

**TRES VARIACIONES EN LA NARRATIVA
PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA
EN ESCUELAS DEL INTERIOR DE LA PROVINCIA DE TUCUMÁN**

Prof. María Silvia Ojeda
Universidad Nacional de Tucumán
Facultad de Filosofía y Letras

Eje temático: 3. Teorías lingüísticas, didácticas de las lenguas y práctica educativa.

Resumen ampliado

La comunicación que se presenta se enmarca en el eje N° 3 “Teorías lingüísticas, didácticas de las lenguas y práctica educativa” La misma es producto de mi experiencia como miembro del Proyecto CIUNT “La Comunidad Lingüística y sus Instituciones como espacios de construcción de discursos lingüísticos y sociales: exclusión, inclusión, transversalidad”, dirigido por la Dra. Elisa Cohen de Chervonagura; y como tesista de la “Maestría en didáctica de las lenguas (español, francés, inglés)” que ofrece la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.

En este trabajo se muestran características del discurso de docentes y alumnos en contextos áulicos y su vinculación con el modo de enseñar contenidos de lengua en escuelas del interior de la provincia de Tucumán. Estas investigaciones consideran a la escuela como institución social que produce discursos de inclusión y/o exclusión de los grupos sociales que atiende, en contextos socioculturales concretos.

Comprender la dinámica de la vida del aula necesariamente nos lleva a hacernos preguntas sobre los centros de construcción de los sentidos que allí circulan, la historia del comportamiento social y cultural de las instituciones escolares, la impronta de las políticas educativas y las construcciones sociales que determinan configuraciones del sujeto docente y del sujeto alumno que interactúan en el universo áulico.

Entiendo entonces que: investigar desde paradigmas cualitativos, implica centrarse en las maneras en que la escuela reproduce, mediatiza y transforma el poder político, económico y cultural (Apple, 1989). Estas condiciones no parecen formar parte del currículum que organiza la transmisión de saberes, de modo que el desempleo, la degradación del trabajo, la desigual distribución de las riquezas, la desintegración de ciudades y comunidades, el abandono del campo parecieran no incidir en los actos educativos.

Investigar también supone desmontar los discursos que permitieron generalizar una visión de un espacio escolar donde todos los alumnos son iguales y a todos se les enseña de la misma manera.

Esta aparente neutralidad instalada en las escuelas a través de macrodiscursos que recorrieron la vida de las instituciones desde los inicios del sistema educativo, configuran hoy un mapa discursivo de inclusiones y exclusiones de los sujetos aprendientes, agudizados por políticas neoliberales, especialmente a la hora de

comprender y producir textos o en relación con las competencias comunicativas que deben poseer los alumnos para promoverse de un nivel del sistema a otro.

Si visualizamos las normas y las reglas que operan en este campo nos aproximaremos a la comprensión de los modos de producción de las instituciones escolares a través de las conductas habituales de sus integrantes, lo que dicen y hacen en las diferentes interacciones discursivas que mediatizan la enseñanza y el aprendizaje.

De allí la importancia que posee la metodología de investigación y los posicionamientos ideológicos que determinan el sesgo de la mirada del investigador y por lo mismo, las concepciones sobre el universo investigado. Nuevamente Apple muestra con claridad esta relación doble que se establece entre investigador, metodología y objeto a ser investigado:

“Las formas de investigación son maneras de estar con los demás, de mantener con ellos una relación “política”. Considerar a la gente como objetos aislados de estudio implica el riesgo de arrancarla del entretejido de la historia. No se tiene en cuenta por lo tanto el carácter fundamentalmente sociopolítico de la política educativa, su práctica y sus resultados”.

“Los sujetos a ser investigados no son meros objetos de estudio, sino agentes de cambio de fuerzas sociales que ellos crean más allá de sí mismos”

“La investigación alternativa ha evolucionado y se ha acercado más a las realidades socioeconómicas y culturales de la escuela, esto ha implicado una centración, sobre todo en lo que se refiere a las investigaciones cualitativas, en el papel del investigador, en la construcción de sus preguntas, interpretaciones y resultados”. (Apple, 1989: 17)

Desde esta concepción de la investigación que analiza a los sujetos y sus modos de inclusión social, intentaré dar cuenta de nuevos sentidos sobre las ocurrencias cotidianas de la escuela y el aula. Entendiendo siempre que:

“La mayoría de las instituciones no sólo debe su existencia a intereses comunes, sino que continuamente se ven sacudidas por conflictos y las personas empleadas en esas instituciones (en todos sus niveles) suelen tener sus propios intereses que tratan de perseguir sobre la base de sus propias circunstancias o historias materiales. Muchas veces estos intereses serán coherentes con los de los grupos dominantes y otras veces, los mismos individuos, mediatizarán, transformarán e intentarán reducir a límites generalmente establecidos, lo que se les impone desde afuera” (Apple, 1989: 34)

Las marcas de los conflictos y de los intereses aparecen en el aula en lo que se dice, en lo que se calla, en lo que se hace o no se hace cuando se actúa como sujeto que enseña o sujeto que aprende.

¿Qué hacemos cuando enseñamos?

Enseñar a escribir en la escuela, se relaciona estrechamente con las condiciones de las comunidades lingüísticas que se activan dentro del aula, más que con los modelos

teóricos que dan cuenta de los procesos que realiza un individuo para producir un texto escrito.

Si la escritura es un contenido nuclear en las nuevas propuestas curriculares y si los docentes dicen que han incorporado los contenidos de la Reforma Educativa, los investigadores tendremos que entender y explicar cómo circula este contenido en el aula.

En este sentido me encuentro desarrollado tres variables que puedan dar cuenta de la presencia y tratamiento de estos contenidos en el aula: tiempo, espacio y discurso. Dada la brevedad de la presente comunicación, me limitaré a considerar el modo dialogado de la comunicación que caracteriza a la narrativa educativa, al respecto Burbules (1999) expresa:

“El diálogo no es como otras formas de comunicación (charlar, argumentar, negociar, etc.). El diálogo es una actividad dirigida al descubrimiento y una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que toman parte de él. Ello es cierto aunque los papeles de los participantes no se deslinden con claridad, como los de “maestro” y “estudiante”

En el marco de estas Jornadas, solo mostraré algunas variables relacionadas con las formas características de ese diálogo, considerando tres categorías de análisis con sus correspondientes ejemplos, producto de observaciones y de registros de clase séptimos años de escuelas del interior de la provincia de Tucumán, urbanas y rurales, considerando dos cohortes temporales: los inicios de la implementación de la EGB 3 en la provincia (año 1998) y a diez años de la implementación de la Ley Federal en el País (2005). Las categorías son las siguientes:

a).- Preguntas que nominalizan el contenido (nombrar igual a enseñar)

El contenido se nombra, didácticamente no se ofrecen situaciones para que se desarrollen procedimientos para actuar con los textos. El texto pertenece al maestro, él es el que lee y el que interroga. La tarea de los alumnos es responder y copiar el resultado de las respuestas que se van escribiendo en la pizarra. Nombrar el contenido es enseñar ese contenido. Este ritmo que adquiere la clase nos lleva a otra dimensión de análisis

b).- Respuestas acertijo o efecto pim – pom.

Los alumnos se esfuerzan por contestar bien, necesitan que el profesor los apruebe, pero se limitan a lo que pregunta, no existe en ellos otro tipo de respuesta que no sea la limitada a la pregunta. Como la respuesta es breve, a veces solo de una palabra, la dinámica que se produce es un pim pom de intentos hasta que se acierta, lo que permite al profesor seguir preguntando. De esta manera se establecen preguntas que proyectan respuestas breves y respuestas breves que generan preguntas casi estereotipadas.

c).- El “otro” negado

Analizamos aquí situaciones que se relacionan con los intereses del alumno que no son atendidos por el docente.

Arribaré, por último, a conclusiones parciales en un intento de demostrar que es posible que los modos del diálogo que perviven en el interior de las aulas y que forman parte de las actuaciones de los docentes y de los estudiantes -en un proceso de cooperación mutua- sean contenidos patológicos que ritualicen la fragmentación, el

estereotipo, la superficialidad en el abordaje de los textos, el impedimento de salir de lugares pautados como formas de ignorar al otro. Círculo siniestro que aleja a los alumnos de los procesos de comprensión y producción de textos e inmoviliza a los profesores para poner en práctica otras alternativas de abordaje de la lengua materna. Por otra parte es posible también, que estos modos de actuar se relacionen con configuraciones extra áulicas sobre el “otro” y sus posibilidades de integración en las economías del trabajo y del mercado.