

## Formación docente, escritura y subjetivación<sup>1</sup>

Gustavo Bombini  
UBA  
gbombini@gmail.com

### Resumen

Hemos hablado mucho —desde los 90— de la escritura como proceso, pero hablamos de la escritura como proceso en términos micro, de hacer un borrador y después revisarlo; es decir, en un sentido restringido, como proceso cognitivo y en la dimensión exclusivamente lingüística. Sin embargo, en un sentido más amplio, hay otra idea de proceso —que yo llamaría proceso cultural— que es el modo en que el sujeto va construyendo su relación con la escritura. Y precisamente en esa perspectiva la escritura puede ser pensada como proceso de producción de subjetividad. Esto es, quien escribe puede sentirse él mismo sujeto de la escritura, sujeto que puede abordar la escritura, construyendo una confianza en su relación con la cultura escrita. Ahí hay una cuestión clave, que alguien podría llamar *actitudinal*, que no es técnica, que tiene que ver con cómo el profesor, como mediador de la relación del estudiante con la cultura escrita, se hace cargo del proceso con todos sus momentos, es decir, *no se saltea ningún paso*, porque donde nos salteamos un paso es donde el otro queda indefenso, en desventaja.

Palabras clave: proceso de escritura - subjetivación - práctica cultural - zona de pasaje

<sup>1</sup> Conferencia de cierre de la *VI Jornada Debates sobre Educación e igualdad: comunicación de trabajos finales sobre educación, discapacidad y vínculo pedagógico*, llevadas a cabo el 16 de noviembre de 2017, en la sede de AGMER, Laprida 106 (Paraná), realizadas en el marco del Proyecto de Innovación e Incentivo a la Docencia «Escritura académica y prácticas de interlocución en la formación de grado en Ciencias de la Educación» de la FCEdu, Convocatoria 2017 de la Secretaría Académica de la UNER.

## Teacher education, writing and subjectivation

### Abstract

We have spoken a lot —since the 90s— about writing as a process, but we speak of writing as a process in micro terms, like making a draft and then reviewing it; that is, in a restricted sense, as a cognitive process and in the exclusively linguistic dimension. However, in a broader sense, there is another idea of process, which I would call the cultural process, which is the way in which the subject builds his relationship with the writing. And precisely in that perspective writing can be thought as a process of subjectivity production. That is, those who write can feel themselves subject of writing, a subject that can approach writing, building a trust in their relationship with written culture. There is a key question, that someone could call attitudinal, that is not technical, that has to do with how the teacher, as mediator of the student's relationship with the written culture, assumes the responsibility of the process with all its moments, that is to say, no step is skipped, because where we skip a step is where the other is helpless, disadvantaged.

Keywords: writing process - subjectivity - cultural practice - passage zone

Buenas tardes a todos, a todas, gracias por esta invitación, por este contexto, por estar otra vez en la ciudad de Paraná, que es una ciudad con la que tengo una relación de muchos años vinculada con cuestiones más personales y también institucionales, académicas.

Empiezo por una referencia autobiográfica. Uno llama la segunda carrera a esa que creía que iba a estudiar durante toda la vida y al final estudió otra. Yo siempre dije que iba a estudiar arquitectura, así que mi segunda carrera es arquitectura. Pero pasó que siendo al fin profesor e investigador, las dos cosas a tiempo completo, ahí, en ese «entre», entre la enseñanza y la investigación, educación empezó a ser *mi* segunda carrera, o mi segundo campo de interés. Quienes venimos de las disciplinas, de la historia, de las letras, de la filosofía, tenemos muchos prejuicios respecto de las Ciencias de la Educación: decimos que los de esa carrera son generalistas, *todólogos*, que parece que lo saben todo; y es tremendo ver que esos prejuicios, según pasan las décadas, se siguen sosteniendo. Cuando yo empecé a cursar para el doctorado, seminarios y cursos de Ciencias de la Educación, primero pensaba que tenía que conocer «el discurso del enemigo», «únete a él discursivamente», me dije; pues pensaba que cuando hablaba frente a alguien de Ciencias de la Educación, yo no tenía el saber técnico de ese campo. Esto se resuelve de una mejor manera en estos tiempos, pensando interdisciplinariamente, y para mí, las Ciencias de la Educación fueron mi primer paso en la posibilidad de pensar interdisciplinariamente, ya no desde el prejuicio disciplinario.

En muchos espacios se puede producir este diálogo de mutuo aprendizaje pues, por fin, los que provenimos de las disciplinas compartimos cierta condición de pedagogos, de hacedores de un cierto tipo de práctica. Yo, desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura, a partir de cierta especificidad que es lo discursivo, trabajando con la oralidad, la lectura y la escritura, es que empiezo a pensar transversalmente cuestiones que tienen que ver con lo pedagógico, pero que reconocen en la lectura y la escritura una cierta encarnadura; aquellas cosas que *encarnan* en la lectura y la escritura (y podemos decir que todo encarna en la lectura y la escritura; sin la lectura y la escritura no habría enseñanza, no habría transmisión, no habría dispositivos pedagógicos, no habría tareas). Todo es la lectura y la escritura, y ahora, además, la multimodalidad se suma, como los modos de transmitir y producir saberes que no son lingüísticos.

Alguien en el *Facebook* de Daniel Cassany, un especialista en temas de escritura muy difundido en el ámbito hispánico y que es catalán, se preguntaba si antes los estudiantes universitarios leían y escribían bien, y ahora leen y escriben mal. Yo contesté que es improbable e improbable que haya existido una edad de oro de la lectura y la escritura. Cualquier nostalgia de algo más o menos desconocido es, por lo menos, un anacronismo, sino una ficción de que hubo un tiempo en el que los estudiantes leían y escribían mejor. Los de los 50, los de los 60, los de los 70, o los de los 30; la verdad, no sé. Es decir, cualquier reminiscencia respecto de una

edad de oro en cualquier campo es hacer una comparación anacrónica. No tiene sentido comparar. Y en todo caso, yo creo que si hay algo del orden del déficit que se detecta, en realidad tiene que ver con que se escribe más. Como se escribe más, como hay más demanda de escritura, hay más posibilidades de detectar que ahí hay problemas. Me parece que tiene que ver con eso y con una visibilización que hace también a la construcción de una agenda. Y es el tema de la escritura en la universidad el que se ha instalado en la agenda universitaria desde los años 90, con más fuerza en las últimas décadas. Y yo postulo que hay distintos modos de construir esta agenda.

Miraba el programa de esta Jornada, el proyecto de investigación que me pasaron, pensaba en algunas cosas que hemos desarrollado, en otros debates, en otros colegas, en otros espacios, y cómo se va instalando este tema como parte de la agenda universitaria, ¿por qué nos interesa hoy, acá, hablar de este tema y desde qué lugar queremos hablar de este tema? Hay distintas maneras de construir esta agenda y esas distintas maneras confrontan, son diversas y quizás parten de concepciones distintas de lo que es la lectura, la escritura, de lo que es la práctica pedagógica y de lo que son los sujetos en la práctica pedagógica. Por eso, esta cuestión de la construcción de subjetividades tiene que ver con qué posicionamiento tomamos respecto de la lectura y de la escritura y, diría, de las prácticas de la lectura y de la escritura. En esas prácticas y en esas didácticas de la lectura y de la escritura se definen también modos de construcción de la subjetividad y de la subjetividad docente, de una posición profesional.

Entonces, yo puse algo en el *Facebook*, donde decía que para mí las edades de oro no existen, que en todo caso el problema con la lectura y la escritura se torna visible porque le damos visibilidad y lo ponemos en la agenda. Cuando dije los 90, me refería al contexto de ese primer ciclo de las políticas neoliberales (hoy asistimos al segundo), políticas de recorte del presupuesto universitario que tensionan con la tradición argentina del ingreso masivo a nuestras universidades única, quizás solo comparable con México, en cuanto a su capacidad de inclusión, a la idea de que los sectores sociales ingresan a la universidad, muy reforzado esto en las últimas décadas con la creación de nuevas universidades y con un programa político que apunta a que todos los sectores de la sociedad accedan a la universidad, tengan ese derecho, al menos. Evidentemente una concepción política inclusiva, que imagina que todos tienen ese derecho, ha de tener algún impacto pedagógico, digo, no podemos seguir repitiendo la fórmula del CBC<sup>2</sup> de la UBA del año 1984.

Cambiaron las condiciones materiales, tecnológicas, socioculturales de la lectura y la escritura. Leemos y escribimos de otra manera que cuando yo era estudiante. Eso evidentemente tiene un impacto en las prácticas sobre el cual hay que pensar. Entonces, en los 90, el modo de construcción de agenda estuvo apoyado fuertemente en el argumento del déficit. Muchas investigaciones hechas por colegas del campo de la lingüística,

<sup>2</sup> CBC es el Ciclo Común Básico y constituye el primer año de todas las carreras de la Universidad de Buenos Aires.

dedicados a las cuestiones de la lectura y de la escritura usaron, o pusieron al servicio en esas investigaciones, las propias categorías descriptivas del campo de la lingüística para describir los déficits que los sujetos reconocían en sus prácticas. Es decir, *problemas con la cohesión*, *problemas para sostener un tema a lo largo del texto*, ya no eran solo problemas normativos, de ortografía, algunos sintácticos, de concordancia, sujeto-verbo, plural-singular, no eran solamente esos problemas, sino problemas más estructurales del texto. Entonces, muchas investigaciones se dedicaban a recoger como corpus las escrituras de los estudiantes y uno se cansaba de escuchar ponencias que se referían a los déficits del otro, y todo dicho en un lenguaje muy técnico. Frente a esa perspectiva, tan apoyada en esta idea de que investigar es hacer descripciones de los déficits, hay una respuesta política que es remedial, es decir, se ha detectado una patología que en la escritura hay que atacar con algún tratamiento, alguna terapia didáctica. Entonces ahí vienen todas las propuestas de carácter remedial, que son respuestas técnicas, es decir, «si te falta cohesión, entonces te vamos a dar unos ejercicios de cohesión y vas a escribir bien la cohesión». Es todo como un «resultadismo» en la concepción de la lectura y la escritura. Esa es un poco la agenda que se construye a partir de los años 90 y continúa en los 2000, y que aparece fuertemente bajo el rótulo muy instalado de *alfabetización académica*. Fíjense en la palabra *alfabetización académica*: la van a escuchar porque hay incluso materias en los institutos terciarios que se llaman así. Berta Braslavsky, una especialista en alfabetización, estaba un poquito fastidiada y decía «si todo es alfabetización, nada es alfabetización», porque estaba también la alfabetización digital, etcétera.

Ahora, la palabra alfabetización ya carga con un estigma porque, claro, hay un analfabeto, alguien que parece que de la nada va a recibir dosis de discurso académico. No tenía nada y lo vamos a enriquecer con discurso académico, porque está analfabeto. Como si el discurso académico en su producción no fuera parte de una secuencia de trabajo con el discurso, que va desde otros usos hacia la construcción del discurso académico. Como si el discurso académico estuviera fuera de todo contexto. Y a ese sujeto le dan dosis de formato de monografía y a partir de esto se espera que produzca y que lo haga rápidamente. Produce a partir de una confianza repentina de que él puede hacer lo que antes no podía; y de pronto puede, en un curso de cuatro semanas, de ocho semanas, de tres meses, como son algunos cursos que tienen el carácter propedéutico: «te enseñé a hacer monografías en el ingreso a la universidad para que, a partir de ahí en adelante, sepas hacer monografías». Como si la práctica de la escritura no estuviera directamente vinculada con la apropiación de conocimiento, como si fuera algo meramente técnico, estructural. Entonces, pareciera que fuera lo mismo en la cursada de la carrera de Ciencias de la Educación, por ejemplo, hacer una monografía sobre economía de la educación que hacer una sobre pedagogía crítica o escribir una investigación de corte etnográfico que una investigación historiográfica.

O sea, Adriana Puiggrós no escribe igual que María Teresa Sirvent, escriben distinto, escriben de otra manera, narran de otra manera, procesan la información de otra manera, ¿qué formato estandarizado de monografía cabría para esas escrituras?

La construcción de la escritura está vinculada con una dimensión epistémica. Es decir, que en la escritura misma hay construcción de conocimiento, porque sino estaríamos partiendo de una concepción muy básica del proceso de escritura, según la cual las ideas estarían en la cabeza y yo las vuelco en el papel; es una frase común, escolar, pero también universitaria. «Bueno, si ya tenés tus ideas, ahora solo te queda volcarlas en el papel», así como si se cayera el agua de una jarra, vuelco las ideas. Las ideas son la escritura, las ideas se construyen por la escritura. Esto no va en desmedro de la oralidad, porque la oralidad también es un lugar de construcción de conocimiento. Se trata de discutir esta idea simplificadora de la escritura como mera transcripción de unas ideas que la preceden.

Hace poco, trabajábamos con nuestro equipo en una sistematización de unas prácticas de escritura desarrolladas por los estudiantes de Letras en el marco de un seminario. Yo había propuesto: «Bueno, sobre los registros que hicieron de las prácticas —texto uno— van a escribir una suerte de ensayo —texto dos—». No estuve presente en el encuentro siguiente y cuando volví el grupo había inventado la idea del *texto cero*, que era la oralidad: todo lo que veníamos discutiendo oralmente era parte del amasado de esos registros que a su vez iban a dar por resultado ese ensayo. El *texto cero* me parece interesante porque de este modo le estamos dando importancia a la oralidad.

El valor atribuido a la escritura tiene que ver con algunas convenciones de transmisión del conocimiento en el medio académico. Aunque una ponencia es, en principio, un texto escrito (que se envía con anterioridad a un evento académico para que sea aceptado), cada vez más frecuentemente se solicita en esos eventos que las ponencias no sean leídas sino comentadas. Eso a mí me cuesta especialmente porque cuando escribo una ponencia lo hago convencido de que está tan bien escrita que vale la pena ser leída y entonces me dicen «no, pero tenés solo diez minutos» y yo lucho contra esa restricción y entonces leo rápido, no puedo cortar el texto, porque lo escribí pensando que iba a ser leído en voz alta, incluso porque ya tenía unas marcas de oralidad, o de puesta en escena, que yo las pongo en juego dentro del texto, incluso con algunos momentos humorísticos con los chistes, con diversas estrategias a las que uno va recurriendo, imaginándose que puede decaer la atención del auditorio, que es lo que puede estar ocurriendo ahora mismo.

Entonces, lo que digo es que no existe la posibilidad de un entrenamiento en la escritura *a priori* de la propia práctica de apropiación del conocimiento. Si no hay conocimiento a la vista, el discurso del subcampo de conocimiento del que se trate, dentro de un área disciplinaria, no hay posibilidades de estar pensando en el formato de la escritura, salvo

en un extremo de estandarización, que va a dar lugar a esas escrituras anodinas, poco atractivas, que suelen ser las escrituras de los académicos. No queremos formar futuros intelectuales, pedagogos, profesores, que además de todo, desarrollen una escritura anodina. No quisiéramos fomentar lo anodino en la práctica de escritura. Estas corrientes de alfabetización académica tan estandarizadas deciden cuáles son los límites, cuáles son los géneros posibles en la escritura académica; y resulta que son muy pocos los géneros de escritura de la escolarización académica: la monografía, la respuesta del parcial, el informe, se acabó. ¿Hay alguno más? No hay tantos más. Luego está la tesina, la tesis o el trabajo integrador, pero esos son del final. Los del proceso de formación inicial son esos textos más breves.

Y sobre estos géneros más breves me gustaría contar algunas experiencias. Ocurre a veces que después de haber corregido un trabajo uno lo lee y dice «pero no estaba tan mal el texto, ¿por qué dijeron que estaba tan mal si no estaba tan mal?».

Sucedió hace muchos años, en un postítulo de Literatura Infantil que era una línea de capacitación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a la que asistían maestros y profesores de inicial, primaria y secundaria. Pedimos una escritura de algo que se parecía a una pregunta de parcial —no una monografía— para dar cuenta de la lectura de cuatro textos teóricos sobre literatura infantil, algo descriptivos y con alguna sofisticación. Cuando nosotros recibimos esa primera evaluación, que la gente la hacía en su casa, con los libros a la vista, veíamos unas escrituras con dificultades. Sobre todo, en esos trabajos aparecían unas citas que eran de los textos que había que leer, pero los textos parecían como deshilachados. En un momento uno no sabía si el que hablaba era el alumno o Teresa Colomer, la autora.

Enseguida dijimos: «No saben citar, faltan los entrecomillados», así empezamos. Pero luego nos dimos cuenta de algo: en la apropiación de las citas, en la selección de los fragmentos transcritos en los trabajos se evidenciaba que se estaba haciendo una buena lectura de la bibliografía. Las citas elegidas eran las citas que correspondían a la cuestión conceptual que nosotros queríamos que ellos rastrearan en los cuatro textos. Seleccionaban bien, esto les puede pasar a ustedes como estudiantes, me puede pasar a mí. Seleccionamos bien, es como si fuera el borrador al que le falta una vuelta más. Venía crudo, pero el crudo era en sí mismo correcto.

Era la primera experiencia de maestros que se han formado en otro tiempo, de otra manera, en donde seguramente la demanda de escritura no existió. ¿Qué hicimos nosotros para enseñarles a escribir? Nada. Les dijimos que lean y escriban. Nos salteamos un paso; y muchas veces nos salteamos un paso: creemos que porque nosotros escribimos los otros escriben. Después reformulamos el programa, destinamos unas horas de los módulos teóricos para que hubiera un módulo de acompañamiento de escritura, con unos profesores específicos para eso.

Pero la cuestión relevante es la mirada productiva sobre el texto, que formalmente tenía dificultades. Es decir, decidir leer estos textos en clave productiva no era un acto de demagogia de la coordinación, era entender que ahí hay un proceso de construcción. Y si el alumno pudo leer y seleccionar bien las citas dio un paso, y yo tengo que reconocer ese paso, ponerle un valor a ese paso. No decir que le falta el siguiente; en todo caso, preocuparme por qué tengo que hacer yo para que el siguiente paso pueda existir.

Hemos hablado mucho —desde los 90— de la escritura como proceso, pero hablamos de la escritura como proceso en términos micro, de hacer un borrador y después revisarlo; es decir, en un sentido restringido, como proceso cognitivo y en la dimensión exclusivamente lingüística. Sin embargo, en un sentido más amplio, hay otra idea de proceso —que yo llamaría proceso cultural— que es el modo en que el sujeto va construyendo su relación con la escritura. Y precisamente en esa perspectiva la escritura puede ser pensada como proceso de producción de subjetividad. Esto es, quien escribe puede sentirse él mismo sujeto de la escritura, sujeto que puede abordar la escritura, construyendo una confianza en su relación con la cultura escrita. Ahí hay una cuestión clave, que alguien podría llamar *actitudinal*, que no es técnica, que tiene que ver con cómo el profesor, como mediador de la relación del estudiante con la cultura escrita, se hace cargo del proceso con todos sus momentos, es decir, *no se saltea ningún paso*, porque donde nos salteamos un paso es donde el otro queda indefenso, en desventaja.

Una colega que trabajaba en una universidad pública con el tema de los ingresantes y que también es profesora de secundaria, traía a cuento que, en la escuela secundaria, algo que se llama una monografía puede ser un *copy-paste*, un montaje. Esto no es para hablar mal de la escuela secundaria, al contrario. Eso en la escuela secundaria es posible, acaso porque el profesor tampoco da esa relevancia a determinadas convenciones que los universitarios sí le damos. Entonces, una monografía puede ser un *copy-paste* que usa como principal fuente a internet, acaso cruzado con algún libro de texto, con algo que dijo la profesora en las clases y algún dato que apareció por otro lado. Con eso hago la monografía y apruebo la monografía. Las citas quizás están más o menos completas o incompletas, no se siguió la convención de la itálica, la bastardilla, la negrita, según si es un artículo, si es un libro, esas cosas que nosotros bien sabemos. Es decir, las normas APA no están ahí a la vista y al estudiante secundario le va bien; es un excelente alumno y quizás escribe en letra manuscrita y le corrigen ese manuscrito. Ese mismo alumno, solo unos pocos meses más tarde —o sea de diciembre a marzo—, hace lo mismo y no le va bien. Entonces es ahí cuando hablamos de articulación entre niveles.

En el libro *Leer y escribir en las zonas de pasaje*, que coordinamos junto con la profesora Paula Labeur para tratar de entender una lógica más compleja que lo meramente propedéutico, inventamos este concepto de zonas de pasaje y para afirmar que ese pasaje no se reduce a unos pocos

meses (o acaso semanas) del ingreso. Es algo que empieza cuando ese estudiante que está en la secundaria comienza a escribir sus monografías *copy-paste*: ahí empezó la *zona de pasaje*; cuando, mientras estaba escribiendo la monografía, dijo: voy a estudiar Arquitectura o Letras. Ahí empezó, porque empezó a representarse esa expectativa de futuro. Quizás no hay ningún universitario en su familia, como es mi caso. Quizás había un tío por ahí que empezó la universidad y no la terminó, como es mi caso, pero que era profesor de matemáticas sin haber terminado de estudiar ingeniería.

Ahí empieza a configurarse algo, ahí empieza la *zona de pasaje*. ¿Con qué? No con la escritura, sino con representaciones acerca de quién voy a ser yo ahí, por ejemplo, representándome a mí mismo como alguien que va a enseñar, entre una madre que enseñaba a leer y a escribir a niños de primer año en una escuela urbano marginal y el tío que en la mesa del comedor tenía a los alumnos que se llevaban materias, ahí entre medio se va configurando algo del orden de la relación con el conocimiento, con la enseñanza y con la escritura.

Veamos la escena inaugural, el ingreso. El otro día una profesora universitaria me decía: «Los acompañan los padres a la puerta de la facultad ¡no les da vergüenza!». Los padres de los de primer año están cerca porque el *pasaje* se da de otra manera: para la familia de ese estudiante, primera generación de universitarios, la primera clase en la universidad forma parte de un acontecimiento muy relevante. El joven o la joven comienza el curso propedéutico o de *nivelación, ambientación*. La nivelación es una perspectiva disciplinaria y cognitiva; parece suponer que hay unas cabezas que están por debajo de otras cabezas y vamos a poner a todas las cabezas en el mismo nivel, porque pareciera que si está nivelado es más fácil dar clases. Ahora bien, ¿quién dijo que lo homogéneo es una ventaja? Acaso lo heterogéneo sea una ventaja. En efecto, creo que no hay pedagogía que no sea de la heterogeneidad. La homogeneidad es un mito. La nivelación es como una suerte de nostalgia de la homogeneidad, que puede restaurarse en seis semanas.

Para el curso de ingreso en la Universidad de San Martín (UNSAM) habíamos encontrado una revista que ahora ya no se publica, que se vendía también en los quioscos y que se llamaba *Nómada*. La dirigía un poeta importante, Jorge Boccanera. Era una revista cultural y de divulgación científica, en tanto no solo había notas vinculadas con el campo del arte o la literatura, sino que siempre había una entrevista a un bio-tecnólogo o alguien de las carreras duras de la Universidad. Se generaban ese tipo de entrevistas que son como un ensayo, que no son pregunta-respuesta sino un texto que arma el entrevistador.

Decidimos dar en el curso de ingreso a cada ingresante, como propiedad personal, tres ejemplares de la revista para trabajar sobre diversos artículos. Esos textos eran de divulgación, estaban avalados científicamente porque era una revista universitaria que ponía en vidriera la producción académica, precisamente. Esa fue una decisión en términos de proceso

cultural: tomar contacto con una revista cultural era para los estudiantes una novedad. Nunca habían tenido en sus manos una revista cultural, ¿por qué habría de ser así?

De esta forma, llegaba esa revista a los hogares de los estudiantes de barrio del conurbano y también en la casa era una novedad que se manipulara una revista cultural; y por eso decimos que ingresar a la universidad forma parte de una *zona de pasaje* donde también está involucrado el entorno familiar. Porque esos padres que van a buscar a los chicos a la salida del curso de ingreso, y a nosotros nos parece ridículo, están celebrando, están mostrando la relevancia que tiene ese hecho cultural que es que ese joven sea el primero de la familia que accede a los estudios superiores. Eso es una señal política.

Fuimos, por pedido de una colega pedagoga que nos invitó, a armar el curso de ingreso de la Universidad Metropolitana para la Educación en el Trabajo (UMET) que es una universidad privada pero que pertenece al gremio de los trabajadores de edificios, que el ex presidente de Brasil, Luiz Ignacio Lula da Silva, inauguró porque era la universidad de los trabajadores. Ahí hicimos la primera versión del curso de ingreso. Ahí propusimos lo mismo: darle en propiedad a cada alumno tres ejemplares de *Caras y Caretas*, la revista de la Fundación Octubre, que llevan adelante María Seoane y Felipe Pigna. Hicimos el mismo proceso que en *Nómada* y apareció otra vez la cuestión de las condiciones materiales. Ahora tenemos en San Martín esa revista virtual hermosa que se llama *Anfibia*, que es muy buena y donde hay una escuela de escritura ensayística. Ahora vamos a hacer el curso de ingreso con *Anfibia*, en vez de *Nómada*, para ver ese género, crónica, para que a la vez los chicos trabajen en la virtualidad. Tiene como un doble sentido, porque no tenemos *Nómada* entonces vamos con *Anfibia*.

Digo otra vez, lo central de estas decisiones pedagógico-políticas es la cuestión de las condiciones materiales y de la relación simbólica con el objeto libro, la valoración.

Si realmente queremos defender esas políticas, si estamos del lado de esas políticas y no de las otras, hagamos política lingüística en los cursos de ingreso a la universidad. Cuando creemos hacer un uso neutral del poder que tenemos los docentes respecto de la sanción de la lengua del otro, podemos estar desarrollando prejuicios lingüísticos, o reforzándolos, y estigmatizando la lengua del otro. Y ahí tenemos un problema: el problema del fracaso lingüístico tiene que ver con la mayor o menor distancia que los chicos, de acuerdo con su procedencia social, tienen en relación con el estándar escolar. Quienes estamos más cerca del estándar de lengua escolar somos las clases medias, los que están lejos son las clases altas, porque ya los vemos que no saben hablar, ya los tenemos a la vista todos los días, pero de ellos no nos ocupamos porque son poquitos, tienen mucho poder pero son muy poquitos.

El problema se da cuando los verdaderos detentadores de cierto poder de lo simbólico, que somos la clase media, creemos etnocéntricamente

que nuestros parámetros de socialización, escolarización y uso lingüístico son universales, son naturales para todos. Ahí está el problema sobre el cual tenemos que volver a pensar: la noción de lengua legítima. No estamos renunciando a la apropiación de la lengua estándar, sino que estamos pensando en cuál es el punto de partida; y el punto de partida es necesariamente heterogéneo. No todos los pibes parten del mismo lugar. Un grupo de estudiantes que estaban a punto de recibirse en la carrera de Letras de la UBA estaban hablando, estaban interviniendo en una discusión en el teórico de nuestra clase —Didáctica en Letras— y después nos dijeron: «Es la primera vez que hablamos en una clase teórica». «¿Cómo la primera vez que hablan?», pregunté. «Sí, acá en la carrera de Letras no se puede hablar. En realidad, nosotras somos del conurbano, ¿cómo vamos a hablar delante de los egresados del Nacional Buenos Aires?». Todavía es posible escuchar este tipo de comentarios.

Más del 50% de los estudiantes que acceden a la UBA y también a la Facultad de Filosofía y Letras provienen de escuelas secundarias privadas. Si a eso le sumo los colegios universitarios (el Buenos Aires y el Pellegrini), ¿cuántos pibes de escuela pública genuina son los que acceden? Porque las escuelas universitarias son escuelas de elite, porque los pibes entran con unos ingresos —famosos los del Buenos Aires y los del Pellegrini— de gran dificultad. Eso sí que es una *zona de pasaje*, se pagan cursos aparte muy costosos, es decir, las familias que pueden pagar esos cursos, son las que tienen más altas expectativas de que sus hijos ingresen a la secundaria. En general son intelectuales, profesionales, los amigos de uno que empiezan a obsesionarse «va a ir al Pelle». Y yo le digo: «¿Por qué no va a una pública común?». «Fracasó en el Pelle» me dicen, y era como una afrenta que había hecho el pibe a la familia, el haber fracasado en el Pelle, si todos eran egresados del Pelle.

Ahí tenemos, no le llamemos una brecha, sino una diferencia lingüística cultural. Tenemos una distancia cultural y lingüística. ¿Qué términos necesitamos para nombrar estos problemas? Algunos que vienen de la disciplina socio-lingüística. Algunos de Bernstein, que están entre la pedagogía y la lengua, entonces a leer Bernstein; a leer Bourdieu para entender cómo se producen estos procesos de la lectura y la escritura para evitar estos etnocentrismos lingüísticos que hacen a no poder leer la complejidad.

Los profesores de lengua fuimos formados para no leer complejidades y porque además, históricamente, la escuela secundaria fue creada para generar selección: no todos los que salían de la primaria, más bien muy pocos, pasaban a la secundaria. Para Mitre, en la secundaria se formaban aquellos que iban a formar parte de las elites dominantes; posteriormente —de Irigoyen para adelante—, la gente que iba a ir a la universidad, la secundaria como pasaje a la universidad.

Pero ahora tenemos el problema de que la educación secundaria no es un nivel para selección, sino que es parte, según la Ley N° 26206, de la obligatoriedad. Entonces ahora hay otra escena para el profesor que es-

taba más o menos cómodo en ese rol de ir seleccionando, el profesor que cuando en marzo generaba el tercer bochazo ni se enteraba que el pibe estaba repitiendo gracias a su bochazo. Entonces la regla era a la tercera previa no aprobada en marzo: retroceda diez casilleros. Ahí no había conciencia, porque no había un equipo de profesores, en muchos casos todavía no lo hay. Ahora el mandato es: todos se tienen que quedar adentro.

La secundaria, ahora cambiada de mandato, no tiene que seleccionar, sino que tiene que incluir. Esto supone un cambio pedagógico, un cambio de estrategias, un cambio de didácticas, otros modos de leer y escribir y de enseñar a leer y escribir. La solución no es que los chicos van a trabajar un año gratuitamente para las empresas, no, no es ese el modelo que estamos buscando. El modelo inclusivo es otra cosa, y la vinculación de la escuela secundaria con el mundo del trabajo es otra cosa, no es la mano de obra gratuita, eso hay que aclararlo. Pero tampoco sabemos muy bien cuál es el proyecto de secundaria que queremos (y el gobierno anterior tampoco lo dejó claro —me consta que en el Ministerio de Educación Nacional no se trabajó lo suficiente desde el 2006 hasta el 2015 para pensar cuál era el proyecto de secundaria que queríamos—). Solamente voy a rescatar las resoluciones 84/09 y la 93/09 que tienen que ver con el régimen académico de la secundaria y que son resoluciones muy interesantes. La 93/09, por ejemplo, imagina una escuela secundaria como todos quisiéramos que fuera la escuela secundaria, con pasantías, con espacios interdisciplinarios, con seminarios. Es la escuela secundaria soñada. Se hizo esa resolución tan creativa, pero no hubo políticas para su desarrollo, es una deuda. Está aprobada por el Consejo Federal, la tenemos como una carta para discutir cuestiones de cómo debería ser la escuela secundaria, recomiendo su lectura. La trabajamos en la cátedra de Didáctica: vamos a imaginarnos la escuela según la 93/09.

Como vemos, el problema de la lectura y la escritura tiene una cierta complejidad. No es un problema meramente lingüístico, no es solamente cognitivo en el sentido más restringido. Tiene que ver con una complejidad donde la lingüística no alcanza o donde la lingüística, en todo caso, tiene que hacer articulaciones interdisciplinarias y donde además tenemos una cuestión fundamental, que es la de las condiciones materiales en las que se desarrollan las prácticas de lectura y escritura, es decir, hay libros o no hay libros.

Hay un trabajo muy interesante de Sandra Carli que se llama *El estudiante universitario*, un libro que está publicado en Siglo XXI, en el que ella hace una suerte de etnografía de cómo los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA se vinculan con el conocimiento (los apuntes, las clases teóricas, lo oral, lo escrito). Allí va describiendo y llega a conclusiones bien interesantes que suponen esos cambios que yo digo van del 84 a los 2000. Por ejemplo, para nosotros, la escena del profesor que transmite el saber en la clase teórica era tremendamente importante y para los pibes de ahora no. Los

teóricos están más bien desolados muchas veces. Si no tienen asistencia obligatoria los profesores nos quedamos hablando solos. Hay profesores a los que no les importa. Tienen como una pared con la que si hay uno o hay 300 no les importa. Como uno se dedica a la educación, piensa: «Y bueno, habrá que reformular esto».

Una clase teórica, escrita y puesta a disposición en el campus, puede ser mucho más efectiva porque parece que los pibes, en su relación de intimidad con la pantalla, construyen cosas mucho más interesantes que en el espacio social del aula, que quizás esté viejo en algunas cosas, hay que mirar eso. Por otro lado, las novedades tecnológicas introducen cambios en los modos en que se producen las relaciones con la lectura y la escritura. Es decir, las condiciones pedagógicas en general, que no son solamente didácticas —porque eso es muy restrictivo—, sino que son también las condiciones para los procesos de subjetivación, podríamos decir, de construcción de confianza, en los que el sujeto pierde el miedo a la práctica de la lectura y la escritura. Las condiciones pedagógicas para esos procesos de subjetivación, entre otras, tienen que ver con formas de mediación que son fundamentales, tienen que ver con formas de acompañamiento, de generar el lazo, la confianza, la pertenencia a una nueva cultura, que es la cultura académica.

La orientación al ingreso de la universidad no es solamente informar dónde está la oficina de alumnos para hacer los trámites, es algo mucho más complejo. Es acompañar en un proceso para poder apropiarse y sentirse parte «de». Yo pasé muchos años, creo que aun siendo ayudante, atravesando la Facultad de Filosofía y Letras con algún miedo respecto de lo que yo decía. Creo que recién cuando terminé el doctorado me sentí un poco más afianzado para abrir la boca. Porque me pasaba un poco lo que decían las chicas de «yo cómo voy a hablar delante de». Y en efecto, de la época en que iba a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, recuerdo que cuando iba a la librería Gandhi, donde uno podía cruzarse con profesores importantes, iba a comprar un libro y pensaba que por ahí te estaban evaluando, que se darían cuenta que recién estaba comprando Foucault y no lo había leído antes; uno se sentía todo el tiempo en deuda, te hacían sentir todo el tiempo así. Además todos presumían y siguen presumiendo y leen tres párrafos y se creen Derrida de las pampas, ¡son tremendos!

Ahora bien, en esa facultad hay que formar docentes. Se aprenden ciertos saberes en la carrera pero los saberes escolares parecen ser unos saberes-otros, tienen otra lógica sin duda interesante, más sinuosa, más contradictoria. El saber escolar es fascinante en ese sentido, y estos parecen poner en cuestionamiento las verdades absolutas de la Facultad de Filosofía y Letras. Yo digo: «Hay vida más allá de Puan<sup>3</sup>. Vamos a ir a escuelas, a institutos del profesorado, a cárceles de jóvenes, porque ahí también se habla, se lee, se escribe, se lee literatura». No solamente se lee el canon chiquito, César Aira, Piglia, Borges, Saer, hay tantas cosas para leer. Un ex alumno mío, el profesor Cristian Palacios —que tiene su beca en el CO-

<sup>3</sup> Puan 480 es la dirección de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

NICET, que terminó el doctorado y ahora da un seminario— trabaja sobre Fontanarrosa, y digo «Este es un valiente, al trabajar con un escritor que está fuera del canon universitario». Empezó con la literatura infantil y se dedica al teatro para niños, y luego se dedicó al humor y aborda en su tesis la obra de Fontanarrosa solito y ahora vi que da un seminario. Me puso contento saber de esta trayectoria: Cristian es un heterodoxo importante.

Entonces, construcción de esas condiciones pedagógicas, subjetivas, de mediación, de lazo, de confianza. Un recorrido, un proceso cultural, o un recorrido o construcción cultural, donde el problema sería que nos salteáramos algún paso. Y saltearnos algún paso quiere decir naturalizar, creer que lo que nosotros hacemos lo hacen los demás. Esto lo abordamos en *Leer y escribir en las zonas de pasaje*, compilación que hicimos de varios colegas que trabajamos con estas cuestiones del ingreso en la línea no remedial, no propedéutica, no deficitaria, sino desde otro lugar.

Les traigo una cita de Elsie Rockwell, que es una pedagoga mexicana que trabaja en la etnografía de la educación, en un artículo muy lindo que se llama «Los usos magisteriales de la lengua escrita». Me gusta leer ese texto de Rockwell porque habla de esa idea de desnaturalizar, es del año 92, tiene muchos años. Dice:

Tal vez los académicos somos los extraños. Los otros. Por las formas en que leemos. En el mundo académico la lectura y la escritura son parte del contenido de la jornada laboral, la acumulación de libros como bienes de prestigio es un requisito de la profesión. Es imprescindible tener una biblioteca bien armada aun cuando sea imposible terminar de leer los libros que se poseen. La compra de libros es todo un ritual para el cual se tiene tiempo, ocurre en librerías (...) el acceso a bibliotecas es un hecho cotidiano, mediado por los servicios de bibliotecarios informados. En el mundo académico es necesario apropiarse de cierto manejo de los libros: hay que recordar la fecha exacta del libro que se lee, es importante distinguir las fechas de las distintas ediciones de un libro, identificar traducciones mejores o peores de la obra, leer las notas al pie de página. Se debe conocer el nombre del autor, y escribir y pronunciarlo correctamente, así como recordar algunos datos de su biografía (...) sobre todo es necesario saber a qué corriente pertenece, con quién polemiza el autor, quién se ha basado en su obra para hacer qué tipo de estudio y qué han dicho los críticos del libro. (Rockwell, 92: 46)

Todo eso es lo *otro*, lo extraño que nosotros naturalizamos porque asumimos la profesión, pero para llegar a este estado de asunción de la profesión tenemos nuestros cargos de investigación, nuestras dedicaciones exclusivas, nuestras cuatro universidades, lo que sea. Es decir, hay una construcción socio-profesional. A veces naturalizamos que el otro apenas cruza el umbral ya tiene que asumir estas convenciones y estas valoraciones. Esto que para nosotros es valioso no tiene por qué ser valioso para los demás; en todo caso hay que construir la puesta en valor y eso es parte también del proceso de trabajo de la *zona de pasaje*. Eso es la *zona de pasaje* también. Decíamos, el manual escolar como representativo, como metáfora del modo en que se produce el conocimiento escolar, y el *paper*, como el otro extremo, la metáfora de la producción del conocimiento académico.

Lo que nosotros decimos, en términos de la *zona de pasaje*, es que entre el manual y el *paper* hay muchas cosas en el medio. Tenemos que indagar acerca de qué otras cosas hay en el medio, sino pegamos un salto abrupto y nos perdemos textos del proceso de formación, que son otros textos.

En algún momento hay que dejar de leer lingüistas que nos dicen de qué son los textos académicos, como los de la alfabetización académica. Dejo de leer eso y me pregunto, por ejemplo, ¿cómo escriben los sociólogos, los sociólogos más cualitativos?, ¿cómo escriben los antropólogos y los etnógrafos —que se hacen preguntas tremendamente interesantes respecto de lo que son las prácticas de escritura en la disciplina—? Un viejo libro de Mills, *La imaginación sociológica*, tiene un apéndice que se llama «La artesanía intelectual», lo lamentable es que la traducción es un poquito castiza y a veces fea de leer, pero no hay otra. Mills, en este apéndice, está hablando del sociólogo que hace trabajo de campo y escribe en su libreta, que se parece al novelista realista, que toma notas en su libreta. Geertz cuando habla de la escritura también hace una analogía entre leer un manuscrito, la idea de la lectura de la crítica literaria. Las escrituras autobiográficas, incluso en los giros de la escritura de las ciencias sociales y la escritura de la historia asociada a la escritura de ficción. Las propias disciplinas están hablando de quebrar los límites. Régine Robin, que trabaja temas de memoria, habla de la necesidad de inventar textos fuera de género. Habla de lo fuera de género. Dice, si las vanguardias artísticas lo hacen, ¿por qué no lo podría hacer la investigación? Está hablando de la escritura autobiográfica en la investigación histórica, por ejemplo. Entonces escrituras blandas; nombraba *Nómada* —dirigida por el poeta Boccanera—, escrituras de divulgación que no son escrituras académicas en sentido estricto sino de divulgación.

También es relevante detenernos en lo que nos enseña la escritura de ficción respecto de la escritura; porque cuando uno lee los diarios de escritores donde hablan sobre sus procesos de escritura (yo tengo como referencia dos: los diarios de Kafka y los diarios de Alejandra Pizarnik) dicen cosas muy interesantes respecto de los procesos de escritura. Alguien me regaló ayer este libro de Lispector, la escritora brasileña, que no llegué a leer aún, pero habla sobre la escritura; hace poco leí una cita suya. Le preguntaron qué podía decir sobre la escritura o sobre el hecho de escribir y ella respondió: «Tendría que ponerme a escribir para poder decir algo, esa es la única manera en que yo podría decir algo sobre la escritura».

Hasta aquí unas primeras reflexiones que quería compartir con ustedes. Ahora escuchamos sus preguntas y comentarios. Muchas gracias.

### **¿Cómo se construye esa zona de pasaje?**

**Gustavo Bombini:** Lo importante es el reconocimiento de la complejidad, no descomplejizar y pensar que una guía de trabajo y diez consignas solucionan el problema. Y cuando decimos *zona de pasaje* decimos el primer

año de la carrera, acaso el segundo año de la carrera, ese desgranamiento que se produce entre el primer cuatrimestre y el segundo, qué cosas estamos haciendo ahí, los proyectos de tutorías, de mentorías, todas esas estrategias que muchas universidades y profesorados y otras carreras terciarias están desarrollando, que son bien interesantes. Yo creo que ahí la cuestión de la lectura y la escritura es la cuestión clave que se juega, porque los procesos de fracaso tienen que ver con una expectativa que no se cumple, de que a los pibes en la primera monografía ya les vaya bien, pero la primera monografía es en mayo, todavía estamos entrando, el umbral es ancho, el límite es un ancho pasaje y ahí hay como una suerte de ansiedad pedagógica, donde queremos que ya el estudiante muestre que está en condiciones de seguir adelante.

### **¿Con qué criterios pensás la evaluación en las zonas de pasaje?**

**G.B.:** Por eso digo, puede haber una suerte de normativa blanda y transitoria; no nos tiene que asustar eso, no nos tiene que escandalizar que por ahora el lector/escritor pudo hasta ahí. La gente que viene trabajando —y yo vengo de esa tradición de la gente de Letras que trabajó los talleres de escritura, fundamentalmente de Maite Alvarado, hace muchos años, Gloria Pampillo también, y todos los que siguieron esas líneas— trabaja con ciertos protocolos que parecen algo básicos, que parecen como reglas de cortesía; por ejemplo, cuando alguien toma el texto de otro debería hacer necesariamente un comentario positivo. Parece una regla de cortesía, pero es una regla metodológica. La gente de taller, en los años 70, 80 no sabían quizá mucho de pedagogía, eran más bien unas intuiciones muy importantes. Es decir, cuando un texto se produce en una situación de taller, responde al pedido de una consigna que ha propuesto desarrollar determinadas cuestiones de la escritura; en el texto producido así, siempre es posible retomar algunas de esas cuestiones que se presentarán ahí y que estarán trabajadas bien, mal, chueco, torcido, pero ahí estarán. El texto puede estar escrito mal, pero la intención de responder a la consigna en algún lugar la vamos a poder leer, la vamos a poder recuperar como punto de partida positivo y productivo en nuestro comentario.

### **¿Cómo pensas las propuestas académicas y las correcciones en relación a la escritura?**

**G.B.:** Hay una reformulación del texto que el otro está produciendo incluso en la conversación, en la mediación oral en el taller. Si yo estoy corrigiendo en presencia puedo estar conversando acerca del problema que ha ocurrido. La menor distancia, la mayor cercanía respecto del proceso, de modo que resulte acogedor, amigable, que contenga, no que expulse.

Esas correcciones como «visto», o «muy interesante», son correcciones que no dicen nada, y los estudiantes universitarios, con justeza, reclaman

que cuando les devuelven sus monografías haya más comentarios. Se saquen cuatro o se saquen ocho, la devolución es casi la misma. No hay un trabajo que aborde la escritura. Se están evaluando solamente los contenidos pero, a la vez, luego se dice que hay problemas con la escritura, pero no se está enseñando la escritura, sino que se está pensando únicamente en los contenidos. Había una investigación que había hecho una colega del área de Lingüística respecto de la escritura de monografías en la UBA en la década del 90 y se tomaba el trabajo de ver cómo cada cátedra solicitaba la monografía, cátedras de dos grandes áreas de trabajo: la de Lingüística y la de Literatura que son patrones epistemológicos completamente distintos y dentro de esos podemos tener los formalistas, los chomskyanos, etc. Todo eso. Cómo se solicitaba la monografía en *veintipico* de cátedras. En ese relevamiento, lo que saltó a la vista, que era obvio, es que los pedidos de monografías eran distintos. Hasta ahí bien, un trabajo descriptivo. Luego la colega extraía su corolario pedagógico y era: «los chicos no escriben bien las monografías porque reciben estos pedidos tan diversos. Si las cátedras unificaran el modo de pedir las monografías, los estudiantes escribirían mejor». Y yo decía hasta ahí, no hagas corolarios pedagógicos, vos sos lingüista, quedate hasta ahí, me interesa esa descripción, nada más. Porque ahí es donde interviene lo interdisciplinario, tengo que mirar otros problemas y no pensar que ajustarse a un formato resuelve el problema de la escritura. Esta es la alerta.

### **Datos del autor**

Gustavo Bombini es profesor, licenciado y doctor en Letras (UBA). Profesor e investigador en Didáctica de la Lengua y la Literatura en las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata. Director del Profesorado Universitario en Letras y de la carrera de Especialización en Literatura Infantil y Juvenil de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de Gral. San Martín.

Fue coordinador general del postítulo de Literatura Infantil del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, del Plan Nacional de Lectura (2000 y 2003 a 2007) y del Departamento de Materiales Educativos (2010 a 2015) del Ministerio de Educación de la Nación.

Publicó numerosos artículos y libros sobre lectura, escritura, literatura infantil, enseñanza de la lengua y la literatura y políticas de lectura. Es director de *Lulú Coquette*. Revista de didáctica de la lengua y la literatura. Su libro *Los arrabales de la literatura*. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960) recibió el Premio al Mejor Libro de Educación (obra teórica), edición 2004, de la Fundación El Libro de Buenos Aires.