

Nombrar, etiquetar, naturalizar. Una mirada sobre la perspectiva del docente en el trabajo con la lengua

Atilio Raúl Rubino*

Cuando yo hice mis estudios secundarios, tuve una vez una profesora que nos decía: “Yo no quiero darles algo que les interese sino darles algo que les sirva”. Esta especie de dicotomía, si bien algo simplificada, puede servir –justamente– como punto de partida para preguntarnos acerca de nuestro rol docente. Ahora bien, tener presente el interés de los alumnos no implica el círculo vicioso de ver en clase cosas que ya ellos conocen, sino, por el contrario, captar su interés acercándoles productos culturales que pueden no estar en su cotidianidad, o bien, estar atentos a sus respuestas, a sus reacciones, para trabajar desde ellas y no en contra de ellas.

Este trabajo se basa en las observaciones realizadas durante octubre de 2008 en la Escuela Normal I Mary O’ Graham de la ciudad de La Plata (vuelta a reconocer como tal por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires en el año 2005). Intentaré analizar las consignas en relación con las respuestas de los alumnos para tratar de proponer hipótesis que puedan explicar esa dinámica. Al respecto, haré alguna mención también sobre mis prácticas docentes (residencia), realizadas durante el año 2009 en 1^{RO} 3^{RA} de la Escuela de Enseñanza Técnica Nro. 3 “Fray Luis Beltrán” de Los Hornos (Partido de La Plata) también dependiente de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires.

Ingresé a la Escuela Normal I el miércoles 8 de octubre para observar mi primera clase de lengua y literatura del 3^{RO} 6^{TA}. Dicha clase comenzó con una comprobación de lectura. La profesora hizo preguntas a uno de los chicos acerca del cuento “La Insolación” [1] y a otro sobre “El almohadón de plumas”, ambos de Horacio Quiroga. Más adelante me explicó que le daba a los chicos para leer en sus casas algunos cuentos a elección [2] y que para ese día la mitad no había leído. Agregó que a esa altura del año no se podía hacer nada y que en la casa los padres no se preocupaban, no ayudaban: “El problema es que no hay voluntad, no es incapacidad”.

*Atilio R. Rubino es estudiante avanzado del Profesorado y la Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Inmediatamente después, comenzó a trabajar los pronombres: “Vamos a la parte que a ustedes más les gusta”, dijo irónicamente. Sin embargo, los chicos parecían más concentrados cuando la profesora explicó qué es un pronombre. Luego les pidió que copien del libro de texto la clasificación de pronombres y les dio la primera consigna (“completen las siguientes oraciones con los pronombres relativos correspondientes y marquen la referencia”) y luego la segunda (“sustituyan las repeticiones con los pronombres adecuados y reescriban el texto”). Durante el tiempo que les brindó a los chicos para resolver las consignas, se acercó a hablarme de la violencia en la escuela: “Es terrible, dijo, pero es generalizada en todas las escuelas” y agregó que es “residual” y que los chicos “están desprotegidos”. No todos resolvían las consignas, pues una chica llegó tarde y la profesora le pidió que copie de los compañeros de al lado. “No, nadie copia”, dijo. “Entonces de los de más adelante”, contestó la profesora.

La tercera consigna fue “escribir un texto descriptivo o narrativo utilizando la mayor variedad de pronombres posible, luego marcarlos y clasificarlos”. Tampoco en este caso, salvo excepciones, parecían resolver la consigna: “Los que no hacen nada copien, aunque sea la consigna, para tener una idea de examen, ya sea que rindan en diciembre o en marzo, porque si no, va a ser una entrega en blanco siempre”.

Me sorprendió la poca participación de los chicos, salvo algunos que le mostraban los trabajos, la mayoría no parecía ocuparse de las consignas. Probablemente, porque las mismas eran “de aplicación” [3] o quizá, porque, por ejemplo, el texto que debían corregir (segunda consigna) era de una redundancia muy marcada y no partía de un problema real de escritura [4]. Con la tercera consigna, creo, ocurría algo similar o, quizá, peor. La escritura de un texto sin mediar ningún disparador, ningún “trampolín”, conduce muy fácilmente a la hoja en blanco [5]. Además, se pedía que incluyera la “mayor variedad de pronombres” para luego clasificarlos. Aunque lo que se pidiera fuera una escritura seguía siendo una aplicación de los conocimientos previamente dados. El objetivo pedagógico era el conocimiento de la clasificación de pronombres así como su utilización. Daba la sensación de que el uso de los pronombres podría confundirse con el metalenguaje que los nombraba [6].

Durante mis prácticas, realizadas en el 2009 en la EET Nro. 3 y en las que trabajé *Antígona* de Sófocles, intenté enmarcar la obra en la clasificación de géneros literarios (narrativo, dramático y lírico) que el profesor del curso venía desarrollando, pero los chicos no recordaban el género “dramático”, no lo asociaban con el teatro sino con lo que, por ejemplo en cine es el “drama”. Es decir, con “algo trágico”. Sin embargo, durante la lectura en clase, ellos mismos se instaban a leer y se distribuían los personajes entre ellos, incluso encargándome a mí la lectura del coro. Además, identificaron también muy fácilmente al coro con un personaje colectivo, el pueblo de Tebas. De esta forma, demostraban conocer y entender muy bien el género

dramático, a pesar de no nombrarlo así. Lo que quiero decir no es que no deba ponerse nombre a los contenidos, sino, por el contrario, que hay que tener presente la diferencia entre nombrar un conocimiento (metalenguaje), y entenderlo, aprehenderlo, deducirlo o simplemente poseerlo. Los chicos conocían la diferencia entre narración, poesía y teatro. Percibían cuando hablaba un narrador e introducía (o no) voces de personajes y cuando no había mediación de narrador y los personajes hablaban por sí mismos. En el caso del trabajo con pronombres de mis observaciones, insisto, no se partía de un problema real de escritura para trabajarlo y darle el nombre que tiene: pronombres relativos, pronombres personales, etc. La redundancia y repetición en la escritura, generalmente tienen que ver con inconvenientes del uso de pronombres [7].

El viernes 10 de octubre de 2008 observé en el Normal I la segunda clase que comenzó con el dictado del poema “Para vivir no quiero” de Pedro Salinas. Las primeras consignas fueron “Explicar brevemente el contenido de la poesía” y “Reconocer y clasificar todos los pronombres del texto”.

Un par de chicos resolvieron la consigna y, en particular, la profesora me enseñó una que estaba “muy bien escrita”. Me dijo que había “niveles muy desaparejos” y era problema del docente considerar a quién seguir, que en las últimas épocas se tendía a privilegiar al que más atrasado estaba en prejuicio del capaz, pero que el atraso generalmente “se debe a falta de voluntad” y propuso que debía haber un punto medio.

La segunda consigna consistía en redactar:

- a) una respuesta de la persona a quien se refiere el poeta; o
- b) un texto libre a partir de ‘para vivir no quiero’ o ‘para vivir quiero’.

La profesora aclaró que podía tener forma de carta.

En general, los chicos respondieron mejor a esta consigna. Preguntaban: “¿Puedo ponerle nombre a la mujer?” o “¿Tiene que ser en verso?”, etc. Por primera vez, vi que prácticamente todos respondían a la consigna, ya fuese la “a” o la “b”. Llamativamente, muchos escribían en verso. Una chica entregó la consigna y la profesora me la enseñó para mostrarme el otro extremo de los “niveles muy desaparejos”. Era un poema que comenzaba con “para vivir quiero” y en el que usaba “q” en vez de “que”, “x” en vez de “por” e incluso dibujaba una estrellita en lugar de cada letra “a”. El poema hablaba de tener muchos contactos en Fotolog, que todos comentaran sus fotos, hacía referencia a la música y la vestimenta (“los chupines”, por ejemplo). Le pregunté a la profesora qué hacía con una escritura así y me contestó que era “inaceptable”, que de todas maneras era la primera vez que esa chica trabajaba en clase y que ya se sabía que repetiría el año [8]. Pero a

mí me resultó llamativo que la chica, aunque sea esa única vez, haya contestado la consigna de escritura. Algo había en esa consigna distinta de las anteriores que indujo a los chicos a escribir, en muchos casos en verso.

Teniendo en cuenta el resto de los ejercicios solicitados podemos pensar que en este caso el verso inaugural del poema que la profesora dio como inicio para el texto haya funcionado como disparador, como “trampolín” [9]. Por eso mismo, probablemente muchos alumnos se lanzaron a la escritura de poesía. Asimismo, al ser una consigna de escritura y no un ejercicio de aplicación, probablemente los chicos se hayan lanzado a escribir con mayor entusiasmo. Sin embargo, no queda claro para mí cómo se estaría trabajando con pronombres en esta consigna. Creo que funciona más bien como un momento de escritura, probablemente sin conexión con el tema explicado y trabajado en otros ejercicios. Entre el “texto libre” y los ejercicios de aplicación o el tema dado parecía haber una desconexión. Las consignas de invención pueden funcionar en el sentido inverso que las consignas de aplicación: “Desde la escritura hacia el conocimiento de la lengua”, pues “no se trata de escribir ‘libremente’, sino de poner a quien resuelve la consigna en una situación interesante de aprendizaje de la lengua” (Frugoni, 2006: 35). En este sentido, considero que si bien la consigna incitó a los chicos a escribir, no resulta clara la relación con los temas que se estaban dictando constituyéndose, así, en una actividad desconectada. Como si la escritura libre, por un lado, y el conocimiento de los conceptos teóricos gramaticales, por otro, fueran dos cuestiones en sí disociadas.

En la tercera clase, miércoles 15 de octubre, la profesora continuó con pronombres y trabajó sintaxis. Para ello escribió oraciones en el pizarrón:

“Le dije la verdad.”

“Le dije la verdad y mi amigo reaccionó con alegría.”

“Dije a mi amigo la verdad que él esperaba.”

“Cuando le dije la verdad, mi amigo reaccionó con alegría.”

Nuevamente me sorprendió la participación de los chicos. Interesados por el análisis sintáctico o, tal vez, porque se estaba usando el pizarrón, hacían muchas preguntas: “¿puede haber sujeto tácito?”, “¿puede ser unimembre?”, “¿esa es unimembre?”, “Profe, ¿ahí no va una coma?”, “Profe, ¿y es circunstancial de qué?”. Sin embargo, la profesora aclaró la diferencia entre la oración simple y la oración compuesta (con coordinación). De la misma manera explicó la oración con subordinación (compleja), pero sin dar el nombre. Los chicos le preguntaron cómo se llama a la oración con subordinación y ella aclaró que no les decía el nombre para no confundirlos, que con reconocerla y marcar la subordinada (hizo gesto de paréntesis con las manos) bastaba. Puede pensarse que el interés de los chicos se debía a que se trabajaba a partir de oraciones

en el pizarrón en las que notaban diferencias y percibían sus distintos constituyentes, entonces querían “nombrar” eso que notaban. La relación no era simplemente de aplicación de un conocimiento, sino, de alguna manera, inversa: se trataba de nombrar y conceptualizar aquello que percibían.

Creo que los chicos se interesan por las cosas que uno menos sospecha y más que construir una idea a priori de lo que deben saber o de lo que seguramente les interese, debemos estar atentos a la dinámica de la clase y a lo que surge en ella del intercambio entre el docente (y su universo sociocultural) y los alumnos considerados un grupo heterogéneo (con diferentes universos socioculturales).

Durante mis prácticas en 2009, respecto de *Antígona* de Sófocles, los chicos se interesaban por cuestiones que yo no había imaginado como el suspenso, o el significado de los nombres [10], o las relaciones de poder y autoritarismo que aparecieron sólo en las consignas de escritura [11]. Sus lecturas eran activas, pues “...los jóvenes están ahí, alertas y curiosos, dispuestos y críticos, para decirnos su parecer sobre aquello que sólo a través de nuestras clases podrán conocer”. (Bombini, 2005: 119). En definitiva, en mis observaciones se registró un trabajo con la lengua: pronombres, sintaxis, enunciación (“¿Puedo ponerle nombre a la mujer?”), el elemento gráfico (estrellita en vez de letra “a”), verso, prosa, escritura, lectura. Son todos constitutivos de la lengua y el trabajo con ellos es complejo y dinámico, un ir y venir entre el docente y los alumnos, entre lo que los alumnos saben, los problemas que manifiestan, el reconocimiento de esos problemas en tanto tales y el trabajo para sortearlos, pues “La cotidianeidad propia del uso de la lengua vuelve dificultoso el análisis sobre ella, es decir, la reflexión metalingüística que es un objetivo central de esta materia. Resulta necesario ponerla en evidencia, extrañarla, desnaturalizarla. (...) Esto implica también poder sistematizarla, contar con categorías para nombrar sus elementos constitutivos...” (Iturrioz, 2006:93).

Notas

[1] Las preguntas tenían que ver con qué tipo de texto era y qué elementos del amor, de la locura y de la muerte se encontraban en el relato; también se hacía hincapié en si era un cuento fantástico o realista. En el caso de “El almohadón de plumas”, un alumno contestó que era fantástico y la profesora le hizo leer el último párrafo del cuento en el que se da una explicación “realista” a los hechos.

[2] En este caso, los relatos pertenecientes a *Cuentos de Amor, de locura y de muerte*, de Horacio Quiroga.

[3] La consigna aplicacionista “plantea una aplicación de los conceptos aprendidos con un doble propósito: ‘reforzarlos’ y ‘corroborar’ su aprendizaje”. En ella “se solicita a los alumnos que utilicen los conceptos aprendidos previamente (...) para producir un texto”, en este caso, los pronombres. (Iturrioz, 2006: 67).

[4] El texto era el siguiente: “El zorro tenía la chacra del zorro sin sembrar desde tiempo atrás, desde el tiempo en el que había heredado la chacra. Como nunca había gustado al zorro el trabajo de la tierra, el trabajo de la tierra parecía sucio y aburrido al zorro. Dado que los negocios del zorro no andaban bien, decidió hablar con el quirquincho. De la laboriosidad e ingenuidad del quirquincho el zorro no dudaba, aunque nunca había hecho tratos con el quirquincho”.

[5] Frugoni explica que el grupo Grafein considera que toda consigna debe tener algo de “valla” y algo de “trampolín”: “Sin valla no hay escritura. Una consigna de tema abierto (...) es tan amplia que se vuelve en contra de quien tiene que escribir. (...) Pero, al mismo tiempo, una consigna que sea pura valla, que sólo ofrezca obstáculos o que esté excesivamente pautada, tampoco facilita la escritura” (2006: 26-7).

[6] Hay que tener en cuenta que los chicos habían copiado del libro de texto la clasificación de pronombres y debían fijarse allí para “nombrar” los distintos tipos de pronombres.

[7] En *El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*, en particular en “El capítulo del bicho bolita”, se encuentran consignas que trabajan con el resumen y la síntesis. En una de ellas, por ejemplo, se dan distintas oraciones separadas que hay que unir en un texto cohesivo, y luego se pide reducirlo aún más. La diferencia con el texto de mis observaciones, creo, es justamente que no constituye un texto redundante a corregir, sino, por el contrario se trata de juntar varias oraciones en una sola, tendiendo así a darle un rol más activo al sujeto-alumno, a apelar a su inventiva, constituye una tarea de escritura y no una de corrección, pues la corrección siempre reviste el carácter de “correcto”, de “bien escrito”, cuestiones que en la actividad citada de *El Nuevo escriturón* no se evidencian. Las actividades de este libro comportan además un carácter lúdico muy marcado. En el mismo capítulo, por ejemplo, se pide la confección de un “machete”.

[8] Al respecto señala Iturrioz: “Si reconozco saberes, aun cuando sean de otro orden que los escolares, ahí podemos avanzar con el recorrido por otros; si nos quedamos en el ‘está muy mal escrito’, posiblemente no ofrezcamos nada nuevo, ningún conocimiento diferente del que ya tenían o manifestaban desconocer.” (2006: 89).

[9] Aunque es claro que la consigna no tiene mucho que ver con la idea de “valla” y “trampolín”, pues lo que se pide es un “texto libre”.

[10] Me preguntaron por el significado de los nombres y yo sólo sabía el de Edipo, el de los pies hinchados. El significado del resto de los personajes los tuve que averiguar para la clase siguiente. Por otro lado, les llamó la atención el hecho de que cuando abandonan a Edipo solo le perforan los pies, a pesar de que no caminaba. Otra cosa que les llamaba la atención eran los parentescos. Cada vez que nombrábamos a un personaje como

Yocasta, Etéocles o Creonte comentaban siempre el doble parentesco respecto de Edipo: esposa y madre, hijo y hermano, tío y cuñado.

[11] Les pedí un monólogo de Edipo desde el Hades. Juan, por ejemplo, escribió “pero por otra parte Creonte tiene razón pero creo que él está abusando del poder que tiene.” Y Facundo: “Yo estoy pensando en vengarme de lo que me hicieron voy a hacer una maldición para todos los que tomen el puesto de rey en Tebas.”. Esas lecturas personales no habían surgido en el comentario en clase, ni tampoco en una guía de preguntas.

Bibliografía

Alvarado, Maite; Bombini, Gustavo; Feldman, Daniel; Istvan (1994): *El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Buenos Aires. El Hacedor.

Bombini, Gustavo (2005): *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, El lugar.

Frugoni, Sergio (2006): *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Iturrioz, Paola (2006): *Lenguas propias-lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.