FORMAÇÃO DE PROFESSORADO EM TANGARÁ DA SERRA: UMA ESCRITURA SOB(RE) A LÍNGUA ESPANHOLA

Flavia Krauss
UNEMAT / Tangará da Serra

Resumen

Este texto relata un proceso vivenciado en la disciplina Pasantía Supervisada en Lengua y Literatura Española, en el séptimo semestre 2009/01 del curso de Letras de la Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Tangará da Serra, Brasil. A partir del trabajo con los diarios dialógicos como instrumento de reflexión sobre la propia práctica docente, trato de tejer *una colcha de retazos* que, de modo metalingüístico, intenta comprender el mecanismo de *confección* de los informes hechos por las alumnas. Para ello, observo ciertos aspectos vinculados con la constitución de las subjetividades de los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española en el estado de Mato Grosso, Brasil, analizando algunas cuestiones centrales para la comprensión del proceso de aprendizaje de dicha lengua, que pueden ser aprovechadas en la formación del profesorado.

Palabras clave: enseñanza y aprendizaje de lengua española; constitución de subjetividades; formación de profesorado.

Sobre el debutar de los diarios

Justifico la elección de este instrumento de aprendizaje como idóneo para nuestro curso porque parto, también, de la premisa de que los profesores deben hacer, de su labor en el aula, una constante investigación científica. Por ende, defiendo la idea de que en el trabajo de formación inicial de educadores se les proporcione a los alumnos las herramientas que les permitan construir y sostener sus reflexiones lingüísticas y educativas. Sostengo, asimismo, que tanto la actividad lingüística como la educativa son prácticas políticas; por ello, creo que no hay nada más coherente que estimular a los estudiantes a que elaboren sus discursos en la convicción de su derecho a ser escuchados, desde el primer contacto con el saber científico; a que resignifiquen su propio hacer en tanto sujetos capaces no solo de comprender las abstracciones a las que acceden a través de la licenciatura, sino y sobretodo a prestar su acuerdo o desacuerdo y, a partir de ellas, empezar a estructurar algunas explicaciones teóricas alternativas.

Consecuentemente, estimo que los docentes deben concientizar y orientar a los alumnos respecto de las posibilidades de articular sus propias reflexiones teóricas con los

conocimientos académicos consolidados, guiándolos, en suma, en la vía de la construcción del conocimiento, a *través de* y *pese* a las vicisitudes propias de la producción científica. La incorporación de esta dinámica en la formación inicial de profesores actuará como *arma* y a la vez *armadura* imprescindible para la construcción de un puente entre lo que artificialmente diferenciamos como *teoría* y *práctica*.

Sobre el sinsonte de nuestra experiencia

El primer día de clase hicimos una asamblea para tratar el tema de las formas de evaluación del curso. En ella propuse utilizar los diarios dialógicos tal como fueron definidos por Aguilar (2005), de modo que con el grupo leímos un texto teórico-explicativo y, luego, expuse cómo deberían funcionar los diarios al momento de usarlos como metodología de trabajo. Después de mirar la película estadounidense *Freedom Writers* (2007), presenté los motivos de la propuesta antedicha:

- Si el papel lenguaje, como afirma Aguilar (2007:12), "es uno de los elementos más importantes en la construcción de la experiencia y la subjetividad", según la opción crítica; en el caso del proceso de escritura –estimulado por el uso de diarios–, no solamente retorna la consideración de Aguilar, sino que además se presenta como una oportunidad para reflexionar sobre lo sucedido en el mismo momento de su escritura y, también, posteriormente: en la lectura de lo que se ha escrito; se trata también de una oportunidad para distanciarnos del suceso y volver a mirarlo o reconstruirlo desde una "mirada otra".
- En la línea teórica que sostiene que el conocimiento se construye de modo colectivo, la acción de reunirse y de desarrollar la tarea de escribir un texto constituye un proceso provechoso desde el punto de vista del desarrollo cognitivo.
- La estrategia resulta funcional a la necesidad que tenemos los profesores de evaluarnos constantemente, ya que conlleva la prerrogativa de que todo profesor sea, también, un investigador.

Propuse, asimismo, hacer una presentación del seminario y cinco actividades evaluativas.

Pero los participantes del curso consideraron que no había necesidad de realizar pruebas escritas, ya que la evaluación se realizaba a través de los planes de clase de las prácticas, del informe resultante del proyecto de investigación desarrollado en las clases de

lengua española que les tocaba observar, del seminario y del diario dialógico. De modo que, como corresponde a una asamblea, hubo cierta tensión polémica, entre –por un lado– el argumento a favor de la necesidad de realizar pruebas escritas, como ejercicio previo a aquellas a las que tendrían que someterse indefectiblemente en el ámbito académico; y –por otro– la posición de la mayoría, que decía no querer *huir* de las pruebas, sino más bien no caer en un exceso de evaluaciones. Posición que se definió por mayoría. Siguiendo lo planificado, empezamos con el plan del curso, cuya organización preveía dedicar un porcentaje de clases a la discusión de textos teóricos. Se había acordado que los estudiantes debían tener los textos leídos de antemano, pero luego de una primera serie de clases se hizo evidente que no habían cumplido con este compromiso. De modo que –luego de un proceso personal, en el que pasé de la desazón a la ira y a la broma para lograr que leyeran lo acordado– reaccioné irreflexivamente y les hice saber que no consentía el incumplimiento de su compromiso de participación: "Ya está.", les dije, "Había un acuerdo. No han cumplido con la parte que les tocaba; tampoco yo me siento en la obligación de cumplir con la mía. La prueba va a ser el 5 de junio. Entran todos los textos que hemos leído. Y no hay más consultas."

Los ojos se agrandaron fluctuando entre la incredulidad, la disconformidad o el reconocimiento de las razones aludidas. Salí del aula con cierta vergüenza, con el ánimo atisbando una mezcla de desastre y derrota: "Es feo ser digno de castigo, pero poco glorioso castigar", me dije, retomando a Foucault (2002:12). Me parece evidente que la decisión de realizar la prueba apareció en mi discurso como un castigo. Comenté el (fra)caso con algunas compañeras de confianza y ellas me tranquilizaron: "Son los gajes del oficio", dijeron. En el caso de la profesión del profesor, pienso que se trata de un complejo deslizamiento que parte de los "gajes" (prendas, perjuicios) de un "oficio" que compromete todo su ser. De ahí la dificultad. Algunos ideales democráticos acaban por mezclarse con imprevisibles impulsos autoritarios: de pronto *somos tomados por un torbellino* que actúa sobre nosotros "sin respaldo teórico ni secuencia metodológica". La contradicción, si no es dialéctica, debe ser constitutiva: empiezo a calmarme. No obstante, la angustia no se calla. Decido atraparla en estas letras para volver a ellas desde una mirada-otra. Si narré puntualmente este hecho, fue para poder pensar la compleja tarea de planificar la actividad educativa, en la que estamos siempre lidiando en los bordes de lo racional y lo emocional, entre lo real y lo ideal, entre lo que tenemos y lo que deseamos, y en lo difícil que es cambiar la práctica educativa propia y la de los profesores con los que convivimos en su formación inicial, siendo que fuimos moldeados en las tablas de otra educación que continúa incidiendo en nosotros/as o ejerciéndose a través de nosotros/as.

Sigamos así: sobre la in/experiencia bajo la reflexión

Estas consideraciones quisieron hacer de introducción al tema que nos ocupa: el desarrollo de la práctica de la escritura en los diarios dialógicos. Actividad que tampoco resultó tal como la habíamos planeado: no puedo dejar de anotar que, al principio, la escritura en los diarios me produjo una sensación de extrañeza; sólo con el paso del tiempo y de las clases fui familiarizándome con lo que escribían las estudiantes. Somos un grupo de trabajadoras adultas, algunas ya profesoras, muchas casadas y responsables de un lar, de los hijos, de los alumnos. Sin embargo, los textos de los diarios no se condecían con la situación descripta, pues presentaban, inexplicablemente, rasgos infantiles. Decidí silenciar mi perplejidad hasta que apareciera alguna hipótesis que otorgara algún sentido a lo que leía, y preferí dedicarme a hacer una lectura intensiva de lo que se iba escribiendo en los diarios. La lectura, relectura y las marcas que fui hallando en los diarios escritos por las alumnas me llevaron a vincular dicho fenómeno con la hipótesis que defiende María Teresa Celada (2002) en su tesis de doctorado: la lengua española es una lengua singularmente extranjera para el brasileño, ya que le hace revivir el proceso de acercamiento a la norma patrón de la lengua materna, que se da vía escolarización.

Esta investigadora da cuenta de que la subjetividad del brasileño –que se siente muy a gusto en su "rico hablar" y se suelta con mucha facilidad en lo que corresponde al dominio de la oralidad– se siente como si estuviera en el interior de una escayola al verse obligado a escribir, ya que en el portugués brasileño se opera un corte demasiado abrupto entre lo que va del espacio de la oralidad al espacio de la escritura. Ese *corte* se presenta como un vestigio de nuestra historia de colonización: como si el ámbito de la escritura estuviera interdicto o prohibido para los brasileños.

Es decir, para que interpretemos la escritura de dichos diarios dialógicos, considero pertinente la tesis de Celada que aquí parece estar funcionando como telón de fondo (como condición simbólica y atávica) de las dificultades observadas en la escritura de las alumnas. Tendríamos, entonces, una escritura que se presenta como un lugar de resonancia de diversos de factores y, las dificultades, como nudos que coagulan cierta expresión de resistencia. Como los brasileños tenemos dificultades para poder plasmar nuestra subjetividad en la lengua escrita, intentamos ensayar alguna actitud en respuesta frente a la demanda moderna que nos dicta la necesidad de dominio del sistema lingüístico escrito, y terminamos por inventar una escritura que a lo mejor se corresponde con la formulada en nuestro imaginario: un simulacro algo deformado, una parodia opaca en la cual no nos permitimos aparecer con nuestros

pergaminos propios.

Como vestigio de la situación de vasallaje colonial a la que estuvimos sometidos históricamente, resulta que la propia lengua portuguesa –la única reconocida en términos oficiales en este país continental– se presenta en su versión escrita como una lengua extraña, extranjera al brasileño, en la que no logramos ocupar con desenvoltura alguna posición discursiva proficua en la que erigirnos como un yo que opina, que argumenta, que conoce, que construye y que constantemente se constituye (Revuz, 1998).

Con relación al análisis de dados que nos toca en este texto, vale observar que en el caso del grupo mencionado –con el que realicé mis prácticas– y en lo que concierne a la escritura del diario, hubo un rasgo que se mantuvo de modo persistente en las producciones: cierta infantilización del sujeto que enuncia. Para dilucidar esta afirmación, subrayo que la palabra infancia viene del latín *infans, infantis*, y significa "privado de palabra", "el que no habla". Interpreto este movimiento del sujeto que (se) enuncia (que más bien consistiría en un *no enunciarse*, ya que se sustenta en la producción de un silencio, de cierto esconderse, lo que quizás corresponda a cierto ahogarse en las propias palabras) basándome, en principio, en las afirmaciones de Celada (*ibidem*). De modo que identifico este padecer como un retorno a un respirar que nos expulsa de nuestra tierra, de nuestra lengua, y, consecuentemente, de nuestro cuerpo. Vislumbro este silencio como el retumbar del vértigo de un vasallaje colonial devastador que nos exilia de nosotros mismos, que saca a la superficie la violencia simbólica a la que nos sometieron con la imposición de la lengua en su modalidad escrita. Se trata de un reencuentro que conlleva un rememorar de los sentimientos y sensaciones experimentadas en el transcurrir de la historia. Entre ellas, subrayo una suerte de exceso motivado en el sentir afásico, infantil, que surge de la tensión **entre el afán de decir algo y el fiasco de no conseguirlo**. Esta última afirmación reenvía, también, a una diversidad de determinaciones que convergen en dicha situación (en el estado actual de los desarrollos teóricos, sabemos que no es posible considerar los hechos en términos de causa-efecto, como una relación lineal); de modo que también se barajaron otros posibles prismas de análisis, los cuales se convergen con la hipótesis de M. Celada, con la idea de considerarlos en futuros trabajos, a saber:

- Situaciones que incumben a los estudios de género en comunidades latinoamericanas;[1]

[1] "Desde la teoría del género se enfatizan los rasgos con los que nuestra cultura patriarcal deja sus marcas en la construcción de la subjetividad, masculina o femenina. La subjetividad queda marcada, y se hace imposible pesar la subjetividad ´fuera` de un cuerpo. Por lo tanto los cuerpos quedan marcados; estas marcas de la subjetividad se hacen manifiestas a través de la escritura, una escritura que ´pone el cuerpo` en lo que dice y también en lo que no dice."

Doble tarea la de la escritura de mujeres que para contar debe primero descontar, descontar historias de miedo, de culpabilidad, de castigo, de censura, de marginación; descontar historias patriarcales hasta evidenciar

- La relación entre la práctica de la escritura y la recurrencia a lo interlingual (portuñol) como lugar de pasaje en la apropiación de una lengua-otra;
- Situaciones vinculadas con el uso del diario dialógico, en tanto género discursivo (M. Bajtin 1952/3, *circa*),[2] considerado éste como una herramienta propiciatoria en cuanto a la expresión escrita y, también, respecto de la expresión de la subjetividad, en la formación inicial de docentes de ELE. Entre otras cosas, esta experiencia promueve el estudio y optimización de los factores que puedan incidir favorablemente en su utilización.[3]

Para corporificar o hacer visibles los dichos precedentes, analizamos los textos resultantes de la propuesta de trabajo con los diarios dialógicos, y organizamos nuestras inferencias a partir de 3 ejes:

1. Los textos no narran efectivamente ningún suceso, pues presentan problemas de cohesión y coherencia tan fuertes que desarticulan la posibilidad de reconocimiento de un significado abarcador de todos sus párrafos (y carecen, también, de *progresión temática*). En una primera aproximación parecen no reenviar a ningún referente específico, ya que construyen narrativas que se caracterizan por un grado de abstracción y superficialidad muy elevados;
2. el hecho de que, en términos lingüísticos estructurales, las alumnas se equivocan en puntos donde la lengua española mucho se asemeja a su lengua materna (la lengua portuguesa;
3. la perspectiva discursiva asumida en cada uno de los textos es excesivamente didáctica e infantil: conclusión a la que se llega tanto a partir de la enunciación como de lo enunciado en dichos diarios.

Con relación al primer punto, subrayo el hecho de que estas narrativas son extremadamente escuetas, tópicas; no se constituyen en *narrativas* en el sentido fuerte del

---

la `marca´.

En esto radica la memoria femenina (la memoria dentro de un cuerpo de mujer): en salvar el tiempo. La mujer que escribe promueve, desde su palabra, una reivindicación que, desde el presente, recupera la memoria primera, más primitiva, la memoria de la desmemoria, la memoria del silencio, y, una vez que cree haber llegado al comienzo, al primer punto, retoma desde allí el discurso, un discurso que integra, desde su voz, el entramado de todas la voces por tanto tiempo silenciadas." (Cecilia Secreto, 1997:157)

[2] Bajtín, M. (1952/3): "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.

[3] Estimo que esta experiencia muestra que la inclusión del diario dialógico, como herramienta conducente a nuestros objetivos pedagógicos, precisa de una mayor dedicación en el período de conformación de la competencia del escriba en el uso de este género.

término, no son capaces de tejer sentidos, se presentan como inexactos en cuanto a la complejidad del tema tratado justamente por lo resumido que lo presentan:[4]

> "durante la clasae, vários otros assuntos fueron discutidos, como por ejemplo, la ley que el gobierno he imposto, a cual tiene que tener um gran numero de profesores formados en Lengua Española hasta 2010. Hablamos también, sobre el método Big Monster de enseñanza de la Lengua Inglesa, que fué idealizada por el autor Rajagopalan y que no he hecho muy suceso em el Brasil."
>
> "Ya em lo día vinte y un del mes de mayo de dos mil nueve la profesora gentilmente cedeu las clases para los acadêmicos sacarle posibles dudas de la prueba, su contenido y de los llanos de clases y de lo pasantía en generales."

En lo que respecta al segundo punto –y aunque había sido aclarado que no se haría una evaluación de la escritura desde criterios lingüísticos y estructurales–, me llama la atención el hecho de que estas ya profesoras [aunque en formación inicial] no se molestaran en entregarme un texto escrito en portuñol, como aparece en la secuencia.

> "Todavía, terminamos mas un diário del clase del pasantía del español, ansiosos para el próximo encuentro."
>
> "Lo cuento que estabá previsto para la discución en sala de clase sería 'Formación de profesores en el Brasil', de Neide Maia Gonzalez, que haz una reflexión sobre la situación de nuestro país la frente de los hogares que los profesores de Lengua Extrangera ten disponibles para la su formación y reflección del estudio de la Lengua Extrangera."
>
> "nuestra clase del pasantía del español empezou con la explicación del texto"

Como notamos, hay muchas ocurrencias de lo que podemos llamar interferencias de la lengua materna:

- el uso de "mas un diario", construcción típica del portugués (en español la construcción es inversa "un diario más" u "otro diario");
- "Extrangera" (portug) vs. Extranjera (español);
- en: "Lo cuento" que deviene de la tensión el "O conto" y "el cuento". Y también la aparición del significante "cuento" en lugar de "artículo";
- "que haz (ela faz) vs. "ella hace". O sea "haz" es una mezcla entre faz y hace.
- -"la su formación" vs. "para su formación";
- En "nuestra clase del pasantía del español empezou con la explicación del texto" existe un ejemplo muy claro de traslación y persistencia de la lengua materna en la desinencia del verbo empezar.

---

[4] Los recortes que aquí inserto aparecen *ipsis litteris* en los textos en análisis; por lo tanto, mantuve inclusive los equívocos lingüísticos.

Sin embargo, también existen ejemplos que no devienen de una comparación de la lengua meta con la lengua materna, o de un préstamo entre ellas, sino más bien de un alejamiento entre ambas lenguas:

- la palabra "todavía" existe en portugués en un sentido que se aleja tanto del español como de su uso en el siguiente excerto: "Todavía, terminamos mas un diario";
- "para la su formación y reflección"; la palabra "reflexão" en portugués ya aparece con una "x" con la misma realización fonética;
- Si fueran por las inferencias posibles a partir de su lengua materna en "terminamos mas un diario del clase", las alumnas se saldrían bien con relación al género de la palabra "clase", sin embargo, probablemente como les pareció demasiado semejante al portugués, cambiaron el género, ya que la lengua extranjera debe ser distinta a la lengua materna.

En cuanto al tercer aspecto, a la hipótesis de que exista cierta infantilización del sujeto que enuncia, vislumbramos que las alumnas no solo se sirven del léxico que culturalmente caracterizamos "como si fuera de un crío"; vale decir que su subjetividad –entendida aquí como la expresión de las propias sensaciones y emociones– no se corresponde con la de mujeres adultas. Asimismo, la propia configuración del texto, los saludos y las despedidas acaban por plasmar un mundo que fluctúa entre la niñería y la ñoñería:

> "Querido diario en el día treinta del mes de abril de dos mil y nueve nuestra clase del pasantía del español empezou con la explicación del texto (...)"
> "Hola mi diário! (…) Estoy acá mas una vez, para te dicir todo el que sucedió en la última clase de Estágio de Lengua Española (...) Gracias por oírme, hasta la vista."

En esta instancia es donde se vuelve posible articular el tercer eje (la enunciación infantilizada del sujeto-escriba) con el uso del género discursivo "diario dialógico": queda por investigar si las experiencias previas que las alumnas pudieron haber tenido en el uso de diarios demarcaron, o no, la experiencia actual. Es posible que las alumnas hayan usado "diarios íntimos" en la práctica escolar, ya que el género *diario íntimo* (infantil o adolescente) porta sus propias marcas enunciativas, y una de ellas es la personificación (el diario, en sí mismo, es construido como un destinatario de confianza, encarna al "amigo/a íntimo/a"). Si las alumnas tuvieron alguna experiencia preadolescente en el uso de diarios íntimos, entonces ellas "saben" que escribir un diario es usar sus fórmulas de apertura, consecución y cierre

(Fórmulas de apertura: “Querido diario”, “Hola mi diario” / F. de consecución: “para te decir”, “gracias por oírme” / F. de cierre o despedida: “Volveremos a nos hablar”, “Hasta más! Besos”, “hasta la vista”). Vale decir que esas fórmulas les vienen casi impuestas por el género.[5] *Impuestas* porque, de no usarlas, pensarían que no están cumpliendo con la consigna de escribir en el género propuesto. O sea que por un lado asocian el diario dialógico con el diario íntimo púber y, por otro, escriben bajo cierta “sanción social” (cosa que es notoria si se piensa que han propuesto sustituir la instancia “examen”, entre otras posibilidades, con los diarios). Por otra parte, el diario íntimo siempre ha sido confesional: y en tanto lugar donde se *narra, cuenta o confiesa la intimidad,* el diario admite la expresión informal, aforística, fragmentaria, “libre” (pues en un diario íntimo se escribe lo que el interesado quiere expresar; mientras que en los diarios dialógicos usados en el ámbito académico, se escribe lo que el docente espera –el docente espera que uno escriba sus dificultades e ideas en relación con el desarrollo de la clase–, es decir, espera un “protocolo de escritura”). Entonces en la experiencia hubo un equívoco: el diario dialógico no es un diario íntimo y menos aún infantil. A su vez, yo no había diseñado un trabajo para la formación de la competencia que permita la escritura de protocolos. De modo que esta experiencia me permite pensar, por un lado, que el período destinado a conformar la competencia en la producción de diarios dialógicos y/o de protocolos debe ser más intensa y más práctica que la que se pudo destinar a este grupo de alumnas: para formar la competencia en la producción de diarios/protocolos, se necesita algo más que leer teoría sobre el uso de diarios de tertulias: se precisa haber leído diarios escritos en esas mismas circunstancias, y, también, protocolos de escritura.

En este punto me permito enunciar otra hipótesis subsidiaria de la antedicha: el operador de la enunciación infantil fue el mismo el género discursivo elegido, desde el momento en que las alumnas rememoraron experiencias preadolescentes en el uso de diarios íntimos. Todo género discursivo reenvía o actualiza las experiencias previas (actualiza los conocimientos previos de ese género, antes que los conocimientos nuevos asociados a otros usos didácticos del género). Cabe aquí retomar la hipótesis de Maite Celada (“la lengua española es una lengua singularmente extranjera para el brasileño, ya que le hace revivir el proceso de acercamiento a la norma patrón de la lengua materna, que se da vía escolarización”) pues estimo que se vincula fuertemente con una situación más amplia: la del aprendizaje formal de una lengua extranjera. Durante el aprendizaje y práctica de una lengua extranjera (es decir, cuando no se está inmerso en ámbito cultural propio del la lengua

[5] El diario infantil siempre es personificado, es decir tratado como una persona (“Querido diario”, “Hasta más! Besos”, “Hola mi diario”, “para *te* decir”, “Gracias por oírme, hasta la vista”, en los ejemplos citados).

extranjera), el estudiante experimenta la situación de *estar en falta* (suele querer o necesitar decir/escribir mucho más de lo que su competencia le permite). El hecho de experimentar una restricción del campo de alternativas en cuanto hablante y escriba actualiza la posición que ocupó en la experiencia escolar (más aún en el caso de la escritura, que soporta o está sujeta a una normatividad y a una **sanción social** más rigurosa que la expresión oral): se está, otra vez, en estado parcial de incompetencia para escribir, y el hecho de *ocupar el lugar de la incompetencia* para desempeñarse en el mundo adulto actualiza el recuerdo de la situación infantil y escolar de aprendizaje: en ese sentido, infantiliza. Esa situación de incompetencia –tanto respecto de la restricción léxica cuanto de los peculiares modos de organización discursiva de la nueva lengua– está ligada al aprendizaje de una lengua extranjera y se vincula con varios fenómenos asociados entre sí: 1) la recurrencia a lo interlingual: la lengua de origen le "presta", o no, su organicidad a la nueva; y 2) la recurrencia a la propia enciclopedia del estudiante o a la habilidad para utilizar el género discursivo que se le solicita, al momento de enfrentar la situación de escritura de un tipo de texto específico.

En este último sentido, es la memoria del género o tipo textual exigido en este curso (el diario) la que reenvía al conocimiento previo del género: la frecuentación del género *diario* (*infantil)* hace a la reiteración de sus fórmulas típicas. Si se retoma esta experiencia en futuros cursos, se tendrá en cuanta que la situación propuesta es más o menos artificial: por un lado se hará hincapié en la diferencia en entre el diario dialógico y el diario íntimo. El diario, como la carta íntima, tienen de por sí un destinatario de absoluta confianza por parte del escriba (el diario no tiene destinatario, pero ya sabemos que al diario se lo escribe secretamente para que alguien lo encuentre, o para que sea publicado, en la tradición de los escritores de ficción); mientras que, en el ámbito académico, es innegable que el destinatario incluye al docente. O sea que el uso de estos géneros en el ámbito académico es claramente ficcional (es un "como si", "como si le escribiera a alguien de confianza, pero que no me va a calificar"); y eso más allá de que los diarios dialógicos, como los protocolos, a quien verdaderamente informan es al escriba en sí mismo que podrá releerse como un observador-otro, con una mirada-otra.

Sobre el ca(n)tar palabras de un bal/bucear sin final[6]

En este texto me propuse escenificar algo de lo que he vivido. Ahora nos toca a los

[6] Este título se inspira libremente en cierto trecho de "Pescador de Ilusões", una composición musical de O Rappa.

educadores y futuros educadores re/direccionar esta narrativa. Respecto del *qué hacer* con el drama que hasta aquí he descripto (y respecto de *cómo hacerlo*), se me ocurren algunos criterios a tener en cuenta, que se podrían utilizar como brújula indicativa de otro camino posible. Para ello parto de la frase que me dijo Consol Aguilar el último día que estuve en Castellón de la Plana, el día que me tocó escribir en el Diario Dialógico de la Tertulia Literaria del Barrio de San Agustín. Me equivoqué en una palabra que había escrito con bolígrafo y no me gustaría borrarla, para que no lastimara el cuaderno del diario dialógico. Al ver mi cara de *¿qué hago ahora?,* sentenció Consol*:* "Táchalo, táchalo. Son tatuajes; la escritura es un tatuaje". Estoy contando esto porque querría corregir un equívoco que me ocurrió al escribir en el diario de las tertulias que frecuenté por tres meses en España: la escena de la escritura me trajo el recuerdo de las muecas y malas palabras que se estrellan bajo los gritos en el proceso de tatuarse; también me trajo la imagen de los trazos y de los colores que luego se eternizan sobre el cuerpo, y el momento en que la tinta se mezcla con la sangre, pues esas letras, o algunas de ellas, nos moldean, nos molestan, nos mal representan y nos meten miedo; pero, probablemente, pasar por ello permita confluir en favor de nuestra emancipación.

Creo (porque también creo que los seres humanos apenas contamos con nuestros cuerpos y con algunas creencias que lo significan) que como *escrituras* y *escritoras* que somos, podemos *tachar algo de lo que fuimos* y *reescribimos hasta el ahora* para empezar a escribir un capítulo *otro* de esta narrativa. No obstante, sospecho que todo registro anterior (aún habiéndolo "tachado") permanece de modo persistente; aunque ilegible, es indeleble, es una cicatriz que se presenta como insondable, como senda en cierta medida inescrutable. Me permitiría expresarlo así: "La democracia en la cabeza y la dictadura en las venas"; esto es, subsisten impulsos que se refractan en nosotras y también instantes gratificantes que nos impulsan a frenar algunas reminiscencias aleatorias y poco heroicas, alguna perspectiva i/lógica e in/determinadas logísticas, los relatos de relucientes experiencias y determinantes reticencias históricas, las utopías y las urgencias; todos estos retazos, bajo mi perspectiva, van conjugándose de modo poco coherente y acaban por coser el proceso de enseñanza y aprendizaje tal como se presenta en lo cotidiano: vale decir, tejemos y a la vez somos tejidas. Este proceso es lo que somos, lo que hacemos, lo que nos hacen. Lo que querramos ser y hacer es otra historia.

En las 20 horas de prácticas que les tocaban a las alumnas, y que se concretizaron bajo la forma de mini-cursos ofrecidos a la comunidad, observé que la participación era bastante efectiva, tanto cuantitativa como cualitativamente; observé también que muchos aprendices

manejaban sus puntos de vista con bastante maestría en castellano. Interpreto este hecho como resultado de lo que estamos in/tentando en el terreno educacional: la búsqueda de una vía en la que se vislumbre la variedad de voces que se manifiestan en una escucha atenta, de la cual los alumnos (que en este contexto ya eran profesores) nos brindaron bellas muestras. Los futuros capítulos que ellos escribirán como protagonistas de otras ocurrencias -que exceden a esta rememoración-, probablemente darán cuenta de otras tramas mucho más prometedoras que ésta. Ojalá esta interpretación optimista no sea la ilusión de un oasis en el medio de un Mato Grosso, que se genera a partir del desear de la observadora. Por las dudas, finalizo la reflexión con un deseo más: que esta supuesta ilusión óptica llegue a ser una de las profecías autocumplidas referidas por Rosenthal (1981).

Referencias bibliográficas:

AGUILAR, C. *Diarios dialógicos: cuadernos de bitácora*. En: Actas del IX Simposio Internacional de la SDLL (en prensa), 2005.

_____. *Lengua y Cultura desde la Opción Crítica* En MENENDEZ, E. & DELGADO, A. (eds.). Lengua y Cultura. Enfoques didácticos. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp.137-146

BAJTÍN, M. (1952/3): "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.

CELADA, M. T. *O espanhol para brasileiros: uma língua singularmente estrangeira*. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Lingüística da Unicamp: Campinas, 2002.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAULT. M. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión.* Siglo XXI, Editores Argentina, 2002.

REVUZ, C. “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio”. En:

SIGNORINI, I. (org) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.* Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. “Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos”. En: PATTO, M. H.(org.) *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

SANTOS, H. S. *O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras.* En: Congreso Brasileño de Hispanistas, São Paulo, 2002.

SECRETO, Cecilia: “Herencias femeninas: nominalización del malestar”, en: Cristina Piña (ed.) *Mujeres que escriben sobre mujeres (que escriben)*, Buenos Aires, Biblos, 1997.

_____