

**Escuchar al estudiante. La inclusión
socioeducativa en la práctica**

CONFERENCIAS

(Tomo 6)

Escuchar al estudiante. La inclusión socioeducativa en la práctica

Isabelino Siede
Natalia Rosli
Carola Hermida

Siede, Isabelino

Escuchar al estudiante : la inclusión socioeducativa en la práctica / Isabelino Siede ; Natalia Rosli ; Carola Hermida. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Consejo Nacional Investigaciones Científicas Técnicas - CONICET, 2021.

156 p. ; 17 x 12 cm.

ISBN 978-950-692-184-2

1. Sociología de la Educación. I. Rosli, Natalia. II. Hermida, Carola.

III. Título.

CDD 306.43

INVELEC

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
SOBRE EL LENGUAJE Y LA CULTURA**

Coordinación general: Ricardo J. Kaliman

Corrección: Constanza Padilla, Estefanía Mansilla, Cynthia Paola González Soria, Marina Filippi y Ricardo J. Kaliman

Fotografía: Virginia Agüero y José Manuel Villafañe

Diseño: Aldo Cocheri

Desgrabaciones: Sixto Eduardo Robra Prieto

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita del titular del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

Queda hecho el depósito que marca la ley N° 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

Índice

| | |
|---|-----|
| Isabelino Siede Educación y derechos humanos | 13 |
| Natalia Rosli Leer y escribir para aprender. Experiencias en contextos escolares desfavorecidos | 73 |
| Carola Hermida “Es ramaje mi canto / para tu trino”. Experiencias literarias subjetivantes y comunitarias para las infancias y juventudes | 121 |

Introducción

Esta colección tiene por objetivo difundir y, sobre todo, poner a disposición de quienes se encuentran comprometidas/os en el trabajo educativo, conocimiento valioso para la inclusión socioeducativa, recogido y/o producido en el marco del proyecto “Estrategias para la inclusión socioeducativa”, que el Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC, CONICET/UNT), viene ejecutando desde abril de 2017.

El Proyecto, financiado por el CONICET como Proyecto de Investigación y Desarrollo de Unidades Ejecutoras (Proyecto UE 009), tiene como objetivo general el de contribuir a la formulación y aplicación de estrategias didácticas en el sistema educativo que permitan la ampliación del acceso al ejercicio de los derechos de los sectores sociales vulnerabilizados. No se trata, consecuentemente, solo del derecho a la educación, sino de todos los derechos que les corresponden a los seres humanos y que apuntan finalmente al derecho más fundamental a alcanzar una vida digna y plena. Somos conscientes de que la inclusión socioeducativa, así

entendida, es multidimensional y multivariada. Por ese motivo, en el INVELEC nos hemos concentrado en cuatro ejes dentro de los cuales entendemos que nuestros campos disciplinarios pueden realizar aportes significativos: Construcción de ciudadanía, Alfabetizaciones, Identidad y autoconcepto, Literatura y construcción de subjetividades.

Durante el tercer año de ejecución del proyecto, convocamos a especialistas de distintos puntos del país a coordinar talleres con la participación de miembros del INVELEC y de equipos técnicos del Ministerio de Educación de Tucumán para reflexionar sobre las opciones y características de las intervenciones didácticas que mejor pudieran promover los objetivos del proyecto. Isabelino Siede, Natalia Rosli y Carola Hermida, cada una/o desde su propio terreno, abrieron el espacio para una experiencia intensa, productiva y enriquecedora. Como complemento de estos talleres, ofrecieron, además, conferencias abiertas para todo el público interesado. Se ofrecen en este volumen las desgrabaciones de estas conferencias, revisadas por sus autores/as, en las que abonan sus respectivas contribuciones con actualizadas referencias teóricas y sustentadas en el análisis de experiencias concretas en el territorio educativo. Colaboraron en la corrección de pruebas Constanza Padilla, Estefanía Mansilla, Paola González Soria y Marina Filippi.

Tomando como foco ya la conciencia y el ejercicio de los derechos, ya la perspectiva epistémica de la lectura y la escritura, y ya el protagonismo de la práctica

literaria, las tres exposiciones coinciden en resaltar la importancia de crear las condiciones para que las/os estudiantes puedan asumir su propia historia y su propia expresión y, de este modo, construir con ellas/os su propio aprendizaje.

Dr. Ricardo J. Kaliman
Director científico PUE 009
Estrategias para la inclusión socioeducativa



SOBRE EL LENGUAJE Y LA CIENCIA

CONICET



INVEST

Conferencias



Educación y derechos humanos

Dr. Isabelino Siede

Quisiera trabajar hoy sobre la relación entre educación y derechos humanos, algo de lo que entendemos como “la cultura de los derechos humanos” en el siglo XX y el siglo XXI, y de algunos de los desafíos que eso implica para la educación.

Primero, me gustaría empezar pensando juntos qué son los derechos humanos, porque a diferencia de otros países o regiones, cuando nosotros hablamos de estos, muy rápidamente los vinculamos con la última dictadura militar. Y me parece importante sostener esa vinculación, pero no quedarnos entrampados en ella, sino pensar que los derechos humanos son eso y mucho más.

Digo esto porque me pasó, cuando estuve haciendo mi tesis de doctorado sobre la enseñanza de los derechos humanos. Muchas veces le comentaba a algún colega: “Estoy trabajando sobre la enseñanza de los derechos humanos”, y me contestaban: “Ah, yo tengo un

material sobre la dictadura para...". "No, no, yo no hablé sobre dictaduras, es sobre derechos humanos". Y entonces, me parece que ahí está una parte del problema: no quedar atrapados en que los derechos humanos tienen que ver con algo que nos pasó hace cuarenta años, que efectivamente está presente en nuestras preocupaciones actuales, pero no se quedan solo atrapados ahí.

Tomo entonces una definición que propone Pedro Nikken (1994), que fue miembro de la Corte Interamericana de Derechos Humanos:

La sociedad contemporánea reconoce que todo ser humano, por el hecho de serlo, tiene derechos frente al Estado, derechos que este, o bien tiene el deber de respetar y garantizar, o bien está llamado a organizar su acción a fin de satisfacer su plena realización. Estos derechos, atributos de toda persona e inherentes a su dignidad, que el Estado está en el deber de respetar, garantizar o satisfacer, son los que hoy conocemos como "derechos humanos" (p. 17).

Es una definición densa, compacta, pero me parece muy rica, y me parece interesante destacar cómo empieza: "La sociedad contemporánea reconoce" los derechos humanos. Es decir, los derechos humanos son una construcción histórica, son una construcción colectiva que se fue desarrollando a lo largo del tiempo, y que no son fruto de una esencia humana o algo que está por encima de la historia, sino que son fruto de luchas específicas que fueron llevando a estos enunciados que hoy reconocemos como derechos humanos. Y son también

derechos que ligan a cada sujeto con el Estado. ¿Por qué ligan a cada sujeto con el Estado? Porque básicamente son los Estados los que, reunidos en las Naciones Unidas, deciden reconocer derechos a un tercero que son los sujetos humanos de cualquier país y de cualquier territorio. Los Estados se comprometen al decir: “Nosotros vamos a respetar estos derechos para cada ser humano”.

Y esto me parece importante porque muchas veces, y particularmente en el ámbito educativo, suponemos que todo derecho es un derecho humano, y me parece que hay que poder diferenciar que cuando una persona mata a otra con una pistola, está cometiendo un delito; pero cuando una persona de una fuerza de seguridad mata a otra persona, puede estar violando derechos humanos, porque es el nombre del Estado el que está llevando adelante una acción. Es decir, los derechos humanos comprometen básicamente a los agentes públicos, y esto también nos atañe como educadores, porque cualquier docente en el ejercicio de su cargo es un agente público y toma parte del compromiso de los derechos humanos.

La definición también abunda en estos rasgos: que los derechos humanos son inherentes, es decir que forman parte de la herencia de la humanidad; son transnacionales, universales, es decir que están por encima de las fronteras nacionales y han hecho un agujero en el techo de la soberanía nacional, más allá de la legislación local; que son progresivos, porque lo que hoy conocemos como derechos humanos quizás se vaya

ampliando en las próximas décadas, pero al mismo tiempo son irreversibles, es decir, algo que es reconocido como derecho humano no puede después ir hacia atrás. Digo también esto porque los derechos humanos no son algo acabado, sino algo que estamos construyendo permanentemente como sociedad y discutiendo. Y al mismo tiempo fundan un Estado de derecho, más allá de las fronteras nacionales.

Digo “más allá de las fronteras nacionales” porque también tendemos a pensar el mundo como un mundo que está constituido por países y por sujetos que tienen como entidad predominante el haber nacido en un lugar o en otro, y cuando nos encontramos con alguien fuera de nuestro lugar de residencia, decimos: “yo soy argentino”, “yo soy tucumano”, “yo soy entrerriano”, “yo soy de allá”... Esto no ocurría hace 300 o 400 años; no había entidades nacionales. En todo caso, sí había lugares de residencia, pero había otra forma de identificarse, y predominaban en algún momento las identidades religiosas por sobre las territoriales. Y no sabemos cómo serán las identidades de acá a 300 o 400 años. El mundo que conocemos, organizado por Estados nacionales, es una fase bastante breve, bastante cortita en la historia de la humanidad, pero nos pasa como el pez y el agua: como hemos nacido en un mundo con esta organización, tendemos a creer que siempre fue así y que siempre lo será.

Me detengo en otro rasgo que plantea la definición de Nikken (1994), que es que hay algunos derechos que el Estado se compromete a respetar, y otros que se

compromete a “organizar su acción” para garantizarlos progresivamente. Y eso alude a una breve distinción entre los derechos que provienen de la tradición liberal: los derechos llamados *individuales, civiles y políticos*; y los derechos de la tradición socialista: los derechos *sociales, económicos y culturales*. Efectivamente, hay maneras diferentes de atender a estos derechos. Un Estado no puede decir: “Bueno, a partir de ahora vamos a ir torturando cada día un poquito menos”. Se supone que cuando un Estado adhiere a un documento de derechos humanos, inmediatamente deja de torturar, inmediatamente deja de apresar sin motivo. Pero tampoco podría decir: “Bueno, a partir de ahora la gente tiene vivienda, a partir de ahora la gente tiene acceso a la educación y a la salud”. Se supone que esos derechos requieren un tiempo de organización del Estado para su satisfacción.

Y también hay una tercera categoría de derechos que son los llamados *derechos colectivos*: los derechos de los pueblos, los derechos sectoriales y de minorías, que son aquellos que en general se han ido desarrollando en las últimas décadas, porque no alcanza con nombrarlos para el conjunto, como para que se reconozcan para cada uno de los conjuntos particulares.

En líneas generales, se plantea que los derechos individuales, civiles y políticos son los derechos que el Estado viola *por acción*, cuando hace algo que no debería hacer, cuando tortura, cuando secuestra, cuando mata, cuando encarcela, cuando censura. Mientras que los derechos sociales, económicos y culturales son los

que viola *por omisión*, cuando no se ocupa de la educación, cuando no se ocupa de la salud, cuando no se ocupa del trabajo, cuando no se ocupa de vivienda. Y los derechos de tercera generación son los que viola *por exclusión*, cuando atiende a todos, pero ese “a todos” pierde de vista conjuntos particulares a los que no se atiende en forma específica.

Esto sería como una caracterización general de lo que vamos hablando como “derechos humanos”. Para nosotros es parte del vocabulario cotidiano de los últimos 30 o 40 años de nuestro país. En otros países del mundo esto no es tan cotidiano. Para nosotros, los derechos humanos forman parte de una impronta fuerte de la transición democrática. No es lo que ocurre en todos los lugares del mundo. Y al mismo tiempo, en nuestra historia política, los derechos humanos han sido una bandera de lucha contra la opresión, una bandera de lucha contra el terrorismo de Estado. No siempre ha ocurrido así y parte de lo que nos viene ocurriendo en las últimas décadas es que, en muchas de las tensiones y conflictos en el mundo, también se utiliza los derechos humanos, a veces como bandera de opresión, a veces como bandera de imposición de criterios de los países más poderosos sobre países más pequeños. Y entonces podemos pensar que empiezan a haber ciertos discursos de revisión sobre qué lugar ocupan los derechos humanos.

Un texto bastante reciente de Boaventura de Sousa Santos (2018: 2) lo plantea en estos términos:

¿No habrán sido los derechos humanos un artificio para centrar las luchas en temas sectoriales, dejando intacta, o hasta agravada, la dominación capitalista, colonialista y patriarcal? ¿No se habrá intensificado la línea divisiva que separa los humanos de los subhumanos, sean estos negros, mujeres, indígenas, musulmanes, refugiados o inmigrantes indocumentados? Si la causa de la dignidad humana, noble en sí misma, fue entrampada por los derechos humanos, ¿no será tiempo de desarmar el engaño y mirar hacia el futuro más allá de la repetición del presente? Estas son preguntas fuertes, preguntas que desestabilizan algunas de nuestras creencias más arraigadas, y de las prácticas que señalan el modo más exigentemente ético de ser contemporáneo de nuestro tiempo. Son preguntas fuertes para las cuales solo tenemos respuestas débiles.

Me parece relevante plantear esta sospecha sobre los derechos humanos, porque cuando todos hablamos de los derechos humanos es que se empiezan a licuar y esas banderas de lucha que en algún momento fueron contra la opresión y contra el sometimiento, en algunos casos, empiezan a ser enarboladas por los mismos poderosos, para mantener el *statu quo* o para que nada se ponga en discusión. Sin embargo, creo, como dice de Sousa Santos, que son algunas preguntas fuertes, para las cuales solo tenemos respuestas débiles. Esto no quiere decir “tiremos por la borda los derechos humanos” o quiere decir “mantengamos un ojo alerta porque detrás de la bandera de los derechos humanos pueden venir cosas muy disímiles”.

Y si pensamos la relación entre estos derechos humanos y la educación, me parece que podemos pensar en al menos tres cruces fuertes que implican compromisos entre los derechos humanos y la educación. Por un lado, el “derecho a la educación”, que es uno de los derechos humanos. Por otro lado, los “derechos en la educación”, es decir, cómo la construcción de una cultura de los derechos humanos implica la revisión de las pautas de convivencia, de relaciones y de regulaciones entre quienes habitamos las escuelas todos los días. Y, en tercer lugar, la “educación en el derecho”.

Parte del desafío de la existencia de los derechos humanos es que vaya aumentando la conciencia de los sujetos acerca de lo que los derechos humanos son y significan, y esto implica un desafío para la educación desde la misma Declaración Universal en el año 48.

Voy a tratar de ir analizando cada uno de estos tres cruces que propongo, intentando también que sea una distinción analítica, ya que no son tajantemente distinguibles uno de otro y hay muchos cruces entre ellos.

Pero empecemos pensando lo que significa el derecho a la educación como uno de los derechos que implica este cruce entre educación y derechos humanos. Cuando nos enfrentamos al nuevo siglo XXI sabemos que uno de los problemas que tenemos es que estamos educando en un contexto de bastante incertidumbre, en un contexto donde los adultos no tenemos claro dónde estamos parados ni hacia dónde estamos yendo. Y retomo un fragmento de Margaret Mead de una

conferencia que dictó a fines de la década del 60, y que se publicó en 1970, hace medio siglo:

Actualmente, en ningún lugar en el mundo hay mayores que sepan lo que saben los jóvenes, por muy remotas y sencillas que sean las sociedades donde viven estos últimos. Antaño siempre había algunos adultos que sabían más que cualquier joven en términos de la experiencia adquirida, al desarrollarse dentro de un sistema cultural. Ahora no los hay. No se trata solo de que los padres ya no son guías, sino de que no existen guías, los busque uno en su propio país o en el extranjero. No hay adultos que sepan lo que saben acerca del mundo en que nacieron quienes se han criado dentro de los últimos veinte años. [...] En este punto de ruptura entre dos grupos radicalmente distintos e íntimamente vinculados, es inevitable que ambos estén muy solos, mientras nos miramos los unos a los otros, seguros de que ellos nunca experimentarán lo que hemos experimentado nosotros y que nosotros nunca podremos experimentar lo que han experimentado ellos (Mead, 1970: 108-109).

Es fuerte el diagnóstico, y ocurrió hace medio siglo. Ella hablaba de un tiempo de cambios acelerados que producían una ruptura en el lazo generacional, y estaba refiriéndose a la radio, al tocadiscos, a la televisión en blanco y negro, a cosas que ahora nos parecen arcaicas, de otra época. Ella considera que quienes han nacido en los últimos veinte años han tenido un impacto muy fuerte, entre otras cosas, de las nuevas tecnologías, y además, del proceso de mundialización cultural producido después de la Segunda Guerra Mundial.

Ella volvió a entrevistar a los adolescentes de Samoa, donde vio el efecto de la radio, a los jóvenes que había visto antes de que hubiera radio, y pensó que era una sociedad radicalmente diferente. Introducir la radio en esta sociedad implicó otro tipo de lógica en las relaciones sociales.

Y ella decía: “Hay diferentes tipos de sociedades”. Postulaba tres tipos: hay sociedades que podemos llamar *prefigurativas*, en la que los adultos saben que el futuro de las nuevas generaciones es bastante parecido al que ellos vivieron y entonces los pueden orientar porque les dan las claves como para que puedan desarrollar sus vidas. Esta ha sido la mayor parte de las sociedades en la historia de la humanidad: a lo largo de siglos y milenios de la vida de la especie humana sobre la tierra ha habido adultos que orientaban a los más jóvenes. En cambio, hay algunas circunstancias de crisis en las cuales se da una sociedad que ella llamó *configurativa*, en la cual generación adulta y generación joven, al mismo tiempo, se enfrentan con situaciones novedosas y ninguno tiene la respuesta atinada a la situación novedosa. Ella daba como ejemplo la Shoá, el Holocausto, pero decía que, incluso en esa situación, la generación adulta tenía en la mochila una serie de saberes que, aunque no eran específicamente respuestas a la novedad, sí les daban un margen como para poder ver qué podían tomar, y dar la mejor respuesta ante esta situación novedosa. Y postulaba en 1969 la existencia teórica de una sociedad *postfigurativa*, en la cual las novedades fueran tan radicales y constantes,

que la generación joven tendría mejores posibilidades de interpretar el mundo en que vivían que la generación adulta, porque la generación adulta tendría tanto peso de la generación anterior que no podría entender lo que está pasando delante de sus ojos.

Eso que ella veía como algo posible en el futuro es a veces lo que nos pasa cuando nos encontramos cotidianamente con las nuevas tecnologías, cuando nos encontramos con los adultos mayores que se acercan a un cajero y tratan de entender la lógica de un cajero o de una computadora y empiezan a buscar a un chico de cinco o seis años para que les explique cómo funciona esto. Estamos viendo ahí eso que anticipaba Margaret Mead.

No sé si tuvieron la experiencia, pero recuerdo que, cuando acompañé a mi mamá, que ahora tiene 89 años, a un cajero automático, y yo le decía: “Bueno, ponés la tarjeta, ahora apretás el menú, ahora sacás”. Y me decía: “No, pará, dejáme que lea todo”. Y ella leía cada una de las pantallas mientras se iba formando la cola de gente atrás. ¿Y dónde había aprendido que primero había que leer todo antes de decidir? Básicamente, en la escuela. La escuela le había enseñado un modo de vincularse con la lectura que no es el modo que tiene quien incorpora las nuevas tecnologías. Entonces, creo que de eso nos habla ese texto de Margaret Mead.

Día tras día, se niega a los niños el derecho a ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren

a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños (Galeano, 2004: 11).

Cuando Galeano decía “televisor”, hace unos diez años, ahora tenemos que reemplazarlo por “pantalla”, una enorme multiplicidad de pantallas, y cada niño tiene la suya. “Atar una pata al televisor” significaba, hace unos años atrás, por lo menos negociar entre tres o cuatro hermanos qué íbamos a ver durante las dos horas que veíamos tele por día, para chicos, en las casas, qué canal poníamos y quién acomodaba la antena. Cada vez más, cada uno tiene su propia pantalla, y eso implica que está atado a esa pantalla, sin vincularse con otro, sin poder discutir antes lo que vamos a ver y sin poder comentar después lo que hemos visto. Y esto ocurre en todos los sectores sociales.

Unos años atrás, también nos pasaba que la libertad de los chicos dependía de que los adultos no impusieran sus criterios y cada vez más, lo que vemos son chicos desamparados en todos los sectores sociales, porque no hay adultos que se ocupen de cuidarlos, porque no hay adultos que se ocupen de garantizar el derecho a ser niño. A eso se refiere Galeano, cuando dice que se requiere mucha magia para que un niño pueda atravesar la infancia. Y en este punto, sin certezas, volvemos a pensar cuáles son las convicciones. Lo planteaba

también Hannah Arendt en un texto de los años 50, pero creo que tiene profunda actualidad:

La educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven. Y la educación también es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos, ni robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos; si los amamos lo suficiente para prepararlos por adelantado para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1996: 208).

Lo que ella plantea cuando habla de “mundo” tiene toda la carga heideggeriana, su maestro, que planteaba el mundo como ese artificio humano, aquello que hemos construido como sociedad, como nuestra experiencia cultural en el planeta, como aquello que hemos ido constituyendo como valores, costumbres, hábitos, organización social. Y el mundo, efectivamente, corre riesgos cuando aparece lo nuevo y dice: “Tiremos todo abajo porque nada de lo anterior sirvió”. Y hay que proteger al mundo de lo nuevo, pero al mismo tiempo hay que proteger al nuevo del mundo, para que no se le diga a cada generación “acomódate al mundo tal como está”. Esa protección del mundo y del niño es una responsabilidad en la sociedad adulta, y particularmente de aquellos que tenemos la responsabilidad de educar.

Es cierto que educamos sin certezas, pero cuando se caen las certezas volvemos a preguntarnos acerca

de cuáles son nuestras convicciones. La convicción no es tener una certeza de lo que va a pasar, la convicción significa tener un compromiso con una idea, y un compromiso con aquello que decidimos llevar adelante mientras sea posible y conveniente sostenerlo. Decía Vinicius de Moraes: “Que el amor sea eterno mientras dure”, y nosotros podemos pensar: “Bueno, que nuestras convicciones sean eternas mientras sigamos apostando por ellas”. Y mientras apostamos por ellas, es tarea del adulto seguir manteniéndose como un puente entre el mundo y el niño, entre la generación joven y aquello que hemos recibido como legado. Es cierto que no tenemos certezas, y es cierto que cada vez se hace más difícil, pero al mismo tiempo se hace cada vez más necesario.

En segundo lugar, me quiero referir a los derechos en la educación y a todo lo que implica la transformación del espacio institucional donde llevamos adelante el proceso educativo. Básicamente, en los últimos 30 años (y ahora se cumplen 30 años de la Convención de los Derechos del Niño) hemos construido algo muy complejo que llevó 30 años de discusión, desde la Declaración de los Derechos del Niño hasta la Convención, donde se establecieron derechos de niños, niñas y adolescentes. Y esos derechos implican al menos tres tipos de categorías. Por un lado, los *derechos de prestación*, es decir, aquello que el Estado debe prestar a cada niño, niña y adolescente. Por otro lado, los *derechos de protección*, donde el Estado tiene que proteger a niños y niñas del ataque de otros. Y, por otro

lado, los *derechos de participación*, aquellos donde el Estado tiene que habilitar la participación, la palabra, la intervención de cada niño, niña, como sujeto.

Podríamos pensar que los tres tipos de derechos atañen al ámbito educativo, en primer lugar porque ofrecer educación es parte de la prestación de un derecho a niños, niñas y adolescentes; por otro lado, porque el espacio educativo es un espacio de protección, un espacio de resguardo para que un niño o una niña que hayan sido violentados, abandonados o maltratados en otros ámbitos (hogareño o del espacio público), tengan en la escuela un espacio de seguimiento, de acompañamiento y de denuncia, cuando hay algo que está maltratándolos o descuidándolos. Y, en tercer lugar, la escuela es un espacio donde habilitar mecanismos de participación y habilitar la palabra. Y quisiera, sobre todo, detenerme en este último punto. ¿Cómo transformamos los espacios escolares en espacios donde haya protagonismo de niños, niñas y adolescentes?

Dice Carlos Cullen (1997): “La escuela es el espacio público de construcción de lo público”. Es una definición interesante porque la escuela plantea dos cualidades: por un lado, es un espacio público, forma parte del Estado tal como es hoy y es uno de los órganos del Estado donde lo público opera pero, al mismo tiempo, tiene como particularidad construir lo público del futuro. La escuela está con un pie en el presente y un pie en el futuro, y tiene todas las mañas, las tensiones, los problemas de lo público, tal como lo conocemos y,

al mismo tiempo, el desafío de construir lo público tal como lo queremos.

Ese es el trabajo específico de la escuela y tiene que ver con la construcción de ciudadanía. ¿Cómo podemos revisar el ambiente escolar para favorecer ahí la participación estudiantil? ¿Para poder invitar a chicos, chicas y adolescentes a que empiecen a ejercer ciudadanía en el espacio público de la escuela?

Quisiera adentrarme en esto, analizando algunas situaciones de la vida cotidiana escolar, para no plantearlo en términos teóricos. Estas son escenas escritas por docentes y directivos en talleres y en seminarios donde hemos trabajado sobre justicia escolar, sobre los derechos del niño en la escuela. Y voy a tomar tres escenas, la primera escrita en Chubut, y creo que las otras dos son de La Pampa. La primera se llama: *El horario de ingreso al jardín* y dice así:

El horario de inicio de la jornada escolar del turno mañana es a las 9:00 horas. A las 8:55, la portera, secretario o maestro de turno, tocan el timbre que anuncia que es hora de entrar al jardín y que los niños, junto a sus docentes, deben ir formando una ronda en el patio interior para realizar el saludo inicial, el izado de la bandera, y la comunicación de novedades de los niños e informaciones institucionales. Luego de pasados cinco minutos de tocado el timbre, se cierra la puerta de entrada de la escuela infantil. Del lado de afuera del establecimiento se observa el malestar de los padres o familiares de los niños, que tienen que esperar, para poder entrar, a que vuelvan a abrir la puerta, luego de finalizadas las actividades del ingreso escolar. También se ven las caritas de los niños

pegadas al vidrio, intentando ver y escuchar algo de lo que acontece en el interior del jardín, al encontrarse privados de participar. Esta norma se implementó para que no se obstaculice el momento de intercambio y saludo colectivo con el ingreso de los que van llegando más tarde, y a su vez, para que las familias no se acostumbren a dejar a los niños en el jardín luego del horario de ingreso, ocasionando interrupciones a la tarea pedagógica.

Esa es la escena, y me parece interesante porque muestra algo de lo que pasa en el jardín, el primer nivel educativo que interactúa con los grupos familiares, y donde uno de los problemas interesantes y recurrentes es ese momento de intercambio a la entrada o a la salida, el momento de pasaje de los grupos familiares al jardín, o del jardín a los grupos familiares. Y en este jardín, hartos de que la gente llegue tarde, deciden cerrar la puerta a los cinco minutos y el que no llegó se queda afuera.

Lo primero que me sorprendió de esta escena es que no fue escrita por alguien de un jardín, sino que, en un seminario de docentes de escuela secundaria, cuando les pedí que escribieran alguna escena vinculada con la justicia en la escuela, alguien escribió esta escena. Es decir, es una escena que no vivió como docente, sino que vivió como grupo familiar, del lado de afuera, con la ñata contra el vidrio, y diciendo: “Llegué tarde y me dejaron afuera”.

Cuando discuto esto con colegas del nivel inicial suele armarse una batahola considerable, porque muchos dicen: “Bueno, es necesario hacer esto porque si

no, los chicos aprenden a llegar a cualquier hora y no respetan ni valoran lo que pasa en el jardín, y necesitamos poner un límite, y ese límite es la puerta cerrada". La pregunta para hacernos es si esto es una norma o una sanción. Más bien pareciera una sanción para el que llega tarde, pero no para el niño o la niña, sino para sus padres, pero tiene los efectos sobre niños y niñas, o sea, un chico de tres o cuatro años no decide cuándo llegar. Y, sin embargo, los padres tampoco han decidido llegar deliberadamente tarde. A veces, cuando planteo esto, me dicen: "Bueno, pero los chicos tienen que aprender a llegar temprano porque cuando sean adultos no los va a esperar el avión, no los va a esperar el micro, no los va a esperar el cine o el teatro. Hay que llegar en horario, y si no, te perdés algo". Y yo digo: "Sí, pero eso va a ocurrir cuando sean adultos, les faltan unos 15 o 20 años".

Nos suele pasar con estos temas que ponemos como requisito lo mismo que ponemos como propósito: como es un propósito de la escuela que los chicos lleguen a ser puntuales, tienen que ser puntuales apenas empezamos. Entonces, como tenemos eso como punto de llegada, lo ponemos como requisito y punto de partida. Y, al mismo tiempo, también uno puede pensar, desde el otro lado, lo que significa para una familia que por primera vez ingresa a un espacio regulado por horarios.

Los que son madres, padres o familiares a cargo, saben que la vida de un chico de uno, dos, tres años, a veces no está regulada por horarios y que lleva un tiempo

poder acomodarse a los horarios del jardín. Muchas veces, una familia dice: “Bueno, vamos a hacer todo a tiempo: despertamos a los chicos, les damos de comer, que vayan al baño, que se vistan, que se peinen, que se laven la cara, que se pongan la mochila. Llegamos a la puerta y uno dice: ‘Quiero caca’. ¡Otra vez! Vamos para atrás...” Y ese día llegaste tarde al jardín, y ese día te cerraron la puerta en la cara. Porque esta norma no es para la gente que llega muchas veces tarde, es para la gente que llega una vez tarde. Entonces, lo que podemos hacer en el jardín es empezar con actividades a las cuales se pueda ir sumando la gente a medida que llega. Empezamos a las nueve, pero yo sé que entre las nueve y las diez van a ir llegando, y la ronda de inicio la hacemos a las diez. En cambio, en esta escuela siguen con la idea de: “No, a las nueve se hace la ronda de inicio, y eso no lo vamos a modificar”. Ponemos un vidrio para que el otro se acomode a nuestras prácticas institucionales. Fíjense qué rigidez, como para poder dar cuenta de un problema, pensando que es el otro el que tiene que resolverlo.

Tomo otra escena. Esta es de La Pampa y se llama *Lo que dicen las familias*:

Cierto día llegan algunos de los papás de los alumnos, de origen boliviano, para conversar con la docente de segundo ciclo. La directora, también a cargo del primer ciclo, ubica a los padres junto a la docente solicitada, para dialogar en un aula. La directora se retira, para continuar realizando las actividades con sus alumnos y completar la correspondencia que debía enviar a Coordinación,

[acá lo llaman Supervisión, allá en La Pampa es Coordinación]. La docente escucha el cuestionamiento de los padres. Pasado un tiempo, el tono del diálogo no es el adecuado. Una mamá, muy enojada, le decía que ella enviaba a sus hijos a la escuela para que les enseñen y aprendan, y lo que hacen no les sirve. “No queremos problemas de Matemáticas, queremos que hagan muchas cuentas, y que cambien la clase, la metodología, porque el niño me dice que no puede trabajar.”

Cabe destacar particularidades especiales de esta comunidad, que son el 60% de la población extranjera. Pasado un tiempo, ingresa al aula la señora directora, que se limita a escuchar la defensa del docente, que trata de explicarles que lo que se enseña es lo que está acordado por ley nacional y el *currículum* provincial, y que constantemente las formas de enseñanza van adoptando nuevas estrategias “que recibimos desde las capacitaciones, las que vamos adecuando al contexto y al nivel de los niños y que, como docente, no voy a cambiar mi forma de enseñar.” Las madres amenazan con llevar esa queja más allá del ámbito escolar.

Pasada una semana del acontecimiento, se realiza una jornada institucional. La directora nos sugiere que nos adaptemos a lo que realmente les conviene a los padres, que escuchemos y respetemos su posición, ya que de ello depende que la escuela permanezca abierta: “De más está decirles que nuestra institución pone énfasis en lo que dice la familia, y por favor, de este conflicto, nada en Coordinación; lo arreglan como ya les dije.” Aquí surge un conflicto ya que, con la actitud de la directora, lo que se logró fue que los padres y alumnos decidan y desautoricen a la institución escolar.

Bueno, esta es la escena, y siempre que me pongo a trabajar con estas escenas me pregunto quién la habrá escrito y para qué. En este caso, queda claro que no la escribió la directora, que queda bastante mal parada. Lo escribió la maestra, o alguien que simpatiza con la maestra, y que lo que busca con este relato es generar empatía en otros colegas diciendo: “Pobre maestra, mirá con lo que tiene que lidiar, con esos padres extranjeros que le exigen, y esa directora que la deja abandonada y sola en la reunión”.

Es legítimo que la maestra pida que la directora se quede. La verdad es que, si la cosa venía bastante mal parada, tendría que haberse quedado la directora, y ahí hay un reclamo que hay que reconocerle a la maestra. Pero cuando nos metemos en el contenido de la reunión, uno lo primero que se pregunta es por qué esta maestra está tan preocupada por enfatizarnos que se trata de una comunidad donde hay un 60% de extranjeros, y no alemanes o noruegos, sino bolivianos. Yo creo que ahí hay una pista de algo que le está pasando a la maestra: ella se siente un poco incómoda de que estas familias extranjeras vengan a preguntarle a ella por qué enseña lo que enseña, y cómo enseña. “Encima que tienen educación gratuita me vienen a cuestionar a mí, maestra normal nacional, que me he capacitado y me he formado en el Instituto de Capacitación Superior, para ver cómo enseñó Matemáticas”. Ahí hay algo que es no reconocerles a esas familias el derecho a cuestionarles lo que enseña y cómo lo enseña. Y acá tenemos una pregunta para hacernos: ¿Es legítimo que las

familias cuestionen lo que enseña la escuela, o cómo enseña la escuela?

Yo siempre que planteo esta pregunta imagino, en más de un colega, un globito de pensamiento: algunos dirán que sí, otros dirán que no. Y yo creo que es absolutamente legítimo que una familia cuestione lo que enseña o cómo lo enseña la escuela, porque eso es un derecho de la familia; pero, como todo derecho, también conlleva la responsabilidad de escuchar la respuesta. No quiere decir que el derecho de cuestionar implica que lo que la familia diga, eso se tiene que hacer. Tienen derecho a preguntar: “¿Y por qué enseñan de esta manera?” Y en este caso, es legítimo que una familia diga: “No me gusta cómo enseñan Matemática, porque enseñan con problemas en lugar de enseñarle cuentas”.

A veces, discutiendo esta escena en talleres, con colegas, me dicen: “Bueno, quizás en Bolivia se enseña de otra manera.” Puede ser; no creo. No creo que haya una didáctica diferente de la Matemática en Bolivia. Lo que sí suele pasar es que hay una distancia generacional. Cuando muchos de nosotros mandamos a nuestros hijos o hijas a la escuela, no se les enseña a multiplicar o a dividir como aprendimos nosotros en la escuela. A mí me pasó que fui maestro de tercer grado varios años, pero cuando mi hija mayor llegó a tercer grado, yo no entendía cómo le estaban enseñando. En el medio, en muy poco tiempo, la didáctica de la Matemática cambió la manera de enseñar a multiplicar y a dividir, y entonces no tenía idea de cómo hacer la tarea y, obviamente,

cuando trataba de ayudarla, me decía: “Vos no entendés nada”. Y solo la maestra que nos explicó y nos orientó nos dio la posibilidad de poder acompañar ese proceso de aprendizaje.

En este caso, la familia se queja de que se enseña con problemas, y es cierto que las matemáticas ahora se enseñan mucho más a partir de situaciones problemáticas y mucho menos con una gran cantidad de cuentas para resolver de un día para otro, que es la práctica que seguramente han recibido ellos como alumnos en otro momento. Ahora, cuando las familias hacen este planteo, la maestra, que se siente desautorizada, dice: “Yo enseño lo que dice la ley, y lo que dice el diseño curricular, y lo que dicen las capacitaciones, y como maestra no voy a cambiar mi manera de enseñar porque ustedes vengan a preguntarme. Yo les bajo lo que me dicen que tenemos que enseñarles”. ¡Qué fuerte la respuesta!, ¿no? Porque yo creo que ahí la maestra no solo es que está siendo desautorizada por la familia, sino que se pierde una oportunidad de autorizarse. Sería muy diferente si ella, en este momento, pudiera dar razones de por qué decide enseñar como enseña.

Imagínense que vamos al médico y le preguntamos al médico: “Doctor, ¿es bueno este remedio?”. Y él responde: “Es lo que me baja la dirección del hospital”. Me da un poquito de desconfianza porque si el mismo médico no me puede dar razones como para que yo crea que es el mejor remedio... Y acá, la maestra dice: “Es lo que baja la ley”. No está diciendo: “Mire, estoy enseñando la mejor Matemática posible, el modo en que están

aprendiendo sus hijos es muy superior a otros métodos alternativos y le voy a explicar por qué". Ella se desautoriza cuando simplemente se transforma en una correa de transmisión de voluntades ajenas. La autoridad es algo que no está dado por el uniforme o por los títulos, sino por lo que uno hace, y por cómo uno justifica lo que hace. En este caso, ella se desautorizó delante de la familia. Me parece que también se desautorizó porque no les reconocía a esos interlocutores la posibilidad de preguntarles, de objetarles o de pedir razones. Decía: "¿Cómo voy a tener que explicarle a esta familia boliviana por qué enseño como enseño?"

Supongo también que pasa muchas comunidades inmigrantes, y particularmente la boliviana, que a veces sienten que les están dando una respuesta "de segunda". Dicen: "En el hospital, ¿me tratan igual que si yo hubiera nacido acá? En la asistencia social, ¿me tratan igual que si yo fuera argentino? En la escuela, ¿les están enseñando a mis hijos igual que les enseñarían si estos fueran todos argentinos? ¿O nos están dando una respuesta de segunda?" Y con esa preocupación van a la escuela, y la respuesta que reciben no los tranquiliza en absoluto.

Tampoco es tranquilizadora la respuesta de la directora que dice: "Bueno, hagamos lo que quiera la familia porque de eso depende que esta escuela siga abierta". Eso seguramente tiene que ver con la escasa matrícula. Cuando tenemos alumnos de sobra y lista de espera, la familia son punto y la escuela es banca. Pero cuando nos faltan alumnos, "hagamos lo que pide la familia".

Y se empieza a hacer una especie de “pedagogía a la carta”: la familia quiere límites, les damos límites; no quiere límites, no les damos límites; quiere tarea, les damos tarea; no quiere tarea, no les damos tarea. Le damos a cada uno lo que pide, cuando lo pide y como lo pide. No se trata de eso, se trata de dialogar con la familia y tratar de entender cuál es el proceso que estamos proponiendo en la escuela.

Última escena. Esta es de escuela secundaria, y se llama *¿Todo por un chicle?*:

Un día martes, a las 7:45, la mamá de Antonella, de segundo año, pidió hablar con la señora directora. Le planteó su malestar y disgusto porque la profesora de Inglés había retado a su hija porque no había llevado la fotocopia necesaria para realizar la tarea. En el reto, le hizo la observación de que: “Plata para los chicles, tienen, pero para la escuela, no, ¿no?”. En su queja, la mamá comentó que su hija se sintió muy mal, relató las dificultades económicas que tienen, manifestó que el dinero realmente no les alcanza para comprar el material que solicitan en la escuela. En algún momento, expresó: “Comemos salteado, mire los pantalones con los que viene mi hija”, haciendo alusión a los remiendos que tiene. La mamá señaló, de todos modos, que las dificultades que tenían no impedían que alguna vez pudiera comer un chicle, dio a entender que el sabor del chicle mitiga la sensación de vacío en el estómago. La mamá, en algún momento, se enojó y dijo: “Que seamos pobres no le da derecho a la profesora a maltratarnos”.

Frente a ello, la señora directora convocó a la profesora, una docente de Inglés con un año en el sistema, recientemente titular, egresada de una universidad pública. Le

comentó la situación y le sugirió que, si bien podría llegar a tener razón, debería tener en cuenta las características de sus alumnos y cuidar las expresiones en clase, le habló de la sensibilidad de la familia de nuestros alumnos. La profesora no aceptó lo sugerido por la directora, manifestó que mantiene su posición y que, justamente, la escuela no debería perder su lugar de exigencia y de transmisión del saber; se mostró intransigente en su posición. La directora le pidió a la asistente pedagógica que dialogue con la profesora, que intente explicarle el sentir de la familia. La asesora habló con la profesora, pero la misma le manifestó: "Yo no puedo creer que me estén pidiendo que contemple la situación de la alumna. Si yo no le exijo, ellos siempre van a estar en esta situación de miseria y pobreza. Yo compartí esta situación con mi círculo de amigos y todos comparten lo que yo pienso. Yo estoy azorada con lo que me están diciendo, además, ¿tanto revuelo por una alumna y por un chicle?" La situación puntual del chicle quedó olvidada, pero la profesora renunció a fin de año a sus horas titulares, manifestó que esta no es una escuela para ella.

También otra escena interesante por el contrapunto, por la tensión que contiene. Y vuelvo al ejercicio que proponía antes: ¿Quién escribe y para qué? Claramente, no es la profesora de Inglés la que escribe este relato; es la directora, o alguien que nos quiere mostrar el sentir de la directora, o el punto de vista de la directora. ¿Y por qué hace eso? También porque nos quiere contar: "Yo trabajo en una escuela en sectores populares, de un sector vulnerabilizado, y vienen estas profesoras *tilingas* del centro de la ciudad que no entienden de qué se trata". Fíjense las descalificaciones sutiles, esta maestra

“joven, recién recibida, con un año de antigüedad, profe de Inglés”, “¿viste cómo son los de Inglés?, ¿egresada de la universidad pública?”, “con unos humos...”. O sea, todos son palitos muy sutiles, pero que en el código de la sala de profesores queda claro que la directora está diciendo: “No entiende nada”.

¿Es legítimo que le cuestione la profesora esa referencia a la plata para los chicles? Es absolutamente ilegítimo: la profesora no tenía por qué comentar nada sobre la plata para los chicles y la plata para las fotocopias, pero también es cierto que lo que se ve en este caso, en esta escena, son dos concepciones distintas sobre la función social de la escuela secundaria. La escuela secundaria tiene, para la profesora, la función de enseñar, transmitir conocimientos, exigir, para ofrecer herramientas que permitan a otros salir de un destino inexorable. Y tiene, para la directora, la función de incluir, de acompañar, de contener, de respetar. Pareciera que se presentan en esta escena como dos polos opuestos e irreductibles, y yo creo que esa es la trampa más fuerte que tiene hoy la escuela secundaria.

La escuela secundaria es el nivel educativo que tiene el desafío más fuerte porque es un nivel que fue diseñado con un propósito y ahora se le pide que cumpla el propósito opuesto, no otro parecido o cercano; el opuesto. O sea, fue pensada para seleccionar a algunos y ahora se le pide que incluya a todos, con las mismas herramientas institucionales y dispositivos didácticos. Entonces, cruje por todos lados, y cruje en escenas como esta donde la directora dice: “Para poder

contener y acompañar, no te preocupes tanto porque los chicos aprendan algo, hay que escuchar, contener, respetar el sentir". Y la profesora que dice: "Me importa un comino lo que le pase de la puerta para afuera, yo exijo, exijo, exijo".

Creo que el desafío de la escuela secundaria es poder entender que esa es una falsa antinomia. No hay escuela inclusiva que al mismo tiempo no sea excelente, y no hay escuela excelente que al mismo tiempo no sea inclusiva. Porque si ser inclusivo significa: "Dejémoslo adentro de la escuela unos cuantos años y no importa si aprenden o no", eso no es ser inclusivo, no estamos incluyendo a nadie en nada, simplemente los tenemos retenidos ahí para que no joroben en la esquina. Y si ser excelentes significa: "Vamos dejando en el camino a todos los que no aprenden algo, y eso significa que tenemos los mejores promedios al finalizar el último año, pero en el medio cayeron todos los que no podían aprender, no hace falta saber mucho para lograr eso en la escuela, simplemente, hay que dejar a la gente en el camino".

El desafío en la escuela es ser inclusivos y excelentes, es decir, que aprendan los que tienen más dificultades para aprender, y lograr que quieran aprender aquellos que tienen menos posibilidades o un entorno que los acompaña con más dificultades porque no son poblaciones que hayan pasado por la escuela secundaria. El desafío de la escuela es incluir a través del conocimiento y tratar de buscar, con cada población, con cada chico, con cada chica, cuáles son las herramientas

que les van a permitir incorporar esta propuesta formativa que la escuela les propone.

Fíjense qué fuerte que, en el medio, lo que quedó perdido por ahí, es que esa profesora necesitaba fotocopias para trabajar y nadie se preocupó por decirle: “A ver, ¿cómo garantizamos las fotocopias y garantizamos que haya tareas?”. La directora se preocupó por decirle a la profesora: “Dejá de tratar de enseñar Inglés, tanto lío con esto, ¿para qué querés...?”, cuando podría haber dicho: “¿Cuántas fotocopias necesitás?” Estaría bueno que preguntara: “Che, ¿todos los días necesitás fotocopias?, ¿no puede ser algún día fotocopia, otro día algún ejercicio oral? Pero si necesitás fotocopias, bueno, a ver, ¿cómo hacemos? Hablamos con la cooperadora, hacemos una rifa, ¿cómo hacemos para garantizar que podamos seguir enseñando y aprendiendo adentro del aula?”

Me parece que las escenas lo que muestran es que los que atravesamos cotidianamente las escuelas no siempre trabajamos en la misma dirección y no siempre tenemos las mismas convicciones en la cabeza. Antes se hablaba de cuáles son las convicciones que nos mueven a trabajar, y entonces tenemos que revisar la organización cotidiana de la escuela, para volver a pensar cómo armamos un espacio público en el que cada uno tenga posibilidad de estar ahí, intervenir cotidianamente en lo público, y que a nadie se le pida que renuncie a ser quien es para poder estar acá.

Pensar la justicia dentro de la escuela implica articular por lo menos cinco componentes que están presentes

en estas y muchas otras situaciones que voy compilando. Yo tengo unas 500 escenas como estas, escritas por colegas en todo el país.

En la justicia escolar hay por lo menos cinco componentes que hay que articular: el conflicto, la norma, el hábito, la autoridad y la sanción. ¿Por qué hay conflictos en las escuelas? Porque hay gente, básicamente; mientras haya gente va a haber conflicto. Si no queremos que haya conflicto, eliminamos la gente y no hay más conflicto, pero mientras haya dos personas en una escuela va a haber conflicto, a veces hasta con una hay conflicto, porque los conflictos expresan diferencias de intereses, de sentido, de caracteres, de estilo, de orientaciones. Lo esperable es que haya conflicto. Digo esto porque, desde las ciencias sociales, es una verdad de Perogrullo que el conflicto es constitutivo de la vida social, pero a veces en las escuelas imaginamos que podría haber una escuela sin conflictos. Cuando en una escuela no hay conflictos visibles, preocupémonos, porque están por estallar. Lo cotidiano en la escuela es el conflicto, y ese conflicto no necesariamente es algo malo. El conflicto posibilita transformaciones, nos invita a pensar, a recrear, a cuestionarnos aquello que damos por obvio. Entonces, el conflicto es productivo y genera un movimiento dentro de las instituciones.

En segundo lugar, están las normas. Podemos definir las normas como un posicionamiento institucional ante el conflicto, una toma de posición ante el conflicto que ha habido o que puede llegar a haber. Toda norma establece: "Cuando aparezca un conflicto, lo vamos a

considerar del siguiente modo...” Y digo conflictos “ya habidos”, porque cuando uno ve una norma, es un indicador de que algo ha existido como conflicto.

Me acuerdo de que en los edificios viejos de Buenos Aires suele haber un cartel que dice: “Prohibido escupir en el piso”. ¿Qué indica ese cartel? Que la gente escupía en el piso. Como hemos perdido esa costumbre, ya no ponen esos carteles. Pero cuando uno ve un cartel que indica una norma es porque la gente hace lo contrario. En todas las escuelas hay una norma que dice: “Hay que llegar a horario”. ¿Por qué? Porque la gente llega tarde. En ninguna escuela se dice como norma: “Mientras usted esté en el establecimiento, tiene que respirar continuamente” porque, aunque no se lo diga, la gente respira. Entonces, lo que la gente hace igual no es norma; es norma la posición ante lo que ocurre y que es conflictivo. Pero la norma no anula el conflicto, no es que porque aparezca la norma entonces ya no hay más conflicto. En muchas sociedades está prohibido matar a otro, y se lo considera asesinato, pero no por poner una ley contra el asesinato deja de haber gente que mata a otra, simplemente anticipa: “Cuando mates a otro, va a ser considerado un delito”. Digo esto porque también, a veces, en las escuelas, se supone que, “si ponemos la norma, ya no existe más el conflicto”. La norma solo anticipa un posicionamiento.

Y el tercer componente, el hábito, es el propósito de toda norma: que se interiorice en cada sujeto y que cada uno incorpore la norma de modo tal de que ya no sea necesaria como norma. Si esto fuera la salita de

tres o cuatro, tendría que decirles: “Por favor, no salten sobre las sillas, no le tiren del pelo al compañero de adelante”. Como no estamos en la salita de tres, esa norma ya es innecesaria en esta situación. Quiere decir que los hábitos de hoy expresan el éxito de nuestras normas de ayer. El hábito de hoy expresa que hemos podido incorporar ciertas normas como hábito, y eso ya implica que dejan de existir como norma.

La noción de autoridad es compleja, y me refería a ella cuando hablaba en la escena de *Lo que dice la familia*, pero acá me refiero a algo mucho más específico, que es la noción de *autoridad de aplicación*. Toda norma legal requiere una autoridad de aplicación; es decir, si hay una ley que establece una obligación o una prohibición, alguien tiene que velar por el cumplimiento de esa ley. Si hay una ley que dice: “Está prohibido estacionar del lado izquierdo”, tiene que haber alguien que controle si eso ocurre o no. Si hay una ley que dice: “Es obligatorio pagar impuestos”, tiene que haber un organismo que recaude los impuestos. Lo que nos suele ocurrir en las escuelas es que aparecen normas y no queda claro quién es la autoridad de aplicación, y entonces la norma tiende a desaparecer porque no hay nadie que se haga responsable de velar por esa norma legal, por estar ahí presente para lograr que cada sujeto la incorpore.

Y el quinto componente, es el más antipático de todos, es la sanción. Podemos definir la sanción con una respuesta institucional a la transgresión de una norma. Algo tiene que ocurrir cuando se transgrede una norma

porque, si no ocurre nada cuando se transgrede una norma, la norma desaparece y se convierte en hábito lo opuesto de la norma. “Está prohibido estacionar del lado izquierdo”. “¿Y qué pasa si estaciono del lado izquierdo?”. “No pasa nada”. “Entonces no está más prohibido”. “Es obligatorio pagar los impuestos”. “¿Y qué pasa si no los pago?”. “No pasa nada”. “Entonces no es más obligatorio”. Si no pasa nada cuando se transgrede, se pierde la norma. Digo que es lo más antipático porque, sobre todo desde los tiempos de transición democrática, cuando fuimos desmontando los hábitos autoritarios de las instituciones, sancionar empezó a ser algo que nos pesa cada vez más a los adultos.

Sin embargo, Philippe Meirieu (2001) plantea que hay un componente ético muy importante en la sanción. En tal sentido, considera que sancionar a otro es reconocerlo como un sujeto libre. Sancionar a alguien es decirle: “Vos decidiste actuar como actuaste, y porque creo que podrías haberlo hecho de otro modo; podrías haber decidido de otro modo; por ello, es que te sanciono”. Lo contrario es la política del pobrecito: “...y pobrecito este nene, como no le da, no lo sanciono. Crece como un yuyo, como una plantita silvestre, porque nadie se ocupa de decirle: “No, está mal lo que hiciste.” Cuando hablo de sanciones me refiero a una sanción formativa; el propósito de la sanción es que quien transgredió una norma, la incorpore, que entienda el sentido de la norma y que se sume a respetarla. No tiene un sentido humillante, ni exclusor, ni vengativo, ni nada que tenga que ver con causar dolor. Es

simplemente que haya una respuesta institucional que permita a ese sujeto incorporar la norma. Y esto implica que dicha sanción puede ser pedir disculpas, reparar lo que hiciste, buscar la manera de resolver esto que generaste: “Te quedás un ratito afuera de la tarea y vos decidís cuándo estás en condiciones de volver a entrar.” Hay un montón de sanciones que indican que algo pasó y se convirtió en una transgresión, y tenés que volver a repararlo para incorporarte nuevamente a lo cotidiano del grupo escolar.

Nos quedan estos cinco elementos, y habría que ver cómo los combinamos, y para eso propongo tener en cuenta un piso y un techo de la justicia en la escuela. Un piso que podríamos llamar *principio de legalidad*, y que podemos formular del siguiente modo: “La escuela no puede reconocer menos derechos que los que la ley reconoce fuera de la escuela”. O sea, nadie pierde sus derechos por entrar a la escuela. Se supone que los derechos que hemos conquistado fuera de la escuela también rigen dentro de la escuela, por eso le llamo *principio de legalidad*, de continuidad del Estado de derecho.

Parece una verdad de Perogrullo, pero fuera de la escuela nadie está obligado a declarar en su contra ni en contra de alguien con el que está afectivamente involucrado. Toda persona tiene derecho a defensa en juicio y a instancias de apelación cuando no ha tenido una respuesta favorable. Y muchas veces, eso, en la escuela, se transforma en: “Estoy esperando que confiese el que fue. No se va nadie de acá hasta que no confiese.

Si alguno lo vio y no lo dice es un cómplice y también es culpable igual que el otro. Vamos a empezar a revisar la mochila a ver quién tiene la abrochadora". Todo eso taladra el Estado de derecho. "Y ni se les ocurra ir a quejarse a la Dirección de la sanción que les estoy poniendo". Todo eso taladra el Estado de derecho.

Entonces, tener en cuenta el principio de legalidad significa: "Lo que hemos conquistado como Estado de derecho afuera de la escuela, hay que hacerlo valer dentro de la escuela." Y si afuera de la escuela muchas veces no se cumple, más todavía hay que hacerlo valer dentro de la escuela, porque la escuela es un espacio público de construcción de lo público. Si afuera de la escuela el "cana" de la esquina nos maltrata, si afuera de la escuela el juez no atiende mis reclamos, el asistente social no se ocupa; dentro de la escuela un chico y una chica tiene que decir: "Ah, acá respiro, porque acá mis derechos son reconocidos". "Yo no le puedo pegar a otro, pero el otro tampoco me puede pegar a mí". "Acá las reglas son claras". Necesitamos construir ese Estado de derecho dentro de la escuela para que sea un espacio donde efectivamente estemos construyendo lo público.

Si este es el piso, podemos pensar otro principio que funciona como techo, que yo llamo *principio pedagógico*, y que podemos formular del siguiente modo: "No se puede esperar de los estudiantes mayor grado de responsabilidad que el que se espera de un ciudadano adulto de la sociedad". Fijense que hay un piso de derechos (todos tenemos dentro de la escuela los

mismos derechos que tenemos afuera), y un techo de responsabilidades.

¿Por qué digo que es un principio pedagógico? Porque el propósito general de la escuela es que, a lo largo de la trayectoria educativa, cada chico, cada chica, se vaya formando hasta llegar a ser un ciudadano adulto. Sería un despropósito que mientras se está construyendo esa responsabilidad del ciudadano adulto, le pidamos que tenga más responsabilidades que las que va a tener cuando llegue al punto de llegada. Se supone que esas responsabilidades van *in crescendo*, y no tiene sentido pedirles algo que no va a tener ni siquiera en la adultez.

En nuestra sociedad, un ciudadano adulto tiene al menos tres tipos de responsabilidades. En primer lugar, participa en la discusión sobre *la regla justa*. Es decir, cuando elegimos diputados, senadores o concejales, o cuando somos elegidos nosotros mismos, representando a otros, o a través de representantes, estamos discutiendo la regla justa, estamos discutiendo las leyes que nos regulan como sociedad, y forma parte del ejercicio de la soberanía esta deliberación acerca de la regla justa. El año pasado tuvimos un debate muy rico en Argentina acerca de la regla justa de la interrupción legal del embarazo porque, efectivamente, estuvimos discutiendo durante un tiempo prolongado, en todo el país, acerca de qué es lo justo y qué no es lo justo. El ejercicio de la ciudadanía significa discutir la regla justa. Y esto implica que en la escuela, desde temprana edad, los chicos tienen que tener la oportunidad de discutir la regla justa.

Cuando yo planteo esto, muchos colegas me dicen: “Sí, nosotros en la escuela, o en el jardín, siempre al principio les pedimos a los chicos que discutan las normas de la sala o del aula, y las ponemos en un cartel, y eso quiere decir que se han discutido las reglas”. Me parece muy bien, pero a veces uno recorre las aulas y encuentra las mismas reglas colgadas en todos los carteles, y eso me lleva a sospechar que hubo cierto *manijazo* de la maestra para que los chicos adivinaran las reglas que ella ya tenía planificadas en su carpeta didáctica, y entonces lo que hace no es habilitar una discusión sobre la regla justa, sino invitar a adivinar cuáles son las reglas que vamos a tener y que ya están decididas. Entonces, cuando uno dice: “Al que joroba, lo pateamos entre todos”; “No, eso no se puede”; “Para hablar, levantamos la mano”; “Muy bien, fíjense lo que dijo Pedrito”, y esa es la que anota, quiere decir que esa invitación a deliberar es una falsa invitación, es un ejercicio manipulatorio, y a nadie le gusta que lo inviten a discutir lo que ya está cocinado. Me parece que es un ejercicio poco productivo en términos de educación de la ciudadanía.

Por otra parte, hay muchas reglas que tampoco podríamos discutir dentro de la sala o del aula. No es que no se puede pegarle a otro porque la maestra lo decidió; no se puede pegarle a otro porque hay instancias normativas que están por encima de la escuela, de la maestra, y por encima de esta cosa que podemos decidir. Hay normas en la escuela que tampoco se pueden dar a discutir. Siempre digo, cuando uno se anota en un

club de barrio, la persona que nos anota no nos dice: “¿Y usted qué reglamentos propone para el club?”. La persona que nos anota dice: “Este es el reglamento del club”. Y una vez que uno está adentro del club, después de un tiempo, dice: “¿Dónde puedo discutir el artículo 18 que me parece injusto?”. “Esperá que va a haber una asamblea el mes que viene, venís y lo discutimos”. Es decir, una vez adentro es que podemos discutir ese conjunto de reglas que ya están funcionando desde hace un tiempo. Cuando un chico ingresa a primer grado y la maestra le pregunta: “¿Qué reglas proponen ustedes para el aula?”, tiene derecho a pensar: “Pero cómo, ¿no tienen nada previsto? ¿Tenemos que venir nosotros a inventarles las reglas del aula? Anote”. Me parece que es más honesto decirles: “Miren, se están incorporando a una escuela que viene funcionando con estas reglas. Empecemos a trabajar con estas, y en la medida que vayamos funcionando, si les parece que hay algo que queremos modificar, vamos a tener oportunidad de discutirlo”.

Cuando digo “invitar a discutir la regla justa”, me refiero a que el trabajo de un docente es seleccionar sobre qué aspectos podemos delegar potestad legislativa en nuestro grupo de estudiantes. Y esto significa de verdad invitar a discutir aquello que estamos resueltos a dejar que ellos decidan. Doy un ejemplo: en algunos jardines se puede llevar juguetes y en otros no. En algunos, si llevás un juguete es para compartir; en otros, cada uno juega con sus juguetes. En algunos podés llevar [juguetes] un día a la semana, y en otros, cualquier día. ¿Pueden los chicos de la salita de cuatro

discutir qué hacemos con los juguetes en esta salita? Sí, con una condición: lo que decidan lo vamos a hacer. En general, cuando los chicos toman esta potestad legislativa y establecen reglas, son muy restrictivos, tajantes, todo está prohibido, todo es obligatorio. La maestra dice: “Bueno, vamos a probar la norma un par de semanas y vemos cómo funciona” y al tercer día los chicos dicen: “Seño, ¿la podemos cambiar?, porque es horrible la norma”. “No, dijimos que la vamos a mantener un par de semanas, y después la revisamos”. Y revisando esa norma que ellos produjeron pueden aprender a deliberar sobre la norma justa.

Entonces, podrán discutir también en la escuela primaria las reglas de los diferentes espacios de recreo para el patio, en qué sector se puede jugar con la pelota y en cuáles no. Podrán discutir en la escuela secundaria las normas de convivencia o el reglamento de la escuela, podrán discutir también el reglamento del centro de estudiantes.

Necesitamos que, desde temprana edad, tengan oportunidad de deliberar y que se hagan cargo de ver los efectos de su deliberación cuando una regla se pone en funcionamiento de verdad, y ellos pueden decir “funcionó bien” o “funcionó mal”, y entonces volvemos a discutir las reglas. Pueden discutir también las reglas de la biblioteca del aula, cómo hacemos el préstamo de libros, etcétera.

En segundo lugar, un ciudadano adulto de la sociedad también participa en la gestión de lo público. Uno aprende a gestionar gestionando, como aprendemos a

andar en bicicleta andando en bicicleta y a nadar, nadando. Pero uno aprende a andar en bicicleta dándose porrazos, y aprende a nadar tragando agua. Y aprende a gestionar gestionando como la mona, hasta que empieza a gestionar más o menos bien. Entonces, el problema es que si uno aprende a gestionar cuando ya es presidente, los costos de sus aprendizajes los pagaremos todos. Sería interesante que los chicos tengan oportunidad de gestionar desde temprana edad, para que puedan ir teniendo costos pequeños y que sus aprendizajes sean paulatinos.

Si los chicos aprenden a gestionar en primer grado un bufete, y un día uno compra los panes y otro compra las salchichas, y un día compraron más panes que salchichas y quedaron mal, bueno, el costo no es tan grande, y vamos a aprender cómo nos organizamos mejor para resolver y gestionar esto, entre todos, la próxima vez. A la inversa, cuando los chicos quieren organizar una fiesta y la directora dice: “¡Cómo no! Les dejo las llaves el viernes y vuelvo el lunes”. Vuelve el lunes, está la escuela incendiada y la directora dice: “Nunca más en la vida se organiza un baile en esta escuela porque una vez se organizó y fue un desastre”. Es lo más frecuente: delegamos demasiado en la gestión de los chicos y después el costo fue demasiado alto.

El trabajo en la escuela es aprender cómo vamos creciendo con cada grupo para darles oportunidad de gestionar: de gestionar la biblioteca del aula, y que sean dos o tres los bibliotecarios que gestionen eso, de gestionar el espacio del aula. Me pasaba, cuando era

maestro, que los chicos se encargaban de llevar adelante el registro del aula, de poner inasistencias, enfermedades, etcétera. Todo lo iban haciendo ellos, pero con mucho seguimiento para que pudieran aprender, eso que es un documento público. Los chicos pueden gestionar un campamento: si vamos a ir de campamento y tenemos este presupuesto, cómo hacemos, no podemos comer hamburguesas todos los días, tenemos que comer hamburguesas un día, y fideos el otro, porque el presupuesto es finito. Eso implica aprender a gestionar, y es un desafío pendiente de la escuela argentina: tenemos pocas oportunidades para los chicos y las chicas de gestionar el espacio de la escuela.

En tercer lugar, un ciudadano adulto de esta sociedad participa de la deliberación acerca de si el acusado de un delito es inocente o culpable. Desde la Constitución de 1853, está previsto el juicio por jurados, y algunas jurisdicciones tienen esa experiencia. No sé qué pasa en Tucumán. Creo que la más antigua es Córdoba en el derecho penal. Pero en el caso de que en algún momento haya juicio por jurados, estamos convocados a deliberar acerca de si alguien es inocente o culpable. Incluso en ese caso, cuando el jurado delibera, le lleva un papelito al juez. Cualquiera que haya visto una película con jurado sabe esto: le lleva el papelito al juez, y el juez lee “inocente” o “culpable”. Y, si es culpable, es el juez el que dice: “...por lo tanto lo condena a...”, y es el juez quien evalúa cuál es la sanción que corresponde de acuerdo a atenuantes y agravantes que están vinculados al delito.

En algunas provincias, en las escuelas secundarias, se les pide a los alumnos que establezcan ellos cuál es la sanción que le corresponde a su compañero cuando ha cometido una transgresión, y me parece que eso es pedirles una responsabilidad más grande que la que van a tener cuando sean adultos. Es un despropósito pedirles a los chicos que establezcan ellos la sanción para sus compañeros. ¿Por qué en algunos lugares, por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires, se les pide que ellos pongan la sanción a sus compañeros? En buena medida, para lavarse las manos, para decir: "Fueron ellos, no fui yo".

Me acuerdo, hace algunos años, en la ciudad de Buenos Aires, hubo un conflicto muy fuerte en una escuela: un chico trató de quemarle el pelo a una profesora. Salió en todos los medios porque lo filmaron y lo subieron a las redes sociales. Y los periodistas le preguntaban al ministro de educación: "¿Qué va a hacer con este chico?". Y el ministro decía: "Lo vamos a expulsar. Estamos esperando que se reúna el Consejo de Convivencia para tomar la decisión". Ya estaba cocinado; es decir, iban a hacer que sus propios compañeros votaran expulsarlo, pero ya el ministro tenía la decisión tomada. Entonces, muchas veces, esa delegación implica poder manipularlos en el Consejo como para que tomen las decisiones que los adultos no se hacen cargo de tomar.

A la inversa, yo creo que establecer las sanciones significa que los adultos —directivos y cuerpo docente— tienen que ocuparse de ver cuál es la sanción que

corresponde y cuál es la sanción que le va a permitir a quien transgredió una norma, incorporarla. Para eso, en general, no son útiles los sistemas automáticos de sanciones. No sé cómo es ahora en Tucumán, pero en algunas provincias todavía está el sistema de amonestaciones. Entonces, “a las 25 amonestaciones, quedás afuera”. El problema de ese sistema es que es casi una invitación a transgredir, porque si uno dice: “Cuando rompés un vidrio son cinco amonestaciones, bueno, entonces puedo romper cuatro vidrios por año. Al quinto me echan, pero cuatro puedo romper. Estamos en octubre, rompí tres, voy a ver cuál vidrio rompo la próxima, porque, total, es hasta veinte. Y después paso por el verano y recargo de vuelta mis veinticinco puntos y vuelvo a empezar”.

A veces, hay sistemas que dicen: “El que rompe un vidrio, lo paga”. Entonces, el hijo del vidriero puede romper vidrios, y el que no tiene un peso, no puede romper ninguno. No se trata de sistemas automáticos, tiene que haber alguien que pueda evaluar atenuantes, agravantes, y pueda ver cómo logramos que este chico que transgredió la norma, la incorpore, que entienda el sentido de esa norma. Ese tiene que ser el desafío de las sanciones; implica un trabajo, y un trabajo pedagógico.

Ya tenemos los cinco elementos, el techo, el piso, y ahora hay que pensar qué ponemos en el medio. Y ahí, muchas veces, los colegas me dicen: “Ahí hay que poner un reglamento bien exhaustivo, bien minucioso, que no se nos escape nada, para tener una escuela bien justa”. Y yo digo: “Ese camino me parece que no es muy

prudente, porque, en general, nuestros conflictos son mucho más creativos que nuestras normas”. Apenas terminamos de aprobar un reglamento bien exhaustivo, ya nos queda vetusto. Cualquier reglamento que se haya hecho sobre celulares de hace tres o cuatro años, no alcanza para los celulares de ahora. Hay un montón de cosas que se van modificando rápidamente. Entonces, propongo el camino inverso, más que ser muy detallistas, pensemos cuáles son los núcleos duros que debe tener la normativa escolar, y lo que tiene que orientar la lectura de cada situación.

Y yo propongo dos criterios básicos, que son: la convivencia y la tarea. La convivencia, entendida como la regulación de las relaciones entre sujetos diferentes. En las escuelas convivimos sujetos de diferentes géneros, de diferentes generaciones, de diferentes tradiciones culturales, diferentes sectores sociales, diferentes estilos de vida, diferentes creencias, diferentes caracteres. ¿Cómo logramos convivir los diferentes, sin que a nadie se le pida que renuncie a ser quien es para poder estar acá? Toda la normativa escolar debería estar pensada para que podamos convivir los diferentes, y que no se les impongan a unos los criterios de la mayoría; o que no se nos impongan a unos los criterios consolidados en el tiempo, sino que garanticemos que las diferencias legítimas tengan un espacio dentro de la escuela.

Y cuando hablo de la tarea, me refiero a la regulación de las acciones que hacen posible la función social de la escuela. Es decir, toda la normativa escolar debería apuntar a que **en la escuela** sea posible llevar

adelante el trabajo **de la escuela**, que básicamente es enseñar y aprender. Pareciera obvio que el trabajo en la escuela es enseñar y aprender, y que toda normativa debe favorecer eso, pero quienes atravesamos cotidianamente las escuelas, sabemos que muchas veces es la normativa lo que nos dificulta trabajar. “¿Se puede usar el cañón en clases?”; “Sí, tenés que presentar una nota con quince días de anticipación, la entregás el jueves a la tarde y después le pedís la llave a Roberto el martes por la mañana...” Bueno, hay unas trabas tan grandes que no se puede usar el cañón en la escuela. “¿Se puede ir a la biblioteca?”; “Sí, pero tenés que pedirle a Rosita que venga especialmente y te abra, y firmás un documento en el que si se rompe un libro...”. Hay una normativa que va haciendo cada vez más difícil trabajar. A veces, también pasa que un docente está en el aula enseñando el teorema de Pitágoras y viene la directora para avisar que van a salir por otra puerta porque se largó a llover y que está inundada la puerta. Después viene el presidente de la cooperadora para preguntar quiénes no pagaron la cuota. Después viene el fotógrafo porque hay dos que faltaron para la foto individual. Después vino la vice para decir que hubo un problema en un baño durante un recreo. Y uno se pregunta: “¿A esta escuela le importa que yo enseñe el teorema de Pitágoras?”, porque todo es más importante que el teorema de Pitágoras.

Poner la tarea como criterio básico significa que todo debería subordinarse a que se garantice que en la escuela se enseñe y se aprenda. Cualquier cosa que

sucedan, que dificulte ese aprender, tiene que subordinarse a esto. Y doy ejemplos: la otra vez una directora me contaba que una maestra pedía una sanción para un alumno que le había pegado un pelotazo en la hora de Educación Física, mientras ella atravesaba el patio en diagonal para ir a calentar la pava para tomar mate. Y la directora me decía: “Es ella la que estaba transgrediendo algo”. Los profes de Educación Física saben que es muy frecuente estar en medio de la tarea y la maestra, en hora libre, pasa por el patio en diagonal. Por suerte iba a calentar la pava y no venía con agua caliente, pero es ella la que estaba transgrediendo la tarea. Sería lógico que los chicos dijeran: “Seño, estamos haciendo la tarea, vaya por allá, acá no puede estar”.

Muchas veces también el celular dificulta la tarea, y uno puede decirle como adulto: “Ahora dejen los celulares porque vamos a trabajar”. Pero también me ha tocado entrar en el aula donde están los chicos en situación de evaluación o de trabajo, y está la maestra diciendo por teléfono: “Chuchi, sacá el pollo del freezer y descongelálo así lo voy haciendo para la noche”. Y uno piensa que los chicos tienen derecho a decirle: “Seño, no puede estar hablando sobre eso ahora, estamos en tarea”.

Me parece que poner foco en la tarea y en la convivencia implica pensar cuáles son los polos ordenadores del sistema de justicia en la escuela. Y uno puede tamizar muchos conflictos por estos dos polos. “¿Se puede usar arito en la escuela?”, “Sí, mientras no dificulte la tarea y la convivencia. No en la hora de Educación

Física". Después del anillo de Pumpido, sabemos qué anillos o aritos pueden ser un peligro. "¿Se puede usar el pelo largo?, "Sí, pero no en la hora de Química si vamos a trabajar con el mechero. Cualquiera que tenga el pelo largo tiene que recogerse el pelo porque te podés incendiar". Entonces, hay que poner el foco en garantizar la tarea de la escuela, y garantizar que podamos convivir los diferentes, y después tamicemos todos los conflictos en función de estas cuestiones.

Tenemos los componentes, el piso, el techo, y los criterios básicos. ¿Ya está? ¿Cada situación está resuelta? No. Igual, cada situación es particular, contingente, requiere de una lectura específica, pero por lo menos fuimos construyendo una serie de criterios que nos permitirían llevar el paradigma de la Convención de Derechos del Niño, Niñas y Adolescentes al ámbito de la escuela.

Cuando hablamos de enseñar derechos humanos en general, la queja más recurrente de los colegas es: "¿Cómo vamos a hablar de derechos humanos si no se cumplen? ¿Cómo vamos a hablar de derechos humanos si se contradicen cotidianamente?". Abraham Magendzo (1996: 508), un colega chileno, dice:

El saber de los derechos humanos emerge, fundamentalmente, cuando se percibe y se toma conciencia de los conflictos que se generan como resultado de las contradicciones entre un discurso de respeto de los derechos y la realidad social, familiar y escolar, que se encarga de violarlos...

O sea, es ahí, en la contradicción, donde tiene que enraizar la educación en el derecho.

Desentrañar estas contradicciones, comprender los subyacentes que las sustentan, analizar las consecuencias que estas tienen —tanto en el plano individual como en el social— y, por sobre todo, levantar propuestas tendientes a producir los cambios que permitan superarlas es, sin dudas, una tarea central que debe proponerse una educación en derechos humanos.

Es decir, es la contradicción el motor del trabajo de la enseñanza de derechos humanos. No se trata de primero dejar de discriminar y después hablar del derecho a la no discriminación. Es allí donde se discrimina donde tenemos que preguntarnos: “¿Y por qué deberíamos construir una sociedad que no sea discriminatoria?”. Es ahí, en la violación del derecho, donde el derecho tiene sentido, en donde podemos decir: “Porque existe esta violación es que tenemos que hacer valer algo que en algún momento fue establecido como derecho”.

Philippe Meirieu (2001) dice que el trabajo tiene que hacerse a partir de situaciones de casos puntuales. Si hablamos de la libertad, de la igualdad, de los valores, estamos todos de acuerdo. El tema es cuando trabajamos en situaciones puntuales y tenemos que decidir. Es a partir de situaciones que tenemos que posicionarnos, y ahí aparece esta contradicción entre valores. Muchas veces, la situación nos lleva a ver el tironeo entre valores. En la sociedad argentina actual, ¿cuánta libertad estamos dispuestos a resignar para tener más

seguridad?, ¿Y cuánta seguridad estamos dispuestos a resignar para tener más libertad? Eso es parte de los debates contemporáneos, y entonces, efectivamente, esa es la situación donde tiene sentido discutir valores y discutir derechos.

Y podemos encontrar, por ejemplo, en los medios de comunicación, muchísimas situaciones para llevar al aula y para invitar a discutir (el disertante lee el *Powerpoint* con titulares de diarios). El cambio de género en Salta: “Cambió de género, pero tuvo que dejar su colegio porque las maestras lo seguían tratando como varón”. En España: “El gobierno accedió al reparto equilibrado de los emigrantes de los *Open Arms* y el Partido Popular lo acusa de ‘demagogia inhumana’”. Diario La Nación: “La ley de cupo femenino es francamente discriminatoria”. Diario de España: “Es imposible describir el horror de la mutilación genital femenina”. Son las contradicciones, son las denuncias, las que nos dan situaciones para pensar cómo hacemos para hacer valer los derechos en esos contextos.

Y tenemos un montón de fuentes de donde proveernos de recursos para llevar esta discusión al aula: las noticias periodísticas, las causas judiciales. Hay muchísimas causas judiciales interesantes, abiertas, en proceso, o ya cerradas, que podemos llevar al aula. Hoy nos acordábamos del caso Bahamondez y los testigos de Jehová. Películas documentales o de ficción: hay películas interesantísimas para discutir esta contradicción de derechos y para invitar a pensar a los chicos. Autobiografías y testimonios, por ejemplo, hay muchos diarios de niños

en contexto de guerra, o testimonios de gente que padeció violaciones de derechos humanos. Hay que buscar también tratar de salir de lo escabroso, porque también los chicos, a veces, se regodean con lo escabroso y quieren contar eso. No es por ese lado, pero sí un testimonio acerca de aquel que se sintió violentado. Hay, por ejemplo, fragmentos de Primo Levi interesantes para pensar lo que significa las dificultades para resistir el contexto de la Shoá. Dilemas éticos y conflictos de intereses, que a veces se presentan también en las noticias, son dilemas que uno puede enseñar. Cuentos o textos literarios, siempre y cuando no tengan un carácter moralizante: “Vamos a leer un cuento para que se den cuenta de que...”, o “Vamos a leer un cuento para transmitirles una idea...”, sino “Vamos a ver un cuento para que nos provoque, para que nos desafíe, para que nos deje intranquilos...”, y entonces, a partir de eso, empezamos a trabajar.

Hay que tener mucho cuidado de que el trabajo con la literatura no aniquile la literatura, que no sea un uso utilitario del texto, sino aprovechar el máximo de lo que la literatura ofrece, que es esa provocación cultural, esa provocación subjetiva. Y también implica, ¿por qué no?, hacernos cargo de la memoria reciente. Cuando hablamos de memoria reciente, yo creo que la categoría nos va quedando cada vez más estirada, porque no es reciente la dictadura para los chicos que están hoy en las escuelas, e incluso para muchos de los docentes. Los que me acompañan en edad podrán decir: “Bueno, vivimos la dictadura, sabemos, y nos queda

casi en el pasado reciente”. Pero para muchos chicos y chicas que están en las escuelas es un pasado diferido, les han contado sobre el pasado reciente ¿Qué tiene de reciente? Básicamente, que sigue activo, que sigue vigente. Tomo un texto de Carnovale y Larramendy (2010: 242-243):

El pasado reciente es actualmente fuente de conflictos políticos porque es un pasado-presente. En otras palabras, se trata de un ciclo aún no cerrado. Y no nos referimos aquí a las disputas por su significación. Nos referimos a ciertas formas de perpetuación: crímenes que aún no han sido juzgados, jóvenes que fueron apropiados cuando niños y cuya identidad hoy continúa siendo adulterada, miles de cuerpos que no han podido ser sepultados, seres queridos que siguen buscando, datos que siguen faltando, pactos de silencio que obturan la acción de la justicia.

Todo esto hace que la dictadura siga siendo pasado reciente. Pero trabajarlo como pasado reciente implica también el compromiso de trabajar otros pasados recientes. También hay que trabajar los muertos de la democracia, los secuestros de la democracia, los detenidos de la democracia, porque también ahí hay violación de los derechos humanos. Y no se trata de decir: “Solo la dictadura militar violó los derechos humanos”, sino hacernos cargo de lo que han sido los gobiernos sucesivos.

Trabajábamos hoy, en el taller de la mañana, que la educación ciudadana tiene cuatro componentes que hay que poder articular: un componente sociohistórico, que es pensar qué ocurre, cuál es la realidad social; un

componente ético, que es la construcción de valoración acerca de qué ocurre. Eso que ocurre, ¿es justo o es injusto?, ¿por qué? Y esa discusión es una discusión que tenemos que crear en el aula. Un componente jurídico: ¿qué dice la ley sobre esto? Esto que consideramos justo e injusto, ¿está concernido en algún reglamento, en alguna norma, en alguna ley de la Constitución? Y un componente político: ¿qué herramientas tenemos para hacer valer eso que consideramos justo? ¿Qué herramientas tenemos para poder transformar esa realidad que consideramos injusta? ¿Cómo construimos poder para intervenir? Cuando hablamos de enseñar derechos humanos es porque en los derechos humanos intervienen esos cuatro componentes.

En el componente sociohistórico, nos amplían la perspectiva. En nuestras escuelas sigue teniendo un peso muy fuerte el trabajo sobre la historia nacional, sobre geografía nacional, sobre la realidad nacional. Es importante dar un peso a lo local, pero también es importante ampliar la mirada, porque muchos de los problemas que nos atañen como sociedad trascienden las fronteras. No vamos a poder resolver en el ámbito local los problemas sanitarios, los problemas de justicia social, la violación de derechos humanos. Hay muchas cosas que trascienden el ámbito de lo local, y los derechos humanos implican ampliar ese componente sociohistórico con una perspectiva más amplia, regional en América Latina y también mundial. A veces, se plantea: “Pero bueno, ¿qué sentido tiene estudiar en la escuela las violaciones que se dan en países muy alejados?”. Tiene sentido

que también lo que se discute allá lo podamos trasladar acá. No se trata de hacer una cosa o la otra, sino de encontrar puentes entre lo lejano y lo cercano.

También incorpora el componente ético porque la existencia de los derechos humanos pone en tensión nuestros valores con los valores de otras culturas: culturas migrantes, culturas que están en movimiento, que están en transformación. Todas las sociedades están ahora en disputa con lo que ocurre en otras partes del mundo. Entonces, también necesitamos hacer valer nuestros valores en diálogo con otros valores, de otros sectores sociales y de otros sectores de la humanidad.

El componente jurídico es claramente mencionado porque, si la normativa que estudia la escuela muchas veces abarcaba hasta la Constitución Nacional, ahora tenemos que seguir un poco más, y entender lo que significa el Sistema Interamericano de Derechos Humanos y el Sistema Internacional de Derechos Humanos. Implica entender que hay que poner en diálogo la norma local con los documentos internacionales de derechos humanos.

El componente político también, porque muchos movimientos que operan para transformar la realidad en el mundo no son movimientos que tengan origen local; son movimientos internacionales, son movimientos ambientalistas, o movimientos en defensa de comunidades indígenas, que atraviesan numerosas fronteras. Y necesitamos también entender cómo ejercen el poder más allá de las fronteras nacionales, articular las luchas nacionales con esas otras luchas que ocurren en otros horizontes.

Cito un texto de Inés Dussel (2000: 14), que dice:

Hay que pensar en experiencias que introduzcan riqueza y multiplicidad de perspectivas sobre el tema. Muchas veces, la escuela ha tratado estos temas con respuestas estereotipadas y unidimensionales, que empobrecían las posibilidades del tema y que desconsideraban la complejidad y multidimensionalidad de los problemas.

Enseñar derechos humanos no significa decir derechos muy bonitos y ponerlos en las carteleras; tenemos que adentrarnos en la complejidad de los problemas y en los aspectos controvertidos de los derechos humanos. Discutir la gestación de nuevos derechos en disputa: al aborto, a la interrupción de la vida al final de la vida, la eutanasia, etcétera. Entonces, implica involucrarnos en temas delicados, en temas complejos, donde no tenemos respuestas definitivas y hay múltiples voces. ¿Cómo hace la escuela para involucrarse en los temas complejos?

A veces, nos plantean que la escuela debería mantenerse neutral en estos temas. En relación con la neutralidad absoluta, es imposible e indeseable. Es imposible porque para algo educamos, y es indeseable porque queremos orientar la educación en función de incorporar ciertos valores en las nuevas generaciones. Entonces, no podemos ser neutrales en términos absolutos, pero, al mismo tiempo, ¿podemos fomentar la discusión si el docente toma posición? ¿Es como decir “dos más dos es igual a cuatro”? En Matemáticas nos queda claro, si es que los chicos discuten un problema, que no podemos

dar la respuesta por anticipado. Muchas veces, en los temas de Educación Ciudadana, vinculada con los derechos humanos, como queremos que quede clara la respuesta, no les damos ni la posibilidad de discutir, y entonces tomamos posición rápidamente. ¿Cuál es el lugar del docente?, ¿cómo y cuándo debería intervenir?

Tomo aquí el aporte de Jaume Trilla (1994: 73), un pedagogo catalán contemporáneo, que plantea el concepto de *neutralidad activa*:

La neutralidad activa consiste en facilitar la introducción y el debate en la escuela de un determinado tema controvertido y de las posiciones enfrentadas en relación con él, pero renunciando el educador o la institución a influir para que el educando se decante por unas o por otras.

Es decir, neutralidad activa significa invitar a discutir, y no decir la posición que tengo, por lo menos mientras estamos discutiendo.

El trabajo del educador es, básicamente, garantizar las condiciones del diálogo, es decir, que no haya descalificaciones, violencia, impugnaciones que no permitan dialogar. A veces, se habla de respetar todas las opiniones, pero no se trata de respetar las opiniones: se trata de respetar a los que opinan, y hay que pelearse con las opiniones. Porque respetar las opiniones no quiere decir: "Vos tenés tu opinión, yo tengo la mía, listo, nos vamos a la casa". "No, porque te respeto a vos, te discuto tu opinión". Se trata de cuestionar las opiniones, pero respetar fuertemente a aquel que tiene su derecho a estar dando su opinión acá.

Y también el docente tiene que tirar de la soga para exigir que dé cuenta de los argumentos que están detrás de una opinión. No se trata de decir: “Yo tiro esto y después me callo”, sino “¿Por qué opinás eso? ¿Qué le dirías a él para convencerlo frente a la opinión que él está defendiendo?”

Y hay que dar contraargumentos a cada opinión, porque eso es también parte de la neutralidad activa. A veces, los chicos plantean una respuesta que se supone que es aquella que el maestro está esperando, y el maestro les plantea una pregunta cuestionando esa respuesta. Entonces dicen: “Ah, no, es la otra”. Entonces, dan la respuesta contraria. El maestro les responde con otra pregunta y también la cuestiona. Entonces ellos dicen: “Ah, ya me perdí”. “¿Estás de un lado o del otro?”. De ninguno, lo que está esperando es que ellos busquen argumentos para sustentar su idea. Ese es el momento de la neutralidad activa. Básicamente, la etapa de problematización. Después sí habrá una toma de posición sobre aquello que es toma de posición pública, y habrá otras cuestiones en las que el docente dirá: “Bueno, yo tengo una posición y ustedes tienen la de cada uno, hasta acá llegamos”.

Cierro citando una parte de mi libro sobre el tema, donde dice:

En definitiva, se trata de invitar a pensar los derechos humanos como herramienta de construcción de una sociedad más justa. Se trata de darnos el derecho a conocer derechos, a descubrirlos y recrearlos, a denunciar las grietas irresueltas de la sociedad actual y deliberar sobre los

modos de resolverlas. Se trata de concebir la enseñanza como un espacio de provocación cultural, porque enseñar derechos humanos implica reconocer al sujeto político que cada estudiante ya es, para que tome posición frente al mundo y proyecte modos de transformarlo y transformarse en él (Siede, 2016: 604).

Me parece que, en ese sentido, es grande y no es sencillo, pero al mismo tiempo, cada vez es más necesario.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Carnovale, V. y Larramendy, A. (2010). Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En I. Siede (Comp.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar; temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2000). *La escuela y los temas polémicos. Reflexiones y sugerencias en torno a una relación difícil*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Galeano, E. (2004). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Buenos Aires: Catálogos.
- Magendzo, A. (1996). Dilemas y tensiones en torno a la educación en derechos humanos en democracia. En VV.AA. (1996). *Estudios Básicos de Derechos Humanos VI*. San José de Costa Rica: IIDH.
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Buenos Aires: Granica.
- Meirieu, Ph. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Nikken, P. (1994). El concepto de Derechos Humanos. En VV.AA. (1994). *Estudios Básicos de Derechos Humanos I*. San José de Costa Rica: IIDH.

- Santos, B. de Sousa (2018). Los conceptos que nos faltan. *Página 12*: 2 (20/08/2018). Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/136411-los-conceptos-que-nos-faltan>
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- (2016). *Peripecias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Trilla, J. (1994). Procedimientos de neutralidad activa. En M. Martínez y J. Puig (coords.). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: ICE-Graó.

Leer y escribir para aprender. Experiencias en contextos escolares desfavorecidos

Dra. Natalia Rosli

Vamos a profundizar en lo que fue mi tesis doctoral, mi investigación y resultados que publiqué el año pasado, que están bien fresquitos, que reversionaron y repensaron los datos de mi tesis.

Primero, cuando hablamos de inclusión educativa, no estamos pensando solamente en permanencia escolar, no estamos pensando solamente en que los alumnos estén en clases y en la asistencia en abstracto, sino que estamos pensando en que inclusión educativa se refiere no solo a la permanencia escolar, sino también a que esos alumnos que están en la escuela tengan aprendizajes relevantes y duraderos. También estamos pensando que uno de los modos en que se puede promover el aprendizaje de contenidos es a través de las prácticas de la lectura/escritura en todas

las materias, no solo en Lengua y literatura, sino que en todas las áreas de conocimiento se puede trabajar leyendo y escribiendo, para que los alumnos puedan apropiarse de los contenidos que queremos transmitirles y que los aprendan. Y en especial, pensamos (y eso lo pongo como un supuesto, como un punto de partida) que ciertos usos de la lectura/escritura, específicamente los que son epistémicos-dialógicos son los que más promueven que los alumnos aprendan.

Otro punto de partida tiene que ver con la importancia de indagar en este tipo de sectores socioeconómicos desfavorecidos. Según la CEPAL, solamente entre un 33% de estudiantes de estos sectores terminan el nivel secundario. Me parece importante esta cifra como para resaltar por qué nuestro interés en este tipo de poblaciones. Entonces, si estamos partiendo de pensar que la inclusión educativa puede hacerse desde el aprendizaje de las disciplinas, ¿cuál es la pregunta que nos formulamos en nuestra investigación doctoral? Entonces, si pensamos que se puede promover el aprendizaje en las disciplinas, a través de la lectura/escritura, a nosotros nos interesaba ver cómo se proponía leer y escribir en materias de ciencias sociales, que es el área que yo, específicamente, seleccioné para indagar, del nivel secundario, en alumnos de estos sectores: ¿Cómo se está proponiendo esto en aulas de las escuelas secundarias? ¿Y por qué este énfasis en lectura/escritura?

Un poco ya lo señalé cuando hablé de los puntos de partida. Pensamos que la lectura/escritura tiene sentido, tiene importancia, especialmente, cuando se

proponen usos *epistémicos*. ¿Qué es esto de lo *epistémico*? Es un término, un concepto, de un autor que se llama Wells (1990), quien habló de la *potencialidad* o *función epistémica* de la lectura/escritura. ¿Qué es esto? Que leer y escribir pueden ser instrumentos de pensamiento, pueden permitir pensar y pueden permitir desarrollar nuevos conocimientos, a través del diálogo que se produce entre el texto y un lector, o un escritor; depende en la práctica que se está ejerciendo en ese texto.

Entonces, hay ciertos usos de la lectura/escritura que pueden ser epistémicos, que nos permiten construir conocimiento, y nos permiten pensar. ¿Cuáles son esos usos? De acuerdo con varios autores que tomamos en nuestro marco teórico —y tomo mi investigación—, los usos que son epistémicos en la lectura y escritura, y en el diálogo en el aula, son aquellos que se interpenetran. ¿Qué es esto? Son aquellas actividades de lectura, escritura y diálogo que se entrelazan, que se entretajan en el aula, de ese modo. “Interpenetración” es un concepto de una autora noruega que se llama Olga Dysthe (1996). De acuerdo con esta autora, cuando se interpenetran la lectura, la escritura y el diálogo en el aula, hay más posibilidades de que se utilicen epistémicamente estas prácticas; es decir, hay más posibilidades de que se propongan oportunidades de aprendizaje. Acá hay dos autores que utilizaron mucho, que investigaron, justamente, esta idea de la interpenetración entre leer, escribir y dialogar en el aula, que son Wells (ya lo nombré), y Dysthe. Wells (1990), por ejemplo, lo que

indagó fue que cuando en las aulas se hablaba sobre lo leído —él lo que pudo encontrar son datos que luego interpretó—, los alumnos aprendían el lenguaje escrito, pero también al mismo tiempo aprendían sobre el conocimiento que estaba en los textos, cuando se proponía en aula hablar sobre lo que se acababa de leer. Ahí aparece esta interpenetración entre el diálogo, el hablar y la lectura. Lo mismo encuentra Dysthe (1996). En la misma línea, encontró en las clases de Historia —donde ella era docente—, que cuando les hacía escribir a los estudiantes determinado tema de historia, y luego, ese escrito era la base para discutir oralmente (acá habría una interpenetración entre la escritura y la oralidad, el diálogo) también encontró que los alumnos podían, a partir de eso que habían escrito previamente, dialogar y podían argumentar sobre el tema de Historia que estaban trabajando en el aula en ese momento.

También de Olga Dysthe (1996), en nuestra investigación tomamos dos conceptos (que hoy también los expliqué en el taller a la mañana), que son las clases donde hay rasgos de *monologicidad* y *dialogicidad*. ¿Qué son estos rasgos? Son clases en las cuales, la de *monologicidad*, hay un monólogo, hay una voz que monologa todo el tiempo, que es la voz del docente, que predomina. No aparecen en las clases que tienen estos rasgos otras voces que no sea la del docente como voz autorizada, como la del saber legítimo. En cambio, en las clases que son más de tipo *dialógicas*, sí se pueden encontrar que los alumnos hablan, que los alumnos dan su opinión, que entran en conflicto opiniones

diferentes de los alumnos. Ahora les voy a mostrar, con datos de mi tesis en qué clase pasó una u otra situación, para que podamos comparar qué pasa con los alumnos. Hoy en el taller, ya no tenía tiempo para este tipo de ejemplos, pero acá quiero enriquecer la conversación con estos ejemplos.

Por último, respecto a esto de la potencialidad epistémica, es interesante decir que no es que una tarea intrínsecamente es epistémica y otra no, sino que también depende, que sea epistémico o no, del uso que se proponga. Depende de cómo interviene el profesor; es decir, puede plantear una tarea super rica, pero depende también de cómo intervenga para ver si esa práctica resulta epistémica o no. Eso también lo voy a mostrar centrándome en los modos de intervenir que, justamente, son una variable que yo categoricé, para mostrar diferentes modos de intervenir del docente, cómo generan diferentes comportamientos en los alumnos.

Entonces, ¿cuáles son las herramientas que me permitieron pensar estos datos que les voy a mostrar inmediatamente? Por un lado, necesité relevar estudios de lo que es la permanencia escolar, ahora les voy a mostrar por qué. Porque hay una gran pata en esta escuela, que yo indagué, que tiene que ver con fomentar la permanencia, entonces, inevitablemente, los datos me hablaban, y tuve que ir a buscar bibliografía que me permitiera pensar. También necesité (y hoy lo puntualicé bastante en el taller) pensar la enseñanza, mi tesis es una tesis didáctica, en la cual yo hago el foco en la enseñanza y pienso cómo (¿se acuerdan la pregunta

que les señalé hace un rato?), cómo se propone leer y escribir. El foco está puesto aquí, en un docente, y ver qué propone y cómo resulta. Entonces, para pensar la propuesta del docente, necesitaba autores que me hablaran de enseñanza. Utilicé la *teoría de las situaciones didácticas* de Brousseau (2007), que es un didacta de las Matemáticas, pero me permitieron a mí, esos conceptos, repensarlos a la luz de las ciencias sociales. Y también utilicé la *teoría de la acción conjunta* de Sensevy (2007), que es discípulo de Brousseau y lo retoma.

Y también, por supuesto, tenía otra gran pata de mi tesis, que es lo que les estoy contando, que es la lectura/escritura. Entonces relevé muchos autores que me hablaban desde perspectivas didácticas, psicológicas y socioculturales. Relevé a Dysthe (1996), Howard (1995, 1999, 2001), Scardamalia y Bereiter (1992) en psicología cognitiva, al mismo Wells (1990), que recién les estaba nombrando. Y fíjense que ahí empiezan a aparecer, en esta gran mesa, como decía hoy, de invitados, que uno llama a dialogar, porque necesito hablar con varios autores sobre mi tesis, un diálogo que uno hace en el escrito, en la tesis. Empecé a pensar la importancia de un trabajo colectivo en la escuela, para la permanencia escolar, la importancia de un vínculo afectivo (ahora, inmediatamente, voy a pasar a contarles eso). Trabajé esta idea de la función epistémica en la lectura/escritura, que les acabo de definir, en oposición a una función reproductiva de la lectura/escritura. También usé términos como *medio* (Brousseau, 2007),

para pensar la enseñanza, un medio que construye el docente, así como también la idea de *contrato didáctico* (Brousseau, 2007), que se establece entre alumnos y el docente.

Les cuento un poquito de la metodología, que no me parece menor en una investigación. Se trata de una investigación naturalista, descriptiva e interpretativa, en la cual no fuimos a intervenir en la enseñanza ni propusimos una enseñanza diferente a la que usualmente ocurría. Por el contrario, fuimos a ver cómo era el repertorio habitual de prácticas pedagógicas en ciencias sociales, en una escuela. ¿En qué materias indagamos? En tres materias de un mismo curso: *Estudios Sociales Argentinos*, era una materia; otra materia era *Geografía Económica*; y otra materia era *Legislación Fiscal*. Esas tres materias conformaron mis casos de estudio, bajo la tradición metodológica que se denomina *estudio de casos*, según Stake (2010). Lo que hice fue, como instrumento de recolección de datos, trabajar con observación de clases durante siete meses, de mayo a noviembre, más o menos, que dieron un número de 39 clases en total. Si bien son pocas, porque hubo muchas que no pude observar, porque hubo paros o hubo ausencias docentes o determinadas situaciones que imposibilitaban que hubiera clases, lo que hice también para recoger datos fue hacer entrevistas; entrevisté a los tres docentes de las tres materias, a los catorce alumnos que conforman el curso de quinto año y también al rector, al directivo de la escuela. Y por último, también lo que hice fue recoger diferentes tipos de producciones: por

un lado los documentos de la escuela, el proyecto de la escuela, algún documento más teórico que hicieron los docentes. También recogí materiales de lectura, todo lo que se trabajaba en el aula, todo lo que leían, en manuales, cuadernillos, artículos periodísticos; los fotocopí como documento, como producción. También recogí producciones escritas de los alumnos para poder triangular con otros datos; recogí algunas carpetas que los alumnos me facilitaron, trabajos prácticos, y, con todos estos datos, los empecé a triangular para poder ver similitudes y diferencias.

¿Cómo registré los datos? Utilicé un grabador digital para las clases, en la entrevista lo ponía en medio del docente que entrevistaba delante mío, lo mismo con los alumnos cuando los entrevisté. En las clases me sentaba en un sector, tratando de interferir lo menos posible en el aula y registraba con un grabador las clases, a la vez que con un cuaderno iba tomando notas del lenguaje no verbal o algún acontecimiento que el grabador no pudiera grabar. Luego, a esas grabaciones las transcribí en Word (me llevó bastante tiempo), para tenerlas todas ya tipeadas, transcriptas.

Por último, ¿cómo analicé los datos? Utilicé estrategias de categorización, hice categorías y contextualización, siempre tratando de no descontextualizar esos datos, sino volver a reponerlos en el contexto; es decir, utilizando dos estrategias bien cualitativas, siguiendo a Maxwell y Miller (2008), que son dos autores metodológicos que yo sugiero leer porque son muy interesantes y son muy claros en el modo de análisis de datos

cualitativos. Y triangulé, como les dije, diferentes tipos de datos.

Les cuento un poquito de la escuela. Esta escuela es una escuela secundaria pública, de la ciudad de Buenos Aires. Hoy contaba, a la mañana, que está en una zona de contraste socioeconómico. ¿Por qué? Porque el barrio donde está la escuela es de clase media alta, en zona norte de la ciudad de Buenos Aires, y la zona, fíjense, tiene contrastes socioeconómicos. Por un lado, tenemos el barrio, al norte de la ciudad de Buenos Aires, con una zona céntrica, con un shopping bastante grande que circunda toda la zona. Por otro lado, tenemos el contraste del barrio o la zona con características precarias, que es de donde proviene el 60% del alumnado de la escuela. Como les dije recién, el 60% de la matrícula escolar proviene de este barrio. Y la escuela, yo la seleccioné porque es una escuela muy comprometida con sus alumnos, con estos alumnos que provienen de este barrio. Tienen redactado un proyecto de educación popular, donde se cita a Freire (2015), se cita a pedagogos brasileños que tienen toda esta postura de educar para la libertad, educar desde el respeto. Entonces es una escuela con un proyecto inclusivo, se podría decir. ¿Y cómo son estos alumnos de este quinto año que yo indagué en mi trabajo de campo? Son 14 alumnos, de entre 17 y 23 años; pero de 17 años (que es la edad esperable para un quinto año) había solamente dos de los chicos; el resto, todos, habían tenido situaciones de repitencia, por lo cual tenían sobriedad para el quinto año. Otros habían dejado por un

tiempo la escuela y luego habían retomado. Y también, la mayoría son trabajadores, en actividades precarias, por ejemplo, algunos hacen delivery de pizzas en moto, había otros chicos que trabajaban en un quiosco en algunas horitas. Y también algunos eran madres y padres adolescentes, en algunas clases a las que asistí en estas observaciones, algunas de las chicas mamás llevaban a sus chiquitos ahí al aula, o los dejaban al cuidado de los preceptores, porque si no, no podían asistir a clases.

En cuanto a los docentes, también es interesante remarcar que los tres estaban muy comprometidos con esta escuela y con este proyecto. La antigüedad que tenían como docentes era variada: había dos de los profes que tenían menos de cinco años en la escuela dando clases, y el tercer profe, venía dando clases desde hace más de 18 años en la misma escuela, así que en eso había una diferencia. Y la formación académica también, dos profes tenían títulos docentes habilitantes, y la tercera profe tenía una licenciatura que la habilitaba a dar clases, pero no el título docente.

Acá les traje unas fotos del barrio. Este es uno de los centros culturales que tiene el barrio donde hacen diferentes actividades; hay actividades deportivas y actividades artísticas. Aquí una foto para que vean cómo es la infraestructura, las casas, algunas son como más bien de ladrillo, otras son más precarias. Acá hay otra imagen del barrio, yo no fui adentro del barrio, estas fotos son de Google Earth, pero no llegué adentro del barrio, mi tesis fue eminentemente didáctica, y en el aula, en las situaciones de enseñanza.

Entonces ¿qué encontramos en la investigación? Voy a ir al revés de otras conferencias, primero “spoileo” lo que encontré, y después voy mostrando datos. ¿Qué es lo que encontré? Lo que encontré es que en la escuela hay gran énfasis de los directivos y de los docentes en la permanencia escolar. Ya les voy a mostrar que hay muchas acciones de la institución en conjunto o de los docentes con los alumnos, en las cuales tratan de fomentar el vínculo afectivo, que los chicos les tengan afecto, que quieran ir a clases por ellos. Pero no encontramos (eso es como resultado principal de mi tesis), no encontramos que se trabaje con la lectura/escritura para que los chicos aprendan, no está conceptualizado lo que es el aprovechamiento de leer y escribir para aprender. Todo proyecto educativo habla del vínculo, del afecto, pero no hay nada pensado con lectura/escritura en las materias. Nosotras pensamos que no hay este aprovechamiento y el pensar cómo ofrecer oportunidades de aprendizajes significativos. Esta tesis es central y la voy a mostrar con datos.

Lo que vimos (y me anticipo) es que las prácticas de enseñanza no potenciaban estos usos epistémicos de lectura/escritura como les vengo contando, que teorizan otros autores. ¿Qué es lo que vi en las clases? En 37 de las 39 clases había actividades de lectura/escritura, una gran mayoría. En 32 de esas 37 clases, había esta actividad de leer para responder cuestionarios, y yo dije: “Bueno, en esta actividad, que está en casi todas las clases, me quiero centrar para analizarlas en detalle”. ¿Y cómo respondían los chicos a estos cuestionarios

que los docentes en las tres materias les planteaban? Respondían con la estrategia de localizar en el texto unas partes que respondían las respuestas y transcribirlas, casi textualmente, de los textos a sus carpetas, y de ese modo respondían a los cuestionarios. Entonces —vamos por partes—, esta idea se las quiero mostrar con detalles.

Entonces, les dije que había un gran énfasis en la permanencia escolar. ¿Dónde vi esto? Vamos a ver entonces, qué acciones hacían los directivos y los docentes que promovían esta permanencia escolar. Encontré dos tipos de acciones, una del tipo institucional, porque la hacían tanto los docentes como directivos, en conjunto, y otras interpersonales porque tenían que ver con el vínculo entre el docente y el alumno, ahí, ese vínculo más reducido. Por supuesto que son acciones que se iban retroalimentando, tienen mucha relación entre ellas. Los tipos de acciones institucionales que encontré son, por ejemplo, que todo el cuerpo directivo y docente asumía un compromiso con este proyecto pedagógico, que les conté, de educación popular. Todos tenían realmente un compromiso y seguían sus lineamientos. A la vez, también colectivamente abordaban problemáticas y ellos mismos referían (ahora voy a mostrar un ejemplo de fragmento de entrevista) que cuando tenían algún problema iban al preceptor o a otro docente, o a hablar con el rector para ver cómo abordarlo. Un modo de acción institucional que buscaba que los chicos vayan a clases y no abandonaran la escuela. Encontré tres modos de acciones interpersonales. Uno

era que los docentes con los alumnos trataban de construir un vínculo afectivo, para que, a partir de ahí, los chicos no abandonaran las clases. A la vez, no solo que promovían ese vínculo, sino que les decían que confiaban en que ellos podían aprender, lo que no es algo menor, ahora les voy a mostrar. Esto se veía claramente cuando les decían: “No, dale, vos podés”; porque los chicos decían en las clases (yo los he escuchado): “A mí no me da la cabeza para esto que usted está proponiendo, profe”. “No, sí, vos podés”, les decía el docente. Y a la vez, también, en este vínculo uno a uno, si se quisiera, acompañaban la trayectoria escolar, entonces si no venían a clases, los llamaban por teléfono, o cuando tenían algún problema iban a preguntarles: “Che, qué pasó, ¿querés que te ayude?”, o “¿Querés quedarte después de clases que te ayudo?”. Todas estas acciones, yo encontré e interpreté que implican una toma de postura institucional y una lectura en positivo, siguiendo a Charlot (2008:36). ¿Qué es una lectura en positivo? Que en vez de quedarse con esta lectura que podía ser negativa: “Uy, mirá estos chicos. La verdad es que estos chicos llegan fumados al aula” (porque a mí me han contado los chicos que se fumaban un porro antes de entrar a clases), en vez de decir el docente: “Uh, estos chicos vienen fumados, se me quedan dormidos, no hacen lo que les mandé”, pensaban en positivo, a partir de lo que se tenía, pensar en las posibilidades de qué hacer con eso. No una posición de resignación o de impotencia. Eso yo lo denominé, como *una lectura en positivo*, que tiene que ver con una posición crítica

a nivel político que, claramente, se veía en las entrevistas. Les traje dos ejemplos, uno de cada acción, cortitos, pero en mi tesis pueden leer más. De paso, hago la propaganda de que si ponen GICEOLEM¹ (que son las siglas de mi equipo de investigación), hay una pestaña donde, por nivel educativo (secundario, universidad, posgrado), pueden entrar y descargar PDFs de nuestras investigaciones, y ahí está mi tesis completa, donde pueden ver varios ejemplos de estos fragmentos. Sobre la acción institucional de asumir un compromiso con este proyecto escolar inclusivo, les traje este fragmento que para mí es muy ilustrativo del rector, que dice, por ejemplo:

Usamos términos como “la inclusión”, “contra la exclusión” [...], no es solamente a favor de la inclusión sino [que] es [inclusión] emancipadora [...]. El eje [del proyecto pedagógico] **estaba puesto, primero, en que los chicos tengan escuela. No se puede educar si no están los chicos en la escuela.** Dentro de la escuela habrá que pensar [...] las perspectivas culturales, sociales, los modos de vida [...]. **“¿Cómo hago para que se quede?”** [...]. A nosotros nos interesan los chicos. **Tienen que estar en la escuela** [...]. Les decimos “tenés que quedarte” (Rosli, 2016: 107).

Aquí se ve, sobre todo en los subrayados en negritas que hice para destacar, esto de: “Tienen que estar en la escuela”. “Queremos que estén, que se queden, que no abandonen”. De la acción interpersonal, elegí este ejemplo ilustrativo, donde se manifiesta la confianza

¹: [://sites.google.com/site/giceolem2010/](https://sites.google.com/site/giceolem2010/)

en la posibilidad de que los chicos aprendan, que no es menor en este tipo de sectores. En mi tesis relevé que en sectores socioeconómicos desfavorecidos o grupos sociales vulnerabilizados (este término que se utiliza acá), hay una autoestima muy baja de la posibilidad que tienen de aprender, con lo cual esta acción interpersonal es muy relevante. El profesor de *Estudios Sociales Argentinos* me dijo:

[Los alumnos] tienen... un problema de autoestima [...], **a mí me llegaron a decir "A mí no me da la cabeza** [no tengo la capacidad] [...]. Y les digo "pero si a ustedes no les da la cabeza, no estarían acá en una escuela". Esto es una escuela "normal", más allá de las dificultades del contexto en que se encuentran [...]. Habría que romper esta cuestión de "Yo no puedo" [...]. "Yo no puedo", "yo no debo", y sí que pueden. **Yo estoy convencido de que pueden** (Rosli, 2016: 118).

Esto me lo dijo a mí en una entrevista, pero también tengo fragmentos donde, en las clases, los docentes les decían comentarios de este estilo a ellos mismos, no solo a mí que era la investigadora. En la clase ellos afirmaban, por ejemplo, ahora me viene a la mente, una vez que hablaban sobre qué hacer después del secundario, y ellos lo veían al profe como "Guau, EL SABER". "No, porque usted estudió". "Y bueno...", él les decía, "...pero ustedes pueden estudiar". "No, pero a mí, yo, no me da la cabeza para seguir estudiando. Yo, suerte que termino el secundario", le decían. "Yo quiero algo cortito porque no puedo seguir, me aburro, no me sale, no entiendo". Y el docente decía: "No, ustedes pueden,

ustedes anótense en lo que tengan ganas de hacer. Lo que quieran”, los incentivaba. Y esta confianza en la posibilidad de aprender no solo la comentaba con una investigadora, sino que a ellos mismos se las decía. Esta es la parte del énfasis en la permanencia escolar, muy fuerte, tengo muchos fragmentos.

Vamos ahora a la parte que a mí me interesaba, porque les confieso, mi tesis, empezó siendo una tesis propiamente didáctica, donde yo quería ver esto: las prácticas de enseñanza, cómo se enseñaba a leer y a escribir para aprender contenidos sociales. Ahora, me encontré con toda esta pata de permanencia escolar e hice un capítulo, que no estaba inicialmente pensado, y esto es propio de la investigación cualitativa, es un diseño flexible. Tuve que hablar de este énfasis en permanencia porque los datos se me aparecían en la cara para interpretarlos. Hice un capítulo donde aparece todo esto y otro capítulo más didáctico que les voy a contar ahora. Originariamente no era mi objeto de estudio, que era más bien didáctico, pero no puedo desconocer, y me di cuenta de que tenía que abordar este problema de estas formas, tratando de abarcarlo lo mejor posible.

¿Qué es lo que encontré respecto a las prácticas de enseñanza? Un poco ya les anticipé: lo que encontré es que hay gran cantidad de lectura y escritura, pero la gran mayoría redundan en una actividad en la cual se proponen leer textos para responder cuestionarios. ¿Qué es lo que yo hice con esa tarea que identifiqué? Traté de pensar cómo intervenía el docente a lo largo

de toda la tarea. En un inicio yo había pensado dividirlo en: *antes de la tarea, durante la tarea y después de la tarea*. Pero después me pareció muy de sentido común esas categorías y las perfilé, las puntalicé, las especifiqué con bibliografía, con teoría, que me dieron otros términos más didácticos, y acá apareció Brousseau (2007) para iluminarme la tesis. E identifiqué en el docente (cómo interviene) tres tipos de funciones: *definición del medio, gestión de ese medio y evaluación de la tarea*, de leer para responder cuestionarios, qué sucedió cuando se finalizó la tarea. Acá viene el otro “spoiler”, que tiene que ver con que, de estas intervenciones docentes (que ahora les voy a pasar a contar), unas, muy, muy pocas, proponían leer y escribir con usos epistémicos y dialógicos, les voy a mostrar cuáles, pero eran las menos.

Este es un cuadro gigantesco (señala el *Powerpoint*) en el cual no voy a puntualizar tanto, pero lo pueden encontrar en mi tesis, donde aparecen estas tres grandes funciones docentes y las categorías de intervenciones, es decir, cuando el docente define el medio, “Qué hace”: cuatro categorías. Y “¿Cómo lo hace?”; cuando gestiona el medio, que sería lo que antes era el durante, “¿Qué es lo que hace?”, y “¿Cómo lo hace?”. Y cuando evalúa la tarea hacia el final, “¿Qué hace?” y “¿Cómo lo hace?”. Voy a dar ejemplos de cada uno, y definir estas tres funciones grandes (*definición del medio, gestión del medio y evaluación de la tarea*), pero el que quiera más detalles, le sugiero mi tesis.

| FUNCIÓN DOCENTE | ¿QUÉ HACE? | ¿CÓMO HACE? |
|---|---|--|
| Definición del medio | Define tarea | Da consignas |
| | Define recursos de lectura | Requiere material de lectura |
| | | Brinda material de lectura |
| | Establece significados compartidos | Organiza memoria didáctica |
| | | Contextualiza los contenidos |
| Propone acciones generales para facilitar tarea | Sugiere consultar distintas fuentes ante dudas de comprensión | |
| Gestión del medio | Promueve y monitorea la puesta en tarea | Incita oralmente a ponerse en tarea |
| | | Consulta por inicio de tarea |
| | Modifica tiempo y espacio para tarea | Extiende tiempo y cambia espacio |
| | Sostiene tarea | Devuelve responsabilidad por resolución de tarea |
| | | Regula la interpretación del texto |
| | | Regula la búsqueda de respuestas en el texto |
| | Cierra parcialmente tarea | Avala respuesta |
| | | Enuncia respuesta |

| | | |
|--|--|---|
| Evaluación de la tarea | Evalúa las respuestas escritas | Evalúa aspectos disciplinares |
| | | Evalúa aspectos formales |
| | Evalúa las interpretaciones | Pregunta sobre los contenidos disciplinares a los que refieren las respuestas |
| | | Formula pregunta abierta |
| | Evalúa la actividad de los alumnos | Valora el cumplimiento de la tarea |
| Propone acción general para facilitar futuras tareas | Sugiere revisar lo escrito antes de entregarlo | |

¿Qué es esto de la *función de definición del medio*? ¿Qué entendí yo por “definir el medio”? Utilicé los autores didácticos Brousseau (2007) y Sensevy (2007), para empezar a pensar que hay un momento donde el docente propone la situación-problema que quiere que los alumnos hagan, en este caso era esto de leer para responder cuestionarios, cómo la propone, cómo la precisa, con qué reglas y con qué recursos. Lo titulé como *definición del medio*.

¿Qué es lo que encontré? En la *definición de medio*, había como dos maneras en la cuales se definía el medio. Una era cuando la tarea de leer para responder cuestionarios se planteaba para hacer en la clase, con manuales, textos escolares y con consignas de localización, que son consignas en las cuales (un poco hablé de esto en el taller), rápidamente, el alumno puede

identificar la respuesta, porque, el modo en que está formulada la pregunta, se puede encontrar tal cual está en el texto. Cuando aparecían este tipo de consignas de localización (porque es localizar en el texto) y estos manuales escolares para responder cuestionarios, los alumnos se ponían a leer, entonces, en esta definición del medio, lo que ocasiona que el docente propusiera las reglas de esta manera, que los alumnos empezaran a leer los manuales. Ahora, cuando los docentes proponían otro tipo de consignas más complejas de entender, que tal vez requerían comprender todo el texto en su totalidad, y proponían textos más difíciles que ellos no estaban acostumbrados a leer (por ejemplo, un capítulo de un libro), los alumnos empezaban a hacer otra cosa, todo menos leer. Se ponían a charlar, se ponían a escuchar música. Otra cosa que encontré en esta definición del medio es que cuando los docentes hacían una breve introducción del tema que iban a leer en el texto; es decir, retomaban oralmente los contenidos que ya venían trabajando y los contextualizaban, si los docentes hacían esta intervención, ellos también se ponían a leer. Esto no ocurría cuando, simplemente, el docente venía y decía: "Bueno, leamos tal texto". Los chicos no se ponían a leer y hacían otras cosas.

En cuanto a la *gestión del medio*, aquí ya estaba la tarea planteada; los chicos ya sabían qué tenían que hacer, y *gestión del medio* es la función docente en la cual el docente orienta y va direccionado lo que hacen los alumnos en el medio, en la situación propuesta. Encontré también diferentes tipos de intervenciones

docentes, cuando ya la tarea estaba definida, en el medio definido, que generaban diferentes comportamientos en los alumnos. Por ejemplo, cuando los alumnos los llamaban a los docentes y le decían: “Profe, esto no lo encuentro en el texto”, y el docente devolvía la responsabilidad por contestar consignas, por ejemplo: “Sigán leyendo, chicos, vamos, que lo van a poder encontrar”, esa intervención hacía que ellos sigan leyendo para tratar de responder. Otra intervención que hacía que siguieran leyendo, era cuando daban alguna ayuda para continuar con la lectura; por ejemplo, definían alguna palabra que no se entendía o señalaban partes del texto para hallar la respuesta. Por ejemplo: “Fijate por acá, que tal vez encontrás lo que estoy pidiendo”. Estas intervenciones hacían que los alumnos siguieran leyendo. Ahora, había otro tipo de intervenciones que provocaba que los alumnos copien la respuesta, directamente, que se estaba esperando. ¿Cuándo sucedía eso? Cuando, por ejemplo, los alumnos le decían: “¿Es esto, profe?”, y señalaban una parte y el docente respondía: “sí”. Ante esta intervención, los alumnos copiaban directamente. Otra era cuando, el mismo docente, enunciaba la respuesta, leyéndola del texto: “Mirá, lo que estoy preguntando es esto de ‘...el estado intervencionista’, bla, bla, bla...”. ¿Qué hacía el alumno? Obviamente, copiaba lo que el docente acababa de leer. En esos casos, los alumnos, directamente copiaban la respuesta, no seguían involucrados en leer para responder los cuestionarios.

Y la tercera función que encontré, mejor dicho, que identifiqué, es la de cómo se terminaba esa tarea de leer para responder cuestionarios. ¿Cómo se evaluaba esa tarea? ¿Qué es esta función? Encontramos que había diferentes formas de evaluar en los docentes de las materias y qué juicios emitían sobre lo que habían hecho los alumnos sobre esos cuestionarios. Lo que encontré es que, en la mayor cantidad de intervenciones de los docentes, lo que hacían era decir si estaba bien o si estaba mal esa respuesta escrita que se ponía en común; eso es lo que más se hacía. Ahora, había otro tipo de intervenciones, cuando la tarea ya estaba finalizada, en la cual los docentes lo que hacían era evaluar lo que los alumnos estaban interpretando, no si las respuestas escritas estaban mal o bien, lo que encontraron en el texto o pudieron identificar, sino que trataban de ver qué estaban entendiendo los chicos, más allá de lo que habían escrito o no. Lamentablemente, son pocas las intervenciones de este tipo, pero son muy ricas. Una manera era cuando preguntaba sobre los contenidos que habían leído y explicaba. Por ejemplo, cuando había una puesta en común (ahora, inmediatamente voy a contar un poco más sobre las puestas en común, porque es lo último que analicé, profundicé en eso), a veces, en la lectura en voz alta de las respuestas, lo que el docente hacía era: “A ver, qué entendiste vos de lo que escribiste”. Y a partir de eso se daba un juego de diálogo entre los alumnos y el docente, no se quedaba con lo que estaba escrito, él quería saber, de lo que habían escrito, qué habían entendido. Pocas intervenciones hacían eso,

pero es muy rico lo que sucedía. Lo mismo cuando el docente, a partir de eso que aparecía, sostenía preguntas: “Bueno, pero ¿esto qué es?”. “¿Y cómo lo entendiste?”. “¿Y vos qué pensás?”. Sostenía la pregunta para que los alumnos argumentaran sobre lo que habían leído. Y otro modo de evaluar lo que habían entendido, era cuando el docente dejaba de lado ese cuestionario que había pedido, que los alumnos habían respondido como pudieron, y lo que hacía era: “Bueno, ¿qué entendieron?”. Eso se llama pregunta abierta sobre lo leído que no va diseccionando, siguiendo el cuestionario que les había dado, sino que pregunta, más allá del cuestionario: “¿Qué dice el autor?”, en forma general. Y eso producía que los chicos manifestaran su interpretación, que hablaran, y a partir de ahí aparecían otras cosas muy ricas, otras voces. Todas esas intervenciones que les fui contando, muy desgajaditas, lo que traté de hacer es repensarlas a la luz de esta idea de *monologicidad* y *dialogicidad*. Traté de pensar: “Bueno, acá quién habla mayormente, ¿hablan los chicos o no hablan? Con esta idea de la *monologicidad* y *dialogicidad* —y me imaginé como un *continuum*—, en el cual un extremo fuera la *monologicidad* y el otro extremo la *dialogicidad*, traté de agruparlas y ver cuál iba en cada lado. Por un lado, encontré algunas intervenciones que son bien monólogos docentes; otras intervenciones en las cuales los docentes alientan a que los alumnos, como les decía recién, pudieran expresar su interpretación, y aquí aparecen más voces, con lo cual son bien dialógicas. Y en el medio, algunas intervenciones en las cuales,

los docentes mayormente exponen, hablan ellos y los alumnos van tirando algún que otro comentario, con lo cual, ahí lo puse en la mitad de este *continuum* imaginario, porque si bien predomina la voz del docente, no es un monólogo en el cual no hablan, sino que están aportando también. Entonces, para ilustrar un poquito, les voy a mostrar un ejemplo de cada uno.

Vamos a empezar por los monólogos docentes. Un tipo de intervención en este extremo monológico es la categoría de *enunciar respuesta*. ¿Cuándo sucedía esto? Traigo un ejemplo de *Estudios Sociales Argentinos*, una materia que dije que indagué. La clase 11, ¿qué pasaba acá? Los estudiantes están leyendo textos de un cuadernillo, para responder un cuestionario que había dictado el docente. Entonces Yésica, una alumna, lee del texto que se llama: “La sociedad salarial está de fiesta” (el texto se llama así). “Profe”, lo llama al docente, y señala la consigna que tiene que responder. La consigna pedía: “características del modelo de estado y modelo económico”. ¿Qué dice el docente?:

Empezá a contextualizarlo [al texto], ahí viendo qué dice eso; lo económico es esto: [lee una oración del segundo párrafo del texto] “*modelo de crecimiento hacia adentro, mercado interno, sector industrial*” [termina de leer].

Yésica, leyendo del texto: “¿Eso pongo como característica [del modelo de Estado y modelo económico]?” (o sea está preguntando “¿eso pongo de la consigna que me están pidiendo?”). El docente dice: “Del estado y la economía” (como diciendo “del estado y la economía,

esto que leyó es lo que va”). Yésica: “Yo pensé que la contextualización era [una respuesta] más...”, y no termina la frase, y el docente dice: “Más amplia, sí, por eso, lo de la contextualización abarca eso”, y lee otra oración en voz alta: “...en sus diversas vertientes, restaurador, burocrática, autoritaria, militar, distributivo, desarrollista”. ¿Y qué es lo que hace Yésica? Copia en su carpeta las oraciones que el docente leyó. Fíjense entonces acá, si bien Yésica está hablando, pero qué es lo que dice: “¿Esto pongo?”, “¿Está bien esto?” No es un aporte al conocimiento, es el docente el que tiene el saber y el que está monologando acerca de lo que tiene que poner Yésica.

Decíamos que en este *continuum de monologicidad y dialogicidad* había algunas intervenciones en las cuales había una predominancia de la voz del docente, pero los alumnos, algún que otro aporte hacían. ¿Cuándo pasaba esto? Por ejemplo, ahí aparece, en el medio de la *monologicidad y dialogicidad*, un tipo de intervención que es cuando se regula la interpretación del texto. Esta es otra materia, traje variedad, la clase 9 de *Legislación fiscal*. Para responder el cuestionario los alumnos están leyendo las carpetas, la definición de impuestos sobre los bienes personales, que copiaron del pizarrón, la tienen en la carpeta y tienen una pregunta que pide trabajar sobre este impuesto. Ernesto lee la carpeta: “¿Todos los bienes gananciales que tenga la mujer?”, es una parte del texto que define impuesto, que él tiene copiado en la carpeta. El texto dice:

Tributará el marido todos los bienes propios y los de la sociedad conyugal con excepción: bienes adquiridos por

la mujer en el ejercicio de la profesión, que exista separación de bienes, que la administración de todos los bienes gananciales los tenga la mujer según resolución judicial.

Esta parte que subrayé (*todos los bienes gananciales los tenga la mujer*), es la que él le pregunta porque no la entiende y necesita entender esa definición para poder responder el cuestionario. Entonces dice la docente: “Sí, suponete que vos te casás. Una vez que te casaste, todo lo que consigas después de eso es un bien ganancial”. Ernesto pregunta: “¿Y lo que tenías antes?”. Le dice la docente: “Lo que tenías antes, es tuyo”. Y Ernesto dice: “¿Y cómo saben los jueces?, porque habla de la resolución judicial”. Y la docente dice: “Porque vos en la escritura de una casa siempre te salta [aparece] la fecha”. Ernesto dice: “¿Y un televisor? Suponete que yo me compré un plasma de 42 pulgadas”. “Es tuyo” dice Yésica, una compañera. Ernesto dice: “¿Pero ¿qué sabe el tipo [juez] si es tuyo?”. Y la docente dice: “Vos tenés que tener una boleta, la factura, específicamente a tu nombre [...] Si no [tenés la factura], fuiste. Viste que a veces en la factura [de compra] no te ponen a nombre de quién [se expide]. Pero si vos lo pedís te ponen [el nombre], es una pavada [sencillo]”. Entonces los alumnos escuchan y luego siguen leyendo.

En este ejemplo, si bien los alumnos aportan, es la docente la que tiene el saber y está explicando el conocimiento que a los chicos les cuesta entender (a mí también me costó entenderlo para analizarlo). Por último, tenemos intervenciones, les decía, más bien dialógicas, donde las voces están en paridad. Vamos

a ver cómo es esto, porque por ahí pareciera que en el anterior también hablan los alumnos. Veamos una gran diferencia con este tipo de intervenciones donde los docentes alientan a que los chicos enuncien sus interpretaciones. Estas intervenciones que voy a mostrar tienen potencialidad epistémica, y justamente, son una minoría, y por eso no lo había señalado hasta aquí, pero les cuento, fíjense los circulitos que yo les puse para marcar la predominancia. Este tipo de intervenciones son las que menos había, estas eran la mayoría, por eso están en un círculo grande, y estas, no tantas. Pero las minorías eran, justamente, las que tenían potencialidad epistémica. ¿Cuáles son ese tipo de intervenciones? Es una intervención que yo denominé *sostener pregunta*. Algo les fui contando recién, qué era esto de sostener preguntas, y también, los que vinieron al taller lo trabajaron, y lo marco dentro de esta definición, porque lo di sin categorías para que los participantes lo pensarán. Es la clase de *Estudios Sociales Argentinos*, la clase 2, es una puesta en común, de un cuestionario sobre un artículo de Mario Margulis, que es un sociólogo. El artículo se llama: "El difícil arte de asir a la juventud". Entonces, el docente dice:

"El autor plantea esto de *juventud dorada*..." [un concepto de Margulis] "... ¿A qué hace referencia cuando dice 'juventud dorada'? ¿Sería 'dorada'? ¿O qué otro sinónimo le podemos?...", y [lee la pregunta]: "Explica a qué se refiere cuando menciona la 'juventud dorada'", que era la consigna que estaba en el cuestionario.

Ernesto dice: “Lo mejor”. “Que tenés que ser perfecto”, dice Carla. “¿Lo mejor...? O lo añorado, ¿no?”, retoma el docente: “...sería la juventud soñada, dorada. ¿Y tenés que ser...? Me dijiste vos...”, y trata de incentivar a Carla. Carla le dice: “Perfecto, perfecto”.

Carla: [En voz baja] [Tenés que ser] otro tipo de persona...

DA: ¿Qué quién? ¿Quién acepta? ¿Cómo lo definirían ustedes? ¿Por qué [el autor] explica eso? ¿Cómo tiene que ser la juventud según esta concepción de la juventud?

Fabiana: Como los chicos de la propaganda.

DA: Claro, ¿por qué habla de “juventud dorada”? ¿Los chicos de la propaganda?

Fabiana: Sí, que son rubios, ojos claros, todo eso. Como que lo muestran de una manera perfecta pero no se sabe cómo es realmente por dentro.

DA: Claro.

Fabiana: Porque una persona puede ser muy perfecta por fuera, pero por dentro debe ser tremendamente... [no termina la frase].

Carla: Los medios de comunicación dicen que tenés que ser flaca, alta, cheta.

DA: Muy bien. Bueno, es eso un poco, los medios de comunicación nos muestran una cosa que legitiman como válido.

Yésica: Aparte también, no solo eso, sino el nivel social, de la clase social [...] porque vos la ves re alta [a la persona] y hay muchos lugares pobres y esas cosas que no se ven en la tele.

[Continúan poniendo en común las respuestas al cuestionario]. (Rosli, 2016: 218)

Fíjense acá, cómo el docente hace una pregunta, pero después se mantiene más reticente esperando ver qué dicen los chicos sobre lo que entendieron del texto. Acá están apareciendo las interpretaciones. ¿Qué entendió Yésica? Entendió que hay algunos ahí que son chetos, que los medios de comunicación te venden una cosa y no lo real; que te venden que tenés que ser perfecto, soñado. Pero acá yo les puedo decir qué entendieron los alumnos, en el resto no sé, aparecen algunos esbozos en el anterior, pero acá realmente puedo decir qué están entendiendo. Empiezan a aparecer indicios de conocimiento, puedo seguirles el hilo de pensamiento porque el docente los deja hablar, por eso esto es más dialógico que otra cosa, aparecen diferentes voces.

Entonces cómo sintetizo yo esta parte de lo que son las prácticas de enseñanza, en la tarea de leer para responder cuestionarios, lo que se logró. Porque no se trata acá de venir criticar a los docentes, es una población con ciertas características, bueno, qué se pudo hacer con esta tarea, que es predominante, que es leer para responder cuestionarios. Se los instaló en la tarea, cosa no menor, porque una gran cantidad de intervenciones (que no les conté acá, pero lo pueden ver en mi tesis) son de ponerlos en tarea, que por ahí está dado en otras escuelas, acá no está dado, era mucho tiempo de clase en: “Este es el libro”; “Sacá el libro”; “No hables”, “¿En qué páginas...?”, “En esta”, o acercarse a ver en qué andaban. Entonces, esto de instalar a los alumnos en una tarea, se logró, se logró que sostengan la atención en esos textos, y que pregunten y comenten sobre los

temas que estaban charlando. Ahora, encontramos pocas intervenciones que relevan las interpretaciones de los alumnos, qué están entendiendo de los textos. Podemos pensar, podemos dejarlo como pregunta (la verdad es que me quedó como interrogante en la tesis), que tal vez los docentes tienen una idea de la lectura como una actividad extractiva que, si yo les doy a leer, tienen que entenderlo los chicos, porque el significado está en el texto, y yo lo leo, y es ya lo que llega, no hace falta interpretar el texto. Y tal vez, tienen una idea de que la escritura prueba que uno adquiere un conocimiento, si yo encuentro la respuesta que me está preguntando la consigna, es que entendí, y eso refleja mi conocimiento plasmado en el texto. Quedan como interrogantes. Lo que sí, realmente, no supieron los docentes, y no lo sabemos nosotros es qué entendieron los alumnos de los contenidos que estaban leyendo. Sobre lo que leyeron y respondieron al cuestionario, ¿qué entendieron?, algunas pocas intervenciones daban indicios de que estaban entendiendo, pero la gran mayoría no, porque no lo indagan, no estaban preguntando ahí qué es lo que entendieron los chicos.

Entonces, hasta aquí, más o menos, llegó mi tesis, y yo en la postdoc seguí pensando en esto y me centré en las puestas en común. ¿Por qué las puestas en común? Porque las puestas en común son una oportunidad, una práctica en la cual podía aparecer lo que los alumnos pensaron. Dado que ponemos en común y leemos en voz alta la respuesta, ahí, ¿qué hacen los docentes?, ¿cómo intervienen ahí los docentes en las puestas en

común?, ¿les hacen hablar?, ¿no les hacen hablar?, ¿qué hacen? Para eso tuve que volver a los datos, y volver a segmentarlos. ¿Cómo los segmenté? Utilicé un autor que se llama Emilio Sánchez Miguel, con otros colegas (2008), que trabajan la idea de lo que es un episodio. Este concepto es un conjunto de acciones didácticas con un objetivo reconocido. Entonces yo busqué episodios de puestas en común, cuál sería el objetivo de la puesta en común, justamente, consensuar las respuestas escritas. Entonces, busqué episodios en los cuales, acá hay puesta en común, acá hay puesta en común... porque yo me quería centrar en eso, el resto lo recortaba, para profundizar. Después, de esas puestas en común, lo que hice fue también segmentar en *ciclos de interacción*. Ese término lo usan estos mismos autores para definir el conjunto mínimo de intercambios para que docente y estudiante lleguen a un acuerdo sobre el conocimiento en juego. Es decir, cuándo la respuesta se daba por “listo”, eso para mí fue un ciclo de interacción. Me sirvió esto de segmentar por ciclos para ver similitudes y diferencias entre cómo intervenía el docente, y cómo cerraba, ponía fin a las respuestas, o no, o cómo las seguía sosteniendo. Vamos a ver eso. Lo que hice fue compararlos y agrupé esos ciclos de interacción para ver cómo intervenían los docentes, y armé dos categorías de modos de intervenir. Lo que vi es que (bueno, ya esto lo había comentado), en la tarea de leer para responder cuestionarios, dieron tiempo de clase para leer, algunos, y van recorriendo el aula para responder las consultas. Los textos que habían leído en

esta tarea, la mayoría eran textos escolares, cuadernillos o manuales. Y las intervenciones en las puestas en común, denominamos de este modo (lo anticipo y luego paso a detallar y a escribir), un modo de intervenir docente es el avalar la respuesta escrita, que se lee en voz alta, y pasar a otro tema; y el otro tipo de intervención es cuando esa respuesta que se lee en voz alta, el docente la retoma para seguir pensando sobre el tema.

Vamos a ver estos dos tipos de categorías bastante opuestas. Por un lado, tenemos esta categoría de *avalar las respuestas y pasar a otro asunto*. Encontré que este tipo de intervención era mayoritaria; en los ciclos de interacción que delimité, es lo que más pasaba en las puestas en común. ¿Cuándo sucede esto? Cuando un alumno lee en voz alta una respuesta y el docente, cuando la considera correcta, la aprueba. Este tipo de intervenciones lo que hace es dar un reconocimiento final a la respuesta, que la dictamina como correcta y permite ya pasar a otra cosa. Ya se cerró, eso está completo, listo. ¿Cuál es el producto final, cuando pasan este tipo de intervenciones? Lo que queda completo, resuelto, es un producto final, que es el cuestionario resuelto, ese cuestionario lo tengo en la carpeta, resuelto, y la respuesta ya sé que está correcta o no, de acuerdo con lo que me dijo el docente; rápidamente, yo ya sé, y me queda como producto, eso. Lo que se logró es el cuestionario completito. Lo que pensamos, siguiendo a los autores que nos permiten pensar estos datos, es que en este tipo de intervenciones lo que más se prioriza es el aspecto productivo de la actividad ¿Qué es este

aspecto productivo? El aspecto de conseguir, alcanzar una carpeta completa, donde las respuestas son las que el docente me dijo que estaban bien; entonces, ¿cuál es el fin último de este tipo de intervenciones?, producir respuestas correctas para el docente. A diferencia del otro tipo de intervención, que les voy a mostrar ahora, donde lo que más está priorizado es lo que pueden aprender los chicos, y no el producto final certificado por el docente. Vamos a dar un ejemplo de esta intervención de avalar las respuestas y pasar a otro asunto. Traje como ejemplo la clase 3 de *Legislación Fiscal*.

Es una puesta en común de un cuestionario sobre paraísos fiscales, el tema que están trabajando los chicos. Diana está leyendo, en esta puesta en común, su respuesta en voz alta; está leyendo la consigna número 2. Entonces dice: “¿Qué es tributar?”, era la pregunta, y lee de su carpeta: “Tributar es pagar los impuestos al estado o determinados lugares”. Otra alumna dice: “Yo puse pagar impuestos, nada más”, o sea daba otra respuesta. La docente dice: “Pagar impuestos, está bien, está bien”, ahí, ella avala la respuesta de ambas. Obviamente, seguimos con la otra pregunta. Diana lee la 3: “¿De qué otra manera se denomina a los paraísos fiscales?”, y lee la respuesta: “Paraísos fiscales, se suelen denominar a los países de baja tributación, y como países o territorios de tributación privilegiada”. La docente: “Bien, ¿están de acuerdo?”. Nadie dice nada. “Sí”, dice Diana, y sigue ella misma leyendo la 4: “¿Cuáles son las modalidades básicas de los paraísos fiscales?”, y lee inmediatamente su respuesta: “Modalidades

básicas, entre ellas, los paraísos clásicos, los que ofrecen ventajas fiscales, a personas que ejercen sus actividades en el extranjero, finalmente, también territorios que disponen de centros de servicios complejos, por ejemplo, las telecomunicaciones". Vale resaltar que es el fragmento, tal cual estaba en el módulo. La docente dice: "Está bien", y continúa la puesta en común de las otras respuestas. Un ejemplo de este tipo de intervenciones donde se avala las respuestas y se sigue leyendo.

Vamos a ver la diferencia con otro tipo de intervenciones, donde las respuestas se retoman para seguir pensando y elaborando el tema. Este tipo de intervenciones son minoría en los episodios que yo encontré, de puestas en común. ¿Cuándo sucede este tipo de intervenciones? Cuando alguien lee, un alumno, la respuesta en voz alta, igual que la intervención anterior, pero el docente, ante esa respuesta, hace preguntas y da ejemplos que dan conocimiento ampliatorio del tema; o tal vez hace un gráfico de la respuesta que leyeron. De esta forma, nosotros entendemos (ahora vamos a ver el ejemplo), que este tipo de intervenciones permite avanzar de otro modo con los contenidos, permite avanzar más lento, porque es volver a conversar, volver a repensar el tema que el alumno está leyendo, que respondió, que estuvo leyendo en el texto, pero volver a tomarlo en diálogo, de otra forma. Y de esa forma se privilegia más el tiempo que los alumnos requieren para poder elaborar los saberes. Y a diferencia de la otra intervención, aquí el énfasis está puesto en el aspecto constructivo de la actividad, que tiene que ver con (la palabra

“construcción” lo dice) la construcción que se puede hacer del conocimiento, de comprender los temas, por sobre el aspecto productivo, que es específicamente concreto respecto de responder el cuestionario por escrito. Entonces, de esta manera, el objetivo final no es responder las respuestas y tener las carpetas completas, en realidad este cuestionario es un medio, una excusa, para seguir dialogando sobre los temas. “Te hice leer algo, con algunas preguntas que te hicieron focalizarte en el texto, pero ahora quiero que dialoguemos sobre el tema que a mí me interesa como docente”. Un ejemplito, que es extenso porque, como acabo de decir, hay otro tiempo didáctico en este tipo de intervenciones, por lo cual van a ver que son dos o tres diapositivas en las cuales hay diálogos, los alumnos hablan. En la Clase 2 de *Geografía Económica*, el profesor propone una puesta en común del cuestionario sobre un manual que leyeron la clase anterior. Diana lee la pregunta del cuestionario: “¿Qué importancia tuvo el proteccionismo para el capitalismo, según Stiglitz (2005)?”, que es un economista. “Dale”, dice el docente, como diciendo: “Dale, lee”. Diana lee la carpeta:

Por ser un país en desarrollo, abrirse a los productos importados que compiten con los elaborados por algunas de sus industrias, peligrosamente vulnerables a la competencia de buena parte de industrias más vigorosas en otros países, puede tener consecuencias desastrosas, sociales y económicas.

Es un parrafito copiado del texto. El docente no dice: "Sí" o "No", o "Bien". Dice: "A ver, ¿todos tienen parecido?". Fabiana dice: "No". "A ver, ¿qué tenés vos, Fabiana?", dice el docente. Fabiana dice, y lee su hoja completa: "El proteccionismo generalizado a menudo no ha funcionado en países que lo aplicaron, pero tampoco lo ha hecho una rápida liberalización comercial". También es otra parte del texto, otra parte que a ella le parecía que respondía la pregunta. El docente no dice: "Bien" o "Mal". Dice: "Bueno, vamos a tratar de ver qué quiere decir entonces esto del proteccionismo". "Qué va a decir el proteccionismo". O sea, el tema sobre el cual leyeron, escribieron y copiaron textual los alumnos, lo vuelven a tomar y quiere que hablen de lo que entendieron del texto. Diana dice: "¿De 'protección' viene?". El docente dice: "Proteger. Estamos hablando de economía". Escribe: "Economía". "Qué es lo que en economía yo debería proteger". Retoma el verbo que le sugirió la alumna. "O sea, qué querrá decir con esto que vos dijiste, con lo que ella preguntó". Trata de relacionar los aportes de las alumnas. "Pongamos un país, yo voy a aplicar...". Y acá empieza un ejemplo muy interesante: "...yo voy a aplicar una política proteccionista, si quieren, voy a pro-te-ger", marca con la voz el verbo. "¿Qué es lo que voy a proteger?". Diana dice: "El país". Denise dice (fíjense cómo van apareciendo otros alumnos que estaban callados hasta el momento; de hecho, no habían aparecido los nombres en las otras intervenciones): "El comercio". Diana vuelve a decir: "La economía del país". Docente: "¿Y de qué manera lo vas

a proteger?”. Ernesto: “¿Los precios?”. Martín (que no había hablado hasta el momento): “¿El Banco Central?”. El docente lo retoma: “El Banco Central lo que hace es fijar políticas monetarias. El proteccionismo protege la economía de un país. ¿Cómo la protege?”. El docente tenía un maletín ahí, lo agarra y dice: “...si yo fabrico estos bolsos en alguna fábrica que emplea a la gente del barrio, mi precio final del bolso es 20 pesos. Vos sos un comercio que vendés, cuando te quedaste sin estos bolsos, qué hacés”. Acá yo marco, como observación del cuaderno, que de los ocho alumnos que estaban en la clase, seis estaban en silencio y dos charlaban en voz baja. El resto dice: “Pido más bolsos”. El docente dice: “Le pedís a la fábrica diez bolsos más. Y cuantos más bolsos se vendan, la fábrica va a fabricar más y si fabrica más...”. Y Diana completa: “...va a cobrar más”. Ernesto agrega: “...más plata”. Y el docente retoma ambas intervenciones:

...más plata para el dueño de la fábrica. Pero necesita más gente que labore. Supongamos, China tiene mil doscientos millones de habitantes, laburan todo el día. Mi fábrica en la Argentina hizo diez bolsos, ellos hicieron mil bolsos, con lo cual, el costo de esta valija es menos. Qué pasa si yo dejo entrar...

Con el ejemplo que él está proponiendo, sosteniendo, tira de nuevo la pregunta: “¿qué pasa si yo dejo entrar estos bolsos chinos a mi país?”. ¿Por qué tira esta pregunta? Porque es algo que no estaba escrito en el texto, es sobre lo que leyeron y de esta manera puede

ver si están siguiendo el conocimiento que quiere que construyan. “¿Qué pasa si yo dejo entrar estos bolsos chinos a mí país?”. Nadia, que estaba callada hasta ese momento, dice: “Dejás de fabricar bolsos”. Denise dice: “Y porque nadie te da trabajo”. El docente dice: “Y en el momento que comprabas el bolso chino de dos pesos, ¿qué sucedía con la fábrica de acá, de la Argentina?”. “Quebraba”, dice Ernesto. “Quebraba.”, dice el docente. “El dueño no fabrica más, pero qué otra consecuencia tenía”. Diana dice: “Que no podía pagarles a los empleados”. “O sea, que los empleados quedaban...”, dice el docente. “Desocupados”, dicen los alumnos. El docente repite: “Desocupados, bien. ¿Qué va a traer esto?”. Fíjense entonces, sobre el mismo ejemplo que empezó a plantear, a partir de una respuesta leída en una puesta en común, surge todo este ejemplo que hace participar a los alumnos. Volvemos al docente: “¿Qué va a traer esto entonces?: desempleo. Si yo tengo estos diez tipos, que antes iban a la pizzería todos los días, esa pizzería, que ahora, no tiene esos diez trabajadores que le compran, ¿qué pasa con la pizzería?”. Diana: “Se funde también”. El docente hace un eco: “Se funde también. Entonces, qué es una política proteccionista. Es decir, el bolso chino, no te lo voy a dejar que lo entres a dos pesos, te voy a cobrar un impuesto”. Y aquí lo que sucede es que el celular de una de las chicas suena y ella lo apaga, como haciendo silencio para que el docente pueda seguir hablando. El docente sigue: “Entonces, vos vas al negocio y elegís si querés comprarle al chino o al argentino,

pero no le das ventaja". "Claro", dice Ernesto. El docente dice: "Protegés a tu industria". Y vuelve:

Está teniendo una política proteccionista. El libre mercado significa que vos podés entrar libremente, sin ningún tipo de impuestos, cualquier tipo de mercadería. Supongamos que nosotros mañana nos ponemos a fabricar sacos, y decimos, bueno, vamos a exportar a Estados Unidos, ¿ustedes qué piensan? ¿Qué nos dice Estados Unidos?

Denise dice: "Te saca cagando". Es gracioso cómo lo dice, pero ahí, fíjense, cómo da indicios de que está entendiendo el tema, de que no le conviene a Estados Unidos que nosotros metamos sacos sin ningún tipo de impuesto, esto no está en el texto, está entendiendo la explicación del docente. "Claro...", dice el docente, "...no podemos entrar tan alegremente a poder vender las cosas a países como Estados Unidos. Tiene una política proteccionista". Y Nadia dice: "Igual está bien que tengan". Fíjense cómo está entendiendo sobre el ejemplo del docente. "Está perfecto", dice el docente. "Ellos tienen políticas proteccionistas, pero les piden a los países periféricos que tengan libre mercado". Y Diana dice: "Ningunos boludos". Esto también es gracioso, pero da señales de que entendió cómo es el aprovechamiento de un país sobre el tercer mundo, que es lo que el docente quiere enseñar. Y así el docente pide que un alumno lea la próxima pregunta. O sea, fíjense, de la primera pregunta que leyó Diana, sucedieron cuarenta intercambios (esto lo tengo contabilizado en la tesis), de los cuales, la mitad son de alumnos, y la mitad son

del docente. ¿Qué están entendiendo los alumnos? Acá aparece, acá yo puedo ver lo que están entendiendo. Y luego recién ahí, después de “Ningunos boludos”, sigue la próxima pregunta. Por eso hay un tiempo didáctico diferente aquí.

Más allá de esta diferencia en las intervenciones, encontramos una semejanza y es el hecho de (y hoy lo comentaron en el taller, que me pareció muy valioso ese aporte), y es el hecho de que en ningún momento se vuelve a los textos leídos. Buenísimo el diálogo que les acabo de leer, pero nunca se volvió a Stiglitz (2005), que es a quien originariamente debieron leer los alumnos para entender lo que era proteccionismo. No volvieron al manual. Tampoco en las otras intervenciones donde trabajaban lo que era paraíso fiscal, tampoco se volvió a ese módulo que hablaba de paraíso fiscal. Siempre la validación quedó en el docente, no se vuelve al texto para ver si lo que yo escribí está bien o tengo que revisarlo porque no dice eso el texto. Acá traje fotitos de “El difícil arte de asir a la juventud”, esto de la juventud dorada que comenté, era este texto. Ahí aparece algo de la Unión Europea y de la otra materia, lo que es lavado de dinero. Esto era un poco los textos leídos a los cuales no se volvieron, aquí se tendría que haber vuelto, digo, porque promovía otro tipo de práctica: el que ellos mismos pudieran ir a los textos a ver si lo que habían escrito tenía que ver con lo que el autor sostenía.

Entonces, a modo de síntesis de estos últimos resultados que analicé, esta intervención de *avalar respuestas* y

pasar a otro asunto, lo que sucede es que se confirman las respuestas que aparecen en la puesta en común y se sigue con otros temas; y eso produce que no sabemos qué entendieron los alumnos. Son situaciones muy monológicas porque los docentes son los que dictaminan: “Bien”, “Mal”, “Sí”, “Seguí”. Y se privilegia, como les decía recién, lo productivo de la actividad, que es completar ese cuestionario y que lo tengan en la carpeta, dicho: “Bien”, por el docente.

En cambio, en otro tipo de intervenciones en las puestas en común, que se haya escrito o respondido las respuestas, en realidad es un punto de partida para dialogar sobre los temas, que es lo que le interesa realmente al docente, hablar sobre lo que se leyó. En este tipo de intervenciones hay más tiempo para trabajar los temas, se dialoga más. Estas preguntas incluyen a los alumnos, porque, fíjense, que también les hablaban del barrio, de la pizzería, cosas que son comunes para ellos y los pueden involucrar y generar interés; y se privilegia el aspecto constructivo de la actividad, a diferencia del “productivo” (término de Pastré, 2008), en el cual lo que se privilegia es que los chicos entiendan el tema, lo comprendan.

Entonces, a modo general, para ir cerrando los resultados de mi tesis, de esta investigación doctoral, habíamos dicho que hay gran cantidad de interacciones institucionales e interpersonales para fomentar esta permanencia escolar, para que los chicos vayan a las clases; se entiende la inclusión educativa desde este lado. Encontramos que, en las prácticas de

enseñanza, muy pocas potencian usos epistémicos, la mayoría tienen que ver con acciones reproductivas del conocimiento: buscar información y reproducirla para contestar cuestionarios. Entonces, lo que pudimos ver respecto a la inclusión, para retomar el tema con el que inicié, es que la inclusión educativa se propone a través de la permanencia escolar, principalmente, a través de lo vincular, lo afectivo, lo de “Confío en vos”, “Estoy con vos”, “Te tengo estima”, “Vení”, “Contame tus problemas”. Esa inclusión se piensa a través de lo vincular, afectivo, que es necesario, pero no alcanza, para que los alumnos aprendan contenidos, que es lo que quiere propiamente la escuela. Esta inclusión es pensar en paralelo en otro carril, la inclusión, es pensar la inclusión a través de la relación con el saber. Hay autores, justamente, que argumentan (y yo adhiero, lo podemos conversar), que cuando uno experimenta y siente que aprende, también eso fomenta la permanencia escolar. Si yo siento que aprendo, también me dan ganas de ir. ¿Nunca les pasó de empezar un curso o algo, y no entender nada, y no ir más? Un mismo texto, si uno no lo entiende, se aburre y no lo lee más. En cambio, si uno siente que aprende, que van haciendo conexiones, eso motiva también, motiva a ir. Entonces acá hay una vuelta de tuerca más que se puede pensar; se puede pensar que la misma experiencia de aprender, sigo aprendiendo, hace que uno vaya a la escuela, asista y, por ende, fortalecer la permanencia.

Entonces nosotros pensamos que estos usos epistémicos de la lectura/escritura, en la medida en que

pueden dar lugar a experiencias de aprendizaje, pueden promover que se aprenda y también, a su vez, pueden promover que los chicos vayan a clase, porque sienten que aprenden. Y, además, dar lugar a la interpretación de los alumnos, y, eventualmente, si se promoviera que los alumnos volvieran a los textos para saber si eso que pudieron copiar de los textos, cómo lo entienden, y si es congruente con lo que dice el autor, esta interpretación de lo leído y esta validación que la hagan ellos, no el docente. Todo esto va en línea con el objetivo de Ciencias Sociales de nivel secundario, que tiene que ver con formar ciudadanos, que sean autónomos, que sean reflexivos, que sean críticos de su realidad y de la realidad social en general. Si están en situación de desigualdad es muy importante que ellos puedan tener su opinión formada, poder leer de la forma más autónoma posible, no con un docente que le diga si está bien o está mal, sino que ellos puedan leer, que puedan informarse, y de ese modo, idealmente, promover cambios en la sociedad. Y por supuesto, para eso, no es la idea de la tesis y de este equipo, juzgar a los docentes como: “Qué mal lo que hacen”. Estos docentes no fueron formados en lo que puede aportar leer y escribir para la adquisición de conocimientos. Acá hay un punto donde es necesario incidir: en la formación del docente. Porque uno no va a enseñar o a hacer algo sobre lo cual no fue formado; no lo saben hacer. Entonces hay una gran responsabilidad compartida con diferentes actores políticos; es necesario incidir en la formación docente, para que

esos docentes, a su vez, puedan proponer este tipo de experiencias de aprendizaje.

Así que bueno, eso es toda mi tesis, muchas gracias por la atención. Acá está el sitio web del equipo que pueden entrar para buscar papers, y bueno, escucho sus preguntas, y gracias por estar y por la atención.

Referencias bibliográficas

- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Trilce.
- Dysthe, O. (1996). El aula con pluralidad de voces: Interacciones de la escritura con la oralidad de la clase. (Traducción de cátedra E. Odriozola y P. Grosman del original en inglés, *The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse*. *Written Communication*, 13(3), 385-425).
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Howard, R. M. (1995). Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty. *College English*, 57(7), 788-806.
- (1999). *Standing in the shadow of giants: Plagiarists, authors, collaborators*. Stamford, CT: Ablex.
- (2001). Plagiarism: What should a teacher do? *Conference on College Composition and Communication*. Denver, CO.
- Maxwell, J. A. y Miller, B. A. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En S. N. Hesse-Biber y P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 461-477). New York: Guilford Press.

- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. En Y. Lenoir y P. Pastré (Eds.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat: un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (pp. 53-79). Toulouse: Octarès Éditions [Traducción de Elisabeth Muños de Corrales].
- Rosli, N. (2016). *Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. En: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1237/te.1237.pdf>
- Rosli, N. y Carlino, P. (2019). Puestas en común de respuestas escritas a guías de lectura en materias del nivel secundario. En C. Bazerman, D. Russell, P. Rogers, B. Y. González Pinzón, L. B. Peña, E. Narváez, P. Carlino, M. Castelló, M. Tapia (Eds.). *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras* (pp.135-154). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana y Writing Across the Curriculum Clearinghouse. En: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/264>
- Sánchez, E., García, R. J., Rosales, J., de Sixte, R., y Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, 105-134.

- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En G. Sensevy y A. Mercier. *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR. (Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann). En: <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondiactica-Sensevy-2007.pdf>
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos* [5ª edición]. Madrid: Morata.
- Stiglitz, J. (2005). El FMI y el fundamentalismo de mercado. En T. Eggers-Brass y M. Gallego (Eds.). *Historia Mundial Contemporánea*. Buenos Aires: Maipué.
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy Is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.

“Es ramaje mi canto / para tu trino”. Experiencias literarias subjetivantes y comunitarias para las infancias y juventudes

Dra. Carola Hermida

Ayer compartimos un taller, que tiene un formato más democrático, más horizontal. Una conferencia, en cambio, presenta una estructura diferente, pero espero también, desde este espacio, poder compartir con ustedes algunas experiencias, algunas vivencias que estamos desarrollando allí en Mar del Plata, para pensar juntos, y plantearnos interrogantes y algunas orientaciones que nos permitan reflexionar y teorizar sobre estas experiencias que, quienes estamos aquí, seguramente, compartimos en este tipo de espacios que suelen denominarse de “trabajo socioeducativo”. El título de la conferencia lo tomé de un poema de María Cristina Ramos (2014), publicado en el libro *Dentro de una palabra*. Me gustaría leerles el poema y contarles

por qué me robé este verso de María Cristina, para hablar hoy con ustedes. El poema dice:

Petalito de luna
luz que me mueve
¡cómo llueve en mi sombra
que no se atreve!
Eslabón de silencio
pájaro espino
es ramaje mi canto
para tu trino

En la vida me duele
tanto no verte
que te guardo en los sueños
por no perderte

Corazón de durazno
guárdame un beso
dentro de una palabra
si no regreso

arenita de plata
de amor me canso
guárdame en tu recuerdo
si no te alcanzo (2014: 5)

Fijense que la autora habilita este trabajo de apropiación o de robo que estoy haciendo, porque ella misma toma un verso del poema para titular el texto, y luego, el libro. De esta forma, queda bastante sugerente y

metafórico el título del libro: ¿Qué es lo que hay dentro de una palabra? Cortar el verso ahí permite que vayamos construyendo y completando esas elipsis de distintas formas. Y en mi caso, me detuve en esta idea del ramaje y el trino. Pensar que nuestro canto puede ser ramaje para otros trinos, podía ser una manera de reflexionar acerca de cuál es el rol del mediador y cuáles son las maneras en que podemos crear espacios, situaciones, habilitar la palabra, compartir encuentros con la literatura y con el arte en general, en distintos ambientes. Estoy pensando esta idea de ramaje como trama, o como diseños que puedan ir habilitando zonas más porosas, más permeables, donde podamos interactuar. Recordé esta cita de Michele Petit que dice:

La lectura se inscribe en esa prolongación de esas experiencias de lectura de la primera infancia en la que a partir de una situación de intersubjetividad gratificante se toma para sí algo que viene de otro para abrirse su propio camino (2001b: s/p).

Y esto que pasa en la infancia, sobre todo en contextos cuidados, donde hay adultos que comparten la palabra, donde hay instituciones que ofrecen a los niños en formación, bienes culturales diversos y ricos, se va construyendo gradualmente, en forma, en general, bastante auspiciosa. Puede ser, entonces, que, en esos primeros años de vida, quienes viven en ese contexto propicio y favorable, se vayan apropiando de ciertas prácticas culturales, de una forma, si quieren, más íntima, más doméstica, más vinculada con los afectos y

las relaciones con los adultos que los rodean. Pero no siempre es así. En otro texto, Michele Petit se refiere, como seguramente la mayoría de ustedes sabe, a esos otros recorridos y a esas otras vivencias de quienes no han tenido un ambiente propicio en sus primeros años, para esta construcción y este acercamiento a lo simbólico. Ella dice en su texto del 2001, sobre el cual vamos a volver en otro momento de la charla de hoy: "Para un buen número de esos jóvenes...". Esos "jóvenes", son jóvenes, en general, inmigrantes que viven en París, en contextos sumamente vulnerabilizados y para quienes hay ciertas experiencias vinculadas con la biblioteca pública, que les permiten determinados encuentros con la palabra, que terminan conformando y construyendo su subjetividad. Entonces ella dice:

Para un buen número de esos jóvenes que no se sentía en condiciones de incursionar en la cultura letrada a causa de su origen social, uno o más encuentros con un maestro o un con un bibliotecario resultaron decisivos... (Petit, 2001b: s/p).

Entonces, la idea es que hoy pensemos juntos en esos encuentros, en esas ocasiones, en esas situaciones que podemos crear para propiciar experiencias potentes y ricas con la literatura, también en contextos vulnerabilizados. Quisiera comenzar, en primer lugar, pensando en ese momento inicial, como decíamos, de apropiación de lo simbólico, de encuentro con el arte en general, y con la literatura en particular, a partir de otro poema. Quise pensar la conferencia

a partir de textos literarios también, porque es lo que nos está convocando aquí. Por eso elegí un poema de Jorge Luján que se titula: “Tarde de invierno”. Jorge Luján es un poeta cordobés, pero que en realidad vive desde hace muchos años en Méjico, digo poeta, y podría decir arquitecto, músico, porque tiene muchísimas producciones. En este libro que se titula *Palabras Manzanas*, incluye distintos poemas, no necesariamente escritos en verso. De hecho, este está escrito en prosa. Dice:

Juega mi dedo en el vidrio empañado y dibuja una luna y dentro de ella a mi madre que viene por la calle y cabe justo en el dibujo que voy agrandando a medida que se va acercando hasta darme este abrazo que cabe exactamente detrás del vidrio del portarretrato. (Luján, 2011: 32).

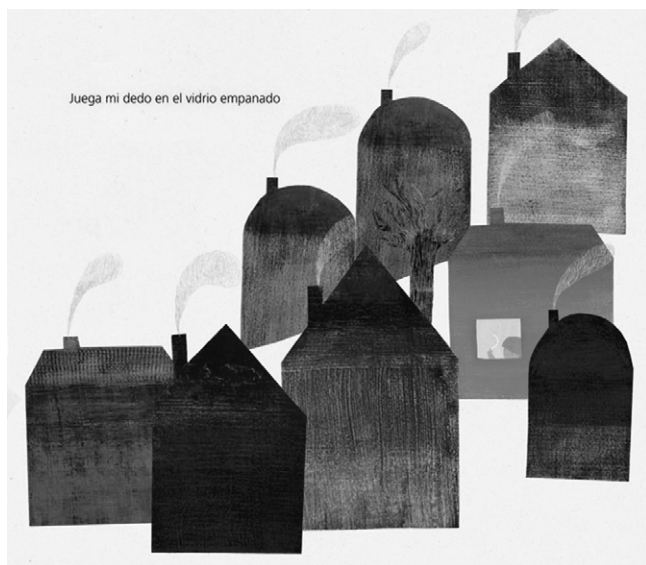
¿Qué pensaron con este breve poema que les leí? [Interacción con el público]. Esto de lo grande y lo chico, lo que está lejos y lo que está cerca. Este texto yo quisiera que lo pensáramos un poquito con más detenimiento, por esto que les decía, que creo que nos va a permitir sacar otras ideas a partir de allí, y que pudiéramos pensarlo en torno a esta otra edición que hizo posteriormente en el 2005, del mismo poema, pero aquí publicado como un libro independiente. ¿Ven?, se titula, por supuesto, *Tarde de invierno*, y está ilustrado por Mandana Sadat. Lo primero, tal vez, que nos puede llamar la atención del libro es el formato, ¿ven que no tiene un tamaño muy convencional? ¿Cómo lo ven?, ¿qué impresión les da?, ¿qué les parece que es? [Interacción

con el público]. Bien, un portarretrato. Fíjense que también es bastante alargado para el formato tradicional que tiene el libro. Primero se los quería leer, pero no sé si todos van a ver la ilustración, así que les voy a pasar (para que conozcan más o menos la historia, la animación y la ilustración), una animación del libro que usa la misma editorial. [Se proyecta un vídeo con la animación del libro].¹

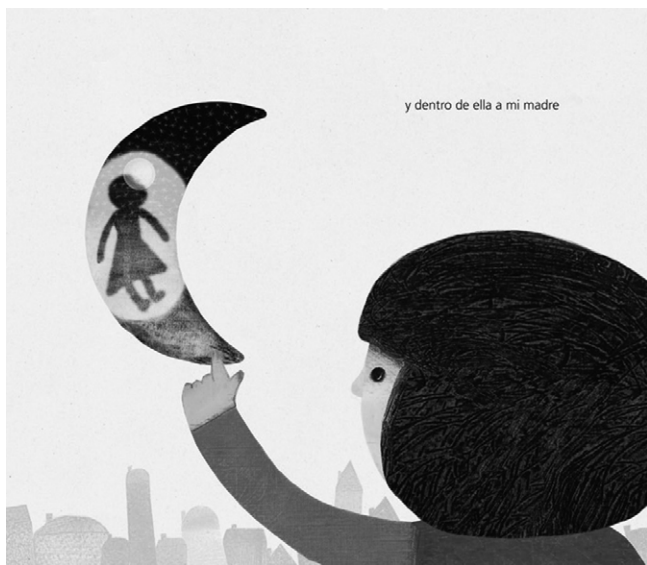
¿Vieron la animación? Porque si no, temo que las ilustraciones no las pueden ver bien, pero quería mostrar algunas cosas. [Muestra las ilustraciones del libro al público]. Dijimos, el formato de libro no es el convencional, ven que es más alargadito de lo que suelen ser los libros, pero fíjense, si yo lo abro, ¿qué queda construido? Una ventana. Este formato que sí es más convencional también pareciera esto la maderita de la ventana, que está separando la presencia del niño o niña que espera y la soledad que siente mientras espera a su madre. Es un libro que tuvo muchos premios por todo el trabajo de edición e ilustración, que le suma otra lectura del poema. Fíjense, nosotros ahora, si vamos viendo las ilustraciones, vamos a ver que cuenta otra historia que no se condice exactamente, o literalmente, con el texto verbal. En primer lugar, las guardas tienen detalles muy chiquitos, que solo los muy jóvenes van a llegar a observar. No sé si llegan a ver, ¿quién está ahí chiquitita?, la mamá, aparentemente, yéndose. Y aquí está la casa chiquitita. En la ventana,

¹ Ver video de la animación en <https://youtu.be/iClspWQ90>

les cuento, está el vidrio empañado, pero detrás de ese vidrio hay dibujado un corazón, y detrás del corazón, la cara de quien espera. Hay humito, lo cual sugiere este frío o esta tarde de invierno. Una sombra prolongada. Y la guarda final, fíjense, ¿ven qué tiene? Está otra vez la casita, está oscura, no hay luz, no hay humo, pero hay huellas, parecieran de un adulto y de un niño, unas que llegan más directo, y otras que hacen como unas vueltas. Luego la portada presenta este conjunto de las casas, fíjense, ¿qué paleta se usa aquí? Un azul oscuro, ¿qué les connota o qué les sugiere? Frío, tristeza. Hay un árbol también (para pensar esto del ramaje nuevamente), sin hojas, el humito, en una ventana se ve la luna y un auto que se va. Esta es la primera ilustración del libro. ¿Qué podemos ver aquí? Una luna desmesurada, casas coloridas, pero fíjense que están los colores opacados, oscurecidos por ciertas líneas. ¿Y esto? Pareciera el camino o las luces de los autos que van generando estos recorridos, pero fíjense en el azul, casi negro, y el blanco del cielo que en la ilustración final se invierten. ¿Qué habrá pasado? Nosotros sabemos qué pasó, quién llegó. Los autos quizá ya están en las casas, y hay claramente una inversión: el cielo está estrellado. Tiene una estructura simétrica, como pueden ver allí en las ilustraciones, aquí las pueden ver con más detalle, va dando cuenta de este recorrido que, como digo, no necesariamente se corresponde con el texto verbal. Allí se ve, desde afuera, porque, justamente, esto nos va a demostrar que el texto tiene tres momentos: la espera, el encuentro y el epílogo; que se condicen también con



tres espacios narrativos: el fuera de la casa (como las primeras ilustraciones que vimos), hay otras que están vistas desde adentro, y algunas que conjugan, justamente, estos dos espacios: la ventana desde afuera o desde adentro. Aquí sigue estando este árbol sin hojas que sugiere esta tarde invernal, el humito de las casas también sugiere eso; y la soledad del niño, que es lo único vivo que se ve en esta ilustración (ver ilustración en esta página). Si miramos, también, que todas las demás ilustraciones son más angulosas, lo más vital es esa



representación del niño y de la niña que espera. ¿Esto qué nos sugiere? ¿Qué ven cuando ven esto? El estar espiando da cierta ternura; ver las manitas así apoyadas y la soledad otra vez. Aquí aparece una imagen, el texto dice que es la madre, pero no tenemos ningún indicio, desde lo visual, que lo sea. Y comienza este momento de encuentro que, en la ilustración siguiente, se va acrecentando, ahí recién se ve a la mamá que vuelve, ¿la ven?, chiquitita. Y el camino, no sé si llegan a ver, cruza la ventana, dentro del dibujito de la luna que está

haciendo el niño, se mete el camino, como que el camino se introduce en la casa (ver ilustración en la página anterior). Aquí hay un efecto muy propio de las ilustraciones infantiles: como por rayos X vemos al niño dentro de la casa. ¿Cómo está vestido, qué les parece? ¿Qué tiene y qué no tiene? Pareciera que está en pijama, está descalzo, en esta tarde en que espera a su madre. Y aquí en la primera ilustración en la que aparece la madre, con todo un cielo estrellado, y el pie se posa en la mano del niño, se escapa un poco de la ilustración, hay distintos planos superpuestos, y se posa en la mano del niño. Esta ilustración es bastante diferente de las demás, tiene alegría, movimiento. Y el encuentro propiamente dicho, con el dibujo ampliado que ahora es un corazón, la mirada y todo el resto no existe más, lo único que existe es ese espacio de encuentro. Es el momento previo al encuentro. Esto en el texto verbal no aparece para nada, es todo un trabajo, una representación de la ilustradora en la que aparece el ramaje, del cual me parece que podríamos volver a hablar. Fíjense que la rama brota de un corazón, y de algún modo, la representación del beso o del abrazo también tiene bastante de ese formato, como las hojitas de árboles. Aquí el colorido de las casas está más limpio, justamente, y en la ventana, chiquito, no sé si los que están lejos lo pueden ver, está el abrazo (ver ilustración en la siguiente página). Luego está, como dijimos, esta ilustración que invierte los colores, que hace una diagonal menos pronunciada, parece menos difícil de transitar. Y la guarda final de la cual ya habíamos hablado.



¿Qué diferencia hay entre ese texto inicial y esta adaptación o esta relectura a partir del trabajo de la ilustradora? ¿Qué tiene que ver esto con lo que yo estoy planteando hoy, o con el motivo por el cual estoy aquí? Con este libro y con esta representación, particularmente, evoqué la definición del concepto de *frontera indómita* de Graciela Montes, que señala lo siguiente:

...el niño recién arrojado al mundo... esforzada y creativamente, debe ir construyendo sus fronteras y, paradójicamente,

consolando su soledad, ambas cosas al mismo tiempo. Por un lado, está su apasionada y exigente subjetividad, su gran deseo; del otro lado, el objeto deseado: la madre, y, en el medio todas construcciones imaginables, una difícil e intensa frontera de transición, el único margen donde realmente se puede ser libre, es decir, no condicionado por lo dado, no obligado por las demandas propias ni por los límites del afuera (Montes, 2018: 51).

Y pensaba que de algún modo esa espera y esa frontera es lo que se va construyendo a lo largo del libro. Montes termina esta cita diciendo: "...el niño espera a la madre, y en la espera, en la demora, crea". Winnicott (2007) llama a este espacio *tercera zona o lugar potencial*. Y ese espacio, entonces, para el arte, para la creación, nosotros podríamos decir para la literatura, podría ser concebido como una tercera zona, como una frontera indómita, si pensamos en las palabras de Montes. Como ramaje también, pensaba yo, si volvemos a la metáfora con la que he titulado estas palabras. Y ese ramaje, esa frontera, para que el trino del niño o del pájaro pueda aflorar, se puede construir en el espacio íntimo, en la relación doméstica e íntima, pero también en el espacio público, en el paso socioeducativo, en el espacio comunitario, como decía Petit en la cita que leímos casi al comenzar. En muchas ocasiones, si no se ha podido construir en la intimidad esa relación con el arte y con la literatura, podemos habilitar otros espacios, hacer crecer otras ramitas, para que sea posible andamiar, sostener, la construcción de esta frontera indómita. Para pensar en estas cuestiones, traje un par

de situaciones que estamos desarrollando en Mar del Plata, de experiencias que se suelen denominar *experiencias comunitarias*, *experiencias socio comunitarias* o *experiencias socioeducativas*. Allí en Mar del Plata es obligatorio ahora que todas las carreras cursen una materia que se llama *Práctica Socioeducativa*, que consiste en ejercer la práctica profesional en contextos socioeducativos. Y no es solo un trabajo de extensión universitaria, se considera que es algo formativo para los estudiantes también, y en esas experiencias o vivencias, además, por supuesto, de hacer alguna tarea de promoción social, y si quiero de extensión universitaria, se construye conocimiento. Y se considera que es un aspecto central en la formación de un profesional universitario. Esto genera muchísimos problemas, según las carreras, por ejemplo, en la nuestra que son profesorado, a menudo estas prácticas sociocomunitarias se concretan en escuelas también, o sea, que hay una situación de superposición con la experiencia de la práctica docente propiamente dicha.

Desde la facultad, entonces, tenemos esa experiencia, tenemos allí, además del grupo de investigación, proyectos llamados de *voluntariado universitario*, donde vamos a diferentes comunidades, o hacemos convenios o acuerdos con instituciones que están en contextos o en comunidades alejadas, vulnerabilizadas, también desde la ONG, como conversábamos. Y, en este caso, la experiencia, de la cual voy a contar un par de situaciones nada más, en el instituto Cerrado de Menor de Batán, se concretó como un espacio desde la extensión

universitaria, donde también surgieron inconvenientes y problemas. El proyecto se generó desde Psicología y convocaron a colegas de Letras para sumarse. Allí participaron compañeras de mi cátedra, una de las autoras de *Formación docente y narración*, Claudia Segretin. El proyecto se titulaba: “Sujetados por el arte”, sujetados en el sentido de construir subjetividad. Claudia participó como profesora especialista en Letras y se sumaron también estudiantes del profesorado, a compartir con los chicos diferentes propuestas de taller, con el propósito de, justamente, construir subjetividad, empoderar a los chicos, propiciar espacios de encuentro con la literatura, habilitar la palabra, etcétera.

A partir de estas propuestas, a los que fuimos convocados, como les digo, después de que el proyecto ya estaba construido, se trabajaron entre otros textos, con este libro de Mirta Gloria Fernández (2014), titulado *Hurtar la palabra poética*, donde ella comparte, precisamente, experiencias de escritura en contextos de encierro. Y a partir de algunas ideas y del marco teórico que tenemos en este texto (ahí abajo puse el link, porque hay un video, que no lo voy a pasar para no demorarnos, de la autora compartiendo un poco esta experiencia²), propusieron los profesores en Letras que estaban asistiendo a ese lugar, trabajar con el poema de Gironde “Gratitud”. Para hacerlo, recortaron los distintos versos del poema, como puede verse un poquito ahí en la foto que puse inicialmente. Estaban los versos

² Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=DFkSMFdD2Vk>

sueltos, los chicos los iban tomando al azar, leía el que quería haciendo una lectura coral. Como no es imprescindible respetar un orden en este poema, entonces, se podía participar libremente. Así, lo reconstruyeron pegándolo en el afiche, como vemos. Posteriormente, a partir de esta experiencia, leyeron el poema original y en función de los distintos campos semánticos que el poema desarrolla, les propusieron construir un “tutti frutti”, donde ponían colores, estaciones del año, comidas por las cuales querrían agradecer. Como fruto de ese trabajo, posteriormente surgieron los poemas que compusieron los chicos, los adolescentes que conviven allí, y quedaron expuestos en el aula donde iban a tener los sucesivos encuentros. En muchos casos la escritura tuvo que hacerse como dictado porque, si bien son adolescentes, había muchos que no estaban alfabetizados. Otro de los poemas con los cuales eligieron trabajar, también de Girondo, es esta hipérbole del llanto y del llorar (“Llorar a lágrima viva”).

Llorar a lágrima viva.

Llorar a chorros.

Llorar la digestión.

Llorar el sueño.

Llorar ante las puertas y los puertos.

Llorar de amabilidad y de amarillo.

Abrir las canillas,

las compuertas del llanto.

Empaparnos el alma, la camiseta.

Inundar las veredas y los paseos,

y salvarnos, a nado, de nuestro llanto.

Asistir a los cursos de antropología, llorando.

Festejar los cumpleaños familiares, llorando.
Atravesar el África, llorando.
Llorar como un cacuy, como un cocodrilo...
si es verdad que los cacuies y los cocodrilos
no dejan nunca de llorar.
Llorarlo todo, pero llorarlo bien.
Llorarlo con la nariz, con las rodillas.
Llorarlo por el ombligo, por la boca.
Llorar de amor, de hastío, de alegría.
Llorar de frac, de flato, de flacura.
Llorar improvisando, de memoria.
¡Llorar todo el insomnio y todo el día!

Leyeron el poema, escucharon la versión de Grandinetti, que seguramente recuerdan, de *El lado oscuro del corazón*, donde el recita este texto, conversaron acerca de él, y les propusieron, obviamente, cambiar el verbo, pensar en otra acción que ellos quisieran describir exageradamente, que se apropiaran del poema, pero desde otro verbo. Axel escribe este poema que tienen ahí, pero les quería contar la escena que comparte la profesora al respecto:

La escena en la que Axel escribió “Fumar” es reveladora. Axel jamás leía en los encuentros, solo escuchaba, y nunca jamás escribía, pero asistía regularmente al espacio del taller. Esa tarde escuchábamos “Llorar a lágrima viva”, de Girondo, y conversábamos sobre sentimientos, estados y acciones hiperbólicos, saturados, cada quien buscaba su verbo, menos Axel. Se le respetaba su silencio, pero seguíamos intentando: “Un verbo, Axel, una acción, frecuente o deseada”. En cierto momento salió del espacio de los pibes para ir al baño, dijo. Al rato la trajo

un operador del centro, entre retos, y nos informó que los jóvenes no podían ir al baño solos, y que tenían prohibido fumar en esos espacios y tiempos. Axel lo sabía, había intentado transgredir las reglas del instituto, y lo habían descubierto y expuesto ante el grupo del taller. Entró furioso y humillado, más hermético que nunca, quería irse. Entonces improvisamos, y lo invitamos a fumarse las palabras, ahí estaba su verbo y su pequeña venganza: fumar. El poema fue coral, dado que sus compañeros del taller, y de encierro, y de fumata, les soplaron algunos versos, pero la transcripción apropiadora fue de Axel, que escribió, de esta forma, su primer poema (Bayerque et al., en prensa).

Otro de los verbos que salió es “robar” y Joel escribe:

Robar,
motos robar robar,
robando a todo momento,
robar cansado,
robar escuchando música.
Robar careta y empastillado siempre. Robando.
Robar lloviendo y de sol simplemente robando.
Robar feliz, triste, robar de noche y de día.
Robando vivo y morir robando (Bayerque et al., en prensa).

¿Qué ven en este poema? La reiteración, claramente, la hipérbole, (y fonéticamente el poema de Gironde es muy difícil de leer en voz alta por la “ll”), la reiteración, el paralelismo, la hipérbole, las anáforas. Son todos recursos retóricos complejos los que aquí se utilizan, de los cuales se apropia, claramente, este escritor. Me gustaban estas dos producciones, entre muchas otras que salieron, porque nos permiten pensar estas

formas de apropiación del texto literario, en estos dos casos, el anterior, cuyo contexto les acabo de compartir; y este que se escribió de esta manera. Recuerden que, justamente, cuando Mirta Gloria Fernández teorizaba sobre estas experiencias, había titulado al primer libro que escribió sobre esto *Hurtar la palabra poética* (2014), donde, precisamente, trabaja con esta idea de hurtar y de apropiarse de los recursos retóricos, de las formas, a veces de los campos semánticos de ciertos textos literarios canónicos, para lecturas, consumos (para usar una palabra apropiada al campo temático de fumar) que revierten o que trabajan en forma irreverente el texto sacralizado por la institución literaria. En estos textos, habla de *Hurtar la palabra*, aquí habla de *apropiaciones descarriadas*, porque son situaciones que nos dejan sin palabras a veces a los profesores, no sabemos cómo seguir interviniendo en estos casos; puede ser que haya un hallazgo y que tengamos una intervención que colabore y que potencie ese encuentro con el arte, con la literatura, que la transforme, que transforme al escritor y al sujeto, o no. Me acordé de que Petit también, en uno de los ensayos del libro *Del espacio íntimo al espacio público*, tiene uno titulado: “Hurtar la palabra y la cultura”, donde dice:

La cultura es algo que se hurta, que se roba, algo de lo que uno se apropia, algo que uno acomoda a su manera. Y la lectura es un gesto con frecuencia discreto, que pasa de un sujeto a otro, que no se ajusta bien a una programación (Petit, 2001a: 39).

En este tipo de desafíos que enfrentamos quienes estamos interesados en, justamente, pensar la literatura como un campo que puede ser transformador, que en determinados contextos puede ser una apuesta por la emancipación de los sujetos, recordé entonces este texto de Petit. Y siguiendo con esto del robo y del ladrón, ella dice, bajo el título de: “¡Al ladrón!”, un poco más adelante:

Porque hay una dimensión de apropiación salvaje, incluso de desviación o de robo en la lectura y, de manera más amplia, según creo, en la apropiación de bienes culturales (Petit, 2001a: 52).

Quienes trabajamos en contextos vulnerabilizados, con lectores que no han tenido muchas oportunidades regulares, de encuentro con el texto literario, de vivencias, de experiencias estéticas, a lo largo de su formación, nos enfrentamos a desafíos muy diferentes, que nos plantean interrogantes, preguntas, porque hay otras formas de apropiación que son más salvajes, que son irreverentes, y que nos invitan a repensar nuestro canon, que cuestionan nuestra formación y nuestra subjetividad letrada, que nos ponen en contacto con otros consumos culturales, que nos exigen mirar series que no conocemos, escuchar música que nunca elegiríamos nosotros, pero que sabemos que es importante para poder crear un vínculo con esos lectores, y también para cuestionar los cánones que nosotros hemos recibido y con los cuales nos hemos formado. Justamente, pensando en esto, no lo vamos a leer ahora, no tenemos

tiempo, pero este libro con el cual trabajamos hoy a la mañana también plantea esa idea, de robarnos las palabras, de apropiárnoslas, de reescribirlas, de hurtarlas. Y otro autor, que seguramente han leído, que a mí me gusta mucho, Michel De Certeau, habla también del hurto y de lo furtivo cuando hablamos de la lectura:

De suyo ofrecido a una lectura plural, el texto se convierte en un arma cultural, un coto de caza reservado, el pretexto de una ley que legitima, como literal, la interpretación de los profesionales y de intelectuales socialmente autorizados. (De Certeau, 2000: 184).

Muchas veces esto nos pasa en determinados contextos que ponen en crisis nuestra interpretación profesional, legítima, letrada. Le pasa a quienes trabajan con comunidades vulnerabilizadas, le pasa a quienes no están muy en contacto con textos literarios, pasa en la escuela secundaria, pasa en la escuela primaria. Nos encontramos con lecturas que van a contrapelo de las lecturas canónicas, de las interpretaciones oficiales, que son también refrescantes a veces, y que nos permiten encontrar grietas en el texto que nunca hubiéramos imaginado, relaciones con otros consumos culturales. Todos los que son profes o los que son mediadores, o son voluntarios, en estos contextos, saben que leemos un texto y ellos evocan una película, una canción, una serie, en función, justamente, de esos consumos, y así leen y enriquecen el texto, poniendo en cuestión esta arma cultural que puede ser la literatura. Arma en el sentido de que, justamente, hiere, vulnera,

aleja a quienes no la consumen. A partir de eso sigue De Certeau con su famosa metáfora:

Los lectores son viajeros, circulan sobre las tierras del prójimo, nómadas que cazan furtivamente a través de los campos que no han escrito, que roban los bienes de Egipto para disfrutarlos (2000: 187).

Él habla aquí de los lectores en general, no de los lectores que viven en situaciones de vulnerabilidad, pero me gusta ese adverbio, *furtivamente*, aquí, porque, de algún modo, todos somos cazadores furtivos, solo que hay quienes lo son más aún, y que para entrar en ese coto restringido tienen que pagar precios muy altos, o directamente no ingresar, o conformarse solo con los alrededores, y son todas decisiones que nosotros como mediadores vamos tomando: qué lecturas ofrecemos, qué lecturas habilitamos, cuáles no, qué textos sí, cuáles quedan afuera, etcétera.

Otra experiencia que quería compartir es la que se desarrolla en el Centro de Extensión Universitaria, a siete kilómetros del centro de Mar del Plata, donde vamos con voluntarias de la ONG, de Jitanjáfora, a compartir espacios de encuentro, de lectura y de escritura, con los niños del barrio. Son grupos muy heterogéneos, como sabrán quienes hacen este tipo de experiencias, van niños muy pequeñitos, que no saben leer convencionalmente, otros casi adolescentes, a veces van las mamás con sus hijos, niños más grandes, pero que tampoco están alfabetizados, todos los hermanitos juntos para que se cuiden entre sí, etc. En este contexto se llevan a

cabo diferentes propuestas. Un día habían preparado, quienes asistieron, estaciones de lecturas, habían diseñado el espacio, como... ¿vieron los juegos de posta que nos hacen hacer a veces los profes de Educación Física? Bueno, estas postas o estas estaciones tenían que ver con la apropiación literaria. Entonces había una primera estación, a la que titularon “Rompecabezas de palabras”, donde había poemas para recortar, palabras que invitaban a construir poemas propios, otra vez esto de apropiarnos, de robar estas palabras de los textos que estaban allí a disposición. Había mesas de libros (similares a las que compartimos hoy a la mañana quienes tuvimos el taller), seleccionadas con cierto criterio, buscando que fueran textos de calidad, que le propusieran desafíos, precisamente, al lector. Los chicos tenían un pasaporte, porque tenían que ir pasando por las estaciones y anotando qué estación ya habían recorrido. Era también otra apuesta pensar en la construcción de la propia identidad, el pasaporte, en ver cómo los recorridos lectores que hacemos nos van construyendo e invitarlos a eso. Otra de las estaciones la habían llamado “Almohadones de lectura”, no era tan distinta a la mesa de libros, si se quiere, pero habilitaba otro espacio, como había niños pequeños, habilitaba leer a upa, el abrazar mientras leemos, el acunar, todo un acompañamiento con el cuerpo que a veces la mesa de libros no permite. Y la última estación, destinada a los “Barriletes poéticos”, consistía también en elegir, seleccionar, reinventar los poemas que tenían a disposición, para pegarlos o copiarlos en barriletes

y avioncitos que se construían en esa misma ocasión, para, posteriormente, remontarlos. Aquí hay dos anécdotas que quería contarles, porque nos hicieron pensar. Un niño que no quiso participar de ninguna de las estaciones, solo la de los barriletes, porque lo que quería era hacer el barrilete y el avioncito, parecía que no le interesaba nada de lo literario que se le ofrecía en ese momento. Pero se entusiasmó con eso, terminó copiando la poesía, y cuando llegó la madre, también se fue con su mamá a remontar el barrilete por la calle (son calles de tierra, por lo general, en el barrio), lo cual nos dejó pensando sobre qué pasó en esa experiencia. Y otra niña que tampoco quería participar; estaba enojada, tiró el pasaporte cuando se lo dieron, no quería leer, le preguntaban si quería sumarse a alguna estación, no quería, estaba enojada. En un momento, como estaba musicalizado el ambiente, le pidió a una de las chicas el celular para elegir la música, miró las carpetas y empezó a elegir ella la música que se iba escuchando a lo largo de toda la jornada. Entonces nos quedamos reflexionando también acerca de qué había pasado ahí, porque fue otra manera de vincularse con lo artístico, con lo estético, con lo musical, con lo poético también, y la hizo sumarse desde ese otro lugar, a partir de algo con lo cual seguramente ella se sentía más familiarizada. Su vinculación con el arte estaba más relacionada con la música.

Última situación que les cuento. La escuela 59, el barrio Don Emilio, un barrio también alejado de Mar del Plata. Quise buscar una foto, pero no me gustaron,

porque las fotos de la escuela están rodeadas de policías, para que se imaginen lo que ocurre en esa comunidad. Hubo tantas denuncias de inseguridad y demás que se suspendieron las clases durante algunos días y luego se reanudaron, pero con policías permanentes; entonces las fotos que buscaba en internet estaban todas rodeadas de policías y alambres. Una colega, que es becaria y que trabaja con nosotros en el grupo de investigación, elige leer el *Martín Fierro* (hoy hablábamos con algunas de las chicas sobre la lectura del *Martín Fierro*) y nos cuenta lo siguiente:

Durante una clase de literatura se charla y debate sobre el canto tercero del *Martín Fierro*, en especial, sobre las circunstancias de su reclutamiento para el ejército de la frontera, el encuentro se inscribe en el marco de trabajo de la cosmovisión épica (Gómez, 2018).

Nosotros allá en provincia de Buenos Aires planificamos como cosmovisiones (en la escuela secundaria 59, ubicada en el barrio Don Emilio).

Recuerdan el canto, les leo este pedacito nada más:

A mí el Juez me tomó entre ojos
En la última votación:
Me le había hecho el remolón
Y no me arrimé ese día,
Y él dijo que yo servía
A los de la esposición.
Y así sufrí ese castigo
Tal vez por culpas ajenas... (Hernández, 2018: 52)

Termina la docente de leer este fragmento del canto, y empiezan a discutir los chicos sobre lo injusto de la situación que vive Martín Fierro. Una chica levanta la voz en ese momento, y dice: “Ah, pero al final Martín Fierro resultó ser un pillo”. La docente no entiende qué quiere representar esa chica al hacer ese enunciado. ¿Qué piensan ustedes que quiso decir con “Martín Fierro era un pillo”? Un vivo. Pero qué hay de vivo acá: “...Y así sufrí ese castigo / Tal vez por culpas ajenas...”. ¿Se rebela Martín Fierro? ¿Se acuerdan? Como nos pasa a nosotros, ella no entendía qué había interpretado su alumna al considerar a Martín Fierro un pillo. Y empezaron a investigar sobre ese tema, empezaron a escucharlos, para ver qué quería decir “pillo”, cómo usaban la palabra “pillo”. No sé si están en contacto con adolescentes, por ahí o son profes o tienen hijos, ¿han escuchado cómo usan la palabra “pillo” los chicos? O por lo menos en Buenos Aires, capaz que acá no. Entonces empezó a investigar y descubrió que había palabras que usábamos de forma muy diferente, y que ella no los entendía, y que ellos no la entendían. Y que habían hecho cierta construcción de lo que le pasaba a Martín Fierro. A partir de eso surgió este proyecto de hacer los diccionarios (que con los chicos que estuvieron hoy en el taller los vimos), y allí, una de las palabras que se define es “pillo”: “Dícese de alguien que te deja callado. Figurativo. Dícese cuando una persona te manda.”. Tercera acepción: “Dícese cuando dos personas están discutiendo, y una no quiere pelear más” (Gómez, 2018). Quedó pillo. O sea que pillo sería el que acata

algo, y no sigue peleando por eso, el que se somete, el que cobardemente acata una orden porque no quiere pelear más por eso, o porque no puede pelear más por eso. Se quedó pensando Mariela, la profe que vivió esta situación. Lo compartíamos en un seminario, y una docente de historia que estaba con nosotros nos habló del significado de la palabra pillo en el siglo XIX y otra vez empezamos a ver otras acepciones de la palabra, y otra vez la pudimos vincular con otras lecturas u otras interpretaciones que se pueden hacer. Allí los chicos se apropiaron de algo del Martín Fierro, vieron a Fierro de cierta forma, leyeron su actitud y se apropiaron de ella desde cierto lugar, y la pusieron en sus palabras, que a veces para nosotros son totalmente desconocidas, y cuando empezamos a indagar hacemos otras lecturas que no se nos habían ocurrido, a partir de eso.

Estas escenas que traje aquí, ustedes tendrán otras tantas, en escuelas que están en situación de vulnerabilidad, o en ámbitos de educación no formal, nos interpelan y nos invitan a hacernos preguntas. Simplemente quería compartir ahora algunos de esos interrogantes que nos van surgiendo a quienes estamos abiertos a preguntarnos sobre esas cosas. ¿Qué es lo que tendríamos que hacer? ¿Qué es lo que pretendemos hacer? ¿Diseñar prácticas literarias que promuevan la inclusión socioeducativa supone llevar a contextos vulnerabilizados la cultura hegemónica? ¿Ese sería nuestro desafío?, ¿Que en esos contextos tan alejados podamos leer Girondo, Hernández, o textos consagrados? Preguntémoslos. ¿Supone habilitar lecturas y consumos

culturales irreverentes o “furtivos” de la cultura hegemónica? Llevamos esos textos y vemos qué pasa, y nos animamos a escuchar. Me decía otra profe en un mensajito, ayer lo leía en el aeropuerto: los chicos estaban leyendo un texto de Cortázar, “Graffiti” (2014), no sé si lo recuerdan, un personaje femenino y un personaje masculino se van dejando mensajes, graffitis en las paredes, en un contexto de opresión, en una dictadura, aparentemente, y todo se vuelve cada vez más oscuro y no se encuentran. Entonces una adolescente dice: “¿Y el pelotudo de Cortázar cuándo va a hacer que se encuentren?”. Bueno, ahí no hay respeto, no hay autor sagrado. ¿Habilitamos, entonces, estas lecturas y estos consumos irreverentes, furtivos, de relaciones intertextuales que nunca hubiéramos pensado, un vocabulario no técnico, no específico, para dar cuenta de esos procesos que están pasando? Me pregunto: ¿supone incorporar prácticas y géneros no canónicos, populares y “marginales”? ¿Eso sería promover la inclusión socioeducativa? ¿Habilitar un cuestionamiento del canon para favorecer la inclusión de ciertas prácticas y ciertos géneros que tradicionalmente no se incorporaron en la educación formal, por ejemplo? ¿La inclusión socioeducativa es la inclusión en la cultura y las prácticas culturales hegemónicas? ¿Literatura para la inclusión socioeducativa? ¿Literatura para la transformación social y educativa? ¿Qué buscamos, qué encontramos, qué puertas abrimos quienes estamos pensando estas cuestiones? Para intentar reflexionar sobre estas cuestiones y para ir terminando, un aporte, que de algún

modo me gustaría que planteáramos sería qué lecturas, qué marcos teóricos podrían ayudarnos a ser más incisivos aún con estas preguntas, estar más abiertos a que estas situaciones nos interpelen e ir pensando algunas líneas de acción. Cosas muy chiquitas, que no son recetas, no son consejos, simplemente algunas ideas que vamos encontrando en la bibliografía que vamos leyendo al respecto.

Por un lado, pensar siempre las prácticas de lectura y escritura como prácticas circunstanciadas, es decir, en un contexto, ese contexto puede ser la educación formal, la educación no formal, las comunidades vulnerabilizadas. Esa idea de lo circunstanciado me parece central para quienes estamos interesados en estas cuestiones y para sostener que no hay una teoría previa que yo pueda desglosar para luego aplicarla en estos contextos. Un poco el orden que le di al Power Point tiene que ver con una postura epistemológica o ideológica al respecto, tenemos que partir de estas situaciones, para reflexionar en torno a ellas, y en todo caso, construir esta idea de *teoría empírica*, que es de Gustavo Bombini (2008), que está articulada o entramada en estas vivencias circunstanciadas.

Otra sugerencia de algunos autores es reconocer esta diversidad de las *artes de hacer*. Las artes de hacer son, de acuerdo con De Certeau (1996), como recordarán, desde cocinar hasta leer, y esas prácticas son diversas, tienen recorridos históricos también complejos, formas de construcción particulares, según los contextos, según las épocas, según los ambientes en los que se

desarrollan. Y por eso es importante pensar la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, que no se definen de una vez y para siempre, que no son universales, que van a depender de todas estas variables que estamos comentando a partir de estos autores.

Otra sugerencia, que también a nosotros nos está siendo de utilidad, es recuperar la dimensión biográfica del acceso a la lectura y a la escritura, los procesos en los que cada sujeto fue construyendo su relación con el arte, con la literatura en general, y que eso se suele ir desmembrando también si tenemos oportunidad de conversar sobre eso, si tenemos oportunidad de invitarlos a construir autobiografías, que vayan dando cuenta de estos recorridos. Allí, quienes dicen no tener ninguna formación literaria o no tener ningún acervo cultural, por supuesto, con una buena intervención por parte del mediador, empiezan a recordar las canciones de cuna, las canciones tradicionales, los refranes, la música que escucharon en la adolescencia, en fin, esas palabras que ellos fueron construyendo, aun cuando no hayan estado escritas en un libro canonizado. Es fundamental para quienes queremos transitar este camino, recuperar esa dimensión de encuentro con la literatura, en el sentido más amplio del término. Valorar y habilitar diversas experiencias y modos de apropiación, desde quien escucha el poema o la canción en el celular, quien prefiere otras formas que para nosotros son extrañas, justamente, por la subjetividad letrada que hemos ido construyendo a lo largo de nuestra formación, del contexto en el que hemos nacido, de la biblioteca

que había o no había en nuestra casa. Pero no solo habilitar, valorar, que es muy distinto, estas diversas formas de apropiación. Valorar ese poema que, en lugar de llorar a lágrima viva, dice “fumar”, o dice “robar”, o las construcciones de los niños en el avioncito de papel donde cortaron un poema para escribir el propio. Yo fui poniendo algunos de los autores que leemos en torno a esto, por si a ustedes les resulta de interés. Posicionar o posicionarse como mediadores y docentes *errantes*, que significa ser docentes que no vamos con toda la mochila de todos los contenidos sabidos y las desplegamos o las *bajamos* (a veces se usa ese verbo) en las comunidades en las que estamos. El concepto de errancia, en el libro *Maestros errantes*, plantea, justamente, esa posibilidad de enseñar incluso lo que no sabemos, a la manera de Rancière (2003), el *maestro ignorante*, que lo que hace es crear las condiciones para que se pueda construir colaborativa y colectivamente, el saber. A menudo, las estrategias que llevamos, los libros que elegimos, la música que nos pareció que les iba a gustar, no funcionan; la consigna que teníamos se ve imposibilitada por distintas situaciones y necesitamos correrlos de ese lugar para habilitar otras formas de construcción del conocimiento y de valoración de lo estético. También valernos de un enfoque etnográfico y cualitativo que posibilite la construcción de una teoría empírica, como les decía, articulada a partir de prácticas de escritura diversa. Este enfoque metodológico no es solo un complemento de esta forma de trabajo, construye esta forma de trabajo.

Referencias bibliográficas

- Bayerque, A.; Cañón, M.; Hermida, C.; Malacarne, R. y Segretin, C. (en prensa). "En los bordes: la construcción de territorios educativos entre la Universidad y el barrio". *Nanointervenciones II*. Santa Fe: UNL.
- Bombini G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 19-35.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana. Disponible en: https://lenguajes3unr.files.wordpress.com/2014/03/de-certeau_leer_una-caceria-furtiva.pdf
- Fernández, M. G. (2014). *Hurtar la palabra poética. Escritura, adolescencia y contextos de encierro*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Gómez, M. (2018). "'Lecturas bárbaras' en la Escuela Secundaria". Ponencia presentada en la *Jornada de intercambio de experiencias educativas 'Prácticas de lectura y escritura'*, organizadas por el ISFD Nro 168, en la ciudad de Dolores. (inédito).
- Hermida, C., Pionetti, M., y Segretin, C. M. (2017). *Formación docente y narración: una mirada etnográfica sobre las prácticas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Montes, G. (2018). *La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001a). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2001b). "Pero ¿y qué buscan nuestros niños en los libros?". Conferencia presentada en el Seminario

- Internacional de Fomento de la Lectura “¿Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes de hoy?”, en el marco de la *xxi Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil*, México, 2001. Disponible en: https://mexicana.cultura.gob.mx/es/repositorio/detalle?id=_suri:DGP:TransObject:5bce1ad57a8a0222ef-15c278&word=Lectura&r=3&t=469
- Rancièrre, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Winnicott, D. W. (2007). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Textos literarios citados

- Ramos, M. C. (2014). *Dentro de una palabra*. Buenos Aires: Sudamericana
- Luján, J. (2007). *Tarde de invierno*. Buenos Aires: Edelvives.
- Hernández, J. (2008). *Martín Fierro*. Buenos Aires: Kapelusz.
- (2011). *Palabras Manzanas*. Buenos Aires: Aique.
- Cortázar, J. (2014). *Graffiti*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura. Disponible en: <http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2016/01/Graffiti-en-Queremos-tanto-a-Glenda-Julio-Cort%C3%A1zar.pdf>

