

CAPÍTULO VIII

PENSAR CON LOS ALUMNOS DESDE LA POSIBILIDAD

Patricia Bonjour

Daniela Chaves

En los últimos años la crisis educativa se ha profundizado dejando a los actores del sistema educativo sin estrategias que posibiliten enfrentarla y superarla. Esta crisis tiene dos aristas bien marcadas.

Por un lado, la falta de límites precisos, de un marco de legalidad claro, desdibujan al sujeto como tal, llevándolo a la enajenación o a la transgresión permanente, sostenida y justificada por el sistema desde la inclusión social y la contención a los excluidos. En realidad este posicionamiento que desconfigura al sujeto no puede incluirlo sino que, por el contrario, lo arroja a la alienación social.

109

Por otro lado, los alumnos acceden al secundario con menos conocimiento de mundo, con saberes meramente descriptivos sin posibilidades de establecer redes que les permitan aprehender el mundo en el que viven y forjar su experiencia en él.

En los años que llevamos ejerciendo como docentes, se han implementado múltiples recetas que intentaban superar estos dos grandes quiebres tales como: una reforma del currículo con una inclusión de los contenidos más académicos, la introducción de incentivos económicos que debieran redundar en una mejora de la calidad, la promoción de la participación activa de los alumnos en actividades extraescolares, la reforma de los planes de estudio en la formación de formadores, las capacitaciones que centran la actividad docente en la motivación, la propuesta de actividades sociales y culturales que alientan un mirada meramente contenedora de la escuela, la reducción del fracaso escolar o el éxito de una institución reducido a los porcentajes de aprobación, desaprobación, deserción y repitencia.

Frente a esta situación se ha buscado encontrar responsables que puedan cargar con las culpas y responder por ellas. Tal como dice Kieran Egan (1997) en su libro *“Mentes Educadas”* *Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión* “para los expertos de los medios de comunicación y para los educadores profesionales no hay escasez de candidatos a los que culpar: la formación inadecuada de los enseñantes, la falta de incentivo en el mercado,

la injusticia de las sociedades capitalistas, la ausencia de control local sobre las escuelas, la incapacidad intelectual genética del 85 % de la población para beneficiarse de una instrucción que vaya más allá de la alfabetización de las aptitudes más básicas, las drogas, la crisis de la familia nuclear y de los valores familiares, un currículo académico irrelevante y trivial cuyos contenidos sólo tienen importancia a primera vista, unos políticos miopes que exigen unas pruebas de rendimiento totalmente rudimentarias al tiempo que infradotan escandalosamente al sistema educativo, la falta de compromiso con la calidad, la banalidad de las escuelas normales, la “telebasura” y los medios de comunicación en general, la falta de atención a ciertos resultados de la investigación.” (14)

Sin embargo, coincidimos con el autor mencionado en que la crisis ha sido alimentada por la incompatibilidad que presentan los tres objetivos básicos que sustentan la práctica docente: la transmisión de normas, la transmisión del saber académico y el desarrollo de las potencialidades del alumno.

110

Por un lado, la escuela debe ser la transmisora de las normas sociales de modo tal que logre de los alumnos un grupo homogéneo que acate normas, creencias y valores pertenecientes a una sociedad. En este sentido, la demanda hacia el docente es que su rol sea el de un “asistente social”, en tanto y en cuanto refuerza la construcción de redes sociales.

Por otro lado, la escuela debe garantizar la apropiación de conocimientos que lo lleven al alumno al desarrollo de habilidades intelectuales cada vez más abstractas. En este sentido, el docente debe un “experto del saber” y por lo tanto, quien ejerza la autoridad desde la posesión de ese saber.

Por último, otra postura es la concepción de la escuela como el lugar de desarrollo de las potencialidades de los alumnos, es decir, el ámbito donde cada uno puede desarrollar su propia experiencia individual de aprendizaje. De esta forma, el docente debe ser el que garantiza el contexto en el que aprenderán los alumnos por descubrimiento propio.

Estas tres creencias sobre las que se apoya la teoría educativa son caminos paralelos que no se cruzan. El docente se ve demandado a cumplir con estos tres objetivos que, en sí mismos son antagónicos. De esta manera, se ve sumido en una lucha interna por responder a demandas incompatibles, por posicionarse en lugares antagónicos, por ubicar a los alumnos en lugares contradictorios entre sí, por definir cuál es su rol dentro del aula.

Creemos que una idea superadora a la situación planteada es la propuesta que hace Kieran Egan (1997) quien sostiene que el desarrollo intelectual “exige una comprensión del papel desempeñado por los instrumentos intelectuales disponibles en la sociedad en la que

crece una persona” (51) De esta manera es necesario tener en cuenta el grado de dominio que tienen nuestros alumnos de un sistema simbólico como es el lenguaje porque sólo a partir de allí, se puede construir la comprensión del mundo; sólo desde allí nuestros alumnos y podrán decir el mundo podrán decirse al mundo. Tal es la postura que subyace en la fundamentación de los materiales curriculares de Lengua y Literatura del Nuevo Secundario, en donde se afirma que “existe una interacción permanente entre cultura y lengua; mientras la cultura permite el uso y la creación social de formas lingüísticas, la lengua influye y es materia para el desarrollo de la cultura, la ciencia, la tecnología y los sistemas de valores”.

En este sentido, enseñar Lengua y Literatura deja de ser una descripción o análisis del sistema para concebir el lenguaje como lo humanamente distintivo ya que sólo desde el lenguaje el hombre puede pensarse y pensar el mundo, actuar sobre él y transformarlo.

Concebida de esta manera, enseñar Lengua y Literatura deja de poner en foco contenidos como teoría de la comunicación tipologías textuales, análisis sintáctico, clasificación de palabras, características distintivas del discurso literario y la clasificación tradicional por géneros, etc. para focalizar al alumno como un usuario comprendedor y productor de textos, poseedor de una lengua enraizada en una cultura. Visto así deja de estar la lengua en el “altar” al que hay que acercar al alumno para pulirlo, es decir, deja el alumno de tener que acumular saberes lingüísticos para estar y ser habilitado para producir textos competentes. La propuesta es partir de lo que el alumno tiene, lo que el alumno sabe, lo que el alumno hace, lo que el alumno es. En otras palabras, partir de su uso oral vago, impreciso, muchas veces inadecuado e incorrecto, devolverle la confianza de que su voz tiene algo para decir. Tal como dice Contreras (1997), es dejar de mirar al alumno como un problema, como una dificultad y fijarnos en él desde su potencialidad o capacidad. Sólo así el alumno podrá encontrar modos de lectura de su realidad y producir textos que den cuenta de ella. En este contexto la teoría cobra significado ya que es la que permite generar estrategias de superación del entorno para aproximarse a la lengua estándar.

Creemos que en el contexto actual de nuestra realidad educativa, los alumnos que ingresan al sistema, no lo hacen al conocimiento. Cada vez tienen más contenidos y formas de acceder a ellos pero, paradójicamente, se pueden comunican menos. Esta brecha entre lo que hay que enseñar (contenidos, procedimientos) y lo que ellos traen intrínseco de su cultura, es cada vez más abismal y paralizadora si no se tienden, o por lo menos, se intentan algunos puentes posibles.

Desde hace un par de años, la auto-percepción de nuestra práctica docente es que se había reducido a la selección y elaboración cada vez más exquisita de cuadernillos de fotocopias seleccionadas a partir de un exhaustivo análisis de las ofertas editoriales que abordaran los contenidos curriculares. Desde esta perspectiva la práctica se reducía a la transmisión ordenada y prolija de los contenidos coherentemente desarrollados, que daban cuenta del sistema de la lengua. Sin embargo se obturaba el uso simbólico que todo individuo hace del lenguaje y que lo definen en su subjetividad.

Dicho de otra manera, la práctica se reducía a encontrar el texto con las actividades que movilizaran a los diferentes alumnos, o bien, ofrecerles la riqueza de los textos desde un modelo cultural que los deslumbrara. Ni una cosa ni la otra ocurría, sumiendo la práctica cotidiana en una eterna frustración.

En este contexto, comenzamos a reunirnos con otras docentes y a compartir experiencias, frustraciones, aciertos y desaciertos y a buscar caminos alternativos que nos permitieran aproximarnos a la tarea docente como un transformador social que investiga la realidad y opera sobre su práctica. Este lugar corre al docente del rol de mero operario del técnico que dictamina qué y cómo se debe llevar a cabo la práctica y lo coloca en el lugar del que hace, decide, ensaya, y modifica según lo requiere la práctica.

112

Con este propósito y la firme esperanza de que era posible revertir la realidad en la que nos encontrábamos inmersas (aislamiento y soledad en nuestro trabajo y en las aulas, que nos generaban malestar, desgano y preocupación) es que surge la idea generar espacios de diálogo, intercambio, verdadera comunicación en equipos de trabajo, que nos permitieran reflexionar y pensar nuestras prácticas para modificarlas, y concretar nuestro objetivo fundacional que es el verdadero aprendizaje de los alumnos, que logren la permanencia y egreso del sistema educativo, y la construcción de su ciudadanía en la sociedad.

Para poder encontrar caminos que nos permitieran transitar esta teoría, acordamos reunirnos todos los lunes. Conscientes de esta situación es que hemos ensayado algunas “formas” de pensar nuestras clases de lengua. En este sentido nos interrogamos desde dónde pensamos la enseñanza, con qué sujetos, cómo logramos establecer un vínculo genuino con él. El camino no fue ni sencillo ni despejado desde un primer momento, por el contrario, estuvo plagado, y aún lo está, de incertidumbres y desaciertos.

Descubrimos entonces que la única manera de habilitar a nuestros alumnos era salirnos del rol evaluador y crítico de sus producciones lingüísticas. Para lograr ese desplazamiento era necesario empezar a escuchar y a leer desde otro lugar, es decir, forjar un vínculo sincero que

los acreditara a decirse y a contarse. Este nuevo posicionamiento lo que primero provocó fue la existencia de una posibilidad de comunicarse con ese otro que no puede, que no sabe hacerlo desde otro lugar. Esto generó una puerta de acceso mutuo que aligeró el agobio de algunos alumnos que lo que hacen diariamente es confirmar y reforzar su fracaso escolar. Pero también disminuyó el agobio que acarrea ser, como docente, la portadora de la norma lingüística que sanciona. Este nuevo posicionamiento fue correrse de un lugar de frustración, angustia y desolación no querido pero requerido por la excelencia. Esto nos permitió ingresar a un espacio multicultural con la riqueza de la heterogeneidad que habita en nuestras aulas y capitalizar esa heterogeneidad sin verla como un impedimento o una amenaza para la enseñanza.

En este camino, pensamos diferentes estrategias. Una de ellas fue la realización de un texto en el que ellos se presentaran y pudieran decir quiénes son, qué hacen, qué esperan, a qué le tienen miedo. Si bien esta actividad ya la habíamos realizado años anteriores, la diferencia fue que la lectura de los textos producidos no se realizó para completar una grilla exhaustiva que diera cuenta del estado lingüístico del alumno: coherencia, cohesión, uso de conectores, correlación verbal, concordancia, ortografía, creatividad, etc. En síntesis, la lectura de estos textos no se realizó desde lo lingüísticamente aceptable, sino desde un “otro” que pudiera escucharlos y mirarlos.

113

Otra estrategia fue la selección cuidadosa de un texto, no por su excelencia literaria, sino por lo que éste podía generar en los alumnos. La idea era buscar un texto lo suficientemente amplio que pudiera despertar diferentes inquietudes, que no sólo les presentara un mundo posible sino que los invitara a abrir ventanas hacia sus propios mundos posibles. El texto elegido en esta ocasión fue “*Los sueños del sapo*” de Javier Villafañe.(2004) El análisis se centró en la problemática del protagonista que era la búsqueda de su identidad. Esta inquietud no es ajena a nuestros alumnos adolescentes por lo que los invitamos a revisar su entrono, sus elecciones, la conformidad y la disconformidad con la realidad más inmediata que los circunda.

A raíz de este trabajo surgieron en los diferentes cursos tres grandes ejes temáticos: *la discriminación, los miedos y el género*.

Al primer tema llegamos a partir de la valoración negativa y los sentimientos adversos que despierta el protagonista del relato anterior. Esto dio lugar a dos consideraciones: por un lado, los alumnos son objeto de discriminación y, por el otro, son sujetos discriminadores. Discriminación que puede activarse por el aspecto físico, barrio en el que viven, ropa de marca

que no usan, color de piel, sexualidad no definida, nivel socioeconómico que no poseen. Los textos trabajados en el recorrido lector fueron: “Corso” de Rodolfo Walsh, “La zona” (película de origen mexicano que aborda la problemática de los espacios cerrados para protegerse de la inseguridad), “Julián” de Juan José Hernández, “La fiesta ajena” de Liliana Hecker, “El ganador” de Anderson Imbert, “Los enanos morales” (artículo de opinión de Abadala, publicado en la revista Viva del Diario Clarín). Los alumnos no sólo leyeron estos textos y los analizaron sino que además indagaron en diarios, revistas y programas televisivos sobre el abordaje que los medios de comunicación hacen sobre esta temática, elaboraron afiches, realizaron encuestas, y hasta teatralizaron situaciones que fueron filmadas vía celular por ellos mismos.

El segundo tema que se desprendió del análisis del texto de Javier Villafañe fue el miedo. El miedo ligado a lo desconocido, al rechazo, a la discriminación, a no “pertenecer” a un determinado grupo o sector, a mostrarme tal cual como soy, a expresar lo que siento y lo que pienso. A partir del interés de los alumnos derivamos en lo fantasmagórico, lo terrorífico.

114

El primer abordaje fue la confrontación entre el saber popular y la ciencia en relatos como el de la llorona, la luz mala, el lobizón, el chupacabras, etc. Luego indagamos acerca de la entidad de los fantasmas. Esto fue abrir la ventana a los miedos: individuales y sociales; los que pueden decirse y los que no; los que se relacionan con ideologías ancestrales y los propios de nuestra cultura; los que son recurrentes y los pasajeros. En este sentido elaboramos un recorrido lector que abordara esta temática desde lo literario. Pensamos que trabajar textos en donde lo tenebroso, lo oculto estuviera presente, nos permitiría seguir indagando en esa temática. El recorrido lector estuvo armado con los siguientes textos: “El Condenado” de Ricardo Mariño; “En el borde del barranco” de Jorge Accame; “Cuento de los angelitos”, “Manos”, “La casa viva” de Elsa Bornermann, “Espantos de agosto” de Gabriel García Márquez “El monstruo de la laguna” de Graciela Falbo, “El tamaño del miedo” de Gustavo Roldan, y “El fantasma de Canterville” de Oscar Wilde. La idea –como ya lo aclaramos anteriormente- era trabajar no desde las características específicas del texto literario fantástico, sino, más bien, partir de una perspectiva más personal y subjetiva que permitiera leer los textos desde otro lugar, para luego sí trabajar temas “más específicos” de la lengua.

El terror no sólo se abordó desde lo ficcional, sino desde la realidad inmediata que invitaba a recordar las fechas del 24 de marzo y del 2 de abril. Esto derivó en otro recorrido que fue el de las dictaduras. La movilización y el interés despertado por este proceso de nuestra historia argentina llevaron a considerar los conceptos que permitieran abordarlo. Comenzamos

con la película alemana “La ola” y, con su análisis, pudieron entender los elementos que conforman una autocracia. Luego nos adentramos en la última dictadura argentina con una publicación de Graciela Montes en *Página 12: El golpe y fragmentos del documento elaborado por la CONADEP, el Nunca más*. Estos textos permitieron conformar una red de conceptos constitutivos de la época, que luego los proyectaron a los textos ficcionales: “Los sapos de la memoria” de Graciela Bialet, “Pesadillas” de Julio Cortázar, canciones como: *La isla de la buena memoria* de Alejandro Lerner, *Sequía* de La Mancha de Rolando, *Los dinosaurios* de Charly García, *Sólo le pido a Dios* de León Gieco, etc.

Por otro lado, en el relato autobiográfico inicial que escriben los alumnos, varias alumnas expresan como aspiración futura tener una pareja que las respete, mientras que varios chicos expresan como deseo para sus vidas el poder ser sostén de su pareja y de sus hijos. Es por eso que se aborda el tema del género. A partir de la recuperación de los cuentos tradicionales como Cenicienta, Caperucita, La Bella Durmiente, El pozo mágico, entre otros, se busca el imaginario que atraviesa esos cuentos, pero también se echa una mirada sobre nuestra cultura occidental desde personajes como Eva y Pandora. Esto derivó en la construcción de los estereotipos que tenemos introyectados ancestralmente, y a partir de allí se analizaron programas televisivos, publicidades, la película *Stardust* y hasta la elección de profesiones o empleos marcados por esos roles asignados socialmente; roles que se reproducen en la ficción de las telenovelas, pero que se refuerzan al interior de cada familia. Finalmente, cuestionamos esos roles desde la reescritura moderna de algunos de esos cuentos por Marcelo Birmajer.

En síntesis, retomando a Kieran Egan (1997), la escuela debe transmitir normas que ayuden en la construcción ciudadana del sujeto; y esas normas deben ser iguales para todos los alumnos para garantizar la justicia y la igualdad ante la ley. Esto no significa que esto necesariamente derive en la conformación de un grupo homogéneo, sino que deben respetarse las diferencias culturales, de tal modo que aprendamos el respeto por la diversidad. La escuela también debe enseñar contenidos académicos sin perder de vista el desarrollo individual de los alumnos; teniendo en cuenta que la excelencia por sí misma es un contenido vacío y la consideración de la libertad del otro en su propio proceso de aprendizaje sin intervención docente es demagogia.

Por otro lado, en esta experiencia partimos de un diagnóstico que no rotulara a los alumnos ni nos inmovilizara a nosotros por una tarea imposible de abarcar, sino que ese diagnóstico fuera la puerta de acceso a un espacio de posibilidades para que ellos se animaran a ser usuarios de la lengua desde su cultura de origen. Entendemos que el rol de la lengua es

fundamental para apropiarse de los conceptos de cualquier asignatura, para comprender y desentrañar los mensajes de circulación social. En otras palabras, concebimos la importancia de la lengua en su aspecto comunicacional que otorga tanto al emisor como al receptor el rol de un consumidor activo que interpretan el mundo desde su cultura experiencial para mirarla, revisarla, cuestionarla y transformarla.

Por último, creemos que debemos poder brindarles a nuestros alumnos las herramientas necesarias para poder pensar la realidad cotidiana e intentar modificarla. Esta manera de encarar la clase de Lengua y Literatura no es algo acabado ni definido, sino que es un proceso que se construye día a día, a partir de aciertos y desaciertos en la alimentación del vínculo que es el cimiento sobre el que se erige el aprendizaje del sistema.

Bibliografía:

116

- EGAN. K. (1997) *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona, Paidós.
- TORRES SANTOME, 2010. *El Caballo de Troya*, Madrid, Morata
- PRUZZO, V. 2010. *Las prácticas: una cocción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación docente*. Revista Praxis Educativa Edulpam. Universidad Nacional de La Pampa. Año XIV, N° 14; páginas 100 a 110.
- Villafañe, Javier (2004) *“Los sueños del sapo”* Ediciones Colihue