



El extraño caso de los cuentos censurados por una directora de escuela

Fernando Andino*

La experiencia de enseñanza que se expone en este artículo se enmarca en la investigación de mi tesis doctoral donde se analizan prácticas de escritura en escuelas secundarias estatales de la ciudad de Berisso, Provincia de Buenos Aires, que atienden a jóvenes de sectores populares. En este sentido, mi tarea como docente investigador intenta, en los espacios educativos donde me desempeño, propiciar intervenciones donde las escrituras de los/as alumnos/as tensionen la transmisión de la lengua oficial (Bourdieu, 1985) que detentan estas escuelas habilitando –provocando– escritos que problematicen el objeto de enseñanza lengua y literatura, haciendo visibles las identidades lingüísticas de los/as alumnos/as involucrados/as y sus relaciones con el saber literario (Charlot, 2008). En esa frontera de conflictos no solo se construye el objeto de estudio que analizo sino, a la vez, mi posición ideológica que legitima los escritos de los/as estudiantes como verdaderos documentos socioculturales dejando de lado concepciones de índole deficitaria sobre estos.

En el enfoque sociocultural al que adscribo, las prácticas de escritura son entendidas como recortes de una cadena de significados –enunciados– (Bajtín, 1997) donde los sujetos escribientes imprimen sus saberes de la experiencia y las intervenciones didácticas operan acompañando la búsqueda de la “voz propia” (Sardi y Bollini, 2013: 33) a la vez que creando el espacio para reflexionar sobre el lenguaje y los diversos sentidos con los que los/as alumnos/as se apropian (Rockwell, 2000: 2) de la lengua y del saber literario.

Otro aspecto central en el caso que se analizará es que soy docente-investigador de mis propias prácticas de escritura en las escuelas donde trabajo. En este sentido, mi relación con el campo se diferencia de la del etnógrafo inmerso en un campo que le es ajeno. Así, mi relación con los/as

* Fernando Andino es Profesor en Letras de la UNLP, doctorando en Letras en la misma institución, se desempeña como docente en la Cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura II y Prácticas de la Enseñanza de la Carrera de Letras de la UNLP. Es docente en escuelas de educación secundaria de la ciudad de Berisso, Provincia de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como Responsable de contenidos del Módulo “Taller de escritura” del Postítulo virtual “Escritura y Literatura en la escuela secundaria”, perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación.
andinof58@gmail.com

alumnos/as con los/as que trabajo es, en principio, contractual ya que soy yo un agente del Estado, y me coloca como una “estructura actuante hacia el interior del campo” (Irwing, 2007: 154). Este aspecto condiciona mi investigación a punto tal de convertirme en objeto de mi propio estudio.

En esta ocasión retomo, para este artículo, la hechura y posterior circulación institucional de materiales recabados en un taller de articulación del área Prácticas del Lenguaje. Específicamente focalizo mi análisis en dos escritos literarios producidos en este evento a los que se les censuró su exhibición en la escuela. La articulación, en esta instancia, se programó entre un 6° año de una Escuela Primaria [1] (en adelante EP) y el 1° año de una Escuela Secundaria Básica (en adelante ESB) de Berisso que comparten edificio. Me desempeño desde hace cuatro años como profesor de Prácticas del lenguaje de 3° año de esta ESB y a pedido de los directores de ambas instituciones coordiné este encuentro.

Los insumos seleccionados para este análisis incluyen diarios de clases propios, registros de reuniones con los/as coordinadores/as del taller, registros etnográficos del taller por parte del equipo de orientación, autoregistros míos sobre el encuentro y escritos literarios de los/as alumnos/as.

Contexto de la escuela

Las escuelas involucradas presentan una población de alumnos/as de clases populares. Pertenecen al barrio Villa Nueva que, en los últimos años, incrementó la cantidad de habitantes debido a la compra y ocupación de grandes extensiones de terrenos donde decenas de familias comenzaron a construir casas precarias de madera y chapas para luego ir edificando futuras viviendas de material. En una charla con Clara [2], maestra de 6° año de EP, me comentaba que surgió en una clase el tema de la pobreza: “Les pregunté qué era para ellos ser pobre y me respondieron que ellos no eran pobres porque tenían casa” (Registro, 2/9/2015). Los orígenes de estas familias son variados, muchos son berisenses, otros de ciudades vecinas, pero también se registra una población importante de familias provenientes de provincias del noroeste argentino –Misiones, Corrientes, Entre Ríos- y sobre todo de los países limítrofes, Bolivia, Paraguay y Perú: en una clase de Prácticas del lenguaje de 3° estábamos leyendo “La ventana tapiada”, de Ambroise Bierce y Karen, una alumna del barrio se quejó: “Estos bolitas están día y noche haciendo ruido” (Diario de clase, 16/4/2014). Cuando le pregunté por qué, me respondió que “clavaban las chapas de sus casas”. Lo extraño de este caso es que Karen es boliviana y que formó parte en algún momento de esa inmigración. Cuando la indagué sobre su procedencia me dijo: “Yo también vengo de allá pero yo tengo casa propia” (Diario de clase, 16/4/2014). La vivienda como factor diferenciador es tema central en la subjetividad de estos alumnos [3].

Como notamos en la intervención de Karen, entre estas familias hay un grupo estable que ya está asentado en el barrio y otro grupo que vive temporariamente allí y migra hacia otros lugares o vuelven a sus provincias o países originarios. Los padres de los y las alumnos/as que asisten a la escuela trabajan, en su mayoría, en la construcción y en la comercialización de frutas y verduras. Muchos de ellos reciben subsidios del Estado. La escuela les brinda a sus hijos/as un desayuno y un almuerzo.

En cuanto al funcionamiento de las escuelas, la EP cuenta con seis años y la ESB con tres años, todos de sección única –hay una división por año. El edificio posee un comedor que hace las veces de Salón de actos, un patio, una dirección donde comparten espacios los directivos de ambas escuelas, una preceptoría y una biblioteca en un espacio muy reducido –hasta el año 2015 el turno mañana, donde tiene lugar el caso a analizar, no tenía bibliotecaria.

El taller de articulación

El taller de donde surgieron las escrituras a analizar se llevó a cabo el día Miércoles 16 de Septiembre de 2015, de 9 a 12 hs. Fue el primero de una serie de cuatro encuentros en el año 2015 y se inscribió en un proyecto institucional de articulación del área de Prácticas del lenguaje abarcando 6° año de EP y 1°, 2° y 3° de ESB. Se realizó en el comedor que comparten ambas escuelas y se organizó en tres etapas: una reunión organizativa previa al taller con los actores que se involucrarían; el montaje del taller propiamente dicho y una reunión posterior para reflexionar sobre las dimensiones que atravesaron la jornada.

A la reunión organizativa, llevada a cabo el Miércoles 2 de Septiembre, asistieron los directivos de ambas escuelas, el equipo de orientación, la maestra de 6° año de EP, la profesora de Prácticas del Lenguaje de 1° año de ESB y yo, en tanto coordinador general del taller. En esta instancia planteé la necesidad de vincular las prácticas de escritura de ambos grupos mediante una “alternativa pedagógica” (Puigróss, 1990: 41) que permitiera reflexionar sobre las prácticas docentes y las relaciones que alumnos y alumnas establecían con la escritura de ficción.

De lo registrado en esta reunión en torno a la relación alumnos/escritura, Clara, la maestra de 6° año, comentó que “hay alumnos que no saben escribir, están en sexto y todavía no aprendieron la letra manuscrita”. Cuando le pregunté si podían escribir con otra letra, Clara no supo responderme pero coincidimos en que nuestras miradas en el taller no iban a estar focalizadas ni en la caligrafía ni en la normativa salvo que los/as alumnos/as lo pregunten. Patricia, directora de EP, confesó su preocupación

por un alumno, Matías, que se niega a escribir en el aula y que, “lo poco que escribe, lo hace con el Equipo de Orientación”. Planteó la necesidad de “ver cómo Matías se desenvolvía en el taller”. Escuchando estas inhibiciones de los/as alumnos/as respecto a la escritura, propuse que las intervenciones didácticas en el taller no censuren términos propios del habla de los/as talleristas en los escritos siempre que estos sean coherentes con el verosímil del que se pretende dar cuenta. Comenté nociones teóricas como “imaginación como herramienta pedagógica” (Egan, 1994) o “conocimiento estético” (Eisner, 2002) para descentrar las miradas deficitarias que recaían sobre alumnos y alumnas en torno a sus saberes y escrituras. De esta manera, fuimos imaginando las consignas de escritura con la idea de intervenir didácticamente, ya no desde la carencia, sino creando espacios de diálogo y reflexión a partir de preguntas sobre los sentidos de los escritos y de las decisiones y las palabras que imaginaban los/as alumnos/as para construir los verosímiles puestos en juego.

La propuesta de leer entre todos los textos producidos y exhibir los escritos en el comedor una vez concluido el taller pretendía la visualización de esas posibles voces en el espacio público y ante la mirada de toda la comunidad educativa. Asimismo, se convertía en un ensayo que yo quería poner a prueba para pensar los límites que la escuela estaba ejerciendo sobre las prácticas de escritura de los/as alumnos/as y por qué algunos datos de campo marcaban que “algunos alumnos no sabían –no querían escribir”.

Los relatos censurados

Los documentos que dan origen al presente artículo fueron producidos en este taller. Me voy a focalizar en la suerte que corrieron dos de los escritos elaborados. Como dije anteriormente, la idea originaria entre los docentes que consensuamos esta actividad fue que, una vez terminada la jornada, todos los escritos producidos fueran expuestos en el comedor. Sin embargo, una semana después, pregunté al equipo de orientación para saber qué habían notado respecto a la instalación de afiches y Marina, una de las integrantes, me respondió que de los doce escritos que se habían producido, “colgaron todos menos dos” (Registro: 23/9/2015). Le pregunté por qué y me dijo que “la directora no quiso colgarlos porque a la tarde, en el comedor, meriendan los alumnos de 1°, 2° y 3° de EP y que esos afiches tenían malas palabras” (Registro, 23/9/2015).

Pedí los afiches censurados. Se trata de dos relatos escritos de forma colaborativa mediante la modalidad de “El cadáver exquisito”. El día del taller los/as alumnos y alumnas se habían dispuesto en seis grupos –ninguno se organizó en forma mixta. En cada mesa había un papel afiche –de 67

centímetros por 1 metro de largo– y un fibrón. Cada papel tenía transcripto el comienzo de un relato que los/as alumnos/as debían continuar. Cuando yo daba la orden de “pasar el afiche”, cada grupo le pasaba el papel al grupo de su izquierda para que lo continúe y así hasta que se indique darle un final al cuento. Transcribo los dos cuentos censurados a continuación. Con distintos colores se diferencian las escrituras de cada grupo interviniente:

Relato 1:

La cabaña del monte estaba abandonada. Yo y Martín pasaríamos la noche allí. Entramos y.... (comienzo preestablecido)

APARECIÓ UN FANTASMA Y NOS ASUSTAMOS MUCHO, NOS HICIMOS PIS. (Continuación de un grupo de alumnas de 6° año de EP) Y nos cagamos en sima totalmente hasta la cabeza y la caca flotó y exploto en la cara de los dos y nos dio mucho asco (Continuación de un grupo de varones de 1° año de ESB 14) q, nos pusimos a llorar (Continuación de un grupo de alumnas de 1° año de ESB 14) Y se fueron a bañar a un rio que estaba cerca y se quedaron con miedo. Y los fantasmas no aparecieron mas. Finalmente. Fin Del cuento!!!

(Final de un grupo de tres alumnos de EP entre los cuales se encontraba aquel que no podía escribir con letra manuscrita y que, justamente, era el escritor del grupo)

Relato 2:

“El cohete bajó en la canchita de fútbol. Bajaron ocho extraterrestres y...” (Comienzo preestablecido)
Y dos personas mas jugaron al futbol con los extraterrestres. se divirtieron mucho y los extraterrestres se fueron porque las personas hisieron un gol y volvieron por la revancha y ganaron las personas 3-1 (grupo de alumnas de 1° ESB)

LOS EXTRATERRESTRE LOS AMENAZARON CON DESTRUIR LA TIERRA Y FUERON A BUSCAR EL PLATILLO VOLADOR. (grupo de alumnas de 6° EP) Y APARECIO EL F.B.I Y LOS EXTRATERRESTRES SE ASUSTARON TANTO Q´ SE MEÁRON Y SE FUERON CON EL CULO MEADO. Y SE FUERON SIN DESTRUIR NADA SE ASUSTARON MUCHO Y NO PUDIERON RESISTIR DE TODOS LOS POLICIA QUE HABIA HASTA QUE SE FUERON A SU PLANETA Y NO VOLVIERON NUNCA NUNCA. MAS VIVIERON FELICES POR SIEMPRE (grupo de alumnos de 1° EP)

FIN [4]

En primer lugar cabe preguntarse qué prácticas de escritura habilitó este taller y cómo tensionaron las prácticas escolares cotidianas ya que, en principio, parece ser que algunos/as alumnos/as escribieron términos no legitimados en la escuela. Como ya dije, la propuesta del taller era interpelar las subjetividades desde la escritura de ficción. En este sentido, las consignas fueron pensadas para tal fin y las intervenciones didácticas se dispusieron a preguntar sobre los verosímiles contruidos, sobre los momentos de indecisión en torno a selecciones léxicas, sobre la construcción de personajes. Sin embargo, cada tanto se podía ver a alguna maestra o directora dictando “lo que los/as alumnos/as debían escribir” (Registro, 16/9/2015).

En 1985, Pierre Bourdieu analiza la constitución de la lengua oficial francesa y sus efectos institucionales. De este modo desarrolla cómo la lengua oficial, la lengua que se establece como “correcta” es reproducida por la escuela y se legitima en oposición a los modos populares de la lengua: “Se establece así la lengua “correcta” en oposición a la lengua “hablada” considerada implícitamente como inferior que adquiere fuerza de ley en y por el sistema de enseñanza. El sistema contribuye directamente a la devaluación de los modos de hablar populares, rechazados al estado de “jerga” (1985: 33). La pregunta que nos hacemos en este trabajo es si la reproducción de la lengua oficial se puede pensar, en este caso, en forma mecánica. Dicho de otro modo, si la transmisión del saber que se propone la escuela se instala sin resistencia de los sujetos de aprendizaje. Siguiendo a Rockwell, podemos coincidir en que “no siempre es fácil saber ‘qué se reproduce’” (1985: 6). Y continúa: “Ha sido más difícil construir categorías para observar lo propio de la escuela, y de distinguirlo de los contenidos ideológicos de clase, transmitidos en la articulación del conocimiento escolar y las prácticas escolares” (1985: 6). Creo que desandar la censura de estos cuentos nos permitirá ahondar en las múltiples apropiaciones que los/as alumnos pusieron en juego y cómo, estos usos del lenguaje, interpelaron lo esperable institucionalmente en sus escrituras.

Me interesa aproximarme a estas escrituras emergentes indagando tres dimensiones: 1) Respecto a la circulación censurada de los escritos: ¿Qué provocó la censura de sus exposiciones más allá de las explicaciones de la directora? ¿Qué concepto de escritura escolar y de circulación de la escritura en la escuela están operando en torno a este fenómeno?; 2) Respecto a las operaciones literario-lingüísticas puestas en juego en los relatos: ¿En qué lugar simbólico y práctico se ubican las hablas de los/as alumnos/as en la cotidianeidad escolar y qué relación entre habla y escritura se visualizan en estos escritos? ¿Qué significado le podemos otorgar a las risas de alumnos y alumnas a la hora de haber escrito y leído en público los pasajes escatológicos?; 3) Respecto a las relaciones de género entre

alumnos y alumnas: ¿Por qué los alumnos varones habilitaron la metáfora del miedo en clave escatológica? ¿Qué pretendían con esta respuesta?

La caca no se muestra

Un dato interesante de la exposición de los relatos es que de los doce escritos, solo en estos dos aparecen malas palabras. La censura de ambos escritos puede indagarse, entonces, desde un foco diferente al de la voz institucional autorizada si nos preguntamos qué escrituras “sí” se permite exponer en la escuela. Esta pregunta nos conduce a analizar el género “muestra”. La “muestra”, como llama Bourdieu (1991) al ejercicio de los mecanismos de diferenciación, solo puede obviarse cuando este capital esté plenamente institucionalizado, oficializado. Darlo a conocer es una forma de reconocerlo, de legitimarlo. Si bien Bourdieu hace referencia a la mostración del capital simbólico en las economías arcaicas, considero productivo este concepto de “mostración del capital” para nuestro caso pues es una práctica común que en las escuelas se expongan “los trabajos de los alumnos”. Los espacios de exhibición pueden ser múltiples: aulas, pasillos, salones de actos. Es allí, uno de los lugares donde se reconoce la función simbólica de la escuela, donde se legitima el saber, lo que deben aprender los/as alumnos/as, donde se verifica lo que la maestra o profesores/as les enseñaron. La lengua que se evidencia en esas cartulinas o afiches tiende a ser, en general, la “correcta”, pues esas escrituras pasaron de un ámbito público más íntimo como es el aula –donde el público se compone por la maestra o el/la profesor/a y los alumnos– a un ámbito público más amplio –donde los observadores pueden ser, además de compañeros y maestros, los directivos, los padres, invitados de otras escuelas, inspectores, funcionarios, etc. La corrección de esta escritura parece evidenciar que la mostración de la lengua hacia afuera del aula refuerza los controles normativos institucionales.

En efecto, en esta escuela, luego de recorrer los pasillos y las aulas, la primera conclusión es que se legitiman textos e imágenes de distintas materias –encontré afiches sobre el aparato circulatorio, sobre medio ambiente, sobre el General San Martín– que se exponen cuando hay una muestra anual o un evento que lo amerite: fecha patria o la visita de algún funcionario, por ejemplo. Los alumnos/as exponen lo que aprendieron y lo que las maestras/profesoras/es les enseñaron. Esta exposición verificaría los logros de la enseñanza, reforzaría el sentido pedagógico de la escuela y serviría de ejemplo público de lo que se debe enseñar. El saber legítimo se expone, la escritura gobernada por la gramática oficial debe ser mostrada.

Para reforzar este argumento creo conveniente contrastar otro dato de campo: en una de las aulas encontré, escrito sobre un afiche, un texto literario de Silvia Schujer, una escritora argentina reconocida. Este cuento, "Noticias de un mono" [5] fue escrito por la maestra del turno tarde. El texto quedó expuesto en el aula y, al parecer, formó parte de una intervención didáctica de lectura y escritura: en el extremo derecho inferior se lee "Dictado a la seño". Los/as alumnos habían dictado el cuento a la maestra de 2° grado para que ella escriba. Luego los/as alumnos/as dibujaron al pie de la lámina distintos tipos de monos. Ese afiche quedó colgado mostrando una forma de enseñar la literatura y, por supuesto, legitimado por haber sido escrito por la maestra y ser copia de una voz autorizada: la escritora consagrada.

Evidentemente el género "muestra" aparece controlado institucionalmente. La lengua que allí se expone está legitimada, puede ser fiel copia de un manual, puede ser la transcripción de un cuento publicado y reconocido. No existen huellas del habla de los/as alumnos/as en ella. Solo los pulsos de los que mejor letra tienen. Además, esas láminas detentan el valor de verificar el conocimiento. El valor y el sentido de la escuela se juega en estas exposiciones.

Mi primera hipótesis provisoria sostiene que, a partir de sus fragmentos escatológicos, los dos relatos problemáticos transgredían este género fuertemente institucionalizado, pues interpelaban lo que se debe exhibir y lo que no en la escuela y la lengua legítima que se debe hacer pública.

La caca poética

La segunda dimensión que pretendo analizar son algunos de los saberes literarios y lingüísticos que pusieron en juego los/as autores/as de estos relatos.

Los relatos que analizamos dan cuenta de un contrapunto verbal propio de los usos orales de estos alumnos/as. Estos alumnos se apropiaron de las reglas del juego que ofrecía la consigna del "Cadáver exquisito" para contestarse entre ellos/s. A la manera de la payada, los grafittis o el hip hop, los fragmentos de ficción que muestran los relatos se responden entre sí. Este "carácter de respuesta" del lenguaje oral ya estudiado por Bajtin (1985) se cifra en estas escritura: había que ganar el contrapunto, había que responder al grupo anterior, había que cubrir a los personajes "totalmente" de "mierda" en una operación hiperbólica y poética para vencer la irreverencia de las alumnas que escribieron "pis" en el Relato 1 y había que inventar marcianos con el "culo meado" en el Relato 2, por consignar solo dos ejemplos. Al igual que en el grafitti, donde los autores, explícitos o colectivos, escriben en paredes para

ser respondidos [6], o en la payada o el hip hop donde se compite dialógicamente a través de provocaciones rimadas, estos/as alumnos/as adoptaron estas formas contestatarias para resolver la consigna de escritura. Es común en esta escuela que los/as alumnos/as se insulten. El insulto y la respuesta a éste configura un género en sí mismo. La lengua muestra todo su poder, los alumnos más fuertes, los líderes, suelen ser los más habilidosos en la disputa lingüística. Las alumnas también se han empoderado en los últimos tiempos en dar respuesta a las agresiones verbales de los varones. En esta escuela, esa disputa se ve más nítidamente en el ciclo superior. Estos aspectos acentúan la hipótesis de una transferencia del poder desde la oralidad a la escritura escolar que definió el verosímil de estos cuentos logrando un proceso de “hibridación” (Sardi y Bollini, 2013: 127). En el cuento se mezclan términos propios del lenguaje literario con “metáforas del susto” usadas por el habla de los/as alumnos. Este análisis del contrapunto verbal se completará cuando analicemos la dimensión de género que atraviesa al Relato 1.

Otro procedimiento literario que trabajan estos cuentos es la parodia. Se pretendía, por ejemplo, que el comienzo del Relato 2 disparara un cuento de ciencia ficción. Los elementos que se encuentran en él dan cuenta del género: “extraterrestres”, “platillo volador”, “F.B.I.”, “policía”. Otra vez la metáfora del miedo es pertinente al verosímil que se escribe paródicamente: “los extraterrestres se asustaron tanto q’semeáron y se fueron con el culo meado”. Estamos en presencia de verosímiles parodiados en una operación propia de las clases populares. Mariano Dubin nos acerca una hipótesis provisoria en este sentido: “las parodias de los alumnos permiten ingresar en el aula todo un mundo social, cultural y estético que suele estar invisibilizado de la historia documentada de la cultura escolar y que podríamos relacionar a prácticas y saberes de una cultura no oficial: ciertos usos del cuerpo, el humor como concepción del mundo, el ingreso de sentidos provenientes de las culturas masivas y populares, entre otros” (2014: 5). Jugarles un partido de fútbol a los marcianos y que se asusten por la llegada de la policía da cuenta de estas operaciones que recontextualizan el verosímil de ciencia ficción dentro de las lógicas del barrio. Un análisis de las risas producidas por estos procedimientos literarios que aparecieron en determinados momentos del taller cierra el circuito de apropiaciones de los cuentos humorísticos. Las risas de las alumnas al escribir “pis” (Registro, 16/9/2015), las risas de la mayoría de los/as alumnos/as al ser leídos los pasajes escatológicos de estos dos cuentos se pueden entender como “gestos sociales” (Bergson, 2009: 23). Esto es, “lo cómico tiene algo de estético [que se da] en una zona neutral en el que el hombre se da simplemente en espectáculo a sus semejantes” (2009: 24). Para Henri Bergson la risa es el castigo de la rigidez que vendría a ser lo cómico (2009: 24). Traspolando estas nociones a nuestros escritos, los/as autores/as se ríen de los personajes propuestos, los castigan

volviéndolos humanos a través de sus prácticas escatológicas. Y ese castigo se volvió espectáculo cuando leí estos pasajes frente a ellos/as y a los/as demás coordinadores/as que son sus referentes escolares. Esta puesta en escena a cargo de un profesor legitimado por la escuela se sumó a las transgresiones que se venían tramando en los relatos. Pero ¿Qué es lo que en realidad causaba estas risas, además de estas transgresiones? Creo que la vergüenza comprende una dimensión capital en este comportamiento. Leer en público, en un evento legitimado por la institución, una lengua que ésta misma prohíbe y devalúa, y escribir “malas palabras” en relatos escolares provocó vergüenzas –no solo en alumnos/as sino también en adultos– que halló en las risas una vía de escape posible. Citando a Emmanuel Levinas, Giorgio Agamben reflexiona en torno a esta dimensión: “Así como en la necesidad corporal como en la náusea [...] hacemos la experiencia de la intolerable, y sin embargo, insuprimible presencia ante nosotros mismos, así, en la vergüenza, quedamos entregados a algo que no podemos deshacernos a ningún precio” (Agamben, 2000: 109). Los escritos de los/as alumnos/as hubieran sido “intolerables” institucionalmente si no se hubiera suscitado la risa. Esta risa vehiculizadora de la vergüenza, a la vez, dio cuenta de lo “insuprimible”: todos los que estábamos ahí defecamos.

Por otro lado, es necesario reconocer, al nivel del habla, otra evidencia: la metáfora del susto, no es privativa de una clase social pues atraviesa todos los sustratos: “me cagué hasta las patas”; “¡Qué cagazo!”; “Me hice encima”, son posibles exclamaciones ante situaciones de miedo. Entonces, debemos inscribir estas evidencias en el contexto de este taller para comprender cómo las vergüenzas regulan las conductas en la institución instalándose en los cuerpos y cómo la risa no sólo fue efecto de estas sino, a la vez, la salida políticamente correcta al cierre del evento.

Otra conclusión provisoria comprende la apropiación de la escritura que se observa en estos escritos. A partir de estos dos procedimientos [7], el contrapunto y la parodia imbricados en los cuentos, estos/as alumnos/as produjeron relatos que cuestionan la lengua oficial y los mecanismos de aculturación que pretende la escuela. El taller propició otros *accesos* (Kallman, 2003) a la lengua escrita. Esta operación se debe a que estos/as alumnos/as escritores/as de los cuentos mostraron ser especialistas en escrituras en contrapunto y en metáforas de la oralidad como así también detentaron saber elementos de los géneros propuestos seguramente por haberlos leído en la escuela, vistos en películas o videos. Se trata de ver qué préstamos culturales, qué apropiaciones de otros géneros se actualizan en estas prácticas escriturarias. En este sentido, el taller se montó para habilitar estas transgresiones pues dispuso un escenario en el que éstas se esperaban, con coordinadores intentando intervenir desde otras posiciones alejadas del control institucional y propiciando un “entendimiento narrativo” (Egan, 2007: 43) con los/as

alumnos/as, con consignas que alentaban la escritura de ficción y sus posibles apropiaciones, con escrituras colaborativas donde se pusieran en juego decisiones literarias y lingüísticas que interpelaran a los sujetos.

La caca del guerrero

La transgresión de “la muestra” como dispositivo institucional de control nos conduce a abordar la dimensión de género que se disputa en los escritos. Los relatos producidos presentan al menos tres momentos relevantes en su hechura y posterior circulación. El primer momento tiene que ver con las decisiones de los/as alumnos/as a la hora de escribir malas palabras. En este sentido presencié una discusión entre el grupo de alumnas que debía continuar la escritura del Relato 1 luego del comienzo (Ver fuente color roja en mayúsculas). Justo en ese momento pasé por la mesa de ellas y se estaban debatiendo en torno a la palabra “pis”. Algunas alumnas no estaban de acuerdo en escribir esa palabra y proponían frases que contenían la palabra “miedo”. Finalmente definieron “pis” entre risas. Cuando pasaron el afiche al grupo de varones contiguo, estos reforzaron la metáfora del miedo en clave escatológica. De esta manera, los alumnos varones se apropiaron de las reglas del juego que ofrecía la consigna para contestarles a las alumnas transgrediendo la metáfora del miedo y mostrando un terreno que consideraban propio, masculino: “Y nos cagamos en sima totalmente hasta la cabeza y la caca floto y explotó en la cara de los dos y nos dio mucho asco”. Había que superar la transgresión lingüística cometida por las alumnas, había que limitarla y si se podía, anularla. Siguiendo a Ellen Jordan, lo que estaría operando acá sería “el discurso del guerrero” (1995: 385) compuesto por fantasías que se instalan a muy temprana edad y que definen comportamientos de género que la escuela refuerza. Dice la autora: “en este discurso, el término subordinado que encuadra la masculinidad del héroe es el comportamiento de otros personajes –cobardes, debiluchos, canallas” (1995: 385). Esta “lucha de poder para determinar quién tiene derecho a autoproclamarse héroe” (1995: 385) opera, a nivel de la lengua, en la respuesta del grupo de alumnos en una lucha por demostrar quienes son los poseedores de “las malas palabras”, como si fuera un capital simbólico (Bourdieu, 1991) exclusivo de la masculinidad. En estos escritos vemos cómo “la toma de la palabra” (Castillo Gómez, 2002) por parte de los alumnos varones marca los límites de poder que defienden los masculinos institucionalmente a través de la escritura pero que se origina, como ya señalamos más arriba, en una disputa oral por la posesión del insulto. Dicho de otro modo, había que reforzar el territorio de la voz masculina, la caca es peor que el pis, es más asquerosa, es más poderosa al nombrarla.

Además de estas disputas de género en las escrituras, el destino final de los escritos también interpela a la institución escuela como configuradora de sexualidades. Cuando Guacira Lopes Louro se refiere a la escuela como la institución en la que los sujetos se ven insertos en un proceso de “des-sexualización” de los cuerpos, se refiere, entre otras cosas, a “la higiene y la protección del cuerpo, la limpieza y la apariencia” (1999: 8). Más acá de las metáforas del miedo y el susto que aparecen en ambos cuentos está el sentido literal, denotativo, de la lengua. El cuerpo y sus prácticas se hacen presentes desestabilizando la misión histórica, “higienista”, de la escuela. Este otro sentido contrahegemónico respecto a esa función de la escuela puede haber reforzado la decisión de clausurar sus exposiciones porque lo que debe permanecer más oculto, es decir, los genitales junto a sus prácticas escatológicas, se hizo público. Más aún, la exacerbación de lo escatológico en los relatos daría cuenta de que, ese espacio público es vigilado continuamente por el varón. Cuando Beatriz Preciado analiza la arquitectura de los baños públicos como reproductora de la norma heterosexual señala diferencias productivas para acercarnos a nuestro objeto de estudio. Dice: “No vamos a los baños a evacuar sino a hacer nuestras necesidades de género: no vamos a mear sino a reafirmar los códigos de la masculinidad y la femineidad en el espacio público” (2013: 3). La respuesta de los varones a las alumnas puede seguir ese movimiento de imponer el código masculino y restablecer el escenario de dominación que se vio desestabilizado por la presencia pública del orinar femenino. Así, marcaron un límite, el que establece qué debe decir una alumna y qué no, y que ellos, en tanto grupo dominante son, junto a la institución, los que vigilan esas reglas.

Estamos, en efecto, frente a un caso de “violencia simbólica” (Bourdieu) donde “la preeminencia universalmente reconocida a los hombres se afirma en la objetividad de las estructuras sociales y de las actividades productivas y reproductivas, y se basa en una división sexual del trabajo de producción y de reproducción biológico y social que confiere al hombre la mejor parte, así como en los esquemas inmanentes a todos los hábitos (2010: 49). La escritura escatológica de los varones intentó recuperar un dominio que se vio amenazado. Lo logró con una operación lingüístico-literaria que se tradujo en risas al principio y que, finalmente, desembocó en censura institucional.

Conclusiones

Las prácticas de escritura en la escuela se encuentran tramadas por distintas voces, normativas, prohibiciones, habilitaciones. No existe una transferencia directa en la enseñanza de la lengua oficial. Por el contrario, la apropiación de la escritura se produce de forma compleja, con resistencias, parodias, copias y demás estrategias que los sujetos ponen en juego a la hora de imprimir sus identidades.

En el caso estudiado se observa de qué manera la lengua es un territorio de poder y cómo la institución escuela posee mecanismos de legitimación y deslegitimación de las escrituras de sus alumnos/as. La censura de estos escritos hablaría, en principio, de esos procesos donde se devalúa el habla de los/as alumnos/as y se jerarquiza la escritura normativa. Sin embargo, las apariciones de esas apropiaciones señalan –¿denuncian?– los mismos mecanismos que las quieren ocultar.

El taller se instaló en una zona limítrofe, interpelando reglas institucionales, desestabilizando zonas de seguridad en sus actores y tensionando el cuerpo docente al proponer otra mirada sobre las intervenciones didácticas más cercanas a crear espacios de reflexividad en torno a la enseñanza de la lengua y la literatura que a la mirada normativa sancionatoria que, en definitiva, se impuso a esta dinámica.

Yo, en tanto profesor que investigo mis propias prácticas de escritura en estos espacios, fui parte estructural del objeto de estudio. Si bien mi relación con mis alumnos/as es, en principio, contractual – se me paga para enseñarles–, la docencia y la investigación me colocan en zonas de continua reflexividad en torno a mi rol como mediador cultural. Provocar este tipo de escrituras y visualizarlas supone una posición política descolonizadora respecto a la disciplina a contrapelo de cualquier tipo de etnocentrismo. Para esto, como dice Irwing, “no podemos entender realmente estos universos a menos que nos comprometamos en cada comportamiento con los miembros del entorno” (2007: 157).

Notas

- [1] No se detallan los números de las escuelas para resguardar su identidad.
- [2] Los nombres de los agentes son de ficción para resguardar sus identidades
- [3] Los significados que adquiere la vivienda en esta comunidad es tema para otro artículo o ponencia.
- [4] Las transcripciones de los relatos respetan la escritura de los originales.
- [5] Schujer, Silvia (2001), *Noticias de un mono*, Buenos Aires, Atlántida.
- [6] Para profundizar este tema ver: Andino. F. (2010), "De la escritura no escolar a la escritura de ficción", en *Revista de Didáctica de la lengua y la literatura Lulú Coquette*, Buenos Aires, El Hacedor, N°5, Agosto de 2010.
- [7] Estos procedimientos no agotan todos los recursos que los estudiantes trabajaron en los relatos. El recorte se debió a razones de extensión.

Bibliografía

- Abamben, Giorgio (2000): *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. HOMO SACER III*, Valencia, PRE-TEXTOS.
- Andino, Fernando (2010): "De la escritura no escolar a la escritura de ficción". *Revista de Didáctica de la lengua y la literatura Lulú Coquette*, 2010, N°5, Buenos Aires, El Hacedor.
- Bajtin, Mijail (1997): "El problema de los géneros discursivos". *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (1985): "La producción y la reproducción de la lengua legítima". *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, AKAL.
- Bourdieu, Pierre (1991): *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- (2010): *La dominación masculina y otros ensayos*. Buenos Aires, Anagrama.
- Castillo Gómez, Antonio (2002): *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares*. Gijón-España, Ediciones Trea. Cap.1.
- Charlot, Bernard (2008): *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Dubin, Mariano (2015): "Parodia de alumnos al saber docente: literatura, cultura popular y humor". Carolina Cuesta y Sandra Sawaya [Comps.]. *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*, Editorial EDULP.
- Egan, Kieran (1994): "Imaginación y aprendizaje". *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*. Madrid, Ediciones Morata.
- (1999): *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Para los años intermedios de la escuela*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Eisner, Eliot (2002): "Modos estéticos de conocer". *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Irwing, Katherine (2007): "En el oscuro corazón de la etnografía. Ética y desigualdades en las relaciones íntimas al interior del campo". *Qualitative Sociology*, 2007, Vol. 29, n°2, pp. 155-175.
- Jordan, Ellen (1995): "La construcción de la masculinidad". *Gender and Education*, 1995, Vol. 7, n° 1, pp.69-86.
- Kallman, Judith (2003): "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 2003, vol.8, n°17, pp.37-66. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Lopes Louro, G. (1990) "Pedagogías de la sexualidad". *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Guacira Lopes Louro (comp.), Belo Horizonte, Ed. Auténtica. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.
- Meirieu, Philippe (1998): "A mitad de recorrido: por una verdadera revolución copernicana en pedagogía". *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.

Preciado, Beatriz (2013): "Basura y género. Mear/cagar. Masculino/femenino". Disponible en: <http://www.iztacala.unam.mx/errancia/v0/PDFS/POLIETICAS%20DEL%20CUERPO%201%20BASURA%20Y%20GENERO.pdf>

Puiggrós, Adriana (1990): *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires, Galerna.

Rockwell, E. (2000): "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura", *DiversitéLangues*. En Ligne, Vol. V, 2000, disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>.

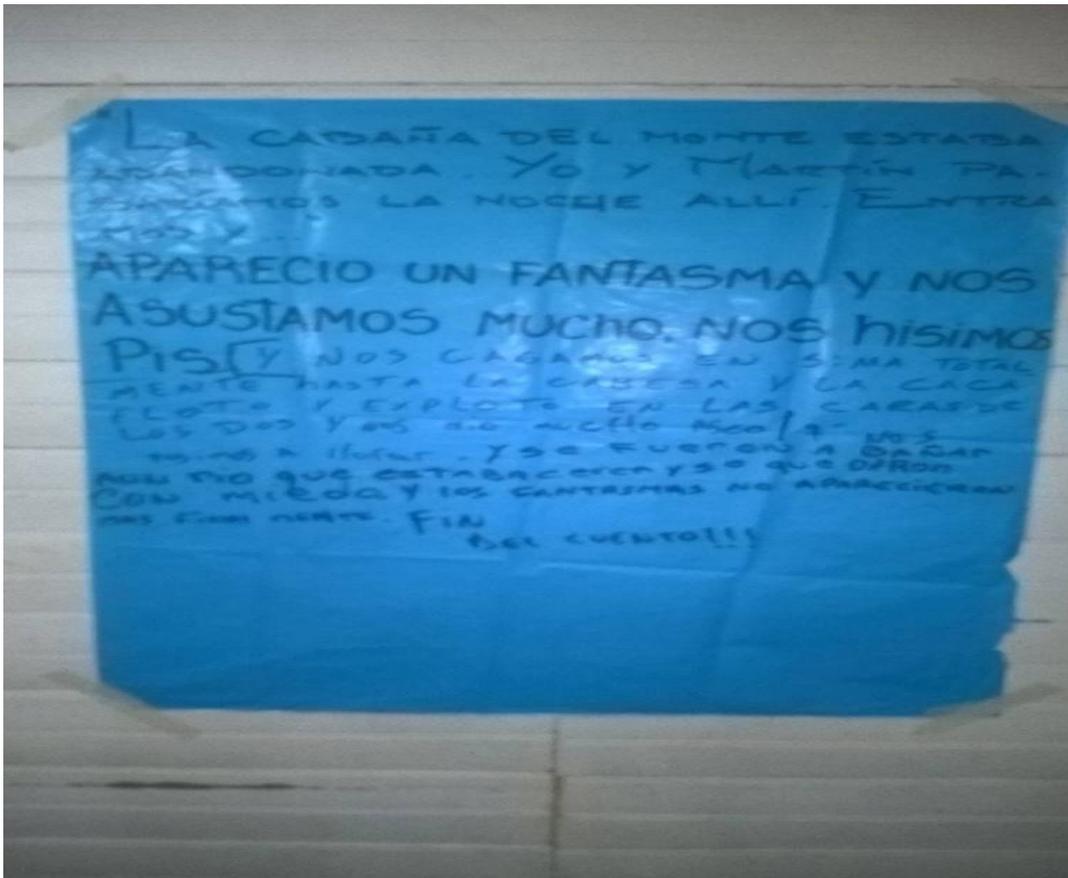
Rockwell, Elsie (1985): "Como observar la reproducción". Ponencia presentada en el Congreso *La práctica Sociológica*, UNAM, México. D.F.

Rodari, Gianni. (2001): *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires, Colihue.

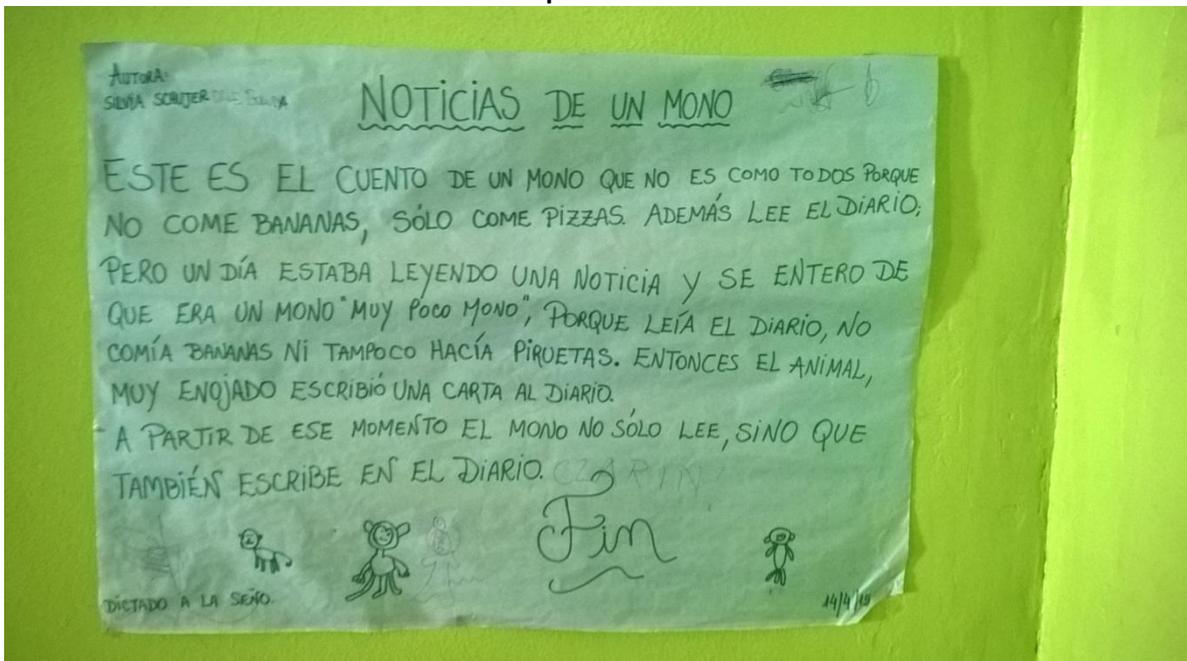
Sardi, Valeria y Bollini, Rosana (2013): *Cartografías de la palabra. Problemas de la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, La Crujía ediciones.

ANEXO

Relato 1



Cuento expuesto en aula



Relato 2

