

La escritura de una fisura: algunos desplazamientos que *se indican* en los diarios dialógicos

(*Filling in the gaps: some discrepancies on reflective journals*)

[Cómo citar este artículo](#)

Flavia Krauss

Universidade do Estado de Mato Grosso

flaviakrauss@yahoo.com.br

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; español como lengua extranjera; constitución de subjetividades; formación de docentes.

Abstract

This text recounts the process that took place during the subject Pasantía Supervisada en Lengua y Literatura Española [Supervised Internship on Spanish Language and Literature], in the seventh term 2009/01, from the Arts course of the Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Tangará da Serra campus, Brazil.

From the work with these reflective journals as an instrument to consider my own teaching activity, I try to "knit a hotchpotch" that attempts to understand, in a metalinguistic way, the mechanisms used by students to write their reports. For this purpose, I observe certain aspects related to the construction of subjectivities of those involved in the process of teaching and learning Spanish in the state of Mato Grosso, Brazil, analysing some key points to comprehend the learning process of said language, which can be useful for teacher training.

Key words: teaching and learning; Spanish as a foreign language; construction of subjectivity; teacher training.

Resumo

Este texto é resultado de um processo vivenciado na disciplina Estágio Supervisionado em Língua e Literatura Espanhola no sétimo semestre 2009/01 do curso de Letras da Unemat, campus de Tangará da Serra. A partir do trabalho com os diários dialógicos como instrumento de reflexão sobre a própria prática docente, me esforço por tecer uma colcha de retalhos que, de maneira metalingüística, procura compreender o mecanismo de confecção dos relatos feitos pelas alunas. Assim, me debruço alguns pontos localizados no processo de constituição das subjetividades dos implicados no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola no estado de Mato Grosso, analisando algumas questões fulcrais implicadas tanto no processo de aprendizagem de dita língua quanto no de formação de professores.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de língua espanhola; constituição de subjetividades; formação de professores.

Pensaba en los misterios de la letra escrita, en esas hebras negras que se enlazan y desenlazan sobre anchas hojas afiligranadas de balanzas, enlazando y desenlazando compromisos, juramentos, alianzas, testimonios, declaraciones, apellidos, títulos, fechas, tierras, árboles y piedras; maraña de hilos, sacada del tintero, en que se enredaban las piernas del hombre, vedándole caminos desestimados por la Ley; cordón al cuello, que apretaba su sordina al percibir el sonido temible de las palabras en libertad. (...)

Atado por ella, el hombre de carne se hacía hombre de papel.

Era el amanecer. El reloj comedor acaba de dar las seis de la tarde.

Alejo Carpentier, *Viaje a la Semilla*

A empezar: sobre el yo en el ya

Creo que he elegido ser profesora, no necesariamente motivada en la búsqueda de una verdad o del ejercicio de una vocación, sino más bien por negación: para no ser electricista o mecánica. Nacida en los últimos años de la dictadura militar en Brasil, como hija de obreros, soy heredera de una enseñanza tecnicista a la que está destinada, aún hoy, la prole del proletariado. De modo que veía en la industria mi paradero natural. Sucede que en mi país existen ocupaciones consideradas connaturales a ciertas clases sociales y, también, a uno u otro género. Una de ellas es la secundaria profesional. Por una de estas ironías históricas, acabé en un curso que nos habilitaba a impartir clases hasta el cuarto año de la primaria. Cabe aclarar que, aún hoy, en ciertas regiones de este país, no es necesario tener un curso universitario para ser profesor. En razón de mi paciencia y curiosidad, lo que más me atraía de esta labor era la enseñanza de la escritura.

En los noventa aún vivíamos bajo la influencia de un huracán teórico llamado Emilia Ferrero (1985), que había aparecido en los setenta, y que decía en su *Psicogênese da Língua Escrita* que un buen alfabetizador debería tener sólidos conocimientos teóricos en Lingüística, lo que probablemente justifica mi elección por el curso de Letras. Una segunda ironía, histórica en esta trayectoria, me convirtió en profesora de lengua española y, luego, logró que me desplazara más de 2000 km en dirección al interior de Brasil, para empezar la carrera de profesora universitaria. Según una escala inversamente proporcional: cuanto más lejos de una gran urbe se ejerza la docencia, menos titulación se requiere. A partir de esta lógica de razonamiento, en la frontera con Bolivia, una profesora con licenciatura, así, a secas, ya puede impartir clases en otra licenciatura. En Mato Grosso estamos.

Sobre el debutar de los diarios

En ocasión de una beca concedida por la Fundación Carolina, establecí contacto con Consol Aguilar,¹ que tuvo la amabilidad de aceptar desempeñarse como tutora durante los tres meses que me *tocaron* en Castellón de la Plana. (Con el verbo *tocar* aludo aquí a sus múltiples reenvíos significantes: hacer sonar, revolver, curiosear, corresponder, emocionar, entre otros.) Una de las sugerencias que más le agradezco a C. Aguilar fue la de trabajar con diarios dialógicos.² Tanto el contacto con el conocimiento teórico sobre los diarios cuanto el trabajo colectivo que los diarios suponen me convencieron de su pertinencia.

Sobre la función de los diarios en la reflexión continuada del profesorado, Zabalza (2004:11, *apud* Aguilar, 2005) destaca:

"Los diarios contribuyen de una manera notable al establecimiento de esa especie de círculo de mejora capaz de introducirnos en una dinámica de revisión y enriquecimiento de nuestra actividad como docentes. Dicho círculo comienza por el desarrollo de la conciencia, continúa por la obtención de una información analítica, y se va sucediendo a través de otra serie de fases: la previsión de la necesidad de cambios, la experimentación de los cambios y la consolidación de un nuevo estilo personal de actuación. Como podremos constatar al abordar nuestra experiencia en el uso de los diarios, éste es el itinerario que muchos docentes son capaces de seguir a través de la actividad narrativa y reflexiva a que los diarios dan lugar."

Por su parte, Aguilar (2005:04) define los objetivos educativos del trabajo con los diarios del siguiente modo: "Los diarios dialógicos son elegidos en asambleas como recurso de trabajo, su propuesta es que se recojan las experiencias realizadas en clase, los textos leídos, y también las experiencias que fuera del aula conforman la vida del estudiantado."

En mi caso, 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, definiendo la idea de que, en el trabajo de formación inicial de educadores, se les proporcionen 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

¹ Consol Aguilar Ródenas es Catedrática en el Departamento de Educación de la Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España.

² Se los designa, también, como "diarios reflexivos".

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*.

A partir de lo dicho, pasaré a dar cuenta del escenario y de la trama que definió la experiencia que intento narrar y sobre la que continuó mi reflexión.

Silbemos una samba sobre nosotras

Somos once mujeres (contando a la profesora) y un hombre.

Esta mínima "estadística" es más o menos representativa de lo que ocurre en Brasil en un curso de Letras:³ se trata de un curso mayoritariamente femenino que – incluso en los inicios del siglo XXI– era conocido como un "curso-espera-marido". Con esta última afirmación estamos considerando ciertas representaciones del imaginario social que aparecen *obedientemente* instaladas en los discursos, a las que comúnmente llamamos prejuicios y estereotipos. Si los tenemos en cuenta en esta exposición, es porque compartimos la opinión de Santos (2002: 01) respecto de que los estereotipos y prejuicios anteceden y determinan en mucho nuestro contacto con el mundo. En este sentido, comparto la hipótesis de que esta situación en el curso de Letras se da, quizás, porque figura en el imaginario colectivo como un curso que ofrece nociones sobre el *bien hablar*, sobre cultura y literatura; y que, de acuerdo con algunos esquemas conceptuales, esto sería bastante útil a una

³ Un *curso de Letras* es una carrera de licenciatura de 8 semestres de duración, en el que se imparten asignaturas que se relacionan con lingüística y literatura, y cuyo título habilita a impartir clases de lengua y literatura materna y extranjera (en este último caso, en lengua y literaturas en español).

madre y ama de casa. Pero como dichas representaciones son estereotipos configurados en otra época cultural, cristalizados o infiltrados en los cimientos de los discursos actuales, considero que es preciso ponerlos en cuestión en el momento de trabajar, conjuntamente, en la construcción del conocimiento.

En uno de esos golpes interpretativos que nos desnudan culturalmente, apuntó cierta vez un profesor extranjero desde una impronta tragicómica: "¿Ya se dieron cuenta de que no hay hombres en este curso? Claro, pues basta con que un hombre se ponga a hablar correctamente en este país para que su masculinidad sea puesta en cuestión. No sé dónde está la relación entre una cosa y la otra."

Efectivamente, no son muchos los hombres que acceden al curso de Letras en la UNEMAT, específicamente en el *campus* de Tangará da Serra, que es donde imparto clases de lengua española y donde se desarrollan esta experiencia y esta reflexión. Es posible que esta situación –además de otros factores sociales– incida en la serie de prejuicios que cargamos y que nos llevan en andas a nosotros mismos.

En este punto, se vuelve necesario hacer una breve descripción de los protagonistas del curso: de los once estudiantes, tres son profesoras en ejercicio; dos de ellas, de lengua materna (portugués brasileño), y una de español. Una cuarta ya tiene experiencia docente, pues ha impartido clases de lengua. En definitiva, son todas adultas y alumnas del séptimo semestre del curso de Letras, vale decir que están concluyendo la carrera. Muchas de las mujeres tienen hijos, alguna es abuela, ninguna es adolescente. Este estado de cosas incidió en la relación pedagógica, dado que se instauró un vínculo más horizontal que el habitual, más cercano al de las colegas, puesto que están por graduarse. Vale aclarar, asimismo, que si bien el varón participó de la escritura de diarios, lo hizo en portugués: el hecho de que haya sido el único en escribir en portugués, pero también el único varón, no resulta suficiente para elaborar ninguna clase de hipótesis al respecto, de modo que su escritura no pudo ser observada en el tema de análisis de esta experiencia.

Sobre el sinsonte de nuestra experiencia

Si no creyera en la locura de la garganta del sinsonte (...)
si no creyera en quien me escucha (...)
si no creyera en el que lucha

Qué cosa fuera, qué cosa fuera la maza sin cantera
un amasijo hecho de cuerdas y tendones
un revoltijo de carne con madera

Silvio Rodríguez, *La Maza*

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 aquéllas 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 descrita, 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 factores (individuales, colectivos, sociales), cuyas dificultades se exhiben como nudos que coagulan cierta expresión de resistencia. Es decir, como los brasileños tenemos dificultades para poder plasmar nuestra subjetividad en la lengua escrita, intentamos responder 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 discursivo que nos compete, 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 recordar 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 condicionamientos que convergen en dicha situación;⁴ de modo que también se barajaron las ideas aportadas por otros estudios que abordan estas cuestiones desde diversas perspectivas –a su vez coherentes con las observaciones de Celada–, con la idea de considerarlas en futuros trabajos:

- Situaciones que incumben a los estudios de género en comunidades latinoamericanas;⁵
- 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*),⁶ 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.⁷

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:

⁴ 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.

⁵ “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 ‘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 las voces por tanto tiempo silenciadas.” (Cecilia Secreto, 1997:157)

⁶ Bajtin, M. (1952/3): “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.

⁷ 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.

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 sometidos a operaciones de reducción tales que dificultan su reconocimiento en términos semánticos o temáticos;
2. en términos lingüísticos estructurales, las alumnas se *equivocan*, no solo en los aspectos en que ambas lenguas se diferencian entre sí; sino en aquellos aspectos en los que más se asemejan, como veremos abajo;
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 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:⁸

“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.”

“Esa clase fuera interesante pues pudieramos comprender cuestiones como cual seríaslo verdadero papel educativo del enseñanza de la lengua extranjera en la escuela (...) los esmeros que el profesor debiera tener para el enseñanza de la lenga por lo medio del libro didactico y como deera ser trabajado la gramática.”

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–, llama la

⁸ Los recortes que aquí inserto aparecen *ipsis litteris* en los textos en análisis; por lo tanto, mantuve inclusive los equívocos lingüísticos.

atención el hecho de que, siendo profesoras (aunque en formación inicial), no parecen poder reconocer que por momentos utilizan giros interlingüales.

"Todavía, terminamos mas un diário del clase del pasantía del español, ansiosos para el próximo encuentro."

"Lo cuento que estaba previsto para la discusión 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 Extranjera ten disponibles para la su formación y reflección del estudio de la Lengua Extranjera."

"nuestra clase del pasantía del español empezou con la explicación del texto"

En los fragmentos citados, se observan algunas ocurrencias de lo que podemos llamar interferencias de la lengua materna. Por ejemplo:

- El uso de "mas un diario", construcción típica del portugués (vs. "un diario más" u "otro diario", en español);
- "Extranjera" (portugués) vs. "Extranjera" (español);
- "Lo cuento", que parece devenir de la tensión/contracción entre el "O conto" (portugués) y "el cuento" (español). Y también la aparición del significante "cuento" en lugar de "artículo" o "texto teórico";
- "que haz" ("faz", en portugués) vs. "ella hace". O sea: "haz" como contracción de *faz* y *hace*.
- "empezou" vs. "empezó", como traslación y persistencia de la lengua materna en la desinencia verbal.

Sin embargo, también existen ejemplos que no devienen de la asimilación entre las lenguas meta y materna, o de un préstamo entre ellas, sino más bien de la transformación de las *convergencias* entre ambas lenguas en *divergencias*:

- La palabra "todavía" existe en portugués, pero su sentido y uso se alejan tanto del que se le da en la frase en cuestión ("Todavía, terminamos mas un diario"), como del uso habitual en español.
- "para la su formación y reflección": la palabra "reflexão", en portugués, lleva la misma realización fonética que en español en cuanto al uso de la "x";
- En cuanto a "del clase" ("terminamos mas un diario del clase"): de tratarse de un caso de interferencia de la lengua materna, las alumnas no hubieran

modificado el género de esa palabra, ya que en ambas lenguas es masculina. Vale conjeturar, que en ocasiones, debe funcionar el supuesto de que si escriben en español (en *otra* lengua), lo que se está escribiendo debe *diferir* necesariamente de la lengua materna. El supuesto sería: "lo *otro* siempre *difiere* de lo propio".

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 empezó con la explicación del texto (...)"

"Así, terminamos mas un diario de clase, siendo que la semana que ven tendrá una prueba mucho difícil de la disciplina para encarmos. Esa prueba será del estilo de prueba final, con diversos textos con asuntos diferentes para los acadêmicos estudiarem. Así, volveremos a nos hablar brevemente querido diario. Hasta mas! Besos..."

"Hola mi diário! (...) Estoy acá mas una vez, para te decir 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-escrība) 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.⁹ *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 a esta experiencia me dio la posibilidad de 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

⁹ 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).

y práctica de una lengua extranjera (es decir, cuando no se está inmerso en el ámbito cultural propio de la lengua estudiada), el alumno experimenta la situación de *estar en falta* (suele querer o necesitar decir/escribir mucho más de lo que su competencia le permite). En su condición de escriba, el hecho de experimentar esa restricción del campo de alternativas 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 o académica* 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 discursivo 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 cuenta que la situación propuesta es más o menos artificial: por un lado se hará hincapié en la diferencia 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 final¹⁰

Qué cosa fuera, qué cosa fuera la maza sin cantera
(...) un instrumento sin mejores resplandores
que lucecitas montadas para escena (...)

un testafarro del traidor de los aplausos
un servidor del pasado en copa nueva
un eternizador de dioses del ocaso
júbilo hervido con trapo
y lentejuela.

Silvio Rodríguez, *La Maza*.

En este texto me propuse escenificar algo de lo que he vivido. Ahora nos toca a los educadores y futuros educadores re/direccionar esta narrativa.

Respecto del *qué hacer* con el drama que hasta aquí he descrito (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: ese día me tocó escribir en el Diario Dialógico de la Tertulia Literaria del Barrio de San Agustín y ocurrió que me equivoqué en una palabra que había escrito con bolígrafo, y no me gustaba borrarla para no lastimar el cuaderno usado como 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, es decir, *apropiarse de la escritura* se resuelva en un rito de pasaje 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

¹⁰ Este título se inspira libremente en cierto trecho de "Pescador de Ilusões", una composición musical de O Rappa.

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 queramos 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 circa): "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.
-

Flavia Kauss

Magister en Estudios Lingüísticos por la Universidade Federal do Mato Grosso (2008) y graduada en Letras Portugués-Español por la Universidade de São Paulo (2005). Se desempeña como profesora en la Universidade do Estado de Mato Grosso y se dedica a la investigación en los siguientes temas: relaciones de poder en el discurso editorial, docente y oficial que sustentan la enseñanza de lengua española para brasileños; constitución de subjetividades de estudiantes brasileños de lengua española y formación crítica del profesorado.

Ver más: <http://lattes.cnpq.br/4293187931677214>

Subir

Cómo citar este artículo:

Flavia Krauss: "La escritura de una fisura: algunos desplazamientos que se indician en los diarios dialógicos", *SIGNOS ELE*, junio 2010, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1202/1497>, ISSN 1851-4863.

Subir