última prefiere hablar de taller de escritura de invención o ficción, en lugar de taller de escritura creativa. La idea de creación literaria implica una nada previa a su aparición, cuando para el postestructuralismo un texto se realiza a partir de textos ya existentes: la concepción de intertexto relevante para esta corriente de pensamiento supone justamente a los textos que cada texto singular convoca. De acuerdo a la retórica

clásica la invención (*inventio*) era aquella parte de la *tejné* (arte de la oratoria) que buscaba los argumentos más apropiados para el tema y el público al que le era destinada la oratoria. La *inventio*, entonces, no implicaba crear sino descubrir, buscar en lo existente para encontrar aquello pertinente para los objetivos del discurso a un público determinado con un lenguaje utilizado para comunicar. Esta búsqueda es pasible de hacerse tanto en la memoria propia como en fuentes externas. Menciona que cuando Gianni Rodari subtitula su libro *Gramática de la fantasía* como *Introducción al arte de inventar historias* (1973), está estableciendo una gramática de la invención que se opone a la idea de una creación espontánea, elemento importante porque una gramática es algo pasible de ser enseñado y de ser aprendido, y por tanto “[...] puede hacerse su lugar en el *curriculum* escolar” (Alvarado, 2013: 154).

De acuerdo a esta autora, la preocupación de la escuela por la eficacia comunicacional del texto y la repetición de lo dicho por otros, ocultó el lugar de valor de la oración y la palabra desnuda, y este valor se reconoce a partir de la experimentación y la transgresión de normas gramaticales, que lleva a un uso reflexivo de las unidades lingüísticas, y “hace a los usuarios más seguros y más libres, a la vez que tiende un puente hacia la literatura, promoviendo lectores más suspicaces y potenciales escritores” (Alvarado, 2013: 78). Así la escritura literaria permite el pensamiento crítico, la invención, el conocer la propia lengua además de los logros comunicacionales de la misma.

Si se renuncia a esta búsqueda pretenciosa –a quién se le ocurre, después de todo, que Lengua y Literatura sea un espacio donde pueda producirse una escritura literaria- y se comienzan a analizar los otros escritos que se acumulan en las carpetas escolares, los resultados tampoco son más alentadores. En las hojas se acumulan respuestas a ejercicios que constatan la adquisición de una palabra previamente impartida, apuntes donde la lengua escrita tiene un uso puramente instrumental, monografías que repiten la palabra de los libros de texto (Alvarado, 2013: 83).

Menciona que la época en la que los estudiantes se sometían sin más a la imposición de las normas de la lengua escrita ya está muy lejos. En este momento es preciso generar un interés que propicie que quieran realizar ese camino para considerar que el esfuerzo que implica es válido. La modalidad de taller de escritura de invención, con el resto de los participantes como público verdadero receptor del texto, con su desafío a imaginar contenido en una consigna mueve al aprendizaje de la escritura, y, sin embargo, “[...] no ha sido lo bastante aprovechado didácticamente” (Alvarado, 2013, 161).

Apunta que una persona que puede imaginar tiene la posibilidad de ser creativo, de modificar su mundo. Si este imaginario no se construye se arriesga el dejarse llevar por lugares comunes erigidos por ideologías hegemónicas de manera acrítica, al no poder considerar otras posibilidades que le permitan distanciarse de ellas.

Considera que la escritura es “la más radical de las tecnologías de la palabra” (Alvarado, 2013: 144), dado que inaugura la posibilidad de independizar el discurso del contexto de la vivencia, oral, e inscribirlo de manera perdurable. Acordando con lo que W. Ong plantea en *Oralidad y escritura* (1982), apunta que como cualquier tecnología no es sólo un recurso externo, sino que cuando se interioriza permite la transformación de la conciencia. La escritura posibilita guardar de manera durable conocimientos y, por tanto, retomarlos en distintos tiempos, facilitando la actitud crítica tanto del discurso propio como del de otros: al depositarse en un soporte tangible la palabra se objetiviza y logra sus propios vínculos con el mundo.

Es esa autonomía del texto escrito la que Bazin y Bensa relacionan con el advenimiento del pensamiento abstracto y científico. Más que un medio de comunicación, un canal de expresión de las ideas y los conocimientos, la escritura, entonces –y las prácticas asociadas con ella-, modela, configura ese conocimiento (Alvarado, 2013, 145).

Larrosa apunta citando a Maeterlinck que “[...] lo escrito (y lo leído) no es sino la traza visible y siempre decepcionante de una aventura, que al fin, se ha revelado imposible. Y sin embargo, hemos vuelto transformados” (2003 b: 54). Esto hace referencia a su concepción de la experiencia de la lectura y la escritura como formadoras, considerando

la formación desde una ética liberadora de construcción subjetiva que no tiene la intención de modelar al otro, de formarlo hacia un final predeterminado, pero sí de darle oportunidades de transformación de sí mismo sin señalar modos precisos en los que ésta ocurrirá. Para este autor estas oportunidades aparecen en relación a posibilitar la experiencia que en sí misma permitirá la transformación si el sujeto logra acceder a ella.

Para delinear su concepción de experiencia cita a Heidegger:

[...] hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de “hacer” una experiencia eso no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer, “hacer” significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida que nos sometemos a ello. Hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello. Nosotros podemos ser así transformados por tales experiencias, de un día para otro o en el transcurso del tiempo (Larrosa, 2003 b: 30-31).

La experiencia, definida como transformadora para el sujeto que por ella transita, tendrá como características de acuerdo a Larrosa (2006), la alteridad (si bien va a tocarme profundamente, es algo que no soy yo, viene desde fuera, es del orden de lo otro que aparece); la subjetividad (dado que le ocurre al sujeto y lo transforma); la pasión (ya que el sujeto que logra vivir una experiencia es un sujeto expuesto, sensible, dispuesto a abandonarse en ella, no activo, que se permite padecerla).

Sostiene que además de la lectura como comprensión de textos, ésta en sí misma puede ser una experiencia sensible de formación, y por ende de transformación subjetiva. Para que esto suceda será preciso que exista una relación entre el texto y la subjetividad, pudiéndose pensar esta relación en términos de experiencia, es decir, aquello que nos pasa (Larrosa, 2003 b). Pensar la lectura como formación significa considerarla como una relación de producción de sentido, y para esto el texto en sí no es lo relevante sino la relación que se establece con éste para escuchar lo que nos dice, lo importante es

estar disponible a dejarse arrastrar por el encuentro con el texto, estar dispuesto a transformarse, a no apropiarse del texto sino a que éste se mantenga como otro.

La idea clásica de formación tiene dos caras. Formar significa, por un lado, dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones pre-existentes. Por otro lado, llevar al hombre hacia la con-formidad con un modelo ideal que ha sido fijado y asegurado de antemano. Mi apuesta sería pensar la formación sin tener una idea prescriptiva de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización. Algo así como un devenir plural y creativo, sin patrón y sin proyecto, sin una idea prescriptiva de su itinerario y sin una idea normativa, autoritaria y excluyente de su resultado, de eso que los clásicos llamaban “humanidad” o llegar a ser “plenamente humano” (Larrosa, 2003 b: 21).

De acuerdo a Larrosa (2006), la experiencia, al contrario del experimento, no puede preverse en términos de que ante tales circunstancias ella acaecerá indudablemente, puede o no ocurrir, pero sí pueden generarse espacios que la posibiliten. En relación a la lectura como posibilidad de experiencia transformadora dirá que tienen que converger para que ésta advenga un texto, un momento y una sensibilidad adecuados. Aboga por una educación que permita a los sujetos tener estas experiencias transformadoras de sí mismos, y para permitir que acaezcan el docente no deberá presentar un saber sino mostrar una experiencia, una relación con el texto, una manera de apertura, de atención, de escucha, de inquietud, en suma, abrir un espacio en el que pueda aparecer la inquietud de los estudiantes:

Podría hablarse, entonces, de una alfabetización que no tuviera que ver con enseñar a leer en el sentido de la comprensión, sino en el sentido de la experiencia. Una alfabetización que tuviera que ver con formar lectores abiertos a la experiencia, a que algo les pase al leer, abiertos a su propia transformación, abiertos, por consiguiente, a no reconocerse en el espejo (Larrosa, 2006: 93).

Lo relevante de la experiencia que puede implicar la lectura es que ésta puede ayudarme a formar, transformar mi sensibilidad, a sentir en primera persona, por mí mismo. Según

este autor esto no ha sido tomado en cuenta por la pedagogía, que ha intentado dirigir la lectura:

[...] puesto que no puede anticiparse el resultado, la experiencia de la lectura es intransitiva: no es el camino hacia un objetivo pre-visto, hacia una meta que se conoce de antemano, sino que es una apertura hacia lo desconocido, hacia lo que no es posible anticipar y pre-ver [...] me parece que la pedagogía (quizá toda pedagogía) ha intentado siempre controlar la experiencia de la lectura, someterla a una causalidad técnica, reducir el espacio en el que podría producirse como acontecimiento, capturarla en un concepto que imposibilite lo que podría tener de pluralidad, prevenir lo que tiene de incierto, conducirla hacia un fin preestablecido. Es decir, convertirla en experimento, en una parte definida y secuenciada de un método o de un camino seguro y asegurado hacia un modelo prescriptivo de formación (Larrosa, 2003 b: 29-30).

Sostiene que el sentido de quienes somos se construye narrativamente, motivo por el cual las historias que leemos y escuchamos (y agregaría de acuerdo a la cita anterior de Maeterlinck, las que escribimos –aunque no es un aspecto particularmente trabajado por este autor–), tendrán un lugar importante en la construcción y transformación del sujeto. Pero esta comprensión de sí mismo se produce por mediaciones con otros, inmersos en la cultura, en prácticas sociales como las pedagógicas (Larrosa, 2003 b).

Antes de la ciencia moderna, el saber fue entendido como un aprendizaje en el padecer, vinculado a lo que le pasa al sujeto, al saber de la experiencia. Éste, como saber finito, subjetivo, singular a esa persona en particular, se distingue del considerado conocimiento científico que se separa del sujeto para generalizar la experiencia, para transformarla en un método y posibilitar el experimento y a partir de esto:

La experiencia ya no es lo que nos pasa y el modo como le atribuimos un sentido, sino el modo como el mundo nos vuelve su cara legible, la serie de regularidades a partir de las que podemos conocer la verdad de lo que son las cosas y dominarlas. A partir de ahí, el conocimiento no es un *pathei matos*, un aprendizaje en la prueba y por la prueba, con toda la incertidumbre que eso implica, sino un *mathema*, una

acumulación progresiva de verdades objetivas que, sin embargo, permanecerán externas al hombre (Larrosa, 2003 b: 24-25).

A partir del abandono del saber de la experiencia, éste queda distante de la subjetividad y aparece un exceso de conocimiento objetivo asociado a una pedagogía que se orienta a divulgarlo y una cantidad importante de dispositivos técnicos con una pedagogía que ayuda a conocerlos. Surge así un empobrecimiento de las formas que generan efectos y transforman la subjetividad, así como una pedagogía que intenta transmitir conocimientos como una secuencia previsible de desarrollo (Larrosa, 2003 b).

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo [...] un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. [...] Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. [...] Porque la experiencia tiene que ver, también, con el no-saber, con el límite de lo que ya sabemos, con el límite de nuestro saber, con la finitud de lo que sabemos. Y con el no-poder-decir, con el límite de lo que ya sabemos decir, de lo que ya podemos decir, con el límite de nuestro lenguaje, con la finitud de lo que decimos. Y con el no-poder-pensar, con el límite de lo que ya sabemos pensar, de lo que ya podemos pensar, con el límite de nuestras ideas, con la finitud de nuestro pensamiento [...] (Larrosa, 2006: 111).

Larrosa apunta aquí a una pedagogía que permita que suceda algo que no está al alcance de su control, pero que retomando la noción clásica de conocimiento, es necesario en el acto de conocer: que la subjetividad pueda verse tocada por el conocimiento.

Capítulo 1: Acerca de los aspectos formales de la investigación

1.1- Tema y problema de investigación

El tema de esta investigación es el abordaje de un taller de escritura de invención en términos de su potencial de propiciar experiencias de formación (Larrosa, 2003 b) para los estudiantes que participan en él.

El problema de este estudio es analizar las vivencias que aparecen en estudiantes de bachillerato participantes de un dispositivo pedagógico-didáctico⁶ taller de escritura de invención y determinar de este modo las posibilidades de esta metodología de posibilitar experiencias de formación (Larrosa, 2003 b); así como describir las diferencias que aparecen para los estudiantes y para el docente que despliega dicho dispositivo entre este tipo de propuesta educativa y otras que el sistema educativo formal propone.

1.2- Objetivos de investigación

Objetivos generales:

- Analizar las vivencias que aparecen para los sujetos en relación al taller de escritura y considerar los aspectos vinculables de éstas a lo planteado por Larrosa como experiencia de formación.
- Describir y analizar las diferencias y las semejanzas que los estudiantes y el docente aprecian entre esta práctica pedagógico-didáctica y otras instaladas en el sistema educativo formal.

⁶ En esta investigación se hará foco en el componente pedagógico del dispositivo

Objetivos específicos:

- Comprender cómo concibe el docente esta práctica y cómo planifica la misma.
- Observar y analizar el trabajo que se realiza en el taller, la relación educativa que acontece entre el docente y los estudiantes y el vínculo que establecen estos últimos con las consignas propuestas por el docente.
- Analizar cómo se produce la circulación de conocimientos tanto para el docente como para los estudiantes en este dispositivo.
- Aproximarse a las vivencias que la participación en el taller de escritura de invención produce en los sujetos (tanto estudiantes como docente).
- Comprender las vivencias que se generan en los estudiantes en torno a la experiencia de producción de escritura.
- Relacionar las vivencias relatadas por los participantes del taller con la experiencia de formación al modo descrito por Larrosa.
- Comprender qué discontinuidades y qué continuidades aparecen con los modos hegemónicos de enseñanza de acuerdo a lo observado y a lo planteado por estudiantes y docente.

1.3- Preguntas de investigación

- ¿Qué se propone el docente con esta propuesta pedagógica? ¿Cómo realiza la planificación para la misma?
- ¿Qué se puede apreciar desde la observación en relación a la dinámica del taller?, ¿cómo es la relación educativa entre el docente y los estudiantes?, ¿cómo se vinculan los estudiantes con las consignas propuestas por el docente?

- ¿Qué efectos tiene esta práctica sobre los saberes, qué dice sobre esto el docente, qué dicen los estudiantes?
- ¿Qué vivencias produce en los participantes del taller de escritura esta propuesta educativa?
- ¿Qué efectos consideran los estudiantes que ha tenido para ellos la producción libre de textos?
- ¿Estas vivencias aparecen como vinculables con la definición de experiencia de formación de Larrosa?
- ¿Qué continuidades y qué rupturas aprecian los participantes (tanto estudiantes como docente) entre ésta y otras propuestas didácticas del sistema educativo formal? ¿Qué novedad aparece para los estudiantes a partir de esta modalidad?

1.4- Estado del arte

No existe en Uruguay una historia publicada sobre los orígenes y devenires de los talleres de escritura, ni los que se han hecho de modo particular, fuera de la educación formal (en general realizados por escritores consagrados, siendo de los más conocidos popularmente los talleres de escritura que coordinaba el reconocido escritor uruguayo Mario Levrero), ni de los que de acuerdo a Severo, son realizados espontáneamente por algunas maestras, maestros, profesores, tanto en educación primaria como media.

De acuerdo a Marote Peñalver (2014), el antecedente escrito vinculado a los talleres de escritura más representativo en Europa es la obra de Gianni Rodari *Gramáticas de la fantasía. Introducción al arte de contar historias* (1973), manual que además de aspectos teóricos brinda ejercicios de transtextualidad (en el sentido de vincular un texto con otro), para fomentar la creatividad por medio de la escritura propia en los estudiantes. También desde la propuesta de escribir con presupuestos lúdicos, se encuentra en Francia a Queneau con su *Ejercicios de Estilo* (1947); así como la

proposición de modificación textual del grupo Oulipo (del que Queneau es uno de los fundadores), a partir del que surge un ejercicio de juego experimental con la escritura desde una tensión entre la libertad creativa y la constrictión a cumplir determinadas restricciones dadas que llevan al escritor a buscar nuevas formas de expresión que apoyen la competencia literaria, con el recurso del humor como elemento básico.

En Argentina esta restricción se llamará consigna en *El libro de Grafein* (1994), de Tobelem, que se encuentra en la línea de la escritura experimental de Queneau. El grupo que Tobelem coordinó tenía el mismo nombre, y concebía la teoría literaria como la posibilidad de jugar con problemas sobre el lenguaje y la literatura que podían ser el pretexto o consigna para escribir. La idea de intertexto, que apunta a los textos previos que el nuevo convoca, daba lugar a una consigna con el objetivo de hablar con la teoría desde la práctica (Marote Peñalver, 2014).

Vottero (2012) apunta que en Argentina, a pesar de que tradicionalmente la escuela no enseña a escribir literatura sino a leerla, analizarla y estudiarla, el taller literario aparece en la enseñanza media principalmente como actividad extracurricular a partir de los aportes de Gloria Pampillo en la década de los 80'. Ésta combina técnicas surrealistas con consignas que se inspiran en la *Gramática de la fantasía* de Rodari, y aunque en su comienzo se pensó para la escuela primaria, su obra se asoció al grupo Grafein y al *El nuevo Escriturón* (1993) de Alvarado, Bombini, Feldman e Istvan y la propuesta de producción de textos propios fue tomada en cuenta también en las clases y no sólo como propuesta extracurricular. Citando a Alvarado, señala que esto no fue duradero en la enseñanza formal por la escasez de docentes preparados para trabajar con esta metodología y porque la ausencia de evaluación y calificación no era coincidente con los requerimientos escolares.

A partir de la búsqueda de investigaciones científicas vinculados al tema de tesis surgieron los siguientes textos.

Amaya (2011) realiza una revisión crítica de artículos investigativos y de tesis de maestría y doctorado próximos temporalmente al momento en el que se desarrolló este estudio. Los mismos presentan investigaciones de tipo cualitativo (etnografías y estudios de casos) así como cuantitativo acerca de la escritura en los jóvenes, efectuadas

en estudiantes de los primeros años de la universidad, de secundaria e investigaciones de la escritura extraescolar. El objetivo de esta investigación es aproximarse a las concepciones acerca del lenguaje que subyacen en las investigaciones sobre la escritura. Esta revisión permitió ver tanto que la investigación sobre escritura en adolescentes tiende a la cualificación de operaciones metacognitivas (considerándose el lenguaje como posibilidad traductora del pensamiento), como la escasez de escrituras alternativas en los sistemas educativos, dado que mayormente se consideran como actividades sin importancia. Este aspecto se hizo visible también en relación a lo que ocurre en Uruguay: como ya se ha apuntado, Severo menciona que no aparece la producción de textos de manera libre más que como alternativa en los *curricula*, no hay mención en ellos acerca de la metodología de taller de escritura, por lo que queda como una actividad que realizan algunos docentes fuera del programa educativo, con los peligros que ello implica.

Morote Peñalver (2014) presenta una investigación-acción sobre un taller de escritura con estudiantes de formación docente de educación primaria en España con el objetivo de conocer el desarrollo de las competencias creativas y la influencia en el desarrollo social, afectivo, cultural y crítico de los estudiantes a través de la experimentación en un taller que posibilite una escritura intertextual, interdisciplinar e imaginativa. Se resalta la escasa investigación existente en la temática, así como la ausencia de la escritura creativa en los *curricula* españoles. Se considera a la escritura creativa como una modalidad diferente de enseñanza de la lengua que posibilita un desarrollo integral del estudiante en tanto persona con intereses vinculados al arte. A partir de técnicas de recolección de datos como observaciones participantes y cuestionarios a los sujetos, observa el taller de escritura en un contexto educativo y toma entre varias consecuencias que aparecieron como el aumento de la competencia lingüística, la lectura creativa y de las actitudes cooperativas, el desarrollo afectivo (considerado en términos de autoestima, autoconfianza) que de acuerdo a sus conclusiones produce. Este impacto de la escritura sobre la conformación de aspectos afectivos vinculados a la subjetividad, está directamente relacionado con mi tema de investigación. De acuerdo a esta investigadora la escritura tiene efectos sobre el vínculo de las personas consigo mismas (que podríamos pensar aparece en conceptos como el aumento de la autoestima y la autoconfianza) y con los demás (que podríamos suponer se observa en el desarrollo de

las actitudes cooperativas), lo que se profundizará en mi investigación en los capítulos siguientes.

En estas investigaciones mencionadas se puede apreciar que de acuerdo a la segunda no hay un caudal importante de investigaciones científicas sobre los talleres de escritura como manera de enseñanza de la lengua escrita, y de acuerdo a la primera se aprecian escasamente modalidades de enseñanza de la escritura alternativas a las tradicionales, lo que vuelve relevante la posibilidad de dar luz sobre distintos aspectos de una experiencia de taller de escritura de invención que se detallará en mi investigación.

Labarte y Herrera (2016) realizan un estudio cuasi experimental y cuantitativo, que tiene como objetivo comprobar la eficacia de los talleres de escritura creativa como estrategia pedagógica que posibilita el desarrollo de la creatividad y las habilidades para la escritura. El mismo se realizó con estudiantes de 16 y 17 años de dos grupos (uno de experimentación y otro de control), de tercero medio del Instituto San Martín de Curicó en Chile. Concluyen a partir del mismo que estos talleres logran desarrollar las habilidades de escritura y la creatividad, fomentando el pensamiento divergente. La creatividad es definida como una “[...] habilidad cognitiva” (2016: 20), mencionan que de acuerdo a Gianni Rodari esta es considerada como “[...] sinónimo de pensamiento divergente, o sea, capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia” (2016: 20). Señalan que a pesar de que los programas educativos apuntan a promover la creatividad, la realidad de las aulas muestra un uso puramente instrumental de la lengua, que implica la reproducción de lo ya dicho y no propicia la creatividad. Este estudio se realiza sobre un proyecto a partir del cual se genera la posibilidad para estos estudiantes de acceder a talleres de escritura que no aparecen en los *curricula*. Plantean a partir de distintas teorías las posibilidades de enseñanza de la creatividad, al diferenciarla de otras teorías en las que ésta es considerada un talento. Valorando al evaluar las producciones textuales en el aula criterios diferentes de los usuales debido a la necesidad de evaluar la creatividad de manera distinta a las actividades comunes escolares, se generaron criterios avalados por expertos en el área como: originalidad, flexibilidad, elaboración, expresión. Los resultados mostraron avances significativos en estas categorías en el grupo experimental a diferencia de lo ocurrido en el grupo control. Asimismo resaltan la diferencia de motivación, seguridad en su poder creativo, y del acceso a experiencias estéticas de los estudiantes en el grupo experimental. Así,

concluyen, la creatividad puede ser enseñada, y por ende todos podríamos ser creativos si se brindan las posibilidades de aprendizaje como se posibilitaron en este taller investigado, a partir del cual se utilizaron estrategias diferentes a las usuales en la enseñanza formal que lograron generar una apertura a la literatura y a la expresión escrita y original.

Daniel Fabre (2008) especifica que la escritura da forma a la experiencia, apareciendo una escritura que se hallaría del lado de lo inculcado, de lo normativo, pletórica de restricciones que la escuela transmite, y de la que sólo el escritor puede escapar, quien aunque se afirma sobre la primera, burla los lugares comunes y logra hacer escuchar su propia voz, en la cual el yo se expresa, compromete y transforma. Pero, a partir de su investigación sobre escrituras ordinarias, aquellas que realizamos comúnmente como mensajes, recordatorios, diarios íntimos, notas en monumentos, etc., que se supondría estarían del lado restrictivo de la lengua, se aprecia el poder productivo de la escritura, al observarse la producción de giros y redefinición de las normas desde los sujetos que las utilizan. Este autor permite pensar en la posibilidad para todos de realizar esos juegos con la lengua que los escritores realizan.

En las investigaciones de Labarte y Herrera y Daniel Fabre aparece la facultad de todos de generar esos giros originales en la lengua que realizan los escritores, en la primera se observa la conclusión de que la creatividad puede enseñarse, punto particularmente relevante para mi investigación por aparecer como un antecedente de las posibilidades de acceder a la producción de textos en un contexto de enseñanza.

Celis, Rivas y Camacho (2013), llevan a cabo un proyecto de investigación sobre talleres de escritura creativa realizado para el Instituto de Investigaciones Literarias Lingüísticas de la Universidad del Zulia en Venezuela, que hizo foco en las posibilidades de la lectura y escritura creativa para optimizar la comunicación y la capacidad creativa en jóvenes universitarios. Para esto se realizaron talleres de narrativa y poesía a los que se asistía voluntariamente, considerando que esta metodología permite aprender desde la acción. La pregunta principal de esta investigación es cómo lograr que la enseñanza sea una acción creativa, creadora de lo singular y respetuosa de esto último. A partir de estos talleres aprecian un juego con la realidad al crear otra posible que les permite ser creativos y expresar sus sentimientos, apuntan que la

horizontalidad del taller les permitía libremente expresar sus ideas y afectos y escuchar los de los demás. A partir de distintas dinámicas que posibilitaron leer textos literarios y escribirlos, los jóvenes mostraron un avance en el manejo de las estructuras narrativas, el vocabulario, y la comprensión de que es posible disfrutar de la escritura y profundizar en el conocimiento de su lengua. Asimismo posibilitaron encontrar en el lenguaje la posibilidad de expresión y visualizarse a sí mismos como creativos.

A partir de un proyecto de investigación con docentes de educación básica en formación continua, Vieira (2007) estudia las relaciones entre la constitución del sujeto y la actividad creativa en contextos de enseñanza-aprendizaje en Brasil. Se realizan para esto talleres estéticos con estos sujetos, entendiéndose por educación estética una enseñanza que permite a las personas establecer vínculos sensibles y creativos con la realidad, con los otros y con ellos mismos que resultan esenciales para una educación que se proponga potenciar las posibilidades de las personas de mirar la realidad e inventar modos de trascenderla. Aprecian a partir de técnicas de recolección como entrevistas con los participantes y análisis de documentos filmicos, que distintas actividades humanas, como la lectura y la escritura, además de posibles usos instrumentales, pueden ser experiencias estéticas que son productoras de subjetividad y de relacionamientos nuevos con los otros y la realidad. Desde la educación estética, de acuerdo a la autora, se hace posible el reconocimiento de los sujetos como socio-históricos, capaces de crear existencia y resistir sometimientos.

La tesis doctoral de Henao (2005) investiga un proyecto de escritura creativa realizado a lo largo de doce años con estudiantes del centro educativo formal Liceo Benjamín Herrera en Medellín, al analizar las razones que posibilitaron que este proyecto se instaurara. A partir de los resultados de esta investigación cualitativa de tipo estudio de caso, aprecia las posibilidades de la producción de textos para los sujetos intervinientes en términos del fortalecimiento identitario, de la comprensión del mundo interno y externo, y reflexiona sobre el potencial de este proyecto para el sistema educativo. En este sentido, plantea una visión de la escuela como proyecto cultural que implica una modificación de los individuos, el colectivo y el entorno, desde una modalidad de enseñanza que se aleja de la necesidad de sujetos dóciles y abre espacios para sujetos creativos, lo que resignifica el espacio democrático escolar.

Michèle Petit (2003) a partir de numerosas investigaciones hace referencia al carácter profundamente humano de la necesidad narrativa que existe desde los albores de nuestra especie, a la posibilidad de inventarse la propia vida que la lectura permite, es decir, al potencial constructor y re-constructor de subjetividad de la lectura, así como a las posibilidades que brinda de simbolización y relanzamiento cognitivo al permitir la construcción de sentido. También apunta que tanto esta actividad como la escritura (Petit, 2011), contribuyen a definir lo que somos en términos subjetivos, lo que permite pensar en la posibilidad de estas dos actividades típicas del taller de escritura como posibilitadoras de producción subjetiva.

Los tres últimos investigadores señalan la posibilidad de constitución subjetiva que la escritura puede permitir, tema particularmente importante para mi investigación, que, como se ha mencionado, intenta analizar las posibilidades del taller de escritura de posibilitar una experiencia de formación (Larrosa, 2003 b), que implica, en sí misma la posibilidad de construcción subjetiva.

Como se ha podido observar a partir de estas investigaciones, no aparecen conceptualizaciones contradictorias entre ellas. En algunas se hace énfasis en la enseñanza de la lengua escrita en el sistema educativo formal desde sus aspectos instrumentales, que dejan de lado las potencialidades de enseñanza de los aspectos estéticos y creativos que se pueden lograr con la escritura. Apuntan en términos generales a la importancia que puede tener la escritura libre de textos para la construcción de un espacio de libertad que permita la expresión tanto afectiva como de ideas y en algunas de ellas aparece la asociación de ésta con la producción de subjetividad. Sólo en el caso de Henao, aparece la posibilidad de construcción ciudadana democrática que posibilita el taller de escritura de invención, aunque podríamos pensar que a partir del énfasis hecho en la libertad que implica este dispositivo esta idea podría concluirse de varios de los artículos. Tanto los aspectos de constitución subjetiva, como este aspecto político pedagógico implícito en el dispositivo de taller de escritura es para mí de particular interés y será trabajado en esta tesis.

1.5- Apartado metodológico

Este estudio tiene como enfoque el etnográfico. De acuerdo a Rockwell (2009) éste permite el conocimiento de las perspectivas y sentidos locales de lo que se investiga que a su vez puede permitir vislumbrar sentidos generales en relación a la temática de investigación. Desde la etnografía se procura comprender la visión singular de los sujetos, motivo vinculado directamente al problema de la presente investigación en la que justamente se trata de conocer las vivencias y opiniones de sujetos sobre una práctica pedagógico-didáctica y las diferencias y similitudes que encuentran entre ésta y otras instaladas en la Escuela. Implica, así, un acercamiento a distintos lenguajes, posiciones y visiones, posibilita conocer el mundo percibido por los otros sin intentar encontrar una verdad objetiva, sino que entiende que la subjetividad de investigador y sujetos de investigación es la posibilitadora de mundos posibles. A través del pasaje por la experiencia de campo y “el trabajo constante de escuchar y observar, registrar, leer y escribir, analizar y dudar [...]” (Rockwell, 2009), esta perspectiva brinda la posibilidad de transformación de la mirada sobre el tema estudiado y de una transformación personal del que investiga.

El trabajo de campo antropológico intenta una intensa producción de datos en un espacio y tiempo restringidos con una posterior elaboración de los mismos que posibilita al articularlos encontrar interdependencia entre ellos. El resultado del trabajo de campo será la obtención de una heterogeneidad de discursos que serán transformados en un discurso inteligible y significativo a partir de la elaboración de los datos obtenidos que implicará los siguientes procesos no separables entre sí: “[...] *describir, traducir, explicar e interpretar*” (Velasco & Rada, 2006: 42).

La descripción trataría sobre la elaboración primaria de los datos obtenidos, sin embargo no es posible diferenciarla completamente de la interpretación, ya que esta última es necesariamente parte de la descripción. Para Geertz la etnografía tiene que ver con realizar una “[...] *descripción densa* [la que] daría cuenta de los detalles y sobre todo de las intenciones significativas implicadas en la conducta observada” (Velasco & Rada, 2006: 43).

Traducir implica que los acontecimientos y discursos propios de la cultura de los sujetos de investigación apreciados en el trabajo de campo, serán transcritos en las categorías propias de la cultura del investigador. Asimismo se relaciona con el ordenamiento lógico de determinadas secuencias de comportamientos con el objetivo de hacerlos accesibles al lector, y con la elección de figuras retóricas que hacen comprensibles estados de ánimo o del ambiente. “Para acceder al significado de un texto, Malinowski exigió captar el contexto de situación y el contexto cultural [...] Tal exigencia convertía a la traducción en un proceso de elaboración de datos entremezclado con la descripción” (Velasco & Rada, 2006: 52-53).

Estos autores traen el debate que existe en antropología en torno a qué implicaría la explicación. Mencionan, a modo de ejemplo, que para Hempel explicar es dar las causas de un fenómeno, toda explicación tendría dos tipos de preposiciones: el *explanandum*, que a partir de datos observables describe el fenómeno, y el *explanans*, proposición que muestra leyes y condiciones iniciales o antecedentes a dicho fenómeno; habría diversos tipos de explicaciones, las nomológico-deductivas que intentan deducir el *explanandum* desde leyes generales en una combinación con situaciones particulares, y las probabilísticas que expresan tendencias de probabilidad para vincular el *explanandum* con el *explanans*. Otra clasificación diferencia explicaciones causales (las que muestran la existencia de un fenómeno), explicaciones genéticas o evolutivas (que muestran el desarrollo de un fenómeno), y explicaciones composicionales (que muestran las relaciones entre sus partes).

La interpretación, de acuerdo a estos autores, se ha valorado como una alternativa a la explicación, siendo esta última la apreciada como apropiada para las ciencias físico-naturales a las que algunos han intentado asimilar las ciencias sociales, y la interpretación para las ciencias del espíritu según una antigua definición. Esto muestra una discusión extensa en relación al lugar de las ciencias sociales. Citan a Evans-Pritchard para especificar que la antropología investiga sociedades como sistemas simbólicos no naturales, busca pautas coherentes, no leyes, tiende a interpretar más que a explicar. La interpretación no tiene que ser el final de un proceso metodológico, luego de una puede venir otra. Esta perspectiva intenta buscar relaciones, “[...] en el que la descripción densa acaba siendo una composición hipotética de la cultura tal como la ve el investigador” (Velasco & Rada, 2006: 71). Se trata de analizar la cultura de estudio como a un texto literario: “La cultura de un pueblo –dice Geertz- es un conjunto de

textos, que son ellos mismos conjuntos, y que los antropólogos se esfuerzan en leer por encima del hombro de aquéllos a quienes dichos textos pertenecen propiamente” (Velasco & Rada, 2006: 72). La etnografía, apuntan, trata de capturar sentidos y reglas de acción social en un contexto singular, para esto será relevante interesarse por las miradas del mundo de los sujetos que se investigan para comprender la significación de lo que hacen (Velasco & Rada, 2006).

El hombre, según Geertz (1973/2003), se encuentra dentro de un tejido de significaciones que él ha entrelazado, siendo esto mismo la cultura. El análisis de esta última no puede, para este autor, tener como objetivo el buscar leyes, sino el interpretar las significaciones que se encuentran como enigmáticas en un nivel superficial. Lo que determina la etnografía es una conjetura que llama, tomando la concepción de Gilbert Ryle, descripción densa: “[...] una jerarquía estratificada de estructuras significativas atendiendo a las cuales se producen, se perciben y se interpretan [...]” (1973/2003: 21) las observaciones, ya que lo que se consideran datos apreciados son en verdad interpretaciones de interpretaciones de sujetos sobre lo que ellos y otros sienten y piensan. El análisis trata entonces de esclarecer las estructuras de significación, actividad que se parece a la del crítico literario, y establecer su campo social y su alcance.

[...] la etnografía es descripción densa. Lo que en realidad encara el etnógrafo [...] es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después. [...] Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de “interpretar un texto”) [...] (Geertz, 1973/2003: 24).

La conducta humana significa algo, es una serie de actos simbólicos, y lo que hay que interrogar es por el sentido y valor de estos actos. Más aún: “[...] la cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas tales como señales de conspiración y se adhiere a éstas, o percibe insultos y contesta a ellos [...]” (Geertz, 1973/2003: 26).

Las descripciones que se hacen de lo apreciado en la cultura en la que se realiza la investigación deben abordarse desde los valores que entendemos que los sujetos le dan a

las cosas, pero teniendo en cuenta que son descripciones antropológicas, parte de un sistema de análisis. Se elaboran teniendo en cuenta las interpretaciones que realizan los sujetos de su experiencia, y siendo descripciones aluden a tales interpretaciones, son en definitiva interpretaciones de interpretaciones, y por ende son ficciones en el sentido de algo que se ha formado, el que sea atendible dependerá de la posibilidad del investigador de aclarar lo que ocurre, de disminuir lo enigmático (Geertz, 1973/2003).

La descripción etnográfica es microscópica, partiendo de conocimientos cuantiosos sobre temas pequeños hace análisis abstractos e interpretaciones amplias. Este tipo de contenidos que se producen con participación del investigador con criterio microscópico puede dar a los grandes conceptos que investigan las ciencias sociales una actualidad concreta y sobre todo posibilita pensar creativamente con ellos, sucesos pequeños hablan de grandes temas (Geertz, 1973/2003).

La descripción densa intenta, entonces, dar cuenta de las intenciones de los sujetos en el campo, lo hace al enfocarse en lo microscópico y ser interpretativa, hay un detenerse en el detalle para lograr apreciar la red de relaciones de significación que aparecen en el contexto estudiado. El objetivo de ésta es encontrar estructuras de significación que aunque aparenten ser implícitas y distantes entre sí, deben ser conectadas por el investigador y hacerlas accesibles colocándose en el punto de mira de los actores. El centro de la mirada de la investigación, de acuerdo a la concepción de Geertz, son los acontecimientos que hacen al flujo de la acción social, puerta de entrada empírica de los sistemas simbólicos. A través de la acción social se vinculan las formas culturales y aparecen las relaciones que tienen unos elementos con otros, la descripción interpreta el flujo de esta acción basándose en los acontecimientos como si fueran relatos, se inscribe mediante esta descripción el discurso social para ser consultado (Velasco & Rada, 2006).

[...] El modo de tratar los sistemas simbólicos es [...] aislar sus elementos, especificar las relaciones internas entre ellos y, finalmente, caracterizar el sistema de acuerdo al núcleo de símbolos en torno al cual está organizado, o a las estructuras subyacentes de las cuales es una expresión, o a los principios ideológicos de los cuales es un desarrollo (Velasco & Rada, 2006: 49).

En el enfoque semiótico que propone Geertz (1973/2003), las formulaciones teóricas se forman debajo de las interpretaciones, separarlas de estas últimas carece de sentido dado que al explicitarlas sin sus aplicaciones quedan vacías, así el objetivo principal de una elaboración teórica es generalizar dentro de los casos particulares. La teoría cultural, para este autor, no es predictiva, pero esto no es igual a decir que la teoría tiene que ajustarse exclusivamente a situaciones pasadas, sino que debe tener en cuenta intelectualmente también situaciones futuras: el marco teórico dentro del que surgen las interpretaciones debe poder dar interpretaciones a nuevos fenómenos sociales. Para Geertz la diferencia que aparece en las ciencias experimentales entre descripción y explicación, para la teoría de una ciencia interpretativa se da como una diferencia entre inscripción (descripción densa) y especificación (diagnóstico), entre esclarecer la significación que ciertas acciones sociales tienen para sus actores, y establecer lo que ese conocimiento así alcanzado dice sobre la sociedad de la que surge, y más ampliamente, sobre la vida social en sí.

Lo esencial de la antropología interpretativa es permitir el acceder a las respuestas dadas por otros a preguntas profundas e inscribirlas en lo consultable de lo dicho por el hombre (Geertz, 1973/2003).

A partir de la perspectiva etnográfica:

Poco a poco, al alternar observación y análisis se van haciendo inteligibles cada vez más relaciones, se van descartando esquemas iniciales y construyendo o seleccionando categorías que permitan observar y distinguir más detalles en los materiales de campo [...] los fragmentos analizados van tomando su lugar dentro de concepciones progresivamente más articuladas. Se arman nuevas tramas descriptivas y éstas, a su vez, exigen reestructurar la concepción de los procesos que se estudian (Rockwell, 2009:71-72).

Como se puede apreciar en la cita anterior, esta autora hace hincapié en la importancia que para la etnografía tiene el análisis de lo observado y escuchado desde el inicio del acercamiento al campo, desde este enfoque se realiza continuamente un trabajo sobre los textos producidos en el campo, se leen y releen los registros de campo, para

interpretarlos desde varios ángulos, para poder relacionar, dudar y nuevamente relacionar:

[...] todo ello hasta encontrar cómo encajan algunas piezas del rompecabezas. El proceso mental no recorre un camino lógico y pautado. Las intuiciones y las corazonadas cobran importancia. En una trayectoria que Piasere (2002) ha llamado “perducción”, los detalles vividos se van juntando de manera irregular y permiten, finalmente, transformar la mirada. Poco a poco se arman descripciones etnográficas, como *puntos de llegada*, es decir, descripciones que no fueron evidentes al inicio (Rockwell, 2009: 197).

En la antropología a partir de Malinowski aparece el trabajo de campo como un aspecto fundamental de dicha disciplina, la mente y las emociones de otro ser humano son vías regias para el conocimiento y la comprensión de una cultura; además de que el científico vea esa cultura es necesaria la visión de los sujetos que habitan en ella; la cultura debe ser observada como un todo, por lo que no se puede disociar el contexto de las conductas culturales (Velasco & Rada, 2006). A su vez esta perspectiva metodológica necesita la implicación de quien investiga con los consecuentes efectos afectivos que esto conlleva: entusiasmo, desánimo, desorientación, experiencias de control de sí mismo, sensación de incapacidad; todo lo que se aleja de la pretendida asepsia de otros enfoques metodológicos (Velasco & Rada, 2006).

Por esto mismo en el enfoque etnográfico se considera vital el análisis y la vigilancia de la mirada necesariamente subjetiva del propio investigador sobre el campo, ya que él es quien crea el objeto de estudio (Rockwell, 2009), el no tomar en cuenta este aspecto podría llevar a afirmaciones apresuradas en relación a las expectativas tanto del investigador como de investigaciones previas sobre la temática que lo influyan. Esta misma vigilancia para Rockwell es la que posibilita, mediante el eje ordenador del trabajo conceptual sobre las relaciones que aparezcan entre categorías delineadas previamente al trabajo de campo, y las que surjan de lo apreciado a partir de éste, que éstas puedan enriquecerse o modificarse y surgir otras nuevas, así es como el investigador puede modificar su mirada sobre lo estudiado al dejarse sorprender por el campo.

El trabajo de campo tiene como hipótesis de partida que para investigar grupos humanos el mejor método es “establecer y operacionalizar relaciones sociales con las personas que los integran” (Velasco & Rada, 2006: 24), y para ello es imprescindible implicarse en esas relaciones desde la proximidad a la toma de distancia, de la observación a la participación. En este sentido como modo básico de abordaje del campo aparece la observación participante, que implica el estar en la escena por parte del investigador, participar de ella de modo de no alterar su normal desarrollo, la escena a partir de la inclusión del investigador suma un nuevo papel “accesorio a la propia acción, pero incrustado en ella “naturalmente”” (Velasco & Rada, 2006: 24).

De acuerdo a estos autores, las técnicas esenciales en el trabajo de campo son la observación y la entrevista, técnicas complementarias que permiten acceder a los hechos: conductas y pensamientos, actos y normas, sucesos y palabras, realidad y aspiraciones. No sólo posibilitan el acceso a la información, sino que también la producen. En la observación la información sería alcanzada desde la percepción sensible de quien investiga; en la entrevista desde los conocimientos de los sujetos de investigación, los informantes. Asimismo el trabajo de campo propicia que sea el investigador el primer informante, posición más clara en la observación participante, que “debe dar a la observación el carácter de vivencia, de experiencia” (Velasco & Rada, 2006: 34). A partir de esta última se alcanzaría la objetividad mediante una observación cercana y sensible y se reconocerían los sentidos que los sujetos de la investigación dan a su conducta. La entrevista permite dar sentido a las acciones no comprendidas en la observación o a corregir las conclusiones precipitadas a partir de lo observado.

1.6- Diseño metodológico

Mi objetivo al inicio fue intentar localizar un dispositivo de taller de escritura cuyos participantes no tuvieran necesariamente un interés previo en la producción de escritos propios, buscaba un taller en el que se intentara suscitar ese entusiasmo en los participantes, un espacio en el que se pudiera dar la experiencia transformadora a la que me referí con anterioridad. Consulté para esto a personas vinculadas a la poesía sobre

una propuesta de taller de escritura que pudiera generar este interés y llegué a una experiencia que se hace en un centro cultural que depende del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. Este centro trabaja sobre los derechos de acceso a la cultura de los ciudadanos y, si bien es un centro abierto, tiene como interés principal que la población que suponen menos acceso tiene a los bienes culturales comunitarios pueda acceder a ellos, motivo por el que se focalizan particularmente en personas que viven en refugios luego de haber estado en situación de calle. En él se llevan a cabo distintas actividades vinculadas con la expresión artística, entre ellas un taller de escritura de invención. En una primera entrevista con su coordinador me propone “tensionar” esta experiencia con una que sucede en educación formal en la asignatura literatura, llevada a cabo por un docente que es también un escritor reconocido en los círculos literarios de Montevideo (y que yo había visto previamente, pero no había interactuado), y menciona que considera que esta es una experiencia interesante que podría ser importante para mi investigación. Me contacté con este docente, quien estuvo interesado en formar parte de esta etnografía, que introduje como una investigación que tiene como objetivo reflexionar sobre las consecuencias que tiene para los escribientes producir textos propios en un dispositivo organizado con ese fin. Al realizar la primera entrevista con él sus palabras, que incluían intenciones pedagógicas que parecían intentar generar un vínculo subjetivo de los estudiantes con los textos a leer, así como un interés muy marcado en la producción de textos propios por parte de éstos en un taller de escritura no pautado en el programa educativo para la asignatura literatura, consideré que era sobre esta experiencia que mi investigación debía transcurrir. Con respecto a la primera experiencia no fue posible trabajar en ella, dado que la mayoría de los participantes no sabía escribir y producía una poesía oral, lo cual más allá de su interés e importancia, queda fuera de mis intereses de investigación que se encuentran en la dimensión de la escritura.

En la presente investigación se realizaron observaciones participantes para poder apreciar el funcionamiento del dispositivo del taller seleccionado, cómo se organiza el dispositivo, cuáles son las propuestas de trabajo, cómo se sucede la presentación de éstas últimas, y cómo transcurre la participación de los estudiantes. Mi participación en las actividades del taller permite poner en foco mi experiencia vivida en el campo (Guber, 2004), y así aproximarme a comprender las significaciones que aparecen para

los sujetos participantes, como ya se ha mencionado, se da bajo esta técnica la posibilidad de dar cuenta de lo que puede acaecer a un sujeto que es también parte, que realiza las tareas planteadas en el taller. Se hicieron entrevistas semi-estructuradas con el coordinador del taller con el objetivo de poder apreciar su mirada sobre el dispositivo del taller y sus posibilidades, sobre la manera de organizar la propuesta pedagógica, los efectos que considera que tiene esta propuesta en los participantes. Asimismo se efectuaron entrevistas semi-estructuradas a pequeños grupos de estudiantes dado que se apreció como relevante para la investigación propiciar el intercambio entre los participantes en relación a lo postulado en las preguntas y los objetivos, considerándose que esta posibilidad de discusión entre los mismos podía enriquecer los datos que surgieran al favorecer el relanzamiento de preguntas y contenidos, de nuevos cuestionamientos a partir de los aportes de los propios estudiantes.

Los sujetos con los que se realizó la investigación son: dos grupos de estudiantes del tercer año de bachillerato opción medicina de educación pública de una ciudad uruguaya de la zona metropolitana, que en la asignatura literatura trabajan exclusivamente desde la modalidad taller de escritura⁷, es decir, desde la lectura de textos y la producción textual de los propios estudiantes; así como el docente coordinador de dichos talleres. Esta selección se debe a la propuesta educativa que se plantea como una práctica seleccionada por el docente, lo que conlleva a pensar en su interés personal por la misma. En relación a los participantes, se seleccionaron estos grupos vinculados a la educación pública y obligatoria, ya que interesa poder visualizar el carácter que pueda tener esta experiencia para personas que no la eligen previamente, dado que podríamos pensar que las personas que eligen entre otras opciones ir a un taller de escritura ya están previamente movilizadas o conmovidas por esta última; estos grupos dan la oportunidad de analizar el valor de experiencia del dispositivo en un conjunto de personas que son sorprendidas por él y que no lo buscaron previamente. Es relevante explicitar que fue el docente quien seleccionó estos dos grupos: a priori se podría suponer que eligió los grupos en los que consideraba que el taller funcionaba de manera más fluida en sus objetivos de interpretación libre y escritura de invención, ya

⁷ Como se puede apreciar en el anexo 2, si bien el curriculum de literatura de dicho bachillerato menciona la producción de textos dentro de sus objetivos esta posibilidad didáctica no aparece como central, ni presenta la expresión taller de escritura.

que él también es docente de un grupo de 5° de bachillerato. Visité este último grupo en dos oportunidades por invitación del profesor, el mismo contaba con siete estudiantes en total, y de hecho esta suposición previa demostró no ser relevante, ya que en esas visitas aprecié la misma metodología que en los que realicé la investigación, y una participación similar de los estudiantes al de los grupos con los que desarrollé esta etnografía. Uno de los grupos de investigación tienen a este docente por segundo año consecutivo, en el otro es el primer año que participan del taller de escritura que el profesor coordina ya que en 5° de bachillerato tuvieron otro docente. Se eligieron dos grupos que participan de la propuesta de taller de escritura de invención de un mismo profesor, dado que podría posibilitar la contrastación de ambas experiencias y entonces “...encontrar las diferencias que permiten identificar ciertos elementos significativos y establecer así, categorías culturales” (Rockwell 2009: 89).

La unidad de análisis son las vivencias de los sujetos participantes de talleres de escritura de invención llevados a cabo con dos grupos de clase que concurren al último año de bachillerato en un centro educativo público de la zona metropolitana de Uruguay.

El objeto de estudio es el dispositivo de taller de escritura de invención como posible vehiculizador de la experiencia de formación antes definida que se presume puede acaecer para los sujetos participantes del taller.

Capítulo 2: ¿Una metodología para una experiencia?

[..] Y en este momento en que la principal amenaza es la homogeneización, quizá sea tiempo de dejar de insistir en la verdad de las cosas y comenzar a crear las condiciones para la pluralidad del sentido. El papel del profesor, me parece, es hacer que la pluralidad sea posible. Y eso es dar un sentido de la contingencia, de la relatividad y, en definitiva, de la libertad (Larrosa, 2003 b: 40).

Desde el primer encuentro de entrevista con el profesor que llamaré de aquí en más F, apareció como parte de un discurso espontáneo tanto en entrevistas como en la primera observación participante que realicé (en la que pide que los estudiantes me cuenten qué textos trabajaron hasta ahora y qué consignas organizaron él o ellos -en las ocasiones en que F les pidió que lo hicieran- para escribir textos), explicitaciones de su parte de cómo concibe su práctica docente, cómo planifica la misma, y los resultados que obtiene que implican que en términos muy generales sus estudiantes logran producir sus propios textos y que a fin de ese año, 2016, se publique un libro con textos de todos sus grupos de estudiantes del liceo en el que se desarrolla la investigación. Es evidente el interés de este docente en compartir las experiencias que se dan en el aula.

2.1- Descripción del dispositivo de taller de escritura

L: Es como un microclima acá adentro, en este momento estamos acá, tenemos música y esta es la propuesta, y esto es lo que a mí se me ocurre y lo digo, y escucho a mis compañeros, y lo de afuera en este momento no está (entrevista estudiante, octubre, 2016).

Las sillas deben abandonar el usual formato de filas antes de que llegue el profesor F para esta asignatura Literatura particular: es necesario sentarse en círculo para poder verse entre sí. Llega F y se siente el entusiasmo, le preguntan qué texto trajo hoy. Se lee

el escrito en cuestión, a veces es el docente, otras veces son distintos estudiantes que se ofrecen a leer. Párrafo a párrafo los estudiantes intervienen diciendo su opinión sobre los posibles sentidos de cada uno, el profesor los escucha de modo tal que propicia otras intervenciones: “qué interesante, te pareció eso, ¿qué les pareció a los demás?” (nota de campo, setiembre, 2016). El comportamiento paraverbal del docente también es sin dudas habilitante y posibilita distintas miradas, no hay una declaración del canon literario, sino una valoración de que es posible leer un texto de diversos modos. En general F señala y define algunos de los recursos literarios usados por los escritores para construir el escrito luego de que los estudiantes dan su opinión. Si dan muestra de no comprender el párrafo o verso que se está leyendo, luego de que F pregunte “¿van haciendo pie?” (nota de campo, setiembre, 2016), él lee frase por frase o verso por verso y hace preguntas guías o dice una interpretación que identifica como “posible”, dando cuenta de que no es la única. Luego de leer, es común que F plantee una consigna para escribir un texto propio, que a su vez luego de ser escrito, es compartido grupalmente a partir de la lectura de quien lo escribió si así lo desea.

El entusiasmo aparece como algo fundamental, tanto en observaciones participantes como en entrevistas, en la gran mayoría de los chicos; para mí que durante varios días compartí actividades con ellos fue un sentimiento también presente. Hay un despliegue del docente para que esto ocurra: actitud vital en la manera de habitar el espacio, él también está en el círculo de asientos, aunque también camina y se queda parado en diferentes lugares, hay una cercanía a los estudiantes, les pregunta cómo están, continúa su actitud de interés cuando éstos se extienden en la respuesta, hay en su discurso un recurso al humor mientras habla de distintos temas. Es muy difícil no estar centrado en él, se podría pensar que hay una actitud performática de F que genera una fascinación en el que lo mira, la manera de moverse, de hablarles, el modo en el que explica por qué trajo este texto y no otro: porque cree que les va a “interesar”, a “divertir”, hay una apuesta visible a generar interés en los estudiantes. En definitiva, luego de haber participado en el taller impresiona como una búsqueda del docente a conmover, por los textos, por los retazos de historias que selecciona sobre los autores, por su propio discurso. En este sentido, a partir de lo que plantea en clase en relación a sus lecturas y a sus escrituras (F es poeta y novelista publicado, su oficio de escritor y las conferencias y encuentros a los que concurre a partir de éste son mencionados en clase reiteradamente),

es evidente que al docente lo que se suele denominar literatura lo conmueve intensamente, y este disfrute, esta movilización interna que provoca en él parece ser transmitida a los estudiantes. Pero a su vez, en momentos en que los estudiantes leen sus propios textos, cuando uno le gusta mucho, es él el que mira deslumbrado al estudiante en cuestión. En este sentido hubo un momento paradigmático registrado en el diario de campo, y que está marcado con un recuadro como si hubiera visto algo fundamental:

F está sentado sobre la tablilla de la silla, A lee un poema que recién escribió y que es sorprendente, es hermoso. Veo que a F le brillan los ojos, se sonríe, se desliza hacia adelante como acercándose más a A y a esa mirada del mundo que acaba de inventar. Este entusiasmo de F, esta fascinación por las palabras de los estudiantes ocurre a veces, hay una rotación cuando ellos escriben, pueden ser ellos los personajes centrales, les cede el lugar. Cuando A termina de leer el poema F dice: “un poeta”, baja la mirada, pide a otro chico que lea su texto (nota de campo, setiembre, 2016).

En lugar de dar una calificación a la producción del estudiante en este ejemplo, parece inscribirlo en una comunidad de pares, lo que se aprecia de manera constante en su discurso, en el que en general aparece la concepción de que todos podemos ser escritores.

Se puede apreciar durante mis observaciones el muy buen vínculo entre F y los estudiantes. Podría pensarse incluso que la buena disposición que tuvieron los chicos en ir a entrevistas conmigo en momentos en los que tenían que ir exclusivamente para ellas al centro educativo, y a un último encuentro en el que no estaba F y estuvieron solos conmigo, se vinculó, por lo menos al inicio, con el hecho de que el docente les pidió que colaboraran con mi investigación. Entre F y los chicos parece haber una complicidad, un interés en continuar un vínculo que parece fluir desde ambas partes: el profesor lleva material que resulta interesante, hace chistes, los escucha cuando hablan de distintos temas no vinculados al taller; los estudiantes escuchan al profesor atentamente, juegan con las palabras, muchos son críticos igual que él con distintos aspectos que hacen al sistema educativo. Es evidente que se favorece en clase el clima de respeto hacia el otro, que aparece de parte del profesor a los estudiantes, no sólo en la

actitud amable y chistosa, sino también en el respeto a sus opiniones y producciones. Los estudiantes en entrevistas aclaran que el docente posibilitó un buen vínculo entre ellos con su trabajo de aula que es participativo, en el que se estimulan los debates y las opiniones diferentes sobre los temas que se discuten.

A: Creo que parte también, como nos conocemos todos, el profesor hizo que nos conociéramos mejor, a partir de la lectura y en clase con los debates, entonces ese vínculo que tenemos, porque es un vínculo hasta afectivo, porque en realidad nos llevamos muy bien y, no sé, una confianza, hay cierta armonía en la clase, porque se puede, se arma debate a veces se calienta uno y se enoja con otro, pero siempre hay algo que se mantiene que hace que vos te sientas cómodo (entrevista estudiante, setiembre, 2016).

Y: Sí ese ambiente que el profesor muchas veces guía o ayuda a que se creen los debates entre nosotros es como que ayuda muchas veces a que se creen, por ejemplo a mí, a veces en casa tengo problemas o algunas cosas, y es como más liberador, como que te permite expresarte con otras personas, que en otras cosas no te permiten, es un ambiente en donde podés ser tú mismo o como quieras actuar sin que te estés preocupando por otras razones (entrevista estudiante, octubre, 2016).

Se observa en clase tanto en F como en varios de los estudiantes un jugar con las palabras: cuando los chicos dicen versos o títulos posibles para sus textos, o leen lo que han escrito a veces F dice muy entusiasmado “¡qué bien suena eso!”, o “suena mejor de la primera manera que lo dijiste” (nota de campo, setiembre, 2016) si el estudiante propone dos opciones. Parece haber, tanto para el docente como para varios de los estudiantes, un sentir los significantes en el cuerpo desde el disfrute que parecen mostrar con los sonidos de las combinaciones de palabras. En los momentos de escritura F suele crear un ambiente particular dado por agregar música, en general pregunta qué música poner para ese momento a los estudiantes. Ésta se interrumpe para la lectura de lo escrito. En ese momento se escucha con atención al que lee, se aplaude con entusiasmo luego de que uno de ellos presenta su texto, el clima es de aceptación y cuando les gusta mucho lo que escribió un compañero algunos dicen expresiones como: “¡qué lindo!”, y

los aplausos tienen un algo más de celebratorio. Pero todo se aplaude, se recibe, el respeto durante la clase entre ellos es notorio.

A modo de ejemplo registro las siguientes anotaciones del diario de campo:

Entrega fotocopias de dos textos del *Manual de instrucciones* de Cortázar y dice: vamos a leer un poquito y a escribir porque escribir es como una gimnasia. Hace algunos comentarios acerca de quién es Cortázar, una alumna dice que ya lo leyó. F le pregunta si lo leyó antes o después de estar en París, después le contesta ella, y qué te pareció le pregunta F, estuviste en esos lugares de los que habla él, sí dice ella, pero París es para mucho tiempo. F le dice muy entusiasmado, qué buen título para un libro. Plágielo le dice otra estudiante, varios se ríen. F dice las instrucciones de Cortázar, leyeron algún manual alguna vez, yo estuve leyendo instrucciones para armar una carpa, traje dos textos de instrucciones que vamos a leer y después vamos a escribir, como yo sé que parece que no tuvieron sentimientos, pero yo sé que sí, les traje instrucciones para llorar, y también instrucciones para subir una escalera. Dos estudiantes leen los textos. F dice hay recursos teóricos que podríamos ver, pero, ¿qué nos llama la atención de estas instrucciones? Un estudiante dice son cosas que ya sabés hacer. Otra alumna dice capaz son cosas tan comunes que son las más difíciles de explicar. F dice qué interesante, claro, explica cómo hacer cosas cotidianas, utiliza el humor, el objetivo era hacer un breve acercamiento, porque ustedes leyeron a Cortázar en tercero, qué creen que va a ser la propuesta, quiero que escriban unas instrucciones para y ahí jueguen a lo original. Un estudiante dice instrucciones para abrir la ventana, otro dice para ponerse una camisa. F dice vamos a usar unos veinte minutos y luego una puesta en común, alguien tiene una musiquita para poner mientras escriben, un estudiante dice la marcha de Darth Vader, se ríen, F pone una música instrumental. Comienzan a escribir, F se va del salón, vuelve varios minutos después y pregunta cómo les fue. Los estudiantes que quieren leen sus instrucciones: P lee sus instrucciones para mirar al cielo o para relajarse, F dice suena mejor mirar al cielo⁸,

⁸ Transcribo aquí las instrucciones para mirar al cielo. Para comenzar tenés que buscar un lugar cómodo, de preferencia acolchonado, como pasto o una colchoneta, podés escuchar música o simplemente no hacerlo, con lo que te sientas a gusto. Te vas a recostar en lo que hayas decidido usar, el lugar donde vayas a mirar tiene que tener tu vista al cielo despejada. Luego de haberte acomodado, vas a proceder a levantar tu cabeza unos 75 a 80 grados. Vas a proceder a mirar atentamente a lo que desees, nubes,

M lee sus instrucciones para ponerse una camisa, N sus instrucciones para no hacer nada, S instrucciones para despertar. Cada una de ellas es aplaudida con entusiasmo, que verdaderamente generan en el que escucha (nota de campo, setiembre, 2016).

Los textos literarios que trae el docente para leer en clase suelen ser cortos, o estar fragmentados, lo que de acuerdo a lo que F menciona en entrevista es un modo de acercar a los estudiantes al texto:

F: [...] yo dije a la inspección y en la reunión docente con todos los docentes de literatura, el programa de literatura boicotea mis clases, porque yo pongo una música, preparo tal actividad, tiro una música y de repente traigo un texto que no hay quién le entre, entendés, entonces hacen así mirá (bosteza), sacan el celular, bueno, vayan para el recreo, vayan a jugar al ping pong y eso, intento la clase que viene [...] entonces yo tengo que buscar otros mecanismos, hago esta cosa fragmentada, o por ejemplo traigo de un cuento sólo un fragmento, y bueno irá a leer, entonces, viste (entrevista docente, marzo 2016)

Este tomar retazos para poder acercar la literatura a los estudiantes, para volverla ligera, no pesada como una carga, accesible a sus estudiantes insiste en las entrevistas, y da cuenta quizás, que a su entender en la enseñanza hay que acercar a los estudiantes esa porción del mundo que es ese texto literario de modo que el vínculo entre ese mundo y ellos se vuelva posible. A modo de ejemplo acerca de cómo planifica esta práctica que define como “fragmentada”:

estrellas, quizás el sol si estás usando lentes, o si por alguna extraña razón no te arden los ojos al mirarlo sin ninguna protección, lo que desees. Cuando tu concentración sea perfecta, el último paso va a ser respirar profundamente a través de la nariz, aunque si estás resfriado eso va a ser un problema, así que por la boca va a ser mejor. Finalizas con la exhalación del aire inhalado. Puedes repetir el último paso para una mayor relajación.

F: [...] por ejemplo con Baudelaire, trabajamos “Una carroña” que es ese poema que él va con la amada, y ven una carroña y describe, entonces, un día tú serás amada, como esa carroña, y te comerán los gusanos, entonces yo ahí, apliqué una técnica distinta que fue, yo saqué palabras intencionalmente del poema de Baudelaire, y musiquita, vamos a escribir un poema de amor...yo caí a la clase, bueno, fuimos peloteando sobre el amor, el estereotipo, los lugares comunes, que ya no se puede escribir un poema de amor sonando original, porque es un bolsón de lugares comunes, tiran ejemplos de canciones, de no sé qué, entonces si cada uno de nosotros fuera a definir el amor, a hacer una canción, un poema de amor, cómo lo haríamos, a mí me gustaría que en su texto estuvieran estas palabras, les entrego las palabras, y ellos escriben un, en general van para los lugares comunes, esa cosa melosa, cursi, entonces hacemos la puesta en común, y esos poemas, cada uno es más meloso que el otro, entonces les digo, bueno ahora les presento el poema de donde yo extraje las palabras, eso genera un choque entre mi poema y ese poema que hasta les da asco, entonces peloteamos un poquito, discutimos un poquito, y para mí ya se terminó “Una carroña”, es decir, se terminó el poema, yo ya me fui para otra cosa (entrevista docente, marzo 2016).

Algo que insiste en las observaciones participantes es la rapidez con la que se va sobre los textos, se interpreta como en un salpicado sin repreguntas que quizás llevarían a profundizaciones de las primeras impresiones del texto, se dan a veces diez o quince o veinte minutos para escribir (diciendo que es un primer borrador que luego se puede continuar), se lee rápidamente lo escrito, las clases terminan abruptamente antes de hora y en momentos en que los estudiantes parecen muy interesados. Hay, quizás, un temor del docente a que ese entusiasmo presente decaiga, a que se pierda la fascinación que parece ser ejercida.

Otro aspecto relevante es la divulgación de lo que ocurre en el aula. Aparece en la primera ocasión que participo de la clase, a pedido de F de que recuerden para mí lo hecho a lo largo del año, que hubo una clase abierta con familiares de alumnos, en la que se leyó un texto, se solicitaron visiones posibles sobre éste y se pidió a los presentes que crearan el propio. F menciona que durante la misma él expresó: “yo les dije hay gente que quieren que sus hijos sean médicos, yo quiero que sean poetas” (nota de campo, setiembre, 2016). Este deseo de F insiste tanto en entrevistas como en su

discurso en clase, y como vemos en el ejemplo anterior es un deseo que difunde. En varias de las clases a las que asisto surgen preguntas de los estudiantes vinculadas a los detalles de la publicación del libro que se realizará con sus textos elegidos creados durante o a partir de la clase. Este libro se realiza con estudiantes que deseaban participar de todos los grupos de F del liceo. Varios estudiantes de ambos grupos preguntan qué título llevará, F aclara que se eligió por voto de la mayoría de los estudiantes luego de conocer los planteados como posibles por ellos, les explica cómo se va a imprimir. A partir de la publicación del libro que sucedió a fin de año⁹, por organización del docente los chicos concurren a radios locales y montevideanas hablando sobre sus textos y cómo surgieron los mismos. Hay un interés claro de parte de F en mostrar su práctica y los resultados de la misma.

Otra característica de cómo este docente organiza el dispositivo es el cambio. En clase hay un explícito discurso en relación a que no se sigue al pie de la letra el programa educativo oficial para la asignatura, que el docente no concibe como vía regia para sus objetivos pedagógicos. Solamente, aclara a los estudiantes, toma algunos autores en un orden que él considera apropiado, porque no queda opción más que, por lo menos en parte, seguir el programa. En general se leen escritos seleccionados por él del *curriculum*, que pueden ser poemas, cuentos, fragmentos de novelas, palabras sueltas de versos. En ocasiones se da una consigna para escribir con el texto leído previamente como disparador, en otras son los estudiantes, luego de leído el escrito llevado por el docente, los que tienen que crear una consigna para un texto propio, que puede ser un cuento, un poema, una canción, y para los que no quieren escribir otro modo de expresión es válido, como por ejemplo el dibujo, la fotografía. En otra oportunidad se pide que se lleve a clase la canción preferida con letra y música. En otra los estudiantes eligen versos de poemas de Neruda para publicar en cartulina en la cartelera del liceo. A veces para abordar un tema se recurre a un material audiovisual. Las evaluaciones son planteadas como algo que, si bien es obligatorio en el sistema educativo, se realizan de un modo otro: los estudiantes deben reunir textos escritos por ellos en clase (poemas, cuentos, relatos), o fotografías o dibujos vinculados a las temáticas trabajadas, dar una devolución del proceso por el que consideran que pasaron, hacer una evaluación de esta

⁹ La financiación del libro, según se explicita en entrevistas con estudiantes de uno de los grupos de clase, fue lograda por conexiones con personas interesadas en colaborar de algunos estudiantes de ese grupo.

modalidad de taller, y así de acuerdo a F “se cumple con la obligatoriedad de la evaluación” (nota de campo, octubre, 2016). Parece haber en el cambio, aún con ciertas continuidades con el sistema hegemónico (por ejemplo el hecho de que existan evaluaciones, que se pase la lista con cierta frecuencia, que los estudiantes pregunten si el autor del texto que leen es bueno o no, y el docente responda, o diga previamente al texto sobre el valor que en su opinión tiene la obra), una búsqueda. Esta metodología se repite en los dos grupos en los que realicé la investigación, en ambos se observan actitudes de entusiasmo en los estudiantes.

Se aprecia reiteradamente, en cada encuentro, una actitud del docente que se podría considerar contraria a lo que está establecido como hegemónico. Aparecen en clase, diversas críticas a distintos aspectos del sistema educativo, uno de los que se reitera más, como ya se ha mencionado, es la crítica al *currículum* o a maneras de ejercer el rol docente consideradas inadecuadas. Se volvió algo tan frecuente en las observaciones que consideré que había algo allí relevante para ver. Más allá de los motivos que hacían que esto apareciera en clase, me pregunté qué producía en el aula. Los estudiantes parecían muy interesados por estos comentarios y alineados con las ideas planteadas por F. En este sentido, durante las observaciones en ambos grupos aparecen en más de una ocasión, comentarios tanto del docente como de estudiantes alrededor de un acontecimiento vinculado con una consigna dada en clase: a partir de un poema de Neruda realizan preguntas, de las que resaltan una que toman de un poema de este autor, “por qué enseña el profesor la geografía de la muerte”, y las escriben en una cartulina que colocan en la cartelera del liceo, ésta es según ellos arrancada rápidamente por algún docente que se sintió interpelado. En este sentido parece esperable que estudiantes que están cursando la adolescencia, admiren a alguien que insiste en mostrarse en contra de lo establecido. Pero también, el deseo que plantea de que sean poetas en lugar de médicos a estudiantes de un bachillerato de medicina, que se enuncia en esta misma lógica contraria a lo hegemónico, ya que lo trae desde una diferencia con el deseo de los otros que estarían esperando lo que se supone deben ser, plantea la posibilidad de ser otro que lo que se espera socialmente, y en definitiva abre una puerta. Varios de los estudiantes apuntan en entrevista que antes de conocer a F consideraban que escribir estaba asociado al talento y no a una posibilidad para todos, y que a partir de esta experiencia aparece como posible para la mayoría de ellos, considerándose algunos de

ellos luego de esta experiencia incluso escritores. Quizás en este abordaje que realiza el docente en el aula, a partir del que establece una diferencia entre él y los aspectos considerados por él negativos que aparecen en la educación media, esté presente la misma intención que vinculé con una actitud que más arriba apunté como performática, que parece tener como objetivo concentrar la atención de sus estudiantes. Tal vez, también, esté presente aquí un interés político pedagógico en relación a mostrar aspectos que considera relevantes y oponer a ellos una mirada crítica como parte de su trabajo docente. En definitiva, como apunté antes, esta práctica parece generar efectos sobre la mayoría de ellos que no consideraban posibles previamente: la escritura, como medio de expresión estética, a partir de esta experiencia muestra su cara de posibilidad para todos, ya no es sólo para aquellos pocos dueños de algo tan inexplicablemente lejano como el talento.

Lo que ocurre en el pasillo

En conversaciones con F en las que estamos solos en el pasillo suele insistir en que está “atravesado por dudas, que él no da la clase como la dan los practicantes porque no sabe cómo. Cuando él hizo formación docente no había didáctica y hay muchas cosas que él no sabe” (nota de campo, octubre, 2016). Sin embargo, en esas conversaciones, en general tiene una postura crítica sobre el modo tradicional de dar clase de literatura que aparece retratado en las especificaciones de cómo da clase una practicante que asiste a otro grupo de F: “para dar Shakespeare primero ver Edad Media, Renacimiento, él no tiene ni idea de esos temas, no sabría cómo darlo. Ella da la clase como para que los chiquilines den una sola respuesta” (nota de campo, octubre, 2016). En otra ocasión me plantea que “tiene dieciséis mil dudas, y sus compañeros [docentes] dieciséis mil certezas” (nota de campo, setiembre, 2016). Se reitera que él está tratando de “crear un método para llegar a los estudiantes. En las charlas que tenemos muestra preocupación acerca de si su manera de dar clase funciona, repite que él tiene una intuición, que quiere llegar a sus estudiantes” (nota de campo, octubre, 2016).

El pasillo espeja el aula y ésta el pasillo. Quizás todo lo descripto sobre el dispositivo se vincula con este interés de llegar al otro con lo que a este docente le ha “llegado”, lo que

lo ha tocado profundamente, la literatura; y también lo que lo ha impactado de manera que le genera una respuesta revulsiva que aparece en términos de crítica. Tal vez el hecho de que las clases terminen en momentos que parecen fértiles para continuar tiene que ver con este temor de no “llegar”, de perder la atención de los estudiantes.

2.2- La potencia que tiene este dispositivo

I: Nadie se puede imaginar que en ciencias te podés encontrar con alguien que te motive a escribir, después de todos los años, más de doce años que estamos en un sistema educativo y nadie te dice que podés escribir y que está bien que escribas, para mí las clases de literatura son fantásticas, como que me dan ganas de seguir leyendo (entrevista estudiante, setiembre, 2016).

Los estudiantes insisten en entrevistas sobre las posibilidades del taller de generar el disfrute de la lectura y la escritura, que a partir de éste ya no son actividades ajenas a su cotidianeidad:

M: A mí por ejemplo no me gustaba mucho la lectura y como que me cambió la forma de ver lo que es escribir y esas cosas, como que estoy en la clase y me copa mucho escribir (entrevista estudiante, octubre, 2016).

J: Yo no era de leer muchos libros y ahora puedo entender más los libros, más fácil, porque ya estamos acostumbrados a leer muchos libros y es más fácil entenderlos, además él nos va explicando todo (entrevista estudiante, octubre, 2016).

L: Yo qué sé, a mí nunca se me había dado por escribir nada, y ahora después de que escribimos en la clase a veces se me da por escribir de otras cosas, en mi casa, se me vino la idea y me gustó y la escribo (entrevista estudiante, octubre, 2016).

Aparece en varias intervenciones de entrevista que el docente plantea que no hay buenas o malas lecturas de textos escritos y que no hay malos textos cuando ellos escriben. Esto genera una sensación de libertad que tiene consecuencias sobre sus producciones:

M: Que el profesor te deje la libertad, y también de demostrarte la libertad, antes un poema bien hecho era tantos versos con rima o, y ahora no, podés ver que hay distintos tipos de poemas (entrevista estudiante, octubre, 2016).

P: Él te alienta a escribir. Leemos textos, decimos nuestra opinión y nos da un tema o una idea para empezar a escribir, puede ser que escribas un poema, un cuento, lo que quieras. Él te motiva, es como que sentís que podés escribir, porque él dice que ningún texto es malo, como que te sentís mejor (entrevista estudiante, setiembre, 2016).

En relación a esta “idea para empezar a escribir”, para Alvarado (2013), la consigna es determinante para llevar a cabo un taller de escritura ya que la escritura en este dispositivo no se basa en una enseñanza anterior previa que se aplica. Las consignas serán punto de partida, una guía que evite el temor a la página en blanco. Al brindar un tema, o procedimiento, o tipo de texto que concretizar, restringe las opciones que al poder ir al infinito podrían producir un bloqueo en la escritura: se puede proponer escribir un texto nuevo o la metamorfosis de uno ya existente al plantear las operaciones a realizar o establecer las particularidades del nuevo escrito. Esta característica propia del taller propicia que el participante recurra a capacidades de escritura ya adquiridas y que se comprometa con su propio texto. Esto implica “[...] un gesto de confianza en la capacidad de cada uno y [...] un gesto de respeto frente a las elecciones personales” (Alvarado, 2013: 99), idea que podríamos pensar secundan los estudiantes al hablar de esta libertad que aprecian en el taller.

F: Ellos van a escribir y yo les pongo una consigna de escritura, una consigna que no puede ser demasiado amplia ni demasiado restringida, demasiado amplia porque cualquiera de nosotros frente a una consigna muy amplia, es decir, algunos, sí les facilita, a otros no, y demasiado restringida no habilita a, entonces yo les pongo

una consigna que trato que esté relacionada con tal cosa, por ejemplo, en este cuento lo importante es el espacio, se llama “La cuesta de las comadres” de Juan Rulfo y vos decís el tipo le puso el título al cuento que es el espacio, bueno, el espacio juega todo un lugar, entonces yo puedo poner como ejercicio, nada más y nada menos, describir el espacio, piensen en ese lugar del mundo que es su lugar, mi cuarto, la rambla, la plaza, bien, ahora describilo para que nosotros nos imaginemos algo parecido a lo que vos ves en tu cabeza, entonces yo, agarré la ubicación espacial de acá, que no me metí técnicamente en eso, lo hago si surge (entrevista docente, noviembre, 2016).

La producción de textos según varios estudiantes los ha modificado como lectores, hay una apertura y una comprensión de los textos mayor a partir del taller:

N: te deja analizar mejor los textos me parece a mí que al vos tener esa experiencia de escribir, podés analizar un texto con esa mirada de escritor, me parece ¿no? (entrevista estudiante, octubre, 2016).

S: Claro, es diferente, por ejemplo, si vos vas a analizar un texto y nunca escribiste en tu vida, nunca tuviste nada que ver con la literatura ni nada, es también más complicado ver las cosas, para mí, y después de que escribís, de que te das cuenta de que un autor no es como alguien inalcanzable ni nada, que todos podemos escribir y hacer cosas lindas es como que lo podés ver con otra vista, sí me parece (entrevista estudiante, octubre, 2016).

En relación a las modificaciones que aprecian en su propia escritura a partir del taller dicen:

I: Como que cada vez uno puede abrir más puertas a diferentes personas, porque al principio uno es como más cerrado, cuando escribís tan directo es como que casi al lector lo estás delimitando mucho y va a ser solo casi para los que piensan como vos, y después vas abriendo y cualquiera toma el sentido que quiere no va tanto al que piensa como vos (entrevista estudiante, octubre, 2016).

S: Yo miro lo que escribía antes, a veces encuentro cosas, y lo que escribo ahora, y es totalmente diferente, yo creo que si los leyera juntos te diría que son de dos personas diferentes, es como que vas creciendo como escritor, y vas cambiando tu forma de escribir, las palabras que usás, en el orden, ta y esas cosas (entrevista estudiante, octubre, 2016).

Alvarado (2013) aclara que la búsqueda del texto que se sucede en el taller no implica negar lo necesario de la reflexión sobre la manera en que funciona la lengua tanto en la lectura como en la escritura: no hay espacio como el de la producción de textos propios para la aparición de preguntas sobre el vocabulario, la normativa lingüística, la sintaxis. Es la producción de escritura la que guía al deseo y la necesidad de aprender el código de la lengua, y así, estas normas del lenguaje serán vividas como una necesidad para comunicar, no como una imposición. De acuerdo a esta autora, se puede apreciar en el transcurso de la escritura en el taller que los estudiantes pregunten espontáneamente al docente acerca de la puntuación, concordancia, ortografía, etc., que brindadas en una clase magistral podrían suscitar indiferencia o rechazo por parte de éstos. Estas preguntas, sobre ortografía, sobre sintaxis, observé que surgían espontáneamente de parte de los estudiantes con frecuencia durante los momentos de escritura en el taller.

A: Mejoró mi ortografía, yo tengo un montón de problemas con las faltas, y al leer tanto y tener tanto contacto con las letras te acostumbrás, y escribís mejor (entrevista, octubre, 2016).

Se podría agregar, de acuerdo a lo apreciado en la investigación, que naturalmente surgen consultas sobre recursos literarios:

F: Porque los gurises preguntan, me levantan un centro para hablar de tipos de narradores y nos metemos en tipos de narradores o tipo de final y nos metemos en tipo de final, porque después técnicamente empiezan a surgir esas cosas [...], estamos jugando con la musicalidad y el tipo está viendo métrica y rima porque tenés que escribir un poema que tiene rima, le digo acá tenés un problema técnico

con la rima porque la rima es esto viste, la rima no va ahí, tenés un problema acá, viste que suena mal, entonces estas dos palabras que juntaste juntas no suenan bien, o nos metemos con un tipo de narrador, o, por ejemplo, protagonista-antagonista, viste, eso surge porque están leyendo el cuento y ven dos personajes tan distintos, y yo digo esto técnicamente está armado para que suceda así, no es una cosa, que qué casualidad, el tipo lo metió ahí y lo hizo perfectamente bien por eso funciona ¿no? (entrevista docente, noviembre, 2016).

En este sentido, la mayoría de los estudiantes en diferentes entrevistas insisten en señalar los recursos aportados por el docente en el taller para expresarse de manera escrita, que se podrían considerar consejos de un escritor a otro:

Ch: Es que te da sugerencias, mirá esto podrías escribirlo de tal forma, o se entendería mejor de tal forma (entrevista, octubre, 2016).

P: El gusto ya lo tenía, ya amo escribir. La habilidad te ayuda a desarrollarla mucho más y a no guardarte, a no tener vergüenza de tus propias cosas y mostrarlas igual, a pesar de que te den un comentario negativo, tomártelo para bien para hacerlo mejor, para mí eso es lo que aprendí este año (entrevista, octubre, 2016).

B: A mí me generó de entender la importancia de lo que es la escritura, que es algo que vos podés dejar, ta queda muy drástico ¿no? Que queda en vos, y que alguien después lo pueda leer y conocerte (entrevista, octubre, 2016).

I: Como me parece más por el uso de los adjetivos, la conjugación, en cuanto a la estructura de los cuentos, que se note más cuál es el nudo, es algo como que uno se da cuenta de los errores cuando lo lee después de que estudió todo eso. Aprendimos también que muchos adjetivos restan, si ponés él estaba triste, solo, desolado, como que le resta, capaz que solo un adjetivo es suficiente. La puntuación, los signos de puntuación, el punto coma, el separar, las pausas (entrevista, octubre, 2016).

T: Claro, que a la hora de escribir no hay una ciencia, aunque haya puntuación, aunque alguien lo haga como no se debe hacer capaz esté bien, capaz que ese texto

que vos leés aunque esté mal eso, es mucho mejor que otro que esté perfecto de puntuación (entrevista, octubre, 2016).

D: Al principio sí, él nos guió, porque yo no tenía ni idea de que se leía después y se modificaba, siempre era escribir y punto por un tema específico [...] eso de dejar pasar unos días y después revisarlo, aunque sea un día, te pueden surgir nuevas ideas, cosas mejores, no estás tan pegado con el texto porque dejaste pasar, inclusive te sorprende lo que lees para mejorar algunas cosas, yo no tenía ese hábito, sí de revisar, pero a veces hasta dejaba pasar cosas muy obvias por alto por estar tan consciente de que está así bien (entrevista, octubre, 2016).

Alvarado (2013) apunta que escribir es un modo de aprender: cuando se escribe, se realizan ajustes y reformulaciones al realizar relecturas del texto (se amplía o reduce un texto, sustituyen, movilizan o eliminan contenidos a lo largo de las frases), que implican rever el tema del mismo, por lo que el conocimiento del escribiente se transforma, y al terminar sabe más que al empezar. Para que esto suceda la práctica de escribir tiene que estar inserta en “[...] procesos controlados de producción [...]” (Alvarado, 2013: 146). Por eso, enseñar a evaluar el problema retórico, a planificar y revisar el propio escrito es, de acuerdo a investigaciones realizadas desde la psicología cognitiva, un objetivo prioritario para una pedagogía de la escritura en la escuela secundaria. En este sentido se considera relevante tener en cuenta la situación comunicativa implícita en la escritura con el objetivo de elegir los recursos adecuados para el fin que se propone el texto: la visualización del problema retórico importa para la concepción de ideas, la búsqueda de información, y para la redacción en sí. Para lograr este objetivo es necesario que “[...] se enfrente a los estudiantes con la producción de escritos elaborados y con una recepción exigente. Para lo cual es imprescindible revalorizar las situaciones de escritura como situaciones legítimas de comunicación” (Alvarado, 2013: 146).

Se aprecia en muchas respuestas la relevancia que los estudiantes dan a la presencia de los compañeros tanto como escritores como lectores que posibilitan reescribir el texto y mejorarlo:

H: Después que me di cuenta de que había algunos compañeros que ya estaban escribiendo en sentido figurado, me di cuenta que lo que yo escribía no estaba muy bueno, y empecé a cambiar, y me empezó a gustar, le empecé a agarrar el gusto (entrevista, octubre, 2016).

A: De lo que escriban tus compañeros siempre vas a aprender algo porque ponele, él dijo una frase que me gustó y para el próximo poema o texto lo podés agregar, y eso está bueno, y así va sucesivamente con todos los poemas que van recitando tus compañeros, siempre vas aprendiendo algo nuevo (entrevista, setiembre, 2016)

M: En los trabajos que he hecho que no son poéticos puede que ahora sea más limpio, me di cuenta que yo no tolero la crítica, es algo malo, bueno después de eso que te corregían y tenías que cambiarlo¹⁰, me puse ahí con las críticas y a limpiar todo lo que no se entendía, y terminé y me encantó, yo era mucho más rebuscada y logro sintetizar mucho más mis ideas que antes, como que me iba y empezaba a traer personajes y no explicaba quiénes eran, y ahora ya quedan como mucho más delimitados, más reales [...] Porque para mí yo logro entender, pero es escritura para mí y para nadie más, pero ahora a la hora de escribir puedo decir esto nadie lo va a entender, mejor lo saco, y dejo las cosas que sí pueden entender, antes lo dejaba todo (entrevista, octubre, 2016).

B: Aprendí a intercambiar con otro, qué te parece mi texto, mirá a mí esto no, y vos ni idea tenías, para vos eso quedaba bárbaro, eso él también lo estimula mucho el hecho de compartir tu texto con otra persona y de que si ya vos al compartirlo ves que a esa persona se le genera algún sentimiento, una sonrisa, eso es lo que está bien del texto (entrevista, octubre, 2016).

La diferencia con el resto de las asignaturas, según Alvarado, es que en este dispositivo se privilegian los atributos que singularizan al discurso literario, y por ende a la escritura literaria. Pero éste es nutrido por otro tipo de discursos, y a su vez los nutre:

¹⁰ Se refiere a una instancia única en la que pequeños subgrupos de estudiantes corrigieron textos de compañeros en relación a determinados parámetros dados por el docente como la claridad de la idea narrativa, la sintaxis, la musicalidad en el caso de que fuera un poema. Luego de decir oralmente las correcciones, los autores tenían que reescribir su texto teniendo en cuenta las correcciones.

El discurso literario es caracterizado como un discurso connotativo, ficcional, plurívoco, autorreferencial, donde predomina la función poética del lenguaje, el trabajo intertextual y el recurso a figuras y tropos verbales. [...] pero [...] casi todos los otros discursos son de alguna manera connotativos, plurívocos y establecen relaciones intertextuales. Lo que los diferencia es que estos rasgos se articulan con una dominante, es decir una estructura jerárquica diferente. De esta descripción se deduce, por una parte, que la práctica de este discurso no puede sino beneficiar a los otros –ya sea por la similitud de rasgos, ya sea por la oposición que permite diferenciarlos (ficcionalidad del discurso literario frente a prueba de verdad del discurso científico) –y que la práctica de los demás discursos lo beneficia a su vez (Alvarado, 2013: 86).

Unos pocos de los estudiantes no observaron un cambio sustantivo en su manera de escribir para otras asignaturas porque “el resto de las asignaturas son técnicas a excepción de filosofía” (entrevista, setiembre, 2016). Pero varios consideran que cambió tanto su manera de expresarse en filosofía como su manera de interpretar los textos que leen, incluso los filosóficos:

B: No por el lado ese no, está tan restringido [se refiere a lo que el resto de los docentes pretende de sus producciones] que no podés aplicar ciertas herramientas que sí son útiles para uso propio, cotidiano, escribirte vos lo que quieras escribir y lo que quieras contar un poco de tu vida, tus vivencias o hacer reflexiones personales que se te ocurrieron, como una forma de liberación tanto positiva o negativa, ahí sí se aplica, pero dentro del liceo es como que no (entrevista, setiembre, 2016).

N: Aprendí a no ser tan cerrado, por ejemplo yo antes un texto no sé si decía todos mis sentimientos, y después vas mejorando y ahora con un texto de filosofía puedo dar una opinión mía y la puedo escribir, lo que yo pienso lo puedo escribir, antes de esta experiencia no podía redactar todo lo que yo pensaba, me quedaban ideas sueltas y no las podía escribir (entrevista, setiembre, 2016).

A: En el parcial de filosofía teníamos que escribir algo, era una propuesta con muchas preguntas, pero podíamos armarlo como nosotros quisiéramos, y lo armé

de una manera distinta, tenía un poema cuando empezaba, y tenía otra estructura que antes no hubiera sido así (entrevista, octubre, 2016).

Para Alvarado el trabajo de la escritura es un trabajo que genera profundo interés en los jóvenes porque encuentran en él un espacio donde manifestar “[...] sus fantasías, sus deseos, sus temores, vivencias, conflictos, experiencias, obsesiones” (Alvarado, 2013: 91). No se trata para esta autora de una “[...] una catarsis, sino [...] ese rico proceso que se establece entre el sujeto que produce, la construcción del texto, la lectura, las respuestas de su público y la nueva construcción (Alvarado, 2013: 91).

En relación a esto varios estudiantes plantean que a partir del taller están interesados en una escritura que usan en momentos en los que están angustiados o preocupados, o felices, en suma momentos en los que están movilizados:

B: En mi caso sí, es como que el escribir lo veía como algo muy complejo, los poemas para mí eran imposibles y no me había puesto a escribir uno, y los cuentos tampoco, es más la primera vez que F manda de la nada hacer un relato estaba que no sabía qué escribir, y no me terminaba de convencer, nada profundo ni nada de eso, y yo después a las pocas clases arrancaba eso de salir, de cosas que vos siempre pensaste o reflexionaste y nunca las escribiste y decís ah esto yo siempre lo pensé, y cosas así salen, y de la nada, te surge una propuesta que él te pone y ahí salís y eso generó en mí que si tengo ganas de desahogarme de alguna manera hubo una época que estaba con eso este año, de escribirlo y como que a mí me hacía bien y ya bajaba ahí las revoluciones o lo que sea, una forma de liberarte, con un papel simplemente, una hoja y un lápiz (entrevista estudiante, octubre, 2016).

Al consultar a los estudiantes específicamente qué consideran que han aprendido a partir del taller, qué saberes han obtenido, en todas las entrevistas las respuestas están relacionadas al vínculo con el otro, coinciden todos en hablar de compañerismo, respeto al otro, afecto, la unión del grupo:

M: Siempre exponemos nuestros textos y es como que nos conectamos entre nosotros (entrevista estudiante, octubre, 2016).

Y: Es el acercarse a otras personas, yo de chica tenía problemas para acercarme a las personas, pero tipo, escribiendo y escuchando lo que ellos escriben, es como que te sentís más cerca y te da más confianza para hablar con esa persona por ejemplo, en la clase muchas veces se habla o de textos o de cosas y contás cosas que te pasaron antes, y te das cuenta que a otra persona le pasó algo parecido, entonces podés compartir con esa persona, que antes podías mirar y decir no tengo nada que ver con esa persona, mejor no me acerco, o te da miedo acercarte a las personas, no sé, así (entrevista estudiante, octubre, 2016).

A: No sólo nos enseña libros, la literatura, leer, analizar un texto, sino también esto que dijo Y, compañerismo, que creo que tiene que ser un equilibrio, entre los valores, entre las cosas teóricas, bueno, él como que hace un conjunto ahí, y nos mete en la clase eso, creo que es el único que incentiva a que seamos buenos compañeros, a que seamos solidarios, a que nos preocupemos por los demás. Bueno, la confianza, el conocernos porque obviamente vos no vas a querer si no lo conocés, también el estar preocupado por el otro, porque nosotros entramos a la clase de literatura y el profesor nos dice, bueno, cómo les fue en las vacaciones, cómo, no sé, qué hicieron el fin de semana, es algo que después se te pega, y lo hacés con los demás, con tus compañeros, es una forma que tenés de preocuparte por los demás, creo que es eso sí, me parece que es una clase donde nos queremos todos, es así (entrevista estudiante, octubre, 2016).

También aparecen muchas respuestas vinculadas a la creatividad:

T: Mejora la improvisación y la creatividad, impulsa más eso. Yo la intento relacionar a algo que tenga en mente desde hace días para llevar a cabo la consigna (entrevista estudiante, octubre, 2016).

Un estudiante plantea:

M: Yo como final dejaría que este año por lo menos me dediqué a escribir poemas cosa que yo ni hacía, creo que sólo buscaba el lápiz y el papel para hacer un ejercicio de matemática, o física o química y este año por lo menos pensás y lo escribís, cosa que nunca hacía, escribís palabras, las guardás y eso te sirve para aplicar en un poema o algo, es un material que tenés pero ese material vino de vos (entrevista estudiante, octubre, 2016).

Un material que viene de uno mismo parece indicar las posibilidades de trabajo subjetivo que la escritura puede posibilitar: se puede crear algo con lo que uno tiene dentro.

2.3- Experiencia y formación

[...] el hombre es en tanto que palabra [...] todo lo humano tiene que ver con la palabra, se da en la palabra, está tejido de palabras [...] el modo de vivir propio de este viviente que es el hombre se da en la palabra y como palabra (Larrosa, 2003 a: 166-167)

La educación para Larrosa (2001) está directamente relacionada con la introducción de los nuevos que llegan al mundo en el lenguaje, de ahí la responsabilidad de la educación de atender los modos en los que el lenguaje se transmite, ya que los nuevos deben tener la posibilidad de tomar su propia palabra, lo que implicará hablar y permitir hablar, y posibilitar una ruptura con lo ya dicho, lo ya escrito en los textos. Lo que se transmitirá en el proceso educativo no es únicamente el lenguaje, sino una relación con él (de escucha, amor, desconfianza, respeto, cuidado, descuido). Una relación de amor a la escritura se mostraba en el aula de parte del docente, que, como ya se ha apuntado, parecía conmovido profundamente por la literatura, a la que muchas veces denominaba como “mágica” por las posibilidades de crear otros mundos y diversas interpretaciones posibles. Esto parecía ser transmitido a muchos de los estudiantes por el interés y el entusiasmo que se apreciaba en la mayoría de ellos en las actividades explicitadas en clase. En este mismo sentido, Larrosa propone que enseñar a leer no debería ser

contrastar el saber del profesor contra el no saber del estudiante, sino mostrar una experiencia, la del docente, para promover que el estudiante pueda hacer la propia con el texto, lo que el docente puede transmitir es una manera de relacionarse con el texto, una forma de atención, de apertura, de escucha (Larrosa, 2003 b).

La experiencia, que como ya se ha mencionado, es definida por este autor como transformadora, necesariamente apunta a lo singular, diversa al experimento que como tal es homogéneo, un texto en este sentido significaría lo mismo para todos, en la experiencia la lectura será singular, la que hace ese sujeto (Larrosa, s/f). Esta lectura singular podía apreciarse constantemente a lo largo de las observaciones participantes, a pedido del docente los estudiantes participaban de la interpretación de los textos aportando su mirada. La singularidad implica también la irrepetibilidad que la experiencia contiene, esta última siempre tiene algo novedoso, el experimento, en cambio, necesita de la repetición de lo idéntico cada vez para demostrar su validez. Siendo la experiencia singular e irrepetible, es también plural, ante una misma situación (como la muerte) o ante un mismo texto (un poema, por ejemplo) hay una pluralidad de experiencias, para cada cual en determinado momento la suya: “La experiencia, por consiguiente, es el espacio en el que se despliega la pluralidad. La experiencia produce la pluralidad. Y la mantiene como pluralidad” (Larrosa, s/f: 102). Este interés y respeto por la pluralidad se apreciaba en el aula por parte del docente, y también aparece en material de entrevista de parte de los estudiantes acerca de la relevancia que tuvieron los encuentros en el aula de taller para conocer a sus compañeros, lo que generó un clima de respeto y disfrute.

L: Es algo que no sentís ponele en otra materia, en matemática, a mí no me gusta matemática y decís lo que me estoy perdiendo, podría estar en la playa leyendo un libro, durmiendo o escuchando música y eso en literatura no lo sentís, podés estar 5 horas en literatura leyendo cosas diferentes, escribiendo cosas diferentes, escuchando porque a veces estás escuchando a los demás ni siquiera estás hablando vos, pero está buenísimo todo lo que los demás dicen, la diversidad también, porque se interpretan cosas de muchas maneras diferentes y está buenísimo eso, que tengas ganas de estar ahí, tipo, que te sentís bien haciéndolo y no digas uh

estaría buenísimo irnos de acá, eso me parece que está impecable (entrevista estudiante, octubre 2016).

El hecho de que la experiencia posibilite lo singular en lo real, significa que lee lo real como acontecimiento, un acontecimiento que no pretende ser identificado precisamente ni cuantificado, lo singular desborda la representación o la comprensión de una situación, es justamente su presentación como irrepresentable, incomprensible, única, sorprendente, es decir, como otredad. Para que una experiencia se despliegue es necesario, entonces, interrumpir la voluntad de identificar, de representar, de comprender: “La posibilidad de la experiencia supone, en suma, que lo real se mantenga en su alteridad constitutiva” (Larrosa, 2006: 103).

A: Acá se da un aprendizaje que es como interactivo, que aprendés de la experiencia no de un libro, o de algo que ya está predicho, además la literatura es como algo mucho más para cada uno, no es como algo que es así y listo, hay una interpretación única (entrevista, octubre, 2016).

Pero la experiencia no singulariza solamente al acontecimiento, sino también al sujeto que lo vive, sujeto singular que está abierto desde su singularidad a ese acontecimiento que lo atraviesa, no es un sujeto posicional, sino como la experiencia, es él también inidentificable, único y singular: uno no está ante una experiencia como mujer, u hombre, o profesor, al hacer una experiencia no hay una posición genérica desde la que se piensa, habla o siente: “La posibilidad de la experiencia supone que el sujeto de la experiencia se mantenga, también él, en su propia alteridad constitutiva” (Larrosa, 2006: 104).

Larrosa (2006) apunta que la filosofía clásica intenta localizar verdades que sean independientes de la experiencia, la razón debe ser pura, generar ideas claras, y la experiencia siempre es confusa, ligada a la contingencia de lo temporal y de las situaciones particulares, al cuerpo, a las pasiones. En los orígenes de nuestras formas hegemónicas de racionalidad, el saber no está localizado en la experiencia, el logos del

saber, de la teoría, de la ciencia, no es el lenguaje de la experiencia. En la ciencia moderna la experiencia es objetivada, controlada, calculada, homogeneizada, universalizada, convertida en experimento, y es eso justamente lo que elimina lo característico de la experiencia que es contextual, sensible, transitoria, opaca, confusa, por eso el lenguaje de la experiencia no es el de la ciencia. Actualmente sabemos muchas cosas pero nosotros no cambiamos con lo que sabemos, el conocimiento queda como algo externo a nosotros, esto implicaría un vínculo con el conocimiento que no es experiencia dado que no nos transforma en lo que somos (Larrosa, 2003 b).

En este sentido Foucault (2000), en su curso en el Collège de France dictado entre 1981 y 1982, analiza un modelo que aparece en la filosofía antigua, el helenismo y que continúa en el período latino, en el que un otro que acompañará las prácticas relacionadas con la subjetividad, diciéndole al sujeto que se ocupe de sí mismo. Este ocuparse de sí está vinculado a la verdad, aquello de lo que Foucault apunta se cuestionará la filosofía en términos de cómo acceder a ella, pero estará acompañado de la espiritualidad, que permite por la práctica (purificaciones, renunciamientos, cambios de manera de vivir, etc.) las modificaciones necesarias para alcanzarla, afirmando que el sujeto no tiene capacidad para llegar a la verdad, y es preciso que éste cambie, se distinga de sí mismo para entonces tener el derecho de obtenerla. Y esto se logrará por medio de un movimiento que abruptamente modifica la condición del sujeto y lo ilumina con la verdad, o de un trabajo del sujeto sobre sí mismo, por el cual llegará mediante la transformación de sí paulatinamente a la verdad. En la Edad Moderna, según Foucault, la verdad estará, a diferencia de lo antes mencionado, sólo relacionada con el acceso al conocimiento, y el que desee acceder a ella deberá seguir ciertas reglas formales, de método, haberse insertado en el acuerdo científico, y también desde lo moral, haber hecho varios esfuerzos y que los intereses económicos o de estatus no incidan en su investigación más que de manera aceptable. Por ende, el ser no se vincula con el acceso a la verdad, no hay una consumación del sujeto por llegar a ella como retribución al esfuerzo, la verdad entonces no tiene el objetivo ni la consecuencia de salvar al sujeto. “[...] la edad moderna de las relaciones entre sujeto y verdad comienza el día que postulamos que, tal como es, el sujeto es capaz de verdad pero que ésta, tal como es, no es capaz de salvarlo” (Foucault, 2000: 38). Foucault menciona que este principio de la *epimeleia heautou* (la inquietud de sí) será fundamental como principio

filosófico en la cultura griega y romana, y en la espiritualidad cristiana. Y éste será a lo largo de esta época “[...] el principio de la racionalidad moral” (2000: 26). A su vez este ocuparse de sí, siempre incluye al otro, sólo se puede realizar con un maestro que acompaña este proceso, y luego de terminado implica al menos servir de modelo para los otros por haber logrado transitarlo, o ser maestro de otro que desee ocuparse de sí.

Como se puede observar, en ambos autores aparece una reivindicación de una lógica que apareció en la antigüedad acerca de la concepción del conocimiento ligado con lo experiencial. Durante la investigación se aprecia una búsqueda de las lecturas propias y de los propios textos no vinculados a una verdad externa, sino a algo que aparece como interno, relacionable quizás a un trabajo sobre el vínculo consigo mismo. A su vez este trabajo consigo mismo incluye siempre a los otros, la importancia del grupo ya ha sido resaltada previamente desde lo mencionado en entrevistas con estudiantes, el docente en este sentido apunta:

F: [...] no es lo mismo leer un cuento en un grupo que leerlo solo en mi casa, esa es la maravilla del encuentro, de estar con otros, porque otros saben lo que vos no sabés [...] (entrevista docente, noviembre 2016)

El experimento es necesariamente anticipable, por definición tiene que ser pasible de previsión y de prescripción. La experiencia, contrariamente implica la apertura de lo imprevisible, de lo que no se sabe “[...] es libre, es el lugar de la libertad” (Larrosa, 2006: 105).

F: Yo nunca sé para dónde va a derivar lo que hago, puede ser que no funcione, y si no funciona está bien, y si no sale texto está bien, por ejemplo, yo trabajé Auschwitz de León Felipe, les mostré imágenes de Auschwitz, después puse música de fondo, después puse un fragmento de “La lista de Schindler”, un fragmento de “La vida es bella”, poema Auschwitz, leemos el poema y mi idea era a partir de ahí escribir, cuando vamos a conversar sobre el poema yo les digo qué les pareció, estaban todos así viste, y una me dice bueno profe me parece que está

todo medio dicho, que no deberíamos agregar nada, perfecto, ¿les parece?, sí profe porque la verdad es que es muy fuerte, que no deberíamos agregar nada, terminó la clase ahí, mi propuesta era empezar un fragmento a partir de Auschwitz, un verso que dice esto es otra cosa, escribir a partir de eso, se terminó porque claro, cuando planteás un dispositivo con experiencia, yo nunca sé para dónde va a ir, capaz que escribimos, capaz que no escribimos, capaz que sale un texto y capaz no, experiencia es lo que nos pasa mientras estamos leyendo el texto, y vivimos experiencias distintas (entrevista docente, marzo 2016).

Larrosa a partir de la idea ya planteada por Benjamin, también retomada por Agamben, en relación a la escasez de experiencias en el mundo moderno, señala que vivimos en la llamada sociedad de la información o del conocimiento o del aprendizaje, y cada uno de estos términos parece igualmente intercambiable, como si fueran sinónimos, como si el aprendizaje y el conocimiento tuvieran que ver con la acumulación de información. Acerca de esto dirá que “[...] no deja de ser interesante [...] que [...] las viejas metáforas organicistas de lo social [...] estén siendo sustituidas por metáforas cognitivas, seguramente igual de totalitarias, aunque revestidas ahora de un *look* liberal y democrático” (Larrosa, 2003 a: 169). Esta sociedad que se piensa como de procesamiento de información es un espacio que imposibilita la experiencia. Desde la educación aparece un dispositivo que funciona al modo de primero dar información y luego pedir opinión crítica, este dispositivo permea nuestra visión sobre el aprendizaje y se encuentra incluso en el llamado aprendizaje significativo. Esta lógica no genera que algo nos pase (Larrosa, 2003, a).

F: Yo estoy buscando experiencias que habiliten el encuentro entre el alumno y el texto, creo que existen muchísimos factores que están perfectamente armados para que ese encuentro no se dé, desde la curricula, desde la política, desde lo social, desde la vida familiar, etc., etc., hay muchísimos factores para que mi alumno no se encuentre con el texto, yo casi que no puedo con esos factores, entonces yo puedo generar pequeñas experiencias que intenten habilitar que el tipo encuentre en ese texto alguna frase, algún giro, algo que se conecta con algo de él, que le genera una emoción, o se ríe, o pasa un buen momento, o se emociona, pasa, hay como un encontrarse con el texto, y eso puede ser que suceda o no. Hay muchos factores que

hacen que eso no suceda, whatsapp, la tele, los videítos, las obligaciones familiares o de trabajo, entonces, qué pasa, en algunos de mis alumnos creo que se habilita ese encuentro y en otros no, porque qué pasa, yo para que se genere cierta experiencia necesito trabajar con un grupo pequeño y eso generalmente no se da (entrevista docente, noviembre 2016).

Para que ocurra una experiencia es preciso interrumpir la vorágine del consumo de información, detenerse en los detalles, a mirar y a escuchar, hacer silencio, prestar atención, dar tiempo, lo cual aparece en las observaciones del dispositivo. La experiencia requiere de un sujeto receptivo, pasivo (en el sentido que puede suspender su actividad para que la experiencia suceda), abierto, que logre recepcionarla. Lo relevante para tener una experiencia es estar expuesto para darle lugar a que acontezca y así nos acontezca. Por eso, si la posición del sujeto es imponerse, proponerse u oponerse no se encuentra en la posición que es precisa para tener una experiencia, a este sujeto nada le sucede, nada le llega:

Si la experiencia es lo que nos pasa, y si el sujeto de experiencia es un territorio de paso, entonces la experiencia es una pasión. La experiencia no puede captarse desde una lógica de la acción, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto agente, desde una teoría de las condiciones de posibilidad de la acción, sino desde una lógica de la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto pasional. Y la palabra "pasión" puede referirse a varias cosas. Primero, a un sufrimiento o a un padecimiento. En el padecer no se es activo, pero tampoco se es simplemente pasivo. El sujeto pasional no es agente, sino paciente, pero hay en la pasión como un asumir los padecimientos, como un vivir, o experimentar, o soportar, o aceptar, o hacerse cargo del padecer que no tiene nada que ver con la mera pasividad. Como si el sujeto pasional hiciese algo con el hacerse cargo de su pasión (Larrosa, 2003 a: 176-177).

En este sentido, en todas las entrevistas que realicé, al preguntar cómo consideraban que el resto de los compañeros había vivido la propuesta, dijeron que para algunos pocos no había sido posible dejarse llevar por ella:

P: Me parece que hay gente que no es que no la acepta, pero como que no se deja llevar, viene para no llevársela (entrevista estudiante, setiembre 2016).

Y: [...] Hay gente que está muy reprimida y le cuesta soltarse, pero son los menos (entrevista estudiante, setiembre 2016).

A: Hay gente que no estaba interesada antes en leer y escribir y que ahora sí, yo veo una compañera que nunca leía y el profe le regaló un libro y ahora está re leyendo y tipo y yo la veo, se re copó, creo que es eso lo que él busca, dejarla ahí y que agarre, y alguno engancha pero ta otros no, para mí somos muy distintos, con cabezas muy distintas y convivimos todos con distintas realidades entonces está difícil, pero estar en clase yo creo que a todos nos gusta porque se genera un lindo ambiente (entrevista estudiante, octubre 2016).

En este sentido, a partir de repreguntas en relación a la cantidad de estudiantes que había vivido de este modo la propuesta, y a partir de lo apreciado en las observaciones participantes, surge que es muy escaso el número de estudiantes (dos en un grupo de veintiséis y tres en un grupo de veintiocho) que no se ha adherido a la misma. Uno de estos chicos participa en una de las entrevistas grupales y menciona que no logró escribir en esta propuesta, que para él es más fácil escribir en un escrito a partir de lo dicho por otro (entrevista, octubre, 2016). Asimismo un estudiante en cada uno de los grupos realizó las consignas de otro modo, a partir del dibujo en un caso y de la fotografía en otro. Esta modalidad surge a partir de que al plantearle al profesor que no estaban interesados en la escritura, éste les pidiera que propusieran modos alternativos de expresión.

Hablar, entender, escribir y leer no son únicamente habilidades instrumentales (Larrosa, 2001). El lenguaje no es sólo un sistema de signos usados para la representación de la realidad vivida o para la expresión del sentido dado a la misma, no están solamente las cosas por un lado y las palabras que las nombran por otro, sino que el lenguaje es algo más que nuestra propiedad, y esto resulta inquietante para la educación:

Partir de la experiencia del lenguaje, tomar como punto de partida la inquietud sobre el lenguaje y en el lenguaje provocada en la experiencia misma del lenguaje, no es lo mismo que partir de nuestros conocimientos sobre el lenguaje. Cuando partimos de lo que sabemos sobre el lenguaje sólo oímos lo que ya entendemos. Pero en la experiencia del lenguaje, y quizá por eso es inquietante, lo que queda comprometido y suspendido es precisamente lo que ya sabemos, lo que ya entendemos, lo que ya oímos, lo que se deja capturar sin dificultad por el lenguaje cuando hablamos de ello (de los hechos, de los sucesos, de las cosas, de los problemas, de nosotros mismos, de nuestro lenguaje) precisamente porque no atendemos al ser del lenguaje mismo que habla (Larrosa, 2001: 68-69).

Aprender a leer no es únicamente entender lo que ese texto puntual dice, sino ser capaz de escuchar lo que queda sin decir, el leer un texto es desbordarlo. De acuerdo a Larrosa, demasiadas veces la introducción de los nuevos al lenguaje limita a decir y pensar lo hegemónico, pero para lograr que ellos puedan tomar la palabra es preciso promover una ruptura con lo ya dicho, una transgresión de las normas del decir. Intentar enseñar la lengua que conocemos, desde un posicionamiento en el que consideramos nos pertenece, parece olvidar que es el lenguaje al que en realidad pertenecemos, el lenguaje “[...] no es un ente, una cosa entre las cosas, sino el horizonte de todas las cosas. Y, como tal horizonte, no puede ser objeto de nuestro saber (hablar) ni instrumento de nuestro poder (de hablar)” (Larrosa, 2001: 79). Lo que sí puede transmitirse es una atención hacia el lenguaje, y esto se puede lograr al liberarse de su saber hablar, de su voluntad de expresar exactamente lo que quiere, al caer en la cuenta de que el lenguaje es algo que no podemos poseer pero sí atender. Esta actitud de atención al lenguaje, de apertura, se podría pensar que se aprecia tanto en el modo de guiar la lectura incitando a interpretaciones propias, como en el juego con los significantes de parte del docente, que evidentemente ha sido transmitido a la mayoría de sus estudiantes, muchos de ellos lo hacen en clase, prueban sonidos de palabras, se preguntan qué suena mejor. Esto mismo también aparece en algunas entrevistas en las que los estudiantes relatan palabras que se les ocurrieron para escribir un próximo texto, en las que recurren al humor al hacer un uso que podría ser considerado absurdo del lenguaje:

M: Hace días vengo pensando que tengo que escribir algo que tenga como título “Late un cucharón” (risas), claro en vez de un corazón (entrevista estudiante, octubre 2016).

Larrosa (2001) menciona que José Luis Pardo diferencia la experiencia intimidatoria de la experiencia íntima del lenguaje. En la experiencia intimidatoria, el lenguaje se relaciona con el significado convencional de cada palabra, con una impersonalidad del lenguaje que no depende de quién diga o escuche, escriba o lea las palabras, es un lenguaje completamente descifrable. En la experiencia íntima del lenguaje, el lenguaje no es plenamente propio, decir la lengua íntima es decir una palabra que no se puede poseer por completo, es la cara interna del lenguaje, la manera en la que le resuena a cada uno en singular, y en ella es posible decir lo que no sabe decir o lo que no quiere decir, una palabra no prevista sólo adviene en el momento que uno se abandona a la palabra y se abre a lo inesperado del hablar. El lenguaje íntimo es el que es más cercano a uno y a la vez ajeno, impropio. El lenguaje transmisible es el de la experiencia intimidatoria del lenguaje, pero al de la experiencia íntima sólo puede acercarse íntimamente, con las dificultades de entrar en un lenguaje no seguro, inquieto, a punto de quebrarse. Para que el lenguaje pueda recuperar su intimidad, para que por fin el lenguaje pueda hablar, es preciso romper el lenguaje de los que saben lo que dicen, los que hablan de acuerdo a lo mandado.

I: La clase que a mí más me quedó marcada, para mí fue la mejor clase que tuve en toda mi vida, llegamos a la biblioteca y había, estábamos dando León Felipe, Auschwitz, y él nos mostró fotos del infierno, de lo que vendría siendo el infierno de la humanidad, y había textos que conectaban y todo hasta llegar al poema ahí que lo pusimos en la pantalla, y después de eso quedamos todos super callados, el preguntó qué opinábamos y nadie tenía mucho para opinar porque estaba todo dicho en ese poema (entrevista, octubre, 2016).

Diker define la transmisión como “[...] condición y habilitación para que aparezca lo nuevo [...]” (2004: 224). Acordando con Hassoun, apunta que se trata de ofrecer una

herencia y habilitar el transformarla, posibilitar al sujeto constituir una diferencia. Las identidades democráticas, serían entonces, producto de la transmisión, y así ésta “[...] constituye la fuerza misma del lazo social, la fuerza misma que lo pone en movimiento y le da existencia, pero no como algo dado y fijo” (2004: 224). Esta autora señala que en educación en general se espera que el estudiante aprenda, y esto suele estar asociado a que reproduzca con fidelidad lo enseñado, se espera que se conserve el conocimiento enseñado. Cuando se habla de transmisión se está hablando de la posibilidad de que el sujeto transforme eso que se le ofrece, y que se desconozca cuál será el destino de lo ofrecido; en la educación, en cambio, se direccionan las prácticas de acuerdo a objetivos que deben ser cumplidos:

La evaluación como parte constitutiva del proceso de enseñanza es, quizá, el indicador más palmario de esta diferencia. Y no importa si lo que evaluamos es el resultado o el proceso; importa que podemos hacerlo en tanto disponemos de unos parámetros (más o menos abiertos, más o menos flexibles) que nos permiten establecer si nuestras acciones están correctamente direccionadas (Diker, 2004: 227).

La transmisión, a diferencia de la educación, no se encuentra sujeta a reglas. En la pedagogía el docente está autorizado a enseñar siempre que se mantenga fiel al método que le fue impartido y que le permite enseñar, y esto incluye toda una serie de regulaciones que van desde normas curriculares a las maneras en las que se realiza el pasaje de grado. Este “mandato de fidelidad [...] de algún modo anula la posibilidad de constituir al docente en agente de transmisión” (Diker, 2004, 229). A pesar de esto, la enseñanza a veces posibilita la aparición de la transmisión. Esto se da cuando el profesor se posiciona como autoridad basada no sólo en la posesión de saberes en relación a la enseñanza, sino en la delegación de resignificar su saber sobre el acto de enseñar; cuando lo que se transmite no es un conocimiento, sino una relación con ese conocimiento; cuando se transmite además del conocimiento la posibilidad de que el otro lo transforme. Aparece en esta autora, al igual que en Larrosa, el pensar en la relevancia de que el docente muestre un vínculo con el conocimiento. En el permitirse organizar el aula de un modo distinto al usual, permitir a los estudiantes jugar con el

lenguaje, en la libre interpretación de lo leído, en la producción libre de textos, podemos pensar que aparece en este docente esta habilitación.

Para reivindicar la experiencia es preciso no hacer de ésta un concepto, algo pasible de ser definido, habría que considerar la experiencia como lo que “[...] resiste a cualquier concepto que trate de determinarla [...] no como lo que es sino como lo que acontece, no desde una ontología del ser sino desde una lógica del acontecimiento, desde un logos del acontecimiento” (Larrosa, noviembre 2003: 5). Pensar la experiencia como modo de un ser corporal y finito de habitar su tiempo y su espacio con otros, la existencia es lo que imposibilita la determinación porque es en sí misma posibilidad y creación. Para proteger el sentido de la palabra experiencia, para prevenir que cualquier situación se vuelva experiencia y se la banalice, considera que es necesario volverla una palabra precisa sin volverla trivial o un imperativo: la experiencia como lo que me pasa y me transforma, la experiencia como constitutiva de la subjetividad.

La lectura de acuerdo a este autor puede pensarse como una experiencia de formación, y para esto es necesario pensarla como una actividad que toca la subjetividad de quien lee, no vinculada exclusivamente al saber o al ocio, sino a lo que el sujeto es (Larrosa, 2003 b). En este sentido la lectura nos forma o transforma, es una actividad que nos constituye o interpela quienes somos.

I: A mí hay cosas que no me salen, quiero escribir sobre algo y no me salen, es un hueco, y yo leo Cortázar y habla del hueco, y eso es impresionante porque es otra persona y otro tiempo, y era otra cabeza y que te pueda hacer sentir adentro está buenísimo (entrevista, octubre, 2016).

Si la lectura sólo es una manera de aumentar nuestros conocimientos, de acuerdo a la definición moderna, no nos toca subjetivamente; si es sólo una actividad de pasatiempo, si es una manera de evadirse del mundo real ocurre en un espacio tiempo diferente, en el mundo de la imaginación (Larrosa, 2003 b). Estos conceptos acerca del conocimiento y la imaginación son históricos, en el conocimiento moderno éste se separa del sujeto que conoce y la imaginación es subjetiva y pierde el valor de conocimiento. Pero en la

filosofía antigua la imaginación era justamente el medio de conocer, era la que mediaba entre lo sensible y lo inteligible, entre lo exterior y lo interno. Actualmente en la hermenéutica y en la teoría del lenguaje aparece una comprensión del valor cognoscitivo de la imaginación. Esta última tiene un vínculo de producción de realidad asociada a la posibilidad productiva del lenguaje: “La imaginación, como el lenguaje, produce realidad, la incrementa y la transforma” (Larrosa, 2003 b: 17). No se puede establecer una diferencia esencial entre la reproducción o la representación de la realidad y la imaginación. Esta diferencia es sólo una distinción política que intenta controlar las posibilidades creativas y productoras del lenguaje:

Sostener esas fronteras y mantener a la lectura encerrada en el ámbito trivializado de lo imaginario es un modo de limitar y controlar nuestra capacidad de formación y transformación. Tomarse en serio la lectura como formación puede ser, me parece, un modo de quebrar esas fronteras y un modo de afirmar la potencia formativa y transformativa (productiva) de la imaginación (Larrosa, 2003 b: 18).

Estas posibilidades de formación de realidad del lenguaje, nos posibilitan pensar que el deseo del docente de que sean escritores puede construir realidad para los estudiantes que se entreguen a la experiencia que se posibilita en el taller.

2.4- La escritura, ¿una experiencia formadora?

Larrosa (2003 a) propone, entonces, reflexionar sobre la educación desde la experiencia, considerando que son las palabras las productoras de sentido acerca de lo que consideramos real y que pueden ser mecanismos productores de subjetivación. De las palabras dependen nuestros pensamientos, ya que pensamos con palabras, y los pensamientos son lo que da sentido a quienes somos y a lo que nos sucede.

Como ya se ha mencionado, este docente expresa tanto a los estudiantes como a sus familiares su deseo de que sean poetas. Asimismo plantea consistentemente la idea de que todos podemos ser escritores, que algunos de los estudiantes plantean a su vez, dando cuenta quizás de que estas palabras crean realidad para algunos de ellos:

C: ¿Qué consecuencias consideran que tuvo para ustedes participar en este taller?

S: Yo creo que nos hizo más escritores, ¿no? Y como más libres también porque podés compartir lo que escribiste, lo que hiciste, comentarle a los otros también ayudarlos a que si se trancan o algo, como a veces pasa, nos pasó a todos, que salgan adelante

M: Que podés escribir

C: Cuando decís que podés escribir, ¿qué quiere decir?, porque viste que podés podría ser te permito o tenés el poder, la habilidad de crear

M: Tenés el poder, vos también podés ser un escritor (entrevista estudiantes, octubre, 2016)

Aparece insistentemente, como ya ha sido mencionado, que a partir del trabajo que hace el docente en el aula hay un cambio relevante en relación al vínculo entre ellos, que es de compañerismo, de interés por el otro, por sus ideas, de respeto. Hay un reconocimiento de la relevancia del otro para ellos mismos y para su escritura, la presencia y escucha del otro permite que escriban mejor, esto podría estar hablando de la potencia del dispositivo que considera la relevancia del grupo para la escritura.

Sobre los efectos que ha tenido para ellos la escritura, aparece por un lado la idea de que permite, como medio de expresión, una descarga de los afectos que alivia al colocarlos fuera. Y también, el hecho de que se pueden apreciar al quedar registrados, posibilita una mayor comprensión de lo que le ocurre al escribiente, unido a la alegría que propicia la creación:

A: Es una forma de expresión, yo te decía que venía de un lugar o algo que me pasaba algo y escribo, entonces eso es como que lo suelta por algún lado, lo deja

I: A mí a veces me pasa como que escribo algo y defino mi estado de ánimo después que escribí, yo escribo algo y tiene todo un hilo que yo no me doy cuenta

cuando lo estoy escribiendo y después cuando lo leo [...] es como liberarte muy fácilmente, vos viviste una situación que te resultó difícil o que desbordaste de felicidad, y no va a ser lo mismo cuando vos lo transfieras al papel porque no se puede, pero te vas a ir acercando, y está bueno, porque el resultado es lindo después, porque también está bueno leerle un poema y decir, qué lindo lo que escribí, qué suerte que puede ser lindo para mucha gente más no algo que solo lo entienda yo digamos [...] lo puedan sentir y tomarlo para el lado que quieran, eso está buenísimo también. Para mí es como una salvación.

N: [...] ahora todos los días de mañana o de noche, hago lo que recomienda el profe, escribir dos o tres hojas por día. Prendo la computadora, me encierro en el cuarto y empiezo a escribir, estoy escribiendo una historia, y está bueno porque ese rato te desconectás, te olvidás de los deberes de física, de los deberes de química, del caballo que no tiene comida, te olvidás de todo y estás ahí escribiendo tu historia (entrevista estudiantes, octubre 2016).

Aparece asimismo la noción de que permite salir de uno mismo cuando se escribe, pero también se insiste en que posibilita un encuentro con aspectos de uno mismo sobre los que se puede reflexionar al pasarlos al papel:

T: Hay como una extrapolación, como que vos saltás, salís de vos, y no te restringís al crear, yo qué sé, podés expresarte tranquilamente, solo vos, si querés lo compartís, sino no.

P: Para mí ayuda un montón a reflexionar en tu propia persona, es como no diría como encontrarse a uno mismo porque capaz que es muy exagerado, pero es llegar a algo que tenés adentro y es como que te dejás llevar y te das cuenta que había algo adentro que tenías que expresar y es como muy bonito eso, ese momento que vos leés lo que hacés y decís ah mirá me quedó de esa manera (entrevista estudiantes, octubre 2016).

M: Claro, vos tenés una idea y cuando pasa al papel se pone más limpia, y la podés ver, lo aclarás, cuando está en la cabeza son como palabras o imágenes y cuando pasa al papel empezás a verlo más como viene a ser (entrevista estudiantes, octubre 2016).

También surge en entrevistas en relación a esta pregunta la idea de que se puede crear un nuevo mundo a partir de lo que se escribe que se puede también habitar:

L: Es como otro mundo ¿no?, porque capaz que acá vos tenés todo lo literal, leyes de tránsito que son así, que son de acá, del mundo normal, digamos, y que cuando vos te ponés a escribir todo vale, podés hacer cosas diferentes

A: Cuando creás, como que te ponés a escribir, lográs crear como ese mundo y te metés ahí, y estás ahí adentro

El docente en relación a las consecuencias de escribir para el escribiente apunta:

F: Mirá nosotros a principio de año escribimos un texto basado en un poema de Ángel González que se llama para que yo me llame Ángel González, donde cada uno cambiaba y ponía su nombre y apellido, ta, me lo mandaron por mail, para la última clase caí yo con un poema para que yo me llame Ángel González, y los chiquilines, ah nosotros escribimos sobre eso!, bla, bla, bla, puse musiquita y les hice escribir para que yo me llame, y cada uno, cuando hicimos la puesta en común, leyó Agustina, para que yo me llame Agustina, bla, bla, bla, cuando ella termina yo dije bueno ahora voy a leer Agustina, yo había llevado impreso, esto lo escribiste vos el 25 de marzo, qué increíble, entonces algunos se emocionaron, algunos lloraron, algunos no pudieron terminar de leer, ahí tenemos la metáfora en frente de nuestros ojos, es decir, hay un cambio, me decía M, yo armando mis textos para fin de año, para el parcial, me doy cuenta de la diferencia entre mi primer texto y el último, y así te puedo soltar 16000 ejemplos, sólo te constituís como ser pensante si elaborás un discurso, para que vos puedas elaborar tu propio discurso nosotros tenemos que empezar a trabajar mecanismos [...] entonces cuando terminás de escribir un texto no sabés de dónde salió eso, no sabías dónde tenías eso, me propuse escribir sobre la inundación y me salió algo y yo nunca viví la inundación, de dónde salió eso [...] entonces el taller te plantea ejercicios que vos nunca te plantearías, escribir desde el punto de vista de una planta, por ejemplo, no, pero bueno probalo, entonces los chiquilines van descubriendo cosas que tienen adentro que ni ellos sabían que lo tenían, esa es la magia de construir tu propio discurso (entrevista docente, noviembre 2016).

Tanto lo que plantean muchos de los estudiantes como el docente sobre lo que implicó para ellos escribir, parece relacionarse con el concepto de experiencia, por lo que encuentran de nuevo en relación a ellos mismos, en relación a reconocer aspectos no pensados sobre sí, así como la posibilidad misma que existe para ellos de inventar otros

mundos posibles con la experiencia de escribir. De acuerdo al docente la construcción subjetiva de un “ser pensante”, podríamos pensar autónomo, se relaciona con construir un discurso propio, que en el contexto de lo que plantea parece vincularse con inventar su propio texto, pudiendo pensarse esto como una metáfora de construcción subjetiva del escribiente.

En el pensamiento del filósofo argentino Arturo Roig se puede observar la noción de que la construcción subjetiva se produce a partir de procesos de objetivación que a su vez estarán vinculados con una subjetividad que los realiza a la que aportarán. Así las producciones del sujeto (de discurso, de un cuento, de un poema, de una danza, etc.), a su vez lo producen. Podemos plantearnos entonces que las experiencias de producción literarias son pasibles de generar transformaciones subjetivas, el sujeto que crea un poema puede a su vez ser construido por su producción. En este sentido plantea que “la Filosofía Latinoamericana se ocupa de los modos de objetivación de un sujeto, a través de los cuales su autor reconoce y se autoafirma como tal” (Roig, 1993: 105).

La conciencia histórica que será la que permita el a priori antropológico, es decir, la autoafirmación del sujeto, está vinculada con sus objetivaciones que le permiten posicionarse como sujeto:

No se trata de una conciencia de los hechos, sino de los modos de realización de un sujeto respecto de sí, mediante aquellos hechos, acciones u obras y por tanto de un sujeto que, a su vez, se capta a sí mismo como tal (Roig, 2004: 145-146).

El lugar de la imaginación de un mundo otro, quizás posible, como podríamos pensar a la literatura, para este autor es central y aparece fuertemente en su teorización sobre la utopía y la función utópica. De acuerdo a él la utopía es, “[...] el abrirse hacia el futuro como el lugar de lo nuevo [...]” (s/f: 40), se relaciona con el poder de regulación de la idea, es parte del discurso liberador así como lo anti-utópico es propio del discurso opresor. Para este autor debe plantearse una filosofía de temporalidad abierta, que vea el futuro como nuevo, que retome la utopía, que implique una dialéctica de ruptura de totalidades objetivas, contraponiéndose así a la dialéctica repetitiva propia del discurso opresor. Cuando el sujeto utopiza es sujeto y objeto de sí mismo, es necesariamente contingente, producto de esa etapa histórica por la que atraviesa y que a su vez lo

atraviesa, la función utópica es para Roig el colocar al sujeto en situación de abordar la contingencia constitutiva de la vida, lo que sitúa las bases para el ejercicio imaginativo. Argumentando sobre el carácter de científicidad que según él tiene la utopía expresa:

[...] En el fondo entre topía y utopía se da una interacción dialéctica de dos niveles de verdad. La enunciada de modo directo y la que, mediante un ejercicio imaginativo nos pone frente a la naturaleza misma de la científicidad del discurso acerca de las cosas humanas. La utopía es [...] una “apuesta” ejercida sobre la base de los términos que ofrece la topía y que los convierte precisamente en eso, en los términos de una apuesta, pero que no deja de tener por eso su valor de objetividad (Roig, s/f: 45).

Roig menciona que la utopía se encuentra en el discurso, en el lenguaje insertado en una praxis, que tiene un rol importante en la constitución de la subjetividad y de la subjetividad. En relación a la subjetividad dirá que aparece como maduración y consolidamiento del sujeto que vive la subjetividad de otro modo luego de la inserción social más amplia que la de crianza (2009).

Tal vez podría decirse que la subjetividad le permite a la vida subjetiva una nueva estructura dentro de la cual podría afirmarse que se da un crecimiento cualitativo, tanto corporal como psíquicamente, que pone a la subjetividad como un centro interior al que el sujeto regresa para adquirir nuevas fuerzas y alcanzar otras proyecciones de la subjetividad. En tal sentido, la subjetividad, que no es nunca meramente individual, sigue siendo anterior a la subjetividad, como un retroalimentación constante, condicionado, a su vez, por el esfuerzo que implica el ejercicio de la última” (Roig, 2009: 181-182)

La subjetividad es el acto de “ponernos como sujeto” (Roig, 2004: 145), que es la raíz de cualquier objetividad. De esa constitución de la objetividad va a depender la enunciación de un discurso liberador u opresor. No hay para este autor mundo objetivo, hay un mundo decodificado por el sujeto que se convierte en tal a partir de su vínculo con otros sujetos, con semejantes a los que reconoce y por los que es reconocido. El a priori antropológico, que implica el autoreconocimiento y la autovaloración del sujeto, se vincula con la toma de posición implícita en lo axiológico, la alienación será en lugar

de autoafirmarse, aceptar como propio del sujeto el discurso de otro. Podemos pensar que el funcionamiento del dispositivo descrito que tiene como objetivo tomar como relevante cada mirada de los estudiantes sobre lo que entienden de lo leído y de lo que escriben, es un trabajo hecho en relación a la emancipación de los sujetos que participan, de construcción de subjetividad, dado que lo relevante es la propia mirada sobre textos escritos por otros y la construcción de los textos propios.

De acuerdo a este autor la utopía es una “función subjetivo-discursiva que cumple un papel constructivo-normal” (2009: 178), forma parte de la estructura mental humana y es necesaria para la construcción del universo discursivo, siendo éste un texto que puede ser oral o escrito, que es siempre históricamente situado, y en el que aparece la conflictividad social. Dentro de las acciones que esta función realiza se encuentran: la tarea crítico-reguladora, la liberación del determinismo legal, la anticipación de futuro. La tarea crítica que ejerce la utopía desde su aspecto regulador tiene sus causas en la conflictividad social y se encuentra en el plano de lo discursivo, crítica que vehiculiza la exposición del valor de los códigos existentes. La liberación del determinismo legal se vincula con la percepción de la contingencia en la que vive el sujeto por ser en sí mismo histórico, a partir de esto se vuelve posible remover los relatos opresores que han sido naturalizados por su supuesto valor de verdad única y dar cuenta de que el orden en el que vivimos es histórico, por lo que puede ser transformado. A su vez cualquier utopía implica la anticipación de un futuro otro. Es posible pensar en la constitución de un sujeto empírico a partir de ejercer la función utópica. Las necesidades del sujeto son centrales en la construcción de las utopías, y para esto pondrá en juego la potencia de su cuerpo y su psiquismo (sentimientos, pasión, deseos, esperanza), alejándose así de la conceptualización del sujeto trascendental de la modernidad, el sujeto es cuerpo, es psiquismo, es lenguaje, está atravesado por una etapa histórica precisa.

[...] En pocas palabras, la puesta en acto de la función utópica tiene su origen en una experiencia dolorosa que despierta la idea, así como la esperanza, de su superación, experiencia cuya fuerza le viene de su raíz social. Por algún motivo se las teme y hasta se las considera caminos desviados del conocimiento y de la praxis moral y política. Se trata, pues, de proyecciones ideales que surgen de lo empírico depurado de lo que hiera o lastima la consecución de formas de plenitud humana y fungen como modelos posibles de ese mundo empírico del cual provienen (Roig, 2009: 189).

Roig plantea que una democracia directa, en la que todos participen sin excepción, es un elemento que aparece en distintas utopías, en particular la propuesta por Diego Abad de Santillán en el Río de la Plata. A pesar de que esta forma de democracia es inalcanzable en sí misma en sociedades complejas, sí se puede pensar en niveles de democracia directa y otros de democracia representativa.

Esta posibilidad imaginativa que posibilita la función utópica, de transformación de la realidad histórica en la que vivimos, que propone un tiempo posible, propia de la estructura mental humana de acuerdo a este autor, podríamos pensar que a partir de la producción libre de textos podría ser promovida, que desde un dispositivo que se utiliza muy poco en la educación formal y que no aparece en los *curricula*, se estaría fomentando esta función al reflexionar desde una visión propia lo que se lee, lo que permitiría ser crítico, y que a su vez en la consigna de inventar se está generando la posibilidad de imaginar otros mundos posibles. Asimismo en la construcción que el docente hace del taller, se está aportando a la construcción de una actitud democrática en términos de democracia directa, en la que cada uno puede dar su opinión y es visible que no hay una superioridad de nadie en cuanto a esto, o una crítica vertical de las producciones de los estudiantes.

Podríamos pensar entonces que las producciones escritas libremente por los sujetos que participaron del taller de escritura, es decir, sus objetivaciones, a su vez, podrían propiciar cambios subjetivos. Esto podría verse en el considerarse escritores que surge en algunas entrevistas, algo que antes parecía el poder ser de unos pocos. La escritura de textos propios se hallaría en la dimensión subjetiva, y se objetiva, se materializa en un escrito. Viene desde dentro, pero este dentro, de acuerdo a Roig, está necesariamente en relación a otros que habrán hablado, habrán escrito, y habrán creado así realidades determinadas en las que el sujeto considera siente, piensa, actúa; dado que no hay, para este autor, sujeto sin otros, sin contexto. A su vez, estos otros sujetos permiten también apreciar otras realidades posibles de ser conocidas por el sujeto que al contrastarlas con la propia, podrían producir una apreciación otra del mundo circundante, se podría relativizar el relato construido en relación a la realidad en la que ese sujeto consideraba que habitaba, para modificarla, sobre todo cuando ese relato se convierte en uno opresivo, que subjetiva y no permite la sujetivación a la que Roig apunta en relación a ese sujeto que quiere emancipado. La literatura, la leída, la producida por cada sujeto que lee, y la que se escribe, es un espacio en el que un nuevo sujeto puede habitar, al

leer y al escribir otros mundos posibles. La literatura propia y ajena que se hace propia, que el lector reescribe al leer e interpretar lo leído quizás posibilite el acaecer de un nuevo sujeto. Considero que este dispositivo llevado a cabo por un docente que quiere que aprendan a estar juntos y a aprender de ellos mismos, que logren trabajar con ese fin en común, que puedan ver que pueden escribir, que todos podemos, trabaja con una clara intención de emancipación del alumnado. Para muchos de ellos, la experiencia de acuerdo a lo que plantean, apareció como un antes y un después, en relación al vínculo entre ellos, que permitió que confiaran en sus compañeros y en que ellos mismos podían dar su opinión sobre lo que leían, y podían crear sus propios relatos, y en ese sentido, parece haber aparecido como un antes y un después en relación a como se ven a sí mismos.

Si las posibilidades de producir del sujeto a su vez producen subjetividad, esta concepción de igualdad del docente en cuanto a la posibilidad de todos de inventar textos podría pensarse como una posibilidad de construcción subjetiva, y por ende de experiencia de formación.

Capítulo 3: Una política pasional: intencionalidades pedagógicas

3.1- Qué se propone el docente: “si hay algo que vinimos a hacer nosotros acá es a convivir con el otro”

La experiencia lo es siempre de lo singular. No de lo individual, o de lo particular, sino de lo singular. Precisamente de lo que no puede haber ciencia porque la ciencia trabaja justamente generalizando, la ciencia trabaja con lo que es "en general". Pero si es verdad que de lo singular no puede haber ciencia, sí que puede haber pasión. Es más, la pasión lo es siempre de lo singular. Podríamos decir, incluso, que la afección por lo singular, el afecto por lo singular, se llama precisamente pasión. Por eso, de lo singular solo puede haber una epistemología pasional. O una ética pasional. O una política pasional (Larrosa, 2006: 102, 103).

Si bien aparece en el discurso del docente en entrevistas objetivos pedagógicos claros y específicos, y singulares en relación a los que se suelen plantear desde el sistema educativo, aparecen también dudas acerca de cómo lograrlos y qué resultados tiene su práctica. Asimismo algunos de estos objetivos parecen cambiar en lugar de importancia en distintas entrevistas. Sin embargo, todos tienen como lugar común una concepción de la enseñanza como la posibilidad de vincularnos ya sea con un texto, ya sea con las personas que nos rodean. Esto es algo que aparece intensa y repetidamente en distintos momentos no sólo desde lo que dice sino también en lo que se observa en clase en el vínculo entre él y los estudiantes, de los estudiantes entre sí en el aula y conmigo, y en lo que ellos plantean en entrevistas: el clima en el aula, además de cargado de entusiasmo, es de mucha calidez y respeto hacia el otro, hacia lo que dice y lo que escribe.

Recurrentemente el docente establece una distancia entre su práctica y una clase típica de la asignatura literatura. Asimismo duda sobre qué es este dispositivo que organiza y qué consecuencias puede tener:

F: No es una clase de literatura la mía, yo no sé qué es, yo hago una actividad que capaz que genera interés de leer en algún alumno, eso es lo único que puedo hacer porque yo tengo tres horas semanales, entonces yo pico, pico, pero capaz que puedo generar una experiencia que tenga que ver con el tema de vos como lector (entrevista docente, noviembre 2016).

A lo largo de las observaciones, en diálogos con él fuera del aula, insiste en que se pregunte por un método para llegar a los estudiantes. En una entrevista posterior le pregunto cómo concibe este llegar a ellos.

F: El tema es cómo captar o cómo buscar la conciliación entre los objetivos que me planteo yo para el año y los centros de interés de ellos, es decir, cómo transformarnos en un equipo que tenga intereses en común con centros de interés compartidos [...] debe haber, debe existir, sería como una mezcla del trabajo en taller con el trabajo expositivo, con el trabajo en equipo, con las guías de preguntas, es una mezcla de todo eso, una amalgama de todo eso, pero que hace que un grupo se transforme en un equipo de personas que trabajan con un fin en común a pesar de sus diversidades, encontrar ese método y hacerlo sobrevivir pese a ciertas condiciones que el sistema puede imponer que puedan perjudicar eso, no sé (entrevista docente, noviembre 2016).

Este propósito de lograr un equipo de trabajo, surge ante algunas de las preguntas dirigidas a investigar sus objetivos, que contrapone al trabajo con una serie de individualidades trabajando solas en el aula. Éste parece vinculado con un objetivo más profundo que tiene implícita la idea ya mencionada de la enseñanza como posibilidad de vincularse con otro y la repercusión subjetiva que esto tiene. Esto aparece más allá de la relevancia del texto escrito:

F: Está todo el mundo siete horas diarias sacando el valor de x , calculando una bisectriz, está todo el mundo así para el frente, todo el tiempo haciendo esto, no, nunca están con él, nunca descubren, nunca saben, lo más importante que ustedes

van a sacar de acá es el vínculo que van a tener con algún compañero, si hay algo que vinimos a hacer nosotros acá es a convivir con el otro [...] somos seres sociales, durante 15 años estoy rodeado de gente, fijate que ahí sí yo te voy a enseñar cómo se vive con el otro, que el otro es tu compañero, que es tu socio, que lo que sufre él sufrís vos, en conjunto, que acá nosotros, si en algún lugar nosotros vamos a sacudir esto es acá [...] esto es lo que hacemos nosotros, yo traigo un texto, leemos y hablamos y a veces ni hablamos ni del texto, ni del narrador, porque nos enganchamos con tal cosa que planteó alguien y pasamos los 45 minutos de eso que planteó alguien y no escribimos ni nada (entrevista docente, marzo 2016).

En las respuestas en las que lo principal para la enseñanza debería ser encontrarse con el otro y aprender de ese encuentro, la literatura aparece simplemente como posibilidad de habilitar el encuentro con el otro:

[...] acá, no sabe nada del otro, vino a encontrarse con el otro, para eso nosotros tenemos todo un aparato de trabajo para habilitar ese encuentro, para que se conozcan, para que aprendan a vivir, porque ahí van a ser solidarios, ahí van a ser críticos no, ese trabajo con el otro, siempre con el otro, nunca solo, no. Para el encuentro yo tengo algunas herramientas, una de las herramientas es la literatura, pero es una herramienta para eso, no es un fin en sí mismo (entrevista docente, marzo 2016).

Ante pregunta sobre sus objetivos pedagógicos la otra respuesta que aparece es la siguiente:

F: Mi objetivo es habilitar el encuentro entre los alumnos y la literatura, creo que hay muchos factores que favorecen el desencuentro, entonces yo lo único que puedo aportar es intentar poner en función los conocimientos literarios, pedagógicos, didácticos, para tratar de habilitar ese encuentro, yo me planteo sólo ese objetivo, después pueden haber algunos otros objetivos específicos que tengan

que ver con despertar el interés por la lectura o la creatividad, el conocimiento de la literatura, de algunos autores de la literatura, pero todo en función de habilitar ese encuentro, o sea, que haya ese encuentro que el alumno descubra en la literatura no sólo un pasatiempo, si bien lo es, sino una forma de conocimiento todo eso, que se haga parte de su vida, que después que termine el año, el curso, el tipo me diga que siguió leyendo. Selecciono los textos, las actividades, divido el año tratando de habilitar ese encuentro, no trato de poner otros objetivos que puedan sonar, que teóricamente o políticamente son muy correctos y quedan muy bien y que después no, para ponerte un ejemplo, crear ciudadanos libres, autónomos, tal vez nosotros logremos algunos de esos aspectos, los toquemos, pero habilitar el encuentro, y a veces en esa habilitación del encuentro se generan algunas cosas, por ejemplo que el alumno escriba sus textos, está generando su propio discurso y alguien sólo puede ser cuando elabora su propio discurso, si no elabora su propio discurso no es, ¿no? (entrevista docente, setiembre 2016).

El logro del encuentro de los estudiantes con el texto, definido por el docente como una experiencia al modo de la planteada por Larrosa, aparece en lo que plantea vinculado a la transmisión del encuentro del docente con el texto:

[...] te vas a enamorar de la literatura, como si enamorarse se decretara, sólo se podrá enamorar si uno profesa un amor tan grande a la literatura que contagia al otro, decís éste está enamorado de eso, yo me voy a enamorar también, y capaz que me enamoro, capaz que no, pero no se puede decretar, el amor no se decreta. Capaz que la experiencia no se puede pautar no, el experimento sí, vos llevás un dispositivo y el dispositivo agarra para cualquier lado, y a estar preparado, prepararnos para el caos y para que vaya para cualquier lado, cuál es el problema, la vida es imprevisible, ahora el experimento sí viste, empieza así, conectás el cable verde con el cable azul y prende la lamparita, si no conectás no prende, no sabés nada, entonces vos mirás cierto discurso y decís ta

A partir del trabajo en equipo, con otros, en términos cooperativos no competitivos, con un docente que guía desde la horizontalidad (en el sentido de una distribución igualitaria

del poder en el aula en relación a la importancia de las participaciones de docente y estudiantes), de acuerdo a F, surge la posibilidad de que se amplíe el aprendizaje en relación al trabajo individual, y que se genere un clima en el que los estudiantes quieren participar:

[...] en realidad acá no estamos oponiendo, estamos viendo cómo a vos se te despiertan determinadas cosas y cómo a vos se te despiertan cosas distintas, y cómo entre todos, ah qué gracia profe leyéndolo acá es otra cosa, y bueno, para eso está este espacio, porque con el otro yo veo cosas que cuando leo solo no lo veo, que yo lo tengo que ir a buscar y este tipo me lo dice, entonces, en base a la horizontalidad, el docente como coordinador, como un guía [...] no sé si esto es distinto a lo que pasa en otras clases, no sé si mis alumnos aprenden algo o no aprenden nada, lo que sí sé es que se genera un clima interesante en el cual mis alumnos quieren estar, quieren venir a la clase de literatura

Sobre sus concepciones en relación a la pedagogía y a la enseñanza de la escritura:

A mí me gusta pensar, o me gustaría creer que todos nosotros que vivimos en sociedad queremos adquirir más conocimientos porque esos conocimientos nos van a ayudar a nosotros a relacionarnos de una forma mejor con la realidad, con el otro, intentar tener unos espacios de felicidad, no acumular conocimientos de la misma forma que aquel tiene más casas, que sea como una estratificación. Algunos creemos que estructuralmente, en principios, en concepciones, la práctica de la lecto-escritura debe ser revisada porque a leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo con ciertos tipos de prácticas que no se realizan [...] lo que no debería pasar es que el estudiante tenga una experiencia sólo de escritura creativa o no, como quieras llamarle, un estudiante que tiene la suerte que va a un taller y el resto no, eso no podría estar librado al azar ¿no?, los profesores deberían poder modificar los programas [...] deberíamos tener un plan de verdad, todo alumno tiene derecho a ser tratado como escritor, es así, todo tipo puede escribir un cuento.

3.2 Qué trayectorias lo llevan a estos objetivos pedagógicos

El profesor, como ya se ha mencionado, además de docente de literatura recibido en uno de los centros de formación docente de enseñanza pública y coordinador de talleres de escritura de forma particular, es un poeta y novelista publicado y reconocido no sólo en los círculos literarios, sino también por importantes premios en Uruguay.

En su trabajo aparece una singularidad, que creo es importante resaltar: él escribe en portuñol. Nació y se crió en un departamento uruguayo de frontera con Brasil, su obra está vinculada con su tierra natal, su madre y con esa lengua madre, luego vino el español. Él es de frontera, y quienes son de ese sitio incierto, localizado en un margen de divisiones sólo existentes en el mapa, a su entender son personas que “[...] desconfiamos de todo”, al pedir que amplíe su respuesta en este sentido dice:

F: [...] la frontera es arena movediza, acá los conceptos se diluyen, qué es el Uruguay, no es lo mismo acá que allá, qué es el español, qué es el contrabando, esa es la maravilla de la frontera, y cuando vos ves a la gente hablando con seguridad sobre algo vos siempre desconfiás, entonces yo veo una barricada, con tipos atrincherados en la defensa apasionada del canon occidental y yo desconfío viste, qué pasa, y si mirás el canon occidental no, che viste que nos falta esto, nos falta lo otro, no hay esto, viste, el mismo que el de mi abuela, hay que tener una metodología actualizada con un programa actualizado, que no sea una rutina escolar, una práctica sin sentido, una parodia del conocimiento como si eso fuera saber (entrevista docente, noviembre 2016).

Al preguntarle sobre qué de sus trayectorias tuvo consecuencias en la manera de llevar a cabo su práctica docente, hace énfasis en su experiencia como docente en un curso particular de tres años en “Quipus”, que no forma parte de la educación formal, pero está avalado por el Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, y que habilita a ser coordinador de talleres de escritura.

[...] estaba tratando de encontrar el diseño que tiene que tener un taller [...] dando clase en Quipus, hablando con mis alumnos, me di cuenta que en Quipus se trabajaba no en el análisis literario sino en la interpretación literaria, para interpretar un texto o un poema nosotros necesitamos de la experiencia de cada uno de nosotros en contacto con ese texto y no tanto de una serie de conocimientos acumulados que te habiliten que si los tenés vos podés analizar y sino no, entonces se corría el foco del análisis a la interpretación, y ahí aprendí la metodología de taller, lo horizontal, es una visión más en un grupo, y que la mía se enriquece con la de los otros y que no es lo mismo leer un cuento en un grupo que leerlo solo en mi casa esa es la maravilla del encuentro, de estar con otros, porque otros saben lo que vos no sabés [...] ahí aprendí lo de la metodología de taller, lo que formación docente no me había dado, aprendí lo de lo horizontal, aprendí la importancia que tiene, Freire escribió un libro sobre eso, la importancia del arte de hacer preguntas, que formación docente no me había enseñado, aprendí a no hacer preguntas que se responden con sí o con no, a no hacer preguntas que requieren una única respuesta [...] aprendí a identificar los distintos integrantes del grupo, a neutralizar al que boicotea o al que quiere prevalecer sobre el coordinador (entrevista docente, noviembre 2016).

Se aprecia en su discurso recurrentes especificaciones sobre una mezcla de experiencias: las de estudiante en el sistema educativo formal primario, secundario y terciario (con los atravesamientos que esto implica para todos en términos de una concepción determinada sobre la dinámica de enseñanza y aprendizaje), así como las laborales que lo llevan a respirar y trabajar tanto en el sistema educativo formal como en una educación que se distancia de lo hegemónico establecido por este último:

[...] yo tengo una pata en el sistema formal, entonces entré en el conflicto de cómo adaptar esto con esto, cómo adaptar esta metodología de taller al sistema, porque en el taller yo organizo mi metodología, mis horarios, todo, yo no tengo por qué darle explicaciones a nadie, ahora aquí yo tengo un programa, unos horarios, un grupo que está ahí cautivo, a veces numerosos [...] entonces ahí se me generó el conflicto de cómo hacer convivir una metodología con otra, y bueno y ahí estoy viendo qué cosas pude y qué cosas no, porque tengo que negociar mucho con el

programa, yo soy crítico con el programa de literatura [...] mirá que yo puedo armar mi propio programa en base a este grupo, yo puedo armar la selección de textos, mirá, primero, voy a sacar lo de los géneros viste, porque yo marzo abril no leo poesía, y junio y julio no leo novela, yo leo todo entreverado, vos dejame a mí, que yo conozco a mis alumnos, y ya sé qué textos tengo que llevar para que funcionen, voy a hacer convivir lo nacional, lo clásico y lo actual, tan importante como conocer los clásicos es que conozcan a los escritores que están escribiendo en el mismo período que ellos están viviendo, porque además se identifican mucho con ese tipo que plantea el problema con vocabulario de ahora, y dicen qué increíble hay un tipo que habla como nosotros, que pierde el ómnibus como nosotros [...] parto de una premisa equivocada si pienso que si aprende a que le gusten los clásicos le va a gustar todo, si los gurises se clavan leyendo 16000 páginas de Harry Potter, bueno, vamos a ver qué es Harry Potter ¿no?, y yo qué hago, punto de vista egocéntrico, subestimo todo eso como chatarra y digo ah no lee Hamlet, ahora qué pasa que alguien puede decir lo que pasa es que ese producto es un producto creado empaquetado por una industria que maneja masas no sé cuánto, sí claro, ahora yo puedo reflexionar con eso, hacer dialogar mi literatura con la literatura de él y reflexionar sobre eso (entrevista docente, noviembre 2016).

3.3- Acerca de cómo planifica su práctica

F menciona en entrevistas sin que yo haya preguntado específicamente aún, cómo organiza las clases. Ocurre en más de una oportunidad, parece ser relevante para él clarificar cómo organiza su propuesta, quizás esto se deba a que como tal, no está dicho ni escrito en el sistema educativo formal, no forma parte del programa.

Yo llevo un cuento, un poema, o una selección de poemas, nosotros leemos en clase, y hacemos interpretación, intercambiamos opiniones sobre ese texto [...] hago preguntas que apuntan a, es decir, este texto es una herramienta que tenemos para conversar de las experiencias, de lo que nosotros conocemos del universo [...]

por ejemplo, poema de Circe Maia, “Regreso”, y empieza así, “estábamos tan acostumbrados al ruido de los niños / que este silencio de pronto / nada grave / salieron”, entonces leemos el poema y yo les digo ¿conocen el ruido de los niños?, sí, sí, y digo ¿cuáles son los ruidos niños?, y una alumna hace gua, gua, ah mirá lo asociás con el llanto, una madre dijo mamá, mamá [...] Cada una de estas asociaciones de palabras despiertan en vos imágenes, y esas imágenes las despierta solo en vos porque vos has tenido determinadas experiencias que son distintas a las mías y distintas a los veinte que estamos acá, entonces el texto se ve enriquecido, gracias a las experiencias que nosotros tenemos [...] nosotros nos juntamos y empezamos a hablar de nuestras cosas a partir del texto, como se genera todo un clima y fueron para tal lado, vos vas a ver, a veces casi que no tengo que plantear una consigna de escritura, pongo una música, y digo regla número uno escriban libremente, después de leer este texto, alguna imagen, alguna palabra, alguna frase o algo que quieran expresar, sino, yo les traigo esta otra opción, podríamos empezar un texto así, le tiro dos o tres opciones, y ellos escriben diez, quince minutos, y luego hacemos una puesta en común, de los que quieran porque nosotros en el poco tiempo que tenemos no podemos trabajar un texto y dejarlo todo pronto, entonces yo lo que hago es tiro el disparador, escriben, comienzan, comparten, se van y continúan el texto escribiéndolo en su casa, y después lo terminan y alguno lo trae para mostrar y alguno me lo envía por correo y ahí empezamos un intercambio a través del correo donde yo voy haciendo sugerencias [...] siempre les estoy sugiriendo lecturas o tirando opiniones, viste, para mí este es bruto narrador por tal y cual cosa y este no, yo no trabajo escritores porque están en el programa porque tienen valor histórico y yo considere que no tienen valor literario [...] (entrevista docente, noviembre 2016).

Acerca de cómo realiza la adaptación de esta metodología a la particularidad de cada grupo menciona:

Si bien pienso cuando armo mi grupo y eso, bueno muchas cosas se van dando con el correr del año, con un grupo que tiene determinadas características voy para un lado, con un grupo que tiene otras características voy para otro [...] yo tengo un grupo que tiene 7 alumnos, con ellos trabajo de otra forma, puedo hacer un seguimiento más detallado, por ejemplo, puedo usar 90 minutos para terminar el

texto con ellos, corrigiendo, cosa y esto y lo otro. Con ellos puedo hacer eso, pero tengo un grupo que tiene 28, con ese grupo casi que no puedo hacer prácticas de taller, tienen que ser muy dirigidas, porque en un grupo de 28 personas yo no puedo mantener la atención y cuando habilito la participación tengo que estar neutralizando constantemente, no es culpa del texto, de la metodología mía ni de los gurises, es culpa de alguien que en un salón como este metió 28 tipos ahí adentro (entrevista docente, noviembre 2016).

3.4- El acto docente como performance

J: Y otra cosa que hay que destacar que no tiene nada que ver con la materia es que el docente es muy carismático y siempre viene con humor a la clase y hace sentir bien, es lo que yo siento (entrevista estudiante, octubre 2016)

El docente tiene “buena energía”, “viene con buena onda, divertido”, se repite en varias entrevistas con estudiantes.

Algo que se aprecia de manera consistente en las observaciones participantes es una actitud que parece performática, en el sentido de desarrollar voluntariamente una performance, y que parece ser la que contagia el entusiasmo que se siente y capta la atención de los estudiantes. Menciona en entrevista en relación a sus consideraciones sobre la práctica docente:

F: El docente es un comunicador, se puede formar un comunicador o no se puede, si vos decís que se puede, el centro de formación docente debe estar en función a formar a un tipo en todo lo que tiene que ver con formar a un comunicador, en los gestos, en la postura corporal, con su voz, con su encanto, para comunicar, si no puede comunicar que se dedique a otra cosa, pero no a atomizar a jóvenes y a adolescentes, a cualquiera de nosotros nos encanta alguien que te cuente una linda historia, que te cante una linda canción, esa cosa del encanto, eso tiene que tener un docente [...] a nosotros nos deberían formar como comunicadores, el docente es un

comunicador, es un habilitador y es un coordinador, bueno, cuál es tu formación en psicología de grupo, consignas, metodología, identificación de los distintos tipos de alumnos que tengo yo, tengo eso o no, no, estoy con las fichitas de Piaget, estoy con las fichitas de Vygotsky, estoy con las fichitas de no sé qué, estoy leyendo la educación del pueblo de Varela, bienvenida Edad Media no, no se puede, tenés que formar en eso. Hay otro tema en todo lo que tiene que ver con lo educativo, se enseña, hay un virus historicista metido en algún lado que nosotros no lo pudimos desinfectar, nosotros tenemos clase de música y la tipa arranca con la historia de la música y biografía y no sé qué [...] lo que pasa es que nosotros no podemos si no sabemos de dónde venimos, entonces, teoría de la educación, teoría de la pedagogía, didáctica, por un lado, fuerte carga teórica, mucha teoría y por el otro lado, la especificidad de la asignatura, es decir también hay un gen puesto por ahí un virus, lo más importante de mi clase es la asignatura, como un fin en sí mismo y no como una herramienta de (entrevista docente, setiembre 2016).

Como se mencionó antes, las clases se interrumpen en lo que parece ser un antes de tiempo, cuando el grupo está muy entusiasmado en la tarea, en entrevista menciona que:

F: [...] capaz que estar rodeado de gente te da cierto olfato, me pasa en los recitales, o en las charlas, o en las ponencias, o donde me invitan, uno olfatea cuando se cruza esa línea invisible que separa el encanto del aburrimiento, ahí termina la clase, faltan 40 minutos para que toque el timbre, y qué nos importa a nosotros, vayan gurises a jugar al ping pong, a jugar un rato, vayan a ser jóvenes un rato, a besarse, a apretarse, pero la clase terminó porque se terminó esa parte del encanto que está todo el mundo fascinado ahí, y si vos cruzás esa línea... Una clase es una puesta en escena, porque vos preparás la apertura, el clima, y vos olfateás y hay de repente determinado momento en que terminó viste, ahí cerrá, o sino si tenés algo abajo de la manga, que para eso la escritura creativa funciona bien, vos tocás un punto y decís bueno pongo una musiquita y escribimos algo, y eso funciona, pero no pases esa línea (entrevista docente, noviembre 2016).

3.4 “[...] yo digo no, con mi palabra no”: diferencias programáticas

Como ya se ha mencionado, aparecen tanto en observaciones participantes como en entrevistas con el docente un discurso recurrente sobre sus diferencias con el *curriculum* educativo y con el sistema educativo formal. Este surge espontáneamente en la primera entrevista en la que comienza a hablar sin que yo haya preguntado, y en las siguientes ante preguntas vinculadas con el modo de organizar su práctica docente o sus intenciones pedagógicas en relación a la misma. Impresiona como un modo de fundamentar una práctica que él mismo considera diferente. Hay una crítica constante, tanto en entrevistas como en observaciones participantes, al programa como algo que impide sus objetivos educativos, parece ser un desmarcarse persistente de lo que el concibe como un discurso hegemónico o establecido.

En relación a las diferencias entre el modo pautado por el programa y por formación docente, y su posicionamiento pedagógico plantea:

F: [...] el problema es cuando yo quiero que todos tengan la misma experiencia, mi análisis a la hora de leer, y tengo que generar una serie de preguntas y actividades para que todos ustedes vean esto porque es el paradigma hegemónico, el punto de vista egocéntrico del docente, en la que ustedes tienen que ver eso que veo yo [...] yo leo el cuento “Bienvenido Bob”, un cuento que me sé casi de memoria, y tengo 16000 análisis de ese cuento, pero yo caigo como un lector más de ese cuento, repartimos y empezamos a leer y los tipos empiezan a asociar con cosas [...] para ponerte un ejemplo, mi practicante comienza con una unidad en 5º, comienza con Shakespeare, 45 minutos hablando sobre la diferencia entre la Edad Media y el Renacimiento, hizo esquemas y mostró imágenes, clase teórica, cuando termina la clase yo le pregunto a ella por qué ella hizo esa clase, bueno porque es importante que ellos conozcan el contexto histórico para poder comprender la obra, entonces yo le digo, así que vos creés que si a estos chiquilines vos los enfrentás directamente al texto, si yo reparto acá una escena, ellos no van a poder comprender porque no saben de egocentrismo, antropocentrismo, como que estás dando una clase siguiendo un mandato que uno no sabe bien de dónde viene que las primeras cinco clases tienen que ser de contexto histórico, y la clase que viene es la biografía de Shakespeare, y la siguiente es género dramático [...] si vos

querés saber romanticismo agarrá tu computadora y pegate unos manijazos de romanticismo en tu casa, y vas a saber mucho más de romanticismo que yo [...]. Él está metido en un sistema donde la escritura es importante, pero es al revés, entonces yo de repente agarro un libro que es para 3° de liceo y hay un poema, y el poema está lleno de agujeritos para que completes con tus palabras, entonces yo digo no, con mi palabra no [...] Y puede ser que nosotros podamos estar muy preocupados con otra cosa, independiente de las características del grupo, independiente de las condiciones, de los factores, del estado en el que vengan, yo tengo que hacer esto, enseñar este programa, en este tiempo, es lo que hay que hacer [...] (entrevista docente, noviembre 2016).

Si bien no es el objetivo de este estudio analizar en profundidad el *curriculum*, retomaré a continuación algunos aspectos que aparecen en él, debido a la intensidad con que se menciona el programa tanto en observaciones participantes como en entrevistas. El mismo se agrega como anexo de esta tesis. Se repite en varias entrevistas que los estudiantes digan “él no da el programa”, o “tiene que tratar de darlo pero lo cambia porque no está de acuerdo”, o “nos dijo que en una inspección podría tener problemas por no dar el programa”. En el mismo aparece como propósito principal “[...] consolidar y ampliar las habilidades vinculadas al lenguaje y la comunicación [...] el estudio de la literatura contribuye a la ampliación de dichas habilidades, desde su indudable calidad lingüística” (CES, s/f: 1). Si bien no se explicita, se podría considerar que el programa está apuntando a un paradigma basado en la pragmática del lenguaje, que no se relaciona con las concepciones de este docente que aparecen condensadas en la palabra encuentro, un encuentro sensible con otro. El programa plantea como objetivo el conocimiento de modelos textuales utilizados en diferentes épocas de la humanidad, que permita a los estudiantes conocer el acervo histórico de la misma expresado en términos de emociones y fantasías, lo que colabora a ampliar la visión del mundo y de la condición humana, contribuyendo esto al conocimiento del comportamiento humano y de sí mismo. Se explicita la necesidad del análisis con perspectiva histórica en algunas unidades del *curriculum*, clara diferencia con lo que considera el docente adecuado, ya que según su opinión no es relevante la época histórica a la que pertenece el texto, sino sus posibilidades de propiciar un acercamiento de los estudiantes a ese escrito, considera que la perspectiva histórica es innecesaria para comprender un texto y puede

incluso dificultar el disfrute del encuentro en el aula y el vínculo con el texto. Se menciona en el programa que es relevante estimular en la asignatura el hábito de la lectura, promoviendo un análisis e interpretación que no impidan el disfrute estético, el sentido crítico y la creatividad. Lo expresado en la frase anterior parecen ser puntos de encuentro con lo que plantea el profesor; sin embargo, podríamos pensar que cuando se menciona el análisis e interpretación se está hablando del canon literario, lo cual no se especifica quizás por considerarse natural. A partir de lo traído por el docente en entrevistas es justamente el canon literario lo que evita por considerar que no genera un clima propicio para relacionarse con los textos ni para la creatividad. En los objetivos aparece que es relevante que los estudiantes reconozcan los recursos de estilo y las formas métricas, lo cual es importante para este docente solo si aparece como un interés para los estudiantes. Desde lo metodológico, el *curriculum* apunta a que se fomente el trabajo en equipo y el pensamiento activo. A pesar de que plantea colaborar con el análisis independiente y el intercambio, especifica que se debe “[...] dotarlo de las herramientas teórico metodológicas que le habiliten en la búsqueda constante de inferencias válidas y lo conviertan en actor fundamental en la construcción de sus aprendizajes” (CES, s/f: 3). Los elementos de la cita se alejan de las concepciones del docente, dado que no considera que haya interpretaciones válidas y otras que no lo son. No profundizaré en los contenidos programáticos, solamente mencionaré que incluye autores clásicos del siglo XVIII a la actualidad, lo que el docente considera un recorte muy arbitrario, colmado de autores muy diferentes entre sí, y difícil de seguir en clase manteniendo a los estudiantes interesados. Las concepciones de evaluación que aparecen están vinculadas a medir los aprendizajes, y son contrarias al posicionamiento político pedagógico del docente, que considera que su objetivo que es el encuentro con un texto para generar una experiencia no se puede medir.

Plantea su desacuerdo con los modos de enseñanza de la lectura y la escritura que aparecen en los programas educativos:

F: [...] Algunos creemos que estructuralmente, que en principios, en concepciones, la práctica de la lecto-escritura debe ser revisada porque a leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo con ciertos tipos de prácticas que no se realizan [...] cuando la pragmática del lenguaje se metió en educación, y empezaron a

enseñar a hacer cartas y textos expositivos y texto argumentativo, el tema de la teoría y el historicismo, se complicó, hay un problema estructural de que yo primero te voy a enseñar la teoría de cómo escribir y después vas a escribir, eso en el siglo XXI es insostenible, y se sostiene y sobrevive, es más hay mucha gente muy aferrada a eso y publicando textos sobre eso, entonces si me preguntás si veo una esperanza, una luz al final del túnel, no la veo, ahora mis alumnos caigo a clase y me la hacen ver, salgo renovado de clase (entrevista docente, setiembre 2016).

En relación al paradigma ideológico que aprecia en la educación formal, y el potencial que el mismo tiene de cambio señala:

El sistema educativo, primaria, secundaria, estás formando a los tipos que van a entrar a ese sistema ultra capitalista, y los estoy preparando en las características que tienen que tener los tipos que van ahí, la competencia, el individualismo [...] entonces vos decís doce años acá adentro, quince años acá adentro, 700000 gurises, un millón, en veinte años tiramos abajo ese sistema, ahora puede ser que acá adentro no estemos haciendo eso, el discurso políticamente correcto diga que estamos haciendo eso pero cuando vos mirás a la raíz, a lo implícito, a lo oculto, en realidad estamos haciendo lo mismo. Uno tiene una visión muy fragmentada, fuimos educados en un sistema vertical, competitivo e individualista, yo soy hijo de él, el sistema me preparó para cuidarme, ahí viene la directora, la inspectora, viene la libreta, que no me descubran, entonces los docentes trabajamos en general de forma muy aislada (entrevista docente, setiembre 2016).

En relación a su posición conflictiva dentro del sistema educativo apunta:

F: A mí me toca estar en un lugar atravesado por las cosas que hago y no debería hacer y viceversa, es decir, claro porque no hago la clase que a mí me gustaría hacer [...] yo cambiaría los contenidos, la estructura, la forma, la cantidad de gente, no lo puedo hacer, el sistema no me lo permite [...] yo tengo que trabajar “La divina comedia”, está en el programa, entonces yo hago malabares, sabés,

porque agarro una canción que trata del infierno, o agarro y caigo con León Felipe con “Auschwitz” que dice no Dante, vos no sabés nada del infierno, lo tuyo es una aventura de música y turismo, este niño que está esperando para entrar al horno crematorio ese sabe lo que es el infierno [...] yo, tengo en mi cabeza cómo serían los programas de literatura, cómo sería la estructura, entonces me veo, lamentablemente, haciendo cosas y frustrándome, porque mirá que la frustración, yo trato de manejarlo, pero la frustración te la llevás vos, el programa de literatura boicotea mis clases, porque yo pongo una música, preparo tal actividad, tiro una música y de repente traigo un texto que no hay quien le entre, entendés, entonces hacen así mirá (bosteza) [...] entonces yo tengo que buscar otros mecanismos, hago esta cosa fragmentada, o por ejemplo traigo de un cuento traigo sólo un fragmento y bueno irá a leer, tengo que tratar de sobrevivir, y además en un sistema que me pide que cumpla ciertas funciones que yo no las sé hacer, entonces ese tipo que los proyectos, que la planificación, que la re planificación, que el desarrollo de cursos, que los promedios, yo les decía a los gurises, gurises ustedes a mí me piden un promedio y me matan porque claro, yo tengo la cabeza en otras cosas (entrevista docente, noviembre 2016).

Desde lo que plantea, se aprecian continuidades con el sistema, quizás producto de lo que él mismo define como un conflicto, relacionado con una postura crítica de lo establecido en el sistema educativo, pero en definitiva estar dentro de él. Una de las continuidades tiene que ver con el hecho de que exista la evaluación, aunque su visualización incluye una postura crítica:

F: [...] porque yo tengo que evaluar, tengo que poner una nota, porque eso me lo pide, yo voy viendo el grado de vinculación o de compromiso con el espacio de literatura, ese alumno, que no, yo nunca leí un libro, en mi casa no se lee, empieza a generar esa cosa de siempre estar, de querer, de hablar [...] el sistema educativo creó un género nuevo, un género literario nuevo que es el escrito, para qué te sirvió aprender eso, considerar la escritura como un medidor de temas de conocimientos y eso, tiene que generar implícitamente en nosotros, ciertas concepciones, el otro día los papás cuando leyeron, cuando escribieron (se refiere a la clase abierta con padres y familiares de alumnos y estudiantes que ocurrió la semana pasada), esa

cosa de no querer mostrar lo que escribo, y vos decís qué sucede, qué puede pasar que nosotros esto que escribimos en 10 minutos, que es mi primera versión, yo no lo quiera mostrar, obviamente ahí hay el peso de siempre que yo escribo es para que alguien evalúe [...] (entrevista docente, marzo 2016).

La manera que encuentra de hacer con esta dificultad es generar una innovación, pide al estudiante que dé cuenta de su proceso como escribiente y que evalúe el dispositivo en sí mismo:

F: el sistema me pide parciales y cómo hacés parciales con un tipo que no hace escritos, entonces, por ejemplo el parcial es la recopilación de los textos que hicieron en el año hasta ahora, tres poemas y dos cuentos ponele, a su vez describen el proceso de elaboración de ese texto, que describan como si una persona lo fuera a leer, una introducción y una conclusión en la cual evalúan, para mí, que me hagan sugerencias de qué aspectos se deberían mantener y qué aspectos se deberían cambiar y cómo ven ellos su proceso a través de, lo hacen en su casa y vienen y lo entregan, una cosa impresa y entonces para el sistema este es el parcial [...] (entrevista docente, marzo 2016).

3.5- La novedad de esta propuesta para los estudiantes

Insiste en lo planteado por los estudiantes la libertad de expresión que aparece en el taller de escritura en comparación a otras propuestas del sistema educativo:

A: Sí, primero que nada, yo nunca había escrito un poema basándome en mis cosas, siempre fue basándome en algo que pidió la profesora o el profesor.

J: Para mí está mucho mejor la parte de crear y de aprender por medio de la creación en vez de analizar textos, que es lo que está hecho, ya está, por qué tenemos que aprender de ahí en vez de crear cosas nuevas.

Y: Claro, comparado con otras materias como matemática, filosofía que estudiamos en sí a otra persona, o matemática que seguimos una línea de ejercicios o física que seguimos la ley de una persona o algo, o filosofía que estudiamos a determinado filósofo que pensaba de determinada manera, literatura nos da esa libertad de leer a una persona, interpretar su obra de la manera en que nosotros creemos más conveniente y expresarnos dependiente de esa obra, muchos trabajos nuestros son basados en una obra que nos da como para expresar o sentimientos que nos dio la obra o lo que queremos

G: Para mí tendríamos que tener más espacios así, porque te hacen, en otras materias yo creo que quieren y no quieren que vos participes, porque vos tenés nota por participar, pero a la vez quieren que digas lo que ellos quieren, y si vos tenés otra opinión está mal, y eso no es querer que vos participes, es querer que digas lo que quieren (entrevista estudiantes, setiembre 2016).

Sobre como organiza su propuesta se repite:

D: Te va guiando, en otras materias te va diciendo esto es así, y vos tenés que aprenderte eso tal cual, vos no formás parte de esa literatura y en cambio en este caso sí, nosotros creamos nuestra literatura está muy bueno.

B: Pero todo con humor, y todo se hace muy llevadero, cada cosa que se hace, y el plantea también su opinión pero escucha a todos y siempre trata de que todos den su opinión, de que no te hagan sentir el tema ese fundamental de que está mal lo que dijiste (entrevista estudiantes, setiembre 2016).

Acerca de las evaluaciones en este dispositivo y las de las otras asignaturas:

B: No tenemos escritos así escritos, de repente él después te avisa que uno de los textos que entregaste es nota de escrito y ni te la entrega, no sabés la nota, a él sólo le interesa que vos puedas mejorar o no tu texto, inclusive entre tus compañeros que lo lean que ellos te vayan diciendo, y si querés dejarlo así porque te parece lo dejás así, no tenés esa de todas las materias de ay tengo tal nota, tengo tal otra. Porque la forma de evaluación es distinta, la forma de expresarte, porque vos te tenés que expresar en las otras materias con un contenido, una justificación, una fundamentación, con argumentos no propios, sino de libros, no que vos generaste o que vos creaste, más como repetir lo que otros dijeron

M: En mi caso, yo pienso ta cuando escribía en la escuela, yo pienso ta como tenía dislexia, escribía con faltas de ortografía a más no poder, y la otra vez F nos decía que a veces nos fijamos en las faltas de ortografía y no en el contenido que querés expresar. No ser tan detallista

N: Evalúa el haber trabajado y el haberlo entregado, no te está evaluando

I: Él no está atrás atosigando a los que no les interesa, él nota quién sí y quién no, pero no creo que mande a nadie a examen

I: Para mí lo que hace F es lo que es ser profesor, o sea, dejar la puerta abierta, te deja saber que aunque no te interese podés recurrir a la literatura en cualquier momento de tu vida, o a la escritura, que también es literatura y que no haya un porque no te interesa entonces sos un 1 o sos un 5 y tenés que estudiar porque te la llevás a examen, eso está bueno, está bueno no tener escrito, eso también es una diferencia que no dijimos, que nosotros hacemos, entregamos los textos (entrevista estudiantes, octubre 2016).

Aparece en algunas entrevistas la valorización de que en las evaluaciones, además de pedirles textos escritos por ellos, pida una evaluación de los estudiantes del dispositivo, a modo de ejemplo:

J: F cuando hicimos el parcial nos preguntó si nos gustaba la forma en que él daba clase y si queríamos seguir con esa forma, y eso estuvo interesante.

L: Sí, los otros profesores ni ahí te preguntan eso.

M: Además es como muy abierto a las opiniones que se le dan, yo si voy y le digo a la profesora de física mirá me parece que tendrías que cambiar tu metodología o la forma, ¡no!, dos cachetazos y mijo póngase a estudiar, pero F no, vos le decís estaría bueno poder hacer esto o esto y eso está bueno tener un profesor abierto a opiniones (entrevista estudiantes, octubre 2016).

Un aspecto que, ya se ha mencionado, y surge en todas las entrevistas es el vínculo que se generó entre los miembros del grupo de clase en este taller, lo cual apuntan se relaciona con el modo de organizar el dispositivo, la escucha respetuosa de todas las opiniones y el poder conocer más a los compañeros a partir de sus textos. A modo de ejemplo:

S: Nos relacionamos más en la clase de literatura que en todas las demás clases, porque como que no hay tanta competencia, vos en una clase de física como que hay un poco de competencia, no sé si competencia, pero como que estás centrado en vos hacer tu ejercicio, o hacer tus cosas, y en la de literatura no, en la de literatura como ya dijimos, compartimos (entrevista estudiante, octubre 2016)

Sobre las diferencias que encuentran con otras propuestas, hacen hincapié en las dificultades que presenta para ellos el enfoque asignaturista, que implica sólo información sobre esa asignatura y lo que ocurre en literatura con F:

L: Porque nosotros venimos hasta 6° y tenemos todo materias así que están todas totalmente armadas y vamos, y estudiamos todo lo que hay que estudiar, pero generalmente no salimos a conocernos, también además de escribir compartimos lo que nos pasa, hablamos entre nosotros y compartimos lo que nos pasa, el profesor nos da el espacio para contar qué hiciste en las vacaciones, y eso para mí está buenísimo, y después también poder escribir sin estar totalmente estructurados a algo está bueno, te cambia en algunas cosas

I: Para mí también más allá de que ahora literatura es una clase abierta, o sea, nosotros planteamos un tema, y si no sale trabajar el texto nos quedamos

trabajando todos, pero sobre cosas importantes, no sé, acá es como si tu cabeza se ordenara en bloques, no sé, un bloque de matemática, un bloque de biología, y no te das cuenta que hay mucho más, que haya alguna movilización para saber un poco más del estado del país por ejemplo, que no son cosas que charlamos y en el espacio de literatura ese espacio está, y hablamos sobre muchas cosas que pasan en la actualidad por ejemplo, el tema de la tecnología, como está influyendo, a partir de que te informás podés hacer un cambio sino no podés, y ese espacio está en literatura, hay clases que no hacemos lo que él planifica, y se va para cualquier lado pero se va bien, no es que terminamos hablando de cualquier cosa (entrevista estudiantes, octubre 2016)

Con respecto a cómo vivieron la novedad que implicó esta propuesta se reiteran comentarios como:

M: En otros años de literatura hacía que me escriban las cosas porque no me gustaba, me decían bueno ahora hice un cuento y eso era todo y yo siempre le pedía a alguien que me lo haga pero ahora me gusta escribir, por la forma en la que nos da la clase como que te incentiva mucho a escribir, que están buenos todos los textos, se notaba que armaba propuestas así como para interesarnos en la lectura y nos hacía escribir

B: Al principio igual generaba como eso de no saber cómo hacer, o de tener quizás miedo a exponer porque generalmente era una propuesta de escritura la planteás, la hacés y nuestro docente dice bueno, ahora vamos a compartirla y estábamos con la idea de años anteriores de que eso es una nota, y eso puede estar bien o puede estar mal, y entonces es como raro, de repente escribir un poema y no tener, no es que te digan, tiene que tener tal rima o tantas sílabas por verso, entonces como más liberal todo, y ya la primera instancia, vos ya te das cuenta, que el docente a cada una de las exposiciones tiene algo positivo para decir, y que la clase en sí, tus compañeros nunca van a recibir mal, o a burlarse, se genera un buen ambiente y un intercambio entre todos que está buenísimo porque de cada uno de los textos vos te podés identificar más o menos, pero sacar algo lindo, algo que te guste de cada texto que era algo que no se generaba antes, antes vos entregabas algo para el docente con ciertas pautas y manejando siempre lo mismo

B: Lo de leer que creo que también influye, los años anteriores estabas analizando, entonces estás un mes o a veces más con el mismo texto y analizando y viendo las visiones, inclusive hay veces que el docente estaba demasiado encerrado en una visión

P: Es como que vos lo pensás de la manera, en los años pasados yo nunca disfruté la literatura, me encantaba leer y escribir, y ta y es como que nunca conociste un lado así de la literatura, así como más tuyo porque te basás más en tus pensamientos y en lo que vos querés expresar (entrevista estudiantes, octubre 2016).

Pocos estudiantes mencionan al preguntar qué similitudes observan entre esta propuesta y otras que hayan vivido en el sistema educativo formal haber tenido prácticas de expresión creativa en la Escuela Primaria, como la producción de textos o el dibujo, que no tuvieron en Enseñanza Media:

J: En la escuela también había creatividad, hasta en la escuela, pero después en el liceo todos te quieren hacer bien cuadradito, como que no está bueno eso

M: En el liceo hay una pérdida de confianza, como con dibujar, nadie puede dibujar, eso es algo que está mal. Si no tenés talento no podrías dibujar nada porque es una vergüenza, es lo mismo que escribir eso, como que llegás al liceo y ta chau despedite de los colores (entrevista estudiantes, noviembre 2016).

A excepción de estas respuestas, el resto de los estudiantes entrevistados dice no ver similitudes entre esta propuesta y otras del sistema educativo formal.

3.6- “Todos somos escritores”

S: Yo venía también en 4° tenía una profesora que nos hacía hacer análisis todo el tiempo, no te dejaba interpretar lo que vos querías, esto es así porque tal cosa, y eso era como que no nos gustaba mucho, y después en 5° cuando tuvimos a F, y ahí empezamos más a leer libremente y a poder expresar, el que estaba acá tenía una opinión de un verso, y yo tenía otra y estaban las dos bien, no había una que esté correcta ni nada, entonces eso me parece que también está bueno. Me parece que es la libertad, que vos escribís algo y no tiene por qué tener un solo sentido ni nada, sino que cada uno puede pensar lo que quiera leyendo una misma cosa

T: Es como eso, es estar aprendiendo de lo que hace uno mismo, de tus ejercicios, si bien estás guiado por conocimientos del profesor que son de él y de lo que le enseñaron a nivel pedagógico, a mí me parece que se aprende mucho más, cuando hacés vos lo tuyo y te remarcan en lo tuyo los conocimientos, que si fuera algo externo y aprender de ahí, que es lo que siempre nos hacen hacer (entrevista estudiantes, setiembre 2016).

En “El maestro ignorante” Rancière (2007) trae la historia de Jacotot, aquel maestro que descubre que al posicionarse en el lugar de un no saber y estimular la voluntad de los estudiantes para aprender logra que de hecho éstos aprendan.

A partir del ingreso de Jacotot a esta “[...] aventura intelectual” (Rancière, 2007: 15) que es su experiencia docente en la universidad de Lovaina se produce algo inesperado: con él, que habla francés pero no holandés, sus estudiantes, que hablan holandés pero no francés; luego de un tiempo escriben en este último idioma como podrían escribir franceses acerca del *Telémaco*, texto que los reunía. Inicialmente decide que es relevante encontrar “[...] el vínculo mínimo de una *cosa* en común” (Rancière, 2007: 16), y esto en común es una edición bilingüe del *Telémaco*. Por medio de un intérprete pide a sus estudiantes que aprendan el texto en francés apoyándose en la traducción, apuntando cuando llegaron a la mitad del primer libro que “[...] debían repetir sin cesar lo aprendido y conformarse con leer el resto, por lo menos para poder contarlo” (Rancière, 2007: 16). Pero no había dado explicación alguna sobre la lengua francesa, su gramática u ortografía, habían encontrado solos las palabras que correspondían a las

conocidas de su idioma, a combinarlas para escribir oraciones que parecían escritas por escritores y no por escolares. Esto lo lleva a poner en foco esta experiencia, a escuchar a sus estudiantes y a aprender de ellos, lo que lo conduce a una apertura al saber que construyen, y entiende que su presencia hace también a ese saber: su presencia ignorante logra establecer una rotación en el poder dado al saber desde el sistema escolar, este poder, en vez de tenerlo él, se lo da a sus estudiantes. “¿Entonces las explicaciones del maestro estaban de más? O, si no lo estaban, ¿para qué o quién eran útiles?” (Rancière, 2007: 18).

De acuerdo a lo planteado por Jacotot, comprender un texto es traducirlo, es lograr relacionar y dar un equivalente de ese texto, pero no la razón del mismo:

No hay nada detrás de la página escrita, no hay doble fondo que necesite del trabajo de *otra* inteligencia, la del explicador; no se necesita la lengua del maestro, la lengua de la lengua, cuyas palabras y oraciones tengan el poder de decir la razón de las palabras y oraciones de un texto. [...] No hay nada más allá de los textos, sino la voluntad de expresarse, es decir, de traducir (Rancière, 2007: 24-25).

Para esta buena nueva que llamaré Enseñanza universal, el medio de aprender algo es relacionar lo que ya sé con ese algo, teniendo como principio que todos los hombres tienen la misma inteligencia, y que esa que se manifiesta en aquello a aprender es accesible dado que la podré vincular con la mía que es igual a la que creó lo que quiero comprender. Parece de particular relevancia esta concepción a la que arriba: no hay un saber que sólo algunos pueden detentar simplemente porque este saber es inexistente, “[...] es preciso descubrir que no hay nada oculto, no hay palabras bajo las palabras, ni lengua que diga la verdad de la lengua” (Rancière, 2007:40).

Se plantea aquí entonces la noción de igualdad, igualdad de inteligencias, que la escuela desconoce, según Jacotot, por partir de la desigualdad para igualar, en tanto el maestro se plantea en superioridad de conocimientos respecto a un estudiante que no conoce, lo que de acuerdo a este autor, imposibilita el objetivo. Entonces, todos somos iguales en inteligencia, lo que puede diferir es la voluntad y es sobre ésta que el docente trabajará.

No hay dos tipos de mente. La desigualdad existe en el orden de las *manifestaciones* de la inteligencia, según la mayor o menor energía que la voluntad le comunique a la inteligencia para descubrir y combinar nuevas relaciones, pero no hay jerarquía de *capacidades* intelectuales. La toma de conciencia de esta igualdad de *naturaleza* se llama emancipación y es lo que abre el camino para cualquier aventura en el país del saber (Rancière, 2007: 44).

Al forzar esa capacidad que todos tenemos pero que podemos negar o ignorar el maestro estará emancipando. El sistema de explicar desde el saber docente es en realidad el que necesita ignorantes y de la división del mundo entre sabios e incultos, ya que explicar es demostrarle a alguien que no es capaz de hacerlo por sí mismo, este sistema embrutece según el autor. Tomar como punto de partida el principio de la igualdad emancipa cualquiera sea el método que se utilice, posicionarse desde la desigualdad de inteligencias, ya se considere uno superior o inferior, embrutece. La igualdad nunca es un objetivo a lograr, si no está observada como dada no es posible su existencia.

F: yo creo que el sistema educativo puede caer en eso, en una educación bancaria, parecería que Freire nunca hubiera existido, el estudiante es un recipiente vacío en el cual yo deposito mis conocimientos, yo tengo los conocimientos y él no tiene, pero además, es muy difícil en unas condiciones de un grupo de personas que no son naturales, que son armadas, planificadas, estructuradas, con un programa, un horario, una libreta, unos juicios, a un tipo que está en una relación de poder con otros que no lo están, entonces es muy difícil que ese grupo de personas se transforme en un equipo de trabajo con fines en común (entrevista docente, noviembre 2016).

A: La escritura no es de una persona, ni es de un escritor, viste que muchas veces es si no sos escritor, si no sos esto, no podés escribir, eso no tiene nada que ver, porque todos tenemos voz y podemos escribir lo que queramos porque todos sentimos, todos hablamos, todos vivimos, entonces es una experiencia que forma parte de todos (entrevista estudiante, octubre 2016).

La única manera en la que se podrá realizar la igualdad es corriéndose del lugar del saber, al darle la oportunidad al otro de encontrar el conocimiento influyendo a lo sumo en su voluntad para hacerlo.

La explicación no es necesaria para remediar la incapacidad de comprender. Por el contrario, justamente esa incapacidad es la ficción estructurante de la concepción explicadora del mundo. Es el explicador quien necesita del incapaz y no a la inversa; es él quien constituye al incapaz como tal. Explicar algo a alguien es, en primer lugar, demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo. [...] la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces [...] El truco característico del explicador consiste en ese doble gesto inaugural. Por un lado, decreta el comienzo absoluto: en este momento, y sólo ahora, comenzará el acto de aprender. Por el otro, arroja un velo de ignorancia sobre todas las cosas a aprender, que él mismo se encarga de levantar (Rancière, 2007: 21).

En una pregunta acerca de su trabajo en el aula con estudiantes con tolerancia por dificultades específicas de aprendizaje¹¹ (particularmente menciono a un estudiante con diagnóstico de dislexia en el polo de la escritura, que en entrevista habla sobre éste en pasado -“yo tenía dislexia”-, y que, por su discurso está marcadamente entusiasmado con la escritura de poemas a partir de la clase con este profesor) apunta:

F: [...] porque a mí me sirve todo, porque este tipo que no arma un párrafo en el escrito de filosofía con coherencia, con cohesión, con concordancia, no puede con

¹¹ Trámite que se realizaba en la educación formal en Uruguay para que se contemple al estudiante sobre el que se expide la tolerancia por las llamadas dificultades de aprendizaje tanto en la planificación de clase como en la evaluación, planteándose generalmente sugerencias didácticas generales para ambos aspectos. Desde hace dos años en enseñanza media se realizó un cambio aparente de paradigma pasándose a llamar adecuación curricular en lugar de tolerancia con la intención desde quienes promovieron el cambio de que, dado que las maneras de aprender siempre son singulares, la adecuación del *curriculum* debería ser llevada a cabo en todos los estudiantes; sin embargo se continúa realizando como un trámite y se realizan sugerencias muy generales de acuerdo a las dificultades que plantea el estudiante según el diagnóstico del especialista en psicopedagogía.

esa práctica, porque todo lo que hicieron en función de eso no funcionó, puede esto otro, está empezando a poder con esto otro, es decir, yo necesito que descubra que las palabras ayudan a definirlo, a mostrarlo, esto es el primer paso, porque después él va a llegar a escribir la tesis de la universidad si quiere, él va a llegar a hacer eso, pero es porque él convive con las palabras y se da cuenta que estas cosas que está poniendo acá, no es al revés, no es de la teoría a la práctica y a cierta rutina, no, es en realidad, primero él convive, lee, se da cuenta que es palabras, después se va dando cuenta que esas palabras le van a ayudar a insertarse óptimamente en la sociedad en lo que él vaya a hacer [...] entonces vienen mis alumnos con tolerancias porque no pueden hablar, no pueden escribir, no sé qué y yo como más o menos conozco el sistema prefiero no creerle al sistema, entonces yo como para la creatividad, como para escribir poemas a mí me sirven todos, yo no tengo problemas (entrevista docente, noviembre 2016).

Rancière apunta que a la Escuela se le otorga el poder de llevar a cabo la igualdad entre nosotros, o al menos, reducir la desigualdad. Si un método de enseñanza tiene por objetivo disminuir una desigualdad o verificar la igualdad, es para este autor, “[...] una cuestión política [...]” (Rancière, 2007: 10). Nuestra sociedad actual se observa a sí misma, según él, como una gran escuela que tiene bárbaros a civilizar y estudiantes con dificultades de aprendizaje, sociedad en la que la Escuela tiene cada vez más la improbable tarea de reducir la brecha entre la igualdad que se pretende y la desigualdad que existe.

Pero la función última de esta sobreinversión pedagógica [...] es afirmar la visión oligárquica de una sociedad-escuela, donde el gobierno no es otra cosa que la autoridad de los mejores de la clase. [...] Es precisamente esto lo que Jacotot tenía en la cabeza: la manera en la que la Escuela y la sociedad se simbolizan la una a la otra sin cesar, y reproducen indefinidamente la presuposición no igualitaria, incluso en su negación [...] Su lección pesimista era [...] que el axioma igualitario no tenía efectos sobre el orden social. Aunque la igualdad, en última instancia, fundaba la desigualdad, sólo lograba actualizarse de manera individual, en la emancipación intelectual que siempre podía devolverle a cada uno la igualdad que el orden social le negaba y le negará siempre por su propia naturaleza [...] La igualdad, enseñaba

Jacotot, no es formal ni real. [...] es fundamental y ausente, es actual e intempestiva, siempre atribuida a la iniciativa de los individuos y de grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, asumen el riesgo de *verificarla*, de inventar las formas, individuales o colectivas, de su verificación. (Rancière, 2007: 12-13).

Concepto revolucionario este que Jacotot descubre, idea que va contra lo que parece guiar el sistema educativo. Lo prioritario no es crear igualdad donde no la hay, como una medida de justicia social, lo urgente es considerar que ya somos iguales, y esta será la única manera de lograr la igualdad de hecho. Como señala Rancière esta igualdad no está dada, no es natural al sistema social, se debe asumir como dada para lograrla, se podría pensar que se debe inventar allí donde no existe. Esta es la tarea del docente de acuerdo a este autor, crear igualdad en un sistema desigual por el hecho de asumirla como una verdad que aún no está, pero que sólo desde este convencimiento se volverá posible. Posicionándonos desde la ideología del sistema escolar, podríamos pensar que se plantea aquí un salto al vacío: un acto de confianza en un sistema que se estructura desde la sospecha de que el otro podría no estar a la altura de las circunstancias, que tiene la necesidad de evaluar que efectivamente haya logrado aprender estos contenidos precisos que deben imponerse para civilizar.

Las intencionalidades pedagógicas del docente parecen en buena parte alinearse con estos conceptos: la valoración de cada opinión sobre lo que se lee como válida, la inexistencia en clase de un canon literario como opinión indiscutiblemente sabia, la consciente intención que plantea de no focalizarse en el no poder que podría transmitirse desde diagnósticos de dificultades de aprendizaje, sino de reconocer el valor de lo dicho por sus estudiantes, y en términos generales considerar que todos podemos ser creativos. En relación a esto dirá:

F: El problema es cuando yo quiero que todos tengan la misma experiencia a la hora de leer que es mi experiencia, yo creo que mi experiencia, mi interpretación, mi análisis cuando leo este texto es la correcta, y tengo que generar una serie de preguntas y actividades para que todos ustedes vean esto porque es el paradigma hegemónico, el punto de vista egocéntrico del docente, en la que ustedes tienen que

ver eso que veo yo. Mis alumnos saben mucho más que yo en cuanto a un montón de cosas. Yo llevo un texto sobre algunas cosas de la vida y los locos han tenido experiencias que, viste, y además no es que uno sepa más que el otro, lo que hacemos ponemos una experiencia al lado de la otra, una interpretación al lado de la otra y lo que hacemos es tratar de darnos cuenta cómo con el otro, cómo el otro ve algo que yo no veo (entrevista docente, noviembre 2016).

Sin embargo, esta postura es a sostener de manera consciente y consistente dado que:

F: Es muy difícil, cuando vos estás en un sistema que es vertical, y formado además, es muy difícil salir del punto de vista egocéntrico del docente. Para mí es muy difícil, capaz que es mi capacidad ¿no?, yo estoy luchando constantemente contra eso, es decir, mis alumnos saben muchas historias, muchos poemas, muchas canciones, o sea que literatura saben muchísima, no saben la literatura que sé yo, hay una gran diferencia entre nosotros, yo soy un tipo que se dedica a esto profesionalmente, que gana el pan de cada día con esto, pero además hay diferencias generacionales, de gustos, de un montón de cosas, puede ser que en algún momento caiga yo en el hecho de que lo que ellos saben, ah viste, no saben, cómo no conocen Benedetti, Galeano, o sea tienen que conocer eso, cuando en realidad ellos también podrían decirme, ah pero mirá que vos no conocés tal cosa, tal cosa, tal cosa que nosotros sí conocemos (entrevista docente, noviembre 2016).

La idea asociada a este planteamiento igualitario de que “nos creemos Racine y tenemos razón” (Rancière (2007: 94), aparece en este docente al partir de la convicción de que todos somos escritores, y llevar esta postura político pedagógica de construcción de igualdad a este dispositivo. Esto que transmite, en el sentido ya explicitado de habilitar al otro a poner su impronta en lo transmitido por él, parece tener efectos en muchos estudiantes, parece generar un terreno fértil para que quienes se dispongan a ella puedan tener una experiencia de formación, tanto en relación a la escritura como a la lectura:

A: A mí con respecto a la relación me parece como que el profe intenta romper un poco la barrera profe-alumno, intenta, decir qué hicieron el fin de semana o cosas

así que ayudan a la relación. Es como hablar así normal en clase, como te sale. Se ve el intento de abrir la clase y de ponernos en un texto y que todos tengamos la atención, pero de una manera más flexible, así, y ta, lo de los textos está bueno, porque pónelo yo nunca había escrito un texto en literatura (entrevista estudiante, octubre 2016).

Los estudiantes plantean en distintas preguntas que intentan explorar las consecuencias que tuvo en sus aprendizajes el haber participado en el dispositivo y las diferencias entre esta propuesta y otras del sistema educativo:

D: El profesor es como uno más y eso está muy bueno, y el plantea también su opinión pero escucha a todos y siempre trata de que todos den su opinión, de que no te hagan sentir el tema ese fundamental de que está mal lo que dijiste, entonces es como que todos, o sea si no querés compartir algo no hablás [...]. Acá se aprende que no te limita en ninguna de tus condiciones a que no puedas escribir, ni tu carrera, ni quien seas, ni tu edad nada

S: El que estaba acá tenía una opinión de un verso, y yo tenía otra y estaban las dos bien, no había una que esté correcta ni nada, entonces eso me parece que también está bueno.

N: A partir de literatura con F no ves como alguien que está re iluminado que le bajó una musa por el dios Zeus y te escribo algo ahí, sino que vos te sentís capaz de hacerlo y te sentís mejor, es como que ponerse en el lugar del otro, te ponés en el lugar del escritor y capaz que así entendés y disfrutás más

A: Además que creo que es lo que pasa en las clases de literatura, que también creo que es la escritura que hace que se forme eso, es que todos somos iguales, desde el profe hasta todos nosotros, tenemos la oportunidad, es más el profe si plantea algo dice esto es discutible, esto es discutible, bueno, me parece que estamos todos a la misma altura ahí, que en otras materias no pasa (entrevista estudiantes, octubre 2016).

Puntualmente en relación a su trabajo sobre la autonomía implícita en la noción de igualdad F dirá:

Al habilitar el encuentro entre ellos y la literatura se generan algunos trabajos en los que se puede ejercer la autonomía desde la selección de textos fundamentada, desde la consigna, porque ellos elaboran su consigna y fundamentan, ellos la ejercen, sin que yo tenga que estarles diciendo esto es autonomía dos puntos, ah esto es la autonomía. Puede ser que a alguno de mis alumnos no le interese lo de escribir, yo eso lo respeto, es decir, yo no escribo poemas, no me interesa escribir poemas, bien, como este curso, es un curso de literatura, curricular, en un tronco común, vos decime cuál es la alternativa que me vas a presentar vos, está bien, una estudiante me trajo un trabajo fotográfico, pero esos son los menos (entrevista docente, marzo 2016).

La mayoría de los estudiantes que entrevisté plantean que esta práctica es diferente en relación a la libertad que les permite en cuanto a la expresión: en la interpretación de la lectura, en la escritura, pero también en relación a poder hablar de distintos temas de interés grupal sin constreñimiento de parte del docente.

Desde lo que se plantea en el aula hay un juego con las palabras en el que la mayoría de ellos participan, aparece un vínculo lúdico tanto con la palabra oral como la escrita. Quizás este posicionamiento político pedagógico del docente, que posibilita que aparezca la mirada del estudiante como válida habilita este cambio que mencionan muchos estudiantes en relación a su vínculo actual con la literatura, que insiste en entrevistas, para muchos, se ha renovado, se ha hecho cercano, a su alcance, ya no es para unos pocos tanto la literatura que se lee como la que se escribe, sino que todos pueden hacerlo.

Entendemos por *voluntad* ese retorno sobre sí del ser razonable que se conoce en la medida que actúa. Es ese foco de racionalidad, esa conciencia y esa estima de sí como ser razonable en acto lo que alimenta el movimiento de la inteligencia. El ser

razonable es antes que nada un ser que conoce su potencia, que no miente sobre ella (Rancière, 2007, p. 79).

La hipótesis de la igualdad de inteligencias implica un cambio de paradigma con respecto a la escuela moderna, la historia del maestro ignorante es una revuelta contra los rangos y las distribuciones concebidas desde el saber sabio brindado a ignorantes que deben ser corregidos; este intento de normalizar, que aparece en el saber de las disciplinas ligadas a lo escolar como el saber diagnóstico psicopedagógico, podríamos pensar que intenta proteger el poder de un saber, relevante en esa sociedad-escuela sobre la que nos advierte Rancière que, al no considerar la igualdad como dada, perpetúa la desigualdad.

Podríamos pensar que la verdad creada por Jacotot, la igualdad de inteligencias, que tiene que inventarse necesariamente para su existencia, podría tener efectos duraderos para quien la reciba. Y esta verdad está basada en la práctica consistente del valor dado a lo que viene del otro.

3.7- “[...] yo quiero que vos te encuentres a través de la poesía”. La relevancia de la búsqueda subjetiva: Foucault

M: Se aprende a escuchar y a escucharnos a nosotros mismos, y hay como una entrada al escritor que sentís que lo conocés, por ejemplo, a mí F me regaló un libro de Circe Maia y yo sentía la voz de Circe y yo nunca la escuché ni vi una foto, pero yo sentía la voz (entrevista estudiante, octubre, 2016).

P: Porque no sé, yo siento que en Literatura, no me acuerdo qué pensaba P del pasado, pero cuando venís a esta Literatura venís a ser vos mismo, venís a ser vos, y el profesor le gusta como a él le gusta hablar, y todos hablamos como queremos y nos reímos de chistes, y es como compartir todo y ser como amigos, es la única clase en la que se implementa eso, el pensar en otro (entrevista estudiante, octubre, 2016).

Si pensáramos el aprendizaje como un proceso en el cual uno se vincula con un objeto, un objeto preciso de conocimiento, esto podría llevarnos a concluir que aquel otro que va a permitir vehicular este proceso para posibilitar que éste se desarrolle debería asimismo colaborar en la formación de vínculos en general, es decir, fomentar y apoyar tanto el vínculo consigo mismo como con los demás. El vínculo con los otros aparece resaltado en los objetivos pedagógicos del docente, y la construcción de un discurso propio, que podríamos relacionar directamente con el vínculo consigo mismo, también.

Según Foucault en su curso dictado entre 1973 y 1974:

[...] en nuestra sociedad existe algo que podríamos llamar poder disciplinario. Por ello no entiendo otra cosa que cierta forma terminal, capilar del poder, un último relevo, una modalidad mediante la cual el poder político y los poderes en general logran, en última instancia, tocar los cuerpos, aferrarse a ellos, tomar en cuenta los gestos, los comportamientos, los hábitos, las palabras [...] (Foucault, 2007: 59).

Según este último el poder disciplinario implica un control permanente, “uno [...] está [...] perpetuamente bajo la mirada de alguien o, en todo caso, en situación de ser observado” (Foucault, 2007: 67). Se utiliza la escritura, el registro de lo que sucede, lo que hace y dice el individuo, que hace que permanezca el control sobre el mismo en forma continua, ya que esa información es accesible a lo largo del tiempo, lo que asegura el “[...] principio de omnivisibilidad [...]” (Foucault, 2007: 69). Este autor señala que en sitios donde se ejerce el poder disciplinario como los centros de aprendizaje escolares, la escritura rodea los cuerpos, gestos, conductas, los codifica, los transmite a lo largo de la escala jerárquica y los centraliza. Así el poder disciplinario puede intervenir incluso antes mismo de que el acto de indisciplina suceda a través de la vigilancia y un sistema de presiones, premios, castigos. Este aspecto del poder disciplinario, que podría denominarse “carácter panóptico” (Foucault, 2007: 73): observar a todo el mundo todo el tiempo “[...] implica [...] una acción punitiva y continua sobre las virtualidades de comportamiento que proyecta detrás del propio cuerpo algo semejante a una psique” (Foucault, 2007: 73). Señala que a partir de los mecanismos disciplinarios (la mirada constante, la escritura que controla, el mecanismo del castigo, la proyección de la psique, los discursos que establecen una división entre

qué es normal y qué es anormal) surge la función de sujeto, el poder político de este dispositivo que somete se encarna en el cuerpo y extrae un psiquismo particular dando un marco para que la subjetividad aflore. Este aspecto productivo del poder es, para este autor, una de sus características más relevantes:

[...] si el poder no tuviese otra función que reprimir, si no trabajase más que según el modo de la censura, de la exclusión, de los obstáculos, de la represión, a la manera de un gran superego, si no se ejerciese más que de una forma negativa, sería muy frágil. Si es fuerte es porque produce efectos positivos a nivel del deseo [...] y también a nivel del saber. El poder, lejos de estorbar al saber, lo produce (Foucault, 1979: 106-107).

Acerca de esta relación necesaria para él entre poder y saber dirá:

[...] en una sociedad [...] relaciones de poder múltiple atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; y estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso. No hay ejercicio de poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad que funcionen en y a partir de esta pareja. Estamos sometidos a la producción de la verdad desde el poder y no podemos ejercitar el poder más que a través de la producción de la verdad (Foucault, 1979: 139-140).

A pesar del intento de control estructural del poder disciplinario en base a producir discursos con valor de verdad que pretenden establecer las maneras de la normalidad o anormalidad de los sujetos, “[...] el principio de distribución y clasificación de todos los elementos implica necesariamente un residuo; siempre hay, entonces, algo “inclasificable”” (Foucault, 2007: 74), este será el obstáculo de ese poder. El que no se puede reducir a la disciplina escolar, aquel que no aprende o actúa de acuerdo a lo esperado por ella, implica un límite al poder de la misma, lo que va a generar otros sistemas disciplinarios adicionales que los recuperen, que pretenden señalar la anomalía que para el sistema representan y normalizarla: “Los sistemas disciplinarios se

caracterizan por un trabajo constante de la norma en la anomia” (Foucault, 2007: 76). En cada ocasión que un individuo no se muestra capaz de adaptarse al poder disciplinario del taller, la escuela, el ejército, aparece la intervención de lo que Foucault denomina la función psi, vinculada a las instituciones, al discurso y a los individuos que la llevan a cabo: psicólogos, psicopedagogos, psiquiatras, criminólogos, psicoanalistas, etc., que surge como control de los dispositivos disciplinarios. De acuerdo a este autor, el discurso de las ciencias humanas intenta dar por naturales los criterios de verdad del discurso científico establecidos por ellas, cuando en realidad lo que se manifiesta allí no es más que el poder disciplinario. A modo de ejemplo de este planteo:

La escuela [...] necesita al psicólogo cuando es preciso destacar como realidad un saber que se da, se distribuye en ella, y que deja de manifestarse efectivamente ante aquellos a quienes se propone como real. Es preciso que el psicólogo intervenga en la escuela cuando el poder que se ejerce en ella deja de ser un poder real, se convierte a la vez en un poder mítico y frágil y, en consecuencia, debe intensificarse su realidad. La psicología escolar es necesaria en esta doble condición; una psicología escolar que pone de relieve las aptitudes diferenciales de los individuos, a partir de las cuales el individuo se situará en el campo del saber en un nivel determinado, como si fuera un campo real que tuviera en sí mismo su poder de coacción, pues uno debe permanecer en el lugar en que está en ese campo del saber definido por la institución escolar. Así, el saber funciona como poder, y ese poder del saber se da como realidad [...] el individuo resulta ser efectivamente el portador de una realidad que, entonces, se manifestará doble: realidad de sus aptitudes por una parte, y realidad de los contenidos de saber que él es capaz de adquirir por otra (Foucault, 2007: 225).

Hay, a partir de estos recorridos, un poner en cuestión el saber que aparece como verdadero, natural para los discursos creados desde el poder disciplinario, que es mítico para este autor. Esta mirada sobre los relatos disciplinarios, que implican así un modo posible de apreciar el mundo, pero no único en cuanto naturalmente verdadero, nos permite abrir la perspectiva a otras posibilidades de lectura. El docente F plantea una defensa en su postura pedagógica a salir del discurso hegemónico, el valorado como verdadero, para abrirse a otros discursos, el de sus estudiantes.

En la última parte de su obra, Foucault hace un estudio exhaustivo de cómo en la antigüedad se instó a partir de la inquietud de sí a una vinculación consigo mismo como forma de acceso a la verdad, proceso que debe ser acompañado de un maestro que lo promueva, que por medio de diferentes prácticas, asista y guíe al discípulo.

Acerca de la inquietud de sí explicita:

“[...] aparece [...] una actitud general, una manera determinada de considerar las cosas, de estar en el mundo, realizar acciones, tener relaciones con el prójimo [...] es una actitud: con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo [...] es también una manera determinada de atención, de mirada. Preocuparse por sí mismo implica convertir la mirada y llevarla del exterior [...] los otros, el mundo [...] hacia “uno mismo” [...] implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento [...] designa, siempre, una serie de acciones [...] que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica y se transforma y transfigura. Y, de tal modo, toda una serie de prácticas que, en su mayor parte, son [...] ejercicios que tendrán (en la historia de la cultura, de la filosofía, de la moral, de la espiritualidad occidental) un muy largo destino. Por ejemplo, las técnicas de meditación [...] de memorización del pasado [...] de examen de conciencia [...] de verificación de las representaciones a medida que se presentan en la mente, etcétera” (Foucault, 2000: 28-29).

No hay trayecto hacia el yo, proceso que me permita la salvación, sin otro que acompañe en él. En el período clásico el maestro estará para ayudar al discípulo a darse cuenta que no sabe que no sabe, y a su vez que no sabe que sabe, es decir que el saber también surge de la ignorancia; en la etapa helenística y romana el sujeto deberá salir de su deformación y malos hábitos más que de la ignorancia necesariamente ayudado por su maestro y así transformarse de no-sujeto en sujeto.

Se señala que esta vida soberana es benéfica en relación a los otros, habrá un intento de cuidado y sanación de los demás, de ayuda y guía para permitirles que ellos también logren cuidarse de sí mismos para ser así también soberanos, y asimismo el ejemplo del

que ha logrado verdaderamente la preocupación por sí servirá de referencia para los otros. Este movimiento hacia uno mismo, entonces, genera un movimiento hacia los demás.

No hay proceso de aprendizaje, que en esta concepción implica una necesaria transformación de sí (como ya se ha apuntado en el capítulo anterior), sin el vínculo con otro. Esto ayuda a pensar en el cambio que mencionan los estudiantes en relación a que a partir de su pasaje por el taller de la mano de su profesor descubren que pueden escribir sus propios textos, así como la relevancia que aparece en el vínculo entre los miembros del grupo en el discurso de los estudiantes para poder escribirlos.

Foucault señala el vaciamiento de significación que el volver a sí tiene en nuestro discurso actual, en el cual se usan expresiones y palabras alusivas (ser uno mismo, auténtico, liberarse, etc.) pero que no tienen la densidad de sentido que tenían en la antigüedad, no se aprecia en el siglo XX (ni en lo que va del XXI agregaría) una verdadera ética del yo:

Quando en realidad su constitución acaso sea una tarea urgente, fundamental, políticamente indispensable, si es cierto, después de todo que no hay otro punto, primero y último de resistencia al poder político que en la relación de sí consigo (Foucault, 2000: 246).

Los estudiantes siendo consultados sobre las consecuencias que tuvo para ellos internamente la propuesta educativa plantean:

L: Una de las vivencias que pasa, ah escribo un poema y esto refleja algo que yo pensé mucho tiempo antes y nunca me lo había así escrito, y ahora no sé cuál es la frase que usa el profe, de que no sé lo que pienso hasta que lo escribo, algo así es

J: en la clase de F yo me voy conociendo a mí mismo que puedo hacer más cosas, fui creciendo

R: Te muestra que no en todo hay una ciencia, que hay algo tuyo

M: Se aprende a escuchar y a escucharnos a nosotros mismos (entrevistas estudiantes, octubre 2016).

Este dispositivo pedagógico es pensado desde el docente para que el estudiante “pueda ser” al “construir su propio discurso”.

F: Yo se los dije en reunión de padres, les dije todos los profesores acá quieren que sus hijos sean médicos yo quiero que sean poetas, yo quiero que vos te encuentres a través de la poesía [...] trabajar con las palabras porque él existe y piensa a través de las palabras [...] yo necesito que descubra que las palabras ayudan a definirlo, a mostrarlo, esto es el primer paso, pero es porque él convive con las palabras y se da cuenta que estas cosas que está poniendo acá, no es al revés, no es de la teoría a la práctica y a cierta rutina, no, es en realidad, primero él convive, lee, se da cuenta que es palabras, después se va dando cuenta que esas palabras le van a ayudar a insertarse óptimamente en la sociedad en lo que él vaya a hacer (entrevista docente, marzo 2016).

A partir de su discurso, hay aquí desde sus concepciones un profesor que quiere acompañar el descubrir algo de sí, que de acuerdo a éste está dado en el trabajar con las palabras, al ser éstas constitutivas de la subjetividad.

Conclusiones finales. El valor de una ficción.

De acuerdo a Masschelein & Simons (2014) en las ciudades-estado griegas, la escuela se creó para dar tiempo libre a todos por igual con el objetivo de posibilitar el acceso al conocimiento como un bien común, que tenía el potencial de dar “[...] el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible)” (2014: 3). Este tiempo libre se vinculaba con desasir los vínculos del aprendizaje con los tiempos y espacios de lo productivo, aprender no tenía relación con el aprendizaje para luego poder trabajar como observamos crecientemente en la actualidad, sino con el aprendizaje como reconocimiento del mundo que será presentado por los docentes. Y esto para todos, se suspendía así, un orden natural considerado desigual como acto fundante de la escuela griega.

Apuntan que lo que solemos llamar hoy escuela es en realidad una institución más o menos desescolarizada. Ellos abogan por aquella escuela que implique una invención de tiempo no productivo y con objetivos no definidos al proporcionar la forma particular de composición de tiempo, espacio y materia de estudio a partir de la que los conocimientos y habilidades se separan de su aplicación cotidiana, para ese tiempo liberado, que es el común denominador entre la escuela de los atenienses y nuestras instituciones escolares.

Esto no quiere decir que la suspensión que hemos descrito anteriormente sea realmente operativa en la educación de hoy. Es lo contrario lo que parece ser cierto. Tomemos, por ejemplo, la continua tendencia a etiquetar a los estudiantes con las características de su ambiente social y cultural, o el impulso para configurar a los profesores según el molde de un «verdadero profesional» sensible a las exigencias de la productividad y resuelto a convertir las materias en (económicamente) relevantes [...] estas tendencias pueden derivarse del temor a la suspensión y pueden ser concebidas como un intento de domesticar el tiempo escolar (Masschelein & Simons, 2014: 14).

Para estos autores es el docente quien será el encargado de mostrar el mundo a los estudiantes sin dar noticias de su uso en lo productivo, sino apartándolo de éste para dar lugar a su liberación. Es preciso para esto que el docente sea un apasionado en la materia que transmite y que la ponga a conocimiento de todos por igual, sin tener en cuenta las imposibilidades supuestas. Siguiendo a Daniel Pennac en su libro *Mal de escuela* (2007), apuntan a la metáfora traída por éste de que el docente logra liberar a sus estudiantes de su pasado y sus expectativas de futuro determinadas por lo sociológico, económico, familiar y cultural, y hace que “suene un despertador en cada lección” (2014: 14), que llama a sus estudiantes a estar presentes.

El profesor entusiasmado, que hace su tarea por amor, saca a los estudiantes de su mundo cotidiano para ingresarlos en otro, dado que así permite a ese aspecto del mundo que muestra ser el protagonista, y éste será el gesto que posibilite que se genere el interés en el estudiante que le permite entonces formarse. Entienden la formación como lo que habilita a que el yo quede suspendido al confrontarse con ese mundo, lo que producirá una transformación del yo.

A esa transformación queremos referirnos como formación. Este nuevo «yo» es ante todo un yo de experiencia, de atención y de exposición a algo. Hay que distinguir entre formación y aprendizaje. O, dicho de otro modo, la formación es típica de las formas de aprendizaje que se dan en la escuela. Aprender implica el reforzamiento o la expansión del yo *existente*, por ejemplo, a través de la acumulación de destrezas o de la ampliación de la propia base de conocimientos. El proceso de aprendizaje sigue siendo introvertido: un reforzamiento o una extensión del ego, y por lo tanto el desarrollo de la identidad. En la formación, sin embargo, ese yo y el propio mundo vital se ponen en juego constante desde el principio. Así pues, la formación implica salir constantemente de uno mismo o trascenderse a sí mismo: ir más allá de sí mismo y del propio mundo vital por medio de la práctica y del estudio (Masschelein & Simmons, 2014: 22).

La posibilidad de la escuela de dar este tiempo sin destino preciso es lo que permite la formación, ya que ésta es justamente un acontecimiento abierto que requiere sólo de preparación pero sin un objetivo definido previamente, lo que sí será necesario para que

se produzca la formación en el tiempo escolar es presentar al mundo de modo que éste les hable.

El elemento democrático -y político- de la educación se sitúa en esa doble experiencia: en la experiencia del mundo como bien común y en la experiencia del «yo puedo» (como opuesta a la experiencia del «yo debo»). Es la apertura de un mundo fuera de nosotros mismos y la implicación de los niños o de los jóvenes en ese mundo compartido [...] ponerlos en contacto con esas cosas [...] de modo que esas cosas -y con ellas el mundo- empiecen a ser significativas para ellos. [...] eso significa interesarse en el mundo (en algo) y sentirse comprometido e implicado en algo que va más allá de uno mismo en tanto que es un bien común. [...] El sentido político de la educación radica en «liberar el mundo» (las cosas y las prácticas) de un modo tal que cada uno (como ciudadano) se sienta comprometido con el bien común. Esto implica que se está dispuesto tanto a la obligación de cuidado que adviene junto a ese compromiso como a la libertad que implica (Masschelein & Simmons, 2014: 46).

Las ideas expresadas por estos autores, solidarias de la concepción de experiencia de formación de Larrosa, implican en esta escuela heredera de la formación moderna más que de la griega, un salto en las concepciones cada vez más crecientes sobre la relevancia de aprender para poder insertarse en el mercado laboral, para poder ser ciudadanos de un mundo tecnológico que precisa de nosotros determinados conocimientos y habilidades a adquirir en el sistema educativo. Lo que plantean está fuertemente cargado de una concepción política de la educación en la que ésta es para todos, sin importar las expectativas de acuerdo a la desigualdad socio económica, las dificultades de aprendizaje o conducta de las que tanto se suele hablar cuando aparecen dificultades en la enseñanza, una enseñanza que raramente se mira a sí misma en términos críticos y que parece colocar la dificultad en los estudiantes, y como mencionan estos autores, muchas veces incluso las prevén según el sector social al que pertenecen los estudiantes configurando programas focalizados para ellos. F intenta liberar no sólo de lo productivo lo transmitido por él en el aula, sino que también les posibilita ser otros en relación a las expectativas sociales de la opción del bachillerato en el que se encuentran, medicina. Asimismo no toma en cuenta las dificultades de

aprendizajes diagnosticadas, y pretende la configuración de un texto discurso propio en los estudiantes, no la repetición de lo hegemónico, intentando así generar formación del modo que la conciben los autores mencionados. Sin embargo, también, además de la habilitación que implica, podríamos pensar que en la insistencia con la que aparece su deseo de que sean poetas y no médicos, se repite una intención de hacer prevalecer un deseo que viene desde él y podría no ser el de sus estudiantes.

De acuerdo a Laurence Cornu:

Transmitir un “saber”, transmitir conocimientos es reconocer en el otro la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo. “Construir” al sujeto es primero plantearlo/presentarlo como tal, reconocerlo, sin justamente pretender fabricarlo de pies a cabeza como si fuera un objeto. Es no sólo despertar su curiosidad, su espíritu: es instituirlo como sujeto del conocer (2004: 29).

En este sentido plantea que el sujeto aparece en relación a otro, a partir del reconocimiento del otro de estar frente a un sujeto, lo que sucede por medio de la palabra, en frases dirigidas, ya que no existe el sujeto fuera de la lengua. “El sujeto es el sujeto hablante” (Cornu, 2004: 29-30). Podemos pensar a partir de esto en la relevancia de la palabra en la estructuración subjetiva, y volver a apuntar la importancia que el docente F da a ayudar al estudiante a construir su propio discurso.

Cornu (2004) señala que para que exista el sujeto tienen que existir también límites que lo humanicen, y aquí está implícita también la limitación de las acciones sobre el otro, no se puede considerar modelar al otro de acuerdo a mi deseo, ya que la constitución subjetiva le corresponde a él en tanto sujeto, en tanto sujeto él es actuante. La transmisión democrática, lejos de lo que se propone la sociedad mediatizada de identidades basadas en clasificaciones y atribuciones asignadas, es la que posibilita la emancipación al permitir al sujeto resignificar lo dado e inventarse.

En la educación, el don es transgeneracional, no se entrega sino que se “dona” a algún otro lo que fue donado, y se dona lo que no nos pertenece, se dona también algo que no se tiene, y sin saberlo. Hay en lo que humaniza un don de la falta, del lugar vacío.

Es que se trata de *hospitalidad*: de un lugar para alguien nuevo. Cuestión de acogida y cuestión de lugar (Cornu, 2004: 35-36).

En la organización de este dispositivo se aprecia este dar lugar al otro, a sus interpretaciones, a sus textos, dar lugar para que aflore la subjetividad. Incluso en el jugar con las palabras que insiste en las observaciones, un juego que está dispuesto a no sonar bien, a probar, a equivocarse, aparece la posibilidad de aceptar la falta constitutiva de lo humano, y eso en sí mismo podríamos pensarlo como un trabajo sobre lo subjetivo, de proponer un espacio tiempo en el que suceda otra cosa, poner las bases para que se dé una experiencia de formación al modo descrito por Larrosa, que sólo puede estimularse, no puede predecirse u obligarse, y que tiene que postularse desde el no saber lo que va a ocurrir, no saber lo que puede pasar con el lenguaje, no pretender dominarlo. La posibilidad de considerar que pueden construir un discurso propio, en relación tanto a la interpretación literaria como a la construcción de textos escritos por ellos, al transmitir una relación de amor a la literatura como sucede en la estructuración del dispositivo investigado, es coincidente con esta concepción de constitución del sujeto que conoce e implica así un trabajo sobre la construcción subjetiva. Posicionamiento que se aleja de la homogeneización y abre espacios para que aparezca la singularidad, si bien ésta estará inevitablemente, como se ha señalado en esta tesis, atravesada por aspectos culturales históricos, y en este caso también, quizás, por el deseo del docente de que sean escritores. La subjetividad, como se ha señalado, aparece siempre en relación a otros, que inevitablemente colocarán expectativas y deseos conscientes e inconscientes en el semejante, pero que en ese acto mismo, lo constituyen.

Esta investigación, implicó para mí un desafío importante por ser la primera, pero también por las características de la perspectiva con la que se realizó. La etnografía tiene como objetivo la construcción de un texto polifónico en relación al problema de investigación, texto construido en el campo a partir de las voces diversas de los sujetos

que formaron parte de la misma. Sin embargo, como aquí se ha registrado, durante todo este proceso se observó que, tanto en los planteos del docente como en el de los de los estudiantes, insistía un fuerte grado de sintonía en relación a las respuestas dadas a las preguntas de investigación. A esto se agregó la clara influencia de los planteos de Larrosa explicitados aquí en el docente, generando esto una sintonía entre él y mi perspectiva teórica. Estas sintonías mencionadas surgieron para mí, particularmente en el inicio del trabajo de campo, como una dificultad para entretener la polifonía, lo cual me llevó a buscar, tanto en observaciones participantes como en entrevistas, la diferencia posible, que se encontró en una minoría muy pequeña de estudiantes que no resultó significativa, y que llevó a la conclusión de que se daba una saturación del campo.

A lo largo del proceso tanto de construcción del tema de investigación, de campo como de redacción de tesis, se repitió para mí la pregunta de cómo acercarse, cómo volver más pequeño, el misterio de la subjetividad. Al inicio de la concepción del proyecto de tesis, la pregunta era el impacto que podría tener la producción de textos sobre la subjetividad. En el concepto de Larrosa experiencia de formación encontré un modo de acercarme a esta pregunta. Durante la investigación de campo y la redacción de tesis, me preguntaba si el antes y el después implícito en este concepto implicaría un cambio estable, duradero, o, como la escasa definición que voluntariamente el autor hace de esta categoría, simplemente un antes y un después incierto. En definitiva, cómo pensar la subjetividad. Aquí han aparecido autores como Roig que nos permiten apreciarla como algo dinámico, que no precisa de definiciones duraderas a lo largo del tiempo, y en este sentido se volvieron escuchables las sintonías encontradas en las voces de los estudiantes con quienes se realizó esta investigación en un estudio no longitudinal. Como investigadora en su primera experiencia estas preguntas e intenciones, generaron en mí aprender que ante grandes preguntas, se puede abrir una ventana pequeña que da un poco de luz y permite aproximarse a dar respuestas locales a ese misterio global, pero que como tal, como se ha apuntado en el apartado metodológico en relación a la perspectiva etnográfica, se constituyen en respuestas a esa pregunta. En definitiva, la etnografía presente nos habla de un aspecto de la subjetividad de estos estudiantes en ese momento. Se abre la interrogante de cómo sería preguntarles a los mismos estudiantes por esta experiencia de aula unos años después, qué impacto consideran haber tenido para ellos en retrospectiva. ¿Podría ser a largo plazo una experiencia de

formación para ellos? Pregunta que queda abierta a partir de esta experiencia que para mí ha sido formativa sin lugar a dudas. En este final entiendo que a partir de la realización de esta etnografía he podido hacer preguntas a otros y a mí misma sobre un tema importante para mí en lo subjetivo y he encontrado respuestas y he abierto, como acabo de mencionar, otra pregunta que no inhabilita las respuestas dadas en esta tesis. La subjetividad podría, igualmente, ser pensada como algo en continua construcción, y la educación formal puede posibilitar experiencias en las que ésta se constituya de un modo que no estimule la homogeneización.

En definitiva, el problema de investigación se vincula con las posibilidades de una metodología de taller de escritura, que implica para este docente la horizontalidad y la creatividad, de suscitar una experiencia sensible de formación. A partir de lo movilizados que parecen la mayoría de los estudiantes por lo que insisten en denominar como clima o microclima que hace un aparte del mundo exterior, en el que pueden divertirse, pensar, decir y escucharse entre sí con interés, y en el que muchos de ellos descubren por primera vez que son capaces de escribir un texto que consideran interesante, la respuesta parece ser sí. Para muchos se generó ese antes y después que aparece en la concepción de Larrosa a partir del taller. Como se ha repetido en esta etnografía esto último es una intención pedagógica del docente que quiere, justamente, generar este antes y después para los estudiantes con la lectura y con la escritura, que quiere propiciar un clima de pasión por ambas actividades y por los otros: la importancia del vínculo con el otro para ellos mismos y para su escritura aparece una y otra vez. Y esto, de acuerdo a estudiantes y docente, se crea a partir de la igualdad que plantea el profesor desde la libertad de interpretar y escribir sus textos, lo que es, no solo un gesto de confianza, sino de valoración del otro: “todos podemos ser escritores”, dice F y secundan, después de su experiencia de taller, varios de sus estudiantes.

Larrosa señala que Nietzsche postula una realidad que está condicionada por la historia socio lingüística, la realidad se construye en un mundo interpretativo lingüístico, el mundo se nos aparece como texto, como algo a ser interpretado, no hay un texto real libre de la construcción ficcional que se hace en la interpretación. “[...] la posición nietzscheana podría resumirse diciendo que todo el ser es interpretación o, de otro modo, que el ser sólo acontece como interpretación” (Larrosa, 2001: 73). Podríamos pensar entonces al ser mismo como una ficción estructurada por las narrativas de otros y

las que el mismo hace sobre sí. En este sentido, la máxima que aparece tanto en docente como en muchos de los estudiantes “todos somos escritores” podría habilitar la producción de textos y esta idea sobre ellos mismos. A partir de esta máxima que es en definitiva un relato, en un dispositivo que también es una invención, en la que se crean a su vez ficciones desde una posición de igualdad al modo descrito por Rancière, se da una experiencia de formación en la que algo cambia, ellos son también escritores, se constituye esa subjetividad que, como podríamos pensar a partir de lo que plantea Nietzsche, es siempre ficcional.

Si, como se apuntó con anterioridad, aprender implica vincularse con un objeto de conocimiento, quizás podríamos pensar que trabajar sobre los vínculos consigo mismo y con los demás es trabajar para generar una matriz en relación a lo vincular que facilite el aprendizaje. Se ha observado que en este dispositivo se han fomentado estos aspectos, y que de acuerdo a los estudiantes esto ha generado un cúmulo de aprendizajes acerca de la lectura, la escritura, el vínculo con los demás y consigo mismos.

Bibliografía

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Amaya, J. (2011, marzo). Escritura adolescente: una revisión basada en resultados de investigación recientes. *Colomb. Appl. Linguist. J.* 13 (1): 71-83. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v13n1/v13n1a06.pdf>
- CES (s/f). *Programa de Literatura 3° de Bachillerato diversificado. Reformulación 2006*. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/Ref%202006%20Bach/6to%20nucleo%20comun%20lit6.pdf>
- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. Frigerio, G & Diker, G (comps). En *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Fabre, D. (2008). Introducción (al libro *Escrituras ordinarias*). *CPU-e Revista de investigación educativa*, (6), 1-22. Recuperado de https://www.uv.mx/cpue/num6/inves/completos/fabre_introduccion_escrituras_ordinarias.pdf
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Edissá
- Foucault, M. (2000). *La hermenéutica del sujeto*. Curso en el Collège de France (1981-1982). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Foucault, M. (2007). *El poder psiquiátrico*. Curso en el Collège de France (1973-1974). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina
- Freud, S. (1895/1992). *Proyecto de psicología para neurólogos*. En J. Etcheverry (Trad.), *Obras Completas: Sigmund Freud (Vol. 1: 323-389)*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. (1900-1901/1994). *La interpretación de los sueños (segunda parte)*. En J. Etcheverry (Trad.), *Obras Completas: Sigmund Freud (Vol. 5)*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las infancias?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? Frigerio, G & Diker, G (comps). En *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Geertz, C. (1973/2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós
- Henao, O. (2005). *La escritura personal como factor potenciador de la educación de los sujetos de la escuela secundaria: experiencia del liceo Benjamín Herrera de Medellín*. Universitat de València Servei de Publicacions, València. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/15367/henao.pdf?sequence=1>
- Labarthe (J); Herrera (L). (2016). Potenciando la creatividad humana: taller de escritura creativa. *Papeles de Trabajo*, (31), 19-37. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n31/n31a02.pdf>
- Larrosa, J. (2001). *Lenguaje y educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a07.pdf>
- Larrosa, J. (2003 a). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Larrosa, J. (2003 b). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México DF: Fondo de Cultura Económica
- Larrosa, J. (Noviembre, 2003). La experiencia y sus lenguajes. Seminario internacional *La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Ministerio de Educación

y Deportes, Buenos Aires. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, (19), 87-112. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>

Masschelein (J); Simons, (M). (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila. Recuperado de https://ifdmoreno-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/En_defensa_de_la_escuela.pdf

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes

Morote Peñalver, E. (2014). La escritura creativa en las aulas en las aulas del grado de primaria. Una investigación acción. *Revista de estudios filológicos*, (26). Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/39169/1/La%20escritura%20creativa%20en%20las%20aulas.pdf>

Petit, M. (Mayo, 2003). La lectura, íntima y compartida. *Lectura y desarrollo social*. Ponencia llevada a cabo en las I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura, Ballobar, España. Recuperado de <http://www.catedu.es/bibliotecasescolaresaragon/images/documentos/actividades/PLan/ib%20ponencias.pdf>

Petit, M. (Noviembre, 2011). Leer y hacer uso de una biblioteca escolar: ¿y eso, para qué sirve hoy en día? *Bibliotecas escolares en tránsito*. Ponencia llevada a cabo en Congreso organizado por el Ministerio de Educación y Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, España. Recuperado de http://leer.es/documents/235507/353837/Michele_Petit.pdf/243b4211-5311-4c74-8476-f381815a5a4f

Rancière, J. (2007) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Rivas, M. & Camacho, A & Celis, F. (2013). Estudios sobre la estructura, contenidos, sesiones y aplicación de talleres de lectura y escritura creativa. *Revista de Literatura Latinoamericana*. J 62: 65-87

- Rivas, M. & Camacho, A & Celis, F. (2015). Los talleres de escritura creativa. En Julio García Delgado & Jorge Luis Barboza & Ana Chumaceiro (Ed) *Memorias de las primeras jornadas de divulgación del Programa Investigación CDCHT-UNERMB* (pp. 690-706). Cabimas: Fondo Editorial UNERMB. Recuperado de http://150.185.9.18/fondo_editorial/images/PDF/ProgramaInvestigacion/MEMORIAS%201eras.%20JORNADAS%20CDCHT-UNERMB%20Libro%20completo.compressed.pdf#page=690
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Roig, A. (s/f). La experiencia iberoamericana de lo utópico y las primeras formulaciones de una “utopía para sí”. *Revista de filosofía Universidad de Zulia* (6-7), 40-52 Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/17787/17776>
- Roig, A. (1993). *Rostro y filosofía de América Latina*. Mendoza: EDIUNC
- Roig, A. (2004). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Recuperado de <http://ignorantisimo.free.fr/CELA/docs/700%20%20Arturo%20Andres%20Roig%20%20Teoria%20y%20Critica%20del%20Pensamiento%20Latinoamericano.pdf>
- Roig, A. (2009). Democracia y utopía. *Agora Philosophica*, 10 (19-20), 176-210. Recuperado de <http://agoraphilosophica.com/Agora19-20/agora19-20-roig.pdf>
- Velasco, H; Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Editorial Trotta
- Vieira, A. (2007, septiembre-diciembre). Educación estética y actividad creativa: herramientas para el desarrollo humano. *Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)*, 6 (3), 483-492. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v6n3/v6n3a02.pdf>
- Vottero, B. (2012) Leer y escribir literatura en la escuela secundaria. Una alternativa pedagógica y didáctica para el currículum troncal. *V Congreso Internacional de Letras*. Universidad Nacional de Villa María. Recuperado de <http://2012.cil.filo.uba.ar/sites/2012.cil.filo.uba.ar/files/0387%20VOTTERO,%20BEATRIZ.pdf>

ANEXO 1

Escritos producidos por estudiantes

En la última instancia de la investigación, realicé un taller con estudiantes con el objetivo de que fuera del contexto del aula de Literatura pudieran expresarse todos los miembros de cada grupo sobre su experiencia en el taller de escritura investigado. Consideré que dada la temática de investigación y el trabajo de aula, era importante que pudieran expresarlo por medio de la escritura. En una primera instancia vimos un corto audiovisual realizado con animaciones sobre el poema “Pájaro azul” de Charles Bukowski, en el que el autor declama este poema y aparecen subtítulos con la traducción. Posteriormente entregué una hoja con una traducción al español rioplatense del mismo poema y antes de leerlo en voz alta, dije que iba a leer una traducción a nuestro español, que era en definitiva una versión más del poema. Luego de leerlo, les pregunté qué les había sugerido, seguramente podía haber coincidencias o diversas lecturas del poema. Después de que expresaran distintas opiniones, se apreció que se repetía la idea de que todos tenemos ese pájaro azul que escondemos, algo nuestro que no mostramos, al que alude el poema. Les pedí posteriormente que expresaran por escrito, con un poema, un cuento o simplemente detallando, cómo fue para ellos estar en el taller de escritura. “Pájaro azul” podía serles útil para esto o no, era opcional usarlo para la escritura, precisé que las animaciones del audiovisual, la voz del escritor, la traducción que les había entregado en papel, sus interpretaciones, eran todas miradas sobre el poema que podían diferir, en ese sentido, no se esperaba que dieran una versión única de cómo había sido su experiencia en el taller, sino que pudieran expresarse libremente sobre la misma.

Transcribo aquí algunos textos de estudiantes. Los contenidos apreciados aquí, que repiten lo ya mencionado en entrevistas explicitados en esta tesis, insisten en otros textos no transcritos.

I

Un día caluroso de marzo, liceo nuevo,
compañeros nuevos y un profesor distinto
a los demás.

Hablamos de centauros y vampiros, pero todo comenzó cuando dijo “escriban un poema” y ahí comenzó el viaje.

Navegué junto a Odiseo, cabalgué con Don Quijote y me congelé con Dante cuando caminé por el infierno

El boleto se terminaba con el “ring” del timbre, pero el transporte de las letras pasaba por mi casa todas las noches.

A fin de año pensé que el viaje había llegado a su fin.

Pero no, para la suerte de mi mente en marzo del año siguiente leí en una cartelera que tenía el mismo profesor, ese escape diario continuaría y sospecho, seriamente que nunca acabará

II

Al principio fue extraño pero pasado el tiempo todo tomó su forma.

Era la única clase, y lo es, en la que puedo ser, en el papel.

Sin que nadie acuse ni señale Porque uno es como es.

Se volvió el lugar mejor para dejar volar el alma. soy pájaro de corazón y voy a volar siempre que pueda como dice la canción

“milonga pájaro soy
y he nacido en libertad”

Se convirtió en una cuna de conocimiento
de expresión de nuestros pensamientos,
un momento genial de la historia
en la que un salón, una persona
y sus alumnos van contra el sistema,
se expresan, dicen lo que piensan
Conocí la poesía, la narrativa
me metí en la literatura.
Soy pájaro de corazón y
voy a volar siempre que pueda

III

Hoy sí,
hoy sí siento que el pájaro dentro de mí
puede volar, pero nunca alejarse.
Él puede hacer de mi silencio
frases, versos o solo palabras.
Hay días en los que me avergüenzo y lo encierro
pero con cada texto
lo miro, y sus ojos me dan confianza.
Hoy lo veo volar
Pero también, puedo volar con él.

IV

Estas clases de literatura
fueron un lugar donde soltar
el pajarito que tenemos dentro
la manera más libre de dar
las clases dejó que el pájaro se
sintiera cómodo y crear

poemas nos hizo volar un poco

V

Ahí estaba yo de nuevo, sentándome en aquella silla. Era un día como cualquier otro, pero aun así estaba feliz.

Hablo con la razón cuando digo que aquí me libero, aquí yo disfruto y me vuelvo la versión de mí que siempre quiero ser pero no puedo. Si suena exagerado lo que digo no exasperes, ya que no es nada del otro mundo lo que hago, yo escribo.

VI

Sentate, callate, no preguntes nada
solo tratá de entender
y sino
arreglate

Esto es diferente,
sentate en círculo, así nos vemos todos.
¿De qué hablamos hoy?
¿Benedetti, Onetti, Margarita, Homero?

Qué piensas tú, qué opina el otro
¿cómo te sientes hoy?

¿Esto es un profesor de liceo?
No, es un profesor de la vida

ANEXO 2

PROGRAMA DE LITERATURA

3º AÑO BACHILLERATO DIVERSIFICADO - REFORMULACIÓN 2006

FUNDAMENTACIÓN

En principio cabe señalar que esta propuesta programática presenta, en su esencia, una línea homogénea acorde a los contenidos ya contemplados en los cursos anteriores de Bachillerato. Dichos contenidos no difieren sustancialmente de los que formaban parte del Programa anterior, por lo señalado antes y porque se sustenta, además, en una importante aprobación de profesores y estudiantes. Los ajustes realizados obedecen a razones pedagógicas y metodológicas, en relación con el nuevo perfil de la asignatura, que pasa a formar parte del núcleo común de todas las orientaciones.

Este curso representa la última etapa de encuentro con la asignatura en la formación del estudiante de Bachillerato, y se propone consolidar y ampliar las habilidades vinculadas al lenguaje y la comunicación, que son condición importante para el logro de los fines formativos asignados a esta etapa. El estudio de la Literatura contribuye a la ampliación de dichas habilidades, desde su indudable calidad lingüística. A través de ella, el alumno entra en relación con géneros, registros y estilos variados, producto de la ficcionalización de otras situaciones comunicativas, lo que permite la reflexión sobre modelos textuales que reflejan circunstancias que han servido a los seres humanos para comunicar sus pensamientos y emociones en diferentes contextos sociales. Como señala Posner¹²: "...la Literatura es un juego creativo del que resulta una forma de comunicación lingüística que está libre de las restricciones en las que se produce la comunicación cotidiana, porque crea espacios de percepción abierta que no están restringidos a ningún destinatario en especial, ni a un espacio o tiempo determinados..." Además de cubrir estos objetivos lingüísticos, el conocimiento de la Literatura ayuda al cumplimiento de los restantes objetivos formativos del Bachillerato. "La Literatura es la memoria universal de la humanidad, el archivo de sus emociones, ideas y fantasías, por lo que colabora en la maduración intelectual y humana de los jóvenes, al permitirles ver objetivadas experiencias individuales y colectivas en un momento en que son evidentes

¹² Posner, Roland. 1987. "Comunicación poética frente a lenguaje literario, o la falacia lingüística en poesía". 1976. Trad. en Mayoral 1987

sus necesidades de socialización y de apertura a la realidad”¹³. Conviene aprovechar este momento del desarrollo personal del adolescente para que éste indague en el rico significado de las obras literarias y, de esta manera, ensanche su comprensión del mundo. Es una edad clave para que se consolide el hábito de la lectura, se desarrolle el sentido crítico y se acceda, a través de las obras literarias, a la experiencia cultural de otras épocas y de otras formas de pensar.

La Literatura es un medio de conocimiento, tanto de los diferentes entornos territoriales, como de los cambiantes entornos sociales e, incluso, de la misma condición humana. Un aprendizaje bien dirigido contribuye al autoconocimiento, a la comprensión del comportamiento humano y al enriquecimiento cultural en múltiples direcciones.

Dichos conocimientos se fortalecen en la medida en que aumenta la capacidad de comprensión y la sensibilidad perceptiva del lector, manifiestas ambas en el deseo de acceder al texto literario como fuente de placer estético. Por ello, el estudio de las obras literarias se ha de orientar de modo que el análisis y la interpretación no sean un impedimento para el disfrute del texto y, además, que intenten motivar la creatividad del alumno.

El curso abarca cinco Unidades básicas y una Unidad introductoria, que atienden a la evolución de la cultura y el espíritu de Occidente, desde el siglo XVIII hasta el mundo actual.

Dicha Unidad introductoria denominada: “Del Racionalismo al Sturm Und Drang”, pretende establecer una mirada abarcadora, imprescindible para una adecuada ubicación cultural y antropológica del educando e instaurar un vínculo fundamental con el Programa anterior, favoreciendo la comprensión integral de los contenidos a desarrollar en el presente curso.

Las contextualizaciones se mantienen en las Unidades I y II, ya que las mismas abarcan amplios períodos históricos y culturales, que hacen necesario un trabajo de análisis en perspectiva. El abordaje de dicho texto contextual complementará el estudio de la

¹³ Reyzábal M^a y Tenorio P. “El aprendizaje significativo de la Literatura” Ed. La Muralla S. A. Madrid, 1992

Unidad madre, a manera de referente informativo del universo cultural en que se inscribe el autor y el texto objeto de estudio.

Cabe señalar que este año cierra el proceso curricular de la asignatura en Enseñanza Secundaria, por lo que se entiende oportuno recordar los principios básicos de un posible perfil de egreso. En este sentido, recordamos una postura paradigmática que señala la necesidad de: “ir capacitando al estudiante para que (sin dejar de lado la idea del texto-placer, transmisión de valores y goce estético) optimice su producción oral y escrita, desarrolle habilidades críticas e internalice herramientas de de-codificación literaria que le permitan realizar análisis de textos desconocidos o de aspectos y/o pasajes de las obras seleccionadas no estudiadas en clase”.

OBJETIVOS

- Incentivar el interés por la lectura y la valoración de obras literarias representativas, incorporando dicha lectura como forma de enriquecimiento personal.
- Promover en el alumnado una mayor capacidad para conocer discursos ajenos y para formalizar el propio, en un ambiente de cooperación, tolerancia y respeto.
- Propiciar el análisis, el comentario y la producción de textos literarios, desde posturas personales, críticas y creativas, valorando las obras relevantes de la historia de la literatura.
- Impulsar el estudio del funcionamiento de la lengua literaria a través de los tópicos literarios, los recursos estilísticos y las formas métricas

CUESTIONES METODOLÓGICAS

El docente se percibe como un mediador entre los conocimientos previos y los objetivos académicos establecidos para el curso, propiciador de que el estudiante no sea un mero receptor de información sino que interactúe con los contenidos programáticos. Para ello será necesario dotarlo de las herramientas teórico-metodológicas que lo habiliten en la búsqueda constante de inferencias válidas y lo conviertan en actor fundamental en la construcción de sus aprendizajes.

En esta última etapa del bachillerato, por tanto, se favorecerá de manera vital, la capacidad del alumno de aprender por sí mismo y de trabajar en equipo, propiciando el uso creciente de formas de pensamiento activo. Se promoverá, por ejemplo, el manejo de diferentes fuentes de información (gráfica y audiovisual), la apropiación de los textos

objeto de estudio en base a un análisis independiente y en profundidad, la resolución de situaciones-problema, el intercambio entre iguales y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

Asimismo recordamos que, desde el punto de vista metodológico, se mantienen las coordinadas propuestas en los Programas anteriores de la Reformulación, en lo que tiene que ver con el trabajo por ejes temáticos, o desde una perspectiva cronológica, o en su defecto, a través de la mixtura de ambos.

Dado que el Programa recorre amplios panoramas culturales, habilita la opción de actividades coordinadas con otras asignaturas que pueden colaborar (además de con el trabajo desde el punto de vista conceptual), con la optimización del manejo de los tiempos.

PERFIL DE EGRESO

El alumno de 3º año de Bachillerato será capaz de:

- Conocer y valorar las obras y los autores más representativos, en grandes líneas, de la literatura universal.
- Interpretar y valorar textos literarios, analizando su construcción interna y las relaciones del autor con dichos textos y con la época.
- Establecer relaciones entre obras, autores y movimientos fundamentales de la literatura occidental, conociendo el marco histórico y cultural en que se han creado y la evolución histórica de las diferentes formas literarias.
- Identificar el género al que pertenece un texto literario y reconocer sus elementos estructurales básicos y sus recursos lingüísticos.
- Consultar fuentes de diverso tipo (debidamente sugeridas por el docente) e integrar su información en textos de síntesis que presenten los datos principales y los distintos puntos de vista, sus relaciones y la perspectiva propia.

EVALUACIÓN

“La evaluación, más allá de la medición, supone un compromiso ético e ideológico, al servicio de las verdaderas necesidades del alumno y no de otros intereses”¹⁴. Se hace necesario un modelo evaluador que favorezca la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que dada su complejidad, se considera relevante que el docente no lo instrumente en solitario. El trabajo en Salas docentes, sobre este tema, favorecerá el contraste de opiniones, dada la heterogeneidad de experiencias y la diversidad de realidades áulicas, y el consenso alcanzado redundará en productos más efectivos a la hora de su aplicación.

Se considera importante contar con la participación activa de todos los que intervienen en el proceso evaluador e informarles de las reglas que rigen dicho proceso (objetivos, pautas de realización, criterios de evaluación) y de los resultados que se obtengan, como consecuencia del mismo.

Al igual que en los cursos anteriores se sugiere una evaluación inicial, de diagnóstico, que permita conocer el punto de partida de los alumnos. Después, a lo largo del proceso, se deberá ir analizando cómo se construye el conocimiento, lo que se logrará a través de una evaluación formativa. Pero también hay momentos en los que habrá que pararse para comprobar qué está aprendiendo cada alumno, lo que se alcanzará con la evaluación sumativa.

La evaluación diagnóstica tendrá como propósito, entonces, establecer un vínculo entre lo que el estudiante sabe, piensa o siente antes de iniciar esta etapa de aprendizaje y los contenidos programáticos a desarrollar en el curso y se constituirá en información relevante para el docente, en lo que tiene que ver con la Planificación del mismo.

La evaluación formativa, ocurre durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, y se constituye en una herramienta esencial para la regulación del citado proceso. Coloca al docente en posesión de datos y valoraciones que le permiten conocer los logros obtenidos y tomar decisiones en cuanto a cambios en las estrategias empleadas, en aquellas cuestiones en que los resultados son desfavorables.

¹⁴ Briz Villanueva, Ezequiel. “La evaluación en el área de Lengua y Literatura”. Ed. Horsori, Barcelona, 1998

Además del trabajo cotidiano de reflexión conjunta y de los trabajos escritos, se sugiere la realización de debates, coloquios y exposiciones de tipo individual o grupal, que se constituirán en una importante fuente de información.

La evaluación sumativa, consiste en “determinar si se han alcanzado o no, y hasta qué punto, las intenciones educativas que están en la base y en el origen de la intervención pedagógica...consiste en medir los resultados de dicho aprendizaje para cerciorarse de que alcanza el nivel exigido”¹⁵. Dicha evaluación no es incompatible con la formativa, por el contrario, ambas son necesarias y tienen un valor complementario. Se concretará en la realización de dos Pruebas Parciales, una hacia la mitad del curso y otra al final.

Se sugiere además, promover la autoevaluación y coevaluación, que sugieren hacer del proceso evaluador un acto de responsabilidad, que le permita al estudiante actuar de manera responsable y crítica sobre el propio proceso de aprendizaje.

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS

INTRODUCCIÓN. Del Racionalismo al Sturm Und Drang.

Rousseau, Voltaire, Goethe.

UNIDAD I La poesía: Del Romanticismo a la contemporaneidad.

G.Leopardi, V.Hugo, W.Whitman, E.A.Poe, Ch.Baudelaire.

Contextualización: R .M. Rilke, S .Mallarmé, F. Pessoa, P. Valéry, T.S.Eliot, E. Pound, Lautréamont

UNIDAD II Del Realismo a la contemporaneidad.

Tolstoi, Dostoiewski, Dickens, Melville, Balzac, Flaubert, James Joyce, Marcel Proust, Franz Kafka, H. Hesse, Faulkner, Ray Bradbury, Ernest Hemingway.

Contextualización: Gogol, Turgueniev, Henry James, Joseph Conrad, Virginia Woolf, Raymond Carver, Thomas Mann, Ítalo Calvino, Y. Mishima, Raymond Chandler, M. Yourcenar

¹⁵ Coll C. y Martín E. “La evaluación del aprendizaje en el currículo escolar. Una perspectiva constructivista”. Ed. Graó. Barcelona, 1993.

UNIDAD III Poesía Iberoamericana.

Vicente Huidobro, César Vallejo, Pablo Neruda, J. L. Borges (*), Octavio Paz, P. Salinas, J. Guillén, L. Cernuda, Marosa Di Giorgio.

UNIDAD IV Narrativa Latinoamericana.

J. Rulfo, A. Carpentier, J. C. Onetti, J. Ma. Arguedas, M.A. Asturias, J. L. Borges (*), Gabriel García Márquez, J. Cortázar, Mario Vargas Llosa, J. Gü-imaraes Rosa, Augusto Roa Bastos.

UNIDAD V Teatro del Siglo XX

Anton Chéjov, Henrik Ibsen, Luigi Pirandello, Bertolt Brecht, Eugene Ionesco, E. O'Neill, T. Williams, A. Miller, S. Beckett, F.G. Lorca.

Aclaraciones

La Unidad introductoria (Del Racionalismo al Sturm Und Drang) pretende una ubicación histórico – cultural que funcione a manera de punto de partida al presente programa.

(*) En el caso de Borges solo se podrá elegir una de las dos opciones: lírica o narrativa.

La Contextualización se mantiene para aquellas unidades en las que se produce la integración de diferentes épocas con el propósito de establecer una mirada abarcadora (Unidades I y II).