

Bernardo Masini
Leer para pensar en un contexto de educación masiva.
Confesión de parte.

Transcurrido mi primer año como profesor de la materia llamada Taller de Lectura y Redacción, impartida a alumnos de primer grado de Bachillerato, es inevitable abrir un espacio para reflexionar acerca de mi práctica, mis supuestos y los resultados que el trabajo generó en los alumnos.

En el verano pasado fui invitado para impartir el curso de Taller de Lectura y Redacción en la preparatoria de la que fui alumno años atrás. Desde hace algún tiempo, había cultivado el deseo de dar clases en dicha escuela por una razón sencilla: fui alumno de escuelas maristas durante trece años, y me siento agradecido y satisfecho por la educación que recibí en ellas. De ahí que hubiera incubado durante años el deseo de regresar como un colaborador más en el proceso de educación de más jóvenes que, como sucedió en mi caso, estudian en las escuelas maristas desde la convicción de que se trata de un modelo funcional y de calidad. Para mí ha sido gratificante y emocionante colaborar durante este año con quienes en otro tiempo fueron mis profesores. De verdad disfruto mi trabajo: escenario de aprendizajes múltiples en diversos sentidos, comenzando por el reconocimiento de los errores cometidos en mi práctica docente.

Luego de dos semestres en los que he procurado fomentar en mis alumnos el aprecio por la lectoescritura, los resultados y las conclusiones que me sugieren obligan a repensar varios aspectos de mi método y estilo docente. Valdría la pena hacer mención de que llegué a dar clases en una preparatoria después de varios años de estar inmerso en el ambiente y la dinámica de la universidad. Durante este año alterné la docencia en ambos niveles, y he tenido que reconocer que el ejercicio de desdoblamiento necesario para navegar sin raspaduras en ambos espacios es más complejo de lo que parece. A lo que voy es que tal vez mi mayor error de “primerizo” con los alumnos de bachillerato fue que supuse que estaban dispuestos y eran capaces de llevar un curso con características propias de la universidad; es decir, fomentando la participación libre de los alumnos y el maestro, de tal forma que todos juntos construyéramos las sesiones, en algo que realmente pudiera ser considerado un taller, en todo el sentido de la palabra.

Por consiguiente, diseñé mis cursos de Lectura y Redacción a partir del supuesto de que mis alumnos—hombres y mujeres de catorce a dieciséis años en su mayoría— son sujetos pensantes, dotados de discurso e intereses propios. De esa forma, consideré que mis alumnos bien podían calificar como interlocutores que me acompañarían con sus inquietudes en la definición del rumbo del taller. Claro está que a lo largo del año encontré no pocos casos (de entre 144 alumnos) que respondieron cabalmente a ese supuesto. Encontré talento, vigorosidad y franco interés en la materia en varios alumnos que aprovecharon significativamente el curso en aras de desarrollar competencias tales como habilidades de lectura, redacción y análisis de la realidad entre otras.

Ahora bien, después de un año de trabajo, y un rosario de experiencias agridulces con mis alumnos, algunos de los supuestos se han tenido que modificar. La preparatoria donde estudié y ahora trabajo maneja una cantidad de alumnos que hace sumamente complejos todos los procesos vinculados con nuestro proyecto educativo. Hay más de 1200 estudiantes, repartidos en tres niveles (uno por cada

grado de bachillerato), los cuales a su vez se subdividen en grupos de cuarenta y ocho alumnos. Trabajar con grupos así de numerosos fue mi mayor reto del año pues, ante todo, procuro respetar la individualidad de cada uno de mis estudiantes. Esta es una tarea difícil en grupos tan grandes, y con frecuencia, cuando estoy en la escuela no puedo evitar el recuerdo de—*The Wall*, la canción y la película en la que Pink Floyd construye una metáfora que relaciona la educación de masas con la producción de la carne molida, siempre homogénea y predecible.

Comulgo con una compañera profesora de la universidad que dice que enseñar a leer es enseñar a pensar. Ese era —y sigue siendo— mi objetivo general, o traducido a un plano más intimista, mi ilusión con respecto a mis alumnos, en la inteligencia de que llegaban a mi curso luego de nueve años de educación primaria y secundaria, en los cuales no hay, por lo general, una estrategia sistemática definida para que los jóvenes desarrollen competencias de reflexión, análisis y, sobre todo, de expresión para que sean capaces de compartir sus propias impresiones, no sólo en torno a asuntos escolares, sino en general, al mundo que habitan, partiendo de las cosas que a ellos mismos los interpelan. Tal vez ese fue el mayor acierto de mi estrategia docente: procuré a lo largo del curso formular cada concepto, desarrollar cada tema vinculándolo con los consumos culturales que ellos mismos frecuentan. Las caricaturas y la música que ellos escuchan fueron el mejor instrumento para que comprendieran el lenguaje literario; lo que ellos veían en la televisión, lo que consumían en los centros comerciales, la música y hasta el cine que ellos ven fueron material de apoyo frecuente para una mejor comprensión de los conceptos y, en general, de los contenidos del curso. En la medida en que muchos alumnos se sintieron interpelados a través de esta estrategia, el curso de Taller de Lectura y Redacción logró despertar en algunos (nunca en la mayoría) sus pulsiones reflexivas, las cuales eran visibles en los trabajos que entregaban.

Desgraciadamente, mi renuncia deliberada a implementar mecanismos coercitivos de control de disciplina arrojó como consecuencia que sólo aquellos realmente interesados en la materia la aprovecharan como lo esperaba. Aun cuando el clima de la clase lograba ser ameno, seguía teniendo peso un factor muy grande que no se puede vencer de manera sencilla: a la abrumadora mayoría de los adolescentes, y de la población en general, no les gusta la lectura, y en menor medida aun, la escritura. Ellos me lo hicieron saber explícitamente a través de un pequeño sondeo que apliqué el primer día de clases. Muy pocos contestaron que sí a la pregunta referida a si les gusta leer, y muchos de ellos, a sus catorce o quince años de edad, ni siquiera habían leído un libro completo en toda su vida.

Con mayor razón, a partir de lo anterior, traté de ganarme el interés de ellos en mi clase. Sabía que un curso duro y mecánico asfixiaría la imaginación suya y la mía también. Por eso procuré fomentar el ludismo, con la consecuente relajación disciplinaria que a la postre, se convirtió en el mayor problema de la materia. Al desentrañar y comprender a su manera las condiciones en que se daba la clase, muchos estudiantes optaron por aprovechar el espacio para emplearlo en otras cosas, definitivamente más significativas para ellos. Así, era común sorprender a mis alumnos haciendo tareas de otras materias al tiempo que explicaba algún concepto, o bien, algunos con lujo de descaro dedicaban la clase a charlar con sus compañeros, contaminando conscientemente el clima de la clase, en la que por lo regular era necesario subir el tono de la voz para hacerme escuchar.

La moraleja es contundente: al igual que el lazarillo de Tormes, el profesor que quiera propiciar el aprendizaje significativo en grupos de cuarenta y ocho alumnos debe saber un punto más que el diablo. Y lo que es más triste: tuve que reconocer que la coerción (uno de los muchos rostros de la violencia simbólica) es un ingrediente necesario e ineludible en la relación con los alumnos en ese nivel, por mayor capacidad que tengan muchos profesores para matizarla.

En ese contexto, acompañar a los alumnos adolescentes en aras de que se permitan perder el miedo por la lectura y la escritura ha sido un reto por demás interesante, y apasionante más allá de sus buenos o malos resultados. A lo largo de un año, cuatro profesores procuramos impartir el mismo curso para más de 430 alumnos, repartidos en nueve grupos distintos. Como se puede suponer, la gama de criterios, opiniones e intereses entre el alumnado fue amplísima. De esa forma, no podía evitarse la polémica entre ellos, así como los comentarios hacia los profesores con respecto al material de lectura que manejábamos. Cuando trabajamos con una pequeña novela de superación personal, no tardaron en aparecer los comentarios reprobatorios e inquisidores de parte de los alumnos que preferían desmarcarse del género literario en cuestión (el cual también está lejos de ser mi favorito). Sin embargo, al manejar textos que me parecieron pertinentes para un taller literario para adolescentes, como fueron algunos cuentos de Benedetti y Rulfo, muchos otros me refunfuñaron, alegando que lo que un buen profesor debería recomendar era precisamente algo ligado a la superación personal. Desde luego que las opiniones encontradas no eran de los mismos sujetos. Pude comenzar a vislumbrar “categorías” de alumnos en función de sus gustos e intereses.

En general, percibí una gran resistencia en la mayoría para dejarse tocar por el trasfondo de los textos que leíamos. Procuré hacer guías de lectura con propuestas sencillas para que ellos leyeran en una clave determinada. Sin embargo, la mayoría se limitaba a recorrer la trama del libro y punto. Me pareció combatir en desventaja a una especie de desidia de parte de ellos, en el sentido de que interpretar los textos literarios implica un proceso de reflexión que los alumnos, por lo menos a su edad, prefieren no hacer. A ello se suma el contexto en el que se da el curso: preparar a 430 alumnos para que presenten un mismo examen implica soslayar —por más que se intente lo contrario— la reflexión libre, producto de la interpretación profunda de un texto literario.

Algo muy similar sucedía de manera constante cuando hacíamos ejercicios escritos. En este sentido, el cine fue un terreno particularmente fértil. Mes con mes, y en función de los contenidos de la unidad en cuestión, pensaba en una película *ad hoc*, y se las recomendaba para que ellos escribieran, en formato de ensayo, sus impresiones en torno a ella. La actividad entusiasmaba a los alumnos que escribían y me hacían llegar sus trabajos. Sin embargo, muchos de ellos se desencantaban al ver las notas bajas que ponía con frecuencia, con el argumento de que lo que me hacían llegar eran meros resúmenes de la trama, siendo que se les había pedido un ensayo. Esto daba pie a la pregunta frecuente: “Entonces, ¿cómo se escribe un ensayo?”, y eso daba pie a mis explicaciones en torno al valor de sus propias impresiones, sus reflexiones respecto a las cosas que veían. De esa forma, poco a poco llegaron a mis manos trabajos más pulidos, en los cuales se podían leer interesantes comentarios respecto a las películas que mis alumnos veían. La calidad de algunos ensayos me devolvía la esperanza, no sólo por la sensación de que, por fin, mis alumnos le daban lugar a la reflexión en su trabajo, sino porque pude confirmar una de mis hipótesis iniciales: hay talento entre mis alumnos, ya como inteligencia reflexiva o como potencial literario.

Las moralejas de un año de prueba y error, de intentos con sus fallas y sus aciertos deberán traducirse en un curso más fino para el año entrante. Con apego a lo que diría Ernesto Sábato, la esperanza es la semilla que hace germinar y dota de sentido a cualquier proyecto educativo, ya individual, ya colectivo. Desde mi propia esperanza, me corresponderá meditar sobre lo que hago, sus enfoques y sus posibilidades. De seguro, los años venideros llegarán con sus propios aprendizajes.

Bernardo Masini

Profesor de Taller de Lectura y Redacción

Colegio Cervantes Bachillerato

Guadalajara, México

masini@iteso.mx