



EL HORMIGUERO Psicoanálisis ◇ Infancia/s y Adolescencia/s

**ENTRE LO IDEAL Y LO REAL: UNA EXPERIENCIA DE
ESCRITURA Y FORMACIÓN DOCENTE**

Mariana Lucía Azcurra

IPES Florentino Ameghino

mariana.azcurra@gmail.com

Entre lo ideal y lo real: una experiencia de escritura y formación docente

Resumen:

Este artículo resulta del estudio de un caso, en el que un grupo de estudiantes en formación docente, participantes de una actividad de escritura, decidieron producir un texto literario en lugar del académico propuesto originalmente. Las producciones resultantes evidenciaron dificultades en la escritura, y la experiencia abre a reflexionar acerca de las concepciones acerca de las prácticas de lectura y escritura, la complejidad del proceso de composición y sus maneras de enseñanza actuales, las representaciones veladas que les estudiantes pueden tener sobre el discurso académico y literario, y las tensiones que cada uno de esos discursos establecen en la conformación del rol docente.

Palabras clave: Escritura; Discurso académico; Discurso literario; Formación docente.

Abstract:

This article results of a case study, where a group of teacher education students involved in a writing activity decided to produce a literary text, instead of the academic one originally proposed. The ensuing productions evidenced a number of difficulties in writing, and so this experience allows to reflect upon the general conceptions of the reading and writing practices, the complexity of the composition process and its current teaching practices, the veiled representations students may have regarding the academic and literary discourses, and the struggles that both discourses wage in the forming of the teaching role.

Keywords: Writing; Academic discourse; Literary discourse; teacher education.

Resumen curricular del autor:

Prof. Mariana Lucía Azcurra: Profesora de Inglés, recibida en el Instituto Provincial de Enseñanza Superior Florentino Ameghino (IPESFA). Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (2019). Vive en la ciudad de Ushuaia, en donde se desempeña como docente en el Profesorado de Inglés del IPESFA. Está a cargo de espacios en las áreas de Prácticas Discursivas: Eje del Sistema Escrito y Cultura; y forma parte del equipo de las prácticas. También se desarrolla en otros profesorados, en espacios de alfabetización académica, ciclo introductorio y tutorías. Ha trabajado como docente en los niveles primario y secundario, y ha sido parte en la organización de varios talleres, charlas y actividades en la especialidad. Publicaciones acerca de la enseñanza del inglés: coautora del libro “La enseñanza del inglés en Ushuaia. Feeling the blanks” (Ushuaia, Argentina: Editora Cultural Tierra del Fuego, 2018). Actualmente, se especializa en el estudio de los procesos de lectura y escritura, especialmente en el área académica.

Entre lo ideal y lo real: Una experiencia de escritura y formación docente

En la cátedra Prácticas Discursivas: Eje Escrito II, del Profesorado de Inglés en el que me desarrollo profesionalmente, propuse abordar los contenidos de la unidad a través del trabajo con varios cuentos cortos, ensayos, textos teóricos, instancias de discusión, y la escritura de un ensayo crítico que abordara temáticas relativas al lugar de la literatura en las aulas. También propuse que, a diferencia de otras instancias, las producciones escritas no fueran leídas solo por mí sino también por los asistentes a la cátedra siguiente, Prácticas Discursivas: Eje Escrito III.

Al presentar la consigna de escritura a la clase de Escrito II, el grupo solicitó que el texto a escribir no fuese académico sino literario: querían escribir un cuento corto en lugar de un ensayo. Docente y estudiantes discutimos la modificación de la propuesta, y acordamos que lo haríamos, pero no sin antes leer más cuentos, y ahondar en las características y sentidos que hacen a la escritura ficción en general, y al género en particular.

Una vez terminada esta etapa, y con la primera entrega de cuentos en nuestro poder, nos dispusimos con los estudiantes de Escrito III a compartir nuestras impresiones sobre las lecturas. En primer lugar, coincidimos en que la mayoría de los textos no evidenciaban instancias de edición, a diferencia de los textos académicos que los estudiantes de segundo año habían escrito anteriormente. Por otra parte, pudimos observar que en la mayoría de los cuentos— por distintas razones—la lectura se dificultaba. Y, finalmente, que en muchas de las producciones se percibía una fuerte impronta autobiográfica.

Sin adelantar estas cuestiones, le propuse al grupo escritor que contrastara esta experiencia de escritura literaria con las de escritura académica ya conocidas. En general, comentaron que escribir el cuento les había resultado más “divertido”, que habían podido “escribir lo que querían”, que la escritura “fluía” y que les había resultado “más fácil”.

Esta experiencia permite pensar acerca de los supuestos que subyacen en las prácticas de lectura y de escritura, y habilita a discutir la complejidad que se establece entre estas prácticas y su enseñanza. En este juego de representaciones, vale preguntarse: ¿qué hizo que estudiantes, a mitad de su recorrido de formación inicial, abandonaran sus estrategias de escritura frente a la novedad del discurso literario?, ¿qué es lo que se accionó desde el campo de las huellas escolares que, en este caso, permitió poner el deseo autoral en una escritura cargada desde el plano simbólico, pero no por eso menos reproductiva?. Y, desde ahí, poder pensar el lugar de la enseñanza de estas prácticas hoy, en tanto fundamentales para la transformación social, especialmente en el contexto de la formación docente.

Entre el orden y el desorden

Históricamente, la educación formal ha ido en búsqueda del orden: los saberes se regulan, se disciplinan; los docentes y estudiantes también. La enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo del siglo pasado da cuenta de ello, y esta lógica del orden va a contrapelo de cómo entendemos los procesos de lectura y escritura hoy. Se puede trabajar en el aula la escritura y su carácter procesual a partir del modelo de Flower y Hayes (1981) y el actualizado por Hayes (1996), y se puede conceptualizar la recursividad que caracteriza dicha práctica junto con los alumnos. Pero aún es muy fácil caer en la contradicción de presentarles, de manera ordenada, un contenido que no lo es (Cano, 2011). Así, un saber hacer pasa a ser, simplemente, un saber, despojado de su dimensión práctica. Les

estudiantes de Escrito II pueden haber leído, y—hasta forzosamente—cumplido con las distintas etapas del proceso de escritura en todas las instancias anteriores propuestas. Y frente a una experiencia novedosa, no haber tenido herramientas para significar ese contenido y transformarlo en estrategia propia.

La huella que deja la escuela tradicional, de contenidos como saberes enciclopédicos y compartimentados, favorece a que tanto estudiantes como docentes puedan terminar adecuando las instancias de composición a una simple receta. Como establece Fernanda Cano (2011), podemos tener la teoría acerca de cómo escribir, pero quizás siempre nos atravesase un accionar inconsciente que determine “lo que se supone que deberíamos hacer mientras escribimos”, o “las creencias que sostenemos sobre qué es escribir”, entre otras cosas. Es posible que, en este caso, tanto docente como estudiantes hayamos “acomodado” ese saber a estructuras anteriores, propias de nuestra biografía escolar.¹

Por otra parte, el carácter epistemológico de la escritura (Bereiter y Scardamalia, 1992 en Cano, 2010) es más evidenciable cuando se trata de escritura académica. En un contexto de formación docente, en donde la puerta de acceso de estudiantes al universo de la academia se da a través de la palabra, el peso de la representación de esta escritura es otro. Como expresa Pamela Archanco (2011), es necesario desarrollar herramientas que permitan acceder a esa comunidad textual: hay un discurso del que es necesario apropiarse

¹Andrea Alliaud (2003) explica que “las matrices de origen de la profesión se producen y reproducen en determinadas condiciones de existencia. Las características formativas del contexto escolar por el que transitaban los actuales maestros podrían, por ejemplo, explicar la permanencia de ciertos rasgos constitutivos de la profesión, creando o re-creando las problemáticas vigentes. Siguiendo con la misma perspectiva teórica, se trata de avanzar en la indagación sobre el principio de producción u organización de las prácticas, en los productos que los sujetos fueron incorporando a lo largo de la historia, contemplando, en este caso, la trayectoria biográfica.”

para poder ser parte. La escritura académica, como herramienta de pensamiento, como manera de “unirse a una conversación” (Norgaard: 2007), exige, de su comunidad, la legitimidad de lo dicho: las referencias, la argumentación, etc. Se establece una relación compleja entre este tipo de lenguaje, los estudiantes, y el saber: En el cruce entre lo teórico y lo práctico se desatan batallas, propias de la conformación del rol docente. Nombrarse, en esta comunidad discursiva, es tomar posición.

Pero, al mismo tiempo, y en palabras de Larrosa (2008), “cuando se imponen ciertos lenguajes, se imponen también ciertos modos de pensamiento (aquellos según los cuales pensar es opinar, o argumentar o, peor aún, cargarse de razón) y ciertas formas de experiencia de lo real.” ¿Será, entonces que, al posicionarse como enunciantes de otro discurso, uno que no persigue lógicas tan estructurantes, los estudiantes hayan dicho *otra cosa*?

Puede que la propuesta de enseñanza no propiciara suficientes puentes entre un saber y otro para que los alumnos pudiesen significar y contextualizar el aprendizaje de las estrategias de escritura en el nuevo discurso. Puede, también, que otro lenguaje y otro género hayan habilitado la posibilidad de escapar a la rigurosidad de la palabra académica. De cualquier modo, el caso sirve para abrir otras líneas de indagación, en tanto la experiencia desnudó la fuerza del discurso literario desde el plano representacional, y su posible relación con experiencias escolares de corte tradicional.

Entre decisiones y repeticiones

Al correrse del lenguaje académico, los estudiantes pusieron el deseo autoral en otro discurso. Sin embargo, ese deseo se concretó en un texto ficción que dejó en evidencia—al

menos para sus lectores—un modo tradicional de enlazarse con la escritura. ¿Podrá ser esto huella de prácticas escolares anteriores?

Es que los cuentos de los estudiantes, guiados por el poder de la inspiración, sin evidencias de mucha edición, y de corte mayormente autobiográfico—según sus propios relatos— podrían, por un lado, aludir a ese vestigio romántico que alimenta el supuesto de la escritura literaria como un fluir de la palabra, en oposición a la escritura como un acto intencional y planeado—una mirada que también se sostiene a partir de la estrecha relación que existió entre el currículum escolar y el canon tradicional (Kohan, 2011).

Pero, también, al leer los cuentos se veía imitada una cierta estructura, una cierta manera de organizar el discurso que no había sido contenido trabajado en las clases previas a la entrega del escrito—muy por el contrario. A pesar de haber recorrido, con lecturas críticas, distintos tipos de cuentos y autores; a pesar de haber discutido las características de cada uno, nuestras interpretaciones, los posibles diálogos con otros textos; a pesar de reflexionar acerca de la potencialidad del discurso literario como herramienta transformadora y visibilizadora; a pesar de establecer momentos de pre-escritura, lectura entre pares, instancias borrador; todos los cuentos entregados por los estudiantes replicaban un “modelo de cuento”, y con ello, un modelo de escritura.

Esa “repetición” en la organización del texto, casi mecánica, remitía a ciertas prácticas escolares en las que la lectura o la escritura se resolvía como un “unir con números”: una serie de pasos a cumplir, enseñados más allá del texto y los contenidos disciplinares (Archanco, 2011). La fuerza estructurante de las vivencias escolares claramente puede colaborar con la construcción de un sinfín de supuestos que luego terminen por guiar las prácticas discursivas de los hablantes, como puede haber sido en este caso. Quizás por eso, según comentaron los estudiantes, la escritura les resultó tan fácil.

Además, cuando la experiencia de lectura es transformada por los escritores en práctica de composición y producción, pone en el plano de lo visible las cuerdas que hilan estas dos prácticas. La identificación del enunciante con el discurso poético le permite existir en la polisemia—en un lugar que le es propio y ajeno al mismo tiempo. Los cuentos de los alumnos de Escrito II posiblemente evidencien la necesidad de decir *otra cosa* menos estructurante, más liberadora.

Por otro lado, dice Christian Ferrer (2005) que “no por escribir se es un autor y no por disponer de un medio de viabilidad tecnológico actualizado se mejora la autoría. (...) La autoría pertenece, en cambio, al orden de las decisiones íntimas.” En este sentido, hubo deseo autoral por parte de los estudiantes, pero también escritura automática. Los cuentos les permitieron decir, aunque ese decir terminara por tomar la forma de moldes tradicionales.

En este decir, pero también repetir, de los estudiantes, cabe preguntarse si habrán existido decisiones íntimas—o apropiación consciente de la palabra. En un contexto de formación docente, la experimentación con el lenguaje es clave. Como señala Belen Gache (2005), el choque con lo prescriptivo permite pensar la posibilidad de cuestionar la autoridad aceptada colectivamente. Sostenerse en los márgenes puede ser un lugar de pelea que permita dotar al mundo de nuevos sentidos, y mirarlo más críticamente—algo fundamental en el campo educativo, si pensamos que las prácticas culturales de lectura y escritura no son solo un derecho sino “un lugar preponderante en la conformación de la subjetividad y el sentido de lo humano, [que] conllevan saberes y destrezas cuyo dominio habilita la inclusión social y la pertenencia al mundo laboral”, (Brito, 2011).

La literatura puede atravesar el discurso hegemónico. La escritura, cuando díscola, tiene el poder de supeditar la tecnología a la invención; la experimentación, en tanto acto audaz y consciente, no puede más que transformar a sus lectores y enunciantes. Si escribir

es rupturar, o transformar, o aprender, o todo eso junto (o más), entonces les docentes, y estudiantes tenemos que existir en la palabra—que no debe ser dada, sino elegida por quien la enuncie. Y eso puede resultar divertido, deseoso, propio. Pero no necesariamente fácil.

El discurso de poder se desarma solo si desnaturalizamos los supuestos que aún hoy se construyen alrededor de las prácticas de lectura y de escritura. Necesitamos ser enunciadores conscientes de la polisemia del discurso escrito, de las representaciones de nuestros lectores modelo (Eco, 1987), de lo necesario de la invención, del sentido de los medios que elegimos, de la renuncia frente a la interpretación unívoca del otro y, principalmente, de nuestras propias elecciones.

Queda repreguntarse cuántas herramientas tienen los estudiantes, futuros docentes, para poder decidir qué decir y de qué modos, a fines de que, en un futuro, sean ellos quienes acompañen a sus propios estudiantes en la toma consciente de la palabra. Queda seguir reflexionando acerca de nuestras prácticas a la luz de la teoría, poniendo a dialogar nuestros supuestos, expectativas y lo que los alumnos nos devuelven, para poder ofrecer otros trayectos posibles. Quizás se trate, en definitiva, de ganarle a las huellas: seguir pensando modalidades de trabajo que desanden nuestras prácticas de escritura, y que pongan en contraste las representaciones de lo ideal frente a lo real.

Referencias:

- Cano, F. (2011). Clase 17. *Para una reflexión sobre la escritura*. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996) Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1. Lectura y Vida*, 1, 73-110.
- Hayes, J. (1996) Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En *The science of writing*, Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey, 1, 1-27.
- Archanco, P. (2011). Clase 20. *Sobre la práctica de la lectura en la escuela: supuestos, continuidades y rupturas*. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Norgaard, Rolf. (2007) *Composing Knowledge: Readings for College Writers*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Larrosa, Jorge (2008) "Aprender de oído". Intervención en el ciclo de debates *Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad*, organizado por La Central en Barcelona, abril de 2008.
- Alliaud, A. (2003) *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Kohan, M. (2011). Clase 10. *Notas sobre el canon*. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.

Ferrer, C. (2005). Clase 14. *La letra y su molde. Meditaciones sobre lectura, escritura y tecnología*. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.

Gache, B. (2005). Clase 15. *Transgresiones y márgenes de la literatura expandida*. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.

Gache, B. (2008) *Videopoesías: De la imposibilidad de la escritura a la lectura como traición*. En www.findelmundo.com.ar, <http://findelmundo.com.ar/belengache/videopoesiavortice.htm>, [fecha de consulta: noviembre, 2018]

Eco, U. (1987) *Lector in Fabula*. Barcelona: Lumen.

Brito, A. (2011). Clase 6. *Temas visibles y otros posibles para una agenda de la lectura y la escritura*. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina