



“PERDÓN POR ENTROMETERME”: ACERCA DEL USO DE LAS SOGAS O DE LAS DIFICULTADES DE APRENDER DISTINTO A COMO APRENDIMOS

Colussi, Romina y Labeur, Paula

romcolussi@gmail.com, perdidosentokio@gmail.com

UBA

Resumen

“Perdón por entrometerme en tu trabajo” escribe un alumno a su profesora en un grupo de mail que fue abierto para debatir en la virtualidad y en conjunto (según la profesora en cuestión). Después de las disculpas, comenta trabajos de sus compañeros y les hace propuestas para mejorarlos y continuarlos. Algunos compañeros se animan con este primer mail y se lanzan a corregir otros escritos antes aún de exponer los suyos, como un modo de ir armándose ideas de cómo llevarlos a cabo. “A tirarnos una sogá unos a otros” declara entonces alguien en el grupo de mail como si la situación de aprender fuera similar a estar en la cubierta tormentosa de un barco que naufraga.

Nos interesa relevar, a partir de esta brevísima escena virtual, las dificultades que se plantean en un espacio curricular –didáctica de la lengua y la literatura- de una institución formadora de docentes cuando se trata de repensar los lugares de profesor y alumnos en relación con la apropiación del saber y las posibilidades que se abren cuando este conflicto se produce en un grupo que se está formando precisamente para ser docentes. Cuál es el trabajo del profesor y cuál el de los alumnos, cómo se relaciona ese trabajo con el saber o cómo se reconfiguran esas representaciones cuando se está aprendiendo acerca de los saberes disciplinares, los saberes didácticos y la constitución del rol docente son las preguntas que cercan un modelo anquilosado y, a la vez, difícil de remover.

Palabras Clave: Formación docente; Saber disciplinar y escolar; Docente como autor.





¿Qué es un manual?

El manual es un producto esencialmente escolar producido por las editoriales dedicadas a producir textos para la escuela. El manual pensado para enseñar lengua y literatura construye determinadas representaciones y relaciones con la lengua y la literatura. El manual pensado para enseñar lengua y literatura organiza textos expositivos/argumentativos y relatos que lucen nuevos ropajes, producto de las traducciones, de los recortes, de la normalización de la ortografía y de la puntuación, con el objetivo de facilitarle al receptor imaginado el acceso al mundo de la disciplina en cuestión, cautivar su atención y dirigir su lectura.

Se trata de una espacialidad recortada cuyo recorrido inscribe a su caminante en un territorio finito, el de *la lengua y la literatura*, un espacio que puede sobrevolarse sin mayores sobresaltos, evitando los movimientos bruscos y los virajes. Superada esa prueba, el alumno/caminante habrá acumulado una serie de saberes escolares y disposiciones culturales para abordar un objeto que encontrará o no su correlato en las prácticas extraescolares.

El diseño y recorrido por esta espacialidad textual requiere del cumplimiento de reglas disponibles de modo asimétrico ante quienes participan del intercambio. Las reglas que rigen el diseño de esta estructura - un secreto que conserva el autor y escamotea al lector- se orientan hacia un producto cuya manufactura supone una serie de estrategias para separar el enunciado de sus condiciones de producción y de consumo.

Este principio de asepsia permite el ingreso de los textos en las páginas del manual pero, también, requiere de una re-contextualización que garantice la legibilidad de esos textos en el nuevo escenario. El montaje y la clasificación de los textos según diversos criterios (soportes, movimientos, escuelas, autores, géneros discursivos, géneros literarios, siglos) legitiman la coherencia interna de esa geografía textual que incluye, además, los ejercicios que orientan la lectura unívoca y neutralizan cualquier problematización que pudiera surgir en torno a la *verdad* del discurso escolar.

Por su parte, las posibilidades que ese lector ideal tiene para resolver los acertijos que plantea el manual dependen de la lectura de los indicios dispersos, fundamentalmente, entre los paratextos. En este sentido, la lectura desproblematizada y





unívoca del texto, la lectura del sentido impuesto se adivina sujetándose a una cláusula del reglamento que nunca se explicita: no traspasar ni quebrar las líneas imaginarias del circuito cerrado que representa ese manual.

El manual está en la escuela. De manera evidente o solapada. Lo usan los alumnos en clase o lo usan los docentes para preparar sus clases: fotocopian, reúnen de otra manera los textos, arman nuevos manuales de manuales anteriores al modo del cuadernillo.

En el manual está el saber. Y es un saber difícil de discutir en la lógica de la cultura escolar. Desentrañar la lógica de este artefacto cultural para proponer un desafío que consista en correrse de las propuestas canónicas a fin de intervenir de otro modo en la construcción del saber disciplinar es uno de los objetivos del proyecto que presentamos.

¿Para qué escribir un manual?

La escena que vamos a narrar tiene lugar en el espacio virtual que complementa el cursado de una materia presencial. La materia es Didáctica de la lengua y la literatura y se dicta en el IES N°1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”. Tiene una cursada de cuatro horas semanales que se hacen bastante menos ya que no siempre los alumnos pueden cumplir con los horarios y los trabajos propuestos. Entonces el espacio presencial se utiliza para exponer los ejes de la materia, para debatir problemas en conjunto y para plantear las líneas de los trabajos que se realizan en horarios extraclase y en el marco de un grupo de mail.

Una de las tareas planteadas es analizar un manual cualquiera de los que se proponen para la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria.

Los alumnos se entusiasman y, desde la bibliografía propuesta y con los saberes disciplinares con los que cuentan, discuten los modos de formulación con los que se presentan los saberes como para que sean apropiados por los lectores/alumnos del manual.

Desentrañar la lógica de este artefacto cultural es un primer paso al que sigue otro desafío: correrse de las propuestas canónicas a fin de intervenir de otro modo en la construcción del saber disciplinar. Para eso solicitamos a los alumnos que organizados





en un imaginario comité editorial definan el índice de un manual hipotético para la escuela media. Determinados los contenidos generales, cada alumno se hará cargo de la escritura de un capítulo del manual. Ese capítulo debe estar acompañado de una breve fundamentación que, a la manera del protocolo de escritura, dé cuenta de las decisiones que tomó, en relación con el marco teórico que se fue trabajando en la cátedra.

El trabajo es, entonces, grupal e individual o viceversa. Los contenidos se acuerdan entre todo el grupo y la escritura de cada capítulo será revisada por el comité editorial que es el curso. Esta propuesta causa cierta zozobra, interesante de recorrer. A los alumnos, futuros docentes, les cuesta pensarse como aquellos que podrían producir esos materiales. Porque pesan la letra editada o los modos de acceso a esos espacios de producción, escribir un manual parece – en un primer momento- como algo totalmente ajeno, como algo que ha sido pensado para que hagan otros.

Desarmar esta primera representación lleva un tiempo: implica empezar a pensar el lugar docente desde otro lado y comenzar, tímidamente, a aceptarlo como un lugar de decisiones que no necesariamente vienen pautadas por la autoridad discutible de una empresa editorial, un detalle que aunque sabido suele pasarse por alto y erigir a la manual en una autoridad que no es.

Escribir un manual implica, entonces, un recorrido en el que se plantean unas cuantas preguntas que tienen que ver con la construcción de una mirada didáctica sobre un saber disciplinar. Un saber que evidentemente hay que reorganizar. Pero es también construir una nueva mirada sobre el rol docente y sobre el propio rol docente. ¿Qué es una profesora, qué es un profesor de la escuela media respecto del saber?

Entonces, escribir un manual es también construir un profesor/a: imaginarlo, borrarlo, volver a ponerlo en el centro. Y encontrar una voz: encontrar ese lugar para decir, producir conocimiento y generar las condiciones para que lo produzcan otros frente a la supuesta neutralidad del saber escolar. Los contenidos son discutibles, también los modos de la exposición. Pararse frente a ellos y reinventarlos para enseñarlos es una tarea ardua –contra toda una historia de transmisión- y sumamente creativa, una cualidad que hay que aprender a transitar asumiendo sus riesgos. El conocimiento se cruza con el yo docente y avizora un yo del alumno futuro que seguramente también tendrá algo que decir. Correrse del *dar* los contenidos como una





actividad aséptica que se completa con un tomarlos igual de aséptica es una tarea plagada de idas y vueltas, de recorrer los mismos casilleros y volver a empezar tratando de encontrar una voz propia para pensar el saber disciplinar y hacerlo accesible a unos otros todavía imaginados.

Leer material, buscar más, volver a escribir, escribir nuevamente, escribir detenidamente, releer, reescribir. Leer y releer. Enojarse, volver a empezar, resoplar, quejarse, retomar, discutir, escuchar a otros, volver, desenojarse, escribir una vez más buscando esa voz. Escribir y leer como prácticas sociales, las mismas que se van proponiendo a lo largo de los capítulos del manual.

La escritura del manual es un lugar de tránsito: entre alumnos y profesores estos futuros docentes prueban en la red que constituye un grupo colaborativo que está alerta tanto a proponer nuevas ideas como a señalar lo que considera errores.

La actividad de construcción del manual se va desarrollando entre la presencialidad y la virtualidad. Las clases presenciales son movidas y todos parecen tener algo para decir. En los tiempos intermedios el grupo de mail también se llena de mensajes que llevan propuestas y preguntas y capítulos a medio hacer. Sin embargo, cuando los capítulos avanzan es la voz de la profesora la que parece más presente. En la escritura parece más difícil opinar acerca del trabajo de los compañeros.

En este contexto de pronto aparece un mail: “Perdón por entrometerme en tu trabajo” escribe un alumno a su profesora en el grupo de mail. Después de las disculpas, comenta trabajos de sus compañeros y les hace propuestas para mejorarlos y continuarlos. Algunos compañeros se animan con este primer mail y se lanzan a corregir otros escritos antes aún de exponer los suyos, como un modo de ir armándose ideas de cómo llevarlos a cabo. “A tirarnos una soga unos a otros” declara entonces alguien en el grupo de mail como si la situación de aprender fuera similar a estar en la cubierta tormentosa de un barco que naufraga.

Nos interesa relevar entonces, a partir de esta brevísima escena virtual, las dificultades que se plantean en un espacio curricular de una institución formadora de docentes cuando se trata de repensar los lugares de profesor y alumnos en relación con la apropiación del saber y las posibilidades que se abren cuando este conflicto se produce en un grupo que se está formando precisamente para ser docentes. Cuál es el





trabajo del profesor y cuál el de los alumnos, cómo se relaciona ese trabajo con el saber o cómo se reconfiguran esas representaciones cuando se está aprendiendo acerca de los saberes disciplinares, los saberes didácticos y la constitución del rol docente son las preguntas que cercan un modelo anquilosado y, a la vez, difícil de remover. Como en el juego de la oca, avanzar cuatro, cinco casillas implica casi necesariamente retroceder dos o tres. Al mismo tiempo que se animan con la producción de un manual propio que podría ser llevado en el futuro a las aulas que los tendrán como docentes, estos futuros docentes encuentran dificultades para asumir el lugar de las decisiones que dejan en manos de su propia docente que parece erigirse, a su pesar, en la única voz autorizada para señalar qué sí y qué no en la cubierta de un barco en la que de pronto se descubren sogas. Tirar las sogas parecería funcionar como una ayuda entre pares a la vista de la docente que las promovió desde la idea de una construcción solidaria de cada capítulo. Este ayudarse aparece como un modo de salvataje y no como la necesaria modificación de los modos de enseñar y aprender que se venían discutiendo desde la construcción del manual.

Visibilizar este conflicto para poder pensar acerca de por qué ocurre es el modo que encontramos para intentar seguir avanzando un par de casilleros más hacia otra manera de posicionarse frente a la enseñanza sin perder de vista que retroceder uno o dos es solo volver a la tranquilidad de lo conocido que tironea como un modo seguro en las prácticas docentes de alumnos y profesores. Transitar lo desconocido, explorar géneros discursivos novedosos que vienen, muchas veces, de la mano de las nuevas tecnologías, establecer relaciones con los saberes canónicos es solo uno de los pasos. Son los otros empezar a encontrar una voz que dé cuenta, más allá de la transmisión, de una apropiación de los saberes que los saque de la neutralidad y los ponga a disposición de los futuros alumnos y al mismo tiempo, posicionarse de otra manera en esa relación: del dar al armar con otros.





Referencias Bibliográficas:

- Alvarado, M. y Cortés, M. (2001). La escritura en la Universidad. Repetir o transformar. En *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1), 19-23.
- Bini, G. (1977) Contra el libro de texto. En AAVV *Los libros de texto en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Bombini, G. (coor.) (2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Bs. As: Ediciones El Hacedor.
- Bombini, G. (2001). *Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva*. Conferencia central presentada en el marco del V Congreso de Didáctica de la Literatura, Córdoba, Argentina.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Egan, K. (1999). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Bs. As.: Amorrortu.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- García, E. (1997). La naturaleza del conocimiento escolar: ¿transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo? En M. J. Rodrigo y J. Arnay (comp.) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Kuentz, P., (1992) El reverso del texto. En AAVV, *Literatura y Educación*. Bs. As.: CEAL.

