

Efectos de los modos de hablar (nos): escuela de radio. Alternativas de enseñanzas de la Lengua y la Literatura en nivel secundario (tercer año)⁽¹⁾

Rosario Caminos, Martín Duarte, Micaela Lorenzotti⁽²⁾

Palabras clave. aula de lengua y literatura ·
clase hipertextual · interactividad ·
evaluación formativa

(1) Este trabajo fue elaborado en el marco del Seminario Teorías de los aprendizajes correspondiente a la Maestría en Didácticas Específicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral y oportunamente reformulado.

(2) Profesores de Letras y estudiantes de la Maestría en Didácticas Específicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.
E-mail: rcaminos@unl.edu.ar
martinm_duarte@hotmail.com
michaelaluz@live.com

Resumen. En los últimos años se ha ido transformando el escenario sociocultural en el que se insertan nuestras prácticas educativas. El desafío actual de las aulas es la imperiosa necesidad de trabajar con alumnos que son cibernautas, que están hiperconectados e hiperestimulados. Frente a este desafío entendemos que debemos proponer un cambio de rumbo y dejar de lado la clase lineal procurando la venida de una *clase viva*, en sentido hipertextual, con movimiento propio, que sale de sus cauces «tradicionales» para tomar forma a partir de las relaciones intersubjetivas propias del aula. En este ensayo se presenta como caso de análisis un proyecto de radio escolar llevado a cabo en un barrio periférico de la ciudad de Santa Fe, el barrio Santa Rosa de Lima. El objetivo que se propone tal proyecto es enseñar Lengua y Literatura en una relación de transversalidad con otras materias del currículum escolar enmarcando los contenidos en un producto final, una radio barrial. Esta propuesta supone una reconceptualización del aula en tanto se la piensa como una subcomunidad de aprendices mutuos en donde cada individuo trabaja mancomunadamente para el logro de un objetivo compartido: la concreción de un programa radial.

Keywords. Language and Literature class room · hypertextual class · interactivity · formative evaluation

Abstract. In the last years the sociocultural scenario in which our educatives practices are inserted. The actual challenge in the class rooms are the imperative needs of work with students that are netizens, which are hyperconnected and hyperstimulated. To face this challenge, we understand that we have to propose a change of course, leaving aside the linear way of a class, seeking the introduction of a *live class*, in a hypertextual way, with its own movement, that move out from its «traditional» roots to take form from the own intersubjective class rooms relationships. In this essay, an analysis case is presented consisted in a

school radio show project that takes place in a suburb located in Santa Fe city, the Santa Rosa de Lima neighborhood. The objective this project is proposing is to teach Language and Literature in croocutting relationship with others subjects of the curricula, turning the contents in a final product, a neighborhood radio show. This proposal aim to a reconceptualization of the class room, if this is thought that a subcommunity of mutual apprentices in which each one work with each other for the reach of a common goal: the success of the radio show.

FANTÁSTICO. Es la palabra con que designamos lo insólito. Por eso se aplica continuamente en los viajes y en la historia del pensamiento. No es que designe cosas de contenido mágico: simplemente designa otras cosas. (Ernesto Sábato)

La enseñanza no es ajena a los signos que la caracterizan como altamente compleja. Complejidad que deviene en gran medida del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. (Gloria Edelstein)

1. Partir de lo que sabemos para potenciar los «vicios» del contexto

Sabemos que como profesores de Lengua y Literatura nos incumbe trabajar con alumnos cibernautas que tienen el ADN de las ventanitas de Microsoft, que están hiperconectados, hiperestimulados y son hijos del zapping. Sabemos que las condiciones de enseñanza se ven alteradas por la sociedad informacional y que esto puede alarmarnos. Sabemos que no tiene sentido añorar nostálgicamente el medio sólido de la institución estatal. Sabemos que resulta imperioso aprender

a navegar o surfear en el mar inestable e incierto de la fluidez. Sabemos — con esperanza— que esto implica una invitación a tomar la posta de la creatividad, la responsabilidad y la producción. Sabemos —hay que resaltarlo— que, frente a los cambios veloces y fugaces de la fluidez virtual generada por el discurso mediático, los adultos y niños estamos posicionados de igual a igual —es una experiencia que nos interpela y que compartimos con ellos—. Sabemos que ya no rige la ventaja del que sabe más que el otro y se impone por la ostentación de la administración del conocimiento.

Frente a todo lo que sabemos, no podemos menos que proponer un cambio de rumbo y dejar de lado la persistente y vana lucha por: la clase lineal; la impartición de un conocimiento repartido por igual a cada uno y la jerarquización de los saberes. Procuramos la venida de una clase viva, en sentido hipertextual, con movimiento propio, que sale de sus cauces «tradicionales» para tomar forma a partir de las relaciones intersubjetivas propias del aula y dar espacio a la «no secuencialidad de los enlaces de las ideas» (Temporetti, 2002:7).

2. Una reconceptualización⁽¹⁾ del aula de Lengua y Literatura: FM Popular

En concomitancia con lo expresado anteriormente, decidimos presentar como caso de análisis un proyecto de radio escolar llevado a cabo en un barrio popular de la ciudad de Santa Fe.⁽²⁾ El objetivo que se propone tal proyecto es enseñar Lengua y Literatura en relación de transversalidad con otras materias del currículum escolar y responder a los requerimientos del Ministerio, de los directivos, de los padres y —por sobre todas las cosas— de nuestros desbordantes e inquietos alumnos cibernautas.⁽³⁾ Esto supone una reconceptualización del aula, como una subcomunidad de aprendices mutuos. Sin perder de vista la Lengua y la Literatura,⁽⁴⁾ sin generar miradas sospechosas o desconfiadas de nostálgicos y ortodoxos amantes del «todo tiempo pasado fue mejor», nos situamos en un punto donde se puede trabajar, producir y aprender sin desoir las exigencias de nuestros superiores, sin traicionar la educación de nuestros jóvenes hiperconectados ni ser ciegos frente a la fugaz corriente mediática de nuestra cultura mundia-

(1) Acuñamos este término a partir de la apropiación de los postulados de la perspectiva psicocultural de la educación, planteados por Bruner (1997).

(2) Según señala Bruner (1997), a partir del *postulado del instrumentalismo*: el racismo, los privilegios de clase social y el prejuicio, todo ello amplificado por las formas de pobreza que crean, tienen efectos poderosos sobre cuánto y cómo educamos a los niños. Teniendo en cuenta esta realidad, nuestro proyecto de radio instaura un espacio, es una oportunidad en la que se manifiesta y se desarrolla el talento de los jóvenes, socialmente rotulados como «vagos, ladrones o faloperos» por el solo hecho de pertenecer a un barrio popular (Santa Rosa de Lima).

(3) Entre los objetivos generales del área en relación con el proyecto encarado, se procura que los alumnos: puedan interpretar y producir con acierto textos diversos; interactúen con la lengua oral y escrita en variadas, estimulantes y problematizadoras situaciones comunicativas; intercambien experiencias de producción textual; ocupen alternativamente roles enunciativos que amplíen su punto de vista alrededor de la cocina del significado; tomen conciencia de que la historia es también un texto tejido socialmente, un producto cultural que se reescribe diariamente y no un objeto ajeno a nuestras fuerzas, fatalmente aceptado con resignación; disfruten y jueguen con los libros que

—definitivamente— no muerden, no aburren, no son un mal necesario, ni son reliquias decorativas que acumulan polvo y telarañas; se vinculen con el ámbito radial y lo habiten: vivan esta experiencia como manera alternativa y valiosa de aprender, como una anticipación del mundo laboral que los espera al finalizar el secundario, como una manera de generar un cambio en su propio entorno barrial y como posibilidad de encontrar y hacer oír una «voz propia»; logren adquirir los contenidos y habilidades que la escuela les propone y que estos les permitan —con autonomía— aplicarlos en la vida cotidiana para solucionar situaciones problemáticas. lugar, buscamos romper —humildemente— con toda forma de perpetuación de situaciones de marginalidad (por estar alejados del centro geográfico de la ciudad; de las oportunidades; de los sistemas de poder) a partir de una innovación simbólica.

(4) Los contenidos trabajados: a) contenidos conceptuales: secuencia narrativa, explicativas, argumentativas, dialógicas y descriptivas; guión radial; guión teatral; crónica periodística; entrevista periodística; columna editorial; texto de divulgación científica; reseña crítica; poema; cuento policial, maravilloso, fantástico y realista; gramática oracional; gramática textual. b) Contenidos procedimentales: planificación de actividades; organización y distribución de tareas de construcción

lizada, ni olvidando el carácter sociocultural de las prácticas educativas (Temporetti, 2004).

Confiando en que «la creación de los significados supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber *de qué tratan*» (Bruner, 1997:21), partimos con una primera y gran premisa fundamental, y es que la educación no está de ningún modo aislada, sino que se encuentra dentro de los meandros de la cultura. Desde allí, cabe preguntarnos cuál es la función que se le debe asignar a la educación y los efectos que ésta tiene en la realidad: distribución de poder, estatus, beneficios, etc. La clave está en tomar todo aquello que la cultura —de masas, recortada, múltiple— nos brinda hoy, para transformarlo en una caja de herramientas que permita la aprehensión —y en ese gesto se inscribe la transformación— de la realidad.

En respuesta a estos desafíos, en este caso, la herramienta didáctica toma forma de radio, y la razón es que en el mundo globalizado, la radiodifusión —como medio masivo de comunicación y gran herramienta tecnológica— no ha perdido vigor; ella —como la World Wide Web— es flujo de datos constante, espontaneidad, información en rotación, servicio a la comunidad, entretenimiento fluctuante. No requiere una atención exclusiva ya que se la puede oír mientras se hacen otras tareas, es una voz radiofónica lanzada a la distancia que busca un oído para entablar una comunicación que a veces —ése es el desafío— se diluye, fracasa, se entrecorta o se fragmenta. En los albores del siglo XXI, la radio luce espléndida: se apoya en las nuevas y viejas tecnologías que la complementan y potencian para salir al mundo, por citar: se puede escuchar en un blog; verse a través de una camarita Web; se presta al comentario del emisor con el soporte del chat, el Facebook, los mensajes de celular o las llamadas telefónicas. En nuestro caso, conectamos la radio (los medios masivos de comunicación) con los contenidos del aula para fortalecerlos, afianzarlos, usarlos y volverlos más atractivos a los ojos de los adolescentes. Con la radio logramos un punto de encuentro entre la cultura escolar y la actualidad de nuestros jóvenes hiperconectados e hiperestimulados. Aunque en la recepción del discurso mediático la concentración no es un requisito, nuestros alumnos —para preparar y poner en el aire su programa, puestos en el papel activo de

productores culturales— tienen que hacer el trabajo de leer, seleccionar información, reelaborarla, repensarla, reescribirla y oralizarla (operaciones clásicas del discurso pedagógico).⁽⁵⁾ Es decir, la memoria, la conciencia y los contenidos de —por mencionar— gramática, sintaxis, coherencia y cohesión textual, géneros discursivos, entran en juego para preparar lo que llamamos el guión radial (un guión flexible). La información a divulgarse — indefectiblemente— necesita ser interiorizada por los jóvenes periodistas. Un aspecto que justifica la selección de la radio como proyecto áulico es el papel de mediador cultural que ésta tiene sobre los sujetos y su entorno. En este sentido, comprendiendo que el lenguaje es la condición sine qua non de la radio, debemos notar que ésta trabaja con signos —a diferencia de las herramientas que transforman directamente la realidad— que modifican al sujeto que los utiliza como mediador, actuando sobre la interacción de ese sujeto con *su* entorno (Pozo, 1989) y, como consecuencia de ello, es el alumno el que toma posesión del lugar central en esta forma de aprendizaje propuesta.

De esto último se deriva que una reconceptualización del aula de Lengua y Literatura supone a su vez, por parte de nosotros como docentes, una reconceptualización del alumno en términos de *sujeto agente*, que actúa intencionalmente por medio de los sistemas simbólicos que encuentra en la cultura (Temporetti, 2004).

3. La pregunta de rigor: el lugar de la evaluación dentro de este nuevo espacio de aprendizaje

El proyecto de trabajar mancomunadamente en radio permite un progreso y un crecimiento de orden grupal, sobre la idea de triunfos individuales. Se invierte así la concepción de triunfos sobre otros, por la nueva propuesta de triunfar *con* otros. De esta manera, se atiende tanto al progreso propio como al ajeno, ya que el programa —producto final del trabajo colectivo— tendrá éxito en tanto y en cuanto cada participante cumpla efectivamente la tarea que debe desempeñar desde su propio lugar. En esta línea, se responde al postulado de la externalización:

de textos; búsqueda de información relevante; confección de resúmenes; confección de paráfrasis; reconocimiento de secuencias textuales predominantes; lectura y selección de noticias; reescritura de crónicas; oralización de textos; dramatización de guiones teatrales; elaboración de guiones de radio; manejo del tiempo y del espacio áulico y radial; trasposición de contenidos escolares; autocorrección de producciones orales y escritas; selección de bibliografía en biblioteca con asesoramiento de docentes y bibliotecario; selección de temas musicales —preferentemente— vinculados con la bibliografía utilizada en las emisiones radiales. c) Contenidos actitudinales: valoración de la cooperación como medio de producción educativa; actitud de solidaridad con el grupo de trabajo; atención a la diversidad de criterios y de talentos personales; autocrítica para reconocer fortalezas y debilidades de la práctica radial; constancia en el tiempo para cumplir con el proyecto de radio más allá del tiempo, las ganas y los obstáculos; interés por aprender, superarse y desarrollar una criteriosa voz propia; hábito de orden y de previsión de necesidades; apreciación del aprendizaje basado en el humor, el juego, la alegría y el goce. (5) Cabe mencionar en este apartado las lecturas de los estudiantes para la concreción del proyecto: selección actividades de manuales de

Lengua y Literatura de tercer año; selección de fragmentos de obras de teatro (comedia, drama, tragedia); selección de cuentos de autores argentinos y latinoamericanos: Borges, Cortázar, Sacherí, Fontanarrosa, Galeano (entre otros); selección de poesías de autores argentinos y latinoamericanos: Gironde, Gelman, Benedetti, Cardenal, etc.; selección de chistes, colmos, trabalenguas, adivinanzas y retruécanos; selección de historietas; selección de revistas y periódicos de divulgación científica; selección de revistas del mundo del espectáculo (*Semanario, Paparazzi, Pronto, Caras*, etc.); diarios (*El Litoral, Uno, Clarín, La Nación, Perfil*, etc.).

(6) En este sentido, resaltamos la relación con el *postulado de la identidad y la autoestima* propuesto por Bruner (1997): la autoestima de los alumnos se refuerza gracias a la sensación de poder iniciar y llevar a cabo cooperativamente y con éxito las actividades radiales. La escuela y el estudio de radio ofrecen un contexto en el que el *sujeto agente* se siente movilizado a experimentar más allá del error.

(7) Lo mismo podríamos señalar sobre nuestro proyecto de radio: buscamos promover lectores y escritores críticos de la palabra y la realidad, no formamos —insistimos— locutores o periodistas (si los alumnos descubren una vocación y/o una fuente laboral en la radio: bienvenido sea esto aunque no constituya el *top five* de nuestros intereses), no

la principal función de toda actividad cultural colectiva es producir «obras» (...) que dan orgullo, identidad y un sentido de continuidad a aquellos que participan (...) las obras colectivas producen y sostienen la solidaridad grupal. (...) Las obras y las obras-en-preparación crean en un grupo formas *compartidas* y *negociables* de pensar (Bruner, 1997:40).

En esta lógica de creación colectiva, la autoevaluación es constante, se hace de manera grupal para mejorar el producto con cada emisión. El docente es parte del proyecto, guía, interviene cuando la situación lo requiere, asesora en un clima democrático y de cooperación. Cada chico asume un papel según sus talentos (locutor, musicalizador, periodista deportivo, guionista, etc.). El error, la espontaneidad y la franqueza del habla son protagonistas. Todo es materia de aprendizaje.⁽⁶⁾ En este proyecto de creación conjunta se unen: la radio, la escuela, Internet, los celulares y el barrio como manera de acercarnos, encontrarnos, conectarnos y hablarnos en un mundo donde no todo se evapora y donde los contenidos específicos de un área se transforman en material que da origen a una obra colectiva, en la cual el conocimiento cobra sentido.

Es así que nos convencemos de que la evaluación es formativa, desde el momento en que, tanto el docente como los alumnos, ofrecen retroalimentaciones a sus pares, y que ambos «son conscientes del impacto emocional de las retroalimentaciones en la autoestima y en la motivación de todos y cada uno» (Anijovich, 2010). De este modo, el concepto de interactividad (Temporetti, 2006) cobra relevancia en tanto los interlocutores (alumnos-educador) modifican y transforman su comprensión del escenario discursivo. Esto implica negociaciones que propicien la comunicación —siempre enriqueciendo el conocimiento del área disciplinar de Lengua y Literatura— en procura de la concreción efectiva del programa radial.

4. Algunas precisiones: la didáctica de la Lengua y Literatura

Para entender nuestra postura, podrían tomarse como referencia las palabras de Gianni Rodari (2005) en su *Gramática de la fantasía*: «El uso total

de la palabra para todos” me parece un lema, de bello sonido democrático. *No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo*».⁽⁷⁾ Bien podría decirse que el título de este libro de Rodari suena deliberadamente como una incongruencia y una ironía.⁽⁸⁾ En tal sentido y, aunque parezca redundante, sostenemos que ni este autor italiano ni nosotros (salvando las distancias) nos proponemos generar o hallar las reglas o principios de una materia escurridiza como lo es la Fantasía; tampoco, bajo ningún aspecto pretendemos diseñar recetas o toparnos con moldes que permitan elaborar ficciones a medida del *señor consumidor*. El objetivo —sumariamente— es proponer una serie de caminos que los alumnos pueden transitar para *entrar en el juego vital, juego simbólico de la palabra*: alegre, alada, sanadora, transformadora, reflexiva, protagonista, pensadora y generadora de conocimientos (entre otras cuestiones).⁽⁹⁾

Por otro lado, nuestra tarea con la lengua es vecina del interaccionismo sociodiscursivo que tiene como rutilante luminaria a Bronckart. Como se sabe, este enfoque —lo decimos a grandes rasgos— considera la actividad de lenguaje como acción humana adquirida en los intercambios de prácticas verbales que son realizadas entre los agentes humanos y que elaboran las capacidades mentales y la conciencia de los mismos agentes. En otras palabras: la adquisición de la capacidad de lenguaje se produce en el desarrollo histórico-social. Se habla de una «didáctica del compromiso» (Bronckart, 2007) que permita: integrar o globalizar la enseñanza de lenguas; poner en primer plano la función comunicativa del lenguaje, tal como es realizada por los géneros de textos y su infraestructura general; resignificar las actividades cuyo objetivo es el conocimiento técnico de los mecanismos de textualización y de enunciación; dar su justo lugar a las regularidades propiamente gramaticales (instrumentos al servicio de un empleo correcto de la lengua).

Sobre la lectura y la escritura, compartimos la opinión de Emilia Ferreiro (2005). Para ella, leer y escribir son construcciones sociales porque cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a estos verbos. La formación de lectores plenos (no descifradores) es un desafío de nuestra vida democrática e involucra a toda la comunidad. En esta perspectiva, los libros son o están incompletos por naturaleza, por tal motivo necesitan

pretendemos realizar el trabajo de formación integral en radiodifusión.

(8) Alvarado (2004) valora la obra de Rodari porque considera que muchas de sus estrategias didácticas —como las consignas de escritura de invención— favorecen el desarrollo de habilidades que exceden la producción de textos de ficción y porque evade la rutinización de las actividades escolares que es uno de los principales obstáculos para el desarrollo de las competencias de lectura y escritura. Alvarado propone salir de la rutina donde los textos se leen y escriben por obligación, no por interés o necesidad. Sugiere enfrentar a los alumnos a tareas de escritura que se presenten como problemas y demanden, para su resolución, la puesta en práctica de estrategias como alternativa para contrarrestar la inercia y el desaliento que suelen pesar sobre el trabajo escolar de composición. En esta dirección y en nuestra propuesta de trabajo para la escuela de Santa Rosa, buscamos «despabilar» el aula con un desafío que involucre ponerle el cuerpo a la palabra y viceversa.

(9) Cabe aclarar —según nuestra opinión— que si se encara un trabajo con pretensiones de ser transformador o, al menos, movilizador, debemos tener en cuenta que la lectura y la escritura remiten a construcciones sociales, son actividades socialmente definidas, son procesos sumamente complejos que están atravesados por

diferentes dimensiones
insoslayables (sociodiscursiva,
cognitiva, lingüística,
estratégica).

de un lector y no pueden realizarse como objetos culturales hasta que no encuentren una comunidad de lectores intérpretes que los transformen en patrimonio cultural.

Sobre la crítica literaria, Analía Gerbaudo (2011) utiliza la comparación con una lupa y desde allí piensa a la crítica como una mediación y a la teoría literaria como un cuerpo de conocimientos que permite elegir desde qué posición leer y enseñar a leer para recuperar la densidad del arte sin convertir al texto literario en un conejito de indias desprovisto de su fuerza política.

En relación con el fragmento anterior, y si nos preguntamos desde qué tradición de la teoría literaria tomamos nuestras decisiones didácticas, podríamos decir que —inicialmente— nos inspira el Barthes de S/Z, quien sostiene que lo que está en juego en el trabajo literario es hacer del lector no ya un consumidor sino un productor que valora el plural del que está hecho el texto:

Por lo tanto, hay que elegir: o bien colocar todos los textos en un vaivén demostrativo, equiparlos bajo la mirada de la ciencia in-diferente, obligarlos a reunirse inductivamente con la copia de la que inmediatamente se los hará derivar, o bien devolver a cada texto no su individualidad, sino su juego, recogerlo —aun antes de hablar de él— en el paradigma infinito de la diferencia. (...) La evaluación fundadora de todos los textos no puede provenir de la ciencia, pues la ciencia no evalúa; ni de la ideología, pues el valor ideológico de un texto (moral, estético, político, alético) es un valor de representación, no de producción. (...) Nuestra evaluación sólo puede estar ligada a una práctica, y ésta práctica es la de la escritura. De un lado está lo que se puede escribir, y del otro, lo que ya no es posible escribir (Barthes, 1991:1).

Referencias bibliográficas

Alvarado, M et al. (2004). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Anijovich, R. (Comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Barthes, R. (1991). *S/Z*. México: Siglo XXI Editores.

Bruner, J. (1997). Cultura, mente y educación. En *La educación, puerta de la cultura*. Buenos Aires: Visor.

Bronckart, J. P. (2002). Entrevista (Riestra, D.). En *Propuestas 7*, 7–18. CELA. UNR.

——— (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós (Cuestiones de Educación).

Ferreiro, E. (2005). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gerbaudo, A. (Dir.) (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe– Rosario: Homo Sapiens–Ediciones UNL.

Pozo, J. I. (1989). Teorías de la reestructuración. En *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Rodari, G. (2000). *Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires: Colihue–Biblioser.

Temporetti, F. (2002). El modelo Internet. ¡La clase ha muerto; viva la clase! En *Pedagogía universitaria*. Rosario: Homo Sapiens.

——— (2004). Aprendizaje, prácticas educativas y Psicología Cultural. *Jornadas Latinoamericanas de Investigación y práctica en Psicología Educacional*. Facultad de Psicología. UBA.

——— (2006). Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza. En *Itinerarios Educativos, la revista del INDI I(1)*, 89–102. Santa Fe: UNL.