

Los rostros del lenguaje. Prácticas de lectura y escritura en la formación de profesores

Gloria BORIOLI*



Detalle obra "Tapa dos",
Raquel Pumilla

Resumen

Con frecuencia se insiste hoy en la academia y en los ISFD sobre la dimensión política de la lectura y la escritura en tanto dispositivos de inclusión social, no sólo pensando los sujetos pedagógicos y los procesos de apropiación y transmisión del conocimiento, sino también atendiendo a los actores sociales en situaciones cotidianas. Por ello, a partir de mi tarea como formadora de formadores en un profesorado de la U.N.C. y de testimonios tomados de dos trabajos de campo –uno llevado a cabo por la UDESA y Fundación Lúminis y otro inscripto en Secyt, Facultad de Filosofía y Humanidades, U.N.C.–, me propongo reconsiderar *cómo leen y escriben los futuros maestros y profesores, qué representaciones de estas prácticas de lenguaje tienen tales agentes y qué propuestas aparecen en las instituciones* a la hora de concebir la lengua como recurso para enseñar y aprender.

Palabras clave: lectura, escritura, formación, trabajo de campo, investigación.

The faces of language. Reading and writing practises in teachers training

Abstract

Both in the academy and in the Superior Institutes for Training Teachers (ISFD, according to its Spanish acronym) it is often insisted today on the political dimension of reading and writing as devices of social inclusion, by thinking not only about the individuals undergoing a pedagogic experience and of the processes of acquisition and transmission of knowledge, but also by taking into account the social actors in general in their daily situations. For that reason, according to my role as teacher of teachers in the U.N.C. (National University of Córdoba) and taking the fieldwork of two research projects –one carried out by the Foundation Lúminis and the UDESA and the other one inscribed in Secyt, U.N.C.–, I set out to reconsider *how would-be teachers read and write, what representations these agents have of these language practices, and what initiatives are put forward in the institutions* when it comes to thinking of language as a resource to teach and learn.

Key words: reading, writing, training, fieldwork, research.

Enmarque inicial

A partir de las reseñas metacognitivas de alumnos de dos profesados –el de Letras Modernas y el de Psicología– de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, y a partir también de los materiales de campo recogidos en el transcurso de dos investigaciones, el presente trabajo procura analizar el vínculo que los profesores y los futuros profesores tejen con la lectura y la escritura, para intentar desde allí potenciar las fortalezas y remediar las debilidades que el ejercicio de esas prácticas de lenguaje tienen en los ISFD y en la academia.

Una de las mencionadas investigaciones –cuali y cuantitativa– fue llevada a cabo en 2007 por la Fundación Lúminis y la UDESA bajo la coordinación de Inés Aguerrondo y Lea Vezub y sondeó cuatro dimensiones de análisis en diecinueve ISFD de la ciudad autónoma de Buenos Aires y varias provincias argentinas: las institu-

* Licenciada y Profesora en Letras Modernas y Mgtr. en Comunicación y Cultura Contemporánea.

Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

Aconquija 3010, Depto. 3, Barrio Parque Capital Sur, 5016 Córdoba.
TE.: (351) 4 609 708 y (351) 3 099 779

gloria_borioli@hotmail.com

ciones, los profesores, el curriculum y la cultura académica. La otra, enmarcada en el proyecto titulado “Los profesores que forman docentes. Trayectos de desarrollo profesional” y dirigida por Martha Ardiles, fue de corte cualitativo, escogió una muestra intencional y asumió la perspectiva etnográfica para indagar en el lapso 2008-2009 y en un ISFD de Córdoba capital, los trayectos profesionales de los formadores de formadores y el saber experiencial que tales agentes construyen en la socialización laboral. En ambos casos he trabajado como investigadora –local en el primero y principal en el segundo.

Para qué sirve la escritura

Remotas y heterogéneas son las reflexiones en torno del estatuto y el origen de la escritura. Ya en el *Fedro* Platón refiere cómo cuando el rey Thamus empezó a perder la memoria, su hijo Tot –señor del idioma y emblema de la sabiduría, protector de las bibliotecas y preservador de los textos sagrados– inventó un remedio, el *fármakon*, que sustituyera la voz por el código escrito, lo cual, según el rey, entrañaba el peligro de perder la sabiduría. (1)

En efecto, la letra escrita eterniza y congela porque tiene un uso social que preserva las gramáticas de los pueblos. Pero junto con esta utilidad, también hay en ella –piénsese ya en la práctica lectora, ya en la práctica escrituraria– un ejercicio de poder y una dimensión biográfica que procuraremos aquí develar en los testimonios de docentes y futuros docentes. Por eso, para empezar a comprender el sentido que los futuros enseñantes asignan a las prácticas de lectura y escritura, me propongo reflexionar desde lo que dicen profesores y estudiantes de tres institutos de formación cordobeses, y alumnos de dos profesorados (2), haciendo jugar esos testimonios con recortes biblio y sitográficos de especialistas como Chartier, Suárez, Castelló y Carlino, quienes abordan las prácticas vinculadas con la letra escrita desde sus derivaciones académicas, cognitivas y sociales.

Leer es leernos, escribir es escribarnos

La lectura es posiblemente una de las actividades cognitivas y sociales más extendidas en la vida de los sujetos. Leemos novelas y manuales de instrucciones, historietas y mensajes de texto. Leemos el plano de la ciudad y el catálogo de ofer-

tas. Leemos en el chat y en el muro del FaceBook. De ahí la centralidad de la lectura, una práctica compleja que no sólo atraviesa todas las etapas de la vida sino que también condiciona la apropiación de cualquier contenido disciplinar, las posibilidades laborales, las interacciones sociales y los vínculos emocionales. La lectura es tan omnipresente que ha dicho Alberto Manguel:

“...el adivinador chino leyendo las ancianas marcas en el caparazón de la tortuga; el amante leyendo ciegamente el cuerpo de la amada bajo las sábanas de la noche; el psiquiatra ayudando a los pacientes a leer sus inquietantes sueños [...] Todos éstos comparten con los lectores de libros el arte de descifrar y traducir signos. [...] Todos nos leemos a nosotros mismos y al mundo alrededor de nosotros con la finalidad de vislumbrar para empezar a comprender” (Manguel, 2005: 20-21).

También para empezar a comprender cómo los sujetos pedagógicos se vinculan con la lengua, resulta central indagar cuáles son las autobiografías escolares y personales que dan cuenta de los primeros contactos con la producción escrita, de esos intentos por decir y por decirse. En este sentido, una docente entrevistada alude así al lugar de la lectura y la escritura en su pasado y en su presente:

“Me interesó mucho el ensayo literario, entonces hace por lo menos desde que me recibí, por lo menos ocho años, que me dedico a eso, o sea, que parte del tiempo es de escritura. No podría estar si no escribo y, obviamente, por lo del ensayo literario estoy todo el tiempo leyendo, siempre estoy leyendo todo para escribir...” (Caso K, ISFD “SB”, profesora).

Otra informante recuerda la presunta utilidad de la literatura en orden a la incorporación de la normativa ortográfica:

“Yo tenía, cuando iba a los primeros años del primario, muy mala ortografía y la maestra decía que tenía que leer para mejorar y entonces mi mamá me compraba libros [se ríe] y dentro de mi familia yo era la que... o sea... mi mamá es psicóloga y siempre hubo muchos libros y un ambiente intelectual en mi casa, pero bueno, a mí se me fomentaba el amor a la literatura para que mejorara mi ortografía [se ríe]... después la mejoré por otros lados [...] he leído mucho y mejoré la ortografía en otras condiciones y con mucho estudio, pero eso me generó un amor a la



"Tapa dos",
Raquel Pumilla

literatura que ya me llevó a estar mucho tiempo leyendo, y después, bueno, me interesaba mucho escribir también en el secundario, y la escritura fue una relación con el lenguaje muy privada y una sensación de poder cambiar algunas cosas a partir de la práctica de la escritura..." (Caso C, ISFD "SB", profesora).

Esta referencia a *una sensación de poder cambiar algunas cosas a partir de la práctica de la escritura* –que ulteriormente no fue más explícita en el desarrollo de la entrevista aquí recuperada– evoca varias líneas de análisis, que se suman a las funciones mnémica y comunicativa de la escritura. La primera de ellas es la que reenvía a la dimensión epistémica de la escritura, analizada en investigaciones que conciben la escritura como dispositivo para pensar y no sólo en situación de comunicar algo a otro: "La escritura permite tener de frente lo pensado, mantenerlo y volver a examinarlo" (Carlino, 2006), por su facultad de trabajar sobre el pensamiento, no poniendo en una nueva horma lo preexistente sino gestando lo que todavía no sabíamos, o sabíamos oscuramente, pero que se torna diáfano y preciso por el hecho de escribirlo. Por eso la escritura "es un

acto [...] cuya única definición segura es que no se detiene en ninguna parte" (Barthes, 2003: 126). Castelló también alude a esta condición cuando afirma que escribir ayuda a pensar y a saber mejor qué hicimos y cuando conceptualiza la escritura como un proceso cognitivo socialmente situado con regulaciones específicas (Castelló, 2007); y Miras y Solé, al abordar la producción académica, plantean que "leer, escribir, investigar, aprender y comunicar" son actividades relacionadas (Miras y Solé, 2007: 83-84).

A propósito de la dimensión epistémica aludida por Carlino y Castelló, relata una formadora de formadores, respecto de la funcionalidad de la escritura en el aprendizaje de sus alumnos:

"...también les incentivo bastante a que registren sus experiencias, que empiecen a escribir: es una forma de reflexionar sobre la propia práctica porque uno puede reflexionar sobre el momento en el que le pasa una situación de aprendizaje, una experiencia cualquiera; pero si uno escribe, después, al tomar distancia, ya tiene otra mirada para ver esa misma experiencia..." (Caso M, ISFD "SB", profesora).

Esta práctica del registro de experiencias ha sido abordada por Daniel Suárez (2003); se trata de relatos que, en el caso de los futuros docentes aquí referidos por la voz de la profesora, comprometen a los agentes en una doble temporalidad (el hoy y el mañana), un doble rol (hoy alumno y mañana docente) y un doble ejercicio discursivo (primero escritura y luego lectura). Pero además tales registros operan como dispositivos de metacognición en relación al *qué* y al *cómo* aprendemos, y permiten hacer público lo privado. Entonces, si se trata de escribir para registrar las experiencias, una riqueza de esta práctica reside en la toma de la palabra propia para hacerla jugar con la palabra ajena al momento de socializar con los compañeros (Borioli, 2009). Como el diario de clase aunque con otros requerimientos textuales, el registro de experiencias posibilita reflexionar sobre la propia práctica y desarrollar estrategias de escritura ajustadas a diversos condicionamientos mediante la exposición, la narración y la argumentación. Esa memoria escrita de las actividades promueve la autonomía personal y ayuda a resolver problemas sobre el enseñar y el aprender, a la vez que ofrece situaciones que solicitan la síntesis, la reflexión y la opinión.

Otra de las líneas de análisis suscitada por algunos recortes de entrevistas entre los que se halla *cambiar algunas cosas a partir de la práctica de la escritura* –como dice el recorte del caso C precitado– remite al poder que desde antiguo se ha conferido a lo escrito. (3) No sólo el origen sagrado de la escritura atestigua tal hipótesis. También hechos recientes de nuestra historia son pruebas del vigor del libro contestatario, del panfleto revolucionario, del folleto peligroso. En este sentido, una anécdota contundente ocurrida en Córdoba es la que relata la quema ordenada por Luciano Benjamín Menéndez el 29 de abril de 1976, “para que con este material no se siga engañando a nuestros hijos” (diario *La opinión*, 30 de abril de 1976); quema que incluyó obras de Galeano, Saint-Exupéry, Vargas Llosa y muchos más. Desde luego, un poder dictatorial que dirime la suerte de la escritura, es también un poder que reconoce y teme el valor de la escritura. Por ello se ha afirmado que a los fines de comprender el presente resulta iluminador preguntarnos sobre “la autoridad atribuida o denegada a lo escrito” (Chartier, 2008: 44), ya que el mundo impreso transparenta las falsificaciones como no lo hace el mundo digital; es decir, hay un crédito y unas distinciones otorgables a lo escrito, que

no encuentra equivalencia en la pantalla que a menudo omite por completo las condiciones de producción.

El poder de lo escrito es temido y deseado, y siempre relevante y nutricional. Por eso la escritura tiene una “verdad negra”, porque se ha utilizado para celar lo que se le confiaba, porque durante milenios y en diversas culturas ha servido al poder, a los iniciados y porque ha constituido el equipamiento de los bienes de clase; un poder que estriba en la posibilidad de fijar la esencia fugaz del pensamiento, producir un registro indeleble y al mismo tiempo comprometer a todo el sujeto (Barthes, 2003: 91). De ahí la centralidad de ofrecer a nuestros alumnos oportunidades de escritura, pero no sólo de la escritura que dice el conocimiento evaluable, sino también de otra escritura más libre, más salvaje, más desatada. A propósito del involucramiento emocional del sujeto productor de la escritura, revela un profesor de Didáctica de la Lengua entrevistado durante el trabajo de campo:

“...escribimos cartas, con las chicas, yo me conozco las... se diría que la mayoría de las cartas de amor que circulan [...] por lo menos en los cursos míos, se diría que yo tengo mi aporte, y a eso lo hacemos en los días de lluvia” (Caso A, ISFD “RTF”).

En tercer lugar, la referencia de aquella profesora a *una sensación de poder cambiar algunas cosas a partir de la práctica de la escritura* nos evoca al nomotetes y su facultad de fundar a través de la palabra. Este personaje de Platón en el *Cratilo* genera mundos mediante la denominación, se basa en su conocimiento y tiene el arte y el don de instaurar realidades por el mero hecho de nombrarlas, muestra la esencia de las cosas y así hace posible la comunicación. Extrapolando el concepto platónico, podría hipotetizarse entonces que al alentar la toma de la palabra de nuestros alumnos en tanto futuros docentes mediante la práctica de la lectura y la escritura, estamos refundando esta condición nomotética de decirse y de decir su reflexión sobre el mundo, su mirada sobre sí, su encuentro con el saber.

Polítizar las prácticas de lectura y escritura

Ahora bien, en los trabajos de campo referidos, los formadores de los ISFD analizados dan cuenta también de las prácticas de aprendizaje

que propician en los alumnos, de cómo esas historias personales se juegan en el aula, de la escritura de las prácticas, de la escritura epistolar, de la escritura extrainstitucional. Y aquí hallamos una paradoja que nos viene en la voz de una colega que trabaja en el Profesorado en Lengua y Literatura; paradoja del estudiante al que le gusta escribir, pero que no siempre toma conciencia de que lo que está aprendiendo es también la transmisión de habilidades vinculadas con el lenguaje. En este sentido, asumiendo el lugar de ese alumno, dice la docente:

“Por ejemplo en el caso de lengua, tengo facilidad para escribir poemas y bueno, voy a hacer el profesorado de lengua... falta tomar conciencia de que es un profesorado, de que es una carrera docente... pero bueno, es muy heterogéneo el grupo, hay otros que van con la idea de ser docentes...”
(Caso M, ISFD “SB”, profesora).

Estas prácticas de lenguaje pueden recubrirse de un fuerte sentido político según las propuestas de los profesores, que con frecuencia convocan la escritura del estudiante sólo a los fines de la calificación, lo cual desplaceriza y desalienta muchas valiosas prácticas de lenguaje. Veamos cómo vive esta situación una futura docente:

“...cuando lo único que demuestra el conocimiento del estudiante son los exámenes a la manera tradicional (predominio del conocimiento casi “de memoria” de los autores, estilo de escritura académica y poca lectura crítica de conceptos, “explicitación de conocimientos almacenados”), muchas veces los estudiantes que seguramente han elegido la carrera por gusto, comienzan a utilizar prácticas que solían utilizar en la escuela secundaria, como la especulación, como por ejemplo saber el puntaje de cada ítem y hacer lo justo y necesario para un siete o un cuatro” (Caso CC, alumna del Profesorado en Letras Modernas).

En un pasaje más avanzado de su testimonio, la misma estudiante hipotetiza otra posibilidad de escritura, más comprometida y menos reproductiva:



“Inundación”, óleo técnica mixta
Carlos Oriani

“Al hacer un trabajo, al ser sujetos activos, ponemos muchas habilidades en funcionamiento y en mi experiencia personal es mucho más complejo este tipo de evaluaciones, pero sé que puedo aprender e interiorizarme en los contenidos mucho más profundamente” (Caso CC, alumna del Profesorado en Letras Modernas).

Varios y profusos son los análisis y los consecuentes comentarios que los futuros enseñantes formulan acerca de cómo empleamos los profesores la palabra escrita en la tarea de enseñar. De ahí, de esos análisis y comentarios, puede surgir un interrogante vinculado con el *para qué* de nuestras propuestas de lectura y escritura en el aula: ¿para buscar un dato?, ¿para dar a conocer?, ¿para suscitar un debate?, ¿para mostrar una presencia en ausencia?, ¿para representar lo vivido?, ¿para acreditar?, ¿para producir sentido?, ¿para objetivar experiencias? A la hora de dar opiniones sobre tales prácticas con finalidad evaluativa, reflexiona una estudiante:

“Una buena evaluación requiere la formulación y explicitación de antemano de los criterios que se utilizarán para dar cuenta del nivel de la producción (reproducción de información, resolución de problemas, creatividad u originalidad en la respuesta, etc.). Esto se patentiza en los exámenes escritos [...], en los cuales generalmente no se explicitan orientaciones para la redacción de preguntas abiertas, así como tampoco se explicitan los criterios que se utilizarán al momento de realizar las correcciones. En los exámenes orales de muchas materias se realiza el siguiente rito: en un primer momento se “le da” al alumno un tema para exponer, esta elección depende exclusivamente de la decisión del profesor ya que no se usa bolillero físico, de esta manera el estudiante no depende del azar, sino de la subjetividad del docente que “le” elige el tema con el cual “lo” quiere evaluar. En un segundo momento pasa a hacer “capilla” que consiste en preparar la exposición del tema asignado con la prohibición de consultar los apuntes. En un tercer momento, luego de cumplida esta instancia tensionante y de tiempo variable según cada caso (que dura lo que el profesor decide ya sea por estar tomando examen a otro alumno o cuestiones personales del mismo profesor), el alumno pasa a “recitar” la unidad asignada. Durante este examen se evalúa, casi con exclusividad la cantidad y organización de los datos, su profusión y forma de enunciación, es casi un recitado memorístico. Esto nos evidencia la concepción enciclopedista de las cátedras que fragmentan los conocimientos en compartimentos estancos y que solicita como “aprendizaje” su recitado descontextualizado de la práctica” (Caso SLG, alumna del Profesorado en Psicología).

Otra lamenta los exámenes escritos y sus habituales...

“...preguntas evaluativas que tengan que ver con la repetición de un texto y se asignen puntajes a cada ítem...” (Caso NB, alumna del Profesorado en Psicología).

En un reciente trabajo sobre un ISFD, tres profesoras de Villa Regina (Carrió, Ochonga y Codesal, 2010) publicaron una experiencia didáctica en la que se invitó a los alumnos a practicar las habilidades comunicativas en tres situaciones: escritura instrumental –cuaderno de registro, trabajos prácticos, elaboración de material de divulgación y planificaciones–, escritura para participar en un contexto social –documen-

tos institucionales y periódico mural– y escritura de ficción –“limericks” y cuentos–. Se trata de situaciones que no sólo aportan significatividad a la escritura, sino que la desbrochan de la situación de dar cuenta de lo aprendido; situaciones que posibilitan el desarrollo de las habilidades lectoescriturarias en un mundo que, al difundir aceleradamente las nuevas tecnologías, repone la centralidad de la enseñanza y de la reflexión en torno de estos saberes implicados transversalmente en todas las áreas curriculares.

Ahora bien, ¿qué prácticas de los profesores registran los estudiantes en las observaciones de clase llevadas a cabo en los ISFD indagados?, ¿cómo usan la lectura y la escritura en el aula?, ¿qué comportamientos comunicativos incentivan en los futuros enseñantes? Relata una observadora:

“Como ya fue expuesto, la principal tarea propuesta por la docente no suele ser grupal ni de reflexión personal a partir de la lectura de la obra o de material crítico, sino de construcción colectiva de un mapa conceptual que organiza todas las respuestas a las preguntas que ella va haciendo, las cuales de ninguna manera son improvisadas, sino que siempre “cierran” o “abren” o “tensionan” o “anclan” el tema a través del uso de modalizadores, por ejemplo. Estos mapas ayudan al estudiante a realizar conexiones entre nuevos conocimientos y otros ya aprehendidos, de modo que seleccionan y establecen una relación jerárquica entre los mismos” (Caso J, ISFD “SB”, alumna del Profesorado en Letras).

En un diálogo con el titular de Didáctica de las Ciencias Sociales, declara el entrevistado un uso de la lectura solo con objetivos de reconocimiento:

“...en el marco del programa hay distintas instancias, justamente por este trípode que tiene que manejar la materia en el área de lo científico-social, en el contenido específico, por el otro lado, prácticas que tienen que ver con analizar textos escolares, por ejemplo: subraye todos los adjetivos calificativos, para analizar el etnocentrismo, por ejemplo, porque siempre se tiende en las ciencias sociales a las descripciones con los adjetivos calificativos, entonces el estudio, el análisis de los textos escolares... (Caso E, ISFD “RTF”, profesor).

Otro observador comenta la debilidad de habilidades orales tan centrales en la formación docente como escuchar y exponer:

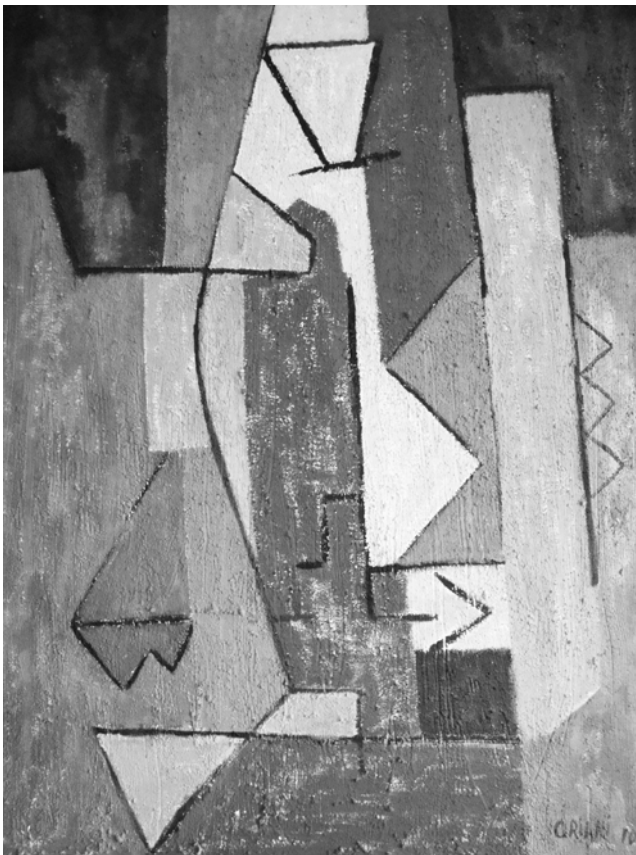
“En el tiempo que observamos [tres semanas] no tuvimos la posibilidad de presenciar ninguna instancia de plenario en la que los alumnos exponen lo que han escrito confrontándolo con las opiniones de los demás, sean pares individuales, o grupos. Como señalamos, no se escuchan entre ellos, ni es resaltado como un valor este respeto por la palabra del otro desde la instancia docente” (Caso F, ISFD “SB”, entrevistador y observador).

En los relatos recogidos se registran construcción de mapas conceptuales, análisis de textos escolares, respuestas que replican la bibliografía leída, es decir, ejercicios que pueden o no ser significativos, que acuerdan o colisionan con los marcos teóricos sustentados por las cátedras, pero que solos resultan magros; ejercicios que a menudo dan cuenta de una cierta rutinización en el hacer docente que propicia no tanto un aprendizaje genuino sino más bien la adquisición del oficio de alumno. En este orden de cosas, una futura docente reflexiona sobre el criterio de complacencia al destinatario vigente en el colectivo

estudiantil, que aparece como legado de unos a otros:

“Algo para destacar en cuanto a los criterios implícitos es que los alumnos se las arreglan para averiguar entre ellos, sobre todo en los finales, cómo toma este profé, qué tiene en cuenta a la hora de rendir, en qué puntualiza, de qué tema le gusta que le hables, desde qué autor o teoría: estas son preguntas típicas en el ámbito y se van transmitiendo de promoción a promoción y de generación a generación...” (SH, alumna del Profesorado en Psicología)

También a propósito de la politización de la lectura y la escritura, en el trabajo de campo algunos profesores cuestionan algunas operaciones de “barrido lingüístico” que la escolaridad lleva a cabo, profesores que ponen en el banquillo las operaciones de alisamiento y homogeneización que en Didáctica de la Lengua implican priorizar la dimensión metalingüística sobre las prácticas de los hablantes, el análisis de las categorías gramaticales sobre las realizaciones concretas y reales. Tal es este caso:



“Tralcatum”, óleo técnica mixta
Carlos Oriani

“...[según] un investigador colombiano, los niños antes de ingresar a la escuela tienen un gran repertorio y... porque se mueven en una comunidad muy colorida, cuando ingresan a la escuela, el texto académico no toma ese repertorio, porque... se pone el acento en el sustantivo y en el verbo y trabajamos en un repertorio de nombres de cosas y en un repertorio de nombres de acciones... y los adjetivos se van perdiendo, entonces se llega a la conclusión de que los adjetivos no sirven y se renuncia a los adjetivos... y se escolariza un experto en el uso de los verbos y cuando es un experto, matiza a partir del uso de los sustantivos, pero lo que da matices, antes de ingresar a la escuela fueron los adjetivos... y se pierden, como tantas cosas que se pierden...” (Caso A, ISFD “RTF”, Profesor).

A modo de cierre, repensar la actividad enunciativa

Muchos y variados son los requisitos vinculados con la posibilidad enunciativa. Es que la escritura es una de las producciones de mayor

subjetivación del individuo porque involucra una multiplicidad de otros previstos y no previstos –los maestros, los pares, los superiores– y también por las restricciones que signan el vínculo del sujeto aun con su propia lengua, inevitables restricciones de su idiolecto, de su parcela léxica que siempre será solo una porción del repertorio disponible:

Aun cuando no se tiene más que una lengua materna y uno está enraizado en su lugar de nacimiento y en su lengua, aun en ese caso, la lengua no pertenece. No dejarse apropiar hace a la esencia de la lengua. La lengua es eso mismo que no se deja poseer, pero que, por esta misma razón, provoca toda clase de movimientos de apropiación. Porque ella se deja desear y no apropiar, pone en movimiento toda clase de gestos de posesión, de apropiación. (Derrida, 2001)

A la hora de pensar la actividad enunciativa de nuestros alumnos, entonces, es necesario considerar estos atravesamientos de deseos y de dificultades, de apropiación y de aprehensión vinculados con la lengua, que operan en todo hablante-escribiente porque se trata nada menos que de un obstáculo antropológico. Pero además, no solo esa frontera generalizada hay que tener en cuenta: también, dada la disimetría de poder otorgada por el vínculo docente/alumno, es aconsejable un cierto silencio, una cierta ausencia, para que así, callándonos, abramos la oportunidad para que el otro recree, para que el lenguaje aparezca, para que la asunción de la voz se produzca. Diseñar blogs o aulas virtuales, subir materiales a la red y compartir archivos son habilidades cada vez más solicitadas; y son también habilidades en las que se juegan un leer y un escribir cada vez mejores, lo cual implica un uso vivo, adecuado y eficaz de la lengua. Por eso si retomamos los postulados sobre la actuación lingüística en tanto saber hacer, es impostergable que empecemos a releer nuestro desempeño y los desempeños que propiciamos en los alumnos, en una clave de lectura y escritura que que se corra de la finalidad evaluativa y que posibilite a los sujetos empíricos ser genuinos sujetos semióticos, ya que, como dice Angela Pradelli,

“Tal vez la revolución más necesaria en las aulas sea la del lenguaje. El cambio primero, el más abarcativo, el más importante será aquel [...] que haga de la lengua un eje en cada una de nuestras aulas” (Pradelli, 2011: 19).

- 1 “Por aquel entonces, era rey de todo Egipto Thamus, que vivía en la gran ciudad de la parte alta del país, que los griegos llaman la Tebas egipcia, así como a Thamus llaman Ammón. A él vino Theuth, y le mostraba sus artes, diciéndole que debían ser entregadas al resto de los egipcios. [...] cuando llegaron a lo de las letras, dijo Theuth: «Este conocimiento, oh rey, hará más sabios a los egipcios y más memoriosos, pues se ha inventado como un fármaco de la memoria y de la sabiduría.» Pero él le dijo: «¡Oh artificiosísimo Theuth! A unos les es dado crear arte, a otros juzgar qué de daño o provecho aporta para los que pretenden hacer uso de él. Y ahora tú, precisamente, padre que eres de las letras, por apego a ellas, les atribuyes poderes contrarios a los que tienen. Porque es olvido lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos. No es, pues, un fármaco de la memoria lo que has hallado, sino un simple recordatorio. Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles, además, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad”. (Platón, 1970).
- 2 Por razones de resguardo, los ISFD referidos se mencionarán como “RTF”, “SB” y “CL” y los informantes, con casos designados con iniciales. En cuanto a los profesores universitarios, he tomado los alumnos de Letras Modernas y Psicología (FFyH, UNC) que cursaron Didáctica Especial en 2010.
- 3 Tal poder de lo escrito reconoce antecedentes heterogéneos, de los cuales sólo recordaremos aquí tres. La primera cita es del *Apocalipsis* de Juan: “Y tomé el librito de la mano del ángel, y lo devoré; y era dulce en mi boca como la miel; y cuando lo hube devorado, fue amargo mi vientre...” (1960: 1148). La segunda es de Borges, cuando el narrador propone extraviar el (infinito) libro de arena en una biblioteca para calmar la inquietud que le genera: “...el libro era monstruoso [...] Recordé haber leído que el mejor lugar para ocultar una hoja es un bosque [...] Aproveché un descuido de los empleados para perder el Libro de Arena en uno de los húmedos anaqueles”. (Borges, 1975: 175). La tercera es de *La tempestad*. En su diálogo con Esteban y Trínculo, dice Calibán, refiriéndose a Próspero: “Acuérdate, sobre todo, de cogerle los libros, porque sin ellos no es sino un tonto como yo, ni tiene genio alguno que le sirva [...] Quema tan sólo sus volúmenes...” (Shakespeare, 1949: 2050).

BARTHES, R. (2003). *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires, Paidós Comunicación.

- BORGES, J.L. (1975). *El libro de arena*. Buenos Aires, Emecé.
- BORIOLI, G. (2009). "Escribir para compartir. El modelo bottom-up y el aprendizaje con los pares". *Revista Praxis educativa*. UNLPam, año XIII, número 13, La Pampa, Miño y Dávila, pp. 101-105.
- CARLINO, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Documento de trabajo n° 19. Conferencia pronunciada el 12 de noviembre de 2005 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. "Documentos de Trabajo". Universidad de San Andrés, documento electrónico: <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF>, consultado el 10 de abril de 2011.
- CARRIÓ, M., OCHONGA, M. y CODESAL, A. (2004). "Las prácticas de lectura y escritura como ejes de la formación docente y sus implicancias didácticas". Universidad Nacional de La Pampa, documento electrónico: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/138.pdf>, consultado el 20 de abril de 2011
- CASTELLÓ, M. (coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona, Graó.
- CHARTIER, R. (2008). *Escuchar a los muertos con los ojos*. Madrid, Katz.
- DERRIDA, J. (2001). Entrevista. *La lengua no pertenece*. documento electrónico: <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/celan.htm>, consultado el 24 de abril de 2011
- MANGUEL, A. (2005). *Una historia de la lectura*. Buenos Aires, Emecé.
- MIRAS, M. y SOLÉ, I. (2007). "La elaboración del conocimiento científico y académico", en CASTELLÓ, M. (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona, Graó.
- PLATÓN (1970). *Fedro*. Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- PRADELLI, A. (2011). *La búsqueda del lenguaje. Experiencias de transmisión*. Buenos Aires, Paidós.
- San Juan, *Apocalipsis, Santa Biblia* (1960). Buenos Aires, Sociedades Bíblicas en América Latina.
- SHAKESPEARE, W. (1949). *Obras completas*. Madrid, Aguilar [9ª edición].
- SUÁREZ, D. (2003). "Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente" en *Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ*, documento electrónico: <http://www.lpp-uerj.net/olped>, consultado el 10 de abril de 2011.

Fecha de recepción: 18/11/2010
Primera evaluación: 15/12/2010
Segunda evaluación: 02/02/2011
Fecha de aceptación: 02/02/2011



"Juego de polo", óleo
Carlos Oriani