



UNA VERDADERA ENSEÑANZA COMPROMETIDA DE LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA LITERATURA VA MÁS ALLÁ DE LOS ANTIGUOS MODELOS PEDAGÓGICOS ESQUEMÁTICOS. SE TRATA DE PONER EN JUEGO TEXTOS, PREGUNTAS, INTERPRETACIONES E INTERACCIONES QUE INVITEN A LOS CHICOS A APROPIARSE DEL LENGUAJE Y A RECREAR SUS IMAGINARIOS POSIBLES A PARTIR DE NUEVAS REFLEXIONES Y PERCEPCIONES.

LOS NUEVOS SUJETOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA: A LA CONQUISTA DE LOS SIGNOS



por **ROXANA LEVINSKY**. Lic. en Letras de la UBA y Traductora de Francés del Lenguas Vivas. Realizó estudios sobre educación en FLACSO. Se dedica a la formación docente y publicó, además de artículos sobre literatura y educación, un libro sobre historias de inmigración en la Argentina. Fue rectora del Colegio N° 2 “Domingo F. Sarmiento”. Coordinó el curso Lecturas Grabadas y Conversadas (Ministerio de Educación de la Nación, 2015). Participó en numerosos seminarios y presentaciones como expositora.

En otros tiempos, la escuela secundaria, a la que asistían sectores medios más homogéneos, parecía ser un espacio sin grandes sobresaltos ni sorpresas. Desde su obligatoriedad, otro escenario se va consolidando: nuevos sujetos, “extraños”, “inesperados”, “desajustados”, desamparados, comenzaron a ocupar el territorio escolar sin llegar a conquistarlo. Y por eso a estos nuevos pobladores ya no se les puede enseñar “lo mismo” en el “mismo tiempo” y de la “misma manera”, ni diseñar contenidos según cronogramas estrictos pautados con anterioridad. ¿Por qué esta imposibilidad? Habría muchas razones, pero hay una, a mi entender, esencial: “La comprensión no es una cuestión de alfabetización sino de lenguaje y cultura”, dice Jean Hébrard. Es común encontrar chicos que pueden leer pero no comprenden lo que leen; o logran escribir –incluso sin faltas–, pero lo escrito es insustancial y forzado. Enseñar el lenguaje, a leer y escribir en la escuela secundaria, y en este momento histórico-cultural, es en sí mismo complejo, y más aún si se trata de los más

postergados. Nos obliga a dejar de lado modelos pedagógicos esquemáticos, abstractos, que debilitan el deseo, la curiosidad y las posibilidades ciertas de ir a la conquista de un lenguaje transformador.

Antes de abordar algunas ideas que sustentan esta perspectiva de lenguaje en la transmisión de la literatura, la lectura y la escritura, miremos con detenimiento las fotos de los chicos en el momento de escribir. Los tres pertenecen a un primer año de una escuela secundaria estatal cuyos estudiantes, mayoritariamente, sufren condiciones de existencia muy difíciles: barrios hacinados, espacios colmados de ruido continuo, sin un lugar apropiado para estudiar, dormir y descansar en silencio. Además de cierta desposesión cultural y simbólica por tener que focalizarse en la rutina del sobrevivir, y por la circulación de la palabra acotada a la estrechez de imaginarios ajustados a destinos sin sorpresas. Contexto ineludible que los ubica desde el inicio de su escolarización en desventaja respecto de otros sectores sociales “naturalmente” más protegidos.



Les comparto ahora la lectura que de las fotos hizo una bibliotecaria de la provincia de Buenos Aires, Silvia Fernández Borda, con quien me vinculé a partir de los materiales de “Lecturas grabadas” (una colección de cuentos de escritores argentinos y latinoamericanos, disponible en formato pdf y en archivos de audio) y de una serie de encuentros en los que se trabajó el enfoque de lenguaje que allí se presenta. Recursos que el Ministerio de Educación de la Nación distribuyó en el año 2015 a todas las escuelas secundarias del país, en el marco de políticas públicas destinadas a ampliar presencia estatal y derechos de acceso a bienes culturales significativos para mejorar la vida de quienes están creciendo y formándose:



Yo tengo estas imágenes muy vistas en primaria, desde primer grado... gorra incluida. Hace mucho que no me detengo a observar a los chicos más grandes para ver si están escribiendo con más soltura, especialmente cuando el acto de escribir está relacionado con la creación propia y no con la copia. Pienso que tal vez haya algo de inmadurez en toda su postura con respecto a lo esperado para chicos de primer año de secundaria. Veo esfuerzo, concentración, están enfocados en lo que hacen: una actitud de trabajo que hoy día es difícil de alcanzar para los profesores a partir de una simple consigna, por esa razón supongo que responder a la consigna dada les resulta interesante y están comprometidos con esa escritura, involucrados personalmente, no es un acto mecánico, sino un esfuerzo de expresión.

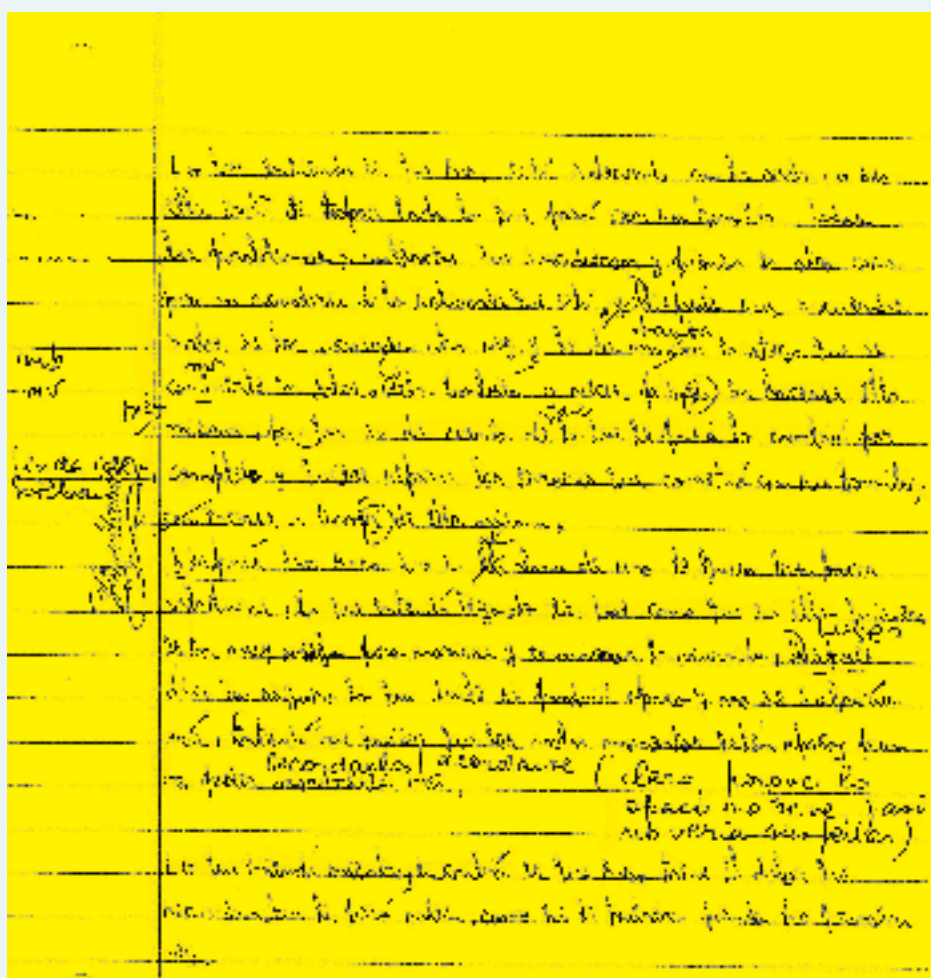
Veo rigidez en los músculos, cuello, hombros, mano. Están poniendo todo su cuerpo en la escritura, cierto gesto en la boca, alargada, probablemente apretando letras. Como es una producción que viene de su interior la protegen con su cuerpo, con su mano. Buscan intimidar, hasta que estén dispuestos a mostrar –o no– lo producido. A mí me resultaría incómodo escribir con la gorra puesta, pero me parece que es parte de la coraza que tapa lo que sale de adentro, cubre, protege, como si fuera una extensión del propio cuerpo. (El subrayado me pertenece.)

La voz lleva a atender el ritmo y el sentido de lo escrito, a visualizar el papel central de la puntuación y la acentuación en la respiración de los textos. Y así quienes están aprendiendo a leer y a escribir comprenden que la coma es tan importante como la palabra, y el silencio, tan importante como el sonido.

Esas imágenes con gorras no la sorprenden, tampoco que escriban como si se tratara de niños del nivel primario. No hay tono de queja o reproche. Al contrario, va a lo esencial, a lo que revelan: postura y gestos ensimismados, boca, manos y dedos en tensión, el cuerpo todo volcado a la trabajosa escritura. El movimiento de la boca acompasa el trazado de las letras que se les resisten. Dedos que aprietan lapiceras con la atención al máximo obligando a pensamientos y palabras a volcarse cuidadosamente en el papel como si se trazara un dibujo o elaborara una artesanía, con las cabezas hundidas en la hoja como para decirse un secreto que descubren ahí, en ese acto de escribir. Gorras y capuchas los protegen de miradas hostiles, y también les ampara una intimidad lastimada que la escritura propia, sin violencias ni sumisiones, hace aparecer con otra luz. Caben algunas preguntas. ¿Cómo lograron a pesar de su aparente impericia escribir los textos singulares que escribieron? ¿De dónde parten? ¿De una consigna dictada de pronto? ¿Qué ocurrió antes para que una escritura personal y distinta acontezca? ¿Qué

ocurrirá luego para que este modo de escribir se profundice en el tiempo?

Veamos un ejemplo de escritura de Esteban, uno de mis alumnos de primer año. Podría ser cualquier niño de las fotos. Para facilitar la lectura de su texto manuscrito, lo transcribo tal cual, salvo la corrección ortográfica, algún punto seguido, y leves cambios surgidos de la lectura que hicimos juntos y a solas de lo que escribió. La lectura en voz alta tiene un lugar protagónico en las clases. Tanto en los encuentros más íntimos con los chicos como en la clase colectiva. Sea en la voz del docente o a través de voces grabadas que escuchamos con la ayuda de las *netbooks* y dos pequeños parlantes. La voz lleva a atender el ritmo y el sentido de lo escrito, a visualizar el papel central de la puntuación y la acentuación en la respiración de los textos. Y así quienes están aprendiendo a leer y a escribir comprenden que la coma es tan importante como la palabra, y el silencio, tan importante como el sonido.



Lo que entiendo es que Rosa está soterrada con la vida, o sea ella trata de borrar todo lo que le pasó con su familia y piensa en otra cosa para no acordarse de lo soterrada que está. Después sus recuerdos malos se los acuerda otra vez y le da **tanta tristeza que se convierte en dolor**. Ella también piensa a veces en hacerse ella misma, porque se da cuenta de que lo que le pasó la cambió por completo y quiere reparar los errores. Después dice Rosa que si al alma de una le fuera bien hacer veladuras, **lo que entendí leyendo es que como que si** ella quisiera estar muy vieja para morirse y terminar lo ocurrido. Después dice que seguro lo que duele se pondría opaco y no se sufriría más. **Lo que entendí mientras escribía** es que Rosa tiene el dolor por lo que recuerda que le pasó antes, como si hubiera pasado por primera vez.

Vemos la lucha por significar en el esfuerzo atento expresado en “lo que entendí leyendo”, “lo que entendí escribiendo” y hasta en el conector que inventa “que como que si”. Vemos la aventura de quien se lanza a escribir y descubrir lo que puede el lenguaje,

Las posibilidades a las que abre esta literatura nos interroga sobre qué textos elegimos en esta iniciación a la palabra. Porque no se trata, como suele creerse, de empobrecer contenidos con lecturas “fáciles” y al “alcance” de un destinatario “disminuido” al que le “falta” lenguaje y cultura. Es en esta visión donde está la pobreza, no en los chicos.

nada menos, que en el mismo acto de escritura. Este texto de comprensión, libre de la ansiedad de la nota, con una palabra propia –comprender es traducirse– hace experiencia con el lenguaje, explora, y pudo expresarse porque antes hubo nutrientes esenciales que abonaron el terreno.

Escucharon una voz leyendo *Veladuras*, la novela breve de María Teresa Andruetto, un relato profundo y sencillo pero cuyo lenguaje, desplegando y espesando la trama, invita a detenerse, a releer, a reflexionar y apreciar estéticamente. Las posibilidades a las que abre esta literatura nos interroga sobre qué textos elegimos en esta iniciación a la palabra. Porque no se trata, como suele creerse, de empobrecer contenidos con lecturas “fáciles” y al “alcance” de un destinatario “disminuido” al que le “falta” lenguaje y cultura. Es en esta visión donde está la pobreza, no en los chicos. Así estaríamos alimentando una escuela para pobres, diferencial, sin la “dignidad” y el desafío de ir a la conquista de esos territorios de libros y lenguajes que les ofrecemos. *Veladuras* es un texto propicio para aprender a demorarse en el va y viene de la palabra, en su melodía que a modo de *leitmotiv* musical enhebra los vocablos, para comprender la relación estrecha entre la gramática y los significados: se vuelve sobre términos, combinaciones, frases, situaciones, estructuras ya dichas, cuyo sentido va de la mano con la historia de la protagonista en su proceso de autoconocimiento y de recuperación psíquica.

Para escribir de un modo singular, los chicos vivieron una experiencia virgen, directa con el texto. Se dejó de lado la didáctica del cuestionario-guía, que condiciona la recepción imponiendo pautas, qué mirar y qué saltar; no hubo resúmenes, que evaporan lo que más importa en esta etapa que es la experiencia estética y la inmersión en un lenguaje frondoso y abundante; ni tipologías que llevan a lecturas seriadas y esquemáticas (clases de palabras, clases de oraciones, tipos de texto, el género y sus características, el tipo de narrador, la estructura del relato, las figuras retóricas, y podemos continuar). Evitamos que estos “clásicos” de la cultura escolar se sobreimpriman a la lectura genuina, a los primeros cuerpo a cuerpo con los textos, quitándole frescura, haciendo foco en la jerga y no en la expansión de la palabra literaria, en el despertar a esa síntesis de goce, problematización y sentido que nos ofrecen las buenas obras. Para la teoría, clasificaciones y análisis habrá tiempo cuando un lenguaje más espeso sea parte de sus vidas, cuando el acto de leer y escribir sean prácticas incorporadas. Entonces la teoría y ciertas sistematizaciones servirán para profundizar esa experiencia primaria, insustituible, esencial, esa paradoja de toma de distancia y cercanía con el lenguaje. La complejidad de la experiencia y la maraña de sentidos no puede ser clasificada. Importa en estos comienzos cruciales abrir las significaciones para que entiendan qué es el lenguaje, para qué sirve, tenerlo a mano, incorporarlo, ir apoderándose.

En lugar de estrecharles la lengua, se las ponemos enteramente a su disposición.

Y en esa escenografía previa a la escritura de Esteban tuvo un lugar protagónico la voz, la lectura en voz alta, pública, colectiva, que los va llevando a una lectura privada y personal. Una voz que eleva la atención lectora de los chicos, la escucha, la comprensión. Una voz calma, lenta, que sigue las inflexiones, tonalidades y ritmos del texto en sus variaciones, que calla en los silencios que impone la historia, para dejar respirar los significados de las palabras. Es así como surge la emoción que los lleva a los signos y a los significados. Pasa primero por el cuerpo antes de hacerse idea. Afecta los sentidos mientras se va comprendiendo. Lo que Clarice Lispector llama "sensibilidad inteligente", meta de toda formación: "Si nos paramos solo en el plano racional, sistemático, intelectual y no hay emoción que abra la posibilidad de pensar creativamente es un pensamiento seco, no productivo. Es la comprensión de lo que ya está construido".

Otro nutriente indispensable para la lectura y la escritura es el tiempo "perdido", el tiempo moroso del leer, ese que lucha con la tiranía de los tiempos escolares. Como dice el dramaturgo Mauricio Kartun, "la lectura es transformación revolucionaria del tiempo porque es tiempo liberado, no mero tiempo libre". No es el tiempo libre del entretenimiento por un rato, no es el tiempo exterior de la copia que almacena contenidos en sus carpetas, sino un tiempo de experiencia en el que se guardan los significados para sí mismos. Es necesario en este sentido no malgastar el tiempo, dejar de ser máquinas de leer y escribir sin interrupción. Leer y escribir menos para leer y escribir mejor. Para que los chicos se vayan haciendo de ese fondo de reserva, de ese hervidero previo de ideas, de lenguaje que se va macerando y haciendo memoria.

Y esa sensibilidad literaria se va macerando al conjuro de otros lenguajes artísticos, cine, música, danza, pintura, fotografía, ampliando la apreciación y gozo de la expresividad humana toda. Una manera de acercar otras experiencias estéticas, ajenas a sus consumos habituales, e incentivar un recorrido multiplicador de la cultura a través de una obra literaria.

Como dijimos, no solo cuenta el "antes" del proceso de escribir, sino también el "después" de lo producido: ¿cómo corregir? Anular, tachar, el socorrido "párrafo confuso", el comentario lapidario, no son verdaderas correcciones, solo un expediente para "olvidar" el problema de fondo que es la dificultad de los chicos en manejar el lenguaje, en comprenderlo y la confianza que necesitan para aprenderlo. La ilegibilidad de sus textos muchas veces tiene que ver con que necesitan deseos y recursos para escribir, no es un tema de vagancia e irresponsabilidad. Por otra parte, la aprobación de un texto no debería centrarse solo en el buen uso normativo, con lo básico que es. Sino también en detectar un hallazgo, un giro personal, algo que titila, un temblor en la originalidad de una combinación, en algo que promete, que hace la diferencia.

Por eso no podemos evaluar según los patrones de lo que sería el alumno ideal o considerando a los que tienen un mayor despliegue intelectual y simbólico, y que ese sea el punto de referencia para evaluar al resto. Más que comparar a un chico con otro hay que pensar a cada uno en relación consigo mismo y con lo que les va ocurriendo, en este caso, con el lenguaje, la lectura, la escritura. Y en este sentido, hay que incorporar en las instancias de evaluación el trabajo con la duda, el error, la contradicción, porque no solo son condición necesaria de la experiencia y el aprendizaje, sino síntomas que le dicen al docente por dónde ir. No se trata de buscar en esos textos lo que no dicen, sus "faltantes", sus "faltas", sus "errores", sino leer lo que es, lo que hay, lo que intentaron, lo que pudieron plasmar. Y a partir de allí interesarlos en lo que dicen para que puedan reponer algo, interrogar su escritura, expandirla, profundizarla, rehacerla. La idea es que adquieran el comienzo de una seguridad de poder decir mejor lo que quieren expresar, y ayudarlos a saber qué quieren expresar.

¿Cómo “corregimos” y leímos el texto de Esteban? En su escritura aparecen repeticiones de distinto tipo. Algunas que pueden señalarse sugiriendo otras opciones como la del conector temporal “Después”. En cambio, la palabra “soterrada” la utiliza en una misma frase dos veces y no fue observada como una repetición a revisar porque precisamente se está apropiando de una palabra nueva y la está desplegando, se la está explicando a sí mismo y a nosotros, porque la palabra tiene vida en el contexto que le recrea el texto y aunque no la comprenda del todo, Esteban la va cercando, va intuyendo. Nos detenemos también en los conectores cuando surge un problema de ilación o sentido. Así en “Le da mucha tristeza que se convierte en dolor”, comparamos su opción con otra, cambiando “mucha” por “tanta... que”. Elige de inmediato la segunda y en ese momento se le explica la diferencia. El adverbio de cantidad “mucha” no refiere al grado, como sí ocurre con “tanta... que”, que señala la cantidad suficiente y necesaria para que la tristeza transmute en dolor. Y todo esto lo conversamos, pues lo que importa es que les tome el pulso a las palabras y capte los matices implícitos en sus usos. ¿De qué sirve hacerlos copiar listados de conectores que luego aplican en ejercicios artificialmente? Es cuando hay en juego alguna verdad, algún interés, que los chicos lo internalizan. Necesitamos una escuela secundaria en la que se hable de lo que no se habla y en la que se deje de hablar de lo mismo que ya no se escucha. Necesitamos cambiar las preguntas y tonificar las conversaciones para la formación de un sujeto más penetrante, impertinente y comprometido. Necesitamos otra lengua, otros textos, otros tiempos, demorarnos en el peso de las palabras, en sus dimensiones culturales, tonales, en sus estereotipos, sus registros, sus usos. Hacer de cada palabra un relato que abra los significados coagulados a todas sus acepciones, ver sus significaciones en los textos, en la historia de la humanidad y en la experiencia personal de los chicos. Necesitamos de un tipo de literatura que perturbe el lenguaje que ya no dice, el sopor de este “mundo feliz”, las desdichas resignadas de una vida que parece repetirse; una literatura que les haga conocer nuevos miedos, angustias, deseos. Y desde estas percepciones nuevas puedan recrear sus imaginarios y elegir qué quieren ser, qué quieren tener y cómo quieren participar del mundo que les toca vivir.

Es común encontrar chicos que pueden leer pero no comprenden lo que leen; o logran escribir –incluso sin faltas–, pero lo escrito es insustancial y forzado. Enseñar el lenguaje, a leer y escribir en la escuela secundaria, y en este momento histórico-cultural, es en sí mismo complejo, y más aún si se trata de los más postergados.