

Escritura, literatura y práctica docente

Gustavo Bombini*

Resumen

La propuesta de este escrito es iniciar una reflexión sobre las relaciones entre la formación y la práctica docente, y las prácticas de leer y escribir, en el espacio del aula, espacio en que se negocia una política de las voces. En el panorama de las escrituras cotidianas que pueblan ese espacio, destinadas por lo general a los otros, aquí se rescatan experiencias y relatos sobre esas otras escrituras por las que las y los docentes avanzan en el conocimiento de sus propias prácticas. ¿Qué papel tiene la ficción en estas escrituras de las prácticas? Este ensayo se presenta como un disparador para pensar nuevos vínculos entre escrituras, prácticas y conocimiento, como también la posibilidad de diálogos renovados con otros que leen, como son los estudiantes.

Palabras Clave

práctica docente - prácticas de escritura - guiones conjeturales - lectura - literatura

* Profesor y Licenciado en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctor en Letras por la misma Universidad y Doctor Honoris Causa por el CELEI (Chile). Entre 1988 y 1989 fue tallerista del proyecto sobre adolescencia en el Plan Nacional de Lectura de la Dirección Nacional del Libro de la Secretaría de Cultura de la Nación, dirigido por Hebe Clementi. Desde 1987 es docente en la Universidad de Buenos Aires, desempeñándose actualmente como Profesor Asociado a cargo e investigador en la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras y en dictado de seminarios sobre temas de políticas de lectura y prácticas socioeducativas. Entre 1994 y 2016 fue profesor Titular e investigador en el Área de Didáctica de la lengua y la literatura en la Universidad Nacional de La Plata. Desde 2002 es Director de la Carrera de Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, desde 2011 del Profesorado Universitario en Letras y Director de la Carrera de Especialización en Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Nacional de San Martín. Contacto: gbombini@gmail.com

Quería pensar con los lectores y lectoras de este artículo en algunas relaciones entre la formación y la práctica docente y las prácticas de leer y escribir. Qué tiene que ver eso que hacemos que es enseñar, transitar las aulas, poner el cuerpo cada día frente a nuestros alumnos, con las prácticas de leer y escribir.

En general relacionamos la práctica docente en el aula con la oralidad: dar clase es hablar, explicar, es desarrollar una determinada retórica frente a nuestro auditorio. A veces gritamos porque no nos escuchan, pedimos silencio (con o sin éxito), las voces se superponen. Vemos en esto ventajas y desventajas y actuamos a veces de modo contradictorio. Somos más democráticos e inclusivos, nos ponemos impacientes e imponemos nuestro discurso. El aula como espacio en el que se negocia una política de las voces.

También usamos el pizarrón, dejamos por escrito con la tecnología nada indeleble de la tiza, las huellas del saber más apreciado: la fórmula matemática, el esquema conceptual, la clasificación de los adjetivos o la sucesión de los primeros gobiernos patrios. Hoy día, podemos apropiarnos y volver perdurables esos pizarrones tomando una foto con nuestro celular. También los y las estudiantes lo hacen y evitan tomar apuntes.

La escritura en el pizarrón también me ayuda a pensar: mientras explico, escribo palabras sobre las que vuelvo. Las ligo con flechas; vuelvo a mirar el pizarrón; me doy cuenta de que soy desprolijo, más de lo que se espera mí, que soy un docente. Eso que quedó escrito no se entiende, es un galimatías.

Del lado de las escrituras más indelebles: escribimos la planificación, firmamos el libro de temas, escribimos para los padres lo que les vamos a dictar a los chicos para autorizar la salida didáctica. Ponemos nuestra firma para notificarnos de tal o cual cuestión. Y elevamos un informe.

En la historia de la enseñanza han existido otras escrituras –que todavía podemos leer– que son las de ciertos maestros innovadores –una palabra complicada–, que desarrollaron «alternativas pedagógicas» –como las conceptualiza Adriana Puiggrós–, que por fin, dejaron ese relato como huella de la práctica en la historia lo que nos permite entender una lógica controvertida, de luchas y polémicas entre posiciones frente al conocimiento, al modo de comunicarlo y al sentido de hacerlo. Gesualdo Sosa en Uruguay, el maestro Iglesias en el Gran Buenos Aires y en México, las hermanas Cosettini en Rosario nos cuentan sobre unos modos posibles de enseñar y en esta acción de narrar realizan la doble operación que los constituye como identidades docentes diferenciadas y que rearmen la trama de las prácticas posibles mostrándonos lo que hay más allá de una supuesta homogeneidad. En la ciudad de Córdoba se registra una experiencia que no pertenece al corpus más conocido de las experiencias en el nivel primario. Se trata del proyecto que entre 1942 y 1947 se

desarrolla en la Escuela Normal Superior, a cargo de un equipo que coordinan Luz Vieira Méndez y Antonio Sobral.

María Luisa Cresta de Leguizamón y Delia Travadelo, entre otros profesores, nos narran en el libro *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro*, publicado en Santa Fe en 1949, unas clases de lengua y literatura, unas experiencias culturales, un modo de plantear las relaciones de los adolescentes con el conocimiento que aún hoy podría leerse de manera productiva.

Los textos clásicos se introducen, entre
tanto, con alguna cautela. –nos dice Delia
Travadelo–. Hoy es una «letra para cantar»
de Lope de Vega, luego un romance anónimo
que en las fiestas dramatiza un grupo de
estudiantes, o una letrilla de Góngora, más
adelante una comedia de Lope o de Calderón,
algún soneto de Garcilaso, alguna Silva de
Francisco de Rioja. Primero se aprecia el
buen humor, el ritmo, lo descriptivo y lo
pictórico; luego se valoran la finura de la
emoción y el sentimiento.

La escritura de maestros y profesores es en estos casos mucho más que anécdota, testimonio o autoalabanza frente a la experiencia exitosa sino puesta en escena y análisis crítico de una práctica que se pensaba como problemática, sobre la cual cualquier dogmatismo era rechazado y cualquier modo de la rutinización y la improductividad era inmediatamente transformado en un problema a resolver.

En algunas experiencias de formación inicial y también de formación docente continua venimos observando el impacto que las prácticas de escritura pueden tener a la hora de redefinirlas en sus géneros y en sus funciones. Otras escrituras sobre las que es posible indagar y dar cuenta de su productividad.

Por ejemplo, en las tareas de formación de profesores en Letras que venimos desarrollando desde hace algunos años con el equipo de la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (con algún antecedente inicial –luego abandonado por los equipos que me reemplazaron tras mi alejamiento– realizado en las Cátedras Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Letras y en Didáctica de la lengua y la literatura I y II, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata) el tema de la escritura se presentó como un problema interesante. Experimentando con formatos de escritura diferentes de la planificación tradicional pudimos advertir que cierta escritura de anticipación atravesada por una lógica más narrativa en su construcción permitía establecer una relación interesante con el conocimiento y con la práctica de enseñanza, liberadas de ciertos autoencorsetamientos. Ligado a la productividad de lo narrativo en educación (el estudio de casos, la mirada del etnógrafo, el diario del profesor) venimos proponiendo desde hace algunos años la escritura de «guiones conjeturales», acaso relatos de anticipación, quizá un género de «didáctica-ficción» del que habría que dar cuenta en otra exposición (Bombini, 2018).

En algunas experiencias de formación continua desarrolladas en el ámbito de la ex Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad de Buenos Aires parece ratificarse lo dicho por algunos investigadores de los procesos de escritura: porque escribo es que estoy avanzando en mi conocimiento sobre la propia práctica; porque escribo es que estoy avanzando en mi conocimiento sobre la propia tarea de escritura de las prácticas. Se trata de la doble productividad de la escritura desde el punto de vista cognitivo y epistémico. De este modo los capacitadores escriben sobre sus propias experiencias, sobre sus visitas a las escuelas y construyen un nuevo conocimiento sobre la formación continua.

En una experiencia llevada a cabo, en la ciudad de Córdoba en el año 1999, (UEPC en convenio con Flacso), Maite Alvarado y Marina Cortés se propusieron leer y escribir literatura con maestros de 2do. ciclo de la escuela primaria. Dicen las autoras. «Queríamos que los maestros escribieran, ponerlos en situación de taller, hacerlos inventar historias, personajes, narrar experiencias, producir recomendaciones y fundamentar propuestas. Partimos del supuesto de que, para enseñar a leer y escribir, el maestro debe ser él mismo lector y escritor» (Alvarado, 2015). La apuesta es alta: escribir ficción aparece en las representaciones habituales como una práctica reservada a otros sujetos, propia de otros escenarios, destinada a otros fines. Escribir ficción es para adultos talentosos o para niños naturalmente inspirados; se escribe ficción en un taller literario y si lo hace para pasar el tiempo, para gozar con la tarea o para demostrar que al fin y al cabo los que pueden hacerlo son aquellos a los que no hace falta enseñárselos.

Esta visión romantizada de la escritura literaria se ha convertido en un obstáculo que impide ver cómo un cierto cuerpo a cuerpo con la materialidad del lenguaje, un trabajo complejo de toma de decisiones en torno a convenciones retóricas y una apelación a un mundo imaginativo, están proponiendo una rica agenda de saberes y prácticas a enseñar y aprender.

Despegarse de esa visión romantizada, y en definitiva poco productiva, supone reconocer en estas experiencias de escritura un plus que podríamos llamar de interpelación al sujeto, por la que los maestros son convocados a establecer una nueva relación con el lenguaje y con las prácticas culturales. Plus posible también en el desarrollo de experiencias de lectura realizadas en distintos ámbitos de capacitación y de promoción de lectura en la que maestros y profesores leen textos literarios: Borges, Silvina Ocampo, Juan José Hernández, Rodolfo Walsh y Haroldo Conti. No hay aquí ninguna urgencia por el aula, la lectura produce una demora, una dilación frente al vértigo de la cotidianidad, de las necesidades perentorias de la práctica.

Sin embargo, el seguimiento en el tiempo de las tareas de estos docentes lectores y lectoras, han demostrado que esta nueva posición, la de lector, se convierte en una condición productiva para otras escenas de aula: en el horizonte de la experiencia cultural del docente parece que ahora hay más lugar para que los modos de leer, los recorridos de lectura de los otros, la diversidad de interpretaciones que suscitan los textos en los niños puedan ser escuchadas, puedan devenir significativas y ser parte de la construcción de la tarea pedagógica.

La literatura que aparece en la discusión curricular de los '90 como la práctica discursiva relegada, desterrada por efecto de los embates triunfalistas de la lingüística y de la entrada de los géneros más ligados a las esferas de uso de la vida cotidiana, se presenta en el escenario de la formación y la capacitación como un acicate, un estímulo, un aliciente y parece que la relación que los maestros y profesores establecen con la literatura construye un vínculo nuevo con el conocimiento, unos modos posibles de apropiación de ciertos objetos culturales y unos diálogos renovados con otros que leen, como son los estudiantes.

La lectura de literatura produce unas transformaciones difíciles de conceptualizar desde el punto de vista técnico-pedagógico y en los escenarios de la formación docente. Mucho hay para indagar desde los estudios sobre la lectura o desde la didáctica de la literatura y la formación.

Referencias

Alvarado, Maite (2015) *Leer y escribir, Apuntes de una capacitación*. (con prólogos de Alejandra Birgin y Marina Cortés). Buenos Aires. El hacedor.

Bombini, Gustavo (2018) *Miscelánea*. Buenos Aires. Noveduc.

