

El discurso sumergido. Escritura académica y narrativa de experiencias

The submerged speech. Academic writing and experiences narrative

Gloria Borioli ¹

Resumen: Quizás a causa de la reciente difusión de producciones teóricas sobre la experiencia, últimamente, en algunos profesorados de Córdoba (Argentina), ha ganado terreno el relato reflexivo de lo que se hace al enseñar y al aprender. Esas narrativas liminales, por una parte, solicitan el despliegue de estrategias discursivas rigurosas propias de la academia y, por otra parte, llevan una impronta subjetiva al movilizar afectos y recuerdos.

Ahora bien, para los practicantes, ¿qué implica narrar su experiencia?, ¿cuáles son los recorridos para llegar a ese producto?, ¿qué aportes pueden ofrecer los expertos en escritura a los profesores? En la búsqueda de respuestas, este ensayo se aparta del formato del artículo de investigación para cruzar nociones de diversos campos disciplinares con resultados preliminares del proyecto Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación (2018-2019), a fin de ofrecer claves para pensar lo que la narrativa de experiencias implica en tanto reflexión + producción del estudiante.

Palabras clave: experiencia pedagógica, escritura, educación, aprendizaje, universidad.

¹ Magíster en Comunicación y Cultura Contemporánea. Ensayista, docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba. Asesora de la Universidad Provincial de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: gloria_borioli@hotmail.com.

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XVII, Nº 33, abril-septiembre 2019. Pág. 47-61.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2019.17\(33\)03](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2019.17(33)03) / Recibido: 27-09-2018 / Aprobado: 05-03-2019.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: Perhaps due to the recent spreading of theoretical productions about experience, in some Faculties of Teacher Training and Education at the National University of Córdoba (Argentina) the reflective account of what is done when teaching and learning has gained ground. These liminal narratives -on the one hand- require the deployment of rigorous discursive strategies, typical of the academy, and -on the other hand- they carry a subjective imprint by mobilizing affections and memories.

What does it mean for the students? What is the process to achieve that text? What contributions can the experts in writing offer to the teachers? From this question the article sets aside the research in order to cross notions of diverse disciplinary fields with preliminary results of the project Young People and Discourses. Academic Literacy and University Student Writing at the School of Education Sciences (2018-2019), in order to offer clues to think what the narrative of experiences implies as regards the reflection + production of students.

Key words: teaching experience, writing, education, learning, university.

1. Introducción / justificación

Durante las últimas décadas y en nuestro país, profesores y estudiantes universitarios de grado y posgrado manifiestan una creciente preocupación por las prácticas de lenguaje: las exposiciones orales de trabajos, los relevamientos de procesos, los parciales domiciliarios y presenciales, los informes etnográficos, las sistematizaciones de experiencias y otros formatos han sido, con diversos abordajes metodológicos y en diferentes unidades académicas, objeto de numerosos trabajos, sobre todo en instancias de pasaje (ingresantes y egresados). Desde tales preocupaciones y articulado con la Universidad Provincial de Córdoba, en 2018 se lanzó en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba el proyecto exploratorio-descriptivo y de metodología cuantitativa titulado *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación*, orientado a indagar cómo se habla y se escribe en la carrera de grado. Acorde con la hipótesis inicial del proyecto, en los géneros estudiantiles (Gardner & Nesi, 2013) habría una brecha entre lo que los estudiantes hacen y lo que la institución solicita; ese hiato causaría retraso o detención en la titulación y lesión en la imagen que el sujeto tiene de sí, es decir, operaría como factor de desempoderamiento y como obstáculo en el egreso.

Uno de esos géneros estudiantiles, o géneros de formación que reenvía a producciones teóricas sobre la experiencia, es la *narrativa de la práctica* (Alliaud, 2014; Suárez, 2005), es decir, la discursivización metacognitiva en torno de los quehaceres didácticos en clave personal: ese relato de autoindagación de lo que se hace al enseñar y al aprender es un tipo de discurso de uso creciente, en el cual el registro formal y la exposición pretendidamente objetiva y distante dialogan con la investigación interpretativa y la clave biográfica. "Dejarse atravesar", "sen-

tirlo en el cuerpo" y "lo que nos pasa" son algunas expresiones en la oralidad y la escritura académicas empleadas por los practicantes del Profesorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) para referir el aprendizaje por cuanto tiene de inefable y de conmovedor. Parece que la experiencia recubriera una categoría indómita, que no se dejara reducir al lenguaje: habría una imposibilidad del estudiante de tomar distancia con lo que vive en su formación docente inicial, como sucede con el registro autobiográfico, signado por la condición especular del juego entre *autor-del-texto* y *autor-en-el-texto*, entre el productor del enunciado y la referencia. Esas narrativas liminales, por una parte, solicitan rigurosidad en la escritura y despliegue de estrategias discursivas propias de la academia; por la otra, llevan una fuerte impronta del sujeto, están marcadas intensamente por las condiciones de enunciación y movilizan la hermenéutica de afectos y recuerdos². Tales relatos de la práctica del profesor en formación se dejan leer, además, como un atisbo de captura de la singularidad, como dispositivos verbales de resistencia ante la despersonalización (Kusher, 2010). No obstante, producir una secuencia verbal dotada de sentido, instituirse como enunciadore, desplazarse de sujeto empírico a sujeto semiótico implica un juego de presentar y representar, de enunciar y evidenciar; e implica también una producción escrita acorde a ciertos requerimientos superestructurales y pragmáticos solicitados a los alumnos al finalizar el ciclo profesional, pero respecto de los cuales se les ha enseñado tan poco, que instauran un desafío con frecuencia arduo de sortear.

Desde esos puntos de partida, en tipología de ensayo y en un itinerario fluctuante de frontera entre disciplinas, el texto ofrece algunas reflexiones recientes. A tal fin, cruza retazos y claves procedentes de la pedagogía (Alliaud, 2014; Suárez, 2005), las ciencias sociales (Sennett, 2009), las ciencias del lenguaje (Ducrot & Schaeffer, 1998; Peirce, 1980), la filosofía (Benjamin, 1991; Forster, 2011), la investigación educativa (Bruner, 1988; McEwan & Egan, 1998) y la literatura (Levrero, 2006; Mercado, 2005; Rabanal, 2014) con voces de practicantes del profesorado de la Escuela de Ciencias de la Educación (en adelante, ECE). Así, fantaseando conversaciones entre campos, aborda los dilemas de la narrativa de experiencias en la construcción de la propia voz, en el pasaje del *autor-sujeto empírico* al *enunciador-construcción discursiva* (o del *sujeto-autor* a la *función-autor*): en suma, intenta pensar lo que se hace con el discurso sumergido, lo que la narrativa de experiencias implica en tanto enunciación del estudiante y en tanto objeto de enseñanza.

En suma, el trayecto de lectura propuesto por este ensayo híbrido -que cruza el ensayo con la investigación- se inicia con precisiones acerca del término *experiencia*, continúa con reflexiones sobre la puesta en palabra según algunos expertos (poetas, ensayistas, narradores), luego analiza el uso de la narrativa en edu-

² Quizás no sea casual que se soliciten al estudiante trabajos que celebran la subjetividad y colocan la mirada sobre sí, en tiempos de tardomodernidad hiperindividualista y de declinación del Padre -en el sentido lacaniano de encarnación de la ley, de la norma-, es decir, en tiempos signados por la escasa orientación para modelar vidas jóvenes con referencia al mundo adulto.

cación y, finalmente, cierra con dilemas que, según alumnos del profesorado, conlleva la narrativa de experiencias como género académico.

2. Experiencia y escritura o cómo usar la palabra

A modo de recaudo multidimensional -epistemológico, teórico y metodológico- del presente texto, conviene establecer algunas delimitaciones terminológicas de dos conceptos en ocasiones empleados como sinónimos o casi sinónimos, por cuanto pueden subsumirse en la misma isotopía semántica: se trata de las nociones de *práctica* y *experiencia*. Al respecto, desde el campo pedagógico, diferenciamos el concepto de *experiencia* -que remite a la interiorización, a la autotransformación como efecto de una práctica, a una afectación del sujeto por agentes externos- del de *práctica* -que privilegia la exteriorización, el acto, el hacer sobre el mundo y el otro-. Por otra parte y desde el campo sociológico, afirma Richard Sennett:

Se trata del concepto de "experiencia", término más ambiguo en inglés (*experience*) que en alemán, que lo separa en dos: *Erlebnis* y *Erfahrung*. El primero ("vivencia") designa un acontecimiento o relación que produce una impresión emocional interior, mientras que el segundo ("experiencia") se refiere a un acontecimiento, acción o relación que vuelca el sujeto al exterior y que requiere más habilidad que sensibilidad [...] Si uno se mantiene únicamente en el dominio de la *Erfahrung*, creía William James, puede quedar atrapado por el pensamiento y la acción dominados por los medios y los fines y sucumbir al vicio del instrumentalismo. Constantemente es necesario el monitor interno de la *Erlebnis*, del "qué impresión produce" [curvas agregadas]. (2009, pp. 353-354)

Con distintos matices y según nuestra lectura, habría entonces, en la experiencia, un doble movimiento: inicialmente, el de admitir y dejar penetrar el fenómeno, el de abrir la posibilidad a la ocurrencia; y luego, el de la toma de conciencia, la aprehensión de lo sucedido de modo tal que pueda alojarse y convertirse en conocimiento, persistiendo, inscribiéndose en la subjetividad; en otras palabras, una *desclausura* primero y un otorgamiento de significado después.

Ahora bien, dentro y fuera del campo de la educación, ¿cómo sucede ese doble movimiento?, ¿de qué se trata la experiencia y la experiencia escrituraria? Etimológicamente, la *experiencia* es un intento (Corominas, 1976, p. 263), un balbuceo, y no necesariamente algo acabado o dotado de un sentido contundente que implica la observación como fuente de conocimiento: es algo que se prueba. Hay en ella algo de lo impredecible, de lo irregular, que produce una transformación en el sujeto porque es un acontecer sorpresivo y reacio a la planificación, porque arrastra hacia lo ignoto. Pensemos en la experiencia estética de la lectura, por ejemplo, en lo que producen los dos primeros versos del poema XXVIII de *Trilce*:

He almorzado solo ahora, y no he tenido
madre, ni súplica, ni sírvete, ni agua [...]
(Vallejo, 2006, p. 115)

Ante esas dos líneas, lo que el lector recibe y acoge, lo que imagina y lo que siente, ese modo de tocar propio de la poesía no necesariamente genera palabra, porque justamente cualquier glosa, comentario o explicación bastardea, desluce, arruina, degrada; no hay convertibilidad, no hay un pasar a otro código sin romper, no hay portavoz por medio del lenguaje, sino portavoz del lenguaje (Benjamin, 1991). Tan intraducible e inefable es la experiencia que, en ocasiones, en vez de hacerse palabra, se hace silencio; como en el caso de Hurbinek, un niño que vivió en el campo de exterminio de Auschwitz y cuyo retrato el filósofo argentino Ricardo Forster retoma de la literatura concentracionaria de Primo Levi:

La palabra vaciada que encuentra su imposible decir en la mirada; esos ojos bien abiertos, oscuros y abismales, ojos de una intensidad laberíntica que se vuelven sobre el mundo para suspender toda inocencia. "Hurbinek no era nadie", así comienza Primo Levi su conmovedor relato de ese "pequeño despojo" de no más de tres años que representaba a través de su mirada exiliada de la vida todo el horror de lo innombrable, el compendio de un daño humanamente inadmisibile [...] *le faltaba la palabra*, esa palabra que la "urgencia explosiva" de la mirada parecía reclamar, *una palabra cargada, si hubiera podido ser pronunciada, de preguntas que, sin embargo, podríamos encontrar en esos ojos que "asaeteaban atrozmente a los vivos" con el deseo "de desencadenarse, de romper la tumba de su mutismo"*. La absoluta presencia del mal vuelve imposible la articulación de la palabra" [cursivas agregadas]. (2011, pp. 137-138)

Hurbinek solo habla con los ojos: carece de la palabra fonada porque el espanto lo ha acallado. ¿Para qué intentar decir cuando lo sucedido, lo experimentado, lo registrado es indecible? ¿Por qué quebrar el mutismo si no se dispone de palabra o si no se dispone de la palabra precisa? Cuando no se puede hablar, ¿es mejor callarse? Puede decirse que la voz que calla también habla: la mirada de Hurbinek, la proverbial parquedad de muchos pueblos ancestrales, el callar del zapatismo, el silencio budista son elocuentes modos de decir que fastidian al poder verborrágico, son instrumentos políticos de resistencia al discurso vacío, a la promesa rota.

Volviendo a la experiencia -de sí o de otro- hecha palabra, se diría que la sensación del paso del tiempo, el capital empírico, las memorias, los hechos vividos son más dóciles a la discursivización si proceden de una esfera ajena, si están lejos de quien habla. Lo que le acontece a otro se visibiliza mejor porque fascina menos, porque puede ponerse fuera y se deja traducir y reducir a la palabra; entonces, es pasible de intelectualización y de comprensión. Sin embargo, la experiencia propia genera una reacción del orden del azoramiento, del ámbito emocional, pero no del raciocinio, como una epifanía, como una revelación o manifestación a la que más tarde se le asigna sentido, cuando la inmediatez se desplaza y se sedimenta. La inmersión en la belleza, la experiencia estética (por ejemplo, lo que produce una obra de arte), con frecuencia no permite la enunciación porque suelen ser de naturaleza prelingüística y constituyen un proceso interno del orden de la autotransformación subjetiva, pero no de la puesta en discurso, no de lo comentable.

Entonces, ¿con qué puede comunicarse la experiencia si no es con el lenguaje, con algún lenguaje?, ¿por qué otro medio puede hacerse cognoscible -y, por ende, registrable y público- ese conocimiento que nos llega a través de los sentidos, esa percepción acerca de algo singular y subjetivo que se tramita en conocimiento? Afirma Walter Benjamin (2008) que el conocimiento es como un relámpago y la conciencia de ese saber hecho palabra es como un trueno que resuena después, largamente. Hay entonces una temporalidad incierta entre lo súbito y lo decible: entre lo que se vive, lo que se sabe y lo que se enuncia. Ahora bien, ¿de qué modo y con qué recursos se realiza ese doble tránsito: primero, del cuerpo a la palabra privada y, luego, de la palabra privada a la palabra pública? Ese corrimiento es complejo y supone, por lo menos, dos fases: discursivizar la experiencia y escribir la experiencia.

3. Los expertos también son novatos -o de la intención a la asíntota-

Veamos ahora solo tres (de entre tantos) escritores profesionales que refieren sus desazones y sus certezas a la hora de transmitir experiencias de escritura. El primer caso aquí seleccionado es el del narrador y ensayista argentino Rodolfo Rabanal:

Estoy convencido de que nací para hacer esto, para escribir. La noción central de esta actividad que es la actividad de escribir consiste en *escribir lo desconocido, lo que desconozco, lo que todavía no sé lo que es*, ni sé tampoco lo que llegará a ser. Por lo tanto me pongo a escribir para que aparezca, para que se muestre, para que yo así lo averigüe y al fin lo sepa (o crea saberlo) [cursivas agregadas]. (2014, pp. 78-79)

En otro pasaje de *La vida escrita*, reflexiona:

Empecé a escribir [...] a un ritmo estimulante. Novela, aún sin título. *Todo empieza con un planteo interrogativo porque, en realidad, no sé nada, no sé todavía qué es y de qué trata* [...] Escribo cuatro páginas de una tirada y las mando al canasto hechas papel picado. Entonces vuelvo a escribirlas. Más seguro que nunca, sé que escribir es reescribir [...] Esta noche dos páginas más pero en total un trabajo de cuatro antes de dar con los términos apropiados. *Las palabras tienen que sonar, tienen que sonar como música*, si eso no ocurre nada sirve de nada [cursivas agregadas]. (Rabanal, 2014, pp. 81-82)

En estos dos fragmentos Rabanal echa por tierra el postulado extendido según el cual para escribir hay que saber nítida y preliminarmente *qué* escribir y luego determinar *para qué* y a *quién* escribir, a fin de que esas variables orienten el *cómo* escribir. En cambio, da cuenta del proceso recursivo casi *ad infinitum* acorde con el hecho de que desarrollar escritura suscita más escritura. No se escribe porque ya se sabe, sino que, con algunos insumos mínimos, con materiales magros y provisorios, se inicia el texto para saber -o para saber mejor- eso que uno está pensando difusa o caóticamente, porque será la puesta en fonía y en grafía lo que otorgue una precisión gradual a la idea. En otras palabras, invita a empezar a escribir apenas balbuceando el tema, que luego demandará consultas, lecturas,

reformulaciones, fortalecimientos y revisiones, o sea, maniobras cognitivas, emocionales y discursivas complejas. En el mismo ensayo reflexiona:

Tengo que *descubrir la palabra, las palabras, los ritmos, los sonidos, los cortes, los cruces, las rupturas*. De otro modo no hay nada, nada por ningún lado [...] Es una cultivada afectación que busca reemplazar a la impotencia creativa [cursivas agregadas]. (2014, pp. 187-190)

Ese caos que privilegia el trabajo y la aplicación, que prioriza el esmero y la labor sostenidos, tiene lugar no solo en los albores, sino también en el desarrollo del texto y posibilita figurativizar un diseño helicoidal, espiralado o de banda de Moebius, que habilita numerosas y variadas modificaciones en todos los niveles y dimensiones del texto, o sea, en lo retórico, en lo superestructural, en lo pragmático, en lo morfosintáctico, en lo notacional. Incluso en escritores expertos, la puesta en palabra oral o escrita de la experiencia suele adolecer de restricciones, a la manera de una asíntota, una "línea recta que se acerca a una curva sin llegar jamás a tocarla" (Corominas, 1976, p. 78); es decir, hay una dirección orientativa e inexacta, que se acerca pero no llega a reunirse porque uno fantasea escribir algo y el resultado termina siendo otro más o menos próximo pero diferente del anhelado.

El segundo caso es el del novelista uruguayo Mario Levrero (2006), quien también comparte las vacilaciones y dilaciones del proceso de escritura, como si se hiciera trampas o se tendiera escaramuzas para postergar la toma de la palabra, distrayendo su vida en menesteres nimios, en tareas que operan como escondites, como ardides de autoboicot. Así, relata el disgusto consigo, el llevar demasiado tiempo "viviendo fuera de mí mismo, ocupándome de cosas que suceden fuera de manera exclusiva" (pp. 37-38), de manera tal que esos quehaceres externos le obturan la posibilidad de conectarse con lo sustancial, con su oficio. Entonces devanea la mirada en los alrededores de la actividad: en la tensión de los músculos de la mano y el brazo, en la desprolijidad de la grafía, en la forma de enlazarse una palabra con otra, hasta que finalmente resuelve preparar un libro de relatos, seleccionar materiales, elegir versiones, buscar datos de publicaciones; es decir, poner manos a la obra porque "se trata de practicar y practicar" (pp. 135-136).

El tercer caso es el de la argentina Tununa Mercado, que imaginariamente podría dialogar con Rabanal y Levrero, por su concepción estratégica y aleatoria de la escritura, por ese proceso borrascoso y aventurado de exploraciones y retrocesos:

Escribir se parece cada vez más a eso, es *situarse en el espacio y avanzar sobre un mapa haciendo reconocimientos; se llega a un punto y desde allí se tantea el terreno*, se palpa la textura con las plantas y las palmas, se corren los escombros, el fondo crea la circunstancia y los acontecimientos son esas líneas más fuertes, *iluminadas por las revelaciones de un recorrido y por los accidentes de un azar* [cursivas agregadas]. (2005, p. 214)

El ejercicio, el intento, la reorientación permanente, el desorden fértil e inevitable son recurrencias entre estos autores; recurrencias que agrietan algunas indicaciones precisas y largamente sustentadas acerca de qué es escribir bien, de cuánto hay que saber para empezar a escribir y, desde nuestra mirada, de cómo

se desarrollan los circuitos numerosos, inestables y bamboleantes entre lectura y escritura, las oscilaciones que suelen preocupar a los estudiantes. En ese sentido, además de hablar de la escritura como experiencia, creemos posible pensarla como experimentación: como acción que produce un efecto en la materia, como operación de laboratorio que se regodea en la minucia sin instructivos duros, que observa el brote sutil y pertinaz que apenas asoma y que, además de desplegar la grafía, registra el atisbo, convoca lo pequeño, espera que la cocción se empareje:

Escribir lo mínimo es previamente haberlo atesorado, haberlo dejado en una latencia que se parece bastante a *la maceración* de los alimentos: un buen día, provocados por el acto de escribir, esos refugios se abren o transparentan sus muros y dejan ver una filigrana cuya existencia nunca se sospechó [...] la filigrana, si se la quiere escribir, exige una *apropiación minuciosa*... [cursivas agregadas]. (Mercado, 2005, p. 15)

Ahora bien, ¿cómo conciliar la prisa crónica que el calendario impone a los *estudiantes-escribientes* con "la maceración", el tanteo del terreno, "la filigrana", la situación en el espacio, la "apropiación minuciosa", es decir, con lo que los expertos en escritura revelan sobre sus procesos? ¿Qué tan legítimo es el empuje a la toma de la palabra y de la palabra escrita exhaustiva y precisa en jóvenes del siglo XXI, habitados por consumos culturales tan distantes de la academia, que construyen subjetividad en la inmediatez y la brevedad, en las redes y las tecnologías?

En instancias de trabajos finales de la licenciatura y profesorado en la Escuela de Ciencias de la Educación, "todavía no puedo empezar a escribir porque me falta leer bastante" es una razón escuchada a menudo; y quizás se trate, más que de una adquisición de insumos o de una apropiación de contenidos, de la dificultad del sujeto empírico para instituirse en sujeto semiótico, para construir su identidad narrativa. Como hemos comentado en un trabajo precedente (Borioli, 2012), al abordar la tríada aprendizaje / subjetividad / enunciación, Gustavo Cantú (2004) relata las dificultades de Darío, un niño que puede transcribir y copiar pero no producir escritura propia: permanece tan enlazado a su madre, tan cautivo del discurso heredado que esa dependencia le imposibilita ser dueño de su palabra. Y, desde luego, el episodio cobra pertinencia al pensar en nuestros alumnos como posibles Daríos atados a la bibliografía, al discurso profesoral, a quien lo precede y lo habilita, a las voces estatutariamente autorizadas que modelizan, marcan y amojonan sus posibilidades de enunciar.

En suma, recuperando a los autores consultados y a modo de recapitulación parcial, podemos -hasta aquí- hipotetizar por lo menos tres conclusiones provisionales: 1) tanto desde las voces de escritores como desde la reflexión teórica sobre la experiencia, la narrativa sobre qué hacemos al enseñar y al aprender resulta difícilmente traducible a palabras, incluso en el caso de expertos; 2) el modelo triádico de una procesualidad escrituraria en secuencia cede paso a un diseño recursivo "a lo Moebius"; 3) si acordamos en que los consumos culturales instituyen subjetividad, ya es tiempo de preguntarnos qué andamiajes ofrecemos a los estudiantes y practicantes para pasar del discurso cotidiano a la narrativa de experiencia académica.

4. Por qué y con qué narrar la experiencia

Desde la psicología con Bruner (1988) y desde la investigación educativa con McEwan & Egan (1998), el valor de la narrativa a la hora de enseñar y de aprender ha sido puesto de relieve en diversas instancias de formación (Alliaud, 2014; Suárez, 2005 y otros). Su potencialidad, en términos de hacer público lo privado, de llevar al discurso las experiencias, se vincula al oficio de la enseñanza porque supone una interpretación del mundo, un saber pasible de ser contado. Tanto en las culturas verbomotoras como en las caligráficas, la narrativa compromete la reorganización de la memoria y la consagración del poder de la palabra para construir significados y dárselos a otro para semantizar el mundo.

Si asumimos la tradicional díada saussureana, en el plano del significante, *narrativa* proviene del latín *enarrare* = explicar (Corominas, 1976, p. 411); en el plano del significado, puede remitir a experticia, a suceso/s, a conocimiento surgido de la experiencia y -en este orden de cosas- se trata de mucho más que un modo de organizar un texto: constituye, en cambio, una manera de organizar el pensamiento, de transformar y de informar, porque las narrativas incorporan al sujeto al mundo de la cultura, lo filian a una comunidad, le confieren pertenencia y lo sitúan en un eslabón de la cadena tiempo-espacio, es decir, le otorgan historicidad, anclaje, sentido situado. Ahora bien, si retomamos el concepto de interpretante (Peirce, 1987), ¿cuál es el impacto y el plus de la narrativa? Y al focalizar la mirada en los escenarios educativos, ¿de qué invisten los alumnos a la narrativa?, ¿cómo adjudican valor a ese relato autodiegético (Ducrot & Schaeffer, 1998), a esta historia contada por su protagonista?, ¿con qué herramientas cuentan para echar una mirada retrospectiva en tanto sujetos de aprendizaje, de enseñanza y de discurso? La narrativa comunica un saber, una vivencia y una perspectiva, y ese lugar de enunciación supone un recorte, una selección mediante la cual se eligen algunos aspectos y se silencian otros, se producen reflexiones acerca de decisiones a veces azarosas, que adquieren sentido solo en la mirada hacia atrás; o sea, de algún modo se solicita a los estudiantes que impongan una lógica y una trama a lo que quizás fue casual, intempestivo. En alguna medida, se les pide que el relato de acciones se objective y se sistematice para ser comunicado, para generar metacognición sobre esa práctica del tránsito de aprendiz a maestro, de alumno a practicante, que documenta así el pasaje de una ribera a la otra. A propósito, reflexiona una residente del profesorado:

Observar la propia experiencia requiere un exhaustivo trabajo, donde se habrá de reconocer el choque entre las sensaciones íntimas y las creencias personales, con su posterior *objetivación analítica*. En otras palabras, resulta un verdadero desafío el "encontrarse" a uno mismo, como sujeto-docente, y reconocer lo que ha vivido, pero esta vez, como si no le hubiera ocurrido a uno mismo. Debe despojarse del ego y poder *observar desde afuera lo sucedido*. El estudio de la propia experiencia también resulta enriquecedor cuando pueden exteriorizarse dichas sensaciones y "cruzarlas" con las situaciones áulicas [cursivas agregadas].

Esa "objetivación analítica" y ese "observar desde afuera lo sucedido" dan cuenta de la reflexión sobre el propio hacer que ha cobrado vigencia en los

últimos años en el campo de la educación. A ese valor pedagógico-didáctico debe añadirse un plus extendido porque la narrativa entraña el potencial de la transmisión, de la elaboración de un legado de conocimientos y habilidades acumulados como bien social, como categoría ética y como legado profesional. Es decir, hay una dimensión epistémica de la narrativa: contamos para comprender, reconstruimos para saber qué nos pasó. Al respecto, escribe una informante clave de la ECE:

Significó un exhaustivo trabajo de investigación, de toma de decisiones, de negociaciones con mi pareja pedagógica y también conmigo misma. Sin embargo, valorar el propio *esfuerzo* producido no significa entenderlo como un producto acabado, por el contrario, en tanto entiendo que se trata de una construcción parcial hago consciente la necesidad de *revisión* y continuo *trabajo* [cursivas agregadas].

Esa revisión, ese esfuerzo y ese trabajo, esa concepción procesual de la escritura movilizan no solo procesos de aprendizaje, de puesta en discurso primero para sí y luego para otro; antes bien, comprometen al sujeto emocionalmente, ya que -según palabras de una alumna-:

Durante la Residencia se juegan representaciones, imágenes que son construidas a lo largo de la historia de cada sujeto, imágenes que condensan un conjunto de significados que aluden a una manera de pensar y actuar en la realidad cotidiana, por lo tanto, estas imágenes impactan en las decisiones y acciones que se generan en esa realidad.

En efecto, contarse a sí mismo contribuye a reconocer y consolidar la identidad personal porque el modo de pensamiento narrativo (Bruner, 1988) permite construir un significado que inviste de sentido a nuestras experiencias en tanto la función-autor configura un proceso de subjetivación. Esas representaciones e imágenes a las que alude la exalumna, esas decisiones y acciones por ella mencionadas tienen un doble efecto: se discursivizan e individualizan; es decir, por una parte, se traducen en palabras y, por la otra, constituyen la identidad, la diferencia con el mundo y la inserción en el mundo porque dicen una modalidad del estar aprendiendo a ser profesor, una manera de sentirse agente social y educativo. Tal valor de la escritura de la narrativa de experiencias -como capital afectivo y profesional- también aparece en otro de los informantes consultados:

Posteriormente, luego de haber vivido y habitado la institución de residencia como docente, no solo sentí con el cuerpo y me expuse sino también le di nombre y palabras a lo sentido, a lo vivido [...] Cuento a través de las palabras el poder de la experiencia y la práctica docente en la que me vi implicado con otros. El desarrollo de este informe creó una presencia que aparece a través de las palabras y del poder comunicativo de la escritura.

Semejante impacto en la configuración de quien está forjándose como ciudadano y como promotor de saber no debería constituir un desafío del final de la carrera, cuando están anunciándose -y realizándose- esas emociones, demandas y prisas propias del umbral. Las instituciones podrían, en cambio, trazar itinerarios

progresivos de práctica y reflexión vinculados con las narrativas de experiencias, con la escritura autógrafa, al incorporar esta tipología textual en el trayecto de la formación y no solo en el cierre; porque, como afirma Alliaud:

Es importante que quienes están aprendiendo un oficio aprendan también a dar cuenta del conocimiento que está detrás de sus actos. No es un proceso fácil, ni se da automáticamente, hay que guiarlo. Pero sorprende y gratifica al que puede hacerlo. Estos "saltos imaginativos" nos guían desde una realidad desconocida hacia otra plena de posibilidades. (2014, p. 11)

Ante ese desafío del salto y en ese panorama de una cierta orfandad académica, ¿cómo figurativizar el proceso de la puesta en palabra para sí y para otro?, ¿qué sugerencias y orientaciones podemos brindar en su tramo final de formación de grado a los estudiantes a quienes se les pide una escritura pocas veces ejercitada en el desarrollo de la carrera? Una alumna reflexiona:

Descubrir la escritura de narrativas implicó reconocer otro tipo de escritura al que acostumbramos en el cursado de la carrera. Escribir narrativas, me resultó difícil y complejo. ¿Qué son las narrativas?, ¿cómo tengo que escribirlas?, ¿para quién escribo? Estas preguntas estuvieron presentes al comienzo del seminario taller, además resultaba aún más difícil poder compartir la escritura con alguien, a quien no conocía, ya que era la primera vez que compartía un espacio académico con las profesoras del seminario taller y nuevos compañeros de la carrera.

Sin duda, la demanda es legítima y nos obliga a repensarnos como enseñantes; más aún: nos conmina a replantearnos dónde están la enseñanza y la *enseñabilidad* amigable y oportuna, cuándo enseñamos a construir el enunciador y el enunciatario, por qué la orientación para la escritura es tan exigente y desamparada, y cómo podemos mejorar nuestras propuestas en las cátedras para que los estudiantes transiten, sin angustia y sin carencias, ciertos espacios curriculares.

5. Del rizoma al árbol y otras claves

Muchas son las habilidades comunicativas, los conceptos iluminadores -de las ciencias del lenguaje y de otras disciplinas- a la hora de mejorar la escritura de los profesores y los estudiantes. En efecto, en el panorama de la educación superior y atendiendo a la distancia que en numerosas ocasiones se registra entre la demanda del docente y la posibilidad del alumno, es urgente repensar la transmisión de estrategias de reflexión y producción de discursos en primera persona, de tomas de la palabra que den cuenta de que -en la universidad pública- todas las voces merecen escucharse y todos los sujetos tienen oportunidades. Por ello, relegar la tarea en algunos especialistas u ofrecer espacios curriculares optativos son soluciones cortoplacistas y de bajo impacto si pretendemos una formación con sensibilidad social en un marco de derechos y de compromisos sustentables. Enseñar a tomar notas, ejercitarse en narrativas de experiencias, detectar tempranamente la superestructura de una exposición, apropiarse de recursos

metadiscursivos, aplicar las macrorreglas y analizar textos de expertos en las disciplinas son -en pos de la educación con calidad- un deber de las instituciones, para disminuir situaciones de incertidumbre, de zozobra y de preocupación, como las que aparecen en el discurso de una practicante:

Una compañera que leyó parte del análisis me decía que le parecía que estaba angustiada y sufriendo con los términos que utilizaba para el escrito, dando cuenta o visibilizando todo "lo malo" que había hecho en la clase. O incluso la tutora, que varias veces tuvo que advertirme sobre no caer en aspectos valorativos sobre las decisiones y acciones de las prácticas develadas en el análisis didáctico. Poder reflexionar, subir una escala más en la abstracción para poder dilucidar los supuestos de cada decisión, me resulto muy difícil, en especial cuando me realizaba las preguntas, pero no podía contestármelas. Después de la última tutoría pude finalmente dar cuenta sobre cómo tenía que hacerlo.

La búsqueda del "cómo hacerlo" y la mirada retrospectiva entrañan inquietud, desazón, incertidumbre. Por eso es imprescindible desplegar institucionalmente estrategias y recursos de afrontamiento interdisciplinarios y propiciar encuentros entre pares, foros de intercambios de experiencias académicas. En ese sentido, en cuanto a la narrativa de experiencias y también a otras tipologías textuales, una herramienta posible -y valorada por los alumnos- procede de la filosofía, de la metáfora botánica *rizoma / árbol*, con la cual pueden describirse sistemas, configuraciones o paradigmas (Deleuze & Guattari, 1994). Hoy, extrapolada a fin de ilustrar la discursivización, deviene una díada operativa para analizar los procesos de narrar experiencias. Por una parte, el rizoma, que no tiene origen, se expande impredeciblemente, enlaza puntos inesperados, no avanza por donde se prevé y desconoce límites y aduanas. Agazapado y poderoso, sorteando muros, esconde sus nutrientes y luego reaparece con una lógica propia y aventurera, porque es subterráneo, irreductible y desbordante -como la web: infinito e hipertextual, conduce a destinos insospechados-. En *modo rizoma* asociamos ideas, formas abstractas, recuerdos, escenas; en *modo rizoma* vivimos estos tiempos de tareas simultáneas y diferentes, de escenarios atestados y brotes súbitos; en *modo rizoma* pensamos porque ese diseño permite juntar imágenes por alguna pequeña analogía, por un detalle de coincidencia, por una leve semejanza emotiva. Por otra parte, el árbol, en cambio, tiene raíces y un desarrollo ascensional; se queda donde lo plantan y su savia alimenta las hojas y vuelve por el tronco, en un circuito predeterminado, en unos caminos previsibles. En muchas culturas antiguas, al unir el cielo y la tierra, el árbol asocia niveles y se inviste de propiedades sagradas porque se vincula con la densidad creciente, con la generación y regeneración ordenadas, con el centro del mundo: por su diseño vertical remite a la conjunción. Sus hojas crecen y se caen, sus frutos nacen y maduran, pero el tronco permanece, el eje se mantiene porque -más allá de las estaciones y los accidentes- tiene fijeza.

Ahora bien, cuando solicitamos al estudiante que narre sus experiencias, le trazamos un viaje del *modo rizoma* al *modo árbol*, de la retícula a la cadena. Primero debe autoindagarse y adecuar su pensamiento multiforme -lo percibido, lo

recordado y lo imaginado- y transformarlo en palabra interior. Luego, a ese discurso sumergido debe reformularlo para dárselo a otro; debe discernir lo decible y lo no decible, lo que quiere expresar y lo que prefiere callar, verbalizando para sí y modulando la densidad de lo vivido. Por último, a ese conglomerado debe dosificarlo, agruparlo, jerarquizarlo, según la situación comunicativa, y saber que su límite es la asíntota, la aproximación perfectible, el roce enunciable de lo que experimentó.

6. Conclusiones

Como expresa Calvino, "la palabra une la huella visible con la cosa invisible, con la cosa ausente, con la cosa deseada o temida, como un frágil puente improvisado tendido sobre el vacío" (1989, p. 91). En el caso de la narrativa de la práctica, esa costura liga la metacognición con la producción, la experiencia con el enunciado; y por su condición autógrafa, esa puesta en discurso implica un fuerte compromiso emocional que se suma a una demanda académica -según las voces de los estudiantes- muy escasamente acompañada. Tales factores resultan en situaciones de orfandad, desorientación y angustia poco coherentes con una universidad que se quiere inclusiva y sensible y que, sin embargo, en tantas ocasiones desatiende recorridos de sujetos en instancias de egreso.

Por ende, incluso cuando el propósito final sea el empoderamiento de quien está aprendiendo a ser profesor y la reflexión sobre la dimensión identitaria y profesional del discurso, el doble paso del rizoma al árbol en la producción textual y del *sujeto-autor* a la *función-autor*, en la institución semiótica del enunciador, debería graduarse en el transcurso de la carrera y la orientación voluntaria y azarosa acerca de la escritura de experiencias no debería quedar circunscripta a algunos miembros de algunos equipos docentes.

La movilización de afectos y memorias (Alliaud, 2014; Suárez, 2005), la falta de palabra (Forster, 2011), el gesto de ponerse a escribir lo desconocido "para que aparezca, para que se muestre, para que yo así lo averigüe" (Rabanal, 2014, pp. 78-79), el avance sobre el mapa, reconociendo y tanteando escombros para admitir las revelaciones del azar (Mercado, 2005) y la propuesta de practicar una y otra vez pese a las dilaciones y a las vacilaciones (Levrero, 2006) delinean, desde las voces de expertos e investigadores, un panorama inquietante y complejo que demanda enseñanza y acompañamiento. Se trata de una ruta con obstáculos, cuya caminata puede tornarse menos ríspida, a condición de la toma de conciencia y de la puesta en acto de programas sustentables que impliquen no solo a los estudiantes, sino también a los profesores como aprendices de unas prácticas discursivas históricas, situadas y flexibles.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2014). *El campo de la práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar*. Ponencia presentada en Jornadas sobre el Campo de la Formación para la Práctica Profesional. Recuperado el 18 de agosto de 2018, de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/030108El_Campo_de_la_Practica__A._Alliaud.pdf.
- Benjamin, W. (1991). *El narrador*. Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México-Ítaca.
- Borioli, G. (2012). Los nombres de la ordalía. Los alumnos hablan la evaluación. En M. Ardiles (comp.), *Vida y escuela. De experiencias, saberes y evaluaciones* (pp. 99-111). Córdoba: Brujas.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Calvino, I. (1989). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
- Cantú, G. (2004). Para una prehistoria del texto. En S. Schlemenson (Comp.), *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas* (pp. 51-61). Buenos Aires: Paidós.
- Corominas, J. (1976). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Ducrot, O. & Schaeffer, J. M. (1998). *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Madrid: Arrecife.
- Forster, R. (2011). Hurbinek: la palabra inaudible o el decir después de Auschwitz. En J. Larrosa & C. Skliar (coords), *Entre pedagogía y literatura* (pp. 137-149). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gardner, S. & Nesi, H. (2013). A Classification of Genre Families in University Student Writing. Oxford University Press. *Applied Linguistics*, 34(1), 25-52. Recuperado el 15 de julio de 2018, de <https://doi.org/10.1093/applin/ams024>.
- Levrero, M. (2006). *El discurso vacío*. Buenos Aires: Interzona.
- Kushner, S. (2010). Prólogo. En J. I. Rivas Flores & D. Herrera Pastor (Coords.), *Voz y Educación. La narrativa en la comprensión del sujeto* (pp. 9-15). Barcelona: Octaedro.
- McEwan, H. & Egan, K. (Comp.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Mercado, T. (2005). *Narrar después*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo.

Peirce, Ch. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Madrid: Taurus.

Rabanal, R. (2014). *La vida escrita*. Buenos Aires: Seix Barral.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Recuperado el 31 de julio de 2018, de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>.

Vallejo, C. (2006). *Poesía completa 1. Los heraldos negros. Trilce*. Buenos Aires: La Página.