



Construyendo clases de lengua desde abajo. Apuntes para una didáctica socio-cultural en permanente construcción

Catalina Lluna*

Transitando la materia Didáctica de la Lengua y la Literatura I en la UNLP, fui encontrándome con varixs autorxs y textos que, con un claro enfoque crítico sobre la educación y la didáctica, me condujeron a pensar y repensar mi experiencia en el ámbito de la educación popular y como tallerista, y la forma en que esos recorridos permearon también mis primeras intervenciones docentes en instituciones formales. Intentaré en este escrito enhebrar el camino recorrido en diversos espacios educativos - formales y no formales [1]- con esos marcos teóricos y pensar, a partir de dicha trama, posibles aportes de un enfoque crítico-popular a las *clases de lengua* en la educación formal.

1.

En su conferencia de 2007, Beatriz Bixio plantea la necesidad de introducir la variable sociocultural al pensar la enseñanza de la lengua y la literatura. Resuena allí, por un lado, la insistencia de Henry Giroux y Peter McLaren en “Lenguaje, escolarización y subjetividad...” (1998) sobre la importancia de nunca dejar de lado la relación entre lenguaje, experiencia y poder a la hora de pensar la educación.

Por otro lado, Bixio también aclara algo que me lleva a pensar en el análisis de Sandra Sawaya (2010), quien postula que una de las razones por las que la variable social le parece ineludible tiene que ver con la “distribución social” del fracaso educativo -idea que ha sido avalada ampliamente por los distintos estudios: “las estadísticas son claras en todos los niveles de enseñanza y la relación puede enunciarse como inversamente proporcional: se desciende en la escala social y se asciende en los índices de fracaso o deserción” (Bixio, 2007: 22). Mientras que Bixio plantea que las causas de esta distribución no han sido localizadas, Sawaya lleva el análisis un poco más lejos y señala -contestándole a un sentido común tan instalado en su contexto como en el nuestro- que las razones de las dificultades no residen en problemas de capacidades, competencias o aprendizaje de lxs sujetxs “culturalmente desfavorecidos”,

* Catalina Lluna está terminando el Profesorado en Letras en la UNLP y forma parte de la Cátedra Libre Virginia Bolten, en la misma Universidad.

llunacatalina@gmail.com

sino en las mismas relaciones escolares. La investigación de Sandra Sawaya en barrios populares de San Pablo muestra que lxs niñxs tienen una relación compleja y profunda con el lenguaje, que exploran las metáforas y los usos poéticos en la cotidianeidad, que hacen del lenguaje una herramienta creativa de supervivencia y posicionamiento, diseñan estrategias, negocian su lugar en el espacio público y cartografían el barrio y sus relaciones intrincadamente.

La cuestión, entonces, está claramente lejos de pasar por una incapacidad cognitiva o una “falla” en las competencias lingüísticas. Lo que hay que revisar al estudiar el fracaso escolar son los mecanismos intraescolares en sí mismos, y cómo éstos pueden resultar expulsivos o, al menos, poco acogedores. La institución tiene una cultura propia, relaciones y concepciones particulares y prácticas históricamente determinadas que se exige que lxs sujetos internalicen como verdaderas.

La lengua, particularmente, como objeto de conocimiento, es tratada como universo autónomo y se exigen -y allí están, palpables, visibles, las relaciones de poder- ciertas formas de lectura (silenciosa, enfocada en el significante, descontextualizada), menospreciando otras, excluyéndolas de lo que la escuela legitima como válido y valioso.

Ambas autoras parten de estas líneas de análisis para proponer caminos más democráticos [2] para abordar la enseñanza. Sandra Sawaya dice que lo necesario es desnaturalizar la visión que caracteriza a las clases populares como deficitarias y entender la cultura no como un todo homogéneo que unxs tienen y otrxs no, que puede ser aprendido, sino como procesos heterogéneos y conflictivos de creación y expresión de formaciones sociales. Beatriz Bixio comenta también la necesidad de contextualizar la clase de lengua, de reconocer y conocer a lxs “sujetos de aprendizaje” desde una perspectiva social y cultural. Ya que

aceptamos que los sistemas simbólicos (y entre ellos el habla y la literatura) se configuran con mediación de la estructura social, y ellos, a su vez, configuran la conciencia, la experiencia y la conducta; (...) hablar no es sólo activar una gramática y un léxico (...) sino también poner en acto habitus sociales y culturales que difieren en diferentes culturas y grupos sociales. (Bixio, 2007: 23)

todas estas particularidades, características, perspectivas no pueden ser dejadas afuera. Desde mi formación en la educación popular, pienso esto como una doble direccionalidad que, de hecho, veo de forma integral: me parece tan importante habilitar y validar dentro de los espacios educativos las expresiones culturales propias de lxs sujetos, como comunicar y compartir el conocimiento construido

en esas instancias, en el resto de los espacios que habitamos. Por decirlo de una manera más simple: es tan necesario que el barrio entre en la escuela como que la escuela salga al barrio, esté inmersa en él.

Este planteo no pretende ser nuevo u original: afortunadamente sabemos que las experiencias en las que la comunidad -barrial, local, en la extensión que fuera- se ve involucrada en los procesos educativos, son las que se han vivido de forma más transformadora y emancipatoria según los relatos de sus protagonistas y la literatura al respecto. Giroux y McLaren mencionan, por ejemplo, la experiencia que se dio en Chicago, encabezada por Dorothy Tillman, en la que los padres y madres se involucraron activamente en la política del sistema escolar. Estoy de acuerdo con los autores cuando plantean la importancia de que lxs maestrxs, en alianza con lxs padres y madres, se piensen como agentes políticos y pedagógicos, involucradxs en un amplio proceso de cambio social y político (Giroux y McLaren, 1998: 142-3).

En noviembre de 2016 visitó La Plata la educadora popular y feminista boliviana Eliana Quiñones [3] y tuve la suerte de poder charlar con ella sobre el trabajo del que formaba parte en una escuela pública en un barrio popular en Cochabamba: lxs niñxs de los últimos años de primaria comenzaron, hace un par de años, una huerta comunitaria en la escuela. Se involucraron en el proceso lxs docentes de todas las áreas, el proyecto invitaba a todxs a formar parte. En conjunto, fueron aprendiendo, la huerta fue creciendo, logró abastecer el comedor escolar y funcionó como vínculo activo con la comunidad: lxs padres y madres que trabajaban en ámbitos relacionados formaron parte también como colaboradorxs en todo el proceso, aportando su conocimiento y experiencia, y lxs niñxs salieron de la escuela a dar talleres en barrios vecinos que querían recrear la experiencia. La cantidad de aspectos desde los que se puede celebrar este proceso de aprendizaje como significativo y empoderador me parece enorme. Una cuestión particularmente interesante para remarcar me parece que tiene que ver con lo que comentan Giroux y McLaren: “Una teoría crítica de la escolarización requiere reconocer que los procesos pedagógicos representan en sí mismos un aspecto importante de la producción de conocimiento en el aula” (1998: 162). El cómo también es el qué, la pedagogía nunca es sólo “método” o “aplicación”, como señala Marta Negrin en relación con las concepciones tradicionales de la formación docente (Negrin, 2010). Y en este caso, en esta práctica educativa, entran en juego prácticas anticapitalistas, el valor del conocimiento y el trabajo de las familias que ponen en primer plano la tierra y el cuerpo como productoras de conocimiento, fuentes que habitualmente la escuela y el discurso dominante marginalizan y menosprecian. La escuela produce y legitima más que conocimientos disciplinares:

interviene en los modos de vida y las subjetividades, organiza tiempos, cuerpos y espacios. Y acá habilita a afirmar que no sólo la tierra, sino también el conocimiento, es de quienes lo trabajan.

2.

Me interesa retomar lo que comencé diciendo en el primer apartado: en la necesidad de introducir la variable sociocultural en el análisis que postula Bixio, resuena lo que afirman Giroux y McLaren -la relación entre lenguaje, experiencia y poder es esencial al pensar la educación crítica. La autora critica las operaciones pedagógicas que despolitizan, que borran el conflicto. Si pensamos el rol docente como el de un agente político, activo, que lucha por llevar adelante procesos significativos de aprendizaje crítico y comprometido en lxs sujetos, no se puede hacer de cuenta, por ejemplo, que el curriculum es algo dado, cerrado y neutral, que no implica una imposición, una marca de autoridad, una batalla constante, una búsqueda incesante de estrategias, abordajes y vueltas de rosca. Marta Negrin propone, por ejemplo, llevar el debate sobre el curriculum al aula en pos de una revisión de la pretendida "neutralidad" de la escuela y lo que allí sucede. Si lo que se considera conocimiento valioso ya viene dado, estático -si nosotrxs, docentes, determinamos y cerramos, por ejemplo, los alcances de lo que puede ser la literatura-, ¿cómo habilitamos la subjetivación de lxs estudiantes como lectorxs-autorxs?. "Se priva a los estudiantes de la posibilidad de participar y de comprender los mecanismos que se ponen en juego en la definición del curriculum" (Negrin, 2010: 77). Se oscurecen las estructuras de poder.

Como desarrollan Ezpeleta y Rockwell (1983), la tradición oficial de la escuela se ha empeñado en separar lo pedagógico -que sí pertenecería a la escuela- de lo político -que deja por fuera. Un enfoque crítico nos impulsa a evidenciar, lo más que podamos, las tramas del poder que están detrás de todo lo que en la institución sucede. Las clases de Literatura y Prácticas del Lenguaje no son un territorio que pueda eximirse de esto. ¿Hay algo más político que el lenguaje? En nuestras clases entran en tensión cuestiones tan gigantes y macropolíticas y a la vez tan íntimas y dolorosas como la discriminación y el prejuicio contra las variedades lingüísticas no legitimadas como dominantes o estándar. La construcción del canon es una discusión de larga data pero que nunca deberíamos dar por cerrada, las teorías literarias que recontextualizamos en las aulas tampoco -como menciona Bixio, la categoría de intertextualidad, por ejemplo, se ha trivializado dejando afuera lo que tiene de más interesante: "la expresión de la polémica en un único discurso, el ingreso de voces sociales, culturales, de ecos de otras voces en una misma voz" (Bixio, 2007: 27). La ortografía, sin ir más lejos, es una cuestión terriblemente polémica. La insistencia en el "escribir bien" se evidencia mucho más política que lingüística cuando

vemos, por ejemplo, un post de facebook que circuló bastante a fines de 2016: una foto de un cartel de una pollajería que decía “Medayones - Patitas reynas” encabezada con el hashtag “#EscribenComoPiensan”. No había nada en el cambio de la ll por la y que pudiera confundir al lector - la corrección era puramente una marca de pertenencia y exclusión sociocultural clara.

Pensar que la política puede quedar por fuera de la escuela es una ficción (¡y las ficciones también son políticas!). Y ya se ha dicho mil veces: si somos neutrales ante la injusticia, elegimos el lado del opresor. Es necesario entonces evidenciar el conflicto, marcar las tramas del poder y volvernos agentes activxs en las decisiones políticas para construir, con todxs lxs participantes, un proceso educativo más democrático. La construcción de esta “didáctica socio-cultural”, como la llama Bixio, “se formula en un proceso continuo” (Bixio, 2007: 28) de reflexión, de práctica teórica.

Junto con Rockwell y Ezpeleta creo que en este proceso continuo, “cuestionar y transformar las concepciones y prácticas vigentes, requiere aún de mucha construcción de conocimiento” (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 3), que recupere la existencia *no documentada* de la escuela y los procesos educativos, que registre la cotidianeidad, las particularidades, allí donde se dirime la construcción social de la institución. En los talleres en marcos de educación popular, este registro de lo no documentado es una preocupación muy clara. Quizás se deba a que en este tipo de espacios no hay ideas previas tan fijas sobre cómo deberían funcionar, sobre lo que es un “buen taller” o un “buen tallerista” -en contraposición con las ideas que circulan sobre las “buenas clases” o lxs “buenxs profesorxs” [3], quizás tenga más que ver con una obsesión de las organizaciones políticas por “hacer balances”. Lo cierto es que es completamente habitual apuntar las planificaciones de los talleres, ir anotando lo que se va dando en el espacio, confeccionar memorias -y compartirlas, socializarlas, al igual que las planificaciones, construirlas colectivamente, circularlas por mail, en grupos de Facebook, por donde sea. Nuestras redes sociales están llenas de este tipo de registros etnográficos, adscribiendo a las definiciones de etnografía de las que habla Rockwell: “documentar la realidad no documentada”, “mirar desde abajo”, “observar y analizar”.

La formación de lxs educadorxs en los ámbitos de educación popular no se piensa sino permanente y colectiva, y eso siempre resulta enriquecedor -y nos permite encarar las prácticas más tranquilxs y contentxs, cosa que no nos parece menor. Marta Negrin comenta dos experiencias que, como formadora de formadorxs, ha llevado a cabo en sus clases y que tienen que ver con esto, con el debate y diseño conjunto de clases, por más que luego en la práctica la clase sea dada por una sola persona, y la

interpretación y análisis de registros de clases que también han sido planificadas colectivamente. De alguna manera se puede también ver que estas formas de abordar la práctica docente en ámbitos institucionales se han, informalmente, popularizado - de allí la existencia de grupos de Facebook tales como "Docentes nuevos (el lado kafkiano de la cuestión)" u otros más específicamente relacionados con la puesta en común de "Recursos para profes" -así se llama uno- de cada materia. En los talleres raramente trabajamos con un/a solx tallerista, pero mientras en la escuela no estén habilitadas las parejas pedagógicas (como sí sucede en muchos bachilleratos populares, espacio de entrecruzamiento más que interesante de la educación popular y ciertos requerimientos institucionales formales), estos grupos y espacios de socialización son buenas formas de encarar una práctica docente cuya individualización no me parece necesariamente la mejor tradición educativa. Su existencia, creo, no hace más que evidenciar la necesidad que tenemos como docentes de estar en constante intercambio y aprendizaje colectivo, especialmente saliendo de una carrera universitaria en la que raramente se impulsa el trabajo grupal y a menudo ni siquiera se abre el debate en el aula. Grupos así muestran que no dejamos de considerarnos "docentes en formación" al recibirnos y que, en donde podemos, armamos comunidades. La construcción y reconstrucción permanente de saberes docentes, vemos entonces, se documenta cada vez más, y, también cada vez más, se deja de pensar en solitario.

Un trabajo permanente de análisis de registros, de ida y vuelta entre datos de campo y esfuerzo comprensivo, sustenta el avance progresivo para superar los sentidos "evidentes" de las situaciones. El análisis sostenido permite identificar y relacionar indicios y desde allí orientar las nuevas observaciones. (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 5)

3.

Me interesa pensar, por último, algunas de las categorías que Ezpeleta y Rockwell utilizan para "integrar eso 'otro' de la escuela" (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 8). Las autoras refieren, en primer lugar, "lo cotidiano": lo corren de su habitual oposición a la Historia -así, con mayúsculas- y encuentran allí un conjunto de actividades, prácticas y posicionamientos de sujetos particulares que, en la diversidad, son esenciales para cualquier proceso investigativo. Lo que me interesa particularmente de este concepto es que subyace en su valoración un reconocimiento de lo enriquecedor del ingreso de aquello a lo que la cultura escolar, oficial, no pondría con mayúsculas.

Esto me lleva a pensar, con Dubin (2016), el protagonismo que cobran, en lo concreto de las clases, las expresiones de la cultura popular o *no oficial* -a pesar de los esfuerzos gigantes que se han hecho,

evidentemente, para que quedaran por fuera de lo documentado y, por lo tanto, esperado en clase. Dubin habla de la cultura popular en oposición a la cultura oficial y como lugar, principalmente, del cuerpo y lo material: “un posicionamiento particular del cuerpo: risas, barullo, movimiento del cuerpo, gesticulaciones, entre otros. De alguna manera, se continúa representando que una buena clase o un buen alumno es aquel que mantiene la solemnidad, el silencio, la tranquilidad y, por el contrario, la risa, el barullo, los comentarios yuxtapuestos o el cuerpo en movimiento, suelen ser considerados como caos. Y si bien las clases no son un constante silencio y solemnidad, tampoco son una constante risa y barullo” (2016: 86). Considero que, a diferencia de lo *esperado* en ámbitos de educación formal, en los espacios de educación popular a estas expresiones corporales o sensoriales se les da lugar de otra manera, y esta habilitación resulta en dinámicas diferentes a las más habituales de la escuela que pueden ser, como mínimo y en mi experiencia, más amables y alegres -y cómo sino desde ahí llegaremos a poder pensar procesos significativos de aprendizaje, construcción crítica y colectiva de conocimiento. Cuestiones tan básicas y mínimas como el movimiento del cuerpo, la forma en que se ocupa el espacio, la risa o la circulación de la palabra no pueden dejar de mencionarse al pensar aportes para una educación crítica: el hambre o el frío modifican nuestro posicionamiento en el espacio y con respecto a lxs demás [4], la confianza entre lxs compañerxs que habilita chistes internos, referencias escondidas, o incomodidades ineludibles. O, sin ir más lejos: ¿qué comunicación estudiamos si no vemos al otrx cuando habla?

A modo de conclusión

A lo largo del proceso de escritura he ido sintiendo que se abrían más puntas de las que se cerraban - en torno a cuestiones como la realidad no documentada, el carácter disciplinador de la lengua, las referencias y reflexiones sobre nuestras propias experiencias, por nombrar algunas. Voy a preferir, también teniendo en cuenta que probablemente nunca pueda dar por cerradas las preguntas respecto a la práctica docente, tomar esto como una ventaja y una invitación a seguir reflexionando y entrecruzando experiencias, registros y nuevos lenguajes teóricos: a pensar la didáctica como una teoría política, abierta a e inmersa en los contextos socioculturales y en permanente construcción de conceptos que nos permitan acercarnos y transitar nuestra práctica educativa de manera cada vez más democrática, crítica y feliz.

Notas

[1] El recorrido en el que me he formado y desde el que hablo tiene que ver con mi rol como tallerista con jóvenes, por un lado, y con mujeres adultas, por otro, en el marco de la educación popular en el Frente Popular Darío Santillán - Corriente Nacional. En el ámbito de la educación formal, a partir de mi recorrido como alumna en los diferentes niveles y como profesora de Español en liceos franceses, de Literatura en las prácticas docentes y como observadora en el marco de la cátedra. Además, en una suerte de punto intermedio entre la educación formal y no-formal, como profesora de clases particulares.

[2] Siento que “democracia” es una palabra con un recorrido de sentidos tan apropiados por tantos sectores diversos que me surge en la necesidad de aclarar cómo la pienso y utilizo: hablo de democracia no sólo en el sentido de la participación ciudadana en la política electoral activa, crítica y consciente, sino ligándola a la construcción de poder popular en la lucha por, entre tantas cosas, la subjetivación - el reconocernos sujetos protagonistas de nuestra historia.

[3] El encuentro fue en noviembre de 2016, en el marco de una actividad organizada por la Cátedra Libre Virginia Bolten.

[4] Como comentan Ezpeleta y Rockwell, en la escuela “se espera un cierto orden, una cierta disciplina, alguna regularidad en las acciones; se tienen parámetros -los más diversos- para identificar, en diagnóstico rápido, al “buen maestro”, al “alumno terrible” (...) Se apela a la idea de “institución” para encontrar parámetros y pautas y aparece la tentación de localizar roles, jerarquías, normas, funciones, etc. que el conocimiento previo permite anticipar” (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 5).

[5] Y ni siquiera estoy hablando de un hambre o frío estructurales: me refiero a cómo cambian los talleres en invierno, cuando en una biblioteca popular sin calefacción nos sentamos todxs más cerca, o en primavera, cuando la chapa concentra el calor y movemos los encuentros al aire libre, como ejemplos pequeños.

Bibliografía

Bixio, Beatriz (2007): “Condiciones de posibilidad de una práctica”. *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado* [noviembre de 2005]. San Martín, UNSAM-UNLP.

Dubín, Mariano (2016): “Parodias de alumnos al saber docente: literatura, cultura popular y humor”. Cuesta, Carolina y Sawaya, Sandra (coords.) *Lectura y escritura como prácticas culturales: La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, Edulp.

Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983): *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Giroux, Henry y Mc Laren, Peter (1998): “Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia”. *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Negrin, Marta (2011): “Formación de docentes y prácticas de enseñanza ¿qué puede aportar la didáctica de la lengua y la literatura? Riestra, Dora (ed.) *Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche, UNRN.

Sawaya, Sandra M. (2010): “Procesos psicopedagógicos, lectura, escritura y las instituciones escolares”. *Cuadernos del CEDE III. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. San Martín, UNSAM EDITA.