

Ver, escribir, decir: punto de vista y voz en la formación docente en Letras

Claudia López Swinyard*

Resumen

Entre las múltiples y complejas tareas y capacidades puestas en juego en la formación de docentes en Letras, la construcción de un punto de vista personal y colectivo, al mismo tiempo histórico y subjetivo resulta crucial. Es en este sentido en que, desde la Cátedra de Didáctica Especial (UBA), exponemos a nuestros alumnos a los registros escritos de observaciones donde no sólo van dando cuenta de un sujeto de enunciación reflexivo sino también de una realidad que «a priori» parece darse simple y llanamente: la realidad de las aulas. Puntos de vistas que se vuelven cada vez más autoconscientes y, en este sentido, más abiertos a la percepción de realidades complejas que pueden, desde esta flexibilidad y profundización, ser transformadas. Ver, escribir, decir son acciones que van entretejiendo una forma de ser profesora o profesor allí mismo, junto a nuestros alumnos en plena metamorfosis.

Palabras Clave

formación docente - lectura y escritura - etnografía de la educación - percepción y punto de vista

* Escritora, docente y fotógrafa. Actualmente se desempeña como profesora en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en Casa de Letras. Escribió perfiles biográficos para *Página 12* y numerosos ensayos sobre su especialidad, la enseñanza de la literatura, la lectura y la escritura. Publicó los libros de poesía: *Inalámbricas y otros poemas* (Editorial Tierra Firme). *Pasatiempos*; *Anatomía de la noche* y *Variaciones Stalker* (los tres en Alción Editora). Contacto: claudiahaiku60@gmail.com

Como puntos inestables de un trípode, voy a tomar los infinitivos (ver, escribir, decir) como acciones puntuales, dramáticas y simultáneas, donde se apoya una buena parte de la formación docente, tal como la entendemos y llevamos adelante en la cátedra de Didáctica Especial en Letras de la UBA. Sin ser rigurosa en las fronteras entre ver-escribir-decir, usaré estas palabras para compartir algunos efectos que producen estas prácticas cuando se trata de ver, escribir o decir clases de lengua y literatura.

Entonces, de la mano de estos infinitivos se irán entrelazando fragmentos de guiones conjeturales, observaciones de clases, ensayos que son, como quiere Geertz, manuscritos borrosos. Insiste Gustavo Bombini en lo inefable, en lo borroso. Y a mí me gusta, al escuchar esas clases que se presentan como un acertijo para sostener un estado de apertura hacia los otros (alumnos y autores, textos y voces). Y por allí vamos abandonando aquellas tentaciones de certeza que nos alejan de la escuela cotidiana y también, por qué no, de aquellos deseos originarios que nos hicieron profesoras y profesores de literatura.

Abandonamos, entonces, todo lo que dictamine de una vez y para siempre lo que es una clase, lo que debería ser o lo que vaya a saber quiénes definen como clase o lengua o literatura alta, baja, chingada, maltrecha o elegante. Entonces no hay grillas para las observaciones ni criterios de selección de textos que de una vez y para siempre allanen el camino de la lectura en el aula. Porque sabemos que en la formación somos un eslabón más que comenzó con las canciones infantiles y los famas de cada casa, con los rostros del amor o del miedo. Pero también sabemos que ese eslabón deberá producir un sismo, más o menos espectacular o discreto, justamente en la manera en la que los alumnos de nuestro profesorado ven, escriben y dicen sobre la lengua y la literatura, sobre sus hablantes y lectores, sobre lo que hay adelante y detrás de las palabras, esto es, el mundo.

Ver

Y quiero comenzar con el infinitivo «ver» porque, como dice John Berger: «La vista llega antes que las palabras». O, como explica Paulo Freire, el mundo de la actividad perceptiva es el mundo de nuestra alfabetización primera. Además, porque es justamente en la tensión entre «ver» y «conocer» donde se va modelando una formación docente: las primeras miradas de los alumnos sobre las clases suelen ser lapidarias y simplificadoras, porque no ven, justamente, la clase que debería ser según patrones morales pedagógicos lentamente construidos por el propio sistema educativo. Dice Berger que «nunca se ha establecido la relación entre lo que vemos y lo que sabemos. Todas las tardes *vemos* ponerse el sol. Sabemos que la tierra gira alrededor de él. Sin embargo, el conocimiento, la explicación, nunca se adecua completamente a la visión». Y por esta no adecuación entre ver y conocer vamos buscando otros

campos, otros instrumentos. La etnografía, por volver a Geertz, nos ayuda. Si la cultura es un texto de cuyo desciframiento depende nuestra supervivencia, entonces leer los gestos volátiles de alumnos y profesores no es una destreza menor. Lo que vemos suele ser más complejo que lo que sabemos: respetar esa complejidad es una de las tareas más arduas en el momento de las primeras observaciones de nuestros alumnos.

Ver nos lleva directamente al concepto de punto de vista y este al de verosimilitud: pedimos a los alumnos que consignen en sus notas de campo todo lo que puedan (gestos, palabras, acciones paralelas y simultáneas) para elaborar luego una escena, un pequeño fragmento de esa realidad donde se anuda un problema de la enseñanza de la lengua y la literatura. No nos interesa la verificación (no estuvimos allí) sino la verosimilitud.

Queremos, en estos primeros escritos que los estudiantes construyan, como los escritores del realismo literario, ese retazo de realidad donde cada uno de ellos haya percibido un sentido o un sin sentido. Ligada al concepto de verosimilitud y enunciación, la noción de punto de vista brinda un andamiaje que podría simplificarse en «todo es según el cristal con que se mire». La noción de punto de vista (entrenada durante la copiosa lectura de textos literarios durante la carrera de Letras) se entrecruza con una disposición de los alumnos, en tanto observadores, de «hacer visible lo invisible». Un cruce entre literatura y etnografía que tiene su espacio y su resolución en la escritura. Es decir, deben dar cuenta, mediante un texto escrito, que realmente «han estado allí» y desde allí (esto es, desde fragmentos de sus notas de campo) construir una escena comunicable donde podamos ver una situación didáctica que resulte inquietante, que pida la construcción de sentido. Venimos ensayando diferentes géneros que nos y los aproximen a una mirada no inocente y, al mismo tiempo, no prejuiciosa. Hemos propuesto la escritura de diálogos platónicos, cielitos patrióticos, o ensayos porque es en la escritura de ficción donde la relación entre ver-escribir-conocer se percibe como problema, no sólo retórico sino también epistemológico. Ver como un gesto no inocente; escribir (mostrar a otros) como artificio y decisión sobre el lenguaje y el mundo. Tal vez porque, como pensaba Juan José Saer, la ficción trabaja retóricamente una experiencia particular con la verdad y «solo», agrega, debe rendirle cuentas a esa experiencia.

Para nosotros, profesoras y profesores de la cátedra, se trata de proponer una experiencia «bifronte» la de ver-la de escribir, experiencia que va transformando aquella mirada lapidaria y simplificadora. Estos escritos tienen menos prestigio al interior de la academia que las monografías o los parciales. Sin embargo, son los que van articulando una intervención pedagógica, y por ende política, en otros niveles y contextos educativos. Nuestros alumnos escriben mucho, tanto como sea necesario, tal vez, para que puedan dar cuenta de una experiencia personal y comunicable con la lengua, con la literatura y con las situaciones de enseñanza. Nuestra metáfora no es el soñado alumno de «las ruinas circulares» sino el observador obsesivo de *axolotls*.

Y las alumnas y alumnos escriben y ven hasta que comienzan a transformarse a crecerles branquias o sus ojos se tiñen débilmente de oro azteca: alumnos que devienen profesores que, esperamos, sigan siendo alumnos más allá de los rimbombantes títulos de grado o de postgrado. Porque esa condición de anfibio inclasificable, esa mimesis que no llega a cerrarse hará que estén atentos al otro lado, mirando cómo se mueven o se paralizan, cómo hablan o se esconden ellos, los otros. Sabemos que hay un vidrio, una separación, un puente, pero confiamos en una mirada que cambia, en un punto de vista móvil. Y el deseo de escribir, de contar sobre el acuario.

Y hablo de deseo en el sentido en que lo define Barnard Charlot. En su libro *La relación con el saber*, Charlot afirma que no se trata de una relación «cara a cara». No hay algo fuera de mí (un *axolotl*, un texto o un semejante) que ejerza una acción sobre mí y en este sentido se me imponga. En cualquier experiencia de aprendizaje lo que sucede es una influencia, afirma Charlot, una particular relación que yo establezco con el mundo gracias a la cual algo exterior a mí comienza a ser significativo. Algo necesita ser visto para ser significativo. Y por acá me doy una vuelta por la hermosa novela de Clarice Lispector, *La pasión según G.* En esa ida y vuelta de la mujer a la cucaracha, Lispector construye toda una teoría de la visión: «En ese mundo que yo estaba conociendo, hay varios modos que significan ver: un mirar al otro sin verlo, un poseer al otro, un comer al otro, un apenas estar en un rincón y que el otro esté allí también: todo eso también significa ver (...) Y yo, yo veía. No había manera de no verla (...) No podía negar ya. Y no podía recurrir, como antes, a toda una civilización que me ayudaría a negar lo que veía». Cualquiera de nosotros podemos reconocer esas miradas de las que fuimos, seguramente, sujetos y objetos. Hemos mirado sin ver y viceversa; hemos querido (y logrado temporalmente) «comer al otro con los ojos» y hemos permanecido en rincones con la ilusión de estar al abrigo. No son estas situaciones comúnmente compartidas en el ámbito académico; estos fragmentos biográficos se reservan para el café con amigos o la terapia.

Si el aprendizaje, sigo a Charlot, implica la apertura a una influencia, la enseñanza, sospecho, requiere dejar de recurrir, parafraseando a G.H., a toda una civilización que nos ayuda a negar lo que vemos. Y lo que vemos, como en el caso que me gustaría compartir, puede ser un alumno fatal y definitivamente dormido en nuestras clases. Un alumno al que «no hay manera de no ver» pero al que «nuestra civilización» nos ayuda a negar.

Lucía, una estudiante que cursó didáctica hace dos años, se venía preguntando, a partir de sus observaciones de clases, por cuestiones ligadas a la obligatoriedad y al placer, tal vez para exorcizar «la sombra terrible del aburrimiento». En las clases veníamos sondeando el complejo binomio obligatoriedad/placer, tan literario, por cierto, a través de la bibliografía y el debate. Pero fue gracias a la lectura de un texto «lateral» a la didáctica que pudo cambiar el cristal de su mirada. Lucía ya trabajaba como profesora y había tenido la oportunidad de padecer los sinsabores de la indiferencia estudiantil. Sobre el final de una clase, le sugerí que escribiera un aguafuer-

te y que leyera, para orientarse, «El soliloquio del solterón» de Roberto Arlt. Al día siguiente me escribió un correo que decía: «gracias, por fin pude vengarme».

Y Lucía escribió: «El dormilón se sienta en un banco del fondo generalmente, aunque los más descarados no tienen problema en ubicarse también en el primero, al lado del escritorio del docente. (...) Se acomoda, descansa un poco y se despierta a mitad de la clase con la cara colorada, los puntos del anillo marcados en la piel y los cabellos revueltos con algún que otro bollito de papel arrojado por algún compañero insomne. Y mira al docente sin saber muy bien dónde está, probablemente porque ha soñado y el aula les es ajena. (...) Pero no nos dejemos engañar: hay dos clases de dormilones, el dormilón casual y el crónico. El dormilón casual quizá salió hasta tarde la noche anterior o se siente mal o trabaja a contraturno. Suele avergonzarse y puede ocurrir que se despierte sobresaltado y diga alguna barrabasada redundante como: «¡Claro! ¡Ese rey era un monarca!» para explicar el conflicto central de *El rey Lear* (...) El dormilón crónico, en cambio, es más problemático porque elige particularmente la hora de lengua para su descanso. Lo hace con alevosía e intención. Se acomoda profesionalmente a un costado y así sin más se duerme. E incluso a veces ronca. Y entonces, ¿qué hacemos? Porque la verdad es que no interrumpe la clase, pero de todos modos está ahí y ¡está ahí durmiendo! ¿Cómo hacer para que el dormilón no contagie? Delante nuestro se proyecta una cuasi pesadilla: el aula dormitorio con alumnos con los pies sobre los bancos roncando mientras nosotros sonamos tan de fondo como la música de sus mp3. Podemos ir con un termo de café con la excusa de que hace frío y ofrecerlo antes de iniciar la hora... O quizá, sencillamente, prepararnos un buen té de tilo, consultar al dormilón y preguntarle por qué se duerme».

La escena más temida se convirtió en un aguafuerte que luego, me contó Lucía, leyó en su clase. El efecto de lectura no sólo fue que el personaje en cuestión se despabilara, sino que varios le pidieron leer a Arlt. Y yo aproveché «El dormilón» para arrancar el segundo cuatrimestre y lo leí en mi clase. Carcajadas, reconocimientos. Yo señalo que nos estamos riendo de un parcial. Las risas se redoblan. Una compañera recuerda una de las censuras iniciales de la carrera.

«Nos aclaran que en Letras no vamos a aprender a ser escritores y nos dicen que vivamos con eso». Pienso, entonces, en una doble venganza: vengarse del dormilón y de la censura de inventarlo. Y luego pienso que la venganza es triple ya que yo le debo a mi formación académica un largo silencio en mi producción literaria.

Escribir

La metáfora clásica del viaje literario, esto es «no turístico», con sus tormentas y paraísos perdidos puede enmarcar muy bien algunos comentarios que alumnas y

alumnos hacen del parcial domiciliario. Daniela comenta. «La consigna parece peligrosa: tengo que escribir un texto de ficción sobre algún problema didáctico de la enseñanza de la Lengua y la Literatura. ¿Me saldrá algo digno de un parcial?» Federico agrega «Nos acercamos a las investigaciones a través de la metáfora, de la creación de personajes, de la puesta en juego de una serie de recursos que están por fuera del conjunto de herramientas académicas que solemos utilizar. Me sorprendí a mí mismo viendo cómo podía hacerme cargo de un autor a partir del trabajo con su *estilo*». Para rematar, Lucía comenta: «Lo que más me llamó la atención fue que la bibliografía que se proponía no era solamente para leer, sino sobre todo bibliografía para escribir».

El tratamiento de los materiales (autores, saberes, textos) tiene lugar bajo un horizonte operativo: el de la transformación de los estudiantes de licenciados en profesores en letras y el del «saber sabio» en «saber enseñado», como describe Chevallard. Muchos de los ensayos cuentan estas otras metamorfosis. Así comienza Andrea su ensayo: «Burgundia fue un pueblo germánico que se estableció en Worms, una ciudad de Alemania, a orillas del río Rin, famosa por haber sido el lugar al que fue desterrado Martin Lutero, en el año 1521. Pero en el contexto de una clase de literatura, Burgundia se transformó en ningún lugar, o en el reflejo literario de una ciudad inventada para unos fines determinados, ubicada en la frontera oeste de Ciudad Gótica, limitando al sur con la Tierra Media, al este con Macondo y al norte con Utopía. Pongamos entonces, el centro geográfico de *El Cantar de los Nibelungos* en ningún lugar, o mejor, en un aula, una de las tantas noches del bachillerato para adultos de la Escuela de Educación Media N.º 12 Eduardo Wilde, de Gral. San Martín, donde los alumnos del tercer año discuten sobre la figura de la mujer en los cantares de gesta. Discuten, en realidad, acerca de ese no lugar, donde una mujer venga la traición a su esposo asesinado. A muchas de las mujeres que están en el aula les gustaría haber vivido en una ciudad así, dicen».

Muchas veces nos preguntamos (y no nos respondemos) sobre el crucial tema del aprobado o desaprobado. Para volver al acuario, ¿este alumno ha estado suficientemente con la ñata contra el vidrio? ¿esta alumna que se ufana por explicar el yo lírico ha permanecido lo suficientemente quieta frente, al lado, contra también los sujetos líricos de su clase? ¿seguirán pensando ambos que la teoría es un caparazón? Solemos referirnos a un *click*, un sonido intenso o débil pero contundente. Un momento donde percibimos la conversión. Un texto de las prácticas de Nicolás:

En las prácticas uno encuentra respuestas al mismo tiempo que se plantean nuevas preguntas, y esto es parte del camino que se emprende aprendiendo a ser docente. Si elijo este momento de mis prácticas para compartir es porque fue la primera situación en la que me di cuenta que un alumno me señalaba un escalón en mi proceso de aprendizaje. Todos sabemos que hay que escuchar a los alumnos, pero lo sabemos *a priori*. (...) Este es, ni más ni menos, el escollo que me propuso el alumno cuando me preguntó si Walsh «era ése que murió

luchando». Qué hacer cuando nuestro plan de clase, nuestra clase construida en abstracto, eso que en nuestra jerga llamamos «el guion», que todos sabemos que puede caerse, efectivamente se cae, o incluso peor, cuando tenemos la posibilidad de sostenerlo o de destruirlo para armar desde la nada una clase nueva. Optar por derribar mi guion y seguir por el camino que el alumno me proponía implicó dar una clase de historia, que yo intentaba articular con la literatura. La hora culminó al sonar el timbre conmigo citando de memoria dos fragmentos de la «Carta abierta a la Junta Militar». Algunos chicos, al salir, se dirigieron a la fotocopidora y compraron el cuento. Su epílogo vendría días después, cuando todos llegaron a clase con el cuento leído (el mismo que era demasiado largo y costoso). Sin embargo, más allá de que la clase «sirvió» para cumplir el objetivo que yo me había propuesto, para mí significó mucho más. El dilema de abandonar o no mi guion fue una cuestión que implicaba acallar la voz del alumno o embarcarme en una suerte de aventura. Desde el momento en que tuve que resolver lo que me proponía el alumno al preguntarme si Walsh «era ése que murió luchando» me sentí más preparado, o por lo menos más confiado para afrontar lo que vino y lo que vendrá.

Decir

Marguerite Yourcenar dice, a través de Adriano en sus memorias, que le llevó mucho tiempo de escritura encontrar su voz. Y esta particular búsqueda de la voz propia, de Adriano, de Yourcenar, de cada uno de nosotros dando clases también tiene procedimientos analógicos. Mientras que en el conocimiento académico los propios límites entre mi voz y la de los autores están firmemente reglamentados en notas al pie, comillas, itálicas, formas de la paráfrasis y anexos, la voz que se va modelando en el conocimiento escolar tiene en las situaciones didácticas cotidianas un espacio mayor y más complejo de intercambios orales. Aunque en las evaluaciones se recurra a los cuestionarios de los manuales y el pizarrón se siga usando para acallar polémicas y todo tipo de desviaciones del tema del día. El silencio en torno a la letra escrita dura menos y el complejo coro alrededor de los textos suele ser, en el mejor de los casos, el indicador de que allí hubo/hay lectura.

En nuestras biografías lectoras hay escenas fundantes que se recortan en espacios familiares e íntimos. Una abuela o un padre leyendo, un libro de imágenes llamativas que descansa en la biblioteca de un vecino, una charla acerca de una noticia transmitida por televisión. Espacios donde la oralización de textos y la conversación, preparan, como decía Freire, nuestros vínculos con la cultura letrada. En este sentido, no es casual que muchos de los problemas que enfrentan nuestros alumnos en las clases tengan que ver con una precarización del lenguaje oral que trasciende el mundo escolar. Tampoco es casual que los que conocemos como «grandes escritores», nuestros clásicos, sean o hayan sido grandes conversadores. De esto se

desprende otro eje para pensar la formación de lectores: formar lectores es formar hablantes. Pero más allá del «campo de la literatura» y sus agentes más reconocidos, tal vez no exista un espacio más locuaz que las escuelas y, dentro de ellas, las aulas. Aulas parlantes con sus lenguas nacionales y extranjeras, con sus idiolectos y sociolectos. Aulas donde al mismo tiempo que enseñamos un contenido, enseñamos a leer y enseñamos lengua. Una lengua por momentos extranjera para nuestros alumnos. No debe extrañarnos ni desanimarnos la «falta de comprensión» de algunos textos sino alentarnos a hacerlos circular porque si no es allí, en la mezcla de lenguas ¿dónde tienen su lugar Gonzalo Rojas, Alejandra Pizarnik o Cervantes? ¿dónde, si no en las aulas y a través de la lectura aventurarnos en la lengua?

Y es por aquí, por donde me gustaría ir cerrando tentativamente este infinitivo DECIR. Y me gustaría para esto traer la voz de una maestra que fue una poeta que fue claramente una voz, bastante olvidada por esas cosas o poderes que tan bien denunció en su momento. Cito parte de una conferencia que dio en la Universidad de California en 1958 y que fue publicada en Santiago en 1978:

Sigue en el mundo la conquista de las tierras ajenas y la de los cuerpos ajenos: la vieja Conquista bruta y ávida no se ha acabado. Es la empresa de brazo y coacción, de manotada y hierro, y sigue siendo odiosa, aunque se emboce de Derecho y de Bien. Prefiero a la eterna maniobra arrolladora de tierras y cuerpos (...) la expansión de cualquier idioma. (...) Esta marcha silenciosa de un habla sobre territorios incógnitos, no significa invasión sino apropiación recta y feliz. Tuve que hablar una noche en la Sorbona, e hice una confesión desnuda de mi criollismo verbal. Comencé declarando sin vergüenza alguna que no soy ni una purista ni una pura, sino persona impurísima en cuanto toca al idioma. De haber sido purista, jamás entendiese en Chile ni en doce países criollos la conversaduría de un peón de riego, de un vendedor, de un marinero y de cien oficios más. Con lengua tosca, verrugosa, callosa, con lengua manchada de aceites industriales, de barro limpio y barro pútrido, habla el treinta por ciento a lo menos de cada pueblo hispano-americano y de cualquiera del mundo. Eso es la lengua más viva que se oye, sea del lado provenzal, sea del siciliano, sea del tarumara, sea del chilote, sea del indio amazónico.

Cada institución, como sabemos, tiene su propia manera de escuchar o no esas voces. Hay aulas donde reina el imperialismo lingüístico, en otras donde vive la polifonía de la ciencia, la literatura, la «conversaduría». Hay otras donde se plantea un equilibrio inestable entre la lengua escolarmente legítima y «la lengua manchada». Aulas donde la lengua del docente que es la de la institución (que es la de una clase, un espacio y también un tiempo) cierra las puertas de los mundos de los alumnos por miedo al contagio. Es complejo saber con qué lengua enseñamos «lengua» y qué responsabilidades nos caben en ese triángulo didáctico donde saber-alumnos y profesores tienen cosas para decir. Estamos hechos de recuerdo penosos donde «el silencio era salud», recuerdos colectivos y personales. También estamos invadidos de

palabras y buscamos una experiencia nueva con el silencio que nos permita hablar y dejar de ser hablados.

Ver, escribir, decir son acciones que van entretrejiendo una forma de ser profesora o profesor allí mismo, junto a nuestros alumnos en plena metamorfosis. En el mismo acuario y en movimiento. Subrayar es amplificar un sonido escrito, tachar es silenciar, escribir al costado es prolongar o señalar un texto para ver por dónde regresar. En la formación docente, estos infinitivos tienen en la ficción un excelente punto de anclaje. Y esa es la propuesta que intento compartir con ustedes.

Bibliografía

Berger, John (2007) *Modos de ver*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili.

Bernard Charlot (2007) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Freire Paulo (2002) *La importancia del acto de leer*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Geertz, Clifford (2003) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.

Mistral, Gabriela (1978) «La aventura de la lengua» en *Recados para América*. Santiago de Chile, Revista Pluma y Pincel/Instituto de Ciencias Alejandro Lipschutz.



