

REIVINDICACIÓN DE LA EXPERIENCIA: LA RE-CONTEXTUALIZACIÓN DEL SABER EN LA ESCRITURA FICCIONAL

REVINDICATION OF EXPERIENCE: RECONTEXTUALIZATION OF KNOWLEDGE IN FICTIONAL WRITING

Mirta Gloria Fernández*

Este trabajo toma como base los resultados de dos proyectos de investigación llevados a cabo en el marco de la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras, de la Universidad de Buenos Aires, cuyo objetivo central fue analizar, en una primera instancia, el efecto de las escrituras anteriores y posteriores a las prácticas pedagógicas, que los alumnos que cursan la materia, deben llevar a cabo en función de los procesos de apropiación de conocimientos relativos a la práctica de enseñar. Nos interesó indagar, en una segunda instancia, las formas en que incorporan conceptos y teorías nucleares de la disciplina a través de consignas de imaginación que los ponen a pensar, a la vez, en sus propias prácticas pedagógicas. El corpus, conformado por textos producidos por alumnos que cursaron la materia estos últimos tres años, según nuestra indagación, exhibe una modificación en las representaciones sobre la función de la escritura en la universidad, lo cual podría incidir positivamente a la hora de implementar la producción escrituraria en la Escuela Media por parte de estos futuros docentes.

Didáctica – Prácticas – Escritura – Consignas – Imaginación – Modificación –
Representaciones

This paper presents the results of two research projects from the Department of Literature Didactics and Teaching Practices, University of Buenos Aires. The aim was to analyze the effect of students' pieces of writing prior to and after their pedagogical teacher training, according to the processes of appropriation of knowledge in respect to teaching as a practice. Secondly, we studied the ways in

* Universidad de Buenos Aires. CE: titiludu@gmail.com

which students incorporate nuclear concepts and theories of the field through imagination slogans that make them think, at once, about their own pedagogical practices. The corpus, consisting of texts produced by students, exhibits - according to our investigation - a change in the representations on the role of writing in college. This could have a positive impact when implementing written production in Middle and High School by these future teachers.

Didactics – Practices – Writing – Slogans – Imagination –
Change – Representations

Desde la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras estamos llevado a cabo una serie de investigaciones en el contexto de la Programación Científica de la Universidad de Buenos Aires. Apuntamos a construir conocimiento sobre la enseñanza de la lengua y literatura a través de la escritura de ficción e imaginación. Nos interesa una mirada extrañada no evaluativa hacia los contextos de enseñanza para la cual las experiencias de nuestro alumnado y, sobre todo sus prácticas pedagógicas, son objetos necesariamente escribibles. El procesamiento y la reflexión conjunta de los sucesivos corpus posibilitan la actualización de nuestros saberes sobre intervenciones pedagógicas específicas en contextos que se nos vuelven objeto de análisis al convertirse en escritura.

Un primer proyecto denominado *Prácticas de formación docente, escritura y enseñanza de la literatura*, desarrollado entre 2006-2009, ha indagado en géneros secuenciados narrativamente con una fuerte impronta de la primera persona, como el “guión conjetural” (2004) y los “autorregistros” o “autoinformes” que los practicantes deben producir, respectivamente, antes y después de llevar a cabo su clase en el contexto educativo, a efectos de entronizar la práctica pedagógica.

Continuando con el objetivo de producir saberes sobre la enseñanza, el proyecto UBACyT 2010-2012, *Prácticas de formación docente, escritura de ficción y enseñanza de la lengua y la literatura*, implementó la escritura ficcional o poética por parte de los estudiantes. El eje sostenido en ambos proyectos fue el estudio de las prácticas de escritura para la optimización del conocimiento. En este caso, nos interesó

reflexionar sobre el lugar de la intervención docente en la enseñanza de nuestra disciplina en ámbitos formales y no formales. Entre otros efectos, hemos demostrado el lugar epistémico de la escritura tanto en la puesta en acción de saberes gramaticales, lingüísticos y teóricos en general como en el logro de un pensamiento crítico en relación a la lectura de la bibliografía. A través de consignas que requieren singularidades escriturarias, dejadas atrás a lo largo de la carrera, los alumnos, a la vez que empiezan a imaginar formas creativas de motivar a sus futuros alumnos, construyen saberes específicos, concibiendo la idea de que un taller de escritura es una máquina de forjar eficaces conocedores de la gramática. Sintetizando los resultados de ambos proyectos:

La implementación de géneros narrativos autobiográficos que cuentan los sucesos y las interacciones entre los protagonistas de una práctica pedagógica, sumada a las propuestas de escritura de ficción e imaginación, alienta una tarea de reflexión en dos sentidos; por un lado, en relación a la propia experiencia escrituraria en tanto atípica en el marco universitario; por otro lado, promueve una mirada hacia la singularidad de hipotéticos alumnos. Que nuestros alumnos transiten esta mixtura de géneros de manera autobiográfica permitirá concebirlos, luego, en posibles situaciones de enseñanza, en la fluctuación entre el propio deseo, lo que "hay que escribir" en la formación en la carrera de Letras y lo que *hay que dar* en la escuela secundaria. Desde esta plataforma, atender al estado placentero que implica la actividad de escribir como emergencia de la subjetividad, sobre todo en etapas adolescentes, ya no resulta una distancia insalvable (Fernández, 2010, p.738).

Luego de esta última investigación y de haber experimentado durante el año el efecto positivo de la escritura creativa, hemos implementado un parcial domiciliario obligatorio que consta de dos apartados; el primero consiste en un estado de la cuestión en torno a la didáctica, que debe asentar determinadas notas al pie de autores de la bibliografía obligatoria. El segundo solicita *escribir un fragmento de un diálogo a la manera de Platón, o un cielito de la tradición de la literatura gauchesca, o una escena de una obra de teatro, o un guión de historieta en el que se discuta alguna idea relevante sobre la práctica de la enseñanza de la lengua y la literatura. Se elegirán autores de la bibliografía que podrán ser convertidos en "personajes", en "voces" de los textos producidos.*

Esta consigna, por ser parte de un parcial, descoloca a unos alumnos que, a lo largo de la carrera, lejos de poner en juego sus subjetividades imaginativas, han sido productores de géneros con preponderancia de secuencias expositivas, descriptivas y explicativas.

Ahora, el procedimiento se complejiza: tienen que operar con los conceptos, las teorías y las conclusiones acerca de un tópico específico, presente en unos géneros académicos, escritos por unos otrora serios y formales autores que de repente pasan a ser personajes ficcionales (quizás cómicos o puestos en situaciones graciosas) cuyas teorías no tienen nada de ficcional ni de gracioso.

Por ejemplo, Michel de Certeau y Elsie Rockwell, al conocerse en el intervalo de un congreso, conversan sobre el concepto de *apropiación*. Mientras el intelectual francés ostenta teorías, Elsie lo baja a la tierra mostrándole su productividad en marcos de enseñanza concretos. Un Oscar Wilde provocador le dice a Pierre Bourdieu que la literatura es inútil; sin hacerse esperar, el insurrecto sociólogo, mientras lo trata de elitista, le replica que la literatura necesita ser enseñada por un transgresor de la lengua oficial. Gloria Pampillo y Maite Alvarado, perturbadas por la dureza academicista de los 90, adoctrinan a una gran sala de maestros acerca del rol de la escritura de ficción en la adquisición de conceptos gramaticales complejos. Sócrates viaja al futuro para imbuirse del saber actual sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, para luego narrarle el suceso a un perplejo y memorioso Hippias de Élida. Todo salpicado de giros como “¡por Zeus, Sócrates, claro que así lo creo!”, “Ciertamente, Sócrates”, y “¿Debemos creer eso, pues, bello y sabio Hippias?”

También desde una extraña hibridación lingüística, una preclara Elsie Rocwell lidera una conversación conjunta en Skype con Pierre Bourdieu (cuyo Nick es *habitus*), Claire Blanche Benveniste (BB) y Gianni Rodari (Cipollino) que contestan en francés y en italiano españolizados respectivamente demostrando que sus 4 lenguas no son obstáculo para profundizar sobre el tópico de la relevancia de la legitimación de la lengua oral.

Con el objetivo de comprobar el recorrido intelectual que tuvieron que hacer estas alumnas, veremos un fragmento de este último chat (caso 1) y luego otros dos casos, analizando los saberes que estas alumnas exhiben al responder la consigna:

CASO 1: Cecilia Magadán

ELSIEROCKS: Prego, Gianni... Necesito una de tus consignas que les sirva a los maestros para que empiecen a pensar estas relaciones entre oralidad y escritura y descubran las marcas de la lengua oral en los textos. ¿Qué son esos ruidos Gianni?

CIPOLLINO: (*Gritos y barullo de fondo.*) Es que estoy en un cyber en Roma... e questi bambini!!! (*Pausa.*) Sto pensando, Elsie. (*Pausa*)¿Qué tal si llamamos a Claire?

ELSIEROCKS: Claire, ¿te parece? ¿No es mejor llamar a Pierre? ¿No se irán por las ramas?

(*Elsie busca en su lista de contactos de skype a BB. Mientras Habitus se conecta justo.*)

ELSIEROCKS: (*Interrumpe. En la pantalla se lee que Habitus y BB están escribiendo algo.* Le decía a Pierre que estoy buscando alguna forma apropiada de presentar a los maestros en México las relaciones entre el texto impreso y la oralidad...

BB: Sucede, Elsie, que la noción misma de lengua hablada suele estar todavía ligada a los aspectos negativos de la lengua: errores, inacabamientos, particularidades de los barrios bajos, etcétera. Por eso, oponer la lengua hablada a la lengua escrita fue durante mucho tiempo, para el público masivo, un asunto de pedagogía escolar. *Comprenez-vous?*

(*ElsieRocks le envía un guiño a BB.*)

HABITUS: No nos engañemos, Claire... Los alumnos que llegan al mercado escolar tienen una visión anticipada de las posibilidades de recompensa o de castigo que merece tal o cual tipo de lenguaje. Y, por eso, el silencio de algunos...

CIPOLLINO: (*Aparece en ventana de chat individual a ElsieRocks.*) Pierre sabe mucho, pero tenías razón, Elsie, se va siempre por las ramas... *Les dice a todos:* Se me ocurrió la consigna. Tiene que ser usando los celulares de maestros y alumnos y mensajes de texto...

Cecilia decide género, estilo y tema y configura al lector ¿Cómo conciliar la formalidad de un examen con la escritura de imaginación? Luego, empuña las teorías que conoce sobre la ficción. Por ejemplo, para desestabilizar al lector, tuvo que crear una situación extraña que encontró en la teoría sobre la parodia. Inventó un tiempo, un contexto y creó un verosímil sobre los autores, siendo rigurosa con sus respectivas teorías. Justamente, nos creemos la escena porque cada autor habla desde su discurso

característico. Por ejemplo, Rodari no dijo nada sobre la oralidad pero Cecilia, por su conocimiento profundo de los textos, puede inferir que su aporte teórico hubiera sido práctico: inventar una actividad de escritura.

CASO 2: Marcela Liliana Díaz

El mito de escribir, LIBRO VII, Aristocles, 2011

(Aristocles: profesor de Didáctica especial en lengua y literatura en la Escuela de Púan)

-El tema de hoy será Grafein.

- ¡Pero, maestro! Vimos ese verbo en las clases de griego. Es el infinitivo de escribir.

- ¡Así es! Pero, como aprendiste en las clases de Glorius Mirtus, una misma palabra tiene diferentes acepciones.

- ¡Claro la polisemia!

- En este caso me referiré al grupo Grafein: un conjunto de individuos que se congregó bajo ese nombre; y a partir del trabajo que hicieron, elaboraré mi alegoría.

- Entonces, ansioso, espero tu historia.

- Bien, Didáctocles, represéntate hombres y mujeres en una morada subterránea en forma de caverna con la entrada abierta en toda su extensión a la luz. Todos encadenados, deben permanecer allí y mirar hacia adelante porque las cadenas les impiden girar las cabezas. Son candidatos para coordinar procesos de creación de textos. Han estudiado laboriosamente teorías literarias, lingüísticas y han leído los mil y un libros del canon universal. Se les dice que si quieren generar escritura hay posibilidad de hacerlo en grupo, en un taller. Una modalidad cuyas premisas son factibles de ser aplicadas en educación no formal y también en educación formal. Y se destaca que en el taller no les corregirán errores, ni se les administrará ningún “saber escribir”.

- ¿Y es eso posible?

- Por supuesto, mi pequeño discípulo. Sin embargo, ante un mensaje que inicialmente parece desalentador, algunos optan por seguir encadenados o por esperar otra propuesta, incluso se les ofrece la libertad de seguir rumbo hacia parajes donde se utilicen métodos tradicionales. Los otros, los que elijan seguir, verán más arriba y más lejos, la luz de un fuego que brilla detrás de ellos: la

imaginación; entre la imaginación y los cautivos hay un muro. Por detrás, los grafeinos comienzan a revelar un nuevo conocimiento.

- Ah, maestro, ¡qué extrañas personas y cosas mencionas!

- Ahora viene lo mejor. Del otro lado del tabique, los grafeinos, pasaban con toda clase de tarjetas, utensilios y figurillas, eran como ochenta diseños, ellos las llaman consignas. Las había de completamiento libre, reglado, de transformación libre y reglada, intertextuales, intertextuales con operación marcada, restrictivas o puramente operativas y las hay inclasificables. Todas presentadas por escrito y sin mayor explicación.

-Pero maestro, ¿cómo saber qué hacer, cómo pueden resolverlas, cuánto tiempo tardan?

Marcela en su lectura de la bibliografía obligatoria tuvo que hacer una síntesis apretada de los temas centrales; su comprensión involucra niveles profundos de la lengua, como la coherencia temporal, a través de la anacronía. Es decir, darle voz a un pseudo filósofo del siglo V a/C sobre un tema del siglo XXI implica un trabajo de adaptación-traducción de la teoría Grafein a una lengua antigua. La alumna está obligada a usar las palabras del texto fuente de una manera coherente y sintética, para lo que pone en juego sus conocimientos sobre el género, sobre el mito de la caverna y sobre el grupo Grafein. ¡Cuánto de argumentación hay en su texto cuando pone a los cautivos como presos de la sombra frente a la imaginación de los grafeinos!

Por último, Mariana Lila Rodríguez (2013) en el acto de elegir el género gauchesco toma partido por la revalorización de la oralidad, lo cual exhibe su adhesión a los autores de la bibliografía leída. Al mismo tiempo, reivindica el rol del lector apropiador, una categoría del Barthes rebelde al estructuralismo de la década del 60 que fue literalmente tapada por la gramática oracional y su elisión de sentidos ideológicos.

MIGUEL DE CERTÓ

El pescuezo yo me juego
en la verdad de esta sentencia:

La letura es una caza,
el letor es un viajero
que llega ande lo lleva
la letura de su testo.

No ande otros le dicen,
la experiencia es subjetiva,

ansí cambiamos los textos
y no es como dicen muchos:
que consumimos, aijuna,
los produtos que hacen unos.

ROLANDO BARTHES

¡No toque, amigo, ese punto
que me vuelvo gaucho malo!
Que nosotros también, sin duda,
de lo que leímos nos apropiamos.
La letura es de muchos tipos,
tres a lo menos, me animo.
Una da placer por las palabras,
la otra hasta el final nos lleva
y la tercera, esa sí es buena,
nos hace que de letores
pasemos a ser escritores.
Por eso le digo y recuerde,
no somos consumidores
somos también productores,
y más le digo, escuche bien,
no recibe ni descifra
el lector información,
es como el gaucho que cabalga
más allá del alambrado
de la estancia del patrón.

Si bien el objetivo de la Didáctica Especial en Letras no es evaluar los contenidos asimilados por los alumnos a través de las materias de la carrera, nos incumbe que puedan pensar en dispositivos imaginativos para llevar esos contenidos a la escuela. Esta síntesis la plantea la alumna Leticia Wainschenker quien, al final del parcial dice: “Uno: no era más fácil, no señor; “contenido” más “formato no automatizado” implica un manejo mínimo de contenido que no es *fácilmente simulable*. Dos: no siempre hace falta sufrir ni encorsetarse para dar cuenta de un saber”. De este texto se deduce que, como sospechábamos, el formato automatizado del texto expositivo monográfico permite simular conocimientos.

Analizando parte de los resultados de la consigna de parcial Mónica Bibbó y Paula Labeur (2012) resaltan dos procesos:

El primero es cómo la escritura de ficción colabora en la construcción de un saber disciplinar entendido como un saber didáctico acerca de la Lengua y la

Literatura. El segundo, cómo posibilita el metanálisis de los residentes cuando vuelven la mirada hacia el proceso de apropiación de conocimientos que tuvo lugar durante la cursada de Didáctica Especial como alumnos y como practicantes. Entendemos estos dos aspectos como un modo posible de volver a leer los saberes disciplinares (de la teoría literaria y de la lingüística) y reacomodarlos para transformarlos en objeto de enseñanza en otros contextos, distintos a los de la formación universitaria. (p.2)

Ahora bien, a pesar de la productividad de una consigna que expone, claramente, los procesos cognitivos que actúan en su resolución, según nuestros resultados, el tránsito hacia la invención resulta de cierta impugnación por parte del propio alumnado. Vamos a poner en tensión este efecto positivo que vimos en los resultados de la investigación con algunas representaciones sobre la escritura de ficción. En el espacio virtual denominado “Una hojita blogspot”,¹ armado por la cátedra, figura el corpus 2 al que nos referiremos, se trata de más de 100 textos escritos por los alumnos que cursaron la materia durante 2010, 2011 y 2012 y que responden la siguiente pregunta:

En el parcial resolviste un ítem que cruzó la bibliografía teórica de la cátedra con la escritura de ficción. Te pedimos, ahora, después de tu práctica docente en la que propusiste a tus alumnos escribir ficción, una breve reflexión acerca de tu experiencia como alumno. A la manera de una entrada de blog... ¿qué pensaste cuando escribías el diálogo platónico, el cielito de la gauchesca, la escena teatral o el guión de historietas?

Al relevar este último corpus llegamos a la conclusión de que mientras el 100 por ciento de los enunciados exhibe una adhesión entusiasta a la consigna, hay una ocurrencia de un 20 por ciento de implícitos que relativizan esa adhesión en los mismos textos en que exaltan la consigna. Lo vemos a partir de dos tipos de marcas textuales:

Marca textual 1: títulos que encabezan los escritos

- a) Un poco de hippismo académico
- b) Una coherencia incómoda
- c) Algo bizarrísimo
- d) La gran Bombini
- e) Butacas en vez de pupitres

¹ <http://unahojita.blogspot.com.ar/2012/11/hay-lugar-para-la-ficcion-en-filosofia.html>

f) ¿Esta es una pregunta de parcial?

g) ¿Es una joda?

Marca textual 2: frases con implícitos

a) *Entonces, a manera de sinopsis histórica: en 2001 salió campeón Racing, en 2007 nevó en Bernal Oeste, en 2011 descendió River y en 2012 hicimos un taller literario en Puan.*

b) *Si bien me dio vergüenza compartirlo con los demás, me acordé que no está mal jugar con los textos, transformarlos, cambiarlos, ridiculizarlos un poco, cambiarles el género y, sobre todo, relajar nuestra actitud frente a ellos y conectar desde una instancia más lúdica que en la rigidez de la facultad se va perdiendo.*

c) *Por primera vez en mi vida, creo que me divertí haciendo un parcial. Quizás, después de todo, no nos viene tan mal un poco más de ficción a los estudiantes de Letras.*

La presencia de estas marcas es mínima en relación a las que ponderan la propuesta. Al respecto, pudimos encontrar tres tipos de enunciados.

A) Los que destacan la recuperación de saberes específicos de la didáctica tanto como de otras disciplinas gracias al proceso de desautomatización que exige la transformación de los textos teóricos en textos ficcionales.

B) Los que ponderan el abandono de actividades reproductivas como copiar, pegar o parafrasear a Bourdieu, Rockwell o de Certeau que simulan conocimiento.

C) Los que, a modo de implícitos deslegitiman la consigna. Por lo tanto podríamos enunciar la siguiente hipótesis: El corpus 2 denominado “Una hojita” muestra resistencia hacia la escritura ficcional en el marco de una carrera universitaria.

Conclusiones:

El corpus 1, formado por las respuestas ficcionales a la pregunta de parcial, muestra un tipo de experiencia palpable: puestos a escribir ficción los alumnos exhiben los saberes relativos a la enseñanza de las letras, un cabal conocimiento de la bibliografía y saben cómo adaptar los contenidos de las disciplinas de referencia para llevarlos a otro espacio; lo cual implica la des/recontextualización, que deberán reiterar en su ejercicio de la docencia. En paralelo, la escritura, como escena analítica, permite gestionar un pensamiento crítico al adaptar las palabras de la bibliografía desde la inteligencia creativa. Al poner en juego lo que la mayor parte de los estudiantes de letras

tiene como brújula, que es la escritura personal, y, al apostar a lo autobiográfico, subyace un intento de estetización de la experiencia.

Frente a la verdad empírica del corpus 1, están los implícitos minoritarios del corpus 2 que hacen pie en una relación *conveniente* con el conocimiento. A pesar de que toda potencial analogía intrínseca entre significado y verdad ya fue descartada por Foucault (1992) en la década del 70 los alumnos tienen la teoría de que los textos académicos otorgan un poder a través de cierto efecto de verdad, éste se obtiene mediante marcas tales como: fechas, citas textuales, vocabulario científico y nombres propios. Entonces el alumnado, como es de esperar, muestra aún una mínima resistencia a asociar conocimiento y escritura creativa.

Creemos necesario recuperar la experiencia subjetiva que, como postula Jorge Larrosa (2003), es crucial en las situaciones de enseñanza. Lo contrario es aquello que no suscita sobresalto, no convoca al cuerpo, ni a la propia historia. Recordemos que la preocupación de Larrosa, que abona en Benjamin (1991), es que la experiencia sea falsificada por los totalitarismos. Sin llegar a hechos dramáticos, la cotidianidad del hombre de la ciudad y los medios masivos de comunicación son dispositivos contra-experienciales. Nuestra tarea es evitar que la escuela se sume a estos, evitando el estereotipo y la repetición.

Los resultados de la investigación nos vuelven optimistas. Así como los hombres y mujeres de nuestro tiempo van descubriendo que el periodismo es el mecanismo moderno que destruye la experiencia mediante la fabricación de la información y la opinión, los jóvenes universitarios comienzan a percibir que los códigos completamente separados de la praxis ya no los representan. Sin embargo, no abogamos por la dicotomía escritura creativa – escritura académica puesto que ésta puede ser creativa y porque, además, la lucha por la posesión de los signos demuestra que a unos conceptos dominantes se oponen otros. De ese combate emergen nuevas ideas que superan la oposición. El interjuego entre el deseo de una escritura estética y su neurótica negación no hace más que ratificar la reivindicación de la experiencia.

Bibliografía

Benjamin, W (1991). “El narrador”, en *Iluminaciones IV: Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, traducción de Roberto Blatt, Madrid: Taurus.

Bibbó, M y Labeur, P (2012 noviembre). *Volver a leer: los saberes disciplinar y didáctico en el prisma de la ficción*. En: Actas del V Congreso Internacional de Letras. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Bombini, G (2004). *Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva*. En: Actas de las I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes, Córdoba: Editorial Brujas.

Fernández, M G (2010 noviembre). *La búsqueda de un placer indócil: Escritura de imaginación en la carrera de letras*. En Actas del IV Congreso Internacional de Letras. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Foucault, M (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Larrosa, J (2003). *La experiencia de la lectura*. México DF: FCE.