

La búsqueda de un placer indócil

Escritura de imaginación en la carrera de Letras

Mirta Gloria Fernández

Facultad de Filosofía y Letras, UBA

A partir del propósito de generar conocimiento acerca de las prácticas de formación docente en el contexto del profesorado, desde la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Lengua y Literatura hemos llevado a cabo, desde 2003, una serie de investigaciones cuyos resultados revelan la importancia que ha tenido, en la formación de los futuros profesores de Letras, la escritura como efecto de reflexión de las prácticas pedagógicas. Nos hemos detenido, en especial, en el análisis de las retóricas y funciones de los llamados “autorregistros” o “autoinformes”, posteriores a la práctica, y de un género denominado por Gustavo Bombini (2004) “guión conjetural” un texto narrativo anticipatorio, en primera persona, que funciona como un diagnóstico previo acerca de la futura clase, incluido el efecto que podría tener la propuesta pedagógica entre los potenciales sujetos que componen la escena.

En términos generales, el proyecto de que los alumnos que cursan Didáctica Especial en Letras se apropiaran de estos géneros, compartiendo sus narraciones escritas en el contexto de las clases prácticas, nos han llevado a una serie de conclusiones que resultan de interés en lo que constituye la formación del profesor de Letras. En primer lugar, han propiciado una reflexión profunda y efectiva sobre la propia tarea y sus modos de llevarla a cabo. En segundo lugar, posibilitan el cuestionamiento sobre el estereotipo de control total y estricto de la clase, lo cual aparece naturalizado en la planificación tradicional. En tercer lugar, ponen en escena los aspectos contradictorios, dispares, habitualmente omitidos en el marco de una práctica institucional concreta. La reflexión que caracteriza a la puesta en texto permite detenerse en aspectos confusos u oscuros del propio desempeño, observar las contradicciones y cuestionarse el carácter, la motivación y la naturaleza de las decisiones asumidas.

Siempre desde una mirada que concibe la escritura no como un medio transparente de comunicación sino como herramienta analítica, a partir del uso de la primera persona, tanto en el autoinforme de clase como en el guión conjetural, y de la inclusión de las voces de los chicos se van tramando sentidos y modos de circulación del conocimiento que nos permiten avanzar en la producción de prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura extrañando la mirada sobre esas intervenciones, a veces ritualizadas. Un punto que hemos enfatizado en la investigación es que estas narraciones evidencian los procesos identitarios de los niños al mostrar modelos de intercambio entre ellos y los futuros profesores.

Se trata de capturar sus voces, sus gestos, sus miradas o formas de actuar y reaccionar en circunstancias sociales concretas. Todo ello testimonia la importancia de la capacidad de escucha del docente y de su conciencia acerca de la multiculturalidad constitutiva de un salón de clase. Esas conclusiones nos han llevado a implementar, en los prácticos, propuestas y consignas que estimulen la reflexión hacia la dicotomía entre hablar y escuchar puesto que en nuestro ámbito prevalece el docente orador, lo cual excluye la idea primordial de toda práctica pedagógica con niños y adolescentes de que son ellos los que están en etapas de interrogar y no al revés.

Es así entonces que en esta segunda etapa, también con el objetivo de producir saberes relativos a la profesión de enseñar, desde el proyecto UBACyT 2010-2012, que lleva por nombre *Prácticas de formación docente, escritura de ficción y enseñanza de la lengua y la literatura*, estamos implementando la escritura ficcional y poética por parte de los estudiantes de Letras. Nuestro eje

continúa apuntando a las prácticas de escritura que nos resulten fructíferas para el análisis de las didácticas en las escuelas medias y espacios de educación no formal.

Tratar de desentrañar las acciones que lleva a cabo el docente, analizando las lógicas específicas que lo llevan a tomar tales o cuales decisiones pedagógicas, según creemos, nos permitirá explorar los elementos constitutivos de prácticas reiteradas, abúlicas, convencionales y a veces sin sentido; como así también develar experiencias interesantes y curiosas que ponen a los sujetos en estado de creatividad y satisfacción.

Concretamente nos planteamos los siguientes objetivos:

- Desarrollar el trabajo con las consignas de escritura de ficción para reflexionar sobre el lugar de la intervención didáctica cuando se trata de enseñar a leer y escribir en el marco de la educación formal.
- Avanzar en la escritura de textos ficcionales como modo de análisis de los materiales de la práctica y de la práctica misma.
- Analizar las características textuales de los textos ficcionales y las operaciones referidas a la práctica que realizan los practicantes a través de esos textos.
- Analizar las estrategias de escritura de ficción desarrolladas por los practicantes en las aulas que se presentaron como facilitadoras del desarrollo de prácticas de lectura y escritura de literatura entre adolescentes.
- Construir categorías de análisis que permitan caracterizar y avanzar en conocimiento específicos acerca de las experiencias de lectura y escritura de ficción en el marco de una propuesta de tipo sociocultural.

Así pues, a través de diversas consignas producidas en la cátedra o que responden al modelo de los talleres de escritura del Grupo Grafein (Alvarado, 2003), tanto como a tendencias que acentúan el valor de una escritura placentera y subjetivante en la formación docente, los alumnos que cursan Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras son invitados a acercarse a la producción de ficción desde los primeros días de la cursada.

Respecto de la situación inicial, al ser consultados acerca de sus prácticas de producción escrita, los alumnos manifiestan, a veces con desagrado, que la monografía es el género protagónico de sus recorridos universitario. En el mejor de los casos, han podido implementar el tipo textual argumentativo sobre alguna idea, alguna obra, algún autor, alguna corriente teórica. Pero, por lo general, lo que los alumnos parecen manejar con soltura es la dimensión expositiva de los textos. Sin embargo, otro dato que nos sirve para operar es que la carrera de Letras reúne personas cuya relación con la ficción y la poesía es, al menos, interesante. Algunas de estas prácticas, según declaran, se originan de forma más íntima y personal, otras devienen de la participación en grupos de taller, y otra parte se gesta de la mano de maestros o profesores de lengua que favorecen una enseñanza en la que la producción creativa del alumno es tomada en cuenta.

En sintonía con estas vivencias quizás asistemáticas, quizás irregulares o ya olvidadas nos interesa indagar acerca de los modos en que los sujetos se aproximan a la escritura poética, de ficción, invención o imaginación en el contexto de una propuesta de tipo sociocultural, para la cual la producción posee un marco, una función y un sentido. En nuestro caso, tomando en cuenta los potenciales o futuros alumnos de nuestros actuales estudiantes, esta tríada remite a la reflexión sobre los modos de interpelación de las subjetividades escriturarias, sin dejar de lado la pertenencia cultural de esas subjetividades.

Veamos entonces algunas propuestas de escritura ficcional o poética y, sobre todo, sus efectos en las clases prácticas de Didáctica Especial en Letras. Una de las primeras consignas consiste en escribir los márgenes de algún poema consagrado, tomando en cuenta la propia subjetividad. Sobre esta actividad, ponemos el acento en varias cuestiones:

En primer lugar, nos interesa que adviertan el problema de la resistencia. Al final de la clase, una parte del alumnado, convocado a mostrar su trabajo, formula que no ha concluido puesto que no le han gustado los poemas, o porque no se le ocurrió nada, o por cualquier otra razón. Sobre esta situación, el planteo posterior es para ellos inesperado puesto que concientizamos que su impugnación tiene una explicación lógica.

¿Por qué escribir ficción o intervenir con mi escritura las escrituras canónicas si esas acciones no vienen formando parte de mi agenda de estudiante de Letras?

La resistencia que ellos mismos demuestran como efecto de la propuesta exhibe cierta violencia simbólica que encarna la consigna. Pero, además, los conduce a tomar en cuenta que muchas veces son ellos los que ponen a sus alumnos en este tipo de situación.

En segundo lugar, gran parte de los alumnos recurre a los contenidos impartidos en las literaturas americanas o extranjeras, según el caso; al extrañamiento de Shklovsky (1999), y a los indicios de Tinianov si vienen de cursar teoría literaria; al modelo de Benveniste (1974) o a la teoría de los actos de habla (Austin, 1982) si vienen de lingüística. Y si bien esta recurrencia puede considerarse un problema puesto que la consigna sugiere intervenir el texto con la propia subjetividad, es importante que inferan el tipo de operación intelectual a la que recurren. Es decir, ante lo que podemos denominar como “desconocido conocido” dado que consiste en la recontextualización o aplicación real de un conocimiento canónico en una situación de enseñanza, descuellan los saberes técnicos en un desfile de autores y teorías de distinta procedencia que expone un primer acercamiento interesante y fructífero a la didáctica y es que esta se nutre de todas las literaturas, las lingüísticas y las teorías literarias factibles de recorrer en lo que hace a la formación general en Letras.

Cuando ellos, a su vez, soliciten un tipo de actividad productora a sus propios alumnos evocarán el estado de desconcierto que implica realizar una tarea de escritura como también la inmediatez, la imprevisibilidad y, por fin la recurrencia a lo conocido, a los saberes que están más al alcance.

Una tarea semejante a la anterior es el juego intertextual entre la frase de Platón que alude a no aprender como esclavos y el ensayo “Escribir la lectura”, de Roland Barthes (1985), que cuestiona la hegemonía del autor y del texto. Este taller de dos horas se llama “Un espíritu libre no debe leer como esclavo”. La consigna es leer un corpus compuesto por tres poemas de distintos autores consagrados y elegir uno. La consigna invita a una reescritura o, en su defecto, a un subrayado subjetivo, que incluya dudas, preguntas, respuestas al poeta, asociaciones y sensaciones. Se trata de abrir el poema, dispersarlo. Sobre este ejercicio escribe en un registro de clase la alumna Mara Ajzenmesser:

Cada grupo dio su punto de vista y su análisis y en muchos casos sentí que habían sido lecturas bastante forzadas con análisis provistos por mecanismos aprendidos en la facultad pero **poco relacionados con lo que nos había sido pedido**: vincular la poesía con lecturas personales, registrar hacia dónde “se iba” el texto en relación con estas aperturas o vínculos con otros textos, etc.

Viendo ahora con atención el nombre del taller de poesía que la profesora nos había dicho, terminé de cerrarme lo que había experimentado en la clase en forma personal con la lectura de la poesía y con lo que oí de cada grupo.

Nosotros, creo, estábamos de alguna manera **demostrando que leíamos bastante esclavizados a lo que la academia nos había enseñado acerca del abordaje de una poesía sin respetar demasiado la consigna**. Si no era por esta vía, la otra respuesta que hubo que me llamó la atención fue el grupo que desestimó por completo el material que le había tocado, sin poder tampoco responder a la consigna. No puedo evitar guiar este registro por la sensación de que es muy difícil intentar llevar a cabo como docentes el guiar a los espíritus de nuestros alumnos de la manera más libre que se pueda si nosotros mismos estamos muy atados o esclavizados a determinados abordajes

que a veces pareciera ser que en vez de abrir oportunidades y lecturas, los cierran con un academicismo bastante estructurante. Este registro me doy cuenta que lo termino de completar ahora relacionando con más distancia lo ocurrido con nosotros como alumnos con lo que podría ocurrirnos en poco tiempo como docentes teniendo a adolescentes o adultos del otro lado. No está mal el ejercicio, –creo– para poder tomar un poco de distancia con respecto a nuestro pasaje como alumnos por la universidad y el de los nuestros por otra instancia educativa.

Como vemos, el texto de la alumna da cuenta de que la escritura de ficción por parte de los alumnos se vuelve interesante en el análisis que caracteriza el registro posterior a la práctica. Además de la idea de “leer como esclavos” su mención a los **“mecanismos aprendidos en la facultad pero poco relacionados con lo que nos había sido pedido”** muestra la importancia que tiene que el profesor permita la violación de la consigna por parte de los alumnos. Ellos no marcaron la subjetividad como se les pedía, sino que recurrieron a las teorías que conocían. Sin embargo, ese desvío no fue tratado como déficit sino que fue usado en la clase para ejemplificar las formas en que los sujetos se desvían de las consignas prefijadas. Muchas veces esas transgresiones, si se permiten en la escuela, dan pie a respuestas más enriquecedoras que las planteadas por el profesor.

Otro de los ejercicios de escritura, inspirado en el grupo Grafein (Alvarado, 1981), es hacer una lista de metáforas cristalizadas como: ojo de buey, pie de la montaña, boca de tormenta, dientes del peine, cae la tarde, boca del subte, nudo en la garganta para luego elegir una a partir de la cual se escribirá un relato o poema tomando la metáfora en sentido literal. Tal vez porque ya están habituados o porque es en sí potente, esta opción es llevada a cabo, sin resistencia alguna, por la mayor parte de los alumnos que muchas veces confiesan, a la vez, haberla implementado en sus propias aulas.

La reflexión que pretendemos actualizar luego de leer los trabajos de los alumnos se centra justamente en la razón de la eficiencia de la consigna. Primeramente, nos interesa que reparen en la condición de posibilidad que despierta en el productor. Las metáforas se enuncian naturalmente y los sujetos pueden darse cuenta de que este fluir no es solamente el capital de los expertos o los inspirados. En segunda instancia, se retoma la idea aristotélica que recrea Maite Alvarado sobre la creación como descubrimiento de algo que está pero que hay que rastrearlo. Inventar pasa a ser entonces saber escudriñar en aquello que ya está dado. En el mismo sentido, esta consigna ficcionaliza el arte de la invención al mostrar que si bien la materia prima es restringida, las posibilidades de manipularla a través de la ficción son múltiples, sobre todo cuando se conocen sus técnicas materiales.

Más allá del efecto positivo de este tipo de trabajo, que permite arribar a conclusiones sobre la tarea escrituraria de invención, como las que hemos planteado, nos interesa detenernos en el relato de una alumna que curiosamente realizó el ejercicio pero que presentó problemas a la hora de exponerlo ante sus compañeros. Dice la alumna:

Me tocó leer a mí y me dio una terrible vergüenza. ¡Qué difícil es ser alumno! Hasta ahora no lo había sentido porque los profesores ni saben quién soy ni cómo me llamo y eso me hace sentir cómoda, con cierta impunidad. Pensar que me la paso hablando como un loro, pobres mis alumnos. Hablo demasiado tiempo y ellos pobrecitos escuchan y no hacen más que escuchar. Y pensar que ellos sí saben que yo sé cómo se llaman ellos. ¿Será por eso que no hablan? ¿Será que tienen miedo de que los juzgue como yo tengo ahora vergüenza?

Esta confesión nos pone frente al dilema de los dos roles asumidos por una misma persona: ser alumna y ser profesora. La alumna concientiza que sus alumnos no pueden hacer otra cosa que escuchar. Entonces, además de quedar expuesto muy claramente el problema del poder: el que habla es el profesor y el que escucha es el niño, resulta crucial para cuestionarnos la razón

de que en la escuela prime la pregunta del maestro, en lugar de las preguntas de los niños. Sobre todo porque la alumna pone en juego su voz frente a la mudez de sus alumnos a partir de una consigna que está pidiendo una producción.

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, porque 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.

Sin embargo, para nuestros alumnos de Letras este tránsito hacia la invención resulta unas veces embarazoso y, casi siempre, impugnado, al menos en un principio. Más allá de la angustia de la hoja en blanco como resistencia natural hacia la escritura, constante que incluimos en nuestra propuesta, apuntamos a una tensión que se produce paralelamente a este problema de la parálisis escrituraria típicamente humana. Por un lado, los alumnos destacan que la carrera de Letras les obtura la capacidad de escritura creativa. Pero, por otro, que la escritura creativa, históricamente, funcionara como antítesis de la verdad ejerce una anacrónica y negativa influencia sobre ellos. En definitiva, saben que este tipo de producción carece de valía académica en el contexto universitario. No es extraño entonces, y mucho menos reprochable, el estado de perplejidad y resistencia que exhiben ante la apuesta a sus capacidades creativas.

En este sentido, el proyecto sería perverso si pusiera en el centro que los alumnos no pueden hacer emerger sus subjetividades poéticas cuando estas, como dijimos, han sido producto de elisión a lo largo de la carrera. A la vez, sería banal, y demagógica si solo apuntara a “desarrollar la imaginación y la creatividad del alumno”, como demandaban algunas viejas currículas escolares. Con estos ejercicios de ficción e invención ambicionamos comenzar a poner en el centro esa escritura placentera e indócil que los alumnos traen cuando llegan a la facultad pero que ha quedado tal vez en estado vegetativo y marginal al haber carecido de oportunidades para cultivarla. Sin embargo, no se trata de una identificación maniqueísta de la cátedra con el alumno sino de tomar conciencia de la relevancia que tiene esta actividad subjetivante en el marco del trabajo con los adolescentes.

Sobre este punto acudimos a las experiencias realizadas por la cátedra en los Institutos de Minoridad donde los niños reclusos reescriben a los poetas canónicos. Como hemos demostrado en trabajos anteriores (Fernández, 2003, 2006a, 2006b, 2008) la escritura ha constituido una herramienta semiótica fundamental e intelectualmente potente y significativa de lo cual dejan testimonio los chicos en sus poemas. Al respecto, Walter Benjamin postula que la escritura conforma la materia y a la vez la escena del pensamiento “verdadero”; la posibilidad misma de un conocimiento está en la escritura (1970: 146).

Así, denomina “práctica funeraria” a la idea de que la escritura es el modo y el medio que posibilita que las significaciones del mundo se escapen de sus espacios habituales, reincorporándose en otras situaciones, haciéndose historia. Esta visión coincide con la idea de unas voces subalternas sea las de chicos escolares, sea la de chicos reclusos, enunciando un discurso necesario. Asimismo, ya más desde un nivel menos trascendente, es clave para cimentar el nivel profundo de la lengua que nos permite automatizar las reglas básicas de ortografía, morfología, sintaxis y léxico, al formar parte de un proyecto personal con destinatario prefigurado.

La tradición anglosajona que está afianzada en lo que hace a los estudios sobre práctica de la escritura en las escuelas, desde los niveles básicos de la educación, al separar entre una forma de escribir en relación a “lo literario” –*creative writing*– y otra, más general, centrada en la exposición y la argumentación –*expository writing*–, ya ha advertido sobre los alcances intelectuales de la escritura creativa.

Respecto de esta tensión entre la deslegitimación de géneros de invención y la legitimación de unas prácticas escolares que ya no figuran en las currículas, como la descontextualización gramatical, a veces debemos recorrer el giro lingüístico de la mano de Foucault, Nietzsche o Freud porque, finalmente, esos autores legitiman, a la vez, nuestras consignas de invención.

Que la escritura es la capacidad de transformar la materialidad onírica tumultuosa en una trama escrituraria retórica que, mientras induce al placer estético, paralelamente produce conocimiento, nos ayuda a validar la escritura como trabajo intelectual (Freud, 1980).

Mientras Foucault (1992: 162) nos obliga a relativizar el problema de la ficción como ficción al postular que: “en cuanto al problema de la ficción, es para mí un problema muy importante; me doy cuenta de que no he escrito más que ficciones. No quiero, sin embargo, decir que esté fuera de verdad. Me parece que existe la posibilidad de hacer funcionar la ficción en la verdad; de inducir efectos de verdad con un discurso de ficción, y hacer de tal suerte que el discurso de verdad suscite, ‘fabrique’ algo que no existe todavía, es decir, ‘ficcione’”.

Por último, Nietzsche padre del giro lingüístico pues es el primero en denunciar la falsedad del discurso, nos ayuda a tomarnos la resistencia con humor cuando dice que “a la razón no se accede aferrándose al academicismo...”, “... erudición comparable con la hinchazón hipertrófica de un cuerpo no sano” (1997: 102), sino desde el arte, pues el hombre –guiado por conceptos y abstracciones– “conjura la desgracia, sin extraer de las abstracciones algún tipo de felicidad” (1990: 32). Por el contrario, el arte “conmueve las almas, mueve las piedras, cambia las bestias en hombres” (1985: 152).

Bibliografía

- Auerbach, Erich. 1998. *Figura*. Cuesta Abad, José (pról.). García Hernández, Yolanda y A. Pardos, Julio A. Madrid, Trotta.
- Alvarado, Maite y Bombini, Gustavo. 2003. *El nuevo escriturón*. Buenos Aires, El Hacedor.
- Alvarado, Maite et al. 1981. *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid, Altalena.
- Austin, John. 1982. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós.
- Barthes, Roland. 1987. “Escribir la lectura”, en *El susurro del lenguaje*. Barcelona, Paidós.
- Benjamin, Walter. 1970. *Del lenguaje en general y del lenguaje de los hombres*. Barcelona, Angelus Novas/Edhasa.
- Benveniste, Émile. 1974. *Problemas de lingüística general II*. México, Siglo XXI.
- Bombini, Gustavo. 2004. “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva”, *Actas de las I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes*. Córdoba, Brujas.
- Fernández, Mirta Gloria. 2003. “La escritura y la lectura en población adolescente en condiciones de riesgo: Proyecto pedagógico para espacios de reclusión”, mayo-noviembre, trabajo final de la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura. Secretaría de Posgrado, FFyL, UBA.
- . 2006a. *¿Dónde está el niño que yo fui? Adolescencia, literatura e inclusión social*. Buenos Aires, Biblos.
- . 2006b. “Poetas y niños, metáforas compartidas y lectos censurados”, en Di Stefano, Mariana (comp.). *Metáforas en uso*, cap. II. Buenos Aires, Biblos.

- , 2009. "Formas de apropiación de la literatura en escritos de jóvenes en situación de reclusión transitoria", Tesis de posgrado de la Maestría en Análisis del Discurso. Secretaría de Posgrado, FFyL, UBA.
- Foucault, Michel. 1992. *Microfísica del poder*. Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- Freud, Sigmund. 1980. *El poeta y la fantasía*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Nietzsche, Friedrich. 1985. *Humano, demasiado humano*. Madrid, Edad.
- , 1990. *Sobre Verdad y Mentira en Sentido Extramoral*. Madrid, Tecnos.
- , 1997. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona, Tusquets.
- Platón. 1996. *La República*, libro VII. Madrid, Espasa-Calpe.
- Shklovsky, Víctor. 1999. "El arte como artificio", en Todorov, Tzvetan (comp.). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Madrid, Siglo XXI.

CV

MIRTA GLORIA FERNÁNDEZ ES EGRESADA DE LA CARRERA DE LETRAS, MAGÍSTER EN ANÁLISIS DEL DISCURSO (UBA), DIPLOMADA EN EDUCACIÓN (FLACSO) Y ESPECIALISTA EN LECTURA Y ESCRITURA (UNESCO), ES DOCENTE DE DIDÁCTICA ESPECIAL EN LETRAS Y DEL SEMINARIO DE LITERATURA INFANTIL JUVENIL (UBA). TAMBIÉN DICTA ESTA DISCIPLINA EN INSTANCIAS DE POSGRADO. SUS LIBROS RECIENTES *¿DÓNDE ESTÁ EL NIÑO QUE YO FUI?*, Y *UN AXOLOTL...* DAN CUENTA DE PRÁCTICAS POÉTICAS CON NIÑOS QUE EL SISTEMA DISCRIMINA.