

¿QUÉ NOS DICE EL MUNDO A LOS PROFESORES?

Agustina Andreu¹

ABSTRACT:

Lejos de los constantes imperativos y de los discursos que parecen teñir todo de desaliento y desesperanza, son los docentes quienes asumen la tarea cotidiana de enseñar a leer y a escribir. ¿Sería posible, entonces, poner la mirada en otro lugar y comenzar a escuchar aquello que ocurre en la experiencia educativa? ¿Qué ponemos en juego de nosotros mismos cuando enseñamos? En este trabajo los interrogantes y las reflexiones intentan profundizar la búsqueda de nuevos caminos problematizando las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura.

Palabras claves: Enseñanza – Profesores - Experiencia – Lectura - Escritura.

EDUCACIÓN SIN EXPERIENCIA

“El mundo es aquello que nos implica, nos complica, nos ocupa, nos preocupa, nos interesa, nos afecta, nos interpela. El mundo no es todo sino aquello que nos pide que nos responsabilicemos, que nos pongamos a cierta distancia para poder asir, para poder interrogar, para poder entender. Es aquello que nos habla, que nos convoca” – Jorge Larrosa

Nuestro oficio, es decir, la alfabetización, la lectura y la escritura como prácticas pedagógicas, implica un gran compromiso y una enorme responsabilidad. Demanda conocer, estudiar, indagar, ser capaces de profundizar y revisar lo ya sabido y lo ya leído en búsqueda de la construcción de mejores prácticas educativas. Sin embargo, sin dejar de ser apasionante, necesaria y enriquecedora la tarea de quien indaga, lee, escucha y reúne saberes, aproximaciones y conceptos, pareciera que las prácticas pedagógicas mayoritarias están bastante alejadas de esos ejercicios. Como afirma Viñao Frago (2007), en una entrevista realizada por Inés Dussel, hay un divorcio entre quienes realizan la investigación educativa y quienes, a diario, trabajan en las realidades de las aulas y se las “arreglan como pueden” (p. 5).

La cuestión, aunque nos incomode decirlo a viva voz, es conocida por cualquiera que ha visitado una institución escolar. De este modo se van tejiendo las continuidades y rupturas entre la formación inicial, la formación permanente, las prácticas en las aulas, los cursos, las jornadas, las charlas en sala de profesores

¹ Profesora de Educación Secundaria en Lengua y Literatura – I.S.F.D. N° 127 “Ciudad del Acuerdo”. Diplomada en Ciencias Sociales con orientación en lectura, escritura y educación – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Estudiante de la Licenciatura en Enseñanza de la lengua y la literatura – Universidad Nacional de San Martín.

y las preguntas que, a media mañana o en un segundo de silencio, se enuncia algún docente en su cabeza - tantas veces y con la lucidez de quien se posiciona éticamente ante los sujetos a quienes debe enseñar a leer y a escribir-. La complejidad de los vínculos entre los saberes teóricos, el trabajo en un territorio concreto, la práctica cotidiana y la descontextualización de quienes, llamándose expertos, invitan a trabajar de una cierta forma que lejos está de las posibilidades reales de tantas instituciones deja siempre a un lado la propia experiencia educativa de las y los profesores.

Muchas veces parece ser que no importa cuántas notas tome un docente en un curso o capacitación, en lo cotidiano, los conceptos se diluyen entre encuentros, clases y reuniones. Sin dejar de asumir la responsabilidad de la búsqueda y de la indagación, algo parece indicar que los saberes no resultan suficientes.

Asimismo, los constantes imperativos, la idea de crisis educativa que parece teñirlo todo en el discurso social, especialmente en cuanto a la alfabetización (Brito, 2011), lejos de suscitar una reflexión, parecen generar incomodidad, sentimiento de desesperanza y desaliento. El lugar de los medios masivos de comunicación y las irresponsables pronunciaciones de diversos actores sociales – muchas veces siguiendo intereses egoístas y mezquinos, alejados de la posibilidad y hasta de la intención real de mejoras educativas concretas – parecen estar permanentemente construyendo sentidos comunes desesperanzadores y desmoralizantes.

En estos tiempos, pareciera que somos espectadores de la progresiva construcción de cierta imagen de la escuela que se sitúa en el centro de la discusión y el debate social. Lejos de ser esa polemización un acercamiento al tan anhelado momento en que los diversos grupos sociales y políticos se sienten a discutir seriamente aquellos problemas que atañen a lo educativo en busca de soluciones, asistimos a un momento en que todos parecieran tener una voz, excepto los docentes. Sin embargo, al decir “todos”, pienso más bien en aquellos que tienen ciertas condiciones sociales y económicas, quienes se alinean a determinadas posiciones ideológicas y aquellos que son funcionales a un modelo social y educativo cada vez más neoliberal e individualista. Observamos reclamos donde prima la defensa de lo propio y no de lo colectivo.

Al fin y al cabo, quienes deben resolver, cómo pueden, aquellos problemas concretos y reales que se presentan en lo educativo terminan siendo siempre los educadores y otros actores escolares. Es por esto que, quizás, especialmente en un contexto como este, tal vez no sea tan desacertado intentar trazar otros recorridos posibles, construir otros espacios de diálogo para quienes asumen cotidianamente la tarea de enseñar. Lejos de desterrar de las prácticas pedagógicas la búsqueda teórica y la formación -¿formación?- permanente, sería quizás tiempo de que los saberes pasaran como invitados del conocimiento (Petit, 2011), adquirido en la experiencia, de modo que volvamos a comprender que lo verdaderamente valioso, lo que al fin y al cabo persiste, es la experiencia de las prácticas escolares. Lejos también de pretender no dar los debates sociales que resultan tan necesarios, podríamos habilitar una escucha otra hacia lo que sucede en un aula, hacia el discurso de parte importante de quienes allí participan. Sabemos que la escucha y atención hacia el trabajo diario siempre termina siendo “cosa de los docentes”, aunque largos y numerosos sean los

discursos que tienen como tema la educación.

Por eso, tal vez, ya no como cosa olvidada o relegada, sea tiempo de poner la pregunta y la reflexión en ese otro lugar. Enunciar esa inquietud que se inscribe en los cuerpos, los gestos y las miradas de aquellos que participan en una clase: *¿qué nos dice el mundo a los docentes?* Es decir, *¿qué del mundo nos pide responsabilizarnos?*, *¿qué de la literatura, por ejemplo, nos interpela?*, *¿qué nos interroga?*, *¿qué de la escritura nos afecta?*, *¿qué, de aquello que queremos enseñar, de la lectura y la escritura, nos convoca?* Porque, aunque no lo pensemos, seguramente lo transmitimos y no hay tono de voz que no exprese la emoción o el desaliento.

LA EXPERIENCIA DE LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA

En una entrevista, Martín Kohan expresa: "Todas las semanas había un tiempo de lectura. Yo llevaba mi libro y ellos tenían que llevar el suyo. Y nos poníamos a leer, simplemente. Pero no era algo que yo les dijera, sino que era algo que ocurría. Ocurría; estábamos todos juntos en el aula, cada uno en lo suyo" (Kohan, 2015). Me gustaría rescatar, de esta escena educativa, un gesto: "*yo llevaba mi libro*", dice el autor. Pienso que, en el contexto de lo narrado, en el momento propuesto para la lectura individual en el aula, sucedía no sólo algo en la experiencia lectora de los alumnos, sino también en la experiencia lectora del docente. Podríamos detenernos en el gesto de un educador que también forma parte de la práctica social de la lectura y que comparte ese gesto con sus estudiantes, se sitúa en la escena como un lector más, como una persona que también espera ese "momento de repliegue donde uno renuncia un poco a los demás" (Kohan, 2015). Ahí ya no hay solamente un educador que demanda o exige una lectura, hay también un lector que invita a un momento, a un espacio donde cabe una pausa para la lectura. Es posible que en esta experiencia encontremos a un docente que "apasionado por la lectura, da a leer a otros, sabiendo que esos otros no leerán lo mismo que él" (Archanco, 2011) y proponiendo que así sea.

Podemos detenernos en otra escena, seguramente similar a tantas otras: un grupo de estudiantes que saben que con su profesora leerán *El gaucho Martín Fierro* y la esperan a las siete de la mañana con los libros abiertos, los mates listos y los bancos formando una ronda. Seguramente, en ese momento, se halla un espacio ganado. No sabemos si sucederá algo, pero seguramente lo estaremos esperando. Quizás se trate de construir estos senderos, trazar asociaciones agradables (un mate y un libro, por ejemplo), sugerir que allí algo puede suceder y esperar, anhelar, desear y aguardar que así sea.

Formar lectores es, ante todo, formar sujetos, expresa también Kohan (2015). Si esto es así, sin dudas nos podemos interrogar acerca de los sujetos que se hacen presentes en la lectura escolar. Pensando en estas escenas, como tantas podemos recordar de nuestras experiencias educativas, ¿no podríamos notar cuánto de la subjetividad del docente también ingresa al aula? ¿Es lo mismo proponer una lectura que nos parece "importante" aunque nos aburre a plantear un espacio en donde leamos algo que verdaderamente nos gusta? ¿Da igual si

algún personaje nos moviliza o si no nos sucede nada con aquello que queremos que guste a nuestros estudiantes? ¿Cuando hablamos de literatura sólo decimos cuán importante y necesaria es la lectura? ¿O, en cambio, compartimos momentos de recomendaciones que escapen a lo planificado y a la idea de obligatoriedad? ¿Confesamos que un libro no nos gustó, no nos convocó, no nos atrapó o no nos convenció? ¿Sugerimos libros que nos gustan y acabamos de conocer aunque no estén en el programa? ¿Sólo incitamos a hablar de lo que incluimos en el corpus obligatorio? ¿Dejamos lugar y espacio para lecturas optativas y/o sugeridas por las y los alumnos? ¿Conversamos también como lectores implicados acerca de esas elecciones? ¿O, por el contrario, sólo intervenimos para “ordenar” las voces y dejamos solos a las y los chicos el resto del tiempo? (Archanco, 2011).

Para profundizar sobre estas preguntas, podemos retomar también las ideas de Christian Ferrer (2005) acerca de la lectura como algo que *alimenta*, es decir, como algo que es inevitable y necesario. ¿Qué tan necesaria es la lectura para nosotros? ¿Qué lugar tiene en nuestras vidas? Y podríamos recordar, asimismo, a la narradora del cuento “Ciudades grises” de Angélica Gorodischer quien, al final de su relato, expresa “si algo sucede que debe ser narrado, es entre mis fronteras, en el mundo, la ciudad, la gran casa del abuelo, esta parte del universo (...) mi casa, Rosario” quien nos muestra cómo la mediación simbólica sucede en sus fronteras, en su *mundo*, del que se apropia con sus palabras.

Podríamos retomar, entonces, los interrogantes sobre la lectura y pensar también acerca de las propuestas de escritura: ¿nos entusiasman nuestras consignas?, ¿nos interpelan de alguna forma?, ¿ponemos en juego algún deseo además de ciertos saberes?, ¿proponemos tareas que, aunque necesarias, también nos resulten desafiantes?, ¿empleamos recursos que están al alcance de nuestros estudiantes?, ¿celebramos las mejoras con ellos?, ¿indagamos sobre experiencias y saberes previos que puedan aportar a la escritura de cada alumno de manera significativa?

Finalizando un ensayo acerca de *La metamorfosis* de Kafka, una alumna escribió “me duele pensar que Gregorio murió por el egoísmo, falta de amor, el desprecio y la tristeza que su familia causaba en él. Me duele imaginar que alguien en el mundo se encuentre en la situación del personaje principal y más me duele, y estoy segura de que a ustedes también, saber que es el ser humano el causante de semejante atrocidad”. Una lectura que se suceda por una escritura tal, en la que la estudiante se ve implicada e interpela a sus potenciales lectores para sentirse también afectados, creo que puede ser para nosotros un gran objetivo. Leer literatura y escribir sobre eso es una forma de vivir, de recordarnos y sentirnos vivos, frágiles y profundamente humanos. ¿Acaso no es ese un buen modo de entender cómo nuestras vidas, nuestros intereses, nuestra humanidad ingresa en el aula al momento de dar a leer o proponer consignas de escritura? Podríamos continuar un poco más con nuestras reflexiones sobre la lectura y la escritura en la escuela retomando las afirmaciones de Christian Ferrer (2005) acerca de la necesidad de desnaturalizar los productos de la organización técnica del mundo interrogando acerca de la historia de las tecnologías y cómo ellas nos muestran una historia de luchas sociales. Podríamos pensar, por ejemplo, en el lugar que han adquirido en los últimos años las nuevas tecnologías

como instrumentos para la enseñanza y, en particular, para la enseñanza de la lectura y la escritura. En 2020 y 2021 la emergencia sanitaria nos ha obligado a buscar recursos y, pese a la imposición de las videoconferencias, videollamadas, aulas virtuales, mensajes de Whatsapp y otros, pudimos observar que una enorme parte de la población no puede acceder a estas nuevas tecnologías. ¿Podríamos permanecer indiferentes ante esta desigualdad? ¿Podríamos mantenernos cómodos ante un discurso social hegemónico sobre educación que se tiñe de la demanda del regreso a las aulas y no, por ejemplo, de la demanda de la conectividad para todos, de la demanda de equipos adecuados para resolver tareas? ¿Podríamos ignorar que el lugar de las herramientas tecnológicas ha aumentado dejando también a un lado que una enseñanza presencial poco tiene que ver con una reunión por videollamada? Y, sin embargo, quizás algunos de nosotros hemos tenido y compartido interesantes experiencias de lectura y escritura con nuestros estudiantes, así sea sólo a través de la virtualidad. Que suceda, que haya una experiencia mediada por las nuevas tecnologías, no nos impide interrogarnos sobre ellas y, en particular, sobre su lugar en lo que es “nuestro” –aunque no sin disputas-: lo educativo, lo pedagógico.

Quizás preguntarnos primero, podría llevarnos a no querer enseñar, sino simplemente invitar a una experiencia. De ese modo, el aula de literatura, donde se lee y se escribe, podría convertirse en un lugar vulnerable a las preguntas, a las inquietudes, a la puesta en palabra de aquello acontece, a la disposición a una forma especial de atención y curiosidad.

Tal como expresa Philippe Meirieu (2019), “construir la pregunta es probablemente tan importante como dar la respuesta” y la tarea de enseñanza tiene mucho que ver con pasar de “la satisfacción del saber, al placer de buscar”. Entonces, no es una pregunta pequeña o secundaria la de qué nos dice el mundo a quienes enseñamos, ya que si el mundo nos resulta algo ya dado, que no nos interroga, no nos pone a buscar o no nos incomoda en ningún sentido, difícilmente podamos hacer una auténtica invitación a la indagación, a la pausa, a la admiración.

Hacer resonar, poner a circular preguntas que toquen otros lugares, que interroguen sobre quienes formamos parte de lo educativo; hacer temblar los sitios más arraigados y definidos; permitirnos la búsqueda. Tal vez nuestro estudio y nuestra indagación puedan poner en juego las escenas educativas de las que formamos parte, las voces de docentes que no lo saben todo, que no lo pueden todo, que se dejan invitar a la pregunta porque comprenden que sus saberes no son tan macizos ni tan seguros.

Quizás sea posible pensar el lugar del docente como el lugar de una experiencia también, como un espacio desde el que se ponen en juego construcciones, identidades, imaginarios, saberes, modos de ser, intereses y no sólo conocimientos cerrados y estrategias didácticas.

Llegada a este punto, con menos seguridad que preguntas, puedo pensar más en aperturas que en conclusiones. Como docentes, sabemos que toda pregunta, todo interrogante genuino, invita a poner en movimiento cierto sistema de pensamiento, ciertas ideas, ciertos horizontes, no sólo a buscar una respuesta. Esa actitud, quizás, también se puede transmitir. Tal vez enseñar a leer y a

escribir tenga mucho más que ver con ser una presencia curiosa, atenta, fascinada por un mundo y una cultura que se encuentra viva en el lenguaje, en los libros y también, por qué no, en las pantallas. Casi como esa idea religiosa que afirma “no podemos callar lo que hemos visto y oído”, donde no poder callar ante lo experimentado no tiene que ver con un deseo de imposición, sino con la imperiosa necesidad de aquel que, ante la fascinación por el mundo que algo le cuenta, no puede más que invitar a mirar, a escuchar, a preguntar.

Mirar y escuchar el mundo, como modo de enseñar a leer y a escribir. Mirar el mundo, como quien se pregunta de dónde surgen las cosas, por qué procesos han pasado, cuáles fueron las disputas que estuvieron antes. Mirar el mundo, como forma de preguntarse por los sentidos, por aquellos que se nos imponen en carácter de obviedad, por aquellos que nos resultan tan cotidianos que parecieran los únicos válidos. Mirar el mundo, como quien se sitúa en un lugar y sabe desde dónde mira, como quien no olvida el punto de partida, la historia que hay detrás. Mirar el mundo, como quien se conmueve con un pequeño gesto y siente dolor de panza tanto ante los ojos de un niño que no está en una escuela sino vendiendo pan en la calle, como ante las manos invisibles que pretenden dominarlo todo. Mirar el mundo, como forma de leer discursos que se sensibilizan y también discursos que ocultan. Mirar el mundo, como modo de habitarlo y tomar postura en él, como modo de enunciar un discurso íntimamente subjetivo pero no necesariamente individual.

Entonces, mirar el mundo, atender al mundo, es quizás un buen punto de partida para leer y escribir. No hay discurso que no sea social, no hay uso del lenguaje que no sea una práctica inscrita en una historia subjetiva, cultural y social. Quizás preguntarnos por *qué nos dice el mundo* sería una postura pedagógica mucho más comprometida y valiosa. Y, en ello, se podrían habilitar otras tantas indagaciones: ¿qué hay de la lectura, los discursos, la escritura que nos puede generar cierta curiosidad, impacto, deseo? ¿Qué hay de apasionante, para nosotros, en acompañar procesos de escritura? ¿Qué hay de motivante en compartir una lectura? ¿Qué usos del lenguaje nos generan una cierta sensibilidad? ¿Cómo se constituyen esos usos? ¿Cuáles son sus particularidades discursivas, lingüísticas, gramaticales? ¿En qué historias se inscriben? ¿Con quiénes debaten? ¿Cuáles son los sentidos que generan? ¿Cuáles son las posibilidades de transformación de esos mismos sentidos? ¿Qué es lo que no está dicho?

“*Al sujeto, al que habla, le tiembla la voz*”, escribió Jorge Larrosa (2003). Tal vez, de esto se trate. Quizás hoy enseñar a leer y a escribir se acerque más a hacernos presentes, a dejar que nuestras voces no sean tan seguras, tan cerradas sobre sí mismas. Tal vez a través de esos pequeños temblores, inquietudes, pausas y silencios en nuestra propia relación con las prácticas sociales de la lectura y la escritura podamos también colaborar con que algo suceda para nuestros alumnos. Quizás no siempre, quizás no todas las veces, pero seguramente estaremos, al menos, intentando mostrar que hay *algo* del mundo que reside en el lenguaje y que vale la pena conocer.

BIBLIOGRAFÍA

- ARCHANCO, P. (2011). *Clase 20. Sobre la práctica de la lectura en la escuela: supuestos, continuidades y rupturas*. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- BRITO, A. (2011). *Clase 5. Temas visibles y otros posibles para una agenda de la lectura y la escritura*. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Entrevista a Philippe Meirieu: "Encontrar en el aula el placer de aprender juntas/os" (2019). En ICIEC UEPC, <https://www.youtube.com/watch?v=sFBlaiRe1oY> [fecha de última consulta: junio, 2020].
- FERRER, C. (2005). *Clase 12. La letra y su molde. Meditaciones sobre la lectura, escritura y tecnología*. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Kohan, M. (2015). "Entrevista" En <https://eljineteinsomne2.blogspot.com.ar/2015/03/martin-kohan-quisiera-que-mas-lectores.html> (consultado el 19/02/2021).
- LARROSA, J. (2003). "La experiencia y sus lenguajes". En *Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. (Buenos Aires, noviembre 2003). Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.
- PETIT, M. (2011). *Clase 4. Al principio fue la experiencia lectora del Otro*. En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Presentación del libro "El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio" (2020). En Noveduc Libros, <https://www.youtube.com/watch?v=qRdqEZeBa6A&t=2837s> [fecha de última consulta: agosto, 2020].
- VIÑAO FRAGO, A. (2007). "Las innovaciones surgen donde el control es más débil", en *El Monitor*, Nro. 20, Ministerio de Educación, Argentina.