

MAESTROS, ESCRITORES Y AUTORES

LA VOZ PROPIA Y LA DE LOS OTROS

IRENE LAXALT*

Este artículo presenta el análisis de los problemas con los que se enfrentan maestras y profesoras en un contexto de capacitación cuando tienen que escribir un texto monográfico. Desde una perspectiva que intenta comprender el punto de vista del productor del texto, se revisan los problemas que las escritoras deben enfrentar para alzar su propia voz y equilibrarla con las voces de los autores. Toma como contexto de indagación el proceso de Capacitación en Didáctica de la Lengua y la Literatura organizado en el marco del Proyecto Pampas de la ciudad de Tandil, Argentina.



This article presents the analysis of the problems teachers and professors face in a training context when they have to write a monographic text. From a perspective that tries to understand the point of view of the producer of the text, we analyze the problems that the writers have to face in order to raise their voices and balance them with those of the authors. The context of research entails the process of Training in Teaching of Language Arts and Literature, organized in the framework of the Project Pampas of the city of Tandil, Argentina.

Introducción

La discusión acerca de cuáles son los conocimientos necesarios y pertinentes para la formación continua de docentes que enseñan las prácticas de lenguaje tiene un vasto recorrido y está aun en vigencia. En este trabajo nos interesa reflexionar sobre los resultados de un proceso de formación continua que incluyó la práctica de escritura como contenido de enseñanza y que diseñó dispositivos para que sus participantes se constituyeran en escritores plenos y autónomos.¹

Tomamos como contexto de indagación el Curso de Capacitación en Didáctica de la Lengua y la Literatura que se realizó en el marco del Proyecto Pampas. Dicho proyecto fue organizado por la Sala Abierta de Lectura de la Ciudad de Tandil y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, y financiado por la Fundación Kellogg desde 1999 hasta 2002².

Este proceso de formación constó de seis módulos cuatrimestrales con una frecuencia de cursada de dos días a la semana, con encuentros de tres horas cada vez. Los contenidos de enseñanza fueron definidos a partir de dos principios estructurantes. En primer lugar, la centralidad del conocimiento didáctico³ y el aula como objeto de análisis. De allí que una de las materias troncales fuera "Didáctica de la Lengua y reflexión sobre la práctica". Si bien hubo otras que constituyeron el mapa curricular –materias de los campos disciplinares de referencia del saber didáctico–, aquella fue la que contempló mayor carga horaria y continuidad a lo largo de los tres años. En segundo lugar, el curso fue pensado por sus organizadores y capacitadores a partir de una premisa básica: *ser usuario del lenguaje colabora en gran medida para que un maestro sea capaz de enseñar las prácticas de lectura y escritura* (Documento base del Proyecto Pampas, 1999). En función de esta premisa, el plan curricular contemplaba la realización de un Taller de Lectura y Escritura cuyo objetivo era hacer participar a maestras y profesoras de prácticas de lectura, escritura y oralidad propias. En el marco de este taller se les propuso, entre otras prácticas:

- ◆ seleccionar y leer libros para escribir recomendaciones con el propósito de ser leídas



en la radio, publicadas en un diario o expuestas en una cartelera;

- ◆ escribir una presentación personal para ser leída a los compañeros;
- ◆ escribir un texto literario para ser compartido con los pares en una sesión de lectura;
- ◆ atravesar un proceso de escritura de monografías y de ponencias para comunicar en un congreso interno y en un foro abierto a la comunidad respectivamente.

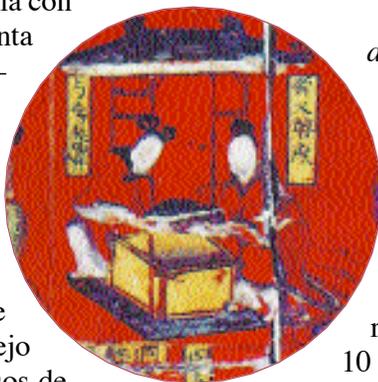
En todas estas situaciones, las coordinadoras pretendían que las participantes se encontraran frente al desafío de hacer lo que en el contexto de enseñanza deben enseñar: cuando enseñan, son ellas las que se preocupan por que sus alumnos aprendan a ejercer los quehaceres del escritor y del lector y, en las situaciones de lectura y escritura propuestas en el taller, eran ellas las que ejercían los quehaceres que los diseños prescriben que deben ser enseñados a los alumnos.

Por último, el proceso de capacitación estuvo constantemente evaluado y, en función de ello, se recolectaron materiales de diferente

índole producidos tanto por los docentes que concurrieron como por los organizadores y capacitadores: encuestas de inicio del curso y de final de cada cuatrimestre, trabajos prácticos, registros de clase, entrevistas finales en profundidad y entrevistas de revisión de un texto monográfico.

Más de 100 docentes (maestras y profesoras) de la ciudad de Tandil cursaron y aprobaron algún módulo temático de la capacitación y fueron 40 los que culminaron el proceso en forma completa.

En este artículo se presenta el análisis de los problemas con los que se enfrentan maestras y profesoras en este contexto de capacitación cuando tienen que escribir un texto monográfico, alzar su propia voz y equilibrarla con las voces de los autores. Se intenta demostrar aquí que para constituirse como escritores plenos y competentes, los docentes deben poder romper con representaciones sobre sí mismos como escritores y autores, y transformar una práctica de escritura atada a la tradición pedagógica. Esto supone un proceso de aprendizaje complejo pasible de realizarse en los procesos de formación.



Escribir un texto monográfico

Una de las situaciones propuestas en el Taller de Lectura y Escritura fue la escritura de un texto monográfico. Las alumnas se organizaron en pequeños grupos. Cada grupo debía elegir un tema relacionado con la literatura y la escuela, y desarrollar sus ideas basándose en la bibliografía sugerida o en la propia, considerando al mismo tiempo su experiencia docente. Debían producir dos textos escritos: en primer lugar, un texto monográfico para ser publicado en la revista académica editada por la Universidad (además este constituía la acreditación para uno de los seis módulos) y, en una segunda instancia, debían producir otro escrito con el propósito de comunicar oralmente un resumen o síntesis de esa monografía a un auditorio, en un encuentro de exposición interno del curso y al que fue invitada la comunidad educativa de Tandil.

La tarea de escritura de las monografías fue planteada objetivando al máximo el proceso de redacción, de modo deliberado y consciente. Por ello, las coordinadoras propiciaron encuentros de planificación con aporte de bibliografía sugerida, un tiempo suficiente para la textualización y varias *entrevistas de revisión*, para acompañar y orientar a las docentes en el proceso de escritura. En estos encuentros, las coordinadoras guiaban la revisión de los borradores escritos en función de lo que ellas observaban con anterioridad a la entrevista. Al finalizar la entrevista, las maestras se llevaban los borradores con las anotaciones escritas y los comentarios de sus coordinadoras para realizar la versión siguiente, y acordaban un nuevo encuentro si se consideraba necesario.

A continuación, presentamos el análisis de las entrevistas de revisión que coordinadoras y docentes mantuvieron durante el proceso de escritura de un texto monográfico. Se analizaron 12 entrevistas de revisión: 7 corresponden al primer encuentro de revisión, 4 al segundo y 1 al tercero. Estas entrevistas pertenecen a 10 grupos de maestras y/o profesoras.

Cuatro de estos grupos no concluyeron la monografía⁴.

Se realizó un análisis de tipo cualitativo. La lectura en profundidad de las entrevistas permitió encontrar tópicos y problemas sobre los cuales maestras, profesoras y coordinadoras discutían recurrentemente. A partir de ellos construimos categorías. Estas categorías intentaron mantener una mirada *antinormativa*⁵ de los problemas que los docentes tenían a la hora de escribir, esto es, centrarse en el punto de vista del maestro que escribe, y no en juicios negativos sobre sus errores. Lo que nos interesa no es señalar las carencias sino entender el tipo de problemas que enfrentan y cómo aprenden progresivamente a resolverlos.

En lo que sigue exponemos los resultados del análisis, centrándonos en la resolución de la intertextualidad en el texto, lo que hemos denominado “el problema de las voces”. Consideramos que este problema es uno de los más frecuentemente observados en las escrituras de los docentes y creemos que su análisis puede ayudar a abandonar el nivel de lo aparente.

El problema de las voces

Llamamos genéricamente “problema de las voces” a la serie de problemas con los que se encuentran los escritores cuando tienen que resolver la intertextualidad en el texto monográfico: los problemas que los docentes tuvieron para decir y comunicar las ideas propias, y para equilibrar y distinguir la voz propia de las voces de otros autores que han escrito sobre el tema. Este problema es complejo. Presenta, a nuestro entender, dos dimensiones: la dimensión conceptual y la dimensión lingüística. Por *dimensión conceptual* del problema de las voces consideramos las concepciones y representaciones que se ponen en juego en la práctica de escritura, cuando los docentes deben posicionarse como escritores-autores. Nos referimos a concepciones y representaciones sobre la naturaleza de la escritura y de los sujetos que pueden ejercer la práctica de escritura, es decir, al concepto de autor. En la *dimensión lingüística* se incluyen los problemas relacionados con la utilización de recursos lingüísticos para marcar las voces de los otros autores. Si bien hemos distinguido estas dos dimensiones del problema de las voces, lo hemos hecho únicamente en función del análisis. En la escritura, ambas están interrelacionadas.

En las próximas páginas, abordamos el análisis de dos problemas en los que consideramos que existe una preponderancia de la dimensión conceptual del problema de las voces: a) ser escritor-autor y b) equilibrar las voces de los otros con la voz propia.

a) Ser escritor-autor

El desafío de convertirse en autoras de un texto monográfico, de ejercer los quehaceres de escritores en forma autónoma, resultó ser complejo para maestras y profesoras, ya que significó romper con prácticas y representaciones del género, de la escritura, de su propio papel profesional y social. Según nuestro análisis, las docentes parecerían tener ciertas representaciones acerca del concepto de autor y de quién puede ejercer la práctica de la escritura, que se ponen en juego cuando ellas deben posicionarse como autoras.

Al analizar las entrevistas puede verse que el problema de ser escritor-autor aparece ya en

la instancia de seleccionar y formular un tema y está más presente en los grupos que no terminaron la monografía (aparece en 2 de 3 casos). Si bien maestras y profesoras sabían que debían apoyarse en lo escrito por otros, también eran conscientes de que una monografía debía contener alguna idea u organización original de los temas. Hacer oír la propia voz aparece en algunas entrevistas como un problema de difícil resolución. Se ponen en juego representaciones acerca de qué es ser un escritor y cuáles son las competencias necesarias para serlo. En los siguientes fragmentos (pertenecientes a grupos que no llegaron a la versión final de la monografía) podemos analizar lo señalado (las bastardillas son nuestras).

Coordinadora: [...] yo lo que noto es como un poco de temor por parte de ustedes a la voz propia.

Liliana: Es cierto eso.

Coordinadora: ¿Y por qué ese temor?

Mariela: Es miedo a meter la pata.

Coordinadora: ¿Y por qué “meter la pata”?

Liliana: Esto es como vos decís muy bien, *la falta de cancha, de experiencia* y de uno estar siempre al margen y no tomar la voz, a veces uno tiene miedo de elevar la voz.

Coordinadora: Pero ustedes tienen sus propias ideas que son válidas, valiosas, ¿por qué no las van a poner?

Mariela: Es importante porque tenemos diferentes criterios, o no opinamos lo que está ahí, siempre que lo podamos fundamentar. Yo creo que sí, que podemos. Por ahí lo que uno tiene miedo es que la fundamentación... Porque vos *tenés que tener un bagaje bastante amplio, ahí no nos creemos todavía capacitadas en cuanto a la lectura.*

Coordinadora: Pero también uno puede fundamentar con su práctica, valoremos la práctica. Creo que ese silencio que aparece en la voz de ustedes tiene que ver con un tema de temor y de desvalorización que hay que romper. Yo creo que es lo más valioso, porque ceñirte a lo que dicen otros no tiene sentido.

Mariela: Además, en el propio criterio de uno y en su fundamentación, el otro se da cuenta qué postura tiene uno y podemos o no estar de acuerdo y vos me podés abrir a mí el panorama.

Coordinadora: O vos a mí. Por eso me parece

importante en esta próxima corrección que aparezca la voz de ustedes.

(Fragmento de primera entrevista, maestras de Tercer Ciclo)

Silvina: Sí, porque encontramos montones de cosas para poner, más leemos. Encontramos unas fotocopias de Delia Lerner, leíamos y nos encantaba, lo que pasa que no sabemos donde parar... [...] Claro, pero no tenemos práctica de escritura reflexiva

Coordinadora: No tienen práctica de escritura de lo que ustedes hacen, perfecto, la monografía era para eso. Entonces, apoyémonos en las lecturas, en las reflexiones, en la teoría si se quiere, pero no se olviden de que son reflexiones sobre la práctica.

Silvina: Claro, y *nosotros lo vemos tan bien escrito...*

[...]

Camila: Eso es lo que nos pasa. Decimos: *no voy a poner esto porque es una obviedad*. Estábamos haciéndolo y sacábamos cosas porque decíamos: “esto es re-obvio”, “eso está dicho en la línea superior, no lo volvemos a decir”, “esto se desprende de esto, no lo volvemos a decir...”, teníamos cantidad de manuscrito y cuando empezamos a pasar...

Inés: ¿Solamente a nosotros nos pasó?

Coordinadora: No.

Silvina: Mal de muchos, consuelo de tontos.

(Fragmento de primera entrevista, maestras de Segundo Ciclo y directora de EGB)

Estos ejemplos nos hacen pensar que parece haber una representación acerca del proceso de escritura y de quiénes pueden ejercerlo, donde el autor conocido (leído y estudiado en la bibliografía aportada por la capacitación) es el único que tiene derecho a *decir*. Las escritoras, al descubrir las voces autorizadas, consideran que no les corresponde –que no tienen derecho– a ser autoras, a expresar sus propias ideas. Así, las voces autorizadas son las únicas con valor, son ellas las que expresan de mejor forma las ideas propias porque estas están “tan bien escritas”. A partir de esta concepción, las ideas propias parecen ser obvias; todo lo que dice el otro autor debe ser incluido; se generan dificultades para

seleccionar la voz de los otros autores. La desvalorización de su rol como escritoras, unido a la creencia de que la experiencia propia no es una fuente de fundamentación, hace que las ideas propias queden relegadas a un plano menos importante que las voces de otros que reúnen, a la vista de los docentes, más autoridad que ellos.

El problema que están intentando resolver estas docentes no deviene solo de su constitución como enseñantes. En la historia de la escritura se asiste a una escena equivalente cuya resolución demandó varios siglos. Tal como diversos autores muestran (Eisenstein, 1994; Chartier, 1992, 1993, 1994; Foucault, 1969, Castro, 1994; Petrucci, 1999; Cavallo y Chartier, 1998), el pasaje de una escritura signada por la autoridad a una escritura autógrafa requirió de muchos siglos y de profundas transformaciones. La concepción moderna de autor (control del proceso completo de escritura y de la interpretación: escritor que compone una obra completamente original) es producto de transformaciones complejas. La escritura autógrafa se construyó rompiendo con representaciones y prácticas anteriores. Comprender la dificultad que encarna esta práctica de escritura nos permite comprender mejor el problema de las voces.

Con Roger Chartier (1993, 1994), reconocemos a Michel Foucault como la referencia obligada para hablar del *autor*. En sus escritos, Foucault reflexiona sobre la aparición y construcción en la historia de la *función-autor* y la considera una función clasificatoria de todos los discursos. Ambos historiadores sostienen que esta función puede ser rastreada en algunos de sus aspectos desde la Edad Media y por lo tanto, no está ligada necesariamente a la publicación impresa de las obras ni a la independencia económica producto del ejercicio de los derechos de autor (concepción de fines del siglo XVII). Estos autores señalan que la *función-autor* implica:

- ◆ Asignar las obras a un nombre propio. Se considera al autor como el principio de una cierta unidad de escritura cuyo nombre garantiza la unicidad y la coherencia del discurso. Para Foucault, esta asignación funciona desde la época medieval, cuando los discursos científicos “no circulaban en la edad media y no eran portadores de un valor de verdad sino a condición de estar marcados por el nombre del autor” (Chartier, 1994: 46).

- ◆ Realizar una composición original de los textos, una invención individual y abandonar la representación de que escribir es continuar una obra ya previa. Según Chartier (1994), la representación física del autor mediante imágenes –ya presente en el libro manuscrito francés de los siglos XIV y XV– tiene la función de mostrar un sentido diferente de *escribir* y *escritor*. (La escritura autógrafa ya no supone una copia o un dictado a un secretario sino una composición de los textos.):

Esta imagen rompe con las convenciones antiguas de la representación de la escritura, tanto con aquella que la identifica a la escucha de un texto dictado o copiado (por ejemplo, [...] los Evangelistas y los Padres de la Iglesia, figurados como escribas de la Palabra divina), como con aquella que la piensa como la simple continuación de una obra ya previa (por ejemplo, la práctica escolástica de la glosa o el comentario). (Chartier, 1994: 62)

- ◆ Ejercer un control sobre la interpretación de los lectores producto del control exhaustivo de las formas, la transmisión y la circulación

de los textos y del proceso completo de producción (ideación, escritura y edición). En este sentido, ya no se (re)quiere un copista profesional que puede llegar a adulterar o alterar las intenciones que presidieron la composición de la obra. Los autores controlan las formas encargadas de *expresar una intención, gobernar la recepción e imponer la interpretación*.

- ◆ Establecer una relación de intimidad con lo que escribe –escritura íntima– y una responsabilidad por ello. En este sentido, lo dicho puede transgredir los discursos establecidos, *tener permiso* para decir algo diferente, hacer uso del poder de la palabra. Esta es para Foucault una de las variaciones que posee este régimen particular del discurso. Dice al respecto:

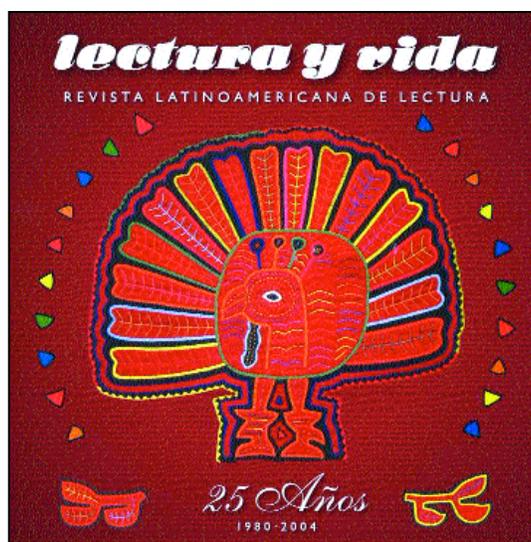
Los textos, los libros, los discursos han comenzado a tener realmente autores distintos respecto de los personajes míticos o de las grandes figuras sacralizadas y sacralizantes, en la medida en que el autor podía ser castigado, es decir, en la medida en que los discursos podían ser transgresores. (Citado por Chartier, 1994: 45)

LECTURA Y VIDA

CD Rom - 25 años

PEDIDOS A:

Asociación Internacional de Lectura
Lavalle 2116, 8º B
C1051ABH - Buenos Aires,
Argentina
Telefax: (54-11) 4953-3211
Fax: (54-11) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar
www.lecturayvida.org.ar



- ◆ Una individualidad que funda la autenticidad de la obra y le confiere autoridad. De ese modo se rompe con la asignación de autoridad de los textos devenida de la palabra autorizada de la Iglesia.

En síntesis, originalidad, trasgresión de los discursos establecidos, autoridad emanada del nombre de cada uno y no de los nombres de otros, responsabilidad por lo que se dice, control de las formas, transmisión y circulación de lo dicho y, por lo tanto, control sobre la interpretación de los lectores son los rasgos de la función *autor*. En el caso que analizamos aquí, era esta función la que se pretendía que las docentes ejercieran, aun teniendo en cuenta que esta función, por otra parte, es distante e incluso contraria a las prácticas de escritura aprendidas y efectivamente ejercidas en otros contextos y al papel profesional y social en los que se los ha instalado.

Efectivamente, parecería que para estas escritoras la única autoridad proviene de la palabra de los otros autores que en el transcurso de la capacitación han sido citados, leídos, referenciados, y no de la palabra propia. Por ello, lejos de transgredir o discutir, las maestras acuerdan con los autores estudiados en la bibliografía a tal punto que lo que se tiene para decir resulta obvio. La originalidad queda encubierta o bloqueada por la autoridad conferida a los otros autores: la trasgresión es impensable. En este contexto, la búsqueda de control sobre la interpretación de los lectores también se vuelve imposible, porque no hay idea propia cuya transmisión controlar.

¿Es posible pensar que maestras y profesoras realizan una escritura diferente de la autógrafa, similar a la realizada antes de que la función autor comenzara a desplegarse? La escritura autógrafa se construye rompiendo con representaciones anteriores de la escritura. La situación de escritura propuesta desde la capacitación planteaba una práctica de escritura más cercana a la autógrafa, pero más lejana de la que habitualmente practican las docentes. En efecto, la propuesta de escribir una monografía para publicar, fundamentada en la bibliografía sugerida o en la propia y en la experiencia docente, ponía a las escritoras en la difícil – y muy poco habitual – tarea de desarrollar ideas propias ejerciendo el derecho y la autoridad de decir. Por otra parte,

establecer a otros maestros como destinatarios de las monografías hizo que las escritoras se vieran en la necesidad de preocuparse por el control de la interpretación y los efectos en el lector.

b) Equilibrar las voces de otros autores con la voz propia

Incorporar los textos de otros autores al propio texto también resultó un problema de difícil resolución para las escritoras. El análisis de las entrevistas pone de manifiesto que maestras y profesoras tienen dificultad en establecer una distinción entre el discurso propio y el ajeno, en marcar los límites del discurso interno y la referencia a discursos externos. La discusión sobre las citas encubiertas, el exceso de su uso y los recursos para marcar los diferentes discursos está presente en 7 de las 12 entrevistas, tanto en los grupos que concluyeron la monografía como en aquellos que no lo hicieron.

Durante las entrevistas de revisión, las coordinadoras advierten a las escritoras que las ideas expresadas aparecen despojadas de cualquier marca de autoría. Es decir que las frases textuales de los autores utilizados como bibliografía no se entrecomillan –ni se utiliza ninguna otra marca lingüística para señalar que se trata de otra voz–, de modo que el texto de otros se funde con las ideas propias de las docentes.

Los fragmentos de entrevistas, algunos de los cuales reproducimos, ofrecen algunas pistas para pensar que este es un problema más profundo que la falta del recurso lingüístico (cómo señalar las voces de los otros). Curiosamente, ante el señalamiento de las coordinadoras, las docentes reconocen la ausencia de marcas, e incluso, recuerdan el texto fuente del cual fue extraída la idea o cita y aceptan rápidamente la sugerencia de las capacitadoras de señalar la otra voz. En efecto, en los siguientes fragmentos maestras y profesoras demuestran saber que cualquier reproducción textual del pensamiento de otro autor en el texto propio debe entrecomillarse; así como recuerdan perfectamente el origen de las citas. Esto elimina cualquier interpretación apresurada (las bastardillas son nuestras).

Coordinadora: En esta página yo había anotado lo siguiente [se refiere a sus anotaciones en el borrador entregado previamente]: cuando ustedes

hablan de la concepción clásica de Aristóteles, de cómo la literatura es entendida, ¿estos son valores de ustedes o los tomaron...? *¿Está dicho por ustedes...?*

Viviana: *No, no me acuerdo de dónde lo sacamos, de Castagnino o de esta otra mujer...*

Coordinadora: ¿Saben por qué? Porque la estructuración de la frase no corresponde con el estilo.

(Fragmento de primera entrevista, profesoras de Tercer Ciclo)

Coordinadora: Veamos la monografía. Este párrafo no coincide con el estilo del resto de la monografía. Me preguntaba: ¿lo dicen ellas o quién lo dice?

Lucrecia: Tomábamos la postura... la concepción de Aristóteles.

Coordinadora: Cuando me pongo a leer la monografía digo “esto me suena como que hay muchas palabras sacadas de otro lugar, tomadas por ustedes”. Yo se los puse para que lo revean, porque en todo caso si no es una cita textual deberían poner “como dice fulano” o “basándonos en”.

Lucrecia: *Eso me gusta más porque no lo tomamos textual, lo que era textual sí lo citamos.*

Coordinadora: Es como que cuando ustedes desarrollan algunos conceptos hay una ruptura entre el estilo de ese desarrollo y el estilo de toda la monografía.

Lucrecia: Está bien... esto es Castagnino y Rivarola [se refiere a autores tomados de la bibliografía consultada]

Viviana: *Buscamos los dos, un poco de cada uno.”*

(Fragmento de primera entrevista, profesoras de Tercer Ciclo)

Independientemente de la forma que adquiera la introducción de discursos ajenos en el propio, tal y como señala Graciela Reyes:

La distancia entre el hablante citador y el texto citado se mantienen de un modo u otro, especialmente cuando el hablante necesita proteger su responsabilidad, o respaldar lo que dice, y también cuando [...] el hablante quiere disociarse de la proposición que repite. (Reyes, 1995: 22)

Podría pensarse que, en el caso que estamos analizando, maestras y profesoras usan las palabras de otros autores con una función diferente de la de realizar una cita de autoridad para fundamentar la idea propia, interpretar el pensamiento de un autor o a criticar aquello con lo que no están de acuerdo. En efecto, si se analizan detenidamente los fragmentos seleccionados, vemos que las palabras de los autores no han sido utilizadas con las funciones mencionadas. Intervenciones tales como “Ustedes *hablan* de la concepción clásica de Aristóteles...”, “Cuando ustedes *desarrollan algunos conceptos* hay una ruptura en el estilo...” permiten (solo) suponer –al reconocer la dificultad de no contar con los borradores para validar esta interpretación– que las voces de los otros no están usadas para fundamentar, criticar o analizar los pensamientos de los autores sino con otro objetivo. ¿Es quizá que las voces autorizadas son tomadas como “palabras prestadas”? ¿Es posible pensar que las usan como ayuda, como materia prima para comunicar su propia voz?

La lingüista Jacqueline Authier (1981) crea una expresión apropiada para esto: maestras y profesoras escriben un “habla sin bordes”. Con respecto al uso de las comillas, la autora señala –y nos permitimos citarla en extenso–:

Las comillas se hacen ‘sobre el borde’ de un discurso, es decir que ellas marcan el *encuentro con un discurso otro*. Es un balizamiento de esta zona de demarcación en medio de la cual, por un *trabajo* sobre sus bordes, un discurso se constituye en relación a un exterior... Las comillas manifiestan que, para el locutor, hay un borde que coloca un exterior con respecto al cual se constituye para él, locutor, un interior, su propio discurso, el suyo, en el que se reconoce [...] La zona donde operan las comillas que establecen este exterior y este interior es una *zona de equilibrio inestable*, de tensión, de compromiso, donde se representan la identidad del locutor y su relación con el mundo exterior.

[...] “Las comillas son una marca constitutiva del sujeto por rechazo; si invaden todo, el sujeto se borra; la hipertrofia de las comillas diluye el complementario con un locutor que, a corto plazo, no tiene más palabras. Si el ‘sé lo que digo’ de las comillas de la palabra ‘mantenida’ acaba encomillando todo, se convierte en ‘no digo nada más’. Es un habla tan ‘mantenida a distancia’ que se la pierde [...] El otro absoluto es el del habla sin borde, que no conoce las comillas. (Authier, 1981: 10-11)

Al borrarse las huellas de los autores externos, de aquellos que se usan para pensar lo propio, el escritor asume la responsabilidad por todo lo que dice, lo transforma en pensamiento propio.

Podría pensarse que durante el tiempo que duró la capacitación (tres años), capacitadores, maestros y profesores se apropiaron de un universo conceptual y de significados compartidos que se naturalizaron, se tomaron paulatinamente como propios al punto que se hizo innecesario explicar su significado o señalar el autor fuente. La fusión de los puntos de vista de los autores se asemeja así a lo que Reyes (1995) llama el "estilo cuasi indirecto". En este estilo, el escritor se apropia de un sistema conceptual ajeno y hace como si fuera propio. Al haber un acuerdo entre el hablante y el interlocutor, al compartir ambos una serie de conocimientos, el hablante, como afirma Reyes, puede:

Adoptar unas ideas ajenas y enunciarlas como propias, sin engañar al interlocutor. En estos casos, hay fusión, y no distanciamiento, entre el hablante y la proposición citada, y es difícil decidir si se trata realmente de pseudoaserciones, porque no sabemos bien hasta qué punto el hablante ha adoptado como propio el pensamiento ajeno. (Reyes, 1995: 23)

Habla sin bordes, apariencia de voz propia, enmascaramiento de voces de los autores en la voz propia: en definitiva, ausencia de voz propia, voz propia aplastada. Una voz que parece propia pero es el enmascaramiento de la sobrea-bundancia de las voces de otros. Fenómeno que parece presentarse también en las escrituras plagadas de citas, aunque estas estén marcadas y referenciadas.

El problema del habla sin bordes indicaría un problema más profundo y no simplemente la ausencia de un saber lingüístico, como decíamos más arriba. Ya sea que las voces de los otros estén marcadas o enmascaradas, en ambos casos, se torna difícil "decir con otras palabras, con las propias, lo que dicen los autores". La frase de una maestra –"y yo lo veo tan bien escrito"– podría indicar la idea de que para las maestras los "autores" escriben de mejor forma, y siempre sus palabras explican mejor.

Por otra parte, la ausencia de límites o "bordes" entre el discurso interno y la referencia a

otros discursos externos estaría mostrando una práctica de escritura instalada como parte de lo que hemos llamado la tradición pedagógica; la práctica y concepción de que escribir es *copiar* y *pegar* voces de otros autores.

Los estudios culturales de la lectura y la escritura (Hamesse, 1998; Chartier, 2000) nos ayudan a reubicar nuevamente el análisis de la escritura de los maestros. Parecería que esta práctica de composición desarrollada por maestras y profesoras al incorporar las voces de otros autores al propio texto posee características más próximas a las realizadas por los copistas y compiladores de la Edad Media y más distantes de la autógrafa.

Jacqueline Hamesse (1998) señala que a partir del siglo XII aumentó la producción literaria y por lo tanto comenzaron a necesitarse nuevos métodos de lectura para adquirir el conocimiento de gran número de obras. La apropiación de la cultura escrita y la enseñanza debían realizarse rápidamente. El estudio visual del texto, la lectura fragmentaria y la composición de florilegios y compilaciones fueron algunos de los métodos de lectura e instrumentos de trabajo que se desarrollaron por entonces.

La autora pone de manifiesto que estas compilaciones no incitaban a una composición creativa de las obras. Los medievales recurrían siempre a las *autoritates* en sus propias composiciones literarias. Estos compiladores eran escribas de la palabra divina, copiaban lo dicho por otros –autores considerados autoridades en la materia por la Iglesia, como La Biblia, lo escrito por los Padres de la Iglesia o por los autores clásicos–. La tarea de compilación consistía entonces en seleccionar de las obras o autores frases, citas o pasajes y escribir algunos comentarios sobre ellos. En ese sentido, lo que se escribía era continuación de una obra ya previa, y por lo tanto, escritura de una obra ajena. La voz del autor-escribiente en la Edad Media estaba acallada por la autoridad de los textos.

Chartier hace notar que esta práctica de escritura de compilación es diferente a la llevada a cabo por un autor:

Desde la Edad Media hasta la época moderna, con frecuencia la obra se definió en oposición a la originalidad. Ya fuera porque estaba inspirada por Dios y en ese caso el escritor solo era el escriba de una Palabra que procedía de otro autor;

ya fuera porque la obra se inscribía en una tradición y no tenía otro valor que el de desarrollar, comentar o resumir lo que ya existía. (Chartier, 2000: 26)

Al escribir las primeras versiones de las monografías, las docentes realizan algo similar a los escritores del siglo XIII, que desarrollaban o comentaban las palabras de otros. Se remiten a la autoridad, son escribas de la palabra que procede de otro lugar (el capacitador, los autores consagrados que se dan a leer y estudiar) y estas palabras tienen autoridad y están validadas por esta circunstancia. Desarrollan, resumen, comentan palabras que se insertan en una tradición y que por lo tanto solo se limita a lo ya dicho. La validez otorgada al texto que se escribe es externa (autores consagrados o tradiciones).

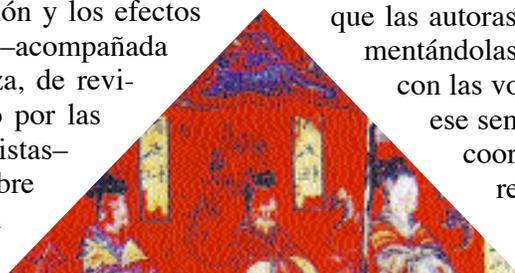
En ese sentido, estos estudios culturales también nos permiten comprender que componer los textos de manera original, estructurando en forma analítica y crítica la información recogida en distintas fuentes, seleccionar rigurosamente los datos y organizarlos coherentemente requiere un quiebre conceptual con la tradición pedagógica arraigada y con una práctica de escritura que tiene más rasgos comunes con las prácticas de glosa, comentario o copia que con una práctica de escritura de autor.

Aprender a ser autores

A modo de cierre, se puede señalar que la situación de escritura diseñada para esta capacitación propuso una práctica de escritura alejada de las prácticas habituales que realizan los maestros en procesos de formación o actualización. En primer lugar, propuso la escritura de una monografía con fines comunicativos a la vez que evaluativos, desplazando al docente capacitador como único destinatario y estableciendo como destinatarios a otros maestros. De esta forma, colocó a las maestras en la necesidad de preocuparse por el control de la interpretación y los efectos en el lector. Esta situación –acompañada por un tiempo de enseñanza, de revisión y reflexión propiciado por las coordinadoras en las entrevistas– orientó a las escritoras sobre los problemas que debían resolver.

En segundo lugar, esta situación de escritura favoreció el desarrollo de las ideas propias e instó a las maestras a ser autoras, a ejercer el derecho y la autoridad de decir, a convertirse en escritoras plenas y no reproductoras de las voces de otros. En otras palabras, las consideró sujetos capaces de comunicar ideas originales, de convencer a sus interlocutores de la posibilidad de pensar la práctica pedagógica de diferente manera; les otorgó un rol intelectual y social diferente del habitual exigiéndoles elevar su propia voz. Para ellas significó ir en contra de la tradición pedagógica de escritura en las instituciones de formación y romper con la idea que su escritura solo podía ofrecer una compilación ordenada del pensamiento de otros. Mediante esta práctica, aprendieron que tenían derecho a elevar su voz por medio de la escritura, que podían tener una idea original para comunicar, y que podían hacerlo cuidando el léxico, el orden de las ideas expresadas y las marcas de la propia subjetividad. Todo esto las colocó en un lugar intelectual diferente del habitual.

En tercer lugar, las intervenciones de las coordinadoras del Taller durante las entrevistas de revisión propiciaron que, en las sucesivas revisiones, maestras y profesoras pudieran elevar paulatinamente la propia voz y crear un equilibrio con las voces de los autores leídos y estudiados. En efecto, el problema de “equilibrar la voces” disminuyó en las entrevistas de los segundos encuentros en relación con los primeros y la discusión, aunque no desapareció, se tornó diferente. En las entrevistas del primer encuentro, el problema estuvo centrado en hacer visible qué pertenecía a las voces de las autoras y qué a los autores de la bibliografía. En los segundos encuentros, el problema consistió en cómo utilizar el pensamiento de los autores leídos y las frases citadas de manera funcional al propio texto, así como de la función que cumplen esas citas en la argumentación general. Las coordinadoras cuidaron que lo que dicen los autores de consulta no apareciera simplificado o restringido en las monografías, y trataron de que las autoras potenciaran sus ideas fundamentándolas y poniéndolas en relación con las voces de los autores citados. En ese sentido, las intervenciones de las coordinadoras hicieron posible la reflexión acerca de que escribir en contexto de aprendizaje no es *cortar* y *pegar* ideas



de otros autores sino que es posible utilizar a otros para expresar las propias ideas.

Por último, esta práctica de escritura permitió publicar las monografías en un libro editado por la universidad⁶. Esto, sin duda, cerró el circuito de valoración de las maestras como escritoras.

Notas

1. Este trabajo se desarrolló en el marco de una investigación que estudia las mutuas relaciones que se establecen entre las prácticas de lectura y escritura de los docentes y la práctica de enseñanza del mismo saber. Nos referimos a la tesis de Maestría **Prácticas de enseñanza y prácticas de lectura y escritura de maestros en servicio. Aportes para la formación**, dirigida por la Dra. Mirta Luisa Castedo y desarrollada en el marco del Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
2. El objetivo principal de Pampas fue propender a una alfabetización de calidad en niños y jóvenes, para lo cual se diseñaron y ejecutaron acciones diversas. Para un detalle de estas acciones consultar a Usandizaga y Laxalt (2004).
3. Tal como señalan Lerner (2001) y Castedo (2007), tomar el conocimiento didáctico como eje del proceso de capacitación es un supuesto que debe ser explicado, ya que no es compartido por la mayoría de los modelos vigentes de formación de docentes en lectura y escritura. Castedo (2007) entiende por conocimiento didáctico “un conjunto organizado de respuestas validadas en las aulas –siempre provisional y contextualmente– ante problemas tales como: la progresión de los saberes y conocimientos que se decide presentar a los niños a partir de una selección realizada en función de determinados propósitos; el diseño de ciertas situaciones para comunicar estos saberes y conocimientos; los tipos de intervenciones que el docente puede desplegar durante el desarrollo de la situación, especialmente, ante los errores de los alumnos; la forma más adecuada para organizar la clase y distribuir roles en cada situación de lectura y escritura; la construcción de indicadores para analizar el avance de la situación y de los alumnos” (Castedo, 2007: 8-9).
4. Durante el proceso de capacitación fueron grabadas 12 entrevistas de revisión con el fin de utilizarlas para la evaluación. Se habían elegido algunas alumnas para tomar como casos testigos del proceso de capacitación. Se preveía realizar a este grupo entrevistas semiestructuradas a partir de las cuales poseer más información para evaluar el impacto en las prácticas docentes. La muestra se había seleccionado con el criterio de mantener la heterogeneidad existente en el universo. Este universo estaba constituido por docentes de escuelas públicas y privadas, con una práctica cercana o lejana a la propuesta de capacitación, que estuvieran a cargo de grupos de alumnos, que pertenecieran a Nivel Inicial, a 1º, 2º o 3º ciclo de EGB. Por ello, se grabaron las entrevistas de revisión de aquellos grupos que al menos tuvieran un integrante ya seleccionado en la muestra.
5. Al hacer referencia a la perspectiva antinormativa de Ferreiro (1996) no desconocemos el riesgo de traspolarla a un contexto para el cual no fue creada. En el contexto de las investigaciones psicogenéticas de Ferreiro, la perspectiva antinormativa se adopta para el análisis de escrituras producidas por niños. Tanto el corpus de análisis (textos escritos) como los sujetos (niños) difieren de los de nuestra investigación (entrevistas de revisión realizadas por adultos). Sabemos que la homologación niño-adulto ha sido muy cuestionada. Sin embargo, nos parece pertinente considerar en este caso la perspectiva de análisis de las investigaciones psicogenéticas para analizar las escrituras de los adultos, haciendo hincapié en las semejanzas que poseen unos y otros en tanto sujetos de aprendizaje. Lerner ha señalado que las investigaciones psicogenéticas han mostrado con respecto a las semejanzas y diferencias entre los niños y los adultos que “la estructura intelectual de los niños es diferente de la de los adultos (heterogeneidad estructural) pero el funcionamiento de unos y otros es esencialmente el mismo (homogeneidad funcional)” (Lerner, 2001: 120). Los adultos escritores que participan en las entrevistas de revisión se encuentran en proceso de aprendizaje de una práctica de escritura que no les fue enseñada en la formación inicial. Esta perspectiva de los adultos como sujetos que aprenden nos obliga a ubicarnos en el punto de partida que establece Ferreiro para los niños: “No podemos esperar que los niños deban saber hacer lo que apenas están aprendiendo a hacer. Sobre todo, es impropio aplicar a este material infantil los juicios derivados de una norma adulta concebida como universal, inapelable, absoluta, lo que llevaría a analizar los productos infantiles buscando categorizar y contar sus ‘errores’. Lo que nos interesa es comprender qué significan esas ‘desviaciones’, cuál puede ser su importancia evolutiva y en qué medida nos dan un acceso indirecto a una cierta representación del texto y de sus elementos” (Ferreiro, 1996: 33).
6. Véase Calvar, A.; A, Martignoni y P. Ratto. (2003).

Referencias bibliográficas

- Authier, J. (1981). **Paroles tennes à distance**. En B. Conein, F. Gadet y M. Pêcheux (eds.), **Matérialités discursives**. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Calvar, A.; A. Martignoni y P. Ratto. (coord.). (2003). **Literatura y Escuela. Cuadernos de Educación y Prácticas Sociales. Lengua N°1**. CIPE. Secretaría Académica Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires: Tandil.
- Castedo, M. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. **Lectura y Vida**. 28 (2): 6-18.
- Castro, I. (1994). La mano que habla al cerebro. **Substratum**. 4, (2): 65-89.
- Cavallo, G., R. Chartier. (dir.) (1998). **Historia de la lectura en el mundo occidental**. Madrid: Taurus.
- Chartier, R. (1993). **Libros, lectura y lectores en la Edad Moderna**. Madrid: Alianza.
- Chartier, R. (1994). **El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII**. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2000). **Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones**. Barcelona: Gedisa.
- Documento Base del Proyecto Pampas** (1999). Sala Abierta de Lectura Infantil y Juvenil. Biblioteca Popular Municipal: Tandil.
- Eisenstein, E. (1994). **La revolución de la imprenta en la Edad Moderna europea**. Madrid: Akal
- Ferreiro, E. et al (1996). **Caperucita Roja aprende a escribir**. México: Gedisa.
- Foucault, M. (1969) Qu'est-ce qu'un auteur? **Bulletin de la Société française de Philosophie**, 64, julio-septiembre: 73-104.

- Hamesse, J. (1998). El modelo escolástico de la lectura, en G. Cavallo, R. Chartier (dir.). **Historia de la lectura en el mundo occidental**. Madrid: Taurus.
- Lerner, D. (2001). **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petrucci, A. (1999). **Alfabetismo, escritura, sociedad**. Barcelona: Gedisa
- Reyes, G. (1995). **El abecé de la pragmática**. Madrid: Arco Libros.
- Usandizaga, R. y I Laxalt. (2004). Pampas. Profundización y ampliación de la oferta institucional y perfeccionamiento docente, Sala de Lectura, Tandil. En N. Neirotti y M. Poggi. **Evaluación de proyectos de desarrollo educativo local. Aprendiendo juntos en el proceso de autoevaluación**. Buenos Aires: IPEE-UNESCO.

Este artículo fue recibido en la redacción de LECTURA Y VIDA en mayo de 2009 y aceptado para su publicación el mismo mes.

* Profesora en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro, Tandil, Buenos Aires, Argentina. Integrante del Equipo de Prácticas del Lenguaje que implementa el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires.

Para comunicarse con la autora:
irenelaxalt@hotmail.com

Leer y escribir en la universidad

PEDIDOS
Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar
[www: lecturayvida.org.ar](http://www.lecturayvida.org.ar)

