



## ***La escritura como objeto de investigación: jóvenes, saberes plurales y escrituras fronterizas [1]***

**Valeria Sardi\***

La escritura es una práctica compleja -inmersa en situaciones sociales y que se enlaza con las trayectorias personales de los sujetos- que escenifica el problema de la lengua, de la retórica, de las formas de enunciación, de la construcción de una poética y puede ser abordada en el aula de múltiples modos. Esta complejidad habilita su configuración en un objeto de investigación multiforme que puede ser analizado desde distintas perspectivas o enfoques. Así, si recorremos rápidamente el estado del campo en relación con la escritura y su enseñanza podemos rastrear investigaciones, en algunos casos parciales o acotadas, donde se focaliza en la escritura académica y sus modos de producción y circulación; o bien, aquellos trabajos que refieren a la historización de los talleres de escritura y su implementación en ámbitos formales y no formales; las investigaciones que se centran en analizar la escritura de lxs alumnx desde una mirada deficitaria; las indagaciones que focalizan en la escritura de estudiantes secundarios en escuelas de sectores populares, por dar cuenta de algunas líneas existentes. Algunas de estas líneas trabajan desde una representación de escritura “correcta”, que respeta ciertas normas gramaticales o pautas discursivas dadas o construidas desde el discurso normativo o desde cierta representación “ideal” de la escritura que, podríamos decir, no se condicen con las escrituras reales, concretas y contextualizadas de los sujetos en la práctica. Y, desde este posicionamiento se propone la enseñanza de la escritura y, en muchos casos la intervención didáctica, desde una perspectiva colonizadora en tanto se piensa la escritura como una práctica y un saber único y unívoco que desvaloriza los saberes escriturarios y retóricos de los sujetos.

En este artículo, en cambio, me interesa mirar la escritura como objeto de investigación partiendo de las producciones de lxs sujetos en los contextos de la práctica real, en situaciones de aula donde jóvenes - mujeres y varones- escriben textos que rompen con esa representación idealizada de la escritura y

---

\* Valeria Sardi es Profesora y Doctora en Letras (UNLP). Es Profesora Adjunta Ordinaria a cargo de la Cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II y Prácticas de la enseñanza (FAHCE-UNLP). Es investigadora en el CINIG-IDIHCS-FAHCE-UNLP. Es autora, entre otros libros, de *El desconcierto de la interpretación* (UNL, 2010); *Políticas y prácticas de lectura* (Miño & Dávila, 2011, Segundo Premio Nacional de Ensayo Pedagógico 2012) y *Cartografías de la palabra* –en coautoría- (La Crujía, 2013).

[sardivaleria@gmail.com](mailto:sardivaleria@gmail.com)

ponen en juego saberes plurales, locales, diversos, otros (Palermo, 2014). En este sentido, se trata de focalizar en las producciones escriturarias de sujetos donde el emergente que irrumpe tiene algo de nuevo, original, disruptivo, que se desvía de lo esperado y que da cuenta de un lugar de enunciación desde el que se sitúa cada uno de los sujetos que escribe.

### **La selección de los textos**

En todos estos años que me dedico a la docencia y a la investigación he ido acumulando textos de jóvenes de escuelas secundarias con las que he tomado contacto a lo largo de los años –por mis propias prácticas en terreno o por docentes que me han acercado esos escritos–, como así también textos de profesores y profesoras en formación y de profesoras y profesores en ejercicio, de distintas partes del país. Ese cúmulo de escrituras es un territorio fértil para indagar, detener la mirada y, acaso, en una operación hermenéutica devenir un objeto de investigación posible para la didáctica de la lengua y la literatura.

Una mañana, en la búsqueda de materiales para una clase de didáctica de la lengua y la literatura en la universidad, encuentro varios textos que me dejan pensando, que me invitan a interrogarme qué es lo que hay allí, que me interpelan a releerlos, imprimirlos para volver a mirarlos, subrayarlos. Esos textos tienen algo singular y, a la vez, reconozco algunas recurrencias, ciertas marcas, tonos, registros, huellas, elecciones léxicas y sintácticas que me dejan pensando en ciertos modos de narrar, de presentar un tema, de dar cuenta de un hecho que me suspenden en ese ahí, ese momento de reflexión sobre las prácticas de escritura y sobre las condiciones de posibilidad que las hicieron nacer. Vuelvo sobre esos textos, una y otra vez, y pienso que en esas escrituras hay algo a mirar, una singularidad, un desvío, un problema posible para la investigación en torno a la escritura.

Rescato de esa acumulación escrituraria algunos textos para analizar. Los vuelvo a leer y empiezo a encontrar algunas particularidades, recurrencias que me permiten empezar a configurar una muestra posible para analizar. Seleccione dos textos:

#### **Texto 1**

Había una vez una señora llamada Norma Camarera de Bocanegra que vivía en una casa muy pequeña vivía a compañada con su gatito que ella lo quería como un hijo. un día ella salió al súper mercado a ser las compras, y se había olvidado su gato afuera y su gatito se puso a dar vueltas y cuando estaba cruzando la calle, una bisi le pisó una patita lo llevaron a la veterinaria a curarlo y Norma, cuando llegó de hacer las compras lo buscó por todos lados y vino a su casa su vecina, del frente llamada Carlina. y le

dijo que lo pisaron y lo había llevado a la veterinaria y norma fue re asustada, y se alegró y lo trajo de vuelta a casa, y su gato no estaba bien después de dos semanas se murió de dolor, y la señora se sentía como que había perdido a un hijo. La señora llamada Norma todos los días estaba pensando en su gatito y de repente ella conoció a un muchacho, llamado Alejandro. Se enamoraron y todos los días estaba contenta la doña Norma y Norma tuvo una hija llamada Celeste y era muy linda y desde esos años vivieron los tres muy felices y contentos.

FIN

## Texto 2

Sir Lokley entró rápidamente al castillo y de inmediato se dio cuenta de que este estaba oscuro se podía notar rayos de luz de la luna que entraba por las ventanas del castillo.

Sir Lokley se dirigió a las cocinas a buscar algo para comer pero no encontró nada decidió ir a dormir al llegar al salón mayor del castillo oyó un ruido que provenía de abajo, bajó las escaleras y se encontró un laboratorio con experimentos sin terminar no le dio mucha importancia después Sir Lokley fue al dormitorio, pero le entraron ganas de ir al baño entonces fue y se encontró un charco de sangre Sir Lokley ya muy asustado se fue a dormir pero al ir a la alcoba se encontró con un fantasma, Sir Lokley salió corriendo del castillo y se cayó escaleras abajo y chocó con unas armaduras de hierro que casi le cortan la cabeza.

Por fin se hizo de día Sir Lokley no pegó un ojo en toda la noche por lo que se fue cansado del castillo.

Los dos textos pertenecen a estudiantes de escuelas secundarias de Berisso y La Plata –el primero de una mujer y el segundo de un varón- y fueron escritos en situaciones educativas contextualizadas en clases de Prácticas del lenguaje y a partir de una consigna propuesta por un docente y dan cuenta de la apropiación que cada escritor/a hizo de la tarea dada. Los textos tienen una lengua de escritura, diría Barthes (2005); construyen una poética singular que habla de la identidad lingüística y cultural de sus autorxs a través de la cual encuentran una forma de narrar unos sucesos, construyen una retórica singular y, de ese modo, dan voz a sus subjetividades a través de la escritura. Los dos, pienso y escribo, son escrituras en el límite, que dan cuenta de formas de producción cultural que se configuran en el cruce de identidades, inscripciones y procedencias socioculturales, nuevas relaciones entre el lenguaje y la experiencia, entre el lenguaje y la estética.

## Primer acercamiento analítico

Para avanzar un paso más en esta investigación que empieza a tomar forma, en este apartado analizaré cada texto presentando sus señas particulares.

En el caso del texto 1, se trata de la producción de una estudiante de primer año de una escuela secundaria del Gran La Plata [2] donde asisten alumnxs de sectores populares que, mayoritariamente, provienen de familias migrantes de países limítrofes y del norte de Argentina. El texto es el resultado de

una consigna de diagnóstico que propuso la profesora del curso para conocer a sus estudiantes al inicio del ciclo lectivo: “Escribir una historia”.

La estudiante construye una narración donde, si bien se inicia y finaliza con fórmulas propias del cuento tradicional de advertencia, ya desde el inicio la autora introduce elementos que lo distancian de ese género. Así, el nombre del personaje fuertemente connotativo –Norma Camarera de Bocanegra- nos introduce en la ficción literaria, en cierta referencia al universo de la novela romántica pero con una vuelta de tuerca que muestra una operación de parodización. Asimismo, es interesante observar cómo la estudiante construye un perfil psicológico del personaje femenino que participa a partir de la presentación de cierta socialización feminizada en el espacio territorial del barrio –como la conversación con la vecina Carlina- dando cuenta de una configuración generizada del personaje. Por otro lado, en esta construcción se suma la relación materno-filial de Norma con el gato y su posterior pérdida como así también, en una clara alusión a la representación del amor romántico, la aparición del personaje de Alejandro, que funciona como un *deus ex machina* en el relato, ordena el mundo de Norma y trae la felicidad a su vida –con la consecuente aparición de su hija Celeste, fruto de esa relación de pareja-. Es decir, en el texto de esta estudiante se construye una historia en clave romántica donde se reproducen ciertas pautas de género hegemónicas como la regulación de la vida de Norma a partir del matrimonio y de la familia como estructuras legales y simbólicas contenedoras de la mujer (Morgade y Díaz Villa, 2011). De allí que el texto, podríamos señalar, se enmarca en una representación estereotipada de la mujer, posiblemente vinculada con el imaginario femenino presente en productos culturales como la telenovela, la música romántica o en prácticas culturales arraigadas socialmente.

Asimismo, la estudiante pone en juego una lengua de escritura que remite a su lengua materna, en este caso el quechua, lengua aglutinante, una lengua heredada que se entrama con la lengua castellana aprendida en la escuela –en este caso se trata de una joven peruana que hizo su escuela primaria en Argentina- y, a la vez, escribe el texto en una lengua hablada/oralizada que se hace evidente en el modo coloquial de narrar las distintas acciones del personaje y que refuerza la dimensión oral del cuento popular. Esta mixtura conforma la lengua del texto que da cuenta de una cierta extranjería respecto de la lengua normativa escolar. Es decir, es un texto donde la lengua del discurso presenta modos de uso que no respetan la norma ortográfica o la conformación morfológica del castellano y tensiona los usos normativos de la puntuación pero es ahí, en esa lengua desplazada, en esa escritura desdeñosa del discurso dominante, por decirlo de algún modo, donde esta estudiante puede empezar a configurar su

propia lengua, su propia voz, su poética y construir un texto que se inscribe en su propia historia como mujer que escribe.

En este sentido, si bien la estructura del relato responde a la del cuento popular –introducción, nudo y desenlace-, la estudiante introduce rasgos que provienen de otros géneros literarios y registros culturales y lingüísticos que nos permiten observar cómo opera la escritura como apropiación de la literatura, la cultura y, en ese sentido, como producción cultural propia.

El texto 2 se trata de la escritura de un estudiante de segundo año de una escuela secundaria céntrica de la localidad de Berisso [3] en una clase donde el profesor estaba trabajando los elementos del género gótico y venían leyendo *Dr. Jekyll y Mr. Hyde* de Robert Stevenson. Un primer elemento que se destaca es el nombre del personaje –Sir Lockley- que se inscribe en la tradición cultural anglosajona con un protagonista masculino que pertenece a la nobleza. La entrada al género gótico se da inmediatamente después con la referencia al castillo, a la oscuridad y nocturnidad del ambiente donde se desarrollan los sucesos, como así también la mención a la “luz de la luna que entraba por las ventanas del castillo” no solo refuerza el imaginario gótico sino también nos remite a una escena fílmica prototípica de las películas de terror que forman parte de los consumos culturales de los jóvenes.

Avanzando la lectura del texto, la isotopía gótica se rompe a partir de la introducción de necesidades pedestres por parte del personaje –tiene hambre y ganas de ir al baño- que le dan al texto un matiz realista y que, de esta manera, muestra la relocalización del relato gótico que se construye en el texto a partir del universo cotidiano del estudiante.

Asimismo, otro imaginario que se trama en este relato es el policial, por ejemplo cuando se hace mención a “se encontró con un charco de sangre”, elemento al que el personaje no le da importancia – en una nueva ruptura con las pautas del género-. Por otra parte, el efecto humorístico está presente a partir de la imagen de “unas armaduras de hierro que casi le cortan la cabeza” y “no pegó un ojo en toda la noche por lo que se fue cansado del castillo” que remiten al universo cultural fílmico hollywoodense de películas de terror humorísticas y paródicas que forman parte de los consumos culturales de los jóvenes. También, este efecto está reforzado por el ingreso de una lengua de escritura que introduce expresiones o modismos propios del cronolecto de los jóvenes y el uso popular del lenguaje.

La novedad, por decirlo de alguna manera, está dada por el modo en que se narra el texto, por cómo se cruzan distintos imaginarios culturales y se escribe el relato reescribiendo la cultura letrada, reapropiándose de esa cultura a partir del uso de ciertas elecciones léxicas -como “alcobe”, “las cocinas”, “salón mayor”- que toma en préstamo de la literatura gótica leída en clase como así también de los productos culturales que trae de sus experiencias socioculturales juveniles y narra una historia gótica que se forja en los límites de los géneros gótico, policial y humorístico. Como en el texto 1, este estudiante utiliza un discurso en el que la puntuación está prácticamente ausente y hay una fuerte presencia de la oralidad que da cuenta, también, de un vínculo con la lengua desde su propia identidad lingüística y cultural, a contrapelo de la lengua escolar como lengua de afuera, es decir, construida desde la puesta en juego de una pedagogía y que se pone en tensión con la lengua de la adolescencia o “lengua de grupo” (Barthes, 2005:365).

Dos textos que me interpelan desde sus modos singulares de contar, de presentar unos hechos reales o ficcionales, unas formas de escritura que se inscriben en las trayectorias biográficas y escolares de cada uno/a de los/as estudiantes. Dos textos que dan cuenta de diversos vínculos con la cultura escrita y con la apropiación de la escritura, la oralidad y la lectura. Dos textos que se configuran en una zona de cruces, fronteras, límites difusos entre la lengua del sujeto y la lengua escolar, entre la literatura y las experiencias socioculturales, entre la cultura inmovilizada y la cultura en constante cambio. Dos textos que presentan apuestas retóricas y estéticas que me invitan a teorizar en torno a ellas.

### **La teoría se abre camino**

Reviso lo que escribí hasta ahora en torno a estos dos textos seleccionados como muestra para el análisis y descubro ciertas recurrencias, ciertos rasgos particulares, ciertos fenómenos que inscriben esta escritura en un objeto de investigación a partir del cual encuentro algunos hallazgos que me permiten construir conocimiento, teorizar en torno a ellos.

Así, a medida que leo y releo los textos e indago en su análisis, reflexiono en torno a la escritura como práctica educativa, acerca de cuáles son las condiciones en que estxs estudiantes escribieron sus textos y vuelvo a pensar en el *ritornello* que vengo escuchando hace años en torno “al temor a la página en blanco” y pensar consignas que conjuren ese temor, y recupero algunas ideas de Deleuze [4]. En sus clases del curso de 1981, publicadas bajo el título *Pintura. El concepto de diagrama* (Cactus, 2012) reflexiona en torno a la experiencia de la creación en la pintura y lo compara con la escritura. Discute la

creencia de la existencia de una página en blanco y señala, más bien, que la página “está atestada, está completamente atestada” (...) “de modo que escribir será fundamentalmente borrar, será fundamentalmente suprimir” (Deleuze, 2012: 53) para liberarse de lo dado, de lo conocido, de lo previamente recorrido, al fin y al cabo, del *cliché*. *Cliché* que, creo, en muchos casos surge, en el caso de la escritura como práctica educativa, de consignas automatizadas, sin conexiones con la literatura ni con las experiencias socioculturales de lxs estudiantes, ni con los modos en que la escritura circula socialmente entre lxs jóvenes, más allá de las prácticas escolares. A partir de esta propuesta teórica de Deleuze releo los textos de lxs estudiantes y pienso que, de modos singulares y diversos, los dos en sus modos de enunciación, en sus usos del lenguaje, de la retórica y de la resignificación, reapropiación, reelaboración, reactivación, transformación de la cultura letrada, del discurso académico o escolar, construyen escrituras corriéndose de lo instituido, de lo establecido, de lo anquilosado para proponer otro modo de contar una experiencia o una historia ficcional donde el lenguaje fluye tratando de escapar del “murmullo anónimo de los discursos” (Foucault, 2013:167) y de los límites de lo decible o indecible que regulan la lengua escolar para inscribirse en ese decir propio, palabra propia.

Esa enunciación personal que se aleja de la lengua institucionalizada para dar lugar a la voz propia tal vez la podríamos pensar como ejemplos posibles de lo que Deleuze y Guattari (1983) llaman “literatura menor”, aquella que da cuenta de la escritura para “encontrar su propio punto de subdesarrollo, su propia jerga, su propio tercer mundo, su propio desierto” (31). Es decir, estos textos apuestan, de algún modo, a una “desterritorialización de la lengua”, es decir, una lengua en la que se desfiguran las palabras, se modifica el sentido de los términos, se apuesta a una sintaxis de ruptura, a una ortografía minada en su normativa” (Sardi, 2013: 108), un cruce desconcertante entre oralidad y escritura. (Aspecto acaso difícil de aceptar en las instituciones escolares por el mandato de la corrección y la normativa). Una lengua de grupo que se trama con la lengua de la cultura, una lengua nativa que se entrelaza con la lengua aprendida y configura una lengua de escritura singular, diferente, nueva. La lengua de estos textos, como de otros tantos que se hacen presentes en los espacios educativos, es una lengua que se configura como propia, extranjera, exiliada de la norma, del discurso institucionalizado pero que se constituye como lengua del yo, de ese yo que escribe. Lengua menor que da cuenta de la voz propia, de su propia lengua donde cada sujeto se reconoce. Lengua menor donde cada estudiante puede dar cuenta de su huella personal, su subjetividad, su voz singular para construir escritos donde pueda reconocerse como un yo que escribe. Lengua menor para una literatura menor, la que lxs jóvenes escriben en el espacio de la escuela o de las instituciones educativas.

Vuelvo a leer y releer los dos textos seleccionados desde otra perspectiva, esta que me brinda la teoría, y ahora mi mirada resignifica esos textos, les da nuevos sentidos. Sigo tomando notas en mi cuaderno y anoto otra idea que surge a partir del análisis de los dos textos. Pienso que estas escrituras son liminares, juegan en los límites de los géneros y los juegos de la enunciación institucional. Son textos intersticiales, como las lecturas fronterizas que analicé a partir de los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura y las prácticas de lectura entre lxs jóvenes de entre 12 y 25 años (Sardi, 2014). Reviso otra vez los textos y anoto: escrituras fronterizas.

Escribo y agrego a lo brevemente enunciado al inicio de este texto. Escrituras fronterizas que dan cuenta de una forma de producción cultural que se configura en el cruce entre zonas liminares de cierta política de representación, identidad y lucha (Giroux, 1996); es decir, escrituras que cuestionan los límites del discurso hegemónico acerca de cómo se debe escribir en un espacio educativo para proponer otras relaciones entre lenguaje y experiencia, entre escritura y apropiación, entre la propia voz y el discurso institucional. Esta apuesta escrituraria tensiona, en general, con cierto discurso pedagógico didáctico que se expresa en la creencia de que esos cruces entre oralidad y escritura son vistos como una carencia, una falencia o una dimensión a corregir. Y en esa concepción se toma a lo escrito como la norma lingüística y a la oralidad se la piensa desde un uso normalizado que remite, una y otra vez, a lo escrito. Este discurso se hace evidente en cierta creencia docente, ciertamente peyorativa, de que “los chicos escriben como hablan” que desconoce la naturaleza singular de la escritura y, además, que en esas huellas de la oralidad en la escritura puede estar la propia voz del sujeto, su identidad lingüística. Asimismo, esta creencia no da cuenta de los avances de investigación en el área de la cultura escrita que discuten la idea de oposiciones como culto-familiar, correcto-incorrecto para dar paso a una relación, un pasaje entre oralidad y escritura, escritura y oralidad, como si se tratase de un continuum entre lo escrito y lo hablado (Cardona, 1994; Chartier y Hébrard, 2002). En este sentido, los textos darían cuenta de esa relación de pasaje entre la escritura y la oralidad que necesita de la ruptura de ciertas cristalizaciones teórico prácticas y de empezar a mirar otras dimensiones cuando hablamos de oralidad y escritura en los escritos de nuestrxs estudiantes.

Escrituras fronterizas en el sentido de intersticiales, liminares, que se construyen entre sus identidades y las otras, sus pertenencias sociales y geográficas, sus inscripciones culturales y las ajenas. Los modos en que estos jóvenes escriben, como lo observamos en los dos textos analizados, dan cuenta de nuevos vínculos con la cultura escrita y la cultura letrada; nuevas relaciones entre la lectura, la escritura y la literatura; entre la lectura, la escritura y la experiencia; nuevos modos de apropiación de la escritura,



nuevas discursividades. Escrituras fronterizas que dan cuenta de escritorxs que viajan, por decirlo de algún modo, entre diversas zonas culturales donde se producen nuevos cruces entre identidad y cultura, entre escritura y lenguaje, entre discursos instituidos y discursos a contrapelo. Escrituras que ameritan nuevos modos de intervención didáctica, nuevas maneras de pensar las prácticas de escritura en las instituciones educativas que den cuenta de estas otras voces, a veces mudas, que buscan ser escuchadas.

Estas escrituras pueden leerse, también, como ejemplos de una puesta en juego de saberes plurales o, mejor dicho, entrecruzamiento de saberes diversos: escolares y no escolares, hegemónicos y alternativos, normativos y por fuera de la norma, logocéntricos y emergentes, coloniales y locales. De allí que estas escrituras fronterizas son expresiones de sujetos que cruzan fronteras instituidas en la escuela para decir/decirse desde sus saberes y prácticas escriturarias y discursivas locales.

### **Algunas conclusiones propositivas**

El último paso en una investigación/indagación inscripta en la didáctica de la lengua y la literatura es, acaso, poder articular esos hallazgos de la indagación con la práctica en contexto. De algún modo, se trata de ir de la práctica en terreno a los textos y, de los textos otra vez hacia la práctica situada. Construir un objeto de investigación que nace de la observación y reflexión sobre la práctica, que se detiene en los emergentes para, a partir de allí, construir conocimiento y nuevos modos de imaginar las intervenciones didácticas en terreno.

El planteo de la existencia de escrituras fronterizas en las escuelas secundarias nos invita a volver a pensar cómo generamos las condiciones de posibilidad de la escritura como práctica, cuáles son las situaciones o instancias donde se hace posible escribir desde la propia lengua y la propia subjetividad, cuáles son las circunstancias que brindamos o no en nuestros espacios como docentes para que otrxs puedan escribir, cómo creamos las condiciones para que los y las jóvenes puedan escribir en el espacio educativo. Se trataría de reflexionar en torno a qué de lo que hacemos en nuestras prácticas habilita o no otras escrituras, escrituras fronterizas en la que lxs estudiantes construyan su propia voz y puedan, o no, reconocerse en eso que escriben, más acá de la experimentación con el lenguaje y más allá de los discursos institucionalizados, más acá de la propia lengua y más allá de la lengua ajena, otra.

Empezar por preguntarnos qué hacemos en los espacios educativos donde trabajamos para que nuestros estudiantes puedan escribir ya es un primer paso que vale la pena recorrer. Acaso cuando nos encontremos con escrituras fronterizas podamos mirar de otro modo esas escrituras y, tal vez, a partir de allí, podamos generar otras condiciones de posibilidad para que los y las jóvenes encuentren un lugar de enunciación posible y puedan decir soy esto que escribo.

En este sentido, se trataría de proponer intervenciones didácticas que se piensen como instancias de acompañamiento a quienes escriben y, en ese acompañar, considerar a la escritura desde la “ecología de saberes” (Santos, 2009); es decir, en tanto “contraepistemología que se sustenta en la idea de pluralidad de conocimientos en el mundo que trascienden los conocimientos científicos, donde la idea de ignorancia es parte de los procesos de conocimiento de la diversidad epistemológica del mundo” (Llanos Pozzi, 2016: 32). De allí que una propuesta posible sería revisar los presupuestos epistemológicos en relación con la escritura y los saberes de los sujetos -desde los que históricamente se ha trabajado en las escuelas y, fundamentalmente, en la formación docente- y repensar las tradiciones de enseñanza vinculadas con una concepción de la escuela secundaria donde sigue estando presente el mandato del conocimiento racional frente a otros saberes y otras epistemologías para, a partir de allí, repensar cómo es posible la apropiación y reapropiación de los saberes escriturarios de los sujetos en las prácticas en contexto.

Hace unos años, un estudiante de la cátedra me acercó un cuaderno de bitácora de su práctica docente en una escuela de la ciudad de La Plata donde escribía escenas, situaciones y experiencias con sus estudiantes. Esa escritura en verso se configuraba, también, como fronteriza, encabalgada entre su poética como escritor de poesía y su experiencia docente, entre sus saberes didáctico-pedagógicos y sus saberes literarios, y daba cuenta de una mirada detenida sobre sus prácticas profesionales. Esa escritura fronteriza se abría camino y salía a la luz en un espacio de acompañamiento en el ámbito de la formación docente universitaria, como una escritura otra que también podía configurarse como escritura epistémica de la propia práctica. Me pregunto y me preguntaba entonces cuántas de esas escrituras fronterizas no llegan a saltar nunca los muros de cuadernos clandestinos. En el año 2015 volví a cruzarme con el texto que cito a continuación en un libro que se titula *Volver a la escuela* de Diego Vdovichenko, ese profesor en formación que me regaló sus textos:

al terminar el recreo todo cambió.

hicimos un cadáver exquisito. les gustó.

pidieron hacer otro.

se reían mucho, se alborotaban, gritaban  
golpeaban los bancos, de vez en cuando dos se paraban  
y se peleaban.

los contenidos de los textos tenían banda de violencia,  
mucho agresión que les causaba gracia.

después la gilada que se está empezando a hacer rutina.

ir a dirección  
escuchar el curriculum de la dire  
y pensar en la frase de brecht

*¿como sobrevivir a una época de terror?  
ilegalmente.*

## Notas

[1] Una primera versión de este artículo se presentó en el “Foro sobre Enseñanza de la lengua y la literatura” en el marco del *Congreso de Investigación educativa del Comahue*, Universidad Nacional del Comahue, Ciudad de Cipoletti, 30, 31 de octubre y 1 de noviembre de 2013.

[2] Este texto forma parte de las producciones de estudiantes que recopilé en un curso de formación docente continua con profesores y profesoras de escuelas secundarias.

[3] Este texto fue relevado por el Prof. Fernando Andino en una de sus clases.

[4] La introducción de presupuestos teóricos logocéntricos, si bien podría resultar en una primera lectura contradictorio con la propuesta del artículo, está pensada como conceptos o teorizaciones que se suman a otras desde una perspectiva decolonial que se propone dar lugar a búsquedas emergentes o propuestas insurgentes. En relación con esto, ver Palermo (2014).

## Bibliografía

Barthes, Roland (2005): *La preparación de la novela*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Cardona, Giorgio (1994): *Antropología de la escritura*. Barcelona, Gedisa.

Chartier, Anne-Marie y Hébrard, Jean (2002): *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona, Gedisa.

Deleuze, Gilles (2012): *Pintura. El concepto de diagrama*. Buenos Aires, Cactus.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1983): *Kafka. Por una literatura menor*. México, Ediciones Era.

Foucault, Michel (2013): *¿Qué es usted, profesor Foucault?* Buenos Aires, Siglo XXI.

Gioux, Henry (1996): *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós.

Llanos Pozzi, María José (2016): “Acerca de la ecología de saberes y las prácticas docentes. Los docentes como traductores cosmopolitas”. En Liendo, María Cristina y Fernández, Pablo (comps.): *Saberes y emancipaciones desde el Sur*. Villa María – Córdoba, Eduvim.

Morgade, Graciela y Díaz Villa, Gabi (2011): “El amor romántico...o del sexo, el amor, el dolor y sus combinaciones temporales”. En Morgade, Graciela (comp.): *Toda educación es sexual*, Buenos Aires. La Crujía ediciones.

Palermo, Zulma (ed.) (2014): *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires, Ediciones del signo.

Santos, Buonaventura de Sousa (2009): *Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Sardi, Valeria (2014): “Lecturas fronterizas: jóvenes y prácticas de lectura”. En AA. VV. *Lectores, libros, lecturas. Cambios en las prácticas y hábitos de lectura*. Buenos Aires, Secretaría de Cultura de la Nación. Disponible en <http://sinca.cultura.gob.ar/sic/publicaciones/libros/lectores-libros-lecturas.pdf>

\_\_\_\_\_ (2013): “Las huellas de la voz propia”. En Bollini, Rosana y Sardi, Valeria: *Cartografías de la palabra*. Buenos Aires, La Crujía ediciones.

Vdovichenko, Diego (2015): *Volver a la escuela*. La Plata, Club Hem editores.