

La enseñanza: una “experiencia” posible Contraseña para ingresar a “Ruinas Circulares”

Ángela Baldengo

Graciela Farre

Instituto de Formación Docente N° 8, Anexo Santo Tomé, Santa Fe

Resumen

Esta ponencia intenta reconstruir una historia para describirla: la propia, la de los estudiantes de la cátedra de Lengua y Literatura del IFD N°8 Santo Tomé, que remite a la herencia recibida y al legado transformado, en síntesis a la “transmisión”; analiza aquello que permitió ser autores y creadores, “escribir” e “inscribir” creativamente en palabras, desde sus recuerdos, olvidos y lagunas, el mundo que se leyó.

Se inscribe en la enseñanza desde una mirada hacia la particularidad de cada “experiencia”, en un diálogo entre la tensión hacia lo que se presenta como heterogéneo en cada clase y una atención amistosa a los distintos modos en que un grupo de alumnos se va relacionando con la cultura escrita a partir de la “confianza” depositada en ellos.

Analiza, desde las Ciencias de la Educación, una propuesta de enseñanza al servicio del aprendizaje, coherente con una concepción de lectura y escritura como construcción socio-histórica y de enseñanza como deseo construido socialmente y no como fabricación. Refiere a la participación activa de los estudiantes incentivando la curiosidad por la exploración de contenidos valiosos que hacen posible hacer otra cosa con lo cotidiano y deviene en “autoría”; desde una analogía con “Ruinas Circulares” de Jorge Luis Borges.

Nuestra tarea en este acto de escritura tiene que ver con tratar de poner en palabras lo que sucedió en la experiencia de lectura de nuestro hacer cotidiano en el Instituto de Formación Docente N° 8, Anexo Santo Tomé. Fuimos puente, andamio y formadores desde aquellos textos que nos formaron y que su vez nos dieron las herramientas para comprender lo sucedido y posibilitar cambios en las prácticas de evaluación de la cátedra de Lengua y Literatura y su Didáctica de la carrera de formación de Profesores de Nivel Inicial.

Nos preguntamos ¿qué, les habilitó el modo de transitar la cátedra para apropiarse de la lectura? ¿Qué los movilizó a “tomar la palabra” (al decir de Montes) y presentarse al examen final con una teatralización que fue una representación, una puesta en acto en la que conjugaron el estudiante que soy y el docente que seré? ¿Por qué los estudiantes se presentaron a un examen final con una propuesta creativa grupal sin que fuera la consigna de la cátedra? En palabras de los estudiantes “La imprevisibilidad de cada clase era una rutina que se configuraba a partir de la propuesta (...) El marco teórico sucedía a las experiencias donde el disenso y el consenso transversalizaba el devenir de todas las horas compartidas” (texto del examen).

Nadie lo vio desembarcar en la unánime noche, nadie vio la canoa de bambú sumiéndose en el fango sagrado, pero a los pocos días nadie ignoraba que el hombre taciturno venía del sur (...) El forastero se tendió bajo el pedestal. Lo despertó el sol alto. Comprobó sin asombro que las heridas habían cicatrizado; cerró los ojos pálidos y durmió, no por flaqueza de la carne sino por determinación de la voluntad. Sabía que ese templo era el lugar que requería su invencible propósito. (Borges, 1974)

Nos sumimos en el “fango sagrado”, nos internamos en el “templo” para ingresar en el mundo áulico y “de-construir” en tanto que criticar, analizar, revisar las palabras y los conceptos, para transgredir los límites del lenguaje y la acción. La transgresión para nosotros se convirtió en unos de los senderos elegidos para transitar la tarea de enseñar, y fue ahí en ese devenir donde sucedió la riqueza de la experiencia que venimos a compartir. “Experiencia” entendida desde Jorge Larrosa como *“el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros”*. (Larrosa, 1999)

Perder el miedo a los conceptos, ponerlos en juego para hacer de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación una tarea compartida en clave narrativa, era la propuesta de cátedra.

El propósito que lo guiaba no era imposible, aunque sí sobrenatural. Quería soñar un hombre: quería soñarlo con integridad minuciosa e imponerlo a la realidad (...) ese proyecto mágico había agotado es espacio entero de su alma (...) Le convenía el templo inhabilitado y despedazado porque era un mínimo de mundo visible. (Borges, 1974)

Revisitar lo obvio imaginar otro escenario posible fue la opción, un aula que invite a poner la imaginación al servicio de la tarea en la práctica cotidiana. Construir otros modos de abordar la clase diaria “habilitando a desafiar y a cuestionar consignas para transformarlas”, tal como lo expresaron los estudiantes, a: empequeñecerlas, ampliarlas, aboyarlas, diseccionarlas.

Volver a mirar al otro, al alumno, desde una autoridad que autoriza, fundada en un reconocimiento recíproco, avalando que se convirtieran en autores, enmarcados en una transmisión, partiendo de un origen común, asumiendo la tarea de hacer crecer y sustentados en una confianza instituyente. Por ello en ese acto de pasaje, que es la enseñanza, de “contrabando” en palabras de Estanislao Antelo, porque se selecciona arbitrariamente aquellos que pasar, se les acercó “algo”, el texto literario, para que hicieran “algo nuevo” con lo recibido: reescribir lo leído, hacer trabajar el cuerpo, atravesarlo para hacer que pasara una corriente de respiración nacida del desconcierto que provoca la lectura del texto literario. Apropiarse del lenguaje que nos nombra, nos interpela, nos acompaña en esos pliegues que son como paños que remiendan las hendiduras de las opiniones ¿acaso eso no es enseñar?

Fue crucial para esta habilitación de la palabra, establecer distinciones entre lo posible, lo probable y lo imposible o lo no posible, en relación con el concepto de mundos posibles “esos actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia” (Brunner, 2004). La adquisición de saberes literarios posibilitó conocer el lenguaje, actuó en la revisión de los sentidos para interpretar textos diversos –desde la misma práctica– permitió construir nuevos vínculos y potenció la habilidad de inventar que, como sabemos, se adquiere culturalmente y tiene imbricaciones en el desarrollo de los procesos cognitivos, al tiempo que habilita el cuestionamiento, el pensamiento crítico, la curiosidad y la imaginación entendida como “creación humana indeterminada” como la plantea Cornelius Castoriadis.

(...) comprendió con alguna amargura que nada podía esperar de aquellos alumnos que aceptaban con pasividad su doctrina y sí de aquellos que arriesgaban, a veces, una contradicción razonable. Los primeros, aunque dignos de amor y de buen afecto, no podían ascender a individuos; los últimos preexistían un poco más. (Borges, 1974)

Partiendo de la posición de esta cátedra para la cual Educar, en palabras de Philippe Meireu, es “movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que ha construido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuestas a esos interrogantes... y los subvierta con respuestas propias”,

la pregunta obligada fue ¿cómo?, la respuesta elegida, fue a través de la lectura literaria, porque como dijera Pedro H. Ureña en 1930 “el habito de leer difícilmente se adquiere en libros que no sean de Literatura”.

Referirnos al ¿qué? al ¿cómo? al ¿por qué? de esta experiencia, nos lleva a compartir ciertas hipótesis de las que partimos acerca de la lectura literaria y su enseñanza. Pensar la enseñanza de Lengua y Literatura y su Didáctica no es, ni más ni menos, pensar el lugar de la lectura en la vida de los sujetos, lectura no forzosamente asociada a una serie de saberes que la escuela está obligada a transmitir sino como experiencia que se enraíza en el deseo. A lo largo de este pensar las prácticas y llevarlas a cabo tomamos como referente las reflexiones de Michèle Petit, “nos corresponde a los docentes hacerles gustar la diversidad de los textos, hacerles comprender que entre todos esos escritos de ayer o de hoy, de aquí o de allá, habrá algunos que seguramente sabrán decirles a ellos algo en particular”.

Entonces la “confianza”, que según Georg Simmel es “una hipótesis sobre la conducta futura del otro”, esa renuncia liberadora al poder absoluto del docente, como dice Laurence Cornú (1999) “una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo” aquello que se produce en un entre, fue lo constitutivo de esta relación pedagógica emancipadora que se tramitó mediada para posibilitar su propia experiencia como lectores, para que la atesoraran y la volvieran objeto de reflexión, **en lo que tiene de saber y en lo que tiene de vivencia, y fue así como ya no fue válido repetir, reproducir, “subirse al discurso” como dijera Michel Foucault, sino inventar, crear, hacer algo nuevo con lo recibido.**

Comprendió con cierta amargura que su hijo estaba listo para nacer -y tal vez impaciente. Esa noche lo besó por primera vez y lo envió al otro templo cuyos despojos blanqueaban río abajo, a muchas leguas de inextricable selva y de ciénaga. Antes (para que no supiera que era un fantasma, para que se creyera un hombre como los otros) le infundió el olvido total de sus años de aprendizaje. (Borges, 1974)

Y salieron al ruedo, participaron en la organización de visitas de escritores, la feria institucional “A ciencia cierta y por amor al arte”, lectura callejera de poemas, La Casa de los Cuentos en la feria del libro de Santo Tomé y fuimos por más, comenzaron a escribir a narrar sus experiencias para hacerse oír en otras latitudes –presentaron ponencias–, visitaron escuelas semanalmente para leer Literatura, en fin, vivir experiencias de formación.

Formación entendida como la posibilidad de que todos nuestros estudiantes disfruten la experiencia de leer, de leerse y de “hacerse a si mismos con la ayuda de las mediaciones que solo posibilitan la formación (...) y como dinámica de un desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios” en palabras de Gilles Ferry. Se trató entonces de buscar propuestas y estilos que posibilitaran encontrarse con lo diverso respetando trayectorias y ritmos diferentes.

Gradualmente, lo fue acostumbrando a la realidad. Una vez le ordenó que embanderara una cumbre lejana. Al otro día, flameaba la bandera en la cumbre. Ensayó otros experimentos análogos, cada vez más audaces. Comprendió con cierta amargura que su hijo estaba listo para nacer -y tal vez impaciente. (Borges, 1974)

Fue allí donde se produjo la extrañeza, el descubrimiento, donde se jugó una nueva mirada para la evaluación, un tema que desde hace tiempo es convocante y de profunda pre-ocupación para los educadores. A todos nosotros, herederos del fuerte impacto de la Racionalidad Tecnológica, consumidores de revisiones teóricas críticas, reconocedores de que algo anda mal al respecto, nos resulta casi inexplicable que nos cueste tanto encontrar nuevas propuestas y ellos/as la encontraron.

Aquí sin arrogarnos una gran idea, ni un cambio radical, les estamos explicando la puesta en acto de una práctica evaluativa sustentada en la cultura, las acciones y las prácticas concretas de una cátedra para la cual evaluar se entiende como acompañar, analizar, pensar, atender, reflexionar, como un momento de descanso para pensar en lo que hemos realizado, en cómo nos sentimos y en qué hemos aprendido.

Cuando recordamos que para Philip W. Jackson evaluar es “averiguar si las cosas están ocurriendo tal como se esperaba”, entendimos que no se podía apelar a instrumentos tradicionales, a rituales de acreditación extendidos en todo el Nivel Superior tales como el examen, la monografía o el informe individual y grupal, no porque descreyéramos de los mismos, sino porque ¿qué tienen que ver estos formatos con la experiencia de la Literatura?, ¿qué nos puede decir la repetición de teóricos sobre lo que pasa, lo que les pasa con un autor, una pregunta, en una experiencia de lectura y escritura? Fue entonces donde la experiencia de cátedra se convirtió en acción, donde la “experiencia” de lectura fue aquello que formó, transformó y posibilitó el cambio. Allí donde la “transmisión” de un saber que “es reconocer en otro sujeto la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo”, en palabras de Laurence Cornú, generó creación, una dramatización que dio cuenta del proceso realizado, fundado en soportes teóricos de los que evidenciaron apropiación. ¿Acaso podemos dudar de que se trató de una construcción de conocimiento, de un aprendizaje?

Esa noche lo besó por primera vez y lo envió al otro templo cuyos despojos blanqueaban río abajo, a muchas leguas de inextricable selva y de ciénaga. Antes (para que no supiera nunca que era un fantasma, para que se creyera un hombre como los otros) le infundió el olvido total de sus años de aprendizaje. (Borges, 1974)

Al acercarnos la lectura como un *acto concreto en el que se cumple el destino del texto*, como acontecimiento intrínseco que forma y transforma, que hace que el lector responda, combata, se emocione y participe fue posible que se apropiaran de la contraseña. Un lector que hace esto, también realiza una *configuración de la historia, de la trama*, le da sentido a la obra, a su propia lectura es entonces el lector quien “recobra y concluye el acto configurante” (Ricoeur, 1995).

La lectura, el acto cotidiano de leer en cada clase, tomado en esta cátedra como práctica sociocultural, apoyada en los aportes de la sociología de la cultura, la antropología cultural y la etnografía, habilitó para nuevos abordajes y problematizaciones que sometieron a revisión categorías tradicionales con el objetivo de construir lo que podría denominarse una teoría empírica de la lectura en contextos pedagógicos.

Al principio los sueños eran caóticos; poco después fueron naturaleza dialéctica. (...) el hombre, en el sueño y en la vigilia, consideraba las respuestas de sus fantasmas, no se dejaba embaucar por los impostores, adivinaba en ciertas perplejidades una inteligencia creciente. Buscaba un alma que mereciera participar en el universo. (Borges, 1974)

¿Podemos pensar en un mundo con textos sin sujetos? ¿Cómo podemos pensar sujetos sin textos?, es imposible, es impensable la subjetividad sin la palabra. ¿Qué sería del autor sin el lector? ¿Por qué el autor necesita del lector? Porque el texto se construye en una relación dialéctica, por ello algunos autores dicen que escriben para que el lector le dé vida a la palabra, ya que esta significa en la medida que el sujeto le da sentido. Entonces, ¿qué futuro tiene la formación docente sin lectura de Literatura?

Por un instante, pensó refugiarse en las aguas, pero luego comprendió que la muerte venía a coronar su vejez y a absolverlo de sus trabajos. Caminó contra los jirones de fuego. Estos no

mordieron su carne, estos lo acariciaron y lo inundaron sin calor y sin combustión. Con alivio, con humillación, con terror, comprendió que él también era una apariencia, que otro estaba soñándolo. (Borges, 1974)

Este relato da cuenta de una experiencia, de un suceder que hace tajos, produce efectos, indica caminos, deja huellas y de un sueño que también es apariencia. Un sueño como el que tal vez soñaron quienes nos formaron pero este es nuestro sueño, vivido con estudiantes como todos, jóvenes y adultos futuros maestros golpeados por la crisis, atravesados por problemas laborales, familiares y personales con los que es posible soñar, si son autorizados, si se confía en ellos, si se los proponemos.

Cuando comprendemos que enseñar no es fabricar, modelar, sino dar, otorgar, pasar, generar deseo, dejar señas y actuamos en consecuencia, es cuando nos damos cuenta de que los trabajos intelectuales creativos son la respuesta al otorgamiento de la palabra. Filiar la propuesta en sus biografías y su cultura posibilita inaugurar hechos inesperados y recuperarlos en la totalidad de su condición de adultos que pronto serán nuestros colegas. También un modo de contra argumentación a los diagnósticos de los años 90 tan difundidos y aún vigentes, que se sustentaron en investigaciones que construyeron el imaginario social de las supuestas carencias de los estudiantes de Nivel Superior.

Elegimos relatar esta experiencia porque partió de la habilitación, de la confianza, del “se puede” y no del prejuicio descalificador ¿por qué “Ruinas circulares”?, ¿por qué Borges? Porque múltiples narrativas reales y habilitaciones imaginarias tales como: Jacotot, Frankenstein, Prometeo, Pigmalión etc... posibilitaron reflexiones que fueron aportes pedagógicos a la mirada sobre la educación, entonces por qué no, nuestro Borges que ha tenido la capacidad de leerlo desde la ficción.

Bibliografía

- Bombini, Gustavo. 2003. *Los arrabales de la Literatura. La historia de la enseñanza de la Literatura en la escuela secundaria Argentina (1870-1960)*. Miño y Dávila/Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Borges, Jorge Luis. 1974. *Obras completas*, tomo I, Buenos Aires, Emecé.
- Bruner, Jerome. 2004. *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Cornu, Laurence. 1999. “La confianza en las relaciones pedagógicas”, en Frigerio, Poggi y Korinfeld. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- , 2004. “Transmisión e instituciones del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”, en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en la acción*. Graciela Frigerio y Gabriela Diker compiladoras. Buenos Aires, Noveduc.
- Ferry, Gilles. 2004. *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires, Edición Novedades Educativas /UBA.
- Greco, María Beatriz. 2007. *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario, Homo Sapiens.
- Jackson, Philip. 1986. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Larrosa, Jorge. 1999. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Meirieu, Philippe. 1998. *Frankenstein educador*. Barcelona, Ediciones Laertes.
- Montes, Graciela. 1999. *La frontera indómita*. Mexico, Fondo de Cultura Económica.

Petit, Michèle. 1999. *Nuevos acercamientos entre la cultura y los jóvenes*. México, Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, Paul 1998. *Tiempo y narración*. Bogotá, Siglo XXI.

CV

ÁNGELA L. BALDENGO ES PROFESORA EN LETRAS EGRESADA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL Y POSTITULADA EN LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL. SE DESEMPEÑA COMO JEFA DE CAPACITACIÓN DEL INSTITUTO ALTE. BROWN N° 8 ANEXO SANTO TOMÉ. INVESTIGA SOBRE LA FORMACIÓN DEL LECTOR LITERARIO. DOCENTE TITULAR DEL TALLER DE C. ORAL Y ESCRITA; LENGUA Y SU DIDÁCTICA, LITERATURA Y SU DIDÁCTICA EN EL INST. ALTE. BROWN N° 8. SE DESEMPEÑÓ COMO REFERENTE Y TALLERISTA DEL PLAN NACIONAL DE LECTURA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN.

GRACIELA FARRE ES PROFESORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EGRESADA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS. MAESTRANDA DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA MISMA UNIVERSIDAD. TAMBIÉN ES PROFESORA DE NIVEL PRIMARIO EGRESADA DEL INST. ALTE. BROWN N° 8. SE DESEMPEÑA COMO JEFA DE LA CARRERA Y PROFESORA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA ESCUELA NORMAL N° 32 DE SANTA FE. PARTICIPÓ EN LA COMISIÓN DE CAMBIO CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DE LA PROVINCIA DE SANTA FE, FUE REFERENTE DEL PROGRAMA NACIONAL DE ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES NOVELES Y ACTUALMENTE ES REFERENTE DE ALFABETIZACIÓN INICIAL EN LA MISMA PROVINCIA.