

Des/plazamientos dialógicos: sobre diarios, deudas y des/enlaces de identidades en movimiento

Flávia Krauss

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

Alejo Carpentier, Viaje a la Semilla

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

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

Resumen: Este texto relata un proceso vivenciado en la disciplina Pasantía Supervisada en Lengua y Literatura Española en el séptimo semestre 2009/01 del curso de Letras de la Unemat, *campus* de Tangará da Serra. A partir del trabajo con los diarios dialógicos como instrumento de reflexión sobre la propia práctica docente, trato de tejer una colcha de retales que, de modo metalingüístico, intenta comprender el mecanismo de confección de

los informes hechos por las alumnas. Así, me vuelco sobre algunos puntos que pululan en la constitución de las subjetividades de los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española en el estado de Mato Grosso - Brasil, analizando algunas cuestiones fulcrales para la comprensión del proceso de aprendizaje de dicha lenguas, lo que puede mejor instrumentalizarnos la formación del profesorado.

Palabras clave: enseñanza y aprendizaje de lengua española; constitución de subjetividades; formación de profesorado.

A empezar: sobre el yo en el ya

Creo que he escogido ser profesora no en búsqueda de una verdad o vocación, sino más bien por negación. He escogido ser profesora para que no fuera electricista o mecánica. Nacida en los últimos años de la dictadura militar en Brasil como hija de obreros, soy heredera de una enseñanza tecnicista a la cual aún hoy está destinada la prole del proletariado; veía en la industria mi paradero natural. Porque existen paraderos clasificados como naturales a ciertas clases sociales de mi país. Uno de ellos es la secundaria profesional. Por una de estas ironías históricas, acabé en un curso que nos habilitaba a impartir clases hasta el cuarto año de la primaria. Aún hoy, en ciertas regiones de este país, no es necesario tener un curso universitario para ser profesor. Por algo de paciencia y una aguda curiosidad, lo que más me atraía hacia esta labor era la enseñanza del código escrito.

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

Sobre el debutar de los diarios



Por ocasión de una beca concedida por la Fundación Carolina, establecí contacto con Consol Aguilar, que muy amablemente aceptó tutorarme en estos tres meses que me tocaron en Castellón de la Plana. El verbo *tocar* aparece aquí valiéndose de la riqueza semántica que este significante involucra: hacer sonar, revolver, curiosear, corresponder, emocionar, entre otros. Una de las cosas a las cuales me ha convencido Consol fue el trabajo con los diarios dialógicos. De alguna manera me ha atrapado el trabajo colectivo a partir del contacto con el conocimiento teórico.

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

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

Por su vez, Aguilar (2005:04) define a sus objetivos educacionales con el trabajo a partir de los diarios utilizándose de las siguientes palabras: “los diarios dialógicos son elegidos en asambleas como recurso de trabajo, su propuesta es que se recoja las experiencias realizadas en clase, los textos leídos, y también las experiencias que fuera del aula conforman la vida del estudiantado.” De mi parte, justifico la elección de este instrumento de aprendizaje en nuestro curso porque también parto de la premisa que los profesores deben hacer de su labor en aula de clase una constante investigación científica. Por ende, alzo la bandera de que debemos (los que trabajamos con los educadores en su formación inicial), proporcionarles a nuestros alumnos herramientas con las cuales puedan sostener y construir sus reflexiones lingüísticas y educativas. Defiendo que tanto la actividad lingüística como la educativa sean sumamente actividades políticas, por ello, creo que nada más coherente que hacer con que el estudiantado elabore su voz con derecho a la debida escucha desde los primeros contactos con el saber científico, que se signifiquen como sujetos capaces no solo de

comprender las abstracciones vehiculadas en la licenciatura, sino, sobretudo, con ellas estar de acuerdo o en desacuerdo, y, a partir de ellas, empezar a estructurar algunas explicaciones teóricas alternativas.

Consiguientemente, juzgo que debemos concienciar a los alumnos sobre la posibilidad y sobre lo positivo que sería la articulación de sus propias reflexiones teóricas, ofreciéndoles orientaciones en el cómo apoyarlas en el conocimiento académico ya consolidado; guiándoles en el camino que se construye por las vías y pese a las vicisitudes pertinentes a la producción científica. Defiendo esta vía de cognición y concretización de la formación inicial de profesores porque la considero como arma y a la vez armadura imprescindible para la construcción de un puente sobre el foso -- existente pero inadmisibile-- entre lo que artificialmente seccionamos entre *teoría* y *práctica*.

Con las letras que aparecen en la secuencia, empiezo a diseñar el escenario que nos sirvió no apenas como contexto, en el sentido de estructuración de las ineludibles condiciones de producción, pero también como enredo y como personajes para la trama sobre la cual trataré de reflexionar.

Silbemos un samba sobre nosotras

Somos en once mujeres (a contar con la profesora) y un hombre. Esta estadística de alguna forma representa el significado del curso de Letras en Brasil: un curso mayoritariamente femenino que, todavía cuando lo cursaba yo (y esto ya en el siglo XXI, ¡vaya diferencia con relación a las películas de ficción científica!), era conocido como un “curso-espera-marido”. Por supuesto estamos en el plano de los prejuicios y de los estereotipos; si los relatamos aquí es porque compartimos de la opinión de que, tal como nos presenta Santos (2002: 01), los estereotipos y prejuicios nos anteceden y en mucho determinan a nuestro contacto con el mundo y sus posteriores representaciones. Comparto de la hipótesis de que quizás vivamos esta situación en el curso de Letras porque figure en el imaginario colectivo como un curso que ofrezca nociones sobre el bien hablar, sobre cultura y literatura, lo que, de acuerdo con algunos esquemas conceptuales, sería bastante útil a una madre y ama de casa. Sin embargo, estos rasgos otorgados al curso son otros de estos estereotipos sin ningún soporte en la práctica. Como nos damos cuenta, estereotipos se superponen a otros y terminan por ofrecernos los cimientos de la construcción del

conocimiento.

De modo casi cómico, si no fuera trágico, en uno de estos golpes interpretativos que nos desnudan culturalmente, nos apuntó cierta vez un profesor extranjero: “¿Ya se dieron cuenta de que no existen hombres en este curso? Claro, pues basta con un hombre hablar correctamente en este país para que tenga su masculinidad puesta en cuestión. No sé dónde está la relación entre una cosa y otra.” La verdad es que tampoco sé dónde está la relación, pero efectivamente existe alguna, ya que nuestra cognición social acaba por resbalar en esta senda. Al fin y al cabo, por todos prejuicios que cargamos y que a la vez nos cargan a nosotros, no son muchos los hombres que acceden al curso de Letras en la Unemat, específicamente en el *campus* de Tangará da Serra, que es donde imparto clases de lengua española y donde se desarrolla esta experiencia y esta reflexión.

Las personajes principales: de las once alumnas, tres son profesoras en ejercicio: Josiane y Karina de lengua materna, y Maykson, de castellano. Késia ya impartió clases de lengua materna en varios niveles de enseñanza. Tres, que no coinciden con los subconjuntos anteriores, están casadas: Adriana, Camila y Mirian. Cláudia, tiene un hijo ya universitario. Bilma, aunque no esté casada, incluso es abuela. Daniela y Fátima, por más que no aparezcan en los grupos anteriores, tampoco son adolescentes. Aunque estos datos estén entre lo típico y lo tópico, aparecen aquí para que mejor visualicemos el elenco: son todas adultas en el séptimo semestre del curso de Letras, casi concluyendo la carrera; estado de cosas que hizo con que presupusiera yo una posición discursiva distinta por parte de las alumnas. Un presupuesto más que, por su vez, corresponde a otro ejemplo de los prejuicios y estereotipos aquí ya definidos como sobremanera importantes para la construcción del conocimiento y de la relación pedagógica.

Sobre el sinsonte de nuestra experiencia

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

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

Silvio Rodriguez, *La Maza*

El primer día de clase hicimos una asamblea para que decidiéramos las formas de

evaluación del curso. Como ya manifestado, a mí me gustaría insertar cómo evaluación los diarios dialógicos tal como definidos por Aguilar (ibidem) para que viera cómo se agenciarían en mi realidad. Leímos juntos dicho texto, luego les expliqué cómo funcionarían caso les gustara la metodología de trabajo. Miramos juntos a una película estadounidense que se llama *Freedom Writers* (2007). Les expuse los motivos por los cuales me gustaría que trabajáramos con los diarios:

- por todo aquello que es capaz el proceso de escritura. En las palabras de Aguilar (2007:12), “el papel del lenguaje es uno de los elementos más importantes en la construcción de la experiencia y la subjetividad como defiende la opción crítica”. Asimismo, los que hayan tenido un diario, de alguna manera saben que escribir no es solo vivir nuevamente, sino también es una nueva oportunidad para que mejor entendamos lo que se pasa, para que podamos distanciarnos del suceso y entonces ofrecerle una mirada otra;
- por la creencia de que el conocimiento se construye de modo colectivo, me parece que la acción de reunirse con la tarea de escribir un texto es un proceso provechoso desde el punto de vista del desarrollo cognitivo;
- por la necesidad que tenemos los profesores de evaluarnos constantemente, lo que conlleva la prerrogativa de que todo profesor es también un investigador.

En la secuencia les dije que me gustaría que tuviéramos una presentación de seminario y cinco actividades evaluativas. Total que escogieron como evaluación: los planes de clase de las prácticas, el informe resultante del proyecto de investigación desarrollado en las clases de lengua española que les tocaban observar, el seminario, y el diario dialógico. Argumenté que considero a las pruebas escritas un buen ejercicio, ya que en el ámbito académico tendrán que someterse a ellas irremediabilmente. En vano. Explanaron que no era por huir de las pruebas, sino porque creían que con tantas evaluaciones continuas no las juzgaban necesarias. Vale, está bien. ¿Qué hacer, sino estar de acuerdo? Así es la democracia: al fin y al cabo, la victoria es de la mayoría.

Empezamos con el plan de curso como lo había idealizado; había yo separado una parte de las clases para lo que llamaba teoría. Habíamos quedado que leerían el texto de antemano para que lo discutiéramos en clase. Cuando me di cuenta estaba gastándome toda

saliva que tenía, explicándoles el texto www.linguaeducacao.net – 2ª edição – Julho/2010 como si estuviera en la cárcel con la obligación de cansarme para que lograra dormirme, me cabreé. Al principio, empecé a bromear de la capacidad argumentativa en defensa de los puntos de vista propios que estaban demostrando este curso. Nadie me hizo caso. Algunas clases más adelante, sin ningún tipo de reflexión me dije y les dije a la vez: “Ya está. Había un acuerdo. No han cumplido con la parte que les tocaba, tampoco me siento en la obligación de cumplir con la mía. La prueba va a ser el 05 de junio. Los textos todos que hemos leído. Sin consultar a nada.”

Los ojos se agrandaron como piñas en verano. Sospecho que hasta entonces estaban algo amortiguados. Algunos no se creían. Otros refunfuñaban que tenía yo la razón. Vino el intervalo. Salí del aula con cierta vergüenza del ocurrido, algo entre el desastre y la derrota. “Es feo ser digno de castigo, pero poco glorioso castigar”, para que nos acordemos de las palabras de Foucault (2002:12). Me parece evidente que la prueba apareció en mi discurso como un castigo. Comenté el (fra)caso con algunas de estas compañeras con las cuales una divide cosas del cerebro y también del corazón. Me dijeron que me tranquilizara, siempre nos pasa, le pasa a cualquiera; son huesos del oficio, como se dice por aquí. En el caso de la profesión del profesor, pienso que lo complejo sea el hecho de que no sean solo huesos del oficio; a lo mejor sea más bien éste el oficio de los huesos, de la carne, de las neuronas y de las hormonas a la vez. Nos tocan algunos ideales democráticos que acaban por mezclarse con imprevisibles impulsos autoritarios; de pronto nos toma un torbellino sin respaldo teórico y tampoco secuencia metodológica. La contradicción, si no es dialéctica, debe ser constitutiva: empiezo a calmarme. No obstante, la angustia no se calla. Por eso, decido atraparla con estas letras para que en la secuencia pueda mejor trabajarla.

Sigamos así: sobre la in/experiencia bajo la reflexión

Si narro este hecho en específico es para que pensemos en lo heteróclito que es planear la actividad educativa, ya que estamos todo el tiempo lidiando con lo racional y a la vez con lo emocional, entre el real y lo ideal, entre lo que tenemos y lo que deseamos, y en lo difícil que es cambiar la práctica educativa propia y la de los profesores con los cuales convivimos en su formación inicial, cuando fuimos moldeados en tablas otras de educación que aún hoy nos manejan.

Estas consideraciones sirven como introducción a la actividad con los diarios dialógicos, que es el tema del cual nos ocupamos en este texto. Tampoco nos resultó esta



actividad como la habíamos planeado. La verdad es que solo con el paso del tiempo y de las clases, fui familiarizándome con lo que escribían las alumnas, pues no puedo dejar de notar que, al principio, me produjo esta escritura una sensación de extrañeza. Somos un grupo de adultas trabajadoras, algunas ya profesoras, muchas casadas, responsables por un lar, por sus hijos y por sus alumnos. Sin embargo los textos que me llegaban presentaban, inexplicablemente, algo de infantiles. Al principio, estuve algo perpleja con lo que veía, pero tampoco supe explicar la problemática en aquel momento y preferí silenciar hasta que me elaborara algún sentido para lo que leía y vivía.

Tras leer muchas de tales letras, relacioné el fenómeno a la hipótesis que defiende Celada (2002) en su tesis de doctoramiento: la de que la lengua española sea una lengua singularmente extranjera para el brasileño, ya que le hace revivir el proceso de acercamiento a la norma patrón de la lengua materna, que se da vía escolarización. Esta investigadora nos expone que la subjetividad del brasileño, que se siente tan a gusto en su “rico hablar” y se suelta con mucha facilidad en lo que corresponde al dominio de la oralidad, se siente como si estuviera en el interior de una escayola al verse obligado a escribir, ya que existe en el portugués brasileño un corte demasiado abrupto entre el espacio de la oralidad al espacio de la escritura.

La existencia de dicho corte se justifica como un rancio, un resquicio de nuestro histórico de colonización, y nos resulta a los brasileños como si el ámbito de la escritura nos estuviera interdicto, prohibido, lo que acaba por resonar en una escritura con efectos de sentidos que resbalan en el *nonsense*, un tema que se presenta como objeto de muchas investigaciones y de políticas públicas. Como no podemos plasmar nuestra subjetividad en la lengua escrita, intentamos formular alguna actitud responsiva a la demanda moderna que nos dicta la necesidad de dominio del sistema lingüístico escrito, y terminamos por inventar una escritura que a lo mejor corresponda a la que formulamos en nuestro imaginario, un simulacro algo deformado, una parodia opaca en la cual no nos permitimos aparecer con nuestros pergaminos propios.

Como vestigio de la situación de vasallaje colonial a la cual estuvimos sometidos históricamente, resulta que la propia lengua portuguesa --la única reconocida en términos oficiales en este país continental-- se presenta en su versión escrita como una lengua extraña, extranjera al brasileño, en la cual no logramos ocupar con desenvoltura alguna posición discursiva proficua, en la cual nos erigiríamos como un yo que opina, que



argumenta, que conoce, que construye y que constantemente se constituye (Revuz, 1998).

Como ejemplo de la hipótesis defendida por Celada (ibidem), cito que, en el caso de mi grupo de prácticas, en lo que les concierne a la escritura del diario, un rasgo se mantuvo de modo persistente en las producciones: cierta infantilización del sujeto que se enuncia. Para elucidar esta asertiva, subrayo que la palabra infancia viene del latín *infans, infantis*, y significa “privado de palabra”, “el que no habla”. Interpreto dicho movimiento del sujeto que se enuncia (que más bien consistiría en un no enunciarse, ya que se sustenta en la producción de un silencio, de cierto esconderse, lo que, quizás, corresponda a cierto ahogarse en las propias palabras), basándome en las afirmaciones de Celada (ibidem). Así, lo identifico al retorno de un respirar que nos expulsa de nuestra tierra, de nuestra lengua, y, consecuentemente, de nuestro cuerpo. Vislumbro este silencio como el retumbar del vértigo de un vasallaje colonial devastador que nos exilia de nosotros mismos, que rescata a la superficie la violencia simbólica a la cual nos sometieron con la imposición de la lengua en su modalidad escrita, un reencuentro que conlleva un recordar de los sentimientos y de las sensaciones experimentadas en el transcurrir de la historia. Entre ellas, subrayo una sobredosis causada por el sentirse afásico, infantil, entre el afán de decir algo y el fiasco de no conseguirlo.

Para que corporifiquemos lo dicho, analizamos los textos resultantes de la propuesta de trabajo con los diarios dialógicos a partir de 3 ejes que nos ofrecen sustentación:

1. el hecho de que no narran efectivamente ningún suceso, pues sus significantes se presentan como carentes de significados, en el sentido amplio del término. La verdad es que no remiten a ningún referente en específico, ya que construyen narrativas sin cimientos y concretos, genéricas, que, por el grado de abstracción que presentan, podrían referirse a un sinfín de vivencias;
2. el hecho que, en términos lingüísticos estructurales, las alumnas se equivocan en puntos poco comunes, si llevamos en consideración que el aprendiz de lengua española es hablante nativo de la lengua portuguesa, la lengua que materialmente más se asemeja al castellano;
3. la propia perspectiva discursiva asumida es entre demasiado didáctica e infantil, conclusión que se saca tanto a partir de la forma como a partir del contenido de dichos diarios.

Con relación al primer punto, subrayo el hecho de que las narrativas son extremadamente escuetas, tópicas; no se constituyen en narrativas en el sentido fuerte del término, no son capaces de tejer sentidos, y pasan muy lejos de lo ocurrido en el aula de clase, sea por la inexactitud del relato, sea por el resumen que se hace de modo increíblemente corto y carente de alguna reflexión que les aportara significados a los significantes, como aparece en los ejemplos¹:

“durante la clasae, vários otros assuntos fueron discutidos, como por ejemplo, la ley que el gobierno he imposto, a cual tiene que tener um gran numero de profesores formados en Lengua Española hasta 2010. Hablamos también, sobre el método Big Monster de enseñanza de la Lengua Inglesa, que fué idealizada por el autor Rajagopalan y que no he hecho muy suceso em el Brasil.”

“Ya em lo día vinte y un del mes de mayo de dos mil nueve la profesora gentilmente cedeu las clases para los acadêmicos sacarle posibles dudas de la prueba, su contenido y de los llanos de clases y de lo pasantía en generales.”

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

En lo que respecta al segundo punto, aunque había aclarado yo que no serían evaluadas a partir de criterios lingüísticos y estructurales, sospecho que algunos equívocos que ahí pululan no se justifican a partir de inferencias que se establecen a partir de cierta

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

correlación con la lengua materna, como podemos comprobar abajo:

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

“Lo cuento que estaba previsto para la discusión en sala de clase sería 'Formación de profesores en el Brasil', de Neide Maia Gonzalez, que haz una reflexión sobre la situación de nuestro país la frente de los hogares que los profesores de Lengua Extranjera ten disponibles para la su formación y reflexión del estudio de la Lengua Extranjera.”

En lo que toca al tercer aspecto, a la hipótesis de que exista cierta infantilización del sujeto que enuncia, vislumbramos que no solo se sirven las alumnas del léxico que culturalmente caracterizamos como si fuera de un crío, sino también que las propias sensaciones y emociones relatadas no son las de mujeres adultas. Asimismo, la propia configuración del texto, los saludos y las despedidas acababan por plasmar un mundo que fluctúa entre la niñería y la ñoñería:

“Querido diario en el día treinta del mes de abril de dos mil y nueve nuestra clase del pasantía del español empezou con la explicación del texto (...)”

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

“Hola mi diário! (...) Estoy acá mas una vez, para te decir todo el que sucedió en la última clase de Estágio de Lengua Española



Sobre el ca(n)tar palabras de un farfullar sin final²

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

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

Silvio Rodriguez, *La Maza*.

Si en este texto me tocaba escenificar algo de lo que he vivido, ahora nos toca a los educadores y futuros educadores, re/direccionar esta narrativa. Sobre qué hacer con el drama que hasta aquí he descrito (y el cómo hacerlo) traigo algunos conciertos conducentes, para que, caso les parezcan bien, nos sirvan como una especie de brújula a indicar otro camino: “Táchalo, táchalo. Son tatuajes; la escrita es un tatuaje”, me dijo Consol el último día en que estuve en Castellón de la Plana, porque me gustaría corregir un equívoco que había cometido al escribir en el diario de las tertulias que frecuentaba. Al acordarme de tal escena, pronto me irrumpe el recuerdo de las muecas y malas palabras que se estrellan bajo gritos en el proceso de tatuarse. Pero también me araña la imagen de los trazos y de los colores que luego se eternizan sobre el cuerpo; el proceso de la tinta mezclándose a la sangre; de algunas letras que a tientas nos intentan de otras maneras, nos manifiestan, nos moldean, nos molestan, nos malinterpretan y nos ponen miedo, pero, probablemente, pueden emanciparnos.

Creo (porque también creo que los seres humanos apenas contamos con nuestros cuerpos y algunas creencias que lo significan) que como escrituras y escritoras que somos, podemos tachar algo de lo que fuimos y escribimos hasta el ahora para empezar a escribir un capítulo otro de esta narrativa. No obstante, sospecho que lo registrado anteriormente permanece de modo persistente; aunque ilegible, es indeleble, es cicatriz que se presenta como insondable, como senda en cierta medida inescrutable. La democracia en la cabeza y la dictadura en las venas; los impulsos que nos refractan y unos instantes gratificantes que

2 Este título se inspira libremente en cierto trecho de “Pescador de Ilusões”, una composición musical de O Rappa.

nos impulsan hacia al frenar de algunas reminiscencias aleatorias y poco heroicas, alguna perspectiva ilógica e indeterminadas lógicas, los relatos de relucientes experiencias y determinantes reticencias históricas, las utopías y las urgencias; todos estos retajos, bajo mi perspectiva, van conjugándose de modo poco coherente y acaban por coser el proceso de enseñanza y aprendizaje tal como se presenta en el cotidiano que tejemos y en el cual a la vez nos tejen a nosotras. Este proceso es lo que somos, lo que hacemos, lo que nos hacen. Lo que queremos ser y hacer ya es otra historia.

En las 20 horas de prácticas que les tocaban a las alumnas, y que se concretizaron bajo la forma de mini-cursos ofrecidos a la comunidad, presencié que la participación era bastante efectiva, tanto cuantitativa como cualitativamente, además que muchos aprendices manejaban sus puntos de vista con bastante maestría en castellano. Interpreto este hecho como resultado de lo que estamos intentando en el terreno educacional: la búsqueda de una vía donde se vislumbre la variedad de voces, lo que se manifiesta en una escucha atenta, de la cual los alumnos (que en estos contextos ya eran los profesores) nos brindaron bellas muestras. Aunque estos capítulos no aparezcan en este recordar, probablemente protagonizarán otras tramas, mucho más prometedoras que ésta. Ojalá esta interpretación optimista no sea la ilusión de un oasis en el medio de este Mato Grosso, que se genera a partir del deseo de la observadora. Por las dudas, finalizo la reflexión con un deseo más: que esta supuesta ilusión de óptica sea una de aquellas que se encuadran en las profecías auto-realizadoras sobre las cuales nos ha enseñado Rosenthal (1981).

Referencias bibliográficas:

AGUILAR, C. *Diarios dialógicos: cuadernos de bitácora*. En: Actas del IX Simposio Internacional de la SDLL (en prensa). 2005.

_____. *Lengua y Cultura desde la Opción Crítica* En MENENDEZ, E. & DELGADO, A. (eds.). *Lengua y Cultura. Enfoques didácticos*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp.137-146

CELADA, M. T. *O espanhol para brasileiros: uma língua singularmente estrangeira*. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Lingüística da Unicamp: Campinas, 2002.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, Editores Argentina, 2002.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. En: SIGNORINI, I. (org) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. En: PATTO, M. H.(org.) *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

SANTOS, H. S. *O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras*. En: Congreso Brasileño de Hispanistas, São Paulo, 2002.