Datos de la Universidad

Universidad Nacional de Entre Ríos

Facultad de Ciencias de la Educación

Taller de Prácticas de Lectura y Escritura

Equipo docente

Prof. Adjunta: Fabiana Viñas

Prof. Auxiliares: Fabiana Micocci; María Inés Monzón

Estudiante

Nicolás Bitschin

Ciclo lectivo 2022

ENSAYANDO OTROS MODOS DE HACER ESCUELA
HACIA UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA EN PROBLEMÁTICA EDUCATIVA

Datos de la institución

Escuela de Educación Secundaria Orientada Nº213 “Manuel Belgrano”

Ciudad

San Carlos Centro

Turno

Mañana

Curso

4to año “A” - Bachiller en Humanidades y Ciencias Sociales

Asignatura

Problemática Educativa I

Docente

Martina Pietroni

Tema

Disciplinamiento, control, “normalización” y discriminación en las instituciones educativas

Año de presentación del trabajo final

2023

Índice

I. ¿Comenzamos el diálogo? O, introducción 5

II. Problematizar lo pedagógico como ejercicio posible. O, cuerpo del texto 9

A. Las intenciones didácticas. O, ¿Para qué? Los objetivos y propósitos del trabajo 9

B. El constructivismo social y la corriente de la Escuela Nueva como teorías fundamentales. O, ¿Por qué? El marco referencial que fundamenta el trabajo 12

1. Educación y filosofía: la corriente de la Escuela Nueva como potenciador didáctico 12

2. Educación y psicología: el constructivismo como línea pedagógica 13

3. Lectura y escritura: complejizando las prácticas 18

4. La escolarización en disputa: significando el contenido disciplinar 28

4.1. La escuela como mecanismo de disciplinamiento y control 29

4.2. La escuela como disciplinadora de las corporalidades: poniendo a jugar la ESI 30

4.3. La escuela como disciplinadora de las corporalidades: la vivencia de las personas con discapacidad. 32

4.4. ¿Qué es un ensayo literario filosófico? 41

C. Diagramando el currículum y la planificación. O, ¿Cómo? La propuesta de enseñanza 43

Situación 1: Comenzando el andar: presentamos el tema y los objetivos del mismo 43

Situación 2: Problematizar la educación desde los textos y las conversaciones 44

Situación 3: División sexual de roles. La escuela como disciplinadora de corporalidades 45

Situación 4: ¿Hay personas con discapacidad o la escuela discapacita? 46

Situación 5: ¿Conocemos qué es un ensayo literario filosófico? 46

Situación 6: Comenzamos a imaginar el trabajo final 47

Situación 7: Decir con voz propia: los primeros borradores 48

Situación 8: Les estudiantes continúan tomando la palabra 49

Situación 9: ¿Hay un punto que indica el final? 49

Situación 10: Jornada para compartir(nos) 50

III. ¿Terminando el diálogo o abriendo otros? O, consideraciones finales. 52

IV. Bibliografía 53

V. Apéndice 57

A. Observaciones en la institución educativa 57

1. Anexos 57

2. Desgrabaciones 57
B. Propuesta interdisciplinar de la asignatura observada 91
C. Primer diálogo escrito con la docente 96
D. Respuesta de la docente 101
E. Entrevista a docente 102
F. Selección de Michael Apple 115
G. Artículo de Mirta Lidia Sánchez 115
H. Video "Another Brick in the Wall" de Pink Floyd 115
I. Presentación de Power Point. 115
J. Selección del texto "Orden, poder y disciplinamiento en la escuela" de Mariano Narodowski y Claudia van der Horst 115
K. Texto "Acerca de masculinidades, feminidades y poder en las escuelas". De Adriana Hernández y Carmen Reybet 116
L. Libro "Crianzas" de Susy Shock 116
M. "Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario" de Carlos Skliar. 116
N. Respuesta de la docente a la presente propuesta de enseñanza 116

«El amor por las letras, para esos pequeños caracteres negros que hacen brotar mundos, el amor por la lectura y por la escritura al que la Escuela debería llevar, es el foco de un breve pero intenso libro de Andrea Bajani titulado *La vita è in ordine alfabetico*. En su arranque se nos ofrece un retrato especial de la potencia del habla y de la función de la enseñanza. Es el retrato del primer día de colegio. Los niños se hacinan alrededor de la mesa del profesor, llamados por su maestro, quien les enseña, como si fuera el sacerdote de un extraño culto, las veintiuna letras del alfabeto contenidas en una caja de madera, que en sus manos adquiere la dignidad de un cofre. Les explica que con esas veintiuna letras "se puede construir y destruir el mundo, nacer y morir, amar, sufrir, amenazar, ayudar, pedir, ordenar, suplicar, consolar, reír, preguntar, vengarse, acariciar"»

El secreto del alfabeto
Massimo Recalcati (2016)
En *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza.*

I. ¿Comenzamos el diálogo?
O, introducción

Querido señor Germain:

He esperado a que se apagase un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, la mano afectuosa que tendió al pobre niñito que era yo, sin su enseñanza y ejemplo, no hubiese sucedido nada de esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y le puedo asegurar que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso continúan siempre vivos en uno de sus pequeños discípulos, que, a pesar de los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.

Le mando un abrazo de todo corazón.

Carta de Albert Camus a su profesor, luego de recibir el Premio Nobel en 1957 por su producción literaria.

Un recuerdo bastante lejano. Es 2016 y estoy en quinto año de la secundaria. Leo por primera vez la biografía de Friedrich Nietzsche. Me apasiona el nihilismo. Decido sentarme frente a dos fuentes: *La Gaya Ciencia* e internet. Mis ojos, vacilando de izquierda a derecha, leen: «¿Será que el hombre es un error de Dios? ¿O que Dios es sólo un error del hombre?». Me intereso fervientemente frente a la materia de estudio que me demanda la lectura: filosofía. La detención es eso. La lectura es eso. “Porque el que lee suspende por un momento la aparente y débil belleza del universo, la tortuosa noticia del fin del mundo, deja de lado lo que ya está trazado de antemano, carga su cuerpo de palabras que aún no ha dicho y muerde el olor de la tierra, acaricia una boca que no existe, se acerca más que imprudentemente a la muerte y sonríe porque es de día en plena noche, porque está fresco en pleno verano, porque llueve sin nubes, camina sin calles, ama lo que nunca fue amado, acompaña al desterrado hacia su exilio y se despide, sin más, de todo que lo no ha leído todavía” (Skliar: 2011, 12).

Querida Marti,

en ese recuerdo sos protagonista indispensable. Hoy escribo para volver a vos. Porque escribir necesariamente es recordar. Volver a pasar por el corazón, dicen algunes[1], siguiendo la raíz etimológica del verbo. Escribo para recordarme en esa detención, en la belleza de dedicarse al estudio de algo, ese momento en el que se suspende el mundo cotidiano y une se dedica a un tema o a una materia de estudio.

Escribo porque aún me siento como un adolescente que se maravilla ante un mundo desconocido que se le presenta en la escuela. Pero también escribo porque encuentro una calidez en el aula que quiero volver a revivir una y otra vez. En el futuro, dando la bienvenida, invitando a esos otros mundos, dando lugar a la caricia tierna que supone el acto de enseñar.

Nuestra tan querida escuela *dostrece* nos cobija una vez más. Ella y mi tan amada Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Nos guían hacia algo compartido. A la construcción de una propuesta didáctica que tiene como sentido abrir surcos, generar preguntas, disponernos a pensar en cómo andamiar para que nadie *caiga al vacío*.

Nos albergan entonces no sólo dichas instituciones, sino también la *problemática educativa*, materia impartida en el cuarto año de la orientación en “humanidades y ciencias sociales”, con alumnes que me abrieron las puertas del aula tan predispuestamente, en una escuela que erige sus muros a metros de la Plaza “San Martín” de San Carlos Centro, y que es motivo de orgullo para muches sancarlines; justamente, por el compromiso de les docentes como vos…

También nos convoca a pensar esta propuesta la cátedra “Taller de Prácticas de Lectura y Escritura” de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Una asignatura que se encuentra en el cuarto año de la formación de les profesores de Ciencias de la Educación, donde une puede articular saberes, conocimientos y prácticas que ha (re)construido a lo largo de su andar universitario. Asimismo, como apostar a pensar detenidamente en las prácticas de lectura y escritura que se manifiestan y tienen lugar en la misma y otras instituciones educativas.

Como te decía en la primera comunicación contigo, mediante la carta, la propuesta didáctica se orientará a compartir impresiones, dudas, otros posibles escenarios que imagino. Todo esto, a partir de las preocupaciones que me mencionabas en la entrevista que realizamos el

[1] El uso de la “e” no es casual: lo utilizaré a lo largo del trabajo en una búsqueda e intento de nombrar a la mayor cantidad de identidades sexo-genéricas-políticas posibles, rompiendo con los binarismos que se imponen y habilitando a la construcción de otro –u otros- mundo posible, en el que todes quepamos y en el que todes seamos nombrades, bajo la premisa de George Steiner, teórico de la literatura y de la cultura: “lo que no se nombra no existe”.

22 de septiembre de 2022 y el registro etnográfico que realicé durante los meses de mayo y junio del año anterior, mientras asistí a las clases que impartiste en el curso mencionado, cuando desarrollaste el eje “Disciplinamiento, control, “normalización” y discriminación en las instituciones educativas”.

Guiarán la escritura de esta propuesta de enseñanza tus preocupaciones respecto a las prácticas de lectura y escritura. De acuerdo con ellas, recorto dos que sirven de ejemplificación y justificación de este trabajo final. En la entrevista me decías: “Una de mis preocupaciones tiene que ver con la capacidad de interpretación de los textos” (Ver punto V. E.). Y “[en relación con la escritura] el quedarse únicamente con respuestas muy simples” (Ver punto V. E.).

También aclarabas: “Creo que en eso fallo un poco, en no encontrar o no saber cómo hacer para mejorar esas respuestas, o mejorar la escritura” (Ver punto V. E.). Quizá no se trate de encontrar respuestas. Quizá se trate de ensayar otros modos. Modos que se gestan, necesariamente, dialogando, mirándonos, pensándonos. Quizá se trate de afectar(nos), de estar en contacto. María Zambrano sostenía que educar, tal vez, signifique escuchar. En ese sentido, conversar con les estudiantes puede ser el primer punto para tramitar experiencias más complejas de lectura y escritura.

Mi posicionamiento respecto a la lectura y la escritura es que son procesos complejos, donde se pone en ejercicio un diálogo necesario entre lector y texto. En el siguiente capítulo desandaré esto con material teórico, pero quiero sostener aquí que se recuperará a la lectura y la escritura en la propuesta de enseñanza de esta manera: complejizando sus vínculos.

El presente trabajo intenta responder a esas inquietudes. Pretende desandar estrategias (no aplicacionistas o instrumentales) que los textos de la cátedra me permiten pensar y que puedo imaginar a partir de su lectura y una puesta en marcha de la creatividad.

El presente escrito se divide en tres partes estructurales: “¿Comenzamos el diálogo? O, introducción” (aquí estamos), “Problematizar lo pedagógico como ejercicio posible. O, cuerpo del texto” y “¿Terminando el diálogo o abriendo otros? O, consideraciones finales”. Además, incluye la carátula y el índice, al principio; y en la parte posterior la bibliografía citada y el apéndice, que incluye los textos empleados para la elaboración del trabajo (las entrevistas, las cartas, los registros etnográficos y diversos materiales para la formación docente y para compartir con les estudiantes).

Asimismo, el cuerpo del texto se divide en tres grandes interrogantes: el *para qué*, que refiere a los objetivos y propósitos del trabajo -tanto generales como específicos-; el *por qué*, que alude al marco referencial específico que fundamenta este trabajo; y el *cómo*, que remite al diseño propiamente dicho de la propuesta de enseñanza que te presento.

La propuesta la titulé “Ensayando otros modos de hacer escuela. Hacia una propuesta de enseñanza en problemática educativa”, porque la invitación del pensar filosófico en educación, considero, se abre en esta propuesta didáctica. Y es a partir de la pregunta sobre lo cotidiano que podemos transformar la realidad en la que todos los días navegamos.
En ese sentido, esta propuesta apunta a la producción de un ensayo filosófico literario para que se pongan en juego prácticas de lectura y escritura complejas que permitan el aprendizaje de modos de leer y escribir que parecen ser vagos previo a esta asignatura. Porque, en cierta medida, educar también significa *hacerse cargo*. Se priorizará en ese sentido la revisión (revisitar la escritura), la lectura de textos vinculados con la producción final, la escritura de borradores, el intercambio entre estudiantes, la transmisión de conocimientos sobre el género textual que se propone (el ensayo) y el abordaje de contenidos que andamien la producción escrita: este ensayo filosófico literario vinculado al tema seleccionado: “Disciplinamiento, control, “normalización”, y discriminación en las instituciones educativas”.
Sin más, te invito a comenzar este andar. Espero sirva de insumo, como un diálogo entre personas que se apasionan por las Ciencias de la Educación y que intentan/intentarán construir un espacio para el detenimiento, como decía, para crear tiempo libre: tiempo no productivo, y público: donde las voces de todes importen.
Te agradezco de antemano por la lectura. Y, nuevamente, por recibirme ¡tan calidamente! en el aula… esa que sirve un banquete delicioso para sus alumnes.

II. Problematizar lo pedagógico como ejercicio posible
O, cuerpo del texto

A. Las intenciones didácticas
O, ¿Para qué? Los objetivos y propósitos del trabajo

Escribo para no quedar en medio de mi carne, para que no me tiente el centro, para rodear y resistir, escribo para hacerme a un lado.
Fabio Morábido.

Marti, comenzamos a desandar este camino. Un camino que intenta ser formador en mi carrera universitaria y que impulsa un diálogo interinstitucional para que ambas partes se enriquezcan entre sí: la formación universitaria y la institución educativa secundaria en la que realicé las observaciones.

La idea en este trabajo no es modificar el tema o las estrategias todas que utilizaste, sino guiar a partir de ellas otras posibles formas de encarar la problemática educativa en el cuarto año de la EESO n° 213.

En este sentido, el trabajo por proyectos no se omitirá. Al contrario, planeo en este primer apartado justificarlo teóricamente a partir de bibliografía pertinente y de la legislación vigente.

En el portal de Educ.ar encontramos un texto escrito por Brenda Magide, titulado “El ABC del ABP”, publicado en el año 2021. En él, expone “una de las posibles estrategias que los docentes podemos planificar e implementar con nuestro grupo de estudiantes en un escenario híbrido o combinado: el aprendizaje basado en proyectos (ABP)” (Magide, 2021).

El trabajo por proyectos, sostiene la autora mencionada, desafía los límites de espacio y tiempo predestinados por la institución escolar moderna y propone hacer partícipes a les alumnes de actividades significativas complejas (Ver en punto II. B.) La idea se sustenta en el movimiento de la Escuela Nueva (Ver en punto II. B.) que reafirma la necesidad de que les estudiantes sean agentes participativos y experienciales de la construcción de un conocimiento que les servirá para corto y mediano plazo en su vida. Se sostiene la idea de que se *aprende haciendo*.

En ese sentido, el proyecto, en tanto conjunción de disciplinas y propuesta didáctica (Ver en punto II. C.) se fundamenta desde estas líneas teóricas; siendo un proyecto con finalidad de producto, es decir, un proyecto en el que los estudiantes “diseñan, elaboran o construyen un producto concreto como producción final (Magide, 2021), en este caso, como te adelanté en la carta, un ensayo de carácter literario filosófico que indague pedagógicamente el modelo escolar.

También se sustenta el trabajo por proyectos en la legislación en materia educativa de la provincia de Santa Fe. El gobierno provincial propone el desarrollo curricular institucional a partir de problemáticas sociales propias del contexto escolar entendidas como acontecimiento; esto a partir de la puesta en marcha de los NIC: Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. “Se trata de acontecimientos que conmocionan, interpelan a estudiantes, docentes, comunidad educativa en general, a partir de los cuales se abordan contenidos que no sólo contemplan los conocimientos científicos de las disciplinas sino también los saberes de las artes, las culturas, las experiencias, las generaciones” (Gobierno de Santa Fe, 2016). Se configuran como un modo de abordar la enseñanza. En lugar de entender al currículum desde lo micro del aula o desde lo macro de las políticas públicas, se entiende al mismo en un entre, propio de las instituciones educativas con nombre y número.

Una larga experiencia en nuestra querida dostrece que da cuenta de ello, es el Musical que año tras año involucra a todos los claustros en la preparación y puesta en marcha de un acto colaborativo y colectivo, donde todes participan. También sirve de ejemplo a ello, la articulación que se propone entre las asignaturas de psicología, problemática educativa y sociología. Para continuar con dicho trabajo, no se omitirá, como sostuve, esta articulación ni el tema seleccionado en conjunto.

Esta propuesta didáctica tampoco se desentiende de las legislaciones nacionales y provinciales en lo que respecta a las preocupaciones que indagamos y que guían este trabajo que se relacionan con las prácticas de lectura y escritura.

Retomamos con suma preocupación el punto d) del Artículo 30 de la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) que establece, como objetivo de la educación secundaria en nuestro país, “Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española” (2006). Es por ello, que la propuesta apostará constantemente a lecturas y trabajos con textos, con escrituras y re-escrituras, con revisiones de les docentes, con exposiciones orales.

Tampoco olvida un eje transversal que considero valioso para pensar la política educativa institucional, el trabajo interdisciplinar y la confección y puesta en marcha del currículum. Hablo aquí de la Ley 26.150 que establece “que todos los educandos tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal” (2006). La ley de Educación Sexual Integral se trabajará de manera transversal entendiendo que los educandos son seres sexuales que no se escinden de su corporalidad en las aulas, ni mucho menos.

En tanto lo dicho, el propósito de la presente propuesta didáctica será enseñar el tema “Disciplinamiento, control, “normalización” y discriminación en las instituciones educativas”, porque, como dije, seguiremos con la misma línea de trabajo, porque es menester para la

producción que se busca y porque cuestionar las relaciones de poder imperantes en la conformación de la escuela es de suma importancia para abrir puertas a una educación democrática y comprometida con sus estudiantes.

Como te comenté y adelanté en la carta, que fue la primera comunicación formal con vos, Marti, el objetivo será que les estudiantes puedan redactar un ensayo de carácter literario y filosófico que indague sobre la pedagogía disciplinar, el control, la “normalización” y/o la discriminación en las instituciones educativas. Esto se enlaza con la cita que transcribí arriba de la Ley de Educación Nacional, que pretende construir a partir de los trabajos escolares competencias lingüísticas sólidas.

B. El constructivismo social y la corriente de la Escuela Nueva como teorías fundamentales

O, ¿Por qué? El marco referencial que fundamenta el trabajo

–No pienso que la teoría deba ser aplicada. No se trata de un conjunto de prescripciones abstractas aplicables a la vida práctica. La teoría no te dice cómo hacer las cosas, pero abre posibilidades. En un mundo que constantemente cierra posibilidades, es importante abrirlas.

Judith Butler.

Una vez más: este trabajo no tiene el propósito de ser aplicado. El sentido de este apartado es abrir *posibilidades*, no recaer en un discurso aplicacionista. Aquí te comparto, Marti, el marco teórico que permite nuevas formas de enunciar el mundo y lo escolar propiamente dicho.

1. Educación y filosofía: la corriente de la Escuela Nueva como potenciador didáctico

El punto que aquí me compete desarrollar, tiene como principal exponente teórico a John Dewey, reconocido filósofo y educador pragmatista, defensor del capitalismo industrial de principios del siglo pasado. Dewey parte de un problema esencial: la necesidad de escapar a la idea arcaica de que existe un abismo entre las asignaturas que constituyen a la escuela y las experiencias de les niñes. En su Credo Pedagógico, sostenía el autor que la educación es “un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior” (Dewey, 1962), a diferencia de lo planteado siglos anteriores por Juan Amos Comenio. Alejado de su modo de comprender a la institución como algo sólido que se separa del afuera completamente, y de su manera de comprender al conocimiento como algo que se puede abstraer, Dewey piensa a la didáctica como método para un fin, pero lo hace desde conceptualizaciones y formas de entender el mundo distintas. Ocupado en el afán de construir un mundo más democrático, el autor sentará las bases de una educación que ya no atienda al orden como principio, sino que su teoría se base en la noción de *experiencia*, de la acción de les individues guiadas por prácticas sociales.

La escuela, en este sentido, se construirá con la promesa de garantizar el flujo de diferentes experiencias para ampliar el mundo de les alumnes. La experiencia, para dicho autor, se divide en dos elementos que deben estructurar las prácticas escolares: un elemento activo y uno pasivo. Para que ella sea vital, no se debe reducir a meras actividades sino que los alumnos deben ensayar un experimento, padecer las consecuencias que dicho acto devuelve y reflexionar en torno a ello. Es allí donde se da un aprendizaje genuino: a partir de problemas.

En este sentido, podemos fundamentar el trabajo por proyectos; cuando Dewey destaca la importancia de que les estudiantes pueden *aprender haciendo*, da sentido a la práctica docente que promueve el desarrollo de proyectos que permitan a les estudiantes conectarse con la realidad a través de experiencias directas.

Los conocimientos, para este autor, no son esencias inmutables sino que son provisorios. Son puertas que abren la posibilidad al cambio. Las materias de estudio deben tener sentido vital para les estudiantes. Deben generar preguntas, establecer puentes. Deben generar la necesidad de producir un conocimiento, no deben transmitirlo. La escuela debe guiar los intereses de les niñes hacia el acervo cultural disponible. Deben dar cuenta de los significados que dan contenido a la vida social existente. Así, el conocimiento para la lectura pragmatista, servirá como insumo para ampliar los márgenes de acción.

De esta manera, se configuran dos actores claves para el funcionar de los establecimientos educativos: les docentes, que deben seleccionar las influencias que recibirán les estudiantes a partir de orientar sus propios intereses y de ayudarles a responder a las influencias del ambiente, y deben formar la propia vida social. La escuela no es preparatoria, sino que debe garantizar vida. En ese sentido, le docente debe garantizar a les estudiantes experiencias que mejoren sus vidas, propiciando acciones ejemplarmente democráticas. Les estudiantes, en ese sentido, son la base para pensar las materias. Dejan de ser un sujeto carente y pasan a ser foco central de las prácticas educativas. Tampoco son universales: las capacidades de cada une son diferentes y sus experiencias también. Ampliaremos estas ideas de sujeto, conocimiento, aprendizaje y rol docente en el próximo punto.

2. Educación y psicología: el constructivismo como línea pedagógica

El supuesto epistemológico que sostiene el presente trabajo, en materia de un vínculo entre la psicología y la pedagogía, se basa en la perspectiva constructivista del conocimiento. Aquí encontramos como referentes que guían al presente a Jean Piaget y a Lev Vygotsky.

Como sostiene la frase de Judith Butler que encabeza este capítulo, la teoría no debe ser aplicada. Si no, caeríamos en un instrumentalismo feroz, en intentos en vano de trasladar sin mucha atención métodos obsoletos en un mundo completamente distinto. Es por ello que no intentaré desvincular a les autores de su contexto de producción; sino que a partir de elles intentaré recuperar ciertas nociones que nos pueden servir como insumo para pensar en otras prácticas, más complejas y comprometidas socialmente, que no omitan ni velen situaciones que pueden emerger en las prácticas a las cuales es preciso atender.

Pero antes de adentrarme en esas nociones que pueden guiar la práctica de enseñanza, considero pertinente hacer una breve referencia al presupuesto principal que ambos autores sostienen en relación al conocimiento y cómo se construye: esto es, el constructivismo.

Tanto la epistemología genética de Piaget, como la psicología histórico-cultural de Vygotsky, proponen, cada una a su manera, una suerte de superación de los planteos innatistas y empiristas en el caso del primero; y entre los enfoques idealistas y materialistas, en el segundo.

En el caso de Piaget, se trató de poder *conciliar* perspectivas radicalmente opuestas, donde el aprendizaje juega un papel muy diferente: en el empirismo el ambiente ocupa un lugar central que permite explicar el desarrollo mismo -y por ende, los aprendizajes-; mientras que en el innatismo éste se ubica como un mero complemento de los procesos madurativos que son los que detentan el verdadero poder explicativo respecto al surgimiento de las nuevas conductas o conocimientos (Gómez, 1993).

Es por ello que acuerdo con Gomez (1993) cuando sostiene que "la esencia de la teoría de Piaget es que el desarrollo psicológico no consiste ni en el despliegue de estructuras preformadas ni en la adquisición de formas provenientes del medio externo, sino en su construcción. A lo "innato" y lo "adquirido" Piaget contrapone lo "construido"" (Gómez, 1993: 17).

Es interesante señalar que, tal como lo expresa Juan Delval (1996), durante más de setenta años de trabajo, Piaget se propuso desentrañar los mecanismos mediante los cuales se forma y se modifica el conocimiento en los seres humanos. De este modo pretendía contribuir a un problema clásico de la filosofía: el problema del conocimiento. Toda esa labor basada en la búsqueda de la génesis del mismo – es decir, cómo se pasa de un estado de menor a mayor conocimiento- a través del método experimental de la ciencia, dio lugar al estudio de la psicogénesis que constituirá un "antes y después" en diversos campos del conocimiento, como el de la epistemología, la psicología, la biología, etc.

Respecto a Vygotsky, siguiendo a Colombo y Stasiejko (2000), una de las importantes tareas que se propuso este autor, fue la de poder elaborar una síntesis entre enfoques materialistas e idealistas, sobre una base teórica totalmente nueva. Mientras que la perspectiva idealista sostenía que la psicología debía estudiar las leyes del alma, la perspectiva materialista interpretaba de forma mecánica los procesos psicológicos.

En su programa de investigación, Vygotsky tomó en cuenta los métodos y principios del materialismo dialéctico como una clave para la solución de los problemas que invadían a la psicología, reconociendo a su vez que el concepto de conciencia, proveniente de la psicología subjetiva, debía mantenerse.

Dicen los autores que "la idea era estudiar los fenómenos como procesos en constante movimiento y cambio. De este modo, la tarea del científico era la de construir ese proceso, dando cuenta de su origen, el desarrollo de la conducta y de la conciencia. Se trataba de una nueva síntesis, de un estadío nuevo en la historia de la psicología" (Colombo y Stasiejko, 2000: 24).

La perspectiva de Vygotsky parte del supuesto de que toda función intelectual puede explicarse a partir de su relación esencial con las condiciones históricas y culturales. “Él sostenía que en el desarrollo infantil interactúan los ejes del desarrollo “natural”, orgánico, con el eje cultural y en su integración producen una nueva síntesis que crea la dinámica del cambio” (Colombo y Stasiejko, 2000:18).

Pero además, para la teoría sociocultural "el origen del hombre -el paso del antropoide al hombre tanto como el paso del niño al hombre- se produce gracias a la actividad conjunta y se perpetúa y garantiza mediante el proceso social de la educación, entendida ésta en un sentido amplio" (Álvarez y Del Río, 1991: 94). Vemos aquí cómo la conciencia (o el “conocimiento”) se construye, por ende, de lo social a lo individual. Así mismo, no se niega que haya estructuras previas que le permitan el equilibrio. En este caso, al hablar de conciencia, se está haciendo referencia a las funciones psicológicas superiores, aquellas que nos diferencian de los animales y entre las que se hallan, por ejemplo, la capacidad de escribir y leer.

Bajo estos argumentos, es como nos aventuramos a ubicar a ambos autores en una perspectiva constructivista del conocimiento. El conocimiento tanto para Piaget como para Vygotsky, no es una copia de la realidad preexistente (como proponía el empirismo), ni es el reflejo o despliegue de estructuras innatas (como aseguraba el racionalismo); sino que es el resultado de un proceso dinámico, en el cual la información es interpretada y reinterpretada por el sujeto que conoce. Son procesos que auguran la construcción de estructuras progresivamente más complejas de comprensión y apropiación del mundo. La diferencia fundamental que encontramos entre estos autores, que resulta no menor para entender sus planteos, es que Vygotsky, a diferencia de Piaget, le otorga a la intervención de lo social un papel central en la construcción de conocimientos. En este sentido, el conocimiento se construye en la medida en que una persona está inmersa en la cultura, en la sociedad. Para que esto suceda, un sujeto es asistido por otro (que ya conoce la cultura) para brindarle las herramientas, signos y símbolos que le son necesarios a la hora de llevar adelante una acción hasta que éste pueda realizarla por sí mismo.

Algunas preguntas que considero centrales: ¿Cómo podríamos entender al sujeto del aprendizaje en clave piagetiana y vygotskiana? ¿Qué posibilidades se podrían abrir a la práctica docente desde esta mirada? ¿Qué nos permiten imaginar para el presente estas categorías?

Para adentrarme en la perspectiva piagetiana, diré que el sujeto que le interesó al autor estudiar, se trata de un sujeto epistémico. No le otorgó mayor importancia a las variables individuales, sino que se ocupó de indagar sobre lo común que hay entre les sujetes en un mismo nivel de desarrollo. Le interesó poder dar cuenta de las estructuras que subyacen al

estadío del conocimiento que hay en un ser humano en determinado momento de su desarrollo evolutivo.

Considero que es interesante pensar a Piaget en clave de apertura: a diferencia de lo que otros autores proponían como ilogicidad en el pensamiento de un infante, “Piaget pudo demostrar que el pensamiento lógico tiene un largo proceso de construcción que antecede incluso a las etapas de manifestación de la conducta lingüística” (Colombo: 2000, 1).

El sujeto, al modo de describirlo de Piaget, es un sujeto que conoce el mundo, un sujeto activo. Un sujeto que es movilizado por la inteligencia. Y al mismo tiempo, es atravesado por una ley que comparte con todos los seres vivos, la *ley de la adaptación al medio*. Según esta ley, todo ser vivo se adapta a las condiciones del medio como única posibilidad vital posible. En términos del ser humano, Piaget describió que compartimos, en todo el ciclo vital, la función de la actividad inteligente. De esta forma, pensó a la actividad inteligente humana como un proceso activo y organizado, donde un sujeto puede asimilar lo nuevo a lo viejo y acomodar lo viejo a lo nuevo.

Es un sujeto que construye -y se constituye- en interacción: esto es lo rico del constructivismo. La interacción permanente entre el sujeto cognoscitivo y los objetos del medio le permiten al primero adquirir saberes, adaptarse al entorno, construir estructuras nuevas (progresivamente más complejas). Este punto de vista, nos permite pensar que en sus reflejos en las prácticas docentes, la intencionalidad recae en el uso de caminos indirectos para estimular al niño (o al estudiante) a que desarrolle él mismo su razonamiento.

Ahora bien, en relación a la propuesta piagetiana me planteo implicancias pedagógicas. Leyendo a Kamii y DeVries (1985), afirmo que, por un lado, me parece interesante incitar a les estudiantes a utilizar su propia inteligencia e iniciativa en la manipulación activa de su entorno, porque es sólo por el intercambio directo con la realidad como se desarrolla la capacidad biológica que da lugar a la inteligencia. No tendrían sentido las actividades aisladas que intentan fomentar las capacidades sensoriales del niño, porque no provocan grandes progresos en el desarrollo del conocimiento adaptativo y de la inteligencia. Por otro lado, entiendo que el contexto preciso y necesario para incitar a este uso de la inteligencia e iniciativa es el juego, porque es allí donde los niños sienten una razón intrínseca para ejercitar su inteligencia y su iniciativa.

Para comenzar a desandar la perspectiva vygotskiana, tomando en consideración también el concepto de sujeto (de la cultura, social e histórico), diremos junto con Álvarez y del Río (1991) que gracias a la obra de Vygotsky la educación deja de ser para la psicología un mero campo de aplicación y se constituye en un un hecho consustancial al propio desarrollo humano. De este modo, la educación pasa a ocupar un lugar central en la evolución histórico-cultural del hombre y de la “cría humana”.

Para Vygotsky, entonces, el sujeto no puede desarrollarse o sobrevivir sin el punto de partida que representa la cultura. Pero es activo respecto a lo que los procesos psicológicos (memoria, pensamiento, lenguaje) le permiten modificar o recrear, a través de la interacción con los objetos del mundo físico y humano, es decir, en y gracias a la mediación instrumental y social. Le niñe nace con la predisposición a la interacción social y a la de "ser enseñado". Es esta predisposición la que le permite a le sujete emprender el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores. Estas funciones son producto del desarrollo cultural de la especie humana y le permiten a les sujetes superar el condicionamiento del medio y posibilitar la reversibilidad de estímulos y respuestas de manera indefinida.

En síntesis, siguiendo a Alvarez y Del Río (1991), los procesos psicológicos superiores suponen el uso de intermediarios externos, los instrumentos psicológicos (entre ellos, los símbolos y signos, principalmente el lenguaje); implican un proceso de mediación, utilizando ciertos medios o a través de los elementos psicológicos, que tratan de modificarnos a nosotres mismes, alterando directamente nuestra mente y nuestro funcionamiento psíquico.

La formación de los procesos psicológicos superiores se produce mediante la ley de doble formación: el proceso de mediación guiado por une adulte que se lleva a cabo por un lado, a partir de la interacción social de le sujete con otres (interpsicológica) y luego se reconstruyen en el interior de ese sujete a modo de proceso cognitivo (intrapsicológica). De esta forma, queda expresado el proceso de mediación social que se produce entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva.

Otro concepto que me parece clave para comprender cómo les estudiantes llevan a cabo el proceso de aprendizaje es el que Vygotsky denomina Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Éste refiere a la distancia que existe entre lo que el sujeto puede realizar autónomamente (nivel de desarrollo real) y lo que puede realizar con colaboración de alguien más (nivel de desarrollo potencial). Este último es quién tiene la capacidad de conocer del tema, saber lo que van a aprender con anterioridad, etc. Por ese motivo, puede ser un adulto o un par más capaz quien domine el conocimiento que se está poniendo en juego.

A partir del concepto de ZDP, en el que se destaca el aprendizaje social desde y con el otro como andamiaje crucial para el desarrollo psicológico, Vygotsky nos permite reflexionar acerca de la importancia que tienen las interacciones interpersonales en los procesos de aprendizaje y desarrollo del estudiante, consiguiendo de esta manera, realzar y reivindicar el lugar del docente como agente mediador cultural preponderante.

Además, comprender el aprendizaje como el resultado de la interiorización progresiva que realiza el sujeto de instrumentos mediadores de la cultura a partir de la interacción con les demás y consigue misme, nos permitió considerar de otra manera las implicancias que acarrean las acciones y decisiones pensadas como intervenciones que proponemos desde

el lugar de docentes. Porque las mismas parten de la forma en que comprendemos aquello que queremos enseñar (contenido curricular específico, por ejemplo), las maneras en que organizamos las propuestas de enseñanza, las estrategias que utilizamos y con qué sentidos lo hacemos.

El reconocimiento de la complejidad que conlleva ubicarse como mediador cultural posibilitando que les estudiantes adquieran herramientas que les permitan moverse a través de la sociedad y participar de los diferentes espacios que la integran, me parece central para comprender que es necesario volver la mirada sobre la relación que establecemos con el saber que consideramos pertinente transmitir en pos de ponerlo en tensión con nuevos aportes teóricos y con lo que sucede en la situación del aula. De allí que mi preocupación y ocupación principal sea la de intentar transmitir la importancia que tiene no perder de vista la instancia de reflexión y revisión sobre las prácticas propias. Siguiendo a Álvarez y del Río (1991), creo que emplear conscientemente la mediación social implica dar educativamente importancia no sólo al contenido y a los mediadores instrumentales (qué es lo que se enseña y con qué), sino también a los agentes sociales (quien enseña y quien aprende) y sus peculiaridades.

Por todo lo expuesto, es que afirmo que estoy convencido de que el docente es un agente de cambio en la realidad de los estudiantes. Entiendo la potencia de la educación en clave de apertura de mundos, a partir de pensar en actividades significativas complejas que reconfiguren las estructuras cognitivas. Sostengo que re-pensar nuestros saberes nos posibilitará prácticas más amables con les otres; quiero que podamos pensarnos como docentes frente a los desafíos del presente leyendo a autores de gran peso en nuestro campo de estudio.

3. Lectura y escritura: complejizando las prácticas

Diferentes modelos a lo largo de la historia científica intentaron explicar los procesos de comprensión lectora y composición escrita.

Las prácticas de lectura y escritura han sido, desde el inicio de los grandes sistemas de escolarización, prácticas que sustentaron la posibilidad de acceder a la cultura y el desarrollo del pensamiento lógico y crítico y la imaginación. Desafían, en sí mismas, en las prácticas pedagógicas, ese objetivo democrático. Quizá se trate de pensar, aún hoy, en un modelo escolar que no sólo transmita el conocimiento a través de estas prácticas, sino también transformarlo. Al decir de Brito (2010), la lectura y la escritura son dos formas de franquear vallas. Y la escuela es ese espacio que hemos creado para que ese movimiento tenga lugar.

En relación a la **comprensión lectora** podemos encontrar cuatro grandes modelos que intentaron explicarla.

Surge así una disputa en sus inicios entre los modelos ascendentes y los modelos descendentes.

Los *modelos ascendentes* fueron quienes entendieron a la lectura como un proceso que tiene lugar de abajo-arriba. Es decir, es una habilidad de decodificación de la fuente escrita, "que activaría de modo ascendente y lineal los significados correspondientes a la estructura cognitiva a través de asociaciones a nivel léxico y sintáctico" (Hernandez Martin y Quintero Gallego, 2001). En estos modelos, se entiende que el lector comienza procesando los elementos componentes del texto (es decir, las letras, las palabras, las frases). Es un proceso lineal en el que uno va extrayendo los significados del texto y fluyen de este al lector. Es un modelo que entiende la lectura como un proceso ascendente, secuencial y jerárquico, que se centra en el texto.

En este sentido, podemos pensar en las implicancias pedagógicas que trae consigo este modelo. Entendemos que dan gran importancia o valor a la decodificación, porque descifrar el texto es la actividad necesaria para comprenderlo. Aprender a leer, entonces, es aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación. Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el resto de las palabras que componen el escrito. Esto nos posibilita decir que el significado siempre va a ser único, estable, objetivo, y que no depende de la mirada del lector.

En contraposición, los *modelos descendentes* consideraron que la lectura depende de los esquemas que cada sujeto actualiza, formulando, a través de anticipaciones e inferencias significativas, hipótesis. Estas hipótesis son las que dirigen la mirada de quien lee y posibilitan el proceso de comprensión. Si bien el procesamiento también es lineal, secuencial y jerárquico, como en los modelos ascendentes, es en el sentido inverso. En lugar de proceder letra por letra, este modelo entiende que los conocimientos previos son los que guían la lectura. Es, a través de ellos, que el lector (que en este caso no es universal) realiza anticipaciones para luego contrastarlas, confirmarlas o refutarlas. Es una forma de entender la lectura en la que el lector va verificando sus hipótesis.

También podemos pensar en las implicancias pedagógicas que conlleva este modelo: la decodificación no es la guía de la enseñanza de las prácticas de lectura, pues estas no son necesarias para la lectura eficaz, sino que se prestaría mayor atención al reconocimiento global de las palabras.

Otros modelos que describiremos, surgen con fuerza en la década de los setenta. Hablamos aquí de los *modelos interactivos*. La mayor diferencia con los anteriores descritos, es que no son modelos lineales, secuenciales ni jerárquicos, sino que entienden que los distintos niveles que intervienen en el acto lector son en paralelo. Son un intento de conciliar, superar e integrar los aspectos necesarios de los anteriores con el fin de construir un modelo que entienda la complejidad de la lectura. En ese sentido, los modelos

interactivos entienden que la comprensión es dirigida por los datos del texto y los conocimientos previos del lector, simultáneamente. Es decir, acontece en el acto de lectura una comunicación bidireccional entre procesamientos en sentido ascendente y descendente. El significado de la lectura se encuentra en el camino, en el diálogo entre texto y lector.

Estos modelos sostienen que cuando un lector se acerca al texto, procesa ascendentemente aspectos semánticos, sintácticos, léxicos, entre otros; es decir, es guiado por los datos que le brinda el texto. Simultáneamente y progresivamente, estos datos le posibilitan al lector ir activando esquemas de conocimiento y elaborar hipótesis, expectativas o anticipaciones (entrando en funcionamiento niveles de procesamiento superiores); estas, se van verificando o refutando (en los niveles inferiores de procesamiento), donde el lector recurre a estrategias que remienden los fallos de comprensión percibidos. Como consecuencia, el lector obtiene información -simultáneamente- de los diferentes niveles integrándose en sus esquemas de conocimiento.

Estos modelos entienden que la lectura es una interacción entre el texto y el lector. Es en esa interacción que el lector construye e interpreta un significado que es una confluencia entre tres factores: el texto, el sujeto y los factores contextuales específicos. El lector es capaz de relacionar la información que presenta el texto con sus conocimientos previos y su experiencia acumulada. Es aquí donde se constituye la base de la comprensión, de la reconstrucción de significados.

Otra característica interesante que describen los modelos interactivos, es que entienden a la comprensión lectora como un proceso multidimensional. Resuelve, en ese sentido, la ambigüedad entre entender la comprensión como una captación de los significados del texto o como una reconstrucción personal de los significados. En contraposición a dicha disputa, sostienen que ambos niveles son necesarios para afirmar que un sujeto ha comprendido un texto. En ese sentido, comprender un texto implica captar su sentido explícito e implícito: entender su significado y trascenderlo.

Si pensamos en las implicancias pedagógicas de estos modelos, podemos sostener que hay que enfatizar en la enseñanza que los alumnos puedan procesar el texto y sus distintos elementos, pero también que puedan aprender las estrategias que harán posible la comprensión.

También describiremos en el presente los *modelos socioculturales*. Estos modelos entienden que las construcciones de la lectura tienen origen social. Al decir de Cassany (2006), “La lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana. En cada lugar, en cada momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares” (Cassany, 2006).

No plantea, al igual que los modelos interactivos, prácticas lectoras universales; sino que entiende que existen maneras múltiples, diversas y dinámicas de comprensión, que varían de acuerdo a los géneros discursivos, las disciplinas y las comunidades humanas. No basta para estos modelos de hacer hipótesis e inferencias y de descodificar las palabras, sino que es necesario para la comprensión lectora conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género.

Para estos modelos, como para los modelos interactivos, el conocimiento previo del lector es importante; pero ese conocimiento y el significado de las palabras tiene origen social. Además, plantean que los textos están cargados de un discurso que dependen de las cosmovisiones de los autores e interactúan con el lector. En cierto sentido, comprender el texto también implica comprender las cosmovisiones que se ponen en juego en él.

Los discursos son significativos y diferentes dependiendo de entramados complejos concretos. Discurso, autor y lector actúan de acuerdo a propósitos propios, que dependen de su identidad e historia. Eso quiere decir que son propios y únicos en cada momento y lugar; y con determinados sujetos.

En relación a las implicancias pedagógicas que podemos pensar a partir de estos modelos, diremos que la lectura y su aprendizaje no sólo requiere desarrollar determinados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales que se entraman en cada texto.

Es en este sentido, que tomaremos los modelos interactivos y socioculturales para pensar el campo de la educación y sustentar teóricamente el presente trabajo.

En relación a la **composición escrita** encontramos tres grandes modelos: los modelos de producto, los modelos de proceso -de etapas, de proceso cognitivo, prosa de escritor y prosa de lector, modelo de decir y transformar el conocimiento- y los modelos contextuales, ecológicos o socioculturales.

Los *modelos de producto*, como la primera corriente que intenta explicar teóricamente la producción escrita, tienen por objeto de estudio el texto escrito. Son modelos que se centran en la evaluación como resultado o producto concluído; intentan encontrar en los textos las huellas de los procesos que puso en marcha el sujeto al momento de producirlo.

Este análisis o evaluación del texto escrito como un producto concluído, se realiza desde una perspectiva puramente lingüística. Y se distinguen en ellos dos perspectivas de análisis: la microestructural -en la que se analizan los aspectos formales del texto, considerado como símbolo escrito-, y la macroestructural -en la que se analiza la escritura textual desde la cohesión-.

Para entender la actividad de escritura, para estos modelos, bastaba con describir y evaluar los aspectos formales de un texto. En ese sentido, la escritura era considerada como una habilidad global en la que se pone en juego una serie de subhabilidades que se fueron

ejercitando de manera individual anteriormente (tales como la gramática, la ortografía, la puntuación, etc.).

Este modelo tuvo implicancias pedagógicas que se tradujeron en el desarrollo de métodos de enseñanza “fragmentarios y atomistas” (Hernandez Martín y Quintero Gallego, 2001). Estos métodos no ahondaban en la enseñanza de los procesos que subyacen a la actividad de escritura, sino que enseñaban descontextualizadamente sistemas independientes tales como la gramática, la ortografía, la puntuación, entre otras. Una serie de presupuestos y saberes desintegrados que no contribuían a pensar en una escritura compleja y potente, sino que dependían de la buena inspiración de los alumnos para su incorporación.

Al mismo tiempo, al no pensar en la escritura como un proceso de composición compleja, dejaron por fuera las situaciones de comunicación, presentando actividades artificiales sin fines comunicativos ni significatividad en el aprendizaje.

Analizando *más allá,* encontramos los *modelos de proceso.* En estos modelos encontramos la necesidad de analizar la escritura desde los procesos básicos u operaciones que subyacen al desarrollo de la actividad misma.

Gordon Rohman, fue uno de los primeros escritores, en los años sesenta, que comienzan a estudiar la expresión escrita como un proceso complejo. Él redacta los *modelos de etapas*. En su obra, el autor establece que la tarea de la escritura implica la puesta en práctica de una serie de fases que se desarrollan de modo lineal y sucesivo. De acuerdo a distintos lectores del mismo, podemos identificar tres (Cassany, 2008) o cuatro (Hernandez Martin y Quintero Gallego, 2001) estadíos. Nos detendremos en la clasificación que utiliza Cassany.

Según Rohman, leído por Cassany (2008), la primera etapa que se pone en juego al momento de la expresión escrita es la preescritura. Engloba todo lo que pasa desde que al autor se le plantea la necesidad de escribir un texto hasta que obtiene una idea general o un plan del mismo. El autor elabora su pensamiento intelectual e internamente, aunque aún no escribe en sí. Obtiene de la misma una idea general del texto. La segunda etapa, es la escritura en sí. Es el momento en el que el autor plasma el contenido en el papel; es el momento visible en el que se produce el texto. Como última etapa del proceso de escritura, se encuentra la re-escritura. Es el momento en el cual el autor corrige el resultado del texto para llegar a un producto final.

Este modelo, de alguna forma, sentó las bases para futuras investigaciones en la temática. Sin embargo, los sucesivos autores que se dedicaron a la tarea de estudiar los procesos de composición escrita critican este modelo, específicamente, sus características de linealidad y rigidez.

El *modelo de proceso cognitivo* se comienza a construir en los años ochentas, con Linda Flower y John Hayes como sus representantes. Según Cassany (2008), es uno de los modelos más completos del proceso de composición.

Se trata de un modelo que considera la escritura como un proceso cognitivo, que se forma de distintos procesos y subprocesos mentales básicos, organizados jerárquicamente y con unas determinadas reglas de funcionamiento. Sin embargo, estos procesos, como en los modelos anteriormente descriptos, no son lineales, unitarios ni rígidos, sino que es el mismo autor de un texto el que los organiza y ordena de acuerdo a sus objetivos. Esta crítica a los modelos que se proponen lineales y divididos en etapas, se encuentra explícitamente descrita por los autores al momento de construir su modelo.

Es importante resaltar que es un modelo que entiende a la escritura desde otros márgenes: como un proceso o actividad flexible, recursiva e interactiva. Esto precisa de que el autor vuelva una y otra vez sobre el texto, sobre ese producto que se va obteniendo, con el fin de sostener una reflexión constante, permitiéndole integrar la información que se va generando al momento de escribir. Estas reflexiones, en cualquier momento en el que se encuentre el texto, pueden llevar al autor a realizar planificaciones que afecten a diferentes partes del mismo o a la totalidad.

Este modelo consta de tres grandes unidades: la situación de comunicación, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de lectura. Los escidiremos a fin de explicitarlos.

La situación de comunicación incluye todos los elementos externos al escritor: la audiencia, el problema de expresión que se plantea, el canal de comunicación, el propósito del emisor, entre otros. Dentro de este bloque, se distinguen dos elementos fundamentales: el problema retórico -como todas esas circunstancias que nos llevan a escribir, es decir, el tema, la audiencia, los propósitos- y el texto escrito -como esa gestación del texto que restringe lo que en el futuro el autor podrá escribir en el texto-.

Respecto al proceso de escribir, es una unidad que ocurre en el escritor. Se compone de tres procesos mentales que hacen a su realización: planificar, redactar y examinar. Y consta de un mecanismo que los controla y regula: el monitor.

Remitiéndonos a la planificación, diremos que es el momento en el que el escritor realiza una representación mental -generalmente muy abstracta- de las informaciones que contendrá el texto. Entran en juego aquí tres subprocesos: el acto de generar ideas -como esa actividad de buscar informaciones de la memoria a largo plazo-; el acto de organizar las ideas -como ese proceso de estructuras las informaciones de acuerdo a las necesidades de comunicación, donde se elabora en gran medida la coherencia del texto-; y el acto de formular objetivos -esos que guiarán al proceso de composición-.

Respecto al momento de redacción, el autor pone en juego una serie de mecanismos que transforman en lenguaje escrito y comprensible las ideas que fue elaborando previamente. Todas esas representaciones abstractas se vuelven inteligibles en una secuencia lineal de lenguaje escrito.

Sobre el momento de examinar, diremos que es un proceso en el que el autor evalúa -es decir, valora lo que hizo, comprueba que el texto responda a lo que ha pensado, a las necesidades de la audiencia- y revisa el texto -modificando los aspectos del texto o de los planes, para corregirlos de acuerdo a distintos criterios-. Este examen no sólo remite a lo que se redactó sino también a los planes y objetivos que se fueron elaborando mentalmente.

Como sostuvimos, hay un proceso que regula y controla los descriptos. Hablamos del monitor, cuya función depende de los criterios que el autor ha elaborado, como de los hábitos y estilos individuales del mismo.

Por último, describiremos la memoria a largo plazo. Es el conocimiento organizado y apropiado que sirve como recurso para el autor. Remite a todos los saberes que se tienen sobre el tema del texto, sobre la audiencia, y sobre las distintas estructuras textuales que puede utilizar.

Si pensamos en las implicancias pedagógicas de este modelo, no podemos omitir que nos permite imaginarnos actividades que se centren en el proceso de escritura más que en el producto concluído. Actividades que tengan en cuenta la dimensión comunicativa de la escritura, que favorezcan a la atención en la complejidad escrita y en la necesidad de comprenderla en profundidad.

El *modelo de prosa de escritor y prosa de lector* fue presentado por Linda Flower en el año 1979. Es, podemos afirmar, una teoría que detalla de forma precisa y compleja el proceso de composición. La autora, a partir de ella, intenta establecer una diferenciación entre la expresión -como una escritura en la que no hay destinatario fijado y el texto vuelve para ser entendido por su escritor- y la comunicación -como ese texto donde necesariamente se piensa en el destinatario al momento de su composición, permitiendo ser leído por otros-. Para dicho objetivo, Flower establece dos tipos de prosas: la prosa del escritor (expresión) y la prosa del lector (comunicación).

La diferencia se encuentra en el lector que esperamos del texto: si decidimos componer un texto para nosotros mismos, en el que las palabras tengan un significado personal, utilizaremos prosa de escritor. En cambio, si pensamos en un texto comunicativo, en el que otro entienda nuestros decires, deberemos escriturarlo como prosa de lector. Según Cassany (2008), en muchos casos saber escribir quiere decir saber transformar la prosa de escritor en la de lector. También, puede utilizarse este modelo como instrumento para estudiar las etapas intermedias del proceso intelectual de composición de un texto escrito.

Para caracterizar los dos tipos de prosas, la autora parte de tres puntos de vista: la función, la estructura y el lenguaje o estilo de la prosa.

Respecto a la función, en la prosa de escritor se trata de la expresión escrita del autor para sí mismo. No debe verse como una prosa defectuosa, sino como una etapa del proceso de

composición en el que el autor puede operar tranquila y minuciosamente algunas ideas, datos y organizaciones que guiarán el futuro texto escrito con prosa de lector. En ésta, se puede observar el intento de comunicar información a un lector. El texto deja de ser para sí mismo, para convertirse en comunicable.

En relación a la estructura, si bien la prosa de escritor puede fallar en la comunicación, se vuelve potente su uso para descubrir un tema a abordar o para reconocer la información que se tiene sobre un tema. En ese sentido, suele ir tomando una forma en la que el autor va descubriendo y construyendo ideas que guiarán el texto escrito. Es una estructura poco entendible para otros, sino para el autor mismo. En cambio, la estructura de la prosa de lector está organizada de forma retórica, es elaborada de manera que el texto se comunicable. Las ideas presentadas se relacionan, se utilizan conectores lógicos y las ideas son desarrolladas y profundizadas.

Sobre el estilo, podemos afirmar que en el uso de la prosa de escritor se utilizan palabras con significados personales para el autor, y el texto depende del contexto, que no es expresado. No toda la información que se precisa para escribir un texto se presenta; el estilo no ofrece facilidades para la comprensión. Sin embargo, en el uso de la prosa de lector, las estructuras sintácticas, el léxico y los usos lingüísticos buscan tener familiaridad con la audiencia que se espera. Sin dejar de tener en cuenta que, además, el texto que se construye es autónomo; es decir, es comprensible en sí mismo y no precisa ser contextualizado para su entendimiento.

A pesar de parecer la prosa de escritor una característica de los escritores novatos, Flower recomienda su uso porque no sólo permite distinguir y aislar algunos procesos mentales de la composición, facilitando su uso más profundo y no mezclado con otros; y, al mismo tiempo, puede ejercer operaciones de generar y organizar las ideas de forma más adecuada y compleja, pues no tiene que estar pensando aún en escribir un texto puramente comunicable. En ese sentido, la autora nos da pistas por dónde ir para hacer ese pasaje: de las ideas propias y entendibles para uno mismo, a ideas que sean interesantes y comunicables para otros. Entre ellas, encontramos las tareas de buscar un punto de interés común con los lectores; de elaborar el significado del texto a partir de desarrollar las ideas, elaborarlas, complejizarlas, completarlas para escapar de su carácter aislado y fragmentario; de ordenar las ideas y los conceptos de forma tal que permitan conseguir el fin para el cual se está componiendo el texto, esto es, reconstruir la organización de la prosa (que se configuró a partir del descubrimiento del tema) para ordenar las ideas y los conceptos con el objetivo comunicable establecido.

En relación a las implicancias pedagógicas que este modelo nos permite dimensionar, sostenemos que se vuelve potente en dos situaciones. Por un lado, puede servir de instrumento para desarrollar estrategias de composición que sean atentas a los campos de

saber, al desarrollo complejo de ideas, a tomar conciencia del uso y la diferencia entre la expresión y la comunicación, que puedan hacer ese pasaje de la prosa de escritor a la prosa de lector. Por otro, resulta también interesante su lectura para que los docentes analicen las formas de composición de sus alumnos, pudiendo leer más consistente y complejamente sus producciones escritas y puedan trabajar de modo que andamien los procesos de composición escrita.

Scardamalia y Bereiter (1992) proponen dos modelos contrastados para explicar los procesos de composición: *el modelo de decir y de transformar el conocimiento.* En ese sentido, denominan modelo de decir el conocimiento a la escritura propia un escritor inmaduro y modelo de transformar el conocimiento a la escritura propia de un escritor maduro. Para desarrollar estas ideas, trabajaremos los dos modelos por separado.

En el modelo de decir el conocimiento, el texto se construye a partir de alguna representación que los requerimientos de escritura desprendieron y luego se localiza los identificadores del tópico y del género. Estos identificadores funcionan como pistas para recuperar de la memoria conceptos asociados al tema. Es a partir de un proceso de activación propagadora, que el autor puede ir utilizando la información que existe en la memoria.

En cierto sentido, este modelo implica elaborar el texto a partir de la reproducción bastante lineal de los datos que un autor recupera de su memoria, que elabora mentalmente, según el contexto de escritura.

Cabe aclarar que, en este modelo, la coherencia y la buena forma resultan de procesos automáticos puestos en marcha gracias a la actividad, pero no dependen de una aplicación deliberada de los conocimientos.

En el modelo de transformar el conocimiento, el anterior no se desliga, sino más bien cumple una función de subproceso, que se introduce en un proceso complejo de solución de problemas. Dicho proceso, implica dos clases distintas de espacio-problema: de contenido y retórico. Referido al contenido, los espacios de conocimiento se pueden caracterizar como creencias y las operaciones que conducen de un estado de creencia a otro. Referido al espacio retórico, los estados de conocimiento son las múltiples representaciones que incluyen al texto y sus objetivos subordinados; las operaciones alteran el texto, los objetivos, o las relaciones entre ellos. En ese sentido, la transformación del saber toma espacio en el contenido, pero precisa siempre de una interrelación con el espacio retórico.

En este modelo, el autor toma conciencia de estas diferencias que surgen entre estos dos planos y la búsqueda adecuada entre ellos le permite reelaborar las ideas y el texto, lo que permite generar conocimientos nuevos.

Respecto a las implicancias pedagógicas que suscita pensar en estos dos modelos, Bereiter y Sacardamali (1992) describen dos intervenciones que pueden tener lugar en las instituciones educativas. La primera remite a instar a los alumnos a reflexionar sobre sus propios procesos de composición: que repiense las decisiones, considere alternativas y dirija su atención hacia aspectos de la tarea de composición distintos de la generación del próximo dato de contenido. La segunda, es la de instar a reconocer los propios procesos de composición y, a la vez, exponer a esos alumnos a procesos de composición más maduros, con una pretensión de conocer y ampliar sus conocimientos sobre el mundo.

Los mismos investigadores que expusimos hasta aquí, a partir de los modelos cognitivos, es decir, Flower y Hayes, Bereiter y Scardamalia, fueron conscientes de las restricciones que sus propuestas planteaban en tanto no tomaban en cuenta el componente contextual en los modelos de composición escrita. Así, estos autores que se dedican a la investigación, entendieron que debían analizar la composición escrita como un proceso mediatizado no sólo por variables personales, sino también por el contexto que se desarrolla.

En cierto sentido, estos enfoques renovados (*los modelos contextuales, ecológicos o socioculturales*) vienen a complementar los modelos cognitivos, los modelos de proceso; entendiendo que la escritura toma sentido y significado en determinado contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla. Y es a través de ese contexto que se construirán los significados.

Tomando por ejemplo la teoría renovada de Hayes (1996), el autor recupera de los modelos cognitivos desarrollados junto a Linda Flower al mismo tiempo que los actualiza, integrando en el marco aspectos de índole cognitivos, pero también socioculturales y emocionales.

Ahora, el autor distingue dos componentes más amplios: el individual -en el que se juega lo emocional y lo cognitivo-, y el contexto sociocultural -que refiere a la audiencia y los coautores-.

Lo rico de estos modelos, además de lo descrito hasta aquí, tiene que ver con que rompen definitivamente la concepción secuencial, lineal y unidireccional de los modelos anteriores. Así, los modelos de proceso y los modelos socioculturales sustentan teóricamente la planificación que esbozaré.

Como te decía en la carta, Marti, entiendo la lectura y la escritura como procesos que nos permiten apropiarnos de saberes, que nos hacen parte de la cultura. Como procesos interactivos que se dan en un contexto situado, donde cada uno se acerca a los textos o redacta el suyo con saberes que ya trae, pero que a la vez eso que leemos o producimos transforma nuestros esquemas cognitivos. No las entiendo como habilidades generalizadas que se aprenden de una vez y para siempre, sino que adquieren distintas formas según la materia de estudio. Quiero decir con esto que la alfabetización es un proceso inacabado e inacabable, que se construye en distintos niveles y disciplinas y nunca se acaba. La lectura

y la escritura adquieren, a la vez, pleno significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrollan. Es en el contexto donde se construyen los significados.

Paula Carlino, nos propone pensar a la escritura y la lectura como herramientas que se ponen en juego en la enseñanza y el aprendizaje. Sostiene que no son actividades generalizadas (que se aprenden de una vez y para siempre). Y habla de la alfabetización académica como una responsabilidad institucional. Si bien está hablando de un ámbito académico, podemos pensarlo en la secundaria. Entiende la alfabetización como un conjunto de nociones y estrategias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender. Es en ese sentido, que podemos sostener que la lectura y la escritura son prácticas sociales -que dan lugar a variados procesos cognitivos- que se dan en contextos específicos. Podríamos decir que aprender los contenidos de una materia, en este caso problemática educativa, implica no sólo apropiarse de un sistema conceptual y metodológico, sino también de sus propias prácticas discursivas.

Dos autoras contemporáneas, Liliana Tolchinsky y Rosa Simó, nos proponen pensar a la escritura y a la lectura como prácticas transversales, para pensar el currículum de una forma más compleja, entendiendo que las distintas asignaturas pueden hacerse cargo de la problemática que demanda el presente y que compartiste conmigo en la entrevista. Siguiendo la línea de Carlino, ellas van a definir este sentido como criterio de transversalidad; es decir, hacer del currículum un espacio propicio para pensar en estas prácticas en todos los niveles y asignaturas o disciplinas. Ellas justifican este enfoque a partir de cinco razones: la primera, refiere a que hacerse cargo de enseñar a leer y escribir permite facilitar el acceso a los contenidos de diversas áreas no lingüísticas; la segunda, es que permite mejorar el entendimiento de los contenidos específicos de las distintas áreas de conocimiento; la tercera, tiene que ver con la evaluación: a partir de la práctica constante y disciplinar de la lectura y la escritura se pueden ver reflejada en los exámenes una mejor adquisición de estas prácticas; la cuarta, es que permite a les alumnes reflexionar de manera más sólida; y la quinta, y no menos importante, es que permite a les estudiantes adquirir y apropiarse de los vocabularios específicos de cada disciplina.

La lectura y la escritura, entendidas como prácticas sociales complejas, y como describen las autoras aquí citadas, dan sustento a la planificación que te presento en el siguiente punto.

4. La escolarización en disputa: significando el contenido disciplinar

Habiendo ya expuesto algunas líneas teóricas que fundamentan, a modo de marco referencial, la propuesta didáctica en sí, dedicaré este apartado a fundamentar el contenido disciplinar que se esgrime sobre el tema que aquí recortamos, en base a las observaciones.

A saber, “Disciplinamiento, control, “normalización” y discriminación en las instituciones educativas”.

Siguiendo la planificación que me compartiste, Marti, damos por supuesto que les estudiantes manejan, por lo menos sutilmente, contenidos tales como el concepto de educabilidad; el concepto de educación bancaria o liberadora, con aportes de Paulo Freire; los fines de la educación, en tanto conservación o cambio; entre otros.

El contenido que trabajaré en este apartado tendrá relación con las situaciones que se presentan en el próximo apartado; es decir, en la propuesta de enseñanza. Considero preciso teorizar sobre los conocimientos que se desarrollarán en las clases.

4.1. La escuela como mecanismo de disciplinamiento y control

La escuela como institución moderna nace al calor de la construcción de diversos dispositivos que intentaron regular la vida social, cultural y económica de una nueva época que se comenzaba a configurar hacia fines del siglo XVIII. La escolarización fue preocupación central de la modernidad para educar a un nuevo sujeto que se fue configurando: el infante.

En un largo proceso de reorganización del mundo occidental, la escuela se emparentó con educación y los Estados Nacionales fueron siendo garantes de un nuevo derecho que nacía: el derecho a la educación, que en algunos países, como el nuestro, tomó forma de laica, pública y obligatoria (con la Ley 1420).

Estos dispositivos e instituciones modernas que se fueron configurando e imponiendo -mediante la fuerza y la norma-, fueron encargados de disciplinar los cuerpos, de normarlos en un ideal productivo y nacionalista.

Sostienen Claudia van der Horst y Mariano Narodowski (1999) que la escuela puede definirse como un acontecimiento *de saber y de poder*, “en tanto que al ser su objeto la escolarización de los sujetos, el proceso escolar se corporiza en relaciones de poder, en las cuales ciertos saberes, nociones y verdades son producidas y reproducidas a través de mecanismos y relaciones que implican modos particulares de circulación”. (van der Horst y Narodoski: 1999, 94).

Se configuraron en estas instituciones prácticas disciplinarias con el fin de fomentar ciertas conductas admitidas. Está inscripta en lo que Foucault denominó sociedades disciplinarias.

Y estas instituciones, también se ordenaron y ordenaron las corporalidades. El control se pretendió total: nada podía salirse de los estrechos márgenes delimitados por las autoridades.

Marti, entiendo que esto lo sabés muy bien. Pasemos, entonces, sin indagar mucho más en la problemática, al siguiente punto, que propone un diálogo con la Ley 26.150.

4.2. La escuela como disciplinadora de las corporalidades: poniendo a jugar la ESI

En este apartado, pensaremos la Ley de Educación Sexual Integral en diálogo con la materia de estudio. Cabe aclarar que las discusiones contemporáneas y la lucha política, aliadas de la movilización y las asambleas sociales, pusieron de manifiesto violencias de antaño y estructurales: las violencias contra las mujeres, las maricas, las tortas, las travas y demás personas *feminizadas* y del colectivo LGBTIQ+. Esto trajo consigo discusiones en la arena política que posibilitaron las leyes *veintiseis mil* -leyes que otorgan derechos a quienes se encuentran en los márgenes de la sociedad-.

La conocida Ley de ESI forma parte de ellas. En este sentido, hablar de sexualidad en las aulas ya no es un imposible, sino que se vuelve un derecho para les estudiantes. Y, por ende, una obligación para les docentes.

El objetivo de la Ley de Educación Sexual Integral es, entre otros, incorporar la ESI dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas.

Los lineamientos curriculares para la ESI, propuestos por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, mediante el anexo de la Resolución CFE N°45/08, hablan de la necesidad de la transversalización de la misma; por ello, aquí trabajaremos con ella.

En relación con el vínculo sexualidad-escuela/procesos escolarizantes, podemos encontrar basta bibliografía sobre el tema. Sin embargo, me dedicaré a hacer una posible lectura/análisis de la problemática.

Dice Silvia Federici (2004), historiadora contemporánea feminista, que para repensar la historia no basta con hacer una "historia de mujeres" sino que hay que hacerlo desde un punto de vista feminista. Pensemos esto en el campo educativo, específicamente en el contenido disciplinar.

Lo curricular fue puesto en cuestión por los reconceptualistas del campo, como Michael Apple, Philip Jackson, entre otros, y han denunciado el carácter atribuido al mismo como neutral, objetivo, propiciando pensar en lo curricular como una construcción social que permite la reproducción de una sociedad desigual de clases. Esto lo podemos pensar en clave feminista: no sólo reproduce las relaciones sociales desiguales de clase sino también que reproduce normas sexistas, hetero-cis-patriarcales, étnicas, entre otras.

Gracias a estos pensadores, el campo del currículum ha sido puesto en agenda política y actualmente la batalla por su diseño e implementación es cuestión que no sólo atañe a funcionarios sino también a diversos agentes civiles y políticos de todos los países del globo.

Acordamos con Hernández y Reybet (2006) cuando dicen que

> (...) pensar en términos de géneros nos remite a sistemas de relaciones sociales que articulan complejos entramados de poder en torno a la

> diferencia sexual. Docentes, alumnas y alumnos pueden visibilizarse como sujetos con cuerpo, cuerpos enseñados por medio de mediaciones discursivas que operan de modo particular en las instituciones escolares (Hernández y Reybet: 2006)

Es pensando en esta clave que entendemos que la historia de la educación ha sido teñida por un sesgo patriarcal pues la sociedad misma se construyó discursivamente de esta manera.

Sostiene Palermo (2004) que las prácticas escolares de educadoras y educadores, así como de educandos y educandas, responden a normas, creencias y valores no explicitados acerca de lo que significa ser mujer y ser varón, que habilitan/legitiman ciertas interacciones y deslegitiman/desechan otras. Estas normas, creencias y valores constituyen lo que denominamos “currículum oculto”, cuyos contenidos tácitos son aprendidos eficazmente en tanto se verifican en la realidad.

Hablamos como eje central del trabajo de la problemática del disciplinamiento, el control, la “normalización” y la discriminación en las instituciones educativas. Podríamos afirmar que el poder se ejerce a través de estos mecanismos. Hay una construcción discursiva hegemónica que a través de enunciados, que son necesariamente performativos (Ver punto II. B. 4. 3.), configuran modos y prácticas de vivir en sociedad y de habitar las corporalidades, mientras, por el contrario, no permiten otras.

En relación al género y a la sexualidad, se establecen roles y estereotipos que se imponen cual normas (en realidad lo son, aunque no formales). El pensamiento hegemónico es tan cerrado que pocas personas pueden encajar sin dolor en dichos dispositivos de normalización. Y esto tiene implicancias no sólo subjetivas sino también relacionales.

En el campo educativo y curricular, podemos pensar que todos los actores de las instituciones educativas pueden entenderse como sujetes con cuerpo. Esto nos da múltiples perspectivas de análisis, pero nos detendremos en pensar en los cuerpos como sexuados.

Los cuerpos, entendidos como sexuados, resistieron a la marginalización desde hace décadas e incluso siglos. No obviamos estas experiencias de resistencia, pero también vale aclarar que las propuestas curriculares pretendieron -y lograron- normalizar las corporalidades. La ya conocida escisión mente/cuerpo cartesiana ha sido estructurante del sistema educativo moderno y configuró prácticas pedagógicas que intentaron borrar de la escena la corporalidad, mientras seguía imponiendo normas (explícitas e implícitas) que domesticaban esos cuerpos.

Así, la práctica curricular hegemónica cercenó las preguntas sobre la corporalidad que no implicaban su encorsetamiento, y pensó en sujetos educativos sin sexualidad.

La Ley de ESI puso esto sobre el tapete: evidenció esa omisión y habilitó preguntas no pedagógicas, en el sentido de preguntas que saben de antemano su respuesta, sino

preguntas que permitan ensayar a cada une discursos distintos que habiliten a una conversación áulica donde se privilegien las propias experiencias.
Así, la Ley 26.150 habilita ciertas preguntas y prácticas discursivas que rompen con lo patriarcal, en su carácter integral y transversal. Algunas de estas preguntas nos haremos en la propuesta de enseñanza.

4.3. La escuela como disciplinadora de las corporalidades: la vivencia de las personas con discapacidad.

Me atañe en el presente apartado problematizar la noción de normalidad, analizándola como enunciado discursivo. Intentaré leer más allá del devenir institucional pedagógico del campo de la educación común/especial, porque entiendo que la discapacidad como constructo social, histórico y cultural debe analizarse interdisciplinar, integral y transversalmente; y porque sostengo que la escuela no debe ser refugio de las críticas sociales, sino potenciadora de otras prácticas a partir de inscribir la segregación y la exclusión en espectros muchos más amplios que los meramente escolares.
La preocupación deviene de la militancia -como esa pasión por el otre, por escucharle y demandar al Estado reconocimiento y justicia-, y del compromiso político pedagógico que piensa e intenta construir una escuela de y para todes.
En ese sentido, comenzaré delineando los márgenes (que no se pretenden cerrados, pero sí demarcan posicionamientos epistémico-políticos, que se subrayan como posibilidad de apertura frente a lo distinto) que me parece preciso esbozar.
Intentaré pensar cómo la normalidad se constituyó como enunciado discursivo, al decir del posestructuralismo, hegemónico y permitió prácticas y cuerpos mientras intentó ocultar, normalizar, segregar, encarcelar –en el sentido penal y de enconcertamiento ético-moral-, otros/as. Pensar su impacto en el sistema escolar formal, qué lugar ocupan en lo político las PCD y esbozar posibles rupturas frente a una tradición de experiencias poco felices.
Es preciso también diferenciar algunos conceptos a partir de la lectura de Georges Canguilhem (1976): lo normal como lo no desviado; la norma como orden y conciencia de orden; la normalidad como aquello que demarca entre lo Mismo y lo Otro; y la normalización como exigencia de homogeneizar a partir de las reformas hospitalarias y pedagógicas.
Trabajaré también con las categorías de performatividad y precariedad, propuestas por Judith Butler (2009a). A su decir:

> La performatividad es un proceso que implica la configuración de nuestra actuación en maneras que no siempre comprendemos del todo, y actuando en formas políticamente consecuentes. La performatividad tiene completamente que ver con “quién” puede ser producido como un sujeto reconocible, un sujeto que está viviendo, cuya vida vale la pena proteger y

> cuya vida, cuando se pierde, vale la pena añorar. La vida precaria caracteriza a aquellas vidas que no están cualificadas como reconocibles, legibles o dignas de despertar sentimiento. Y de esta forma la precariedad es la rúbrica que une a las mujeres, los queers, los transexuales, los pobres y las personas sin estado. (Butler, 2009a: 335)

Considero preciso proponer una reconstrucción histórica para rastrear cómo se fue configurando a lo largo y ancho del mundo occidental la normalidad/normatividad, los mecanismos de segregación y las prácticas disciplinarias.

Analizaré este devenir a partir de Georges Canguilhem y Michel Foucault, dos autores que, al decir del segundo, "se inscriben en la historia crítica del pensamiento de la tradición francesa" (Foucault, 1991). Este último, gran lector del primero. Ha sabido señalar en su texto La vida: la experiencia y la ciencia que todos los filósofos de la década del setenta "han tenido que ver con la enseñanza o con los libros de G. Canguilhem" (Foucault, 1995:7). Si bien podemos encontrar diferencias entre ambos autores, la Dra. en filosofía Andrea Torrano sostiene que "es indudable que las investigaciones de Canguilhem, especialmente en torno a la vida y norma, han tenido una fuerte influencia en Foucault (…). Foucault ve en Canguilhem a un pensador original que modificó la historia de las ciencias" (Torrano, 2013:124).

Canguilhem (1976), a mediados de la década del 60 del siglo pasado, publicó su libro Lo normal y lo patológico, presentando allí dos instituciones primarias para el desarrollo y la perpetuidad de la Norma: una de ellas es la sanitaria, en la restricción de la locura, y la otra es la pedagógica, en la restricción de los modos de leer y ser en el mundo desde la formación de subjetividades. Y las inscribe en pujas de poder propias de la modernidad. En sus palabras:

> Podríamos decir de los dos conceptos –el de Norma y el de Normal- que el primero es escolástico mientras que el segundo es cósmico o popular. (…) el propio término "normal" pasó a la lengua popular y se naturalizó en ella a partir de los vocabularios específicos de dos instituciones, la institución pedagógica y la institución sanitaria, cuyas reformas –al menos en cuanto toca a Francia- coincidieron bajo el efecto de una misma causa: la Revolución francesa. (Canguilhem, 1976: 185)

También pensando en la construcción del anormal como concepto en clave histórica, Foucault (1996) sostiene que deviene de la síntesis de tres personajes: el monstruo humano, el individuo a corregir y el onanista. La conciencia moderna tendió a otorgarle a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, loco razonable, lo ilícito y también lo criminal (Foucault, 1996: 13) Lo que actualmente se

condena a lo anormal como lo riesgoso, devienen de esos tres personajes, que encuentra sus orígenes a fines del medioevo.

Lo Normal, fue forma de definir, a partir de la negativa, lo anormal. Un enunciado discursivo que establece parámetros donde se puede alojar a ciertas corporalidades y formas de habitar el mundo y se debe expulsar, corregir o disciplinar lo que escapa a sus estrechísimos marcos. Una exterioridad que se aplicó a lo vivo como aquello que le da entidad, que le otorga permiso de ser o de no ser. Esta producción ocultó a través del discurso de la objetividad científica que la normalidad como algo universal y ahistórico, nada tenía que ver con algo natural; en ese sentido, podemos develarla a partir de analizarla como una construcción de carácter discursivo -que se tradujo y permeó en prácticas- que, en palabras de Kipen y Vallejos (2017), "esconde su carácter social e histórico y su contenido ideológico, instándose como natural y, por lo tanto, evidente" (Kipen & Vallejos, 2017).

Analizo estas lecturas desde el posestructuralismo, y afirmo que los enunciados discursivos no son estructuras sino una función de existencia, generan subjetividades y objetividades. Los mismos, se constituyen en saberes y en reglas de enunciación. Así, la noción de normalidad como tal se delimita y fundamenta regulando no sólo a sujetos sino también a conceptos teóricos/metodológicos que permean en las prácticas sociales y moldean, en consecuencia, nuestra mirada política.

Esta construcción no es ajena a la configuración del capitalismo como entramado político, económico y social. Responde a las preocupaciones y los lineamientos de las sociedades disciplinarias, en el sentido en que las describe y categoriza Foucault (2012).

El par normal-anormal resultó de suma necesidad para la expulsión de todos los terrenos e instituciones modernas de lo que no aportaba para la lógica liberal. Significó una escritura política, producción científica (con pretensión de objetividad y neutralidad), configuración de los espacios públicos (como aquellos lugares masculinos), de narraciones acercas de las corporalidades, más específicamente: cerradas, hostiles, eurocéntricas y patriarcales.

Estas categorías nos habitan y constituyen en la contemporaneidad. El poder de la normalidad, como enunciado discursivo, reside en la permeabilidad que ejerce hasta en nuestras prácticas más íntimas, orientando incluso nuestros deseos. Es capaz de configurar un modo de autorización social que habilita las voces de –supuestamente- sanos, normales, no patológicos. Sigue disponiendo formas de pensarnos y formas de habitar las corporalidades y el mundo.

La historiadora y socióloga feminista Dora Barrancos (2021), en la presentación que realizó de su libro Historia mínima de los feminismos en América Latina en la UNL, sostuvo que la máxima epistemológica es que "el conocimiento va del conocer al no conocer" (Barrancos, 2021). El texto se estructura desde esta premisa pues la intención es reconocer cómo lo

que se pretende cierto, científico, natural o justo, como modelos a los que aspirar, son constructos ideológicos que se encarnan en las corporalidades.

Hipotetizamos que la constitución del par normal-anormal sigue tan vigente (reformulándose, haciéndose más difícil de distinguir) como esos deseos que constantemente quienes bregamos por otro mundo anhelamos descarnar. Esos deseos de inscribirnos en lo común, en lo que debemos ser. Como forma de habitar y andar el mundo, de relacionarnos, y como expectativas hacia les otres. Lo Normal como regla que rige nuestro andar. Sin embargo, apostar al estar juntes, a ese contacto que describe Jean-Luc Nancy (2007), implica necesariamente despojarse de todos los atuendos que la modernidad -y que la posmodernidad reconstruyó en discursos neoliberales, de autocontrol, autorregulación, de posverdad-, el sistema de producción capitalista, los discursos científicos, y todos los mecanismos de poder y de control, han producido y re-producido en la humanidad. Proponemos entonces un ejercicio: rasgarse las vestiduras e ingresar a un espacio político de discusión en el que entendamos las diferencias que nos hacen seres humanos. Proponemos esta actividad como expresión democrática máxima, necesaria de ensayar para construir un mundo con mayor responsabilidad ética y compromiso con la justicia social.

La institución escolar correlativamente de la conformación de los Estados Nacionales, fue configurándose como un espacio capaz de universalizar prácticas excluyentes y consolidando matrices ideológicas y culturales etnocentristas. La educación, siguiendo esa performance, contribuyó al proyecto de endoculturación, transmitiendo patrones de comportamiento, pensamiento y valoración propios de la civilización (Vallejos, 2017), con el objetivo de extinguir, mediante la más cruda y explícita violencia, lo bárbaro, lo salvaje, lo anormal. Se construyeron, de manera dual, las escuelas normales o comunes y las especiales o diferenciales (lo desviado, si podía ser corregido, se institucionalizaba en psiquiátricos, reformatorios o institutos para menores –segregación-, también se ocultaba o excluía), destinadas estas últimas a albergar a todas aquellas personas que no cumplan con la demanda de la norma, entendiendo la educación de los menores -por ende, peligrosos-, como un proceso de re-educación para ese mundo y esas leyes de lo Normal.

Remarcamos las conceptualizaciones: lo normal es extensión y exhibición de la norma, a forma de concepto dinámico y polémico. La norma-normalización se inscribe e impone sobre los cuerpos como una exigencia a una existencia. La relación de lo normal y lo anormal es de inversión y polaridad como unificación de la diversidad, aniquilándola, como reabsorción de las diferencias, homogeneización que las disimula hasta hacerlas aquello propio, que arregla lo defectuoso o corrige lo erróneo. Así, lo que se encapsula en el diagnóstico propio de los campos de la medicina –vinculados con una pedagogía iluminista- es la patologización de la diferencia.

Consecuentemente, una idea de déficit sostuvo la exclusión. Los parámetros de lo Normal, actuaron como catálogo, para establecer “cuánto y cómo se aleja el otro del mandato de un cuerpo “normal”, del cuerpo Uno (único)”. (Angelino, 2017) Las maestras se transformaron en agentes de disciplinamiento social, capaces de transformar las monstruosidades en dignos trabajadores para una patria que necesitaba de las buenas costumbres, la buena moral, la buena estética y de la ética productiva.

En la escuela contemporánea, los discursos excluyentes, normalizadores y segregacionistas reverberan y se reconfiguran con la pretensión de no perder capacidad de acto.

Las producciones académicas, las prácticas sociales y las normativas, se manchan de una tradición violenta, sin poder dar lugar a otras historias, otras corporalidades públicas, otras formas de habitar el mundo. Identificamos estas reconstrucciones en las pruebas estandarizadas como metodología única para evaluar la educación, poniendo el foco en las dificultades individuales para aprender y utilizando categorías realmente preocupantes (porque las delimita el mercado y sus lógicas) para pensar el campo pedagógico como calidad educativa. Lo reconocemos en la impronta que toman las neurociencias en el campo educativo como disciplina capaz de pensar una trama sumamente compleja, reduciendo sus infinitas lecturas a la poca predisposición de les estudiantes o a un problema de aprendizaje, que puede ser diagnosticado y tratado mediante la medicalización infanto-juvenil. Un modelo de estudio que recita el modelo bio-médico que universaliza los aprendizajes escolares a la vez que individualiza los problemas de la relación enseñanza-aprendizaje, desconociendo los componentes culturales y las diferentes subjetividades que permean las pretendidas fronteras (sólidas) de lo escolar. Modelo que se enuncia objetivo, único en el análisis y en las soluciones, y progresivo, como la ciencia moderna pretendió construirse.

La medicina moderna y la psicopedagogía como reguladoras de lo normal y, por ende, de lo sano como parámetro único a lo que aspirar, han entendido que la identidad, la corporalidad y la construcción de las subjetividades, son procesos que se dan en un período determinado y concluyen, generalmente, al finalizar la adolescencia o al inicio de la adultez. De allí también que la institución pedagógica se encargó de construir la figura de infante y de joven, como período en el que una persona debía ser educada. El período que Comenio, gran artífice de la didáctica moderna, denominó (leyendo a Aristóteles) como el de Tabla Rasa. Esta idea, entiende que la subjetividad se construye durante un período de tiempo dado, luego se cristaliza y puede ser leída a partir de allí en los mismos términos por el resto de vida. Sin embargo, quienes escrituramos este artículo, entendemos que la subjetividad y la identidad son construcciones inacabables y afirmamos el cambio es condición inherente a la vida.

Leyendo a Judith Butler (2009), sostenemos que las corporalidades se construyen mediante procesos performativos, procesos que implican el cambio, como única experiencia vital posible. Se construyen en pujas de poder, en base a las normas que rigen la supuesta normalidad de los cuerpos y se manifiestan y expresan de acuerdo a lo que se determina socialmente. Como seres sociales, configuramos nuestras acciones de maneras que no siempre comprendemos del todo y actuamos en consecuencia de dichas concepciones que estructuran lo que entendemos como político.

Este carácter performativo de la corporalidad trae aparejados procesos de precarización. Todo lo que se escapa de esa norma, es motivo de amenaza a su vitalidad y a su condición de sujeto de derecho. Las normas, como sostuvimos, se presentan como obligatorias y nos definen en ciertos sentidos y dentro de ciertos marcos. Dichos marcos y sentidos, en su condición de estrechísima apertura, delimitan qué vidas valen la pena y la alegría. En otras palabras, qué vidas son dignas de ser vividas y lloradas. Las personas que se escapan de lo deseable, son enajenadas a la precarización. Pierden su condición de sujetos y son arrastrados miseria.

Las personas con discapacidad se inscriben allí y se constituyen como inexistentes. Son excluidas de toda posibilidad de pensarse en lo público y no se admiten en el llanto colectivo por su existencia misma.

En ese sentido, lo normal es digno de reconocimiento; mientras que lo que se aleja de esas reglas, está condenado a no ser visto como un igual ni mucho menos merecedor de ciudadanía. Por ello que hablamos de personas sin Estado, porque hay un mundo que precisa de un diseño universal si pretende entender lo distinto como lo propiamente humano. Mientras tanto, todas las personas que su corporalidad, subjetividad e identidad las aleje de la norma, serán condenadas a una vida precaria. No sólo inscribimos en este destierro político a las personas con discapacidad, sino también a la comunidad LGBTIQ+, a los pobres, a todos los nadies.

Las vidas precarias no son reconocidas, no aparecen en los discursos hegemónicos, y son excluidas del soporte social y económico, mientras se exponen al daño, la violencia y la muerte. Hay un límite muy estrecho entre la vida que no ha de ser nombrada y la muerte. Podríamos afirmar que las personas con discapacidad carecen de vida, son condenadas a la muerte desde su diagnóstico/patologización. La normalidad y los procesos de normalización preconfiguran las posibilidades de constituirse como sujetos de derechos. De aquí, que los procesos performativos que puedan llevar adelante, los constituyan en excluidos, los enajenen a la vida precaria.

Lo público, como único espacio de discusión y de actividad política, ha sido de suma relevancia en la conformación de los Estados-Nación modernos y ha jerarquizado ciertas actividades, relegando a lo no normal/normalizado, no macho, no blanco, u otra identidad

que difiera del espectro de varón cis capaz de ocupar el poder, a lo periférico, a los márgenes de toda actividad política. Este proceso conllevó a la institucionalización de los parámetros de normalidad y a la configuración de un discurso necesariamente excluyente. Las instituciones estatales permitieron un corpus de vivencias e intentaron que no permearan otras. Los espacios públicos que se pretendieron des-erotizados, autoritarios, administrados bajo un régimen relativamente minúsculo de personas que pudieron tener vidas vivibles. Esto lo fuimos describiendo en los diferentes apartados del trabajo.

La intención en el presente es evocar y reescribir la historia política como terreno en constante disputa y no como un conjunto armonioso de ideas y teorías estables y progresivas. La lucha de las personas con discapacidad ha entendido el cuerpo como territorio político y ha disputado sentidos estéticos-políticos al Estado y a la sociedad. Tomó conciencia, a partir del hastío y del dolor, de las políticas de normalización y de la precarización que condenaba sus vidas. Han reclamado condición de humanidad, de sujetos de derechos y su capacidad y oratoria política.

Este reconocimiento les permitió instalar la problemática en la agenda pública, traduciéndose en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), legislación que sostuvo una premisa tan coherente, necesaria y denunciadora como nada sobre nosotros sin nosotros. El propósito que orientó su redacción fue "promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente". (CDPCD, 2006: Art. 1)

Este hito significó un punto de inflexión para los Estados y las PCD. Produjo una demanda de carácter normativo internacional a los gobiernos y resaltó la necesidad de trabajar por un diseño universal para que todas las personas puedan ocupar lo público.

Lo que resaltamos como potente en la CDPCD son los parámetros para pensar la accesibilidad, que se puede materializar en diferentes dimensiones: arquitectónica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática, actitudinal y tecnológica. Sin dudas el habitar las calles e ingresar a partir de demandas a los espacios de discusión política ha permitido para la lucha de las personas con discapacidad sancionar la CDPCD, hablar de interdisciplinariedad y abrir la puerta para que el movimiento sea colectivo y los espacios sean pensados para todes. Sin embargo, la normativa continúa siendo insuficiente: "las transformaciones en materia de accesibilidad requieren un trabajo de concientización de toda la comunidad (…), de reflexión acerca de las propias prácticas, y de participación activa de las personas con discapacidad como fuentes genuinas de información". (García et al., 2015: 42)

Es necesario y urgente pensar, como lo exige la CDPCD, sobre prácticas y un mundo accesible. Se nos presenta prioritario construir un diseño universal que permita a todes

transitar y habitar los espacios que deseemos. Esto significa poner en tela de juicio la normalidad como enunciado discursivo y construir otras categorías para nombrar lo humano, alejadas de la segmentación, la exclusión, la censura, la represión. Por ello las luchas de las personas con discapacidad, se inscriben, como sostuvimos anteriormente, en las luchas por la dignidad humana, porque pretenden emancipar a las personas que se inscribieron e inscriben en reglas de poder que cercenan para diseñar un entramado no sólo más culto sino también accesible y más igualitario.

Entender las injusticias que se dirimen en el mundo que habitamos nos lleva a tomar posición y dar respuestas, para que educar se transforme en un acto de resistencia, para dar dignidad donde la política pública no lo hace. La accesibilidad en tanto justicia social nos obliga a pensar en la igualdad de posiciones que debemos ensayar para que todes puedan tener las mismas oportunidades.

La justicia social como esa realidad que debemos construir entre todes, implica que debamos resistir a los enunciados discursivos hegemónicos y podamos hacerles frente a las profecías de fracaso que se esgrimen sobre determinadas corporalidades. Debemos hacernos tiempo para la construcción de algo más humano, donde nos sintamos en casa sin estarlo, donde podamos mirarnos a los ojos y nos encarguemos de abrir las puertas de la escuela a todes y cada une. La responsabilidad, en ese sentido, no se puede limitar “a la generación de buenas condiciones para que todos puedan aprender, sino que continúa en el plano de la producción de un tipo de saber sobre lo escolar, atento a su complejidad. Por este motivo, la tarea no puede llevarse adelante en soledad, requiere (…) de un trabajo entre varios” (Aizencang y Bendersky, 2013: 137)

Si la educación la entendemos como acto político, y esto, en uno de los tantos sentidos que implica, significa que la debemos inscribir en entramados más amplios que los meramente escolares, caminar en ella implica ir en busca de otras leyes, conversaciones, resonancias, palabras. De esta forma, la escuela puede ser pensada como un lugar donde se puedan encontrar otros destinos para aquellas vidas precarias. Donde se cuide la vida y se enseñe y aprenda a que todas son merecedoras de ser vividas y lloradas. Así, resulta de suma potencia la escuela para perforar un sistema que está configurado desde la normalidad y darle otros sentidos y otras relaciones posibles, donde los sueños y las pasiones puedan ser colectivas, y la vida y los mundos sean plurales.

Mucho se ha hablado de esperanzas en el escenario educativo. Si lo seguimos pensando en términos de futuro y algo por venir, caeremos en repetir una y otra vez los discursos reproductivistas de lo social. La esperanza, para que sea capaz de transformar lo imposible en posible, precisa de que le demos lugar, como una construcción social, como enunciado discursivo que no coincide con los hegemónicos. Es una tarea que busca instalar algo novedoso, premisa inherente de la tarea educativa.

Para construir un enunciado discursivo nuevo precisamos de lo colectivo. Así, una vez más, la educación es un acto político. Un espacio que precisa de varies para construir nuevos modos de habitar y narrar el mundo.

Precisamos, para configurar estos otros escenarios, cultivar nuestro presente. Nuestro trabajo se dirige a ello. Nos posicionamos desde aquí porque la educación pensada en términos de futuro fue proyecto de las ciencias positivistas que se encargaron de la reproducción de las clases sociales, de las desigualdades y de la exclusión y la segregación. Poner el foco en lo que nos atraviesa coyunturalmente para dejar de insistir en una escuela mercantilizada y/o del futuro.

Esbozaremos tres ejercicios que creemos imprescindibles para cultivar el presente: sobre cómo leer la escuela, cómo podemos entender el conocimiento, y sobre cómo pensamos y construimos con les otres.

En primer lugar, remarcamos que las ciencias de la educación han tenido desde su conformación diferentes perspectivas teóricas y epistemológicas que aportaron al análisis de las escenas -o realidades- educativas. Proponemos leer con otros lentes. En cierta forma, es el ejercicio que intentamos llevar adelante en el presente trabajo. Consideramos que para leer en clave de esperanza la escuela se vuelve potente la perspectiva de derechos humanos, las perspectivas feministas y el abordaje interdisciplinar.

Como segundo ejercicio, les invitamos a construir saberes a partir de la existencia colectiva de un mundo que no le pertenece a nadie. Un mundo de iguales, donde la condición humana nos vuelve imprescindibles para la vida social. Convocamos a pensar en un saber que privilegie la inestabilidad y la incomodidad. Un saber que nazca “de la intimidad, del susurro, de la inseguridad, del misterio. [Que se retuerza] una y mil veces porque no encuentra la solución del “dispositivo”, sino más y más desconocimiento, más y más incógnitas, más y más misterio”. (Skliar, 2017)

Es decir, les invitamos a construir saberes y una pedagogía novedosa. Donde les otres den sentido a nuestra existencia, y no nuestras rígidas normas a elles. Esta requiere de un ejercicio casi imposible (pero dijimos que la esperanza es volver posible lo que se presenta como imposible), de desnudarnos completamente y de arriesgar el yo, abrirse a la idea de que algunos riesgos hacen más interesantes a las personas y a la vida en sí. Para poder construir una pedagogía que nos permita vivir dignamente, que nos permita mirar y ser mirados desde la más explícita diferencia.

Y como último ejercicio que esbozaremos, diremos que les convocamos a pensar en categorías que permitan nombrar lo humano es su complejidad. Y para ello consideramos preciso preguntarse por las representaciones de lo que no pudo ser captado por la norma, de aquellas comunidades/colectividades/grupos que disiden del sistema y de sus lógicas coercitivas de corrección/normalización. Implica este ejercicio, no sólo modificar las

preguntas, sino más bien partir desde una epistemología otra. Nos invita a pensar ya no en cuestión y carácter de lo diverso, como aquello que se aleja de la norma, sino en clave de diferencia, como aquel concepto en el que todes cabemos y en el que no encontraríamos una única forma a la que aspirar. Producir desde los márgenes -lo queer, el feminismo, las PCD organizadas- para generar otras preguntas, no simplemente otras respuestas.

Una tarea comprometida que produce mundo a la vez que lo resquebraja. Este ejercicio implica reconocer la existencia de les otres. No como ajenidades, sino como corporalidades que reclaman estar y ser en un mundo en común, sin que nadie les diga qué pueden o no ser, sin que nadie les tutele. Otres con les que dialoguemos amorosamente (en diálogo, al decir de Freire, que permite nombrarnos y transformarnos), porque la amorosidad "se revela contra toda la indiferencia, contra todo el descuido, contra toda la pasividad, contra todo el olvido y todo el abandono en relación al otro" (Skliar y Téllez, 2017: 248).

4.4. ¿Qué es un ensayo literario filosófico?

Como te anticipé, Marti, la propuesta para finalizar el tema a desarrollar en la presente propuesta didáctica -con la intención de trabajar en profundidad la problemática de la lectura y la escritura-, será la escritura de un ensayo filosófico literario.

Me parece necesario explicitar de qué se trata esta producción que se propone a les estudiantes. Para ello, me detendré en desglosar el concepto propuesto.

Comenzaremos por preguntarnos qué es un ensayo argumentativo, luego un texto literario, un ensayo filosófico, para terminar aunando dichas concepciones en una final.

Los **textos o ensayos argumentativos** son propios del espacio académico pero hagamos el ejercicio de pensarlos en la escuela secundaria, en un cuarto año. Los mismos, tienen como "objetivo fundamentar o atacar una posición mediante la utilización de argumentos que resulten persuasivos para la audiencia a la cual se dirige" (Oller: 2013, 370). Dos puntos importantes de este enunciado: deben ser argumentos que den cuenta de una posición epistemológica/teórica; tienen que tener una audiencia prefijada de antemano.

Se componen de tres partes principales: introducción, cuerpo y conclusión. Su título debe dar cuenta de una primera idea sobre el trabajo que se desmenuzará en la escritura. Además, deben contar con una carátula y con la bibliografía consultada.

Los **textos literarios**, por su parte, son producciones que privilegian y enarbolan el sentido estético del uso de la palabra escrita. Prima en su narración lo subjetivo. Podríamos vincular este género textual con lo *bello* según Aristóteles. El filósofo griego concebía a la belleza como lo que es valioso por sí mismo y a la vez nos agrada, lo que es apreciado por sí mismo (no por su utilidad) y nos proporciona placer o admiración. Haciendo este vínculo, entonces, podríamos pensar que el texto literario no se debe a la utilidad y debe proporcionar placer.

Los **ensayos filosóficos** son producciones, también académicas, que indagan sobre algún tema propio de la disciplina filosófica; a partir de preguntas buscan incertezas (esto después de la filosofía nietzscheana, podríamos decir) para conversar con el lector desde la duda.

Ahora bien, ¿qué entendemos por **ensayo literario filosófico**? A toda creación textual organizada estructuralmente como un texto argumentativo, que privilegie la puesta en marcha de la subjetividad en la construcción de preguntas filosóficas que resulten estéticamente bellas.

C. Diagramando el currículum y la planificación

O, ¿Cómo? La propuesta de enseñanza

Un hombre de las viñas habló, en agonía, al oído de Marcela.
Antes de morir le reveló su secreto:
-La uva –le susurró- está hecha de vino.
Marcela Perez Silva me lo contó y yo pensé: Si la uva está hecha de vino, quizá nosotros somos las palabras que cuentan lo que somos.

Eduardo Galeano.

Transitar los caminos de la didáctica y de la construcción de una planificación, implica necesariamente escucharnos. Ser atentos a las palabras. Ser minuciosos con los términos. Al fin de cuentas, *somos las palabras que cuentan lo que somos*. Marti, aquí te presento la secuencia didáctica que construí considerando la singularidad de tus estudiantes, del contexto y el contenido a abordar. La misma se estructura en 10 situaciones, que he pensado se desarrollen, cada una, en dos horas cátedras, es decir, de 80 minutos. Dependiendo de la estructura horaria (cuando presencié las clases había dos bloques de 40 minutos por separado los días jueves), las situaciones se pueden llevar a cabo en dos clases distintas, sin descuidar la integración y la secuencia de los contenidos. Además, cada una está pensada en tres momentos diferentes: en el antes, durante y después, contando cada situación con objetivos específicos para resolver en lo que demanda su tiempo de resolución.

Situación 1: Comenzando el andar: presentamos el tema y los objetivos del mismo

Objetivos específicos:

- Presentar la problemática: “Disciplinamiento, control, “normalización” y discriminación en las instituciones educativas”.
- Presentar el trabajo final que servirá como evaluación de cierre para el eje propuesto.
- Reflexionar sobre la escuela como mecanismo de disciplinamiento y control.

Antes -10 minutos-:

Se proyectará el video, con traducción al español, de la canción “Another Brick in the Wall” de Pink Floyd (Ver punto V. H.). Se pedirá a los estudiantes que tomen nota de lo que les parece interesante mientras lo ven, anunciando que se retomará al final de la clase.

Se consignará de la siguiente manera: “Individualmente, tomen notas en sus carpetas en relación al video sobre lo que les parece interesante. Compartiremos después las apreciaciones personales entre todes”.

Durante -50 minutos-:
Se presentará la problemática, abordando los puntos disciplinamiento y control específicamente. Algunos materiales me servirán como insumo para pensar la problemática.
Se utilizará el texto de Michael Apple, titulado “Ideología y poder”. Realizo una selección del punto “Sobre el conocimiento de alto estatus”, del capítulo 2 del mismo (Ver punto V. F.). En el mismo, el autor describe cómo el conocimiento se distribuye de forma dispareja dependiendo de la posición socio-económica de les estudiantes.
También se propondrá como material de formación docente el artículo “Disciplina, autoridad y malestar en la escuela” de Mirta Lidia Sánchez (Ver punto V. G.).
Se puede utilizar, Marti, como guía orientadora el power point que armaste para las clases del año anterior (Ver punto V. I.).
Se comentará a les estudiantes que como trabajo final para el eje que se presenta deberán redactar un ensayo filosófico-pedagógico que aborde algunos de los puntos propuestos (se anotarán en el pizarrón) que se irán desarrollando en las clases.

Después -20 minutos-:
En una ronda, les estudiantes deberán comentar entre sí impresiones sobre el video visto al comienzo de la clase, bajo la consigna: “¿Sienten o sintieron alguna vez que la escuela los controla o *domestica*?”. Esto se hará espontáneamente, mediante una conversación.
Se solicitará para la próxima clase que lleven por escrito una reflexión sobre lo conversado.
La consigna será la siguiente: “Escribir un breve texto, individual o colectivamente (no más de 3 personas por grupo), cuyo título sea “Control y disciplina en las instituciones educativas”. Algunas orientaciones: pueden escribir sobre experiencias propias, sobre lo que les resonó de la clase y el video, sobre experiencias de familiares o conocidos que cursaron la educación primaria o secundaria en otra época”. Se explicitará que los criterios para la corrección serán: a) Buen manejo de conceptos abordados en la clase y en las anteriores; b) Coherencia y cohesión del texto; c) Reflexiones propias; d) Vínculo con el video visto.

Situación 2: Problematizar la educación desde los textos y las conversaciones
Objetivos específicos:

- Problematizar el formato disciplinario y ordenador de las instituciones escolares.
- Practicar la lectura y la escritura.

Antes -10 minutos-:
Se solicitarán los textos redactados por les estudiantes pedidos sobre el final de la clase anterior.
Se repartirá la selección del texto “Orden, poder y disciplinamiento en la escuela” de Mariano Narodowski y Claudia van der Horst (Ver punto V. J.), realizado por vos, Marti.
Se pedirá a les estudiantes que formen una ronda con los bancos.

Durante -65 minutos-:
Se solicitará que lean, en voz alta, quienes deseen, el texto repartido anteriormente.
Se pedirá que reflexionen de manera ordenada y oralmente sobre lo leído, bajo la consigna (anotada en el pizarrón): “¿Qué es el orden y la disciplina escolar?”.
Pasados los treinta y cinco minutos de debate, quedando 30 para que la clase finalice, se solicitará que en grupos (de tres o cuatro personas) redacten una opinión respecto a lo conversado, en base al texto, bajo la misma consigna que guió la conversación. Los criterios de evaluación serán: a) Reflexiones respecto al tema; b) Buen manejo de conceptos.

Después -5 minutos-:
Se solicitarán los escritos. Se dará fin a la clase proponiendo que relean el texto en sus casas.

Situación 3: División sexual de roles. La escuela como disciplinadora de corporalidades
Objetivos específicos:

- Pensar la problemática enunciada en las clases anteriores desde la perspectiva de género.

Antes -10 minutos-:
Se entregarán los dos trabajos solicitados anteriormente con correcciones que apunten no sólo al contenido sino también a la redacción del mismo. Deberá incluir cada trabajo con observaciones o impresiones que generaron su lectura.

Durante -55 minutos-:
Se expondrá la problemática desde la perspectiva de género a partir del texto “Acerca de masculinidades, feminidades y poder en las escuelas” de Adriana Hernández y Carmen Reybet (Ver punto V. K.).

Se intentará problematizar los roles de género en la escuela. Cómo la división de clases también se transpola en una división sexual de las tareas. En ronda, se conversará sobre ello. Se anotarán las siguientes preguntas a discutir en el pizarrón: "¿Qué pasa con las mujeres y los varones en las clases? ¿Qué lugar ocupa cada género en los patios? ¿Hay personas trans en las escuelas? ¿Por qué?" para debatir sobre ello.

Después -15 minutos-:
Se compartirá con les estudiantes la lectura de los dos prólogos del texto "Crianzas" de Susy Shock (Ver punto V. L.), como regalo literario, como donación amorosa. Se compartirá con elles el link de acceso al libro para quienes quieran leerlo.

Situación 4: ¿Hay personas con discapacidad o la escuela discapacita?
Objetivos específicos:

- Reflexionar sobre el lugar de las personas con discapacidad en las instituciones educativas.

Antes -20 minutos-:
Se solicitará a les estudiantes que dibujen una persona en una hoja de papel. Compartirán sus dibujos. Se reflexionará acerca de que (esto es lo que pasa generalmente con la actividad) nadie dibujó cuerpos mutilados, diversos, con alguna discapacidad.

Durante -55 minutos-:
Se invitará a docentes especiales para conversar en ronda sobre qué pasa con las personas con discapacidad cuando ingresan al sistema educativo. La idea es que dichos docentes puedan compartir experiencias y un marco teórico-legislativo sobre la problemática.

Después -5 minutos-:
Se pedirá que ensayen un escrito sobre la problemática trabajada en la clase en sus casas, para que lo traigan la próxima clase. La consigna será: "Escribir una breve reflexión individual en sus casa respondiendo: ¿Qué les dejó pensando la clase con les maestres especiales?". Se valorará, sobre todo, las reflexiones personales.

Situación 5: ¿Conocemos qué es un ensayo literario filosófico?
Objetivos específicos:

- Comentar qué es un ensayo literario filosófico sobre educación.

- Conversar sobre un ensayo literario filosófico sobre educación.

Antes -5 minutos-:
Se solicitarán los escritos sobre la problemática de las personas con discapacidad en la escolarización.
Se repartirá el escrito de Carlos Skliar “Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario” (Ver punto V. M.).

Durante -70 minutos-:
Se presentará qué es un ensayo filosófico. Se comentará cómo se redactan los ensayos. Para esto, se puede invitar a une profesore de lengua y literatura. Se dirá que la idea no es pensar en la filosofía como una ciencia que acumula saberes sino como una actividad reflexiva constante sobre el mundo que nos rodea. Por ello, la idea es indagar sobre algo tan cercano a nosotres: la escuela.
Se dará lectura, en una ronda, a la presentación, la primera, segunda y tercera escena del texto de Carlos Skliar “Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario”. Se solicitará que distintes estudiantes vayan leyendo mientras les otres siguen la lectura en silencio.
En la misma ronda, y con le profesore -si lo estuviese- de lengua y literatura aún presente, se comentará cómo se organiza lo que leyeron, con qué verbos, con qué forma de enunciar, qué reglas gramaticales se utilizan, y demás. La idea es envestirse en el texto para pensar cómo se puede redactar un ensayo filosófico literario sobre educación.

Después -5 minutos-:
Se solicitará que continúen la lectura en clases del ensayo literario filosófico sobre educación de Carlos Skliar. Y que traigan algunas dudas o impresiones por escrito para la próxima clase. No se consignará explícitamente.

Situación 6: Comenzamos a imaginar el trabajo final
Objetivos específicos:

- Reconocer las temáticas elegidas por les estudiantes para la escritura del ensayo filosófico literario sobre educación.
- Conversar sobre la filosofía en educación.

Antes -20 minutos-:
Se abordarán las preguntas o impresiones del texto de Carlos Skliar solicitadas al final de la clase anterior.

Durante -50 minutos-:
Se invitará a Milagros Almada, ex alumna de la escuela, quien en 2016 escribió un ensayo sobre cómo la escuela normaliza para participar en las Olimpíadas de filosofía de la Universidad Nacional de Tucumán. Se le pedirá que lleve su trabajo para leerlo entre todes y que les alumnes puedan compartir preguntas, impresiones, dudas sobre su realización. Se solicitará a Milagros que comente el proceso de escritura.
Luego de ello, se pedirá a les estudiantes que comenten sobre qué les gustaría escribir.
Se consignará la siguiente actividad para ir trabajando en los hogares y en las próximas clases, hasta la fecha pautada para la entrega, de la siguiente manera: "Redactar un ensayo filosófico literario de manera grupal, con no más de 3 integrantes, sobre lo trabajado desde [la fecha que se comenzó a desarrollar la presente secuencia didáctica]. Pueden seguir estos ejes: a) Control y disciplinamiento en la escuela moderna; b) Discriminación escolar; c) Normalización de las corporalidades; u otros que sean de su interés pero que respondan a lo trabajado en clases. Se deberá entregar en la clase del [pautar fecha] impreso, en formato Arial 12, interlineado 1,5, con una extensión entre 8 y 15 carillas; debe contar con una carátula y bibliografía utilizada".

Después -10 minutos- :
Se irán anotando los ejes o problemáticas elegidas por les estudiantes para trabajar en sus ensayos y los grupos que lo abordarán.

Situación 7: Decir con voz propia: los primeros borradores
Objetivos específicos:

- Andamiar la escritura del ensayo filosófico literario sobre educación.

Antes -15 minutos-:
Dependiendo de los ejes elegidos en la clase anterior, se compartirán materiales a los diferentes grupos que puedan servir como soporte teórico para que puedan comenzar con la escritura del ensayo.

Durante -40 minutos-:
Se solicitará que comiencen a escribir en grupos los ensayos. Para ello, se solicitará a la secretaría o dirección (según corresponda) el aula de informática, para que les estudiantes puedan redactar en computadora. Se pedirá que utilicen Google Drive (y que compartan el enlace con vos, Marti) para ir pudiendo ver los avances. Se solicitará que contenga el trabajo una carátula que indique el nombre de la institución, la asignatura, el nombre de le

docente, el nombre del ensayo, el nombre de les integrantes y la fecha de entrega pactada; además de una bibliografìa en la que tendrán que ir indicando a medida que avanzan en el trabajo los materiales utilizados.
Mientras van escribiendo o esbozando el trabajo, la idea es que puedas ir resolviendo dudas que vayan teniendo los estudiantes en la escritura del trabajo.

Después -25 minutos-:
Se pondrá en común, entre los diferentes grupos, sobre qué estuvieron escribiendo. Se solicitarán los links para ver el archivo (para poder hacer correcciones y comentarios antes de la próxima clase) y se pedirá que avancen en sus casas en lo posible.

Situación 8: Les estudiantes continúan tomando la palabra
Objetivos específicos:

- Andamiar la escritura del ensayo filosófico literario sobre educación.

Antes -20 minutos-:
Se comentará impresiones generales sobre los distintos avances de los grupos.

Durante -55 minutos-:
En el aula de informática, se continuará con la escritura de los ensayos. La idea es que puedas ir pasando unos minutos por cada grupo para hacer devoluciones específicas de cada trabajo y compartir el material que consideres interesante para cada una de las producciones.

Después -5 minutos-:
Se solicitará que terminen el trabajo para la próxima clase.

Situación 9: ¿Hay un punto que indica el final?
Objetivos específicos:

- Andamiar la escritura del ensayo filosófico literario sobre educación.
- Terminar con las correcciones de las diferentes producciones individuales y grupales.

Antes -20 minutos-:
Se comentará de manera los sentires a partir de la lectura de los diferentes borradores y avances finales.

Durante -55 minutos-:
Se pedirá que por grupos vayan dialogando con vos, para compartir lo que estuvieron haciendo y puedas hacerles una devolución a cada uno. El objetivo será que puedas hacer las últimas correcciones (tanto teóricas como gramaticales y ortográficas).

Después -5 minutos-:
Se solicitará: “Para la próxima clase preparar una presentación de los trabajos que no dure más de 15 minutos por grupo. Pueden traer un video o powerpoint que acompañe la misma”.
Además, se repartirán indistíntamente los ensayos de cada grupo a otra y se consignará: “Leer el trabajo de les compañeres asignados y traer anotado algunas impresiones que les dejó la lectura y sugerencias si las hubiera”.

Situación 10: Jornada para compartir(nos)
Objetivos específicos:

- Compartir los trabajos realizados.
- Dar devoluciones de los mismos.
- Agradecer a les estudiantes y celebrar su escritura.

Antes -10 minutos-:
Se comentará cómo se realizará la jornada: que se expondrá por grupos no más de quince minutos reloj, y que deben ser precisos con las palabras que utilizan, practicando la oralidad. Que luego de cada exposición, el grupo que leyó el ensayo de les exponentes deberá hacer comentarios al respecto.

Durante -50 minutos-:
Los diferentes grupos deberán exponer sus trabajos frente a sus compañeres y les invitades. Se puede invitar a la actividad a algune miembre de la dirección de la escuela (directora, vice-directora) y/u otres profesores que se encuentran disponibles y que les gustaría presenciar la exposición de los diferentes grupos.
Al finalizar cada exposición se solicitará a los grupos lectores que den su opinión -de manera humilde- sobre la escritura de les compañeres.

Después -20 minutos-:
Se solicitará a les docentes invitades que comenten qué les pareció la jornada.
Se darán algunas impresiones generales sobre los trabajos y se celebrará dicha escritura y exposición. Se recibirán los diferentes trabajos impresos.

Se invitará a los estudiantes a participar de las Olimpíadas Nacionales de Filosofía de la Universidad Nacional de Tucumán (si los ejes coincidiecen en ese año) y se invitará a los grupos que trabajaron la problemática discriminación a participar del Parlamento Federal Juvenil del INADI.

III. ¿Terminando el diálogo o abriendo otros? O, consideraciones finales.

Abrir el diálogo significa continuar la apuesta. No lo cierro, no lo termino. Hacerlo sería descuidar lo dialógico, lo inesperado y lo inusitado que supone siempre el encuentro con otres y el mundo. Si bien aquí planteé una propuesta didáctica, intentar *aplicarla* sin miramientos sería no atender a lo que acontece en las aulas, en las escuelas, en las reuniones. No es una receta, no es un instrumento. Simplemente es una propuesta, totalmente plausible a ser diversificada, releída en otros términos, modificada.

¿Recapitulamos, Marti?

Es a partir de tus preocupaciones por la lectura y la escritura, esas que se relacionaban con la poca capacidad de interpretación de textos y de respuestas simples en los escritos, que comenzamos este andar. Los propósitos que planteamos: el trabajo por proyectos, el atender a tu tema delimitado de antemano, el trabajar con la Ley de ESI, se relacionaban estrechamente con ellas. Al igual que el marco teórico. No es casual que Dewey esté allí, ni que las teorías de Piaget y de Vigotsky sustenten teóricamente este escrito. No es casual porque es a partir de ellas que construí la propuesta. Ese cómo, que no es instrumental, reitero. Un cómo que pretende expandir las posibilidades aúlicas en torno a la cultura escrita y a la oralidad. Al debate y a la construcción experiencial y conjunta del conocimiento.

Deseo fervientemente que este trabajo te sirva como insumo para pensar tu propuesta didáctica escolar. Que ayude y contribuya teóricamente a tus prácticas. Que potencie el conocimiento como aventura, como descubrimiento, como experiencia. Que sea una suerte de faro para resistir a la burocratización que reviste cotidianamente el trabajo de les docentes. Que sea una oportunidad para pensar otras formas de andar, de navegar; que, nuevamente, sea andamio para no dejar a nadie caer en el vacío.

Te quiero, Marti. Una y mil veces: ¡gracias por abrirme las puertas tan amorosamente! ¡Y gracias a tus estudiantes que me recibieron cálidamente! Espero que hayas llegado hasta aquí con el mismo entusiasmo que tuve yo al redactarlo. Y espero que estos blancos y negros ayuden, de alguna manera.

Seguimos dialogando…

P/D: Una vez llegada a este punto, Marti, te pido un favor enorme que me ayudaría a presentarme a la mesa de exámen para rendir la materia con la que redacté este trabajo: “Taller de prácticas de lectura y escritura”. Precisaría que me comentes, de modo escrito, tus apreciaciones sobre el trabajo realizado, para seguir pensando sobre tu lectura y devolución en la mesa de examen. .

IV. Bibliografía

AIZENCANG, N. y BENDERSKY, B. (2013) Escuela y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan. Manantial: Buenos Aires.

ALVAREZ, A. Y DEL RÍO, P. (1991) “Educación y Desarrollo: la Teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo”. En COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Comps.) Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza Psicológica. Tomo II: Psicología de la educación.

BAQUERO, R. (1997) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.

CAMUS, A (1957) Carta a su profesor. Recuperado de https://lettersofnote.com/2013/11/07/i-embrace-you-with-all-my-heart/ el día 01 de marzo de 2023.

BARRANCOS, Dora (2021). Presentación del libro Historia mínima de los feminismos en América Latina. Cátedra José Martí: UNL. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=qyJZPDxUwxc&t=3361s&ab_channel=UNLvideos Consultado el 23/06/2021

BUTLER, J. (2009a). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, vol. 4, 3 Madrid: 321-336.ISSN 1695-9752

---------- (08 de mayo de 2009b). La invención de la palabra. Entrevista de Leticia Sabsay. Página 12: Suplemento Soy. Disponible en: https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-742-2009-05-08.html. Consultado el: 25/06/2021.

CANGUILHEM, G. (1976). De lo vital a lo social; en Lo Normal y lo patológico. Siglo XXI: Buenos Aires.

COLOMBO, M. E y STASIEJKO, H. (2000) Psicología. La actividad mental. Buenos Aires: Eudeba.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Aprobada mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas. 13 de diciembre de 2006.

DELVAL, J (1996) “La fecundidad de la epistemología de Piaget”. En TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L. (Dir.) Revista Subtratum. Temas fundamentales en Psicología y Educación. Cien años con Piaget. (Vol. III, Nº 8-9: 175-185). Barcelona: Meldar.

DEWEY, J (1962) El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico. Editorial Losada: Buenos Aires.

DEWEY, J (1995) Democracia y educación. Ediciones Morata, S. L.: Madrid

FEDERICI, S. (2016) Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Quito: Editorial Abya-Yala

FOUCAULT, M. (1991) Autorretrato. En Revista la Letra “A”, publicación Anarquista: Buenos Aires. Año 2, Nº3.

---------- (1996). La vida de los hombres infames. Altamira: Buenos Aires.

---------- (2012). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. España: Biblioteca Nueva.

FOUCAULT, M. y PALÁU, L. A. (1995). La vida: la experiencia y la ciencia. Sociología: Revista De La Facultad De Sociología De Unaula, (18), 7–16. Disponible en: https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/sociologiaUNAULA/article/view/834/1102 Consultado el: 15/09/2021.

FREIRE, P. (1987). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.

GALEANO, E. (1999). El libro de los abrazos. Ediciones del Chanchito: Montevideo

GARCÍA, C. et al. (2015). La accesibilidad como derecho. Desafíos en torno a nuevas formas de habitar la universidad. Revista Espacios. Nº51. FFyL: UBA.

GOMEZ, J. C. (1993) Modelos de Aprendizaje y Patologías del Desarrollo. En Revista Subtratum. Temas fundamentales en Psicología y Educación. Perspectivas en Aprendizaje. Barcelona: Meldar. (3, Vol. 1, pp. 15-24)

HABERMAS, J. (1998). Facticidad y validez. Sobre el derecho y el estado democrático de derecho. Taurus: Madrid

HERNÁNDEZ, A. y REYBET, C. (2006) Acerca de masculinidades, feminidades y poder en las escuelas. Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 4 / Filosofía política del currículum. Buenos Aires: Dirección Provincial de Planeamiento

HERNÁNDEZ, M. A. y QUINTERO, G. A. (2001). Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

KAMII, C. y DEVRIES, R (1985) Las bases del programa; en La teoría de Piaget y la educación pre-escolar. Madrid: Visor.

Ley n° 26.150. Ley de Educación Sexual Integral (2006) Publicada en el Boletín Oficial el 24 de octubre de 2006. Argentina.

Ley n° 26.206. Ley de Educación Nacional (2006) Publicada en el Boletín Oficial el 14 de diciembre de 2006. Argentina.

MAGIDE, B (2021) El ABC del ABP. Recuperado de https://www.educ.ar/recursos/155741/el-abc-del-abp el día 01 de marzo de 2023.

MORÁBITO, F (2011) De lunes todo el año. Citado por SKLIAR, C. *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado*. Miño y Dávila: Buenos Aires.

NANCY, J. (2007). La comunidad enfrentada. La Cebra: Buenos Aires.

OLLER, C. (2013) El ensayo argumentativo, en SOLAS, Silvia et al. (2013) *Introducción a la filosofía, argumentación filosófica, lectura académica.* Universidad Nacional de la Plata: La Plata.

PALERMO, A. (2004) “Las concepciones de género de las maestras de escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires”, en Heredia, Norma R. y Videla, María del Valle, (comp.) (2004) Pensamiento Feminista II. Aportes para un nuevo andamiaje social. Córdoba: CEN Ediciones

PELUSO CRESPI, L. (2010). Sordos y oyentes en un Liceo común: Investigación e intervención en un contexto intercultural. Editorial Psicolibros Universitarios: Montevideo.

PIPKIN, M. (1998) La lectura y los lectores ¿Cómo interactuar con el texto? Rosario: Homo Sapiens.

PIPKIN, M. y REYNOSO, M. (2010) Prácticas de Lectura y Escritura Académicas. Córdoba: Comunicarte.

PLATAFORMA EDUCATIVA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE (2016) NIC. La educación en acontecimientos. Recuperado de https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/secciones/programa_destacado.php?id=98 el día 01 de marzo de 2023.

RECALCATI, M (2016) La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza. Editorial Anagrama: Barcelona.

ROSATO, A. y ANGELINO, Ma. A. (2009). Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. Noveduc: Buenos Aires.

RUSLER, V. (23, 24 y 25 de septiembre de 2010). De la educación integrada a aprender juntos. En Educación especial. Encuentros y desencuentros en los discursos y las prácticas. Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE. Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades: Buenos Aires.

SABSAY, L (2009) Judith Butler para principiantes. Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-742-2009-05-08.html el día 01 de marzo de 2023.

SKLIAR, C. (1998). Repensando la educación especial. Entrevista con Violeta Guyot. FTS – UNER. Disponible en: http://www.fts.uner.edu.ar/discapacidad/epist_educ_esp.htm Consultado el: 23/06/2021.

---------- (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Educação&Sociedade, XXIII, Nº 79, Agosto/2002

---------- (2011) Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. Plumilla Educativa, 8(1), pp. 11–22.

---------- (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. Revista Sophia. Volumen 11, Nº 11, 2015.

SKLIAR, C. y TÉLLEZ, M. (2017). Conmover la educación: Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico: Buenos Aires.
SOLÉ GALLART, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: ICE-Graó.
SOSA VILLADA, C. (2018). El viaje inútil. Ediciones DocumentA/Escénicas: Córdoba.
TORRANO, A. (2013) Canguilhem y Foucault. De la norma biológica a la norma política. Revista Estudios de Epistemología: Universidad Nacional de Tucumán. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/864 Consultado el: 14/09/2021.
van der Horst, C. y Narodoski, M. (1999) Orden y disciplina son el alma de la escuela. Brasil: E&R.

V. Apéndice

A. Observaciones en la institución educativa

En el presente, se incluirán los registros etnográficos recabados al momento de las observaciones que realicé en la institución educativa.

1. Anexos

Anexo 00: Planificación de la propuesta "YO OTRO: Una responsabilidad infinita". En: https://drive.google.com/file/d/1K-a3nj3BymssQa7H3eYVX4oDeGU2pJrv/view?usp=sharing

Anexo 01: Power Point. Consultar en: https://docs.google.com/presentation/d/1Tka4dO9klfAMGjHDXy6alQi4GzUjMETl/edit?usp=sharing&ouid=104669034966130641086&rtpof=true&sd=true

Anexo 02: Texto "Orden, disciplinamiento y poder en la escuela". Consultar en: https://drive.google.com/file/d/1CVvQAtjovj39d2k0WgUzTb9Q1xH4Y8HU/view?usp=sharing

Anexo 03: Fragmentos para Trabajo Práctico Integrador. Consultar en: https://drive.google.com/file/d/1av5jS2xVt5pnYlCORC3zQWmieG7VFE1B/view?usp=sharing

Anexo 04: Preguntas para Trabajo Práctico Integrador. Consultar en: https://docs.google.com/document/d/1aJR-QrecnxhoMNfKmvwPugTgTiouEvrM/edit?usp=sharing&ouid=104669034966130641086&rtpof=true&sd=true

Anexo 05: Trabajo práctico sobre película "Los Coristas". Consultar en: https://drive.google.com/file/d/1OLoXFT0_3k6s_v2Hmgel9BQjxi6vhgSh/view?usp=sharing

Anexo 06: Video "Michel Foucault para principiantes: ¿Qué es el poder y quiénes te vigilan?" Consultar en: https://www.youtube.com/watch?v=TchqFCgm42U&ab_channel=FiloNews

2. Desgrabaciones

Escuela: Escuela de Educación Secundaria Orientada Nª213 "Manuel Belgrano"
Ciudad: San Carlos Centro
Materia/Cátedra: Problemática Educativa I

Docente: Martina Pietroni
Curso/Grado y división: 4º año "A"
Modalidad: "Humanidades y Ciencias Sociales"
Tema: Origen de la escuela: disciplinamiento y control.
Registro/Clase N° 1
Fecha: 06/05/2022
Horario: 10:35 a 11:15
Cantidad de alumnos: 31
Alumnos presentes: 29

Referencias (Doc= Docente; Ao= Alumno; Aa= Alumna; Aos= Alumnos; O: Observador)

La profesora habla del cansancio de los viernes.Dice que el día del censo van a poder descansar. Me da un tiempo para presentarme.
Lleva unas fotos de una actividad anterior y les da un afiche para que las peguen bajo la consigna "¿Qué es la escuela para nosotros?". Una alumna se ocupa de pegarlas mientras el resto permanece sentado hablando entre todos sobre la actividad de las fotos.
Un alumno me pregunta sobre la carrera de ciencias de la educación, si es difícil. Le digo que en otro momento podemos hablar mejor sobre eso. Una alumna me pregunta sobre mi hermana.
Se levantan tres estudiantes más para pegar las fotos.
Varios estudiantes usan el celular.
Mientras, la profesora conecta el proyector que pidió a los alumnos que busquen. Manda a buscar a otro el parlante.
Doc: *Guarden los celulares. La semana que viene van a presentar un trabajo práctico con Andrea* (otra profesora).
Aa: *¿Es un TP o prueba? Las prueban nos estresan*.
Doc: *Estresarse también puede ser con la carpeta abierta. En el TP no está la presión de aprendérselo de memoria. Cuando pensamos en una prueba más tradicional podemos referirlo a una educación más bancaria*. *La memoria mecánica no nos favorece tanto en los conocimientos.*
Doc: *Piensen en el video que vimos la clase pasada, el documental que se llama "La educación prohibida" ¿Cuáles fueron los origenes de la escuela moderna? Recuerden que en el SXVIII comienza la modernidad a partir de la revolución francesa. La escuela surge como función de educar a los ciudadanos ¿Se acuerdan a qué se parecía la escuela?*
Aos: *A la cárcel y a las fábricas*.

La profesora proyecta la diapositiva 5 del powerpoint. (Anexo 01)

Doc: *Hay pocos maestros porque es más económico para el Estado*. (Recupera las nociones de eficacia y productividad de las industrias).*La escuela debía formar a ciudadanos y trabajadores. El docente es el primer jefe de los alumnos. En la actualidad hay muchas características parecidas. Hay poderes que imponen cierta educación. La escuela sirvió para conservar una estructura social.*

Ao: *El fin no justifica los medios. Un profesor no puede llenar un libro en blanco. El libro lo debe llenar cada uno.*

Doc: *La escuela se construyó como fábrica de ciudadanos obedientes. Hoy en día no es así. Ustedes no son un número. Sabemos que piensan, sienten.*

Los estudiantes muestran el afiche terminado. Anexo la imágen:



Llegan las facturas, todos los alumnos aplauden.

La profesora muestra viñeta de la p.12 del Power Point (Anexo 01). Dice que no todos son iguales.

Ao: *No está tan mal, podés enseñar más allá de lo que cada uno puede hacer, porque si no no aprendemos.*

Doc*: Después del recreo vamos a ver un fragmento de la película "La mirada invisible" ¿Tienen el texto "Orden y Disciplina? Después vamos a trabajar sobre eso.*

Toca el timbre.

Escuela: Escuela de Educación Secundaria Orientada Nª213 "Manuel Belgrano"

Ciudad: San Carlos Centro

Materia/Cátedra: Problemática Educativa I
Docente: Martina Pietroni
Curso/Grado y división: 4º año "A"
Modalidad: "Humanidades y Ciencias Sociales"
Tema: Origen de la escuela: disciplinamiento y control.
Registro/Clase N° 2
Fecha: 06/05/2022
Horario: 10:55 a 12:15
Cantidad de alumnos: 31
Alumnos presentes: 29

Referencias (Doc= Docente; Ao= Alumno; Aa= Alumna; Aos= Alumnos; O= Obsevador)

La profesora conecta el proyector mientras los alumnos hablan. Dos alumnas llevan computadoras a biblioteca que quedaron de otra clase. La docente pide a los alumnos que vayan a buscar un parlante.

Doc: *¿Se acuerdan de las preguntas que habíamos escrito la clase pasada? Para contestar con el material. Es denso, complejo, hay que leerlo más de una vez. Son respuestas simples, pero complejas en su interpretación. Antes de hacer las preguntas vamos a leer la introducción.*

El nombre del texto: Orden y disciplina son el alma de la escuela, un fragmento de un artículo de Claudia van der Horst y Mariano Narodowski (Anexo 02). Lo pasó por whatsapp a sus estudiantes la semana anterior. Al finalizar la clase (esto me comentó la docente) les dictó las preguntas para poder comenzar esta semana con el tema nuevo.

Doc: *La disciplina se da sobre todo en los cuerpos. ¿Qué ejemplos pueden dar?*

Ao: *Tomar distancia*

Aa: *Cuando todos gritan y el profe golpea el borrador*

Doc: *¿Por qué eso es disciplinamiento? Frente al golpe, silencio. Se da mucho también el disciplinamiento dependiendo del género.*

Aos: *Los colores de los guardapolvos y las bolsitas en el jardín*

Doc: *En educación física, antes, teníamos separados hombres y mujeres. Hay diferencias respecto a lo que se espera que nuestros cuerpos hagan.*

La docente proyecta un fragmento de la película "La mirada invisible".

Doc: (a mí) *¿La viste?*

O: *No.*

Doc: *Hay muchos ejemplos de disciplinamiento. El guardapolvo por ejemplo. Disciplinó los cuerpos. No se podían mover con libertad por la incomodidad y debían permanecer en el banco para no ensuciarlos. La pollera disciplina las piernas, deben mantenerse cruzadas. El varón tiene más libertad de movimiento. ¿Todos jugaban a lo mismo en la primaria?*

Aos: *Sí, a las bolitas, elástico, mancha.*

Doc: *Tal vez son de una época en la que había más libertad. También son formas de disciplinamiento no permitir aros, piercings, pelos sueltos.*

Aa: *Te re molestaban en la primaria por los aritos, por la calza, por el pelo suelto.*

Aa: *Decían que era intencional el uso de calza para provocar*

Ao: *Pasa que por diferentes razones quieren usar calza, pero lo que le pasa a los otros no es su culpa.*

Ao: *El error no era cambiar la ropa de la mujer, sino cambiar la moral de un varón. Puede ser desde la educación bancaria.*

Doc: *¿Puedo meterte algo en la cabeza imponiéndotelo?*

Ao: *En este tema sí.*

Doc: *¿Cómo hago? Concientizando, reflexionando. Siempre los debates con ustedes son interesantes, pero nunca podemos ir a la carpeta.*

Se reparten los párrafos del texto para leer.

Ao: *En relación a la modernidad, Foucault (1996:35) señala que, durante el siglo XVII Y XVIII, aI constituirse los estados nacionales como garantes y mediadores de los intereses individuales, el problema fundamental residirá en la regulación y fijación espacial de su población, para lo cual se procederá a la aplicación de mecanismos como la justicia, policía e instituciones de encierro destinados a la vigilancia, que establecen un control de los cuerpos y su sometimiento aI ejercicio de los poderes tendientes a la imposición de determinadas conductas, valores, formación como fuerza de trabajo, hábitos de subordinación acorde a las exigencias deI nuevo orden económico y político.* (Lee en voz alta)

Doc: *Foucault* (lo escribe en el pizarrón) *es un filósofo del siglo XX que planteó la idea de poder, control, vigilancia, panóptico. Estudia cómo en el siglo XVII y XVIII se crean diferentes instituciones de encierro que no son sólo cárceles, sino también los neuropsiquiátricos. Se crean para disciplinar, ordenar.* (va anotando algunos conceptos en el pizarrón: sometimiento, dominación, poder, control, vigilancia, panóptico)

Aa: *Se promulgarán leyes contra la mendicidad, el vagabundeo, la ociosidad; los órganos de policía estarán destinados a cazar y/o encerrar, y, en una perspectiva más bien preventiva y la escuela ocupará un lugar destacado en el interior de esta estrategia política de moralización y sometimiento, principalmente dirigida a los niños y niñas de las clases*

populares. Se asistirá a la fijación del cuerpo infantil en el espacio escolar, institución especializada en la cual se procederá a la fabricación de hombres y mujeres públicos, capaces de subordinar sus intereses individuales al interés convocante del estado, de la nación. (Lee en voz alta)

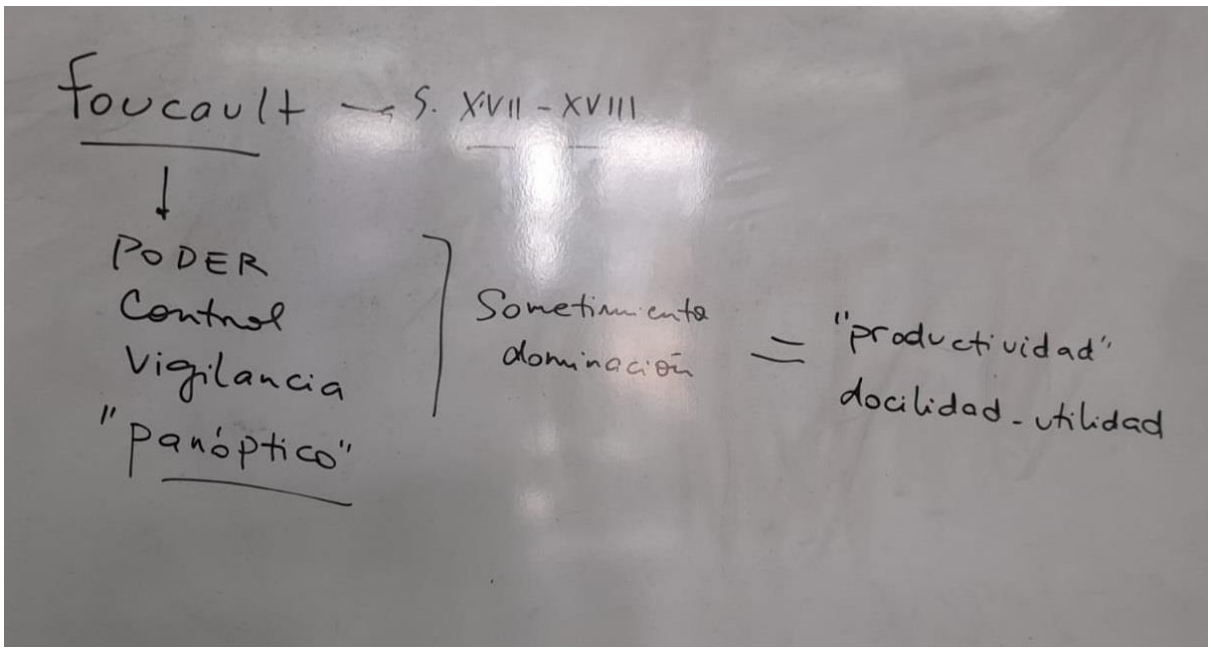
Doc: *La escuela anticipa para que un sujeto no se convierta en delincuente. ¿Se acuerdan de la frase "ningún pibe nace chorro"? Es porque se asocia la delincuencia a las clases populares.*

Aa: *Hay gente que está "allá arriba" que también roba.*

Aa: (leyendo) *Todos estos mecanismos, además de controlar y gobernar, sobre todo ordenan y hacen útiles a las muchedumbres «ahora» productivas, la sistematización de estas formas de control se sintetizan en la emergencia de lo que Foucault precisó con el concepto de disciplina, "a estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de las fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las disciplinas" (1988:141; Varela y Álvarez Uría, 1991). Reafirmando lo anterior, se constata la instalación -basada en las regularidades de algunos dispositivos, instituciones, enunciados y acciones -, de una práctica disciplinadora dentro de la sociedad moderna, que en los límites del ámbito escolar, adquirirá sus particularidades propias. Específicamente en este espacio se abre paso a todo un conjunto de técnicas, un corpus de procedimientos y de saberes, de descripciones, recetas, destinados al encierro y fijación del niño y la niña en la escuela para hacerlo productivo.* (Lee en voz alta)

Mientras la alumna lee, la docente anota en el pizarrón los siguientes conceptos: productividad, docilidad, utilidad.

El pizarrón queda de la siguiente manera:



Doc: *Hay un objetivo social, económico. ¿por qué queremos someter a los cuerpos? Necesitamos seres productivos en el trabajo*

Ao: *Nos hacen sumisos*

Doc: *Sí, para que le convenga al sistema y no se transforme.*

Aa: *Vuelvo al tema anterior. Por ejemplo, si le meten en la cabeza a los varones que pueden mirar a las mujeres por las calzas, también están justificando las violaciones.*

Aa: *Si hablamos de poder, hay un video de una mujer que se da la cabeza contra un portón, se lastima y tiene poder sobre el hombre*

Doc: *No podemos obviar que hay un sistema de poder del hombre sobre la mujer. Tiene que ver con cómo los medios ponen el foco en ciertas cuestiones y generar opinión a partir de la repetición. Son una empresa que quiere reproducir un orden. Lo importante es no tapar. Hay desigualdad. Que una mujer golpee a un hombre no quita la diferencia de violaciones.*

Ao: *Se está hablando desde la educación liberadora esos temas, pero también hay que imponer ciertas cuestiones. Por ejemplo, que el hombre no es dueño del cuerpo de las mujeres.*

Doc: *¿Se entiende por la violencia? ¿Por las malas?*

Ao: *En ciertos temas no veo otra solución*

Doc: *Bueno, vamos a cerrar el debate. Hacemos la primera consigna* (que las dictó la clase anterior) *y la socializamos.*

La consigna es:

-Lectura del texto “Orden y disciplina son el alma de la escuela” (Fragmentos del artículo) de los autores Claudia van der Horst y Mariano Narodowski.

Para interpretar el texto, responde las siguientes consignas:

1- a- ¿Qué significa que el alumno es un “objeto de conocimiento y poder”?

b- ¿Qué lugar ocupa el examen/evaluación en este planteo?

2-¿Cómo se caracteriza el tiempo en la escuela?

3- ¿por qué se considera ala escuela como una “institución de secuestro”?

4- ¿Cómo se concibe al orden y al poder en la escuela?

5- ¿Cuáles fueron (y son) las modalidades de preservación del orden escolar?

Doc: *Vamos a responder la primera pregunta* (pasa por los bancos)

Aos: *¿Dónde está la respuesta?*

Doc: *En el primer párrafo*

Aa: *No sé cómo armarla*

Algunos alumnos van llamando a la docente desde algunos bancos.

Doc: *Las que faltan las seguimos acá la semana que viene*

La mayoría guarda las cosas.

Doc: *¿Terminaron la 1 por lo menos?*
Los alumnos no responden. La mayoría, a las 12.10 hs se comienza a parar. Comienza a haber mucho ruido. Toca el timbre y todos se retiran.

Escuela: Escuela de Educación Secundaria Orientada Nª213 "Manuel Belgrano"
Ciudad: San Carlos Centro
Materia/Cátedra: Problemática Educativa I
Docente: Martina Pietroni
Curso/Grado y división: 4º año "A"
Modalidad: "Humanidades y Ciencias Sociales"
Tema: Origen de la escuela: disciplinamiento y control.
Registro/Clase N° 3
Fecha: 12/05/2022
Horario: 9:25 - 10:05
Cantidad de alumnos: 31
Alumnos presentes: 30

Referencias (Doc= Docente; Ao= Alumno; Aa= Alumna; Aos= Alumnos; O=Observador)

Docente saluda a los alumnos. La saludan. Me saludan a mí.
Doc: *Hoy tenemos 40 minutos. Vamos a trabajar y aprovechar el tiempo escolar. Nos queda pendiente la resolución del cuestionario.*
La docente anota las tardanzas de unos chicos que acaban de entrar.
Doc: *¿Tienen las preguntas?*
Aa: *Habíamos hecho la primera.*
Aa: *Ya las terminé.*
Doc: *Para los que terminaron, les voy a copiar unas consignas en el pizarrón para seguir trabajando. ¿Seguimos con las preguntas?*
Ao: *¿Esto era, Martina? ¿Este texto?*
Doc: *Sí.*
Un alumno le pide las preguntas a otra compañera para copiarlas. La docente va por los bancos, no llego a escuchar lo que habla. Observo que va mostrando lugares en el texto desde donde sacar las consignas. Hay bastante murmullo.
Ao: *¿Se pueden usar los auriculares para hacer la actividad?*
Doc: *No, interactúen entre ustedes. Acá dice que son sujetos de conocimiento y poder, ¿qué hacen con eso?*

Escribe en el pizarrón:

-Socialización de los conceptos principales del texto “Orden y Disciplina son el alma de la escuela”.

1- Organizar una exposición/socializació del siguiente concepto: ……Mencionar palabras claves, ideas principales, hacer dibujos o gráficos, mapas conceptuales.

Ao: *¿Dónde está la 1B, profe?*

Doc: *Lean. Si lees te das cuenta. Son respuestas fáciles.*

Sigue escribiendo en el pizarrón:

2- ¿Qué aspectos continúan en la actualidad y cuáles se han modificado?

3- ¿Qué título inventarían al texto para reemplazar el original, teniendo en cuenta la actualidad escolar?

Aa: *¿Hay que escribir eso después?*

Doc: *Sí.*

Aa: *Pero todavía no terminé el cuestionario.*

Doc: *A ustedes les gusta cuando debatimos pero cuando hay que ir a la carpeta…*

Pasa por los bancos nuevamente. Explica a un grupo la consigna 3 de las nuevas preguntas. Una alumna se para y va hacia otro banco.

Doc: *¿Cómo vamos? Qué lindo no escucharlos hablar un rato*.

Sigue pasando por los bancos. Algunos la llaman. Llego a escuchar que le preguntan sobre la ubicación de las respuestas en el texto.

Me comenta que los conceptos de la nueva actividad los va a repartir en grupo. Hay dos de cada uno. Me los muestra. Son: El tiempo en la escuela; Escuela como institución de secuestro; Orden y poder en la escuela; Alumno: objeto de conocimiento y poder; Evaluación-Exámen; Modalidades de preservación del orden escolar.

Aa: *¿Existe el destino, profe?*

Doc: *Ustedes siempre hacen preguntas muy complejas. Para mí, no. ¿Qué sentido tiene la libertad si no? Pensar en un destino prefijado me corre de la idea de la libertad, de mis responsabilidades con otros.*

Ao: *Cada uno cree en lo que quiere y puede.*

Doc: *¿Qué sentido tendría una vida si ya supieras qué va a pasar?*

Toca el timbre.

Aa: *¿Eso lo vas a copiar mañana?*

Doc: *Sí, eso lo volvemos a copiar si quieren. Para mañana traigan resuelto el primer cuestionario. Esto lo hacemos mañana.*

Nos despedimos. A la salida, la profe me comenta que al día siguiente vendrá un profesor reemplazante porque ella tiene que donar sangre. Aún no sabe quién es ese profesor. Pero le va a dejar los conceptos escritos y le va a pedir que socialicen el cuestionario.

Escuela: Escuela de Educación Secundaria Orientada Nª213 "Manuel Belgrano"
Ciudad: San Carlos Centro
Materia/Cátedra: Problemática Educativa I
Docente: Victoria Rabellino (reemplazante)
Curso/Grado y división: 4º año "A"
Modalidad: "Humanidades y Ciencias Sociales"
Tema: Origen de la escuela: disciplinamiento y control.
Registro/Clase N° 4
Fecha: 13/05/2022
Horario: 8:35 - 9:15
Cantidad de alumnos: 31
Alumnos presentes: 26

Referencias (Doc= Docente; Ao= Alumno; Aa= Alumna; Aos= Alumnos; O= Observador)

Doc: *Buenos días, este aula es más grande que la del año pasado. Me dijo Martina que tienen que terminar el cuestionario. Aprovechamos esta primera hora para hacer esa actividad y luego la otra, de exposición, más divertida.*
Ao: *¿Vamos a salir al patio?*
Doc: *No. ¿Por dónde andan? Yo les voy copiando la parte que sigue y después me dicen cómo se dividen los grupos para la consigna de socialización.*
Escribe en el pizarrón las consignas:
-Socialización de los conceptos principales del texto "Orden y Disciplina son el alma de la escuela".
1- Organizar una exposición/socializació del siguiente concepto: ……Mencionar palabras claves, ideas principales, hacer dibujos o gráficos, mapas conceptuales.
2- ¿Qué aspectos continúan en la actualidad y cuáles se han modificado?
3- ¿Qué título inventarían al texto para reemplazar el original, teniendo en cuenta la actualidad escolar?
Ao: *Profe, ¿después podés venir?*
Docente se acerca al banco.
Ao: *¿Dónde está la 3?*
Doc: *Fijate que estás en el texto de psicología. Ahora estamos en problemática educativa. Es el texto de Orden y Disciplina.*
Varios escriben en la carpeta. Otros miran el celular.

Doc: (mostrando el pizarrón) *Esa es la actividad que sigue. Cuando armen los grupos, les doy el concepto. Copienlas y lo trabajamos en la próxima hora. Los conceptos son los de las preguntas anteriores.*

Profesora va por los bancos preguntando por qué pregunta van.

Ao: *Bele, dame tu campera y te doy esta.*

Aa: *Dale.*

Se paran e intercambian camperas entre dos alumnos.

La docente sigue pasando por los bancos. Habla con distintos grupos.

Les va llevando un papelito con conceptos a cada grupo que dice que ya terminó con las preguntas.

Llegan las facturas. Todos aplauden. Una alumna las reparte.

Ao: *La 5, no la encuentro*.

La docente va junto a él al banco y leen juntos.

Doc: *Escuchen, que ya va a tocar el timbre. En la 1° hora vamos a terminar de armar esa exposición. En la 2° que nos queda, la socializamos.*

Toca el timbre para ir al recreo.

Escuela: Escuela de Educación Secundaria Orientada Nª213 "Manuel Belgrano"
Ciudad: San Carlos Centro
Materia/Cátedra: Problemática Educativa I
Docente: Victoria Rabellino (reemplazante)
Curso/Grado y división: 4º año "A"
Modalidad: "Humanidades y Ciencias Sociales"
Tema: Origen de la escuela: disciplinamiento y control.
Registro/Clase N° 5
Fecha: 13/05/2022
Horario: 10:55 - 12:15
Cantidad de alumnos: 31
Alumnos presentes: 25

Referencias (Doc= Docente; Ao= Alumno; Aa= Alumna; Aos= Alumnos; O= Observador)

Aa: *Yo soy muy sincera, hice la 1 y 2 en la clase de lengua*

Doc: *¿Dónde está el resto?*

Aos: *Afuera*

Docente va al pasillo a llamarlos.

Doc: *Bueno, ¿por dónde andan? ¿Quieren que preparemos la presentación? Nos tomamos hasta las 11:20, así llegamos a compartir, ¿les parece?*

La profesora recorre los bancos mientras la mayoría habla a los gritos.

Doc: *¿Se entendió cuál es la consigna?*

Aa: *Sí, cualquier cosa te llamo*

Doc: *¿Están todos con tema y grupo?*

Aos: *Sí*

Aa: *Profe, ¿cómo las ideas principales?*

Doc: *Tienen que preparar una minipresentación. Pueden hacer dibujos, mapas conceptuales, como ustedes se sientan más cómodos. La idea sería no leer la respuesta. La 3 la podemos pensar entre todos.*

Unas alumnas le dan a leer las preguntas que hicieron.

Ao: *¿Cómo dibujo, profe?*

Doc: *Sí, algo que les ayude a exponer*

Ao: O sea que paso adelante y tiro chicle.

Profesora se sienta y mira desde el escritorio. Veo que algunos alumnos scrollean instagram.

Doc: *¿Y? ¿Lo están haciendo?*

Aos: *Estamos en eso.*

Doc: *Vamos que les quedan 10 minutos.*

La llaman de un banco. Recorre otros grupos.

Me dice: “Son las 11:20 pero están trabajando todavía”.

Doc: *¿Terminaron?*

Aos: *Sí, casi.*

Doc: *Bueno, ¿alguien necesita el pizarrón? ¿Lo borramos?*

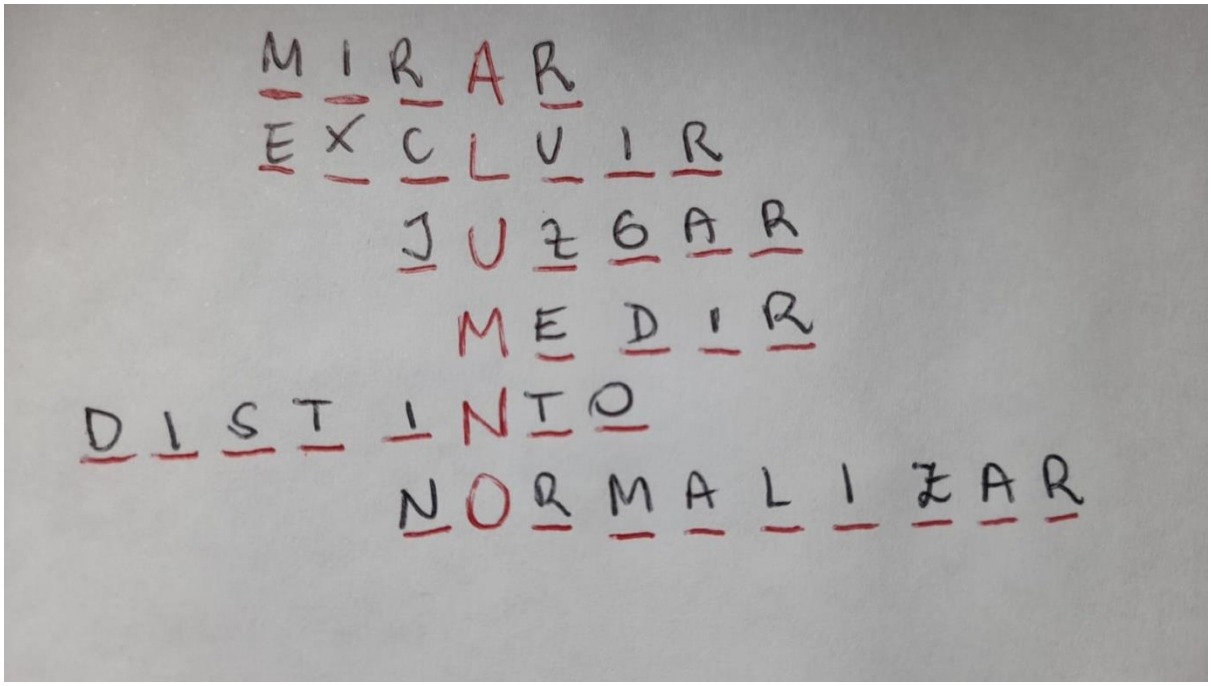
Aos: *Sí.*

Doc: *Bueno, pasa el primer grupo que tenía la consigna “¿Qué significa que el alumno es un objeto de conocimiento y poder?*

Escriben en el pizarrón la palabra *alumno* en vertical. Van dictando las referencias para completar las palabras en horizontal.

Las referencias son: a) Sinónimo de ver; b) sacar o dejar afuera de un grupo a alguien o algo; c) criticar a alguien; d) se busca cuantificar; e) no es igual, tiene otras características; f) hacer normal una cosa que no lo era.

Queda de la siguiente manera:



Aa: (leyendo) *Con esto queremos decir que a un alumno se lo puede mirar, excluir, juzgar, medir, mostrar distinto, normalizar; son puestos en la mira. Todavía siguen presentes estas miradas pero más flexibles. El alumno tiene más voz que en la modernidad.*

Doc: *¿Ustedes creen que es así?*

Aa: *Según para qué.*

Doc: *¿Por qué?*

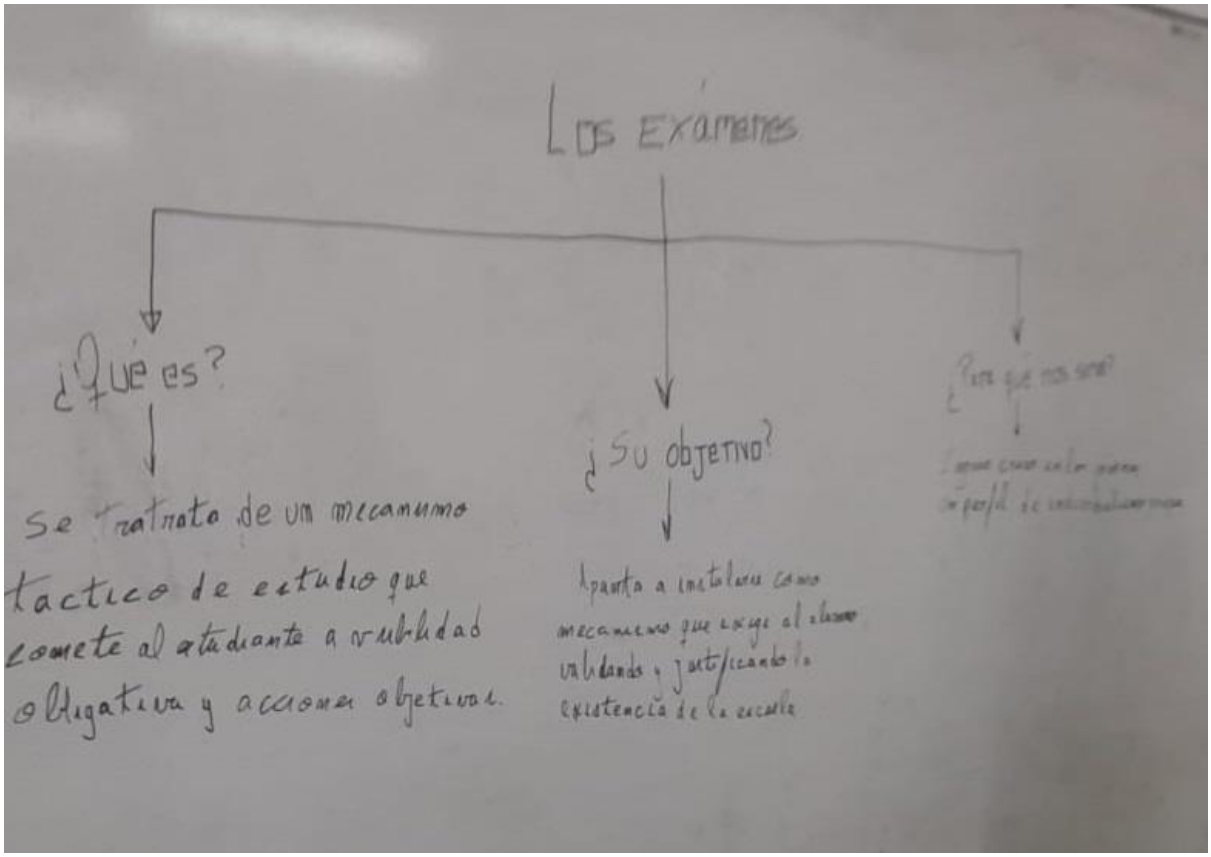
Aa: *Por ejemplo, cuando dijimos que no nos gusta trabajar en proyectos y tenemos igual.*

Doc: *Muy bien, muy creativas*

Doc: *Pasa el grupo que presenta ¿Qué lugar ocupa el exámen y la evaluación? Piensen en las diferencias entre el siglo XIX y la actualidad.*

Aa: *Antes el examen era muy estricto, y el único medio de estudio. Hoy es más flexible. La evaluación no se centra sólo en el exámen escrito.*

Escriben en el pizarrón:



Aa: *Las ideas principales son: la evaluación es motor del aprendizaje ya que de ella depende cómo se enseña. El exámen es una forma más de aprender, una de las principales. Al docente no se lo puede evaluar, al alumno sí.*

Doc: *¿Saben de dónde viene la palabra alumno? De sin luz, alguien tiene que alumbrarlos: el docente. A la evaluación hay que pensarla como otra forma de aprender.*

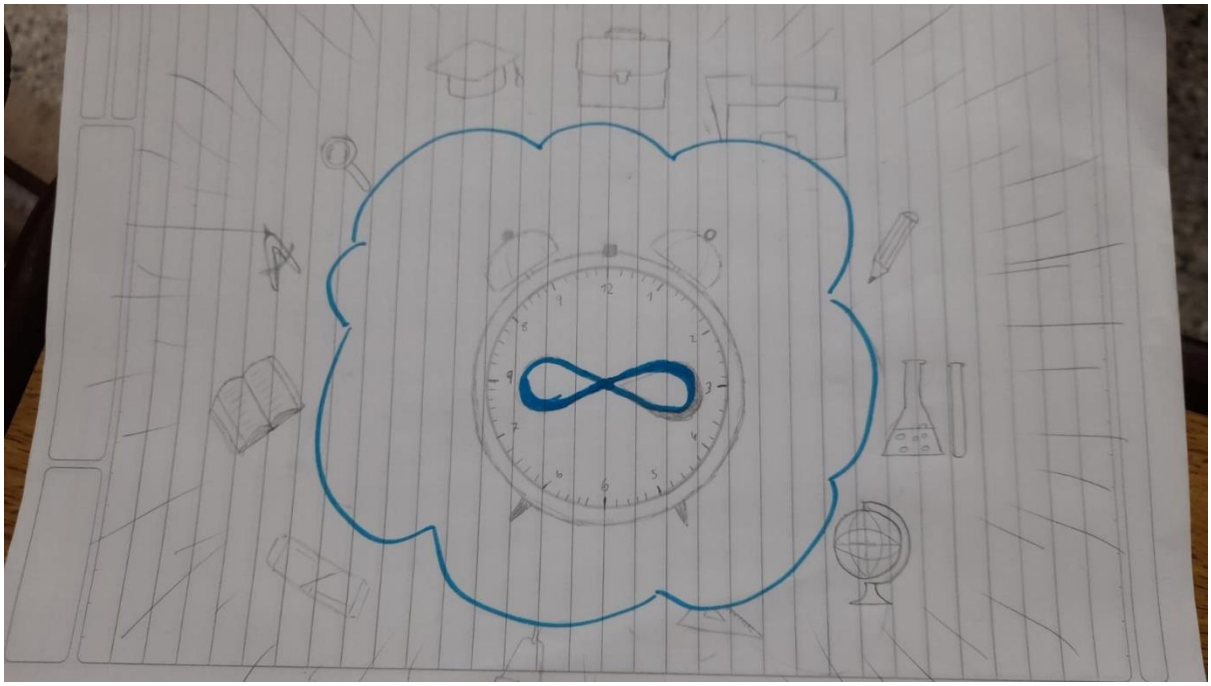
Aa: *El miedo de las pruebas, te exigis para ese día. El exàmen no te da la oportunidad de aprender, porque estudiamos de memoria.*

Doc: *Este trabajo es otra forma de evaluación.*

Aa: *Sí, esto y otras formas sirven más para exámenes. Es más útil buscar, reflexionar. Y saca los nervios de una prueba.*

Doc: *Bueno, sigue el grupo que trabajó ¿Cómo se caracteriza el tiempo en la escuela?*

Dibujan en el pizarrón:



Aa: *Los aspectos que leímos es que el tiempo antes era rígido, muy exigente. El tiempo pasa y la escuela se va modificando.*

Doc: *¿Ahora qué se tiene en cuenta? ¿Qué cosas son más flexibles?¿Había tolerancia?*

Ao: *Ahora no hay mucha tolerancia, pero hay un poco más*

Doc: *¿Por qué el infinito?*

Aa: *Porque el tiempo en la escuela es infinito. Siempre están en la escuela, de jardín a preescolar, de preescolar a primaria, de primaria a secundaria, de secundaria a universidad.*

Doc: *Pasa el siguiente grupo que trabajó ¿Por qué se considera a la escuela como institución de secuestro?*

Aa: *Libertad y expresión son el alma de la escuela, es el título que inventamos. Hoy hay más libertad, es màs agradable, hay más libertad de expresión. Antes había más sentimiento de encierro- Hoy salimos de la escuela para hacer algunas actividades.*

Dibujan en el pizarrón:



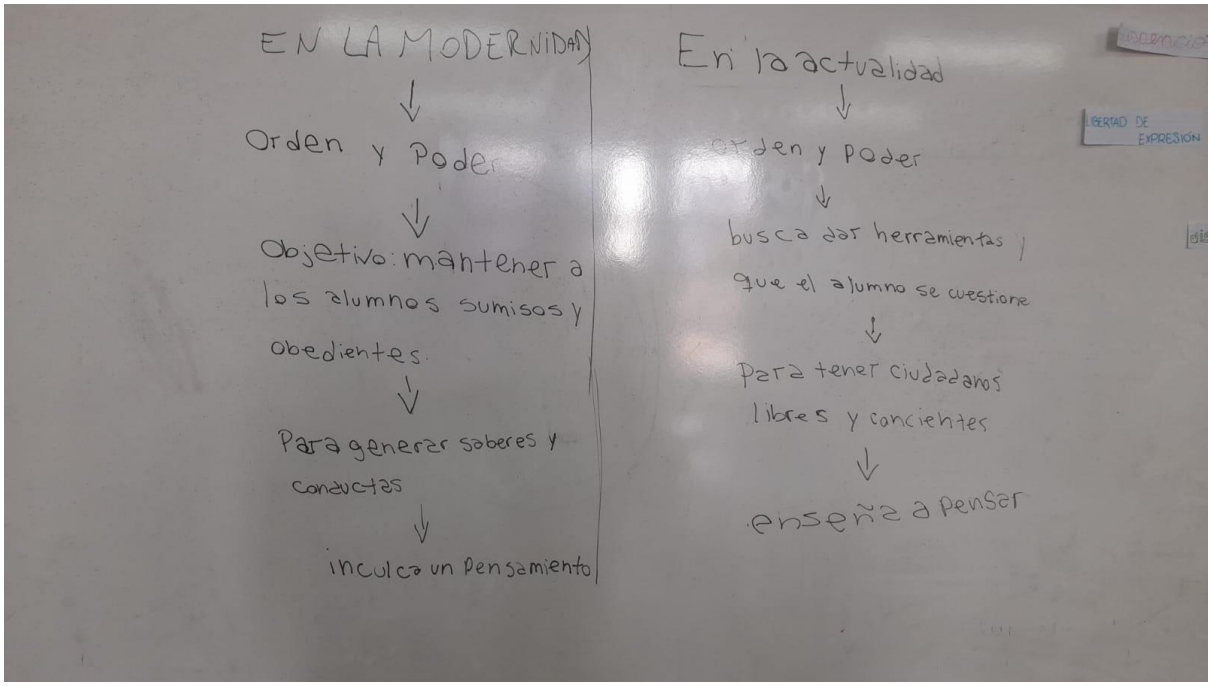
Doc: *¿Ustedes se sienten un poco así?*

Aa: *Te saca el tiempo porque quizás querés hacer otras cosas. Es una obligación.*

Doc: *Es una obligación pero también un derecho universal.*

Doc: *Bien,ahora ¿Cómo se concibe al orden y al poder en las escuelas?*

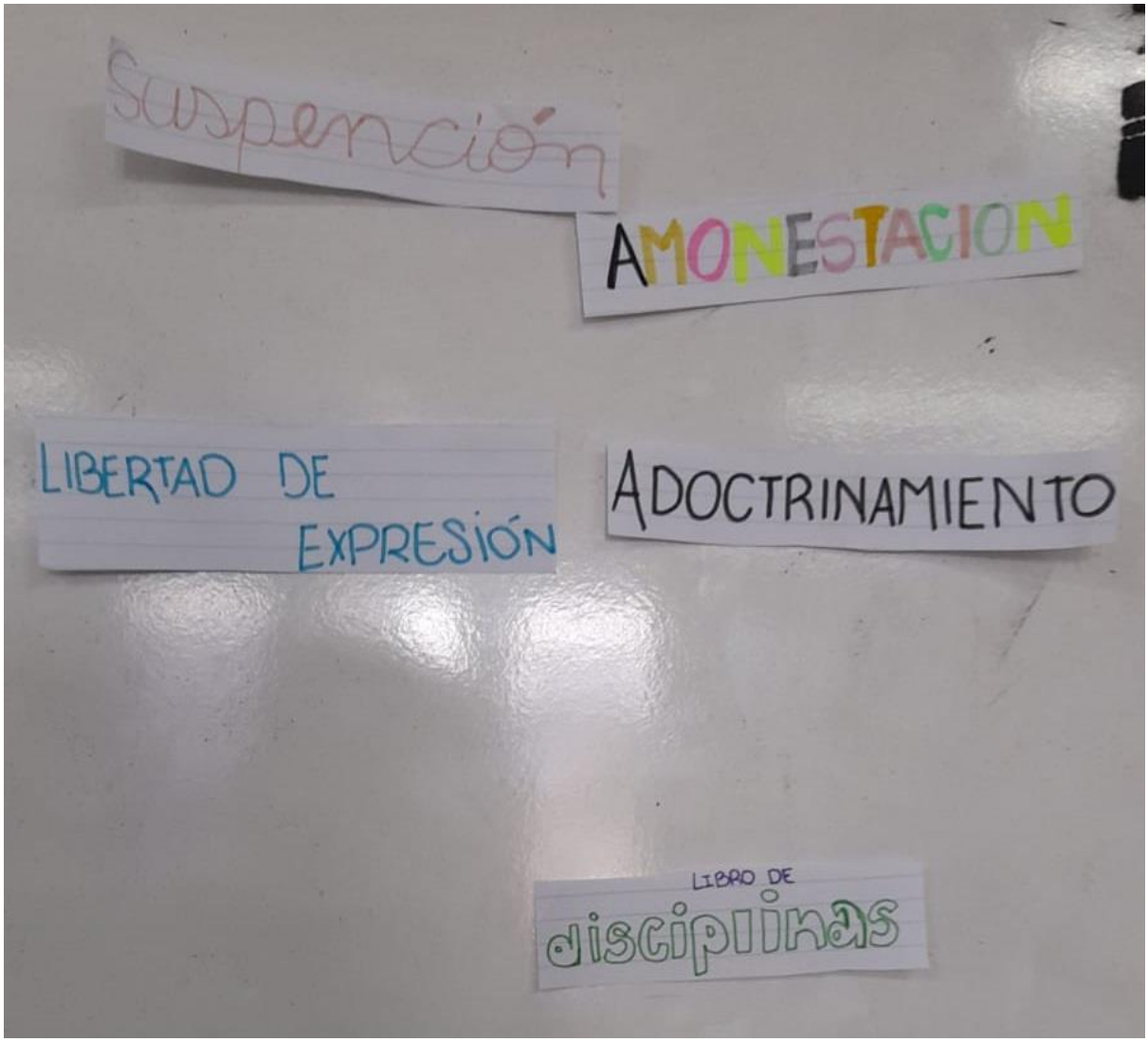
Escriben en el pizarrón:



Aa: *La escuela siempre fue formación. Ahora se busca enseñar a pensar por sí mismos. Se sale de lo abusivo.*

Doc: *¿Cuáles son las modalidades de preservación del orden escolar?*

Pegan las siguientes palabras en el pizarrón:



Doc: *Ahora nos enseñar a pensar, a diferencia de la modernidad, ¿no?*

Aa: *En la actualidad, continúan las modalidades de preservación del orden escolar. Siguen vigentes, siguen estructuras. Pero podemos trabajar a la par de los profesores.*

Toca el timbre. Se retiran los alumnos y la docente.

Escuela: Escuela de Educación Secundaria Orientada Nª213 "Manuel Belgrano"

Ciudad: San Carlos Centro

Materia/Cátedra: Problemática Educativa I

Docente: Martina Pietroni

Curso/Grado y división: 4º año "A"

Modalidad: "Humanidades y Ciencias Sociales"

Tema: Origen de la escuela: disciplinamiento y control.

Registro/Clase N° 6

Fecha: 19/05/2022

Horario: 9:25 - 10:05

Cantidad de alumnos: 31
Alumnos presentes: 26

Referencias (Doc= Docente; Ao= Alumno; Aa= Alumna; Aos= Alumnos; O= Observador)

Ingresamos con la profesora al salón. La docente saluda a los alumnos y viceversa.
Doc: *Bueno, vamos a empezar. Vamos a ir abriendo las carpetas. Hoy me voy a llevar a corregir el cuestionario, total no lo van a usar mañana en el trabajo práctico. A no ser que lo tengan anexado con lo anterior. No, me los llevo mañana total hoy no voy a corregir.*
Escuchen, el viernes pasado tuvieron clases con la profesora reemplazante: María Victoria, que ya la conocían del año pasado. En esa clase le pedí que realicen la socialización. Tenían cada grupo algo para presentar, ¿eso se entendió? Eran preguntas sencillas para presentar y sintetizar el orden y el disciplinamiento en el origen de las escuelas en el Siglo XIX. ¿Qué categorías podemos recuperar?
Aa: *Poder*
Doc: *Claro, poder centrado sobre el cuerpo de los alumnos. Esta categoría la vamos a trabajar desde Foucault. ¿Ese orden se da a partir de qué?*
Aa: *¿De normas?*
Doc: *Dentro de las normas podemos incluir los mecanismos de disciplinamiento. ¿Qué habían puesto?* (Lee los papeles que quedaron pegados en el pizarrón de la clase anterior) *Amonestación, libro de disciplinas, la suspensión. En los inicios de la escuela moderna, las expulsiones. Antes, si llegabas a 20 amonestaciones, te expulsaban de la escuela. Hoy eso se flexibiliza para continuar en la escuela, sobre todo pública.*
Otra categoría: los tiempos y los espacios, reglamentados, estructurados. ¿Lo recuerdan? ¿Qué pasa con el espacio en las escuelas?
Aa: *Se separa por aulas, cursos.*
Ao: *Son similares a cárceles y fábricas.*
Doc: *Son espacios para algo específico. No pueden ir ustedes a cualquier aula.*
Ingresa el preceptor y toma asistencia. No habían tomado antes porque hubo jornada institucional de Escuela Nueva y los alumnos ingresaron más tarde.
Doc: *Bueno, en cuanto a los espacios, divididos, fragmentados.*
Ingresan cuatro alumnos. Saludan.
Doc: *La escuela establece también la diferencia entre el afuera y el adentro. Es como una burbuja. Otra cosa: la asistencia. Ahora hablamos de pérdida de regularidad, que se suple con evaluaciones. Antes si quedabas libre tenías que rendir todas las materias en mesas de exámen.*

La vigilancia, el poder de la mirada, otro de los conceptos que trabajamos. Sentirse todo el tiempo vigilado. Cualquier cosa parace ser motivo de ser mirado. Aunque sepan que no, piensan que hay alguien mirándolos. ¿Les pasa?

Aos: *Más o menos.*

Doc: *El poder de la mirada es importante para pensar la vigilancia. ¿Qué se hace con el cuerpo del alumno?*

Aos: *Se lo juzga, controla, compara.*

Ao: *Para mí, tendría que haber una nota y un concepto. Porque a un alumno no lo define un número.*

Doc: *Eso intentan hacer los informes socio-educativos. Bueno, ¿qué más?*

Aos: *Se lo mide*

Doc: *¿Se puede medir a un alumno? Es bastante cuestionable. Estoy pensando en la idea de mérito. Por ejemplo, porque alguien se lo merece, lleva la bandera. ¿Serán los mejores alumnos? ¿Existirán los mejores alumnos?*

Aa: *También se dice, ¿el campeón es verdaderamente mejor?*

Doc: *Puedo hacer un montón de esfuerzo y no tener las mejores notas. También se considera que no se puede estar en la bandera si tenés amonestaciones. Tal vez esa persona cambió su conducta. La bandera sigue siendo ese lugar donde, supuestamente, llegan los mejores, ¿y el resto?*

Respecto a los títulos que había que modificar, ¿qué pusieron?

Aa: *Libertad y expresión son el alma de la escuela.*

Aa: *La táctica del exámen: el poder de lo individual.*

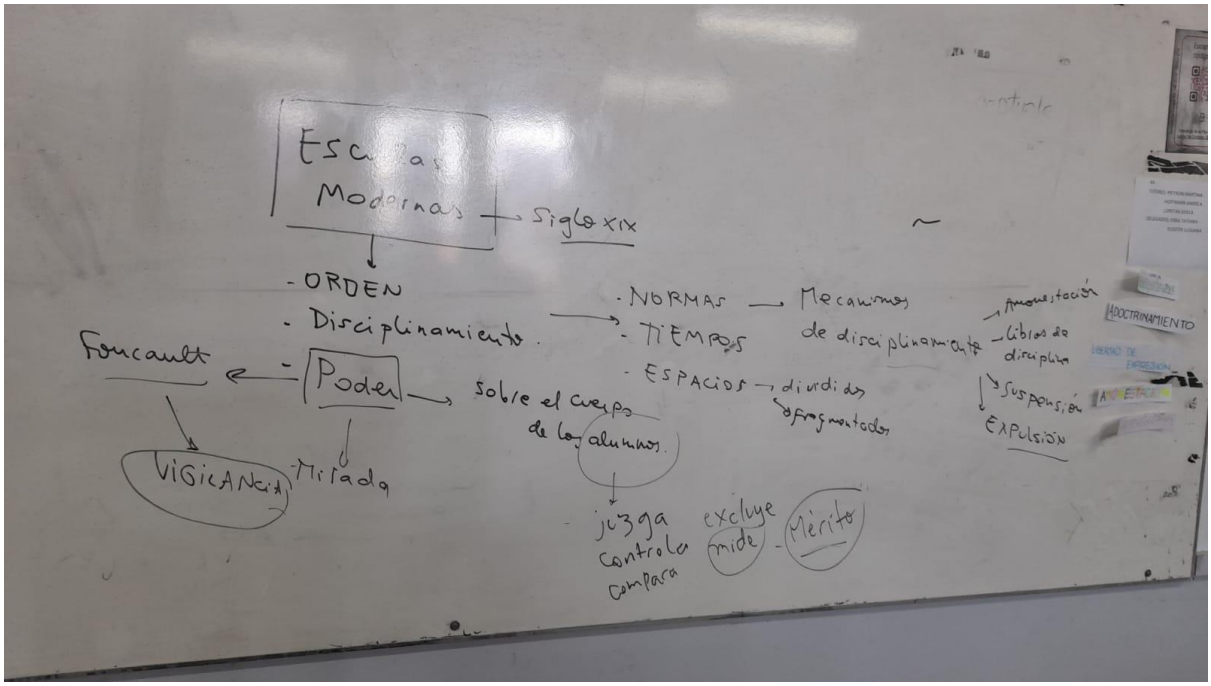
Aa: *El tiempo en la escuela: la actualidad en el colegio.*

Doc: *El que no lo hizo, piénsenlo así lo escriben después. Para mañana, recuerden que tenemos el trabajo integrador. ¿Leyeron los textos? ¿Los volvieron a pensar?*

Aa: *Lo pensábamos hacer hoy.*

Doc: *Recuerden buscar una pareja. Traten de que mañana estén definidas. Lean los textos con detenimiento. Las consignas tienen que ver con pensar la juventud, la construcción de subjetividad, qué pasa ahí con la escuela. Le vamos a proponer pensar cómo la educación emancipadora puede aportar a incluir a los jóvenes en las escuelas. Lean los textos marcándolos. Mejor si los imprimen. Traigan eso para mañana. No van a ser preguntas textuales sobre qué es la función paterna para la psicología, por ejemplo. Si no que van a ser elaboraciones compleja. Cuanto más escriban, mejor. Por eso es en parejas, porque juntos pueden ocurrir nuevas ideas, diferentes.*

Toca el timbre. El pizarrón, en el que la profesora iba escribiendo conceptos mientras se desarrollaba la clase, queda así:



Saludamos con la profesora y nos retiramos del aula. Esperamos en el pasillo que llegue la otra profesora.

Escuela: Escuela de Educación Secundaria Orientada Nª213 "Manuel Belgrano"
Ciudad: San Carlos Centro
Materia/Cátedra: Problemática Educativa I
Docente: Martina Pietroni
Curso/Grado y división: 4º año "A"
Modalidad: "Humanidades y Ciencias Sociales"
Tema: Origen de la escuela: disciplinamiento y control.
Registro/Clase N° 7
Fecha: 20/05/2022
Horario: 9:25 - 10:05
Cantidad de alumnos: 31
Alumnos presentes: 28

Referencias (Doc= Docente; Ao= Alumno; Aa= Alumna; Aos= Alumnos; O= Observador)

Doc: *Buenos días, vamos a ubicarnos de a dos. Tomás, vení acá al escritorio, vamos a trabajar juntos.* Luego, la docente me comenta que Tomás está en un proyecto de integración con la Escuela de Educación Especial N° 2040 "Lina Beck Bernard". Me dice que le resulta complicado porque "Problemática Educativa" exige gran nivel de reflexión.

Doc: *Vamos, así les explico las consignas. Uno sólo por grupo tiene que escribir.*

Los alumnos comienzan a moverse por el aula, moviendo los bancos para formar parejas.

Ao: *Yo resumí otro texto, profe*

Doc: *¿Cuál?*

Ao: *El de Orden y Disciplina.*

Tomás se sienta en el escritorio.

Doc: *Vamos, así no perdemos tiempo.*

La docente pasa por las diferentes parejas de estudiantes repartiendo las consignas.

Doc: *Bueno, leemos las consignas. Al principio tenemos los criterios de evaluación, es decir, lo que vamos a tener en cuenta al momento de evaluar.*

Doc: *Establecer relaciones (simples o complejas) entre los contenidos desarrollados en la propuesta interdisciplinaria "Yo-Otro: una responsabilidad infinita" (en los espacios curriculares de Psicología, Sociología y Problemática Educativa); claridad en las ideas que expresan; capacidad reflexiva, formulación de preguntas, críticas, cuestionamientos* (leyendo).

La docente va leyendo las diferentes consignas (Ver Anexo 04 y 03).

Doc: *La 1) a- la trabajaron en psicología. En la b-, cuando hablamos de los enunciados sociales, tengan en cuenta que son enunciados sobre los jóvenes. En la c-, ¿saben lo que es estigmatización? Si marcan o tildan al joven de determinada manera. Y racista, son características que se atribuyen a determinadas clases sociales. Tienen que responder si estan de acuerdo con que hay una mirada estigmatizante de los jóvenes.*

En la 3) f-, si ya la sociedad estigmatiza a los jóvenes, ¿qué podemos hacer en la escuela para que eso no suceda?

Doc: *¿Vos tenés la carpeta de psicología, sociología y problemática educativa?* (A Tomás)

Tomás: *A lo último.*

No logro escuchar lo que dicen. La docente le pide la carpeta a una alumna. Le escribe a Tomás una consigna: "¿Qué es la escuela?" en una hoja.

Se escucha murmullo. Observo que todos están leyendo en voz baja, escribiendo o hablando con sus parejas.

Aa: *Marti, ¿podemos hacerlo en lápiz?*

Doc: *Lo ideal sería que no, pero bueno, como ustedes quieran.*

Aa: *Marti, vení.*

La docente va a los bancos de diferentes alumnos, mientras la van llamando.

Llegan las facturas. Todos los alumnos aplauden. Empieza a haber mucho más murmullo.

La docente sigue pasando por los grupos que la llamaron. En algunos, veo que lee las respuestas y le da una devolución. Toca el timbre.

Doc: *Le ponen nombre y apellido y me dejan las hojas sobre el banco. Después yo las vuelvo a traer.*
Los alumnos le dan las hojas a la docente y salen al recreo.

Escuela: Escuela de Educación Secundaria Orientada Nª213 "Manuel Belgrano"
Ciudad: San Carlos Centro
Materia/Cátedra: Problemática Educativa I
Docente: Martina Pietroni
Curso/Grado y división: 4º año "A"
Modalidad: "Humanidades y Ciencias Sociales"
Tema: Origen de la escuela: disciplinamiento y control.
Registro/Clase N° 8
Fecha: 20/05/2022
Horario: 10:55 - 12:15
Cantidad de alumnos: 31
Alumnos presentes: 28

Referencias (Doc= Docente; Ao= Alumno; Aa= Alumna; Aos= Alumnos; O= Observador)

Doc: *Bueno, vamos a seguir pensando, activando esas neuronas.*
La docente reparte las hojas mientras la mayoría de los alumnos están parados y hablando.
Doc: *Dejamos los celulares. Usamos las hojas que les estoy devolviendo para continuar. Hoy lo tenemos que terminar sí o sí. Guarden los celulares.*
La docente se sienta a hablar con un grupo. Varios empiezan a escribir. Calma el bullicio.
La docente pasa por diferentes grupos que la van llamando.
Se acerca a Tomás, lee sus respuestas.
Doc: *¿Sentís que estás aprendiendo? ¿Sos el mismo desde que ingresaste a la escuela?* (A Tomás.
Las preguntas para Tomás son:
1-¿Qué es la educación?
2-Hacer un cuadro comparativo entre educación bancaria y educación liberadora.
3-¿Qué tipo de educación recibiste en la escuela?
La docente vuelve a pasar por los bancos.
A las 11:20hs un alumno deja su hoja en el banco de la profesora, diciendo que ya terminaron. A las 11:35hs otros dos grupos entregan. A las 11:40hs entrega otro grupo.
La docente sigue pasando por los bancos.

Doc: *Quienes terminaron, les voy a pasar un video para que lo vayan a ver al pasillo.*
Una alumna quiere devolver.
Doc: *Esperá que voy al banco y lo miramos.*
Va con ese grupo. Dialoga.
Viene el preceptor y llama una alumna.
Ao: *¿Por qué te van?*
Aa: *Tengo que ir a ayudar al club.*
A las 11:55hs oktro grupo entrega.
La docente sale al pasillo.
Doc: *¿Están mirando el video?*
Tomás se para y dice: *Ya no se me ocurre más nada.*
Doc: *Dale, sentate y ponete a pensar.*
A las 12hs otros dos grupos entregan.
Doc: *¡Qué agotador es esto!* (entre risas)
Varios se paran y se ponen a charlar.
Doc: *Me tienen que dar para llevarme a corregir el cuestionario de "Orden y Disciplina".*
Le comienzan a entregar los cuestionarios y los trabajos prácticos integradores que restan.
La docente llama a los alumnos que estaban en el pasillo.
Doc: *Hay compañeros que están terminando, hacemos silencio. Siéntense.*
A las 12:10hs están todos parados, dando vueltas y hablando; excepto un grupo que sigue escribiendo.
Doc: *No sé con qué nos vamos a encontrar* (A mí).
Ya todos los grupos entregaron. Están en rondas hablando. Toca el timbre y se retiran.

Escuela: Escuela de Educación Secundaria Orientada Nª213 "Manuel Belgrano"
Ciudad: San Carlos Centro
Materia/Cátedra: Problemática Educativa I
Docente: Martina Pietroni
Curso/Grado y división: 4º año "A"
Modalidad: "Humanidades y Ciencias Sociales"
Tema: Origen de la escuela: disciplinamiento y control.
Registro/Clase N° 8
Fecha: 26/05/2022
Horario: 9:25 - 10:05
Cantidad de alumnos: 31
Alumnos presentes: 27

Referencias (Doc= Docente; Ao= Alumno; Aa= Alumna; Aos= Alumnos; O= Observador)

Doc: *Buenos días*

Aa: *¿Pudiste mirar los trabajos prácticos?*

Doc: *Aún no, los tiene que mirar Andrea todavía. Lo que les voy a devolver son los cuestionarios de Orden y Disciplina.*

La docente reparte los cuestionarios por los bancos.

Doc: *Quienes no me dieron este cuestionario, necesito que hoy me los entreguen.*

Aa: *¿Lo puedo entregar mañana?*

Doc: *Sí o sí mañana, porque los tengo que evaluar. Bueno, los trabajos que hicimos la semana pasada los estamos corrigiendo. Para la semana que viene seguro están. Escuchen, para darle continuidad al cuestionario de orden y disciplina, respecto al orígen de la escuela moderna, si hay algo que se sostiene aún hoy en la calificación. Por eso les pasé el video de "No soy un 7".*

Aa: *Sí, dice que un número no te define.*

Doc: *¿Quieren mirarlo mientras? Para mañana hay dos posibilidades para trabajar. Quizás miremos una película. Vi "La mirada invisible" completa, pero es muy larga y tediosa. Mañana vamos a ver otra. Ya reservé el SUM. Vemos si es mañana o la semana que viene. Se llama "Los coristas". Sobre esa película van a tener un trabajo práctico para analizarla. Bueno, ¿miramos el video que les pasé rápido?*

La docente pasa por los bancos, mirando que estén viendo el video.

Doc: *¿Qué ideas aparecen acerca de las calificaciones?*

Aa: *Que te clasifican.*

Doc: *¿Es lo mismo calificar y clasificar?*

Aa: *Depende de la materia, para mí no. Depende de cómo te va en cada una.*

Aa: *El sistema educativo tiene tanto peso sobre nosotros que te hace pensar que sos eso que dice la docente con una nota.*

Doc: *¿Podemos decir que condiciona a los alumnos con ciertos estereotipos?*

Aa: *Yo siento que entre nosotros también nos clasificamos. Vemos mal a los que les va mal en las materias, pero no nos ponemos a ver qué le está pasando a esa persona.*

Doc: *Antes en la primaria, separaban los cursos de acuerdo a las notas de los alumnos. Se conformaban los cursos de acuerdo a eso. Los del "A", se suponían que eran más inteligentes y estudiaban más que los del "B".*

Aa: *Si los repartían así, les impedían avanzar.*

Doc: *Claro, cómo voy a verme distinto si las docentes me ponen en ese lugar.*

Ao: *Para mí no está mal la evaluación, sólo que hay que expandir el concepto de nota. Hay que evaluar los valores éticos y morales también.*
Doc: *¿Como otros criterios de evaluación?*
Aa: *Algunos profes lo hacen, no ponen las notas de las pruebas en la libreta.*
Doc: *Hay una parte en el video que plantea que la calificación te impide pensar en ciertas carreras universitarias. Ustedes están a un paso de decidir sobre su futuro educativo, ¿piensan que las materias y las notas los condicionan?*
Aos: *No*
Doc: *Bueno, mejor así.*
Aa: *Lo que pasa es que no nos enseñan a pensar. En las olimpíadas de matemática me di cuenta que la materia no es poner un número, es mucho más que un resultado, es todo el proceso.*
Doc: *Estaría bueno pensar las clases como las Olimpíadas, ¿no? Que sirvan las olimpíadas para pensar.*
Aa: *Otra cosa, por ejemplo en historia la profesora no nos da clases. Nos manda a hacer un cuestionario, buscando las respuestas en el texto. Eso no te ayuda a pensar.*
Doc: *Leer e indagar los textos también es una forma de aprender. Sin embargo, está bueno que puedan plantear, siempre con respeto, ciertas reflexiones a los docentes. Está bueno que los alumnos nos hagan ver ciertas cosas, los profes tomamos lo que nos dicen.*
Aa: *Esto viene más allá de una materia, es parte del sistema. Habría que cambiar el contenido porque viene siendo el mismo desde hace mucho años. Sólo cambian las preguntas. Hay que buscar algo nuevo que nos ayude a pensar.*
Doc: *Cambiar las preguntas, también es mirar de otra forma un problema.*
Toca el timbre. Nos retiramos con la docente.

Escuela: Escuela de Educación Secundaria Orientada Nª213 "Manuel Belgrano"
Ciudad: San Carlos Centro
Materia/Cátedra: Problemática Educativa I
Docente: Martina Pietroni
Curso/Grado y división: 4º año "A"
Modalidad: "Humanidades y Ciencias Sociales"
Tema: Origen de la escuela: disciplinamiento y control.
Registro/Clase N° 9
Fecha: 27/05/2022
Horario: 8:35 - 9:15
Cantidad de alumnos: 31
Alumnos presentes: 27

Referencias (Doc= Docente; Ao= Alumno; Aa= Alumna; Aos= Alumnos; O= Observador)

Doc: *Buenos días. Vamos al SUM que vamos a ver la peli que dijimos ayer.*
Nos dirigimos al SUM.
Doc: *Vamos a ver una peli: "Los Coristas". Es linda. La conseguí doblada. Después de verla vamos a hacer un trabajo sobre la película. Dura 1:30hs, así que capaz llegamos a verla en las 3hs que tenemos hoy.*
La profesora comienza a proyectar la película.
Toca el timbre.
Doc: *Hasta ahora, ¿va bien?*
Aos: *Sí.*
Doc: *Bueno, a las 11 en punto empezamos.*

Escuela: Escuela de Educación Secundaria Orientada Nª213 "Manuel Belgrano"
Ciudad: San Carlos Centro
Materia/Cátedra: Problemática Educativa I
Docente: Martina Pietroni
Curso/Grado y división: 4º año "A"
Modalidad: "Humanidades y Ciencias Sociales"
Tema: Origen de la escuela: disciplinamiento y control.
Registro/Clase N° 10
Fecha: 27/05/2022
Horario: 10:55 - 12:15
Cantidad de alumnos: 31
Alumnos presentes: 27

Referencias (Doc= Docente; Ao= Alumno; Aa= Alumna; Aos= Alumnos; O= Observador)

La docente entra al aula.
Doc: *Vamos al SUM a terminar de ver la película.*
Nos dirigimos al SUM. Los alumnos se sientan. Un alumno prende la estufa.
Doc: *¿Arrancamos?*
Aos: *Sí*
La docente pone play a la película y se sienta al lado mío, al fondo del aula.

A las 12hs termina la película.

Aos: *¿Vamos a hacer un coro?*

Doc: *¿Les gustó?*

Aa: *Sí, es emotiva. El profesor los transformó.*

Doc: *Además está contextualizada en la Segunda Guerra Mundial. Ahora les presento las consignas. Se las voy a pasar al grupo* (ver Anexo 05). *La idea es poder resolverlas para la semana que viene. Pueden hacerlo de a dos. El jueves podemos hacerlas. Hay que tratar de acordarse bien de la película.*

Fíjense en las consignas. En la 1, preguntamos qué hay detrás del nombre del instituto.

Aa: *Que hay algo oscuro.*

Aa: *Algo desamparado.*

Doc: *En la 3, focalicen en el lugar del docente. Confió en ellos para que puedan verse diferente.*

Aa: *Los controló pero de buena manera.*

Doc: *La autoridad es necesaria, tiene que estar. Pero vemos en la peli que no precisa ser autoritarismo como era el director. Bueno, las hacemos el jueves que viene en los 40 minutos. Son varias preguntas. Bueno, acomodamos las sillas.*

Los alumnos empiezan a acomodar las sillas. Toca el timbre. Nos retiramos.

Escuela: Escuela de Educación Secundaria Orientada Nª213 "Manuel Belgrano"
Ciudad: San Carlos Centro
Materia/Cátedra: Problemática Educativa I
Docente: Martina Pietroni
Curso/Grado y división: 4º año "A"
Modalidad: "Humanidades y Ciencias Sociales"
Tema: Origen de la escuela: disciplinamiento y control.
Registro/Clase N° 11
Fecha: 02/06/2022
Horario: 9:25 - 10:05
Cantidad de alumnos: 31
Alumnos presentes: 28

Referencias (Doc= Docente; Ao= Alumno; Aa= Alumna; Aos= Alumnos; O= Observador)

Doc: *Buenos días.*

Aa: *¿Trajiste los trabajos prácticos corregidos?*

Doc: *Sí, ya los corregimos. ¿Cuál es la evaluación general que hacemos? Después cada uno, por supuesto, va a ver sus correcciones. Hay muchas respuestas copiadas textualmente y con pocas opiniones personales, que es a lo que nosotras queremos apuntar. Siempre corriéndonos del sentido común y teorizando. Un peso bastante importante en la nota tiene que ver con eso. Cualquiera puede dar una respuesta desde el sentido común, nosotros apuntamos a formular respuestas más complejas a partir de los autores. El trabajo tiene una nota con número, pero cada criterio de evaluación tiene un concepto.*

La docente reparte por los bancos las evaluaciones.

Doc: *Y ahora reparto los cuestionarios que me quedaron.*

La docente reparte los cuestionarios por los bancos.

Doc: *Bueno, tenemos pendiente la resolución de las actividades de la película. Sólo tenemos 40 minutos hoy. Mañana tenemos 3 horas. Pero tengo que faltar, va a venir una reemplazante. La idea es terminar la guía de preguntas entre hoy y mañana. Los que no estuvieron la clase pasada, veánla para mañana. Yo les mandé el link de la película por el grupo de WhatsApp. Vamos a empezar a hacer el cuestionario. ¿Cómo lo van a resolver? ¿Entre 2 o 3? Más de 3 no.*

Los alumnos mueven los bancos. Se van poniendo en grupos. La docente, mientras resuelven las actividades, va pasando por los bancos.

Toca el timbre.

Doc: *Bueno, si hay alguien que quiere avanzar en algunas respuestas a la tarde, mejor. Si no lo terminamos mañana.*

Nos retiramos del aula.

Escuela: Escuela de Educación Secundaria Orientada Nª213 “Manuel Belgrano”
Ciudad: San Carlos Centro
Materia/Cátedra: Problemática Educativa I
Docente: Georgina Botteri
Curso/Grado y división: 4º año “A”
Modalidad: “Humanidades y Ciencias Sociales”
Tema: Origen de la escuela: disciplinamiento y control.
Registro/Clase N° 12
Fecha: 03/06/2022
Horario: 8:35 - 09:15
Cantidad de alumnos: 31
Alumnos presentes: 24

Referencias (Doc= Docente; Ao= Alumno; Aa= Alumna; Aos= Alumnos; O= Observador)

Doc: *Buenos días. Mi nombre es Georgina. Hoy voy a reemplazar a Martina. No nos conocemos pero es un gusto estar aquí en la dostrece. No nos vamos a presentar, pero a medida que pase por los bancos me van diciendo sus nombres. Me comentó Martina sobre el trabajo que tienen pendiente de la película. Hoy lo tienen que terminar. La idea es terminarlo en esta primera hora. Después vamos a trabajar con el material de Foucault. Yo me voy a llevar las hojas y se las dejo a Martina que las busca el lunes.*
¿Hace cuánto vieron la película? ¿Les gustó?
Aos: *La semana pasada. Sí, nos gustó.*
Doc: *Bueno, ¿nos ponemos a trabajar?*
Hay una alumna que está llorando.
Doc: (a la alumna que está llorando) *No nos conocemos, pero si necesitas algo podemos hablar. ¿Querés salir al baño? ¿Querés ir con la preceptora?*
Aa: *No, está bien.*
La docente se coloca el barbijo.
Doc:*Disculpenme pero estoy en muchas instituciones así que me pongo el barbijo por las dudas.*
La docente va pasando por los bancos que la llaman. Por momentos, permanece parada al frente del salón.
Doc: *Chicos y chicas, la idea es que en la próxima hora trabajemos otro tema. Traten de terminar el trabajo ahora.*
Aa: *Quizás nos podemos tomar unos minutos de la próxima hora para terminarlo.*
Doc: *Unos minutos sí, pero no los 80 minutos.Tenemos que empezar a trabajar con Foucault.*
Llegan las facturas. Todos los alumnos aplauden. Una alumna comienza a repartirlas.
Doc: *Escuchen, nos vemos a las 11.10. Seguimos un ratito más así lo puedo llevar a corregir. Después, con unas preguntas que me dejó Martina vamos a trabajar el texto de Foucault.*
Toca el timbre. Los alumnos salen al recreo. Nos retiramos del aula con la profesora.

Escuela: Escuela de Educación Secundaria Orientada Nª213 "Manuel Belgrano"
Ciudad: San Carlos Centro
Materia/Cátedra: Problemática Educativa I
Docente: Georgina Botteri
Curso/Grado y división: 4º año "A"

Modalidad: “Humanidades y Ciencias Sociales”
Tema: Origen de la escuela: disciplinamiento y control.
Registro/Clase N° 13
Fecha: 03/06/2022
Horario: 10:55 - 12:15
Cantidad de alumnos: 31
Alumnos presentes: 24

Referencias (Doc= Docente; Ao= Alumno; Aa= Alumna; Aos= Alumnos; O= Observador)

Doc: *Bueno, vamos a ponernos a terminar el trabajo, que en un ratito nos dedicamos a otra cosa. Mientras, yo voy a escribir una consigna en el pizarrón. Los que van terminando, las copian. Lo resuelven con las páginas 4 y 5 del material que tienen* (Ver anexo 02)*. Sobre el trabajo de la película voy a seguir pasando para ver cómo andan.*
La docente escribe en el pizarrón:
““El pensamiento de Michel Foucault”. (1926-1984)
Responder las siguientes consignas:
1- Elaborar un mapa conceptual para caracterizar el concepto de PODER según Foucault.
2- Definir el concepto de VIGILANCIA.
3- Analizar las imágenes que representan el PANÓPTICO y descubrir cuáles son sus características como “dispositivo de control”.
4- ¿Qué interpretación pueden hacer de la frase “mientras más se vigila, menos se castiga”?”
Algunos alumnos van entregando el trabajo sobre la película. La docente va pasando por los bancos preguntando cómo van con el trabajo. Quienes ya entregaron el trabajo, observo que están copiando las nuevas consignas.
Doc: *¿Ustedes saben las diferencias entre un cuadro y un mapa conceptual?*
Aa: *No.*
Ao: *Sí, vas poniendo palabras y las unis con flechas. Las palabras más importantes van arriba con letras más grandes.*
Doc: *El cuadro puede ser organizado de diferentes maneras. El mapa conceptual tiene una jerarquía. Organiza las ideas y los conceptos de acuerdo a su importancia. No se ponen textos completos, sino palabras o frases cortas. Las flechas que conectan los conceptos pueden tener palabras para que se entienda el vínculo.*
Aos: *Gracias.*
Sigue pasando por los bancos a medida que la van llamando. La preceptora entra al aula.

Preceptora: *Se retira Tomás.*

El alumno se retira con la preceptora.

Un alumno guarda los útiles.

Doc: (al alumno que guardó los útiles) *Faltan 20 minutos. ¿Por qué no adelantas con el trabajo?*

Ao: *Lo termino en mi casa en dos patadas.*

Aa: *Profe, ¿tenemos que entregar esto?*

Doc: *No, esto lo ponen en común en la próxima clase.*

A las 12 veo que varios alumnos ya guardaron los útiles.

Doc: *Chicos y chicas, estamos en las 12:03hs, así que sigamos un rato aunque estén cansados. Escúchenme, ¿hay alguien que falte entregar el trabajo?*

Aos: *No.*

Doc: *Bueno, yo se los dejo a Martina y los retira el lunes. Estas preguntas sobre Foucault la tienen que poner en común la semana que viene. Así que deberían traerlo hecho para que el intercambio sea más rico. ¿Puedo borrar el pizarrón?*

Aos: *Sí.*

La docente borra las consignas del pizarrón.

Doc: (a mí) *Bueno, bien, aguantamos hasta las 12:08hs.*

Los alumnos se juntan en pequeños grupos a charlar. Toca el timbre. Todos nos retiramos.

Escuela: Escuela de Educación Secundaria Orientada Nª213 "Manuel Belgrano"
Ciudad: San Carlos Centro
Materia/Cátedra: Problemática Educativa I
Docente: Martina Pietroni
Curso/Grado y división: 4º año "A"
Modalidad: "Humanidades y Ciencias Sociales"
Tema: Origen de la escuela: disciplinamiento y control.
Registro/Clase N° 14
Fecha: 16/06/2022
Horario: 9:25 - 10:05
Cantidad de alumnos: 31
Alumnos presentes: 28

Referencias (Doc= Docente; Ao= Alumno; Aa= Alumna; Aos= Alumnos; O= Observador)

Doc: *Buenas, ¿cómo andan?*

Aos: *Bien*

Doc: *Teníamos pendiente un cuestionario sobre el pensamiento filosófico de Michel Foucault. Tenían que hacerlo de tarea. Quienes no la hicieron, las tienen que entregar la próxima clase.*

Ao: *¿Qué cuestionario?*

Doc: *Las preguntas que les dio la profesora reemplazante el último viernes que tuvieron problemática educativa.*

Aa: *Profe, ¿el cuestionario lo sacábamos de algo que nos enviaste?*

Doc: *No, del texto que ya teníamos de "Orden y Disciplina". Vamos a corregir esas consignas del cuestionario de Michel Foucault. ¿Por qué elegimos un filósofo para pensar la educación? Foucault trabajó mucho sobre la noción de poder, la vigilancia y los castigos, sobre la sexualidad. Pensó el castigo público en las plazas de la Edad Media y en la Modernidad en las cárceles. Vino a ubicar en ese lugar al que había hecho cosas que no correspondía, que no acataba las normas sociales, entonces se los castigaba ubicándolos en ese lugar. Para pensar una forma que se supone que es mejor que la exposición en el espacio público. Pero que a la vez también podríamos criticar también. Porque no sé si las cárceles son el mejor lugar para la reinserción social. Hay dos series, que no sé si las mencioné: El Marginal y Vis a Vis. Ahí se puede ver una noción que Foucault trabaja que es el panóptico. El director de la cárcel, ¿dónde está? Tiene una oficina con una ventana que observa el patio de la carcel. El director puede tener la vista y controlar. Pero los de afuera no los pueden ver. Saben, los de afuera, que aunque no los estén viendo, pueden estar siendo vigilados. Bueno, la escuela. La directora tiene la puerta que mira al patio.*

En la primer consigna, que tiene que ver sobre el concepto de poder, ¿qué anotaron ahí?

Foucault no lo piensa al poder sólo desde un sentido político gubernamental, corre el eje y piensa que circula y que es casi invisible. Una de las características es que no se corresponde sólo al ámbito de político. ¿Qué otras características menciona?

Aa: *Que se dan múltiples relaciones de autoridad.*

Doc: *Bien. Y menciona ejemplos.*

Aa: *Yo puse que en las relaciones sociales.*

Doc: *¿Qué significa que existan múltiples relaciones de autoridad para Foucault?*

Aa: *Porque hay muchas. Por ejemplo, una relación de noviazgo.*

Doc: *Bien, en una relación de pareja, en la relación docente-alumno, en la de jefe y empleados, entre amigos.*

Ao: *Padres e hijos*

Doc: *Lo que viene a introducir Foucault con su teoría es que en cualquier vínculo cotidiano hay algo de poder que se hace presente. Además de múltiple, es dinámico, circula. No se ubica solamente en una relación determinada. Si pensamos la relación docente alumno.*

Ustedes están sometidos a la relación con el docente. Pero después en la relación con su pareja pueden ustedes estar sometiendo al otro. Es dinámico todo el tiempo. No una sola persona detenta ese poder. ¿Qué más? Es sutil. ¿Qué sería algo sutil?

Aa: *Suave, como que la persona a veces no se da cuenta.*

Doc: *Bien. Casi como invisible. Es más riesgoso, hay situaciones de poder que no podemos visibilizar. ¿Qué más planteaba?*

Aa: *El poder es algo que se tiene o se carece.*

Aa: *Es una institución legitimada.*

Ao: *Se ejerce de manera sutil*

Aa: *Característica inherente a las relaciones sociles*

Doc: *¿Qué es inherente? Sería como propio de toda relación. Algo que forma parte de la esencia.*

Aa: *Una institución legitimada a partir del consentimiento.*

Doc: *Para que alguien ejerza poder sobre, lo tengo que legitimar. Tengo cierta aceptación.*

Doc: *Bien, esas serían las tres características que menciona. ¿Se entiende cómo Foucault caracteriza el poder? Es el primero que lo identifica así. Habla también de un poder microscópico. Es difícil de identificar. Este planteo nos permite ser más conciente de los vínculos con otros. ¿Se puede eliminar?*

Aa: *Se puede cambiar. Cambiar los roles. Siempre hay poder.*

Doc: *Siempre que hay relaciones sociales, hay poder. El poder no se puede eliminar, pero se puede generar resistencia. Siendo consciente del poder de los otros, como la iglesia católica. Nos adoctrinaba hasta los cuerpos. Tiene un poder sobre el disciplinamiento, nos mete cosas en la cabeza. Hay algo muy grande, tiene ese poder de disciplinar. Plantea que hay que portarse bien. Hay un cuestionamiento posible, una resistencia. Cuestionando.*

Aa: *También uno puede arrepentirse de los pecados en el purgatorio.*

Aa: *Es que no siempre te arrepentís.*

Doc: *Lo pongo como ejemplo para pensar como ejemplo. La resistencia también es cuestionar. Ese poder no me llega manejándome como si fuera un objeto. Después podemos pensar en otros ejemplos. En el ámbito de lo político, en las relaciones con nuestras parejas. Resistimos cuestionando, separándome. Nos quedan la 2, la 3 y la 4 para corregir. Las corregimos la próxima clase. Ahora vamos a ver un video. Tomen apuntes de lo que va diciendo.*

La profesora proyecta el video “Michel Foucault para principiantes: ¿Qué es el poder y quiénes te vigilan?” (Ver Anexo 06)

Termina el video.

Doc: *El ojo del poder también puede ver que usan el celular al momento de ver el video. Acuérdense de preparar las consignas para la próxima clase. Nos vemos.*

B. Propuesta interdisciplinar de la asignatura observada

En el presente apéndice, se presenta la propuesta interdisciplinar elaborada por las docentes Martina Pietroni y Andrea Martinez, que sirvió como base teórica para la práctica docente observada en el marco de los registros etnográficos recabados para la presente propuesta de enseñanza.

PROPUESTA INTERDISCIPLINAR: YO-OTRO: UNA RESPONSABILIDAD INFINITA
¿UN MUNDO SOLO PARA LOS SEMEJANTES O UN MUNDO ABIERTO PARA TODXS?

Espacios curriculares que intervienen:
- Psicología
- Sociología
- Problemática Educativa

CURSO: 4to A

Fundamentación

Esta propuesta interdisciplinar surge en el marco del proyecto -iniciado en el año 2020- entre los espacios curriculares de Construcción de ciudadanía y participación, Historia y Lengua y Literatura de 4to año. En el año 2021 -teniendo en cuenta que la propuesta pedagógica de la 213 se centró en el trabajo en proyectos- los espacios curriculares específicos de la orientación en Ciencias sociales y Humanidades de 4to año A (Sociología, Problemática educativa y Psicología) nos sumamos a la propuesta, entendiendo que desde nuestras disciplinas podríamos enriquecer el eje propuesto y a su vez diversificar los contenidos en relación a las temáticas propias de los espacios curriculares intervinientes.

Es así que para el presente ciclo lectivo 2022, la continuidad del proyecto se plantea desde una noción que nuclea y articula los intereses y contenidos de cada uno de los espacios que integran esta propuesta: la noción de “poder”. En este sentido, la decisión que se toma para este año es profundizar las relaciones conceptuales y teóricas entre los espacios curriculares de Sociología, Psicología y Problemática Educativa, complementando con aportes específicos de estos campos del conocimiento. Las reflexiones sobre la otredad, la diferencia, la discapacidad, la normalidad intentarán hacerse presentes como conceptos transversales en el desarrollo de las propuestas didácticas presentadas a los y las estudiantes.

Existen diversos autores que refieren al término “poder”: Foucault, Marx, Sartre, Althusser, Voloshinov, Judith Buttler, por citar solo algunos autores. Para unos el poder es una fuerza

que se posee, para otros, una estrategia que se ejerce. No es la intención de este proyecto analizar la genealogía del concepto sino retomar la idea que emerge en muchas de las conceptualizaciones realizadas y que indica que la idea de poder refracta su otra cara, la del contrapoder. En palabras de Foucault: “Donde hay poder, hay resistencia”. De esta manera, Foucault considera la resistencia como la posibilidad de fragmentar el poder para incluir nuevas formas de existir y de hacer de la vida una obra de arte.

Por otro lado, y desde una mirada sociodiscursiva, la resistencia se plantea en términos de lucha. Si los sectores dominantes instauran verdades, por lo general sesgadas, mediante su ejercicio de poder (mediante los medios masivos de comunicación, por ejemplo); quiere decir que son otras posibles verdades que están oprimidas, ocultadas, pero latentes. De este modo, desde el proyecto se considera que la hegemonía (es decir, aquellas representaciones del mundo que se han instaurado y se instauran desde los sectores de poder, de manera concluyente) sólo puede existir como un equilibrio inestable. En este sentido, el objetivo vertebrador de la propuesta es el de desarticular o deconstruir representaciones consolidadas del mundo, que haga emerger otras miradas posibles, otros accesos interpretativos.

Problematizar la desigualdad, la normalidad y anormalidad, inclusión y exclusión en la sociedad, escuelas e instituciones se constituye en el segundo de los ejes de esta propuesta, como invitación a pensar acciones que posibiliten salir de esas viejas y nuevas desigualdades a través del compromiso social.

A estos conceptos fundamentales del proyecto, sumamos otro, no menos importante, que se vincula íntimamente al objetivo general, es el de “alteridad” (u “otredad”). Si el poder implica una relación social desigual entre los sujetos, esto invita a pensar en las representaciones que se construyen sobre ese “otro”. Estas relaciones pueden ser amables, enriquecedoras, fructíferas; pero también pueden establecerse en forma de discriminación, xenofobia, misoginia, etc. De allí la necesidad de desarticulación de esas construcciones.

En definitiva, el proyecto retoma estas nociones fundamentales: poder, alteridad/otredad, resistencia, normalidad/anormalidad, inclusión/integración, diferencia/diversidad; y pretende así aproximar a los estudiantes, mediante conocimientos aportados desde la historia, la sociología, la filosofía, la literatura y la psicología, las ciencias de la educación, a la comprensión de un mundo heterogéneo, múltiple, diverso y, sobre todo, sumamente complejo. Asumir la complejidad del ser humano como algo que no se agota en categorías fijas, únicas, definitivas; al contrario, cada mirada conlleva la alegría de un nuevo descubrimiento, un co-nacimiento, a la vez que denuncia que todo encuentro desborda los límites de la relación.

Objetivos:

● Reflexionar sobre múltiples formas de ejercicio del poder.
● Identificar distintas formas de dominación.
● Visibilizar y desnaturalizar situaciones de opresión que se manifiestan en diferentes dimensiones de la vida social.
● Analizar las relaciones de poder y hegemonía inherentes al orden capitalista.
● Reflexionar sobre la otredad, la diferencia, la inclusión y exclusión en el campo educativo y social.
● Sensibilizar y movilizar a los y las estudiantes para lograr una comprensión de las problemáticas sociales y educativas actuales que generen un mayor compromiso ético-político.
● Construir herramientas teóricas que permitan una mirada crítica a situaciones de la vida cotidiana.
● Promover el trabajo autónomo, creativo, colaborativo.

Ejes de la propuesta para el 1er. trimestre

EJE 1 ¿La escuela normaliza? ¿La sociedad normaliza? ¿se disciplinan los cuerpos?

Selección de contenidos:
● Problemática Educativa
➢ El concepto “Educación”: una mirada antropológica y sociológica.
➢ ¿Todos los seres humanos somos “educables”?
➢ Características que hacen “educable” al ser humano desde una mirada antropológica
➢ Fines de la educación: Conservación/Permanencia y Cambio/Transformación
➢ Aportes de Paulo Freire: Educación bancaria y liberadora/problematizadora
➢ Disciplinamiento, control, “normalización” y discriminación en las instituciones educativas.
➢ Poder, panóptico desde los aportes de Foucault.
● Sociología
➢ La realidad como realidad simbólica reinterpretada por sus actores: la mirada sociológica
➢ La objetividad en las ciencias sociales
➢ La construcción del significado individual y social.

➢ El Estado, el poder y la sociedad. Las relaciones de poder en la sociedad. Cultura y contracultura

➢ Estructura social. Orden, control, conflicto y cambio social

➢ Viejas y nuevas formas de desigualdad social: estratificación, diversidad étnica y racial, desigualdad de género y de sexo.

● Psicología

➢ Identidad: construcción de la subjetividad. Yo-Otro; un mundo en donde el reconocimiento del Otro me constituye como sujeto.

➢ La personalidad:¿Se nace o se hace?. El apego como patrón de comportamiento o modelo vincular. Series complementarias

➢ Evolución Psicosexual. Complejo de Edipo y Electra. Manifestaciones del inconsciente. Mecanismos de defensa.

Estrategias metodológicas

- Exposición dialogada.
- Interrogación didáctica para la recuperación de conocimientos previos.
- Habilitación de la palabra mediante debates grupales.
- Propuestas de lectura de material teórico.
- Presentación de mapas conceptuales.
- Propuesta de resolución de trabajos prácticos individuales y exposiciones orales.
- Proyección de documentales y películas.
- Propuesta de resolución y exposición de trabajos para generar el debate y la argumentación de sus posicionamientos.
- Presentación de cuestionarios guías para orientar la lectura e interpretación del material teórico.

Evaluación

“La evaluación de los aprendizajes se constituye en una oportunidad para que los y las estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes (...)” Anijovich, Cappelletti.

Entendiendo la evaluación como proceso, la misma aportará indicios acerca de los aprendizajes de los/las alumnos/as y sobre la pertinencia de la propuesta pedagógica y nuestro desempeño como docentes en el marco de la propuesta interdisciplinaria.

No se trata de evaluar el resultado o el producto final del proyecto, sino de definir instancias a lo largo de todo el proceso que brinden indicadores claros sobre los aspectos que nos interesan analizar: trayectoria de los estudiantes, propuesta pedagógica y desempeño docente.

La evaluación tendrá carácter continuo y estará orientada a observar los contenidos desarrollados en el marco de cada espacio curricular y contenidos/actividades planificadas para desarrollar en forma integrada. Es decir, serán contemplados tres niveles de evaluación:

● Dentro de cada disciplina.

● Propuestas o actividades de articulación entre las disciplinas en función de los ejes temáticos propuestos.

● Actividad final integradora de abordaje interdisciplinario.

En cada una de estas instancias los criterios de evaluación se desprenden de los acuerdos entre los docentes.

Pensada de esta manera la evaluación en el marco de este proyecto supone también, el análisis de una serie de parámetros que permitirán observar las trayectorias individuales y del grupo clase y, a la vez, realizar los reajustes correspondientes a la metodología, estrategias y recursos adaptando la propuesta a los diferentes agrupamientos.

La evaluación estructurada de esta manera nos permitirá una autoevaluación como equipo docente ya que compartir la construcción de instrumentos de evaluación y favorecer el diálogo acerca de lo registrado a partir de estos procesos promueve la relación y el intercambio entre pares, construye conocimiento colectivo, y permite compartir buenas prácticas y plantear inquietudes e iniciativas de mejora.

Criterios de evaluación

Apropiación y articulación de los saberes presentados desde los espacios curriculares que intervienen en el proyecto.

Participación en instancias orales y desempeño en clase.

Compromiso y responsabilidad.

Desempeño en trabajos prácticos evaluativos.

Actitud reflexiva y crítica respecto a los contenidos desarrollados.

En las actividades parciales de articulación o integración

Para la realización de los trabajos prácticos evaluativos integradores es importante que puedan:

● Establecer relaciones (simples o complejas) entre los contenidos desarrollados en la propuesta interdisciplinaria.

● Claridad en las ideas que expresan.

● Capacidad reflexiva, formulación de preguntas, críticas, cuestionamientos.

Instrumentos de evaluación:

● Observación y registro del trabajo en clase tanto individual como grupal.

● Resolución de trabajos prácticos parciales que estimulen la búsqueda, el análisis, la selección de información para resolver situaciones problemáticas.

● Producciones escritas y orales. Individual, en binas, pequeños grupos pensadas como una instancia más de aprendizaje.

C. Primer diálogo escrito con la docente

En el presente, se encuentra una carta dirigida a la docente Martina Pietroni, cuya finalidad fue la primera comunicación por escrito con la misma para presentarle los objetivos y el primer esbozo de esta propuesta didáctica.

San Carlos Centro, primavera del 2022.

Querida Marti:

Espero te encuentres muy bien cuando llegues a estos blancos y negros. Te cuento que me dispongo a escribir esta carta el primer domingo primaveral del año, que, sin dudas, hizo honor a su estación. Por la tarde, los lapachos en flor de la plaza del sur ostentaban su belleza y la gente celebraba el encuentro en el evento que organizó la Comuna. Estas palabras que comienzo a hilar, aún embelesado con el aroma de los jazmines, intentan reivindicar un poco eso: la cercanía, el afecto, el estar-juntes. Por ende, primero que nada, quiero agradecerte. Porque tu recibimiento fue un abrazo. Un abrazo cálido, comprensivo, habilitante. Y quiero volver mucho más atrás, para agradecerte por algo que quedó en el tintero: por contagiarme tu pasión por la docencia. Allá, por 2015 y 2016, hiciste del pensar sobre la filosofía y la educación un refugio, un

surco de contención, motivo por el cual hoy estoy aquí escribiéndote, en el cuarto año de una carrera que elegí y sigo eligiendo todos los días, también gracias a vos.

Te recuerdo por qué estoy escribiéndote. Nace este diálogo desde una cátedra que actualmente estoy cursando que se llama Taller de Prácticas de Lectura y Escritura. Desde allí realicé mis observaciones en Problemática Educativa, con el objeto de pensar juntes —la compañía es indispensable para el pensador, como dice Hannah Arendt— sobre la tarea educativa, sobre la práctica docente. Las observaciones, como sabés, tuvieron lugar en el mes de mayo y junio del corriente, en el curso de problemática educativa de 4to año "A", en la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada Nº 213, cuando desarrollaste el eje "Disciplinamiento, control, "normalización" y discriminación en las instituciones educativas".

La idea es activar el pensamiento, poder narrar otras formas de hacer escuela y darles lugar. Para ello, desde la cátedra se nos propone que podamos, a partir de las observaciones que realizamos y las preocupaciones que recabamos de los docentes (a partir de la entrevista que realizamos el 22 de noviembre en tu casa), elaborar una propuesta de enseñanza situada; en este caso, en problemática educativa en el cuarto año de la escuela 213 (dos trece).

El propósito de esta propuesta que realizaré, que deseo poder compartirla con vos más adelante, no tendrá como objetivo ser un faro que guíe la enseñanza, ni una suerte de recetario didáctico, sino más bien se encamina a crear pero(s), por qué(s), dudas. De cierta manera, no serán afirmaciones que se resuelvan de modo tecnocrático y aplicacionista, sino una propuesta didáctica que abra huecos, que permita pensar el hacer didáctico de otra manera. Será una propuesta que nacerá al calor de las observaciones y la entrevista, de teorías y posicionamientos éticos-políticos que permitan re-pensar nuestros modos de estar en el aula y nuestras prácticas docentes. Un lugar de pensamiento que intento sea compartido, como futuros colegas de un espacio tan disruptivo como es el de la educación. Es un poco el ejercicio que Carina Rattero propone: "Es necesario disponerse, ponerse de otro modo, estar al lado" (Rattero: 2022, 31).

En la entrevista me decías: "Creo que en eso fallo un poco, en no encontrar o no saber cómo hacer para mejorar esas respuestas, o mejorar la escritura". Quizá no se trate de encontrar respuestas. Quizá se trate de ensayar otros modos. Modos que se gestan, necesariamente, dialogando, mirándonos, pensándonos. Quizá se trate de afectar(nos), de estar en contacto. Es en ese sentido que pretendo desandar este camino de formación y este trabajo en particular. La propuesta didáctica se orientará a compartir impresiones, dudas, otros posibles escenarios que imagino.

En ese sentido, quiero proponerte ciertos caminos que me parecen pueden ser útiles o interesantes para responder a tus inquietudes. Esta carta pretende ser un primer esbozo de esos caminos, que me gustaría me comentes si estás de acuerdo con ellos para continuar el viaje y construir la propuesta de enseñanza.

En primer lugar, quiero explicitar algunos posicionamientos. Entiendo a la escritura y a la lectura -lo que aquí nos atañe particularmente- como procesos que nos permiten apropiarnos de saberes, que nos hacen parte de la cultura. Como procesos interactivos que se dan en un contexto situado, donde cada uno se acerca a los textos o redacta el suyo con saberes que ya trae, pero que a la vez eso que leemos o producimos transforma nuestros esquemas cognitivos. Tampoco las entiendo como prácticas generalizadas que se aprenden de una vez y para siempre, sino que adquieren distintas formas según la materia de estudio. Quiero decir con esto que la alfabetización no es un proceso inacabado ni inacabable, sino que se construye en distintos niveles y disciplinas y nunca se acaba. La lectura y la escritura adquieren, a la vez, pleno significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrollan. Es en el contexto donde se construyen los significados.

Una autora, Paula Carlino, nos propone pensar a la escritura y la lectura como herramientas que se ponen en juego en la enseñanza y el aprendizaje. Sostiene que no son actividades generalizadas (que se aprenden de una vez y para siempre). Y habla de la alfabetización académica como una responsabilidad institucional. Si bien está hablando de un ámbito académico, podemos pensarlo en la secundaria. Entiende la alfabetización como un conjunto de nociones y estrategias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender. Es en ese sentido, que podemos sostener que la lectura y la escritura son prácticas sociales -que dan lugar a variados procesos cognitivos- que se dan en contextos específicos. Podríamos decir que aprender los contenidos de una materia, en este caso problemática educativa, implica no sólo apropiarse de un sistema conceptual y metodológico, sino también de sus propias prácticas discursivas.

Ahora bien, dado por sentado algunas líneas de lo que entiendo por lectura y escritura, quisiera también esbozar algunos presupuestos epistemológicos del aprendizaje. Para esta propuesta que esbozaré más adelante, será menester destacar que mi posición respecto a la psicología del aprendizaje se tiñe de un presupuesto constructivista, específicamente social. No quiero detenerme mucho aquí en esta carta, porque entiendo que conocés sobre la posición vigotskiana del aprendizaje, pero tampoco quiero obviar algunas impresiones.

Para Vigotsky, el sujeto reconstruye lo construido socialmente, en su

proceso de aprendizaje. Y la enseñanza, en ese sentido, tracciona, va por delante del desarrollo. El docente funciona como una especie de andamiaje, para que el alumno llegue a una zona de desarrollo próximo (un lugar posible con mayor conocimiento). Y es andamiaje, porque en el sentido más explícito del término, no deja que el estudiante caiga al vacío. Desde allí, nos moveremos.

Ahora sí, pasemos a delinear un poco la propuesta de enseñanza. Estos son los criterios que esbozaré y me gustaría que compartieras tus impresiones conmigo, para poder seguir avanzando en la creación de esta planificación.

Tus preocupaciones sobre la lectura, tenían que ver con la capacidad de interpretación de los textos. Me pareció interesante tu aporte en esta área cuando tomaste la decisión de que los textos sean leídos entre todes. Sin embargo, me parece que allí podemos enriquecer la lectura con otras herramientas. El resumen allí me parece interesante de ser propuesto a les alumnes. No sólo aporta a la comprensión sino también a la sistematización de los conceptos o categorías que se desprenden de los textos, ayudando así a una mejor comprensión de les autores. Ese resumen puede ser expuesto para les compañeres, generando así una puesta en acto de lo que comprendieron. En ese sentido, un texto puede ser desglosado para que cada une tome una parte, y la lectura en grupo podría ser del texto completo, anterior a este trabajo. En ese sentido, la bibliografía, que fue recortada en tu trabajo, puede ser más extendida, ya que leyendo con cautela cada parte por parte de grupos pequeños, puede ser bien comprendido el texto. Sin embargo, y esto quiero dejarlo en claro, considero que la bibliografía que tomaste me resulta pertinente para la asignatura. Solamente me gustaría rever, al momento de considerar la propuesta de enseñanza, el manual sobre Foucault, pudiendo traer a la clase algún texto del mismo autor escrito por él, sin dejar de andamiar esa lectura que sabemos es bastante compleja.

Otra cosa que considero interesante revisar allí son las guías de lectura, para que no se vuelvan un mero descifrado o copie y pegue del texto, para ir analizando la lectura de manera compleja, y que eso sea posible de ser visto en los exámenes, donde me comentabas que quedaban les alumnes con respuestas simples. Que el ejercicio de enriquecer los textos, plantear posturas a partir de enunciados teóricos, sea una actividad que venga desde antes de los momentos evaluativos, porque como sostuve más arriba, la lectura y la escritura son una práctica -compleja-.

En relación específicamente con la escritura, me quedo pensando que sería interesante ofrecer una especie de tutoría para los escritos grupales que proponés, que me parece una estrategia interesante el pensar de a pares o en grupos de tres. Podrían plantearse momentos de escritura -ya sea de ensayos, de experiencias

autobiográficas, de monografías- que sean andamiadas por vos en pequeños grupos en diferentes clases. Para que la escritura sea un ensayo y esté acompañada por la autoridad docente, que guía, que acompaña en ese camino.

En relación a los momentos de evaluación, me comentabas que en los exámenes o en los trabajos aúlicos, dejabas por escrito “podría explicar, argumentar más” o “podría ampliarse”. Es interesante que eso sea planteado, pero me quisiera enfocar en la planificación en que esas notas a los escritos sean trabajadas. No obligándolos, como me decías en la entrevista, sino proponiendo espacios y tiempos para que dichas respuestas sean complejizadas: la escritura podemos caracterizarla de esta manera como una actividad flexible, recursiva e interactiva, requiriendo constantemente una reflexión sobre el proceso seguido y sobre el producto que se va obteniendo. Aquí entran en juego nuevamente las tutorías y los trabajos en grupo. Andamiar esas situaciones resulta de suma necesidad si esperamos que los alumnos lleguen a consolidar procesos cognitivos más complejos. No sé si reescribir el exámen es necesario, pero sí detenerse en los puntos “más flojos”, o que requieren de mayor complejización a tu mirada. Otra estrategia que se me ocurre, puede ser presentar estos exámenes enriquecidos por grupos para todes les compañeres, instando a que esas presentaciones sean lo más diversas posibles.

Por todo lo dicho, a modo general, quiero proponerte en la planificación trabajar sobre el tema seleccionado por vos: “Disciplinamiento, control, “normalización” y discriminación en las instituciones educativas” para llegar a una producción final que consistirá en la escritura de un ensayo de carácter filosófico, anticipándonos al trabajo que se realiza en los quintos años para la participación en las Olimpíadas de Filosofía de la Universidad Nacional de Tucumán. En este caso, será un ensayo que entrelace lo filosófico y lo pedagógico, para hacer anclaje en la materia de estudio a la que nos dedicamos. Para llegar a eso, me parece preciso proponer instancias de lecturas de textos pedagógicos-filosóficos, de escritura de borradores, de intercambio de producciones entre estudiantes y de abordaje del ensayo como género textual. En fin, instancias que me parecen necesarias para arribar a esa producción final, pero que intentaré desglosar con minuciosidad en la propuesta didáctica.

Marti, nuevamente ¡gracias!, por abrirme las puertas, por tu predisposición y por tu amorosidad siempre presente. Espero podamos reencontrarnos y seguir este diálogo. Espero tus consideraciones para seguir avanzando en esta propuesta didáctica.

Un abrazo cálido, ¡te quiero!

Nicolás.

D. Respuesta de la docente

En el presente, se transcribe la carta que me legó la docente Martina Pietroni como respuesta a la primera comunicación escrita con ella (ver punto V. C.)

San Carlos Centro, verano del 2022

Querido Nico:

Disculpas por haber demorado en escribirte para responderte acerca de la propuesta didáctica sugerida para el espacio curricular de Problemática Educativa de 4to. A de la EESO 213, en el marco del eje de las prácticas de lectura y escritura que han servido de eje problemático para poner el foco en el análisis que hiciste de las clases, de las propuestas desarrolladas con el grupo, de la planificación de las clases, en fin, de la propuesta metodológica implementada.

Te agradezco por tu participación en las clases, sentí que fueron enriquecidas con tu presencia en silencio, en un primer momento, y con tus aportes muy interesantes en un segundo momento de la participación. Los y las estudiantes siempre preguntaban por vos cuando no estabas presente, querían que estés, que hables, que compartas con ellos tu mirada, tu voz, tu posicionamiento. No me voy a olvidar nunca de ese aplauso tan sentido que te dieron cuando los fuiste a despedir. Haber sido tu docente el último año de la escuela secundaria le otorga un plus a esta participación ya que, ahora como un colega, puedo enriquecerme con tus aportes al igual que lo hacía como cuando eras mi alumno.

Con respecto a la propuesta esbozada en la carta que me escribiste, quiero expresar mi acuerdo con todo lo que planteas. Me sirve para detenerme a pensar qué estoy haciendo en mis prácticas de enseñanza y qué puedo modificar. La rutina escolar, la naturalización de ciertas prácticas me lleva muchas veces a actuar “por inercia”, generando propuestas didácticas casi sin pensarlas, repitiendo a veces lo hecho en años anteriores sin tener en cuenta el grupo de estudiantes con el que me encuentro

trabajando, los sujetos del aprendizaje. Sin embargo, para matizar un poco esta cuestión, me considero una docente que planifica la instancia “pre-activa” de la clase, que se preocupa por generar propuestas significativas. A veces salen y otras no en la etapa activa de una clase… y eso me lleva siempre a revisar lo propuesta en la etapa post-activa. Es por este motivo que tu propuesta es muy importante porque me permite revisar y pensar propuestas para implementar el año que viene.

Coincido en tu posicionamiento epistemológico respecto a la didáctica que vas esbozando cuando haces referencia a que no pretendes realizar un “recetario didáctico” basado en un marco teórico tecnocrático y aplicacionista, sino que crees necesario realizar(te) preguntas, dudar, cuestionar, construir y deconstruir de manera artesanal una propuesta flexible, a modo de “hipótesis” como plantea Stenhouse.

Con respecto a tu posicionamiento sobre la lectura y escritura, te agradezco que lo hayas compartido porque considero que en ese aspecto teórico tengo todavía una vacancia ya que no he tenido formación académica al respecto.

Para finalizar, quiero expresarte que para el próximo año comenzaré a planificar el año de Problemática Educativa tomando tus sugerencias para poner el eje en las prácticas de lectura y escritura en la propuesta metodológica que pueda comenzar a esbozar. Es un desafío para mi poder enriquecer mis clases desde los aportes que me haces, generando en los y las estudiantes un espacio para poder ser protagonistas, tomando la palabra no solo desde la oralidad (que creo que este año fue lo que predominó en las clases) sino también desde sus aportes escritos, potenciando sus habilidades para leer y escribir.

Gracias Nico por tu presencia durante este año! Gracias por permitirme un momento para detenerme a pensar, para que esa rutina de la que hablaba anteriormente no me “fagocite”, para que las prácticas de enseñanza y aprendizaje tengan sentido y significatividad para los y las estudiantes.

Te deseo un gran año 2023! Es mi deseo poder seguir en contacto para enriquecernos mutuamente.

Un gran abrazo, Martina

E. Entrevista a docente

Se presenta en este apéndice la desgrabación de una entrevista realizada a la docente Martina Pietroni en el marco de las observaciones realizadas para el registro etnográfico de la presente propuesta didáctica.

Nos encontramos con Martina Pietroni el día 22 de septiembre de 2022 en su casa, a las 09:30hs. Me esperó con mates, conversamos sobre algunas dificultades de su trabajo en un instituto de formación docente y comenzamos con la entrevista, cuya duración fue de 58 minutos.

Referencias: Martina Pietroni (MP); Nicolás Bitschin -entrevistador- (NB)

NB: *Primero, un poco quería consultarte sobre tu trayectoria docente; preguntarte ¿dónde y qué estudiaste?*

MP*: Yo estudié el profesorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Empecé a estudiar en el 2006. Finalicé el profesorado en el 2010, y cuando estaba en el último año del profesorado estaba la posibilidad de hacer un espacio que se llamaba "Taller de Tesis", entonces en ese año me fui incorporando a ese taller con el objetivo de hacer la licenciatura después. Así que en 2011 y 2012 continué con la investigación para hacer mi tesis de la licenciatura y en 2013 me recibí de licenciada en Ciencias de la Educación.*

NB*: ¿Y hace cuánto trabajás como docente?*

MP*: Como docente comencé a trabajar en el 2011. Yo termino mi carrera en noviembre de 2010, y en marzo del 2011 ya me puse a trabajar. Primero con reemplazos. Recuerdo que en 2011 los primeros meses me llamaron para lo que fue el plan FINES, que era la finalización de los estudios secundarios para las personas de 25 años que tenían algunas materias pendientes; entonces ahí me incorporé desde ese lugar. Y ahí arranqué y no paré hasta ahora.*

NB*: Y en este trayecto, desde 2011 hasta ahora, ¿qué materias preferís enseñar o te sentís más a gusto?*

MP*: Bueno, en el nivel secundario, específicamente; porque desde el 2011 hasta ahora trabajé en el nivel secundario y superior; en el nivel secundario siempre me gustó más la problemática educativa, psicología, esas dos materias como más fuertes. La filosofía la fui descubriendo digamos a medida que fui trabajando. No sé si es que no lo pensé, porque sabía que era uno de los espacios en donde tenía competencia también, pero como al principio me costó un poco, porque sentía que no estaba preparada, hoy también siento que no estoy preparada (risas), pero la fui construyendo y fui empezando a encontrar el sentido a medida que la iba trabajando, que iba planificando, generando propuestas. Así que bueno, hoy puedo decir problemática educativa, psicología y filosofía en la secundaria; y, en el nivel superior, trabajé en Didáctica y Curriculum que es una materia que me gustó mucho, además fueron muchos años y logré ir armándola y buscándole la vuelta a eso; y la práctica docente, que me gusta, pero que a la vez genera todo un desafío por lo que implica*

encontrarse con el estudiante que está haciendo sus primeras clases. Genera algunas tensiones en la evaluación de eso, pero me gusta.

NB*: Y actualmente, Marti, ¿en qué cursos estás trabajando? ¿En qué escuelas?*

MP*: Bueno, estoy trabajando en la escuela nº213 en San Carlos Centro, en primer año, en Formación Ética y Ciudadana, y un espacio que me gusta también que es el de ruedas de convivencia. En la provincia de Santa Fe las ruedas de convivencia no son espacios curriculares, no tienen una calificación en la libreta. Son como propuestas, podríamos decir, de acompañamiento pedagógico y afectivo, vincular más que nada, que tienen que ver con generar, sólo en el ciclo básico, lo que se llaman las ruedas de convivencia, que son momentos en los que nos encontramos con estudiantes de primero y de segundo, dentro de la carga horaria que ellos tienen de las materias; ah, mirá, justo está mi suegra, ¿podemos parar?*

Pausamos la grabación por unos minutos mientras hablaba con su suegra.

MP*: Bueno, y las ruedas de convivencia son esos momentos en donde nos encontramos con los estudiantes para trabajar cuestiones referidas a lo grupal, las relaciones entre ellos, lo vincular, cómo es ser estudiantes de una escuela secundaria; y también somos mediadores entre las familias, los docentes, si hay un problema o conflicto en la conducta de alguno de los estudiantes, por ahí poder convocar a las familias, hacer un trabajo de seguimiento. En cuarto año estoy en problemática educativa y en quinto en filosofía. Y en el nivel superior actualmente estoy en la práctica docente 3 y 4 del profesorado de historia en el instituto nº60.*

NB*: Ahora sí, pensando en las observaciones, primero preguntarte cuántos estudiantes tenés en problemática educativa y me gustaría que intentes describirlos.*

MP*: Son 32 estudiantes, al comienzo del año eran 33, una estudiante entiendo que no continua más la escuela secundaria. Son 32 actualmente. Y son en general, para describir al grupo, les gusta participar mucho; cuando se proponen actividades para poder problematizar, reflexionar, poder dar sus opiniones, siempre están muy ávidos de poder participar, en esas instancias orales. Lo que notamos es que es un grupo que cuando se proponen actividades que tengan que ver más con la escritura o con la recuperación de contenidos dados para poder analizar alguna situación, para poder dar argumentos que puedan ir entre lo que ellos opinan y la teoría que se va trabajando, ahí es donde encontramos la mayor dificultad. En la producción escrita, quedándose con respuestas sencillas, simples, no desarrollando demasiado esas ideas. En la participación en instancias orales son muy participativos, expresan sus ideas. Yo me doy cuenta que les gusta más esa porque se sienten más cómodos en esa situación, pero ahora, cuando tienen que responder preguntar, analizar un texto, cuando le presentamos un texto, un relato, miramos una película y respondemos consignas, esa parte es como que se quedan en respuestas más*

simples que tal vez no reflejan todas las reflexiones que generan las instancias orales. Yo justo tengo clases con ellos los viernes, en el último bloque de 80 minutos, entonces creo que fue generado por una propuesta mía de llevar actividades que tengan que ver más con instancias orales, con ver videos cortos que nos permitan reflexionar desde la oralidad. Porque como eran los viernes en las dos últimas horas necesitaba generar una dinámica donde ellos se sientan más cómodos para poder analizar los temas que estábamos trabajando; y fuimos dejando de lado la escritura. Cuando después les proponemos una escritura, que generen una reflexión en torno a los temas desarrollados, quedan como ahí un poco más básico. Pero bueno, en ese sentido, son así. Pero son muy afectivos también, tratando de establecer siempre un buen vínculo con el docente, no hay faltas de respeto, no hay problemas de conducta. Que eso es bueno. Y además se nota que les gusta mucho estas materias que tienen que ver con el campo de las ciencias sociales y las humanidades.

NB*: En sintonía con esto, ¿cuáles crees que son los problemas de aprendizajes más comunes? Y si sabés a qué se deben*

MP*: No sé si llamarlos problemas de aprendizaje, pero notamos como una falta, hablo en plural porque trabajamos con otra profesora, que es la profe de sociología y psicología, y tratamos de hacer una evaluación en conjunto a partir de un proyecto que tenemos, una propuesta que llamamos interdisciplinaria, entonces hacemos estas evaluaciones juntas y justo en este último tiempo lo hicimos por el cierre del segundo trimestre; y notamos como un efecto de la falta de hábitos en el estudio, o en la preparación previa, una lectura previa. Yo creo que la pandemia ahí generó como un quiebre en ese sentido, de, por ejemplo, les proponés unas consignas, empezamos a resolverlas en clases y, para la próxima clase, traigánlas resultas. Y, de los treinta y dos que dije que eran, tal vez la llevan resulta 5 o 6. Este año en problemática no hemos hecho una evaluación como tradicional, pero sí en sociología y psicología han tenido unas instancias evaluativas de ese tipo y no hay un estudio previo que te permita llegar a la clase para poder resolver esa evaluación a partir de esto que fuiste pensando previamente en tu casa. Entonces, notamos eso. Una falta de hábitos de estudio o de decir, bueno, a ver, antes de ir a la clase, miro la carpeta o trato de ver qué estuvimos haciendo. Lo que se trabaja, se trabaja en clase, principalmente. Algunos sí, recuperan en sus casas, o intentan seguir pensando estas cuestiones, pero después la mayoría lo que se hace se hace en clases. Y entonces eso no lo llamaría problema de aprendizaje, sino tal vez lo analizamos como esa falta o dificultad en general de generar un hábito extraescolar que te permita llegar a la clase con las ideas un poco más frescas.*

Y después, bueno, si pensamos en un problema del aprendizaje, que tampoco sé si llamarlo problema del aprendizaje, pero puede tener que ver con la dificultad en la interpretación de los textos. Cuando se han propuesto unos textos con un mayor grado de complejidad, por ejemplo cuando habían hecho esa evaluación integradora en el mes de Junio para cerrar el

trimestre. ¿Te acordás que había como fragmentos de textos y ellos tenían que interpretar lo que decía? Notábamos que no comprendían eso que estaban leyendo. O, que al menos, no hacían el esfuerzo por decir qué quiere decir el autor. Se quedaban tal vez en las palabras más textuales, no entendiendo que en algunos casos eran metáforas que te llevaban a pensar en otras cosas. Esa puede ser la mayor dificultad.

Y después bueno, eso después se refleja en las respuestas que ellos elaboran para poder dar cuenta del análisis que están haciendo. Las respuestas son muy sencillas, muy simples, quedan ahí. Estando en cuarto año, similar a lo que vos ves en primero o en segundo año en algunos casos.

NB*: Y respecto, a esos casos, en la intervención docente, ¿vos cómo trabajás esas dificultades?*

MP*: Nosotros si nos presentan un trabajo que tengan respuestas más simples, lo que intentamos es rehacer ese trabajo, complejizarlo, pero después no tenemos muchas respuestas de devoluciones para poder mejorar eso. En algunos casos, no lo hago, pero se podría socializar esas respuestas para ver qué tendríamos que mejorar. Creo que en eso fallo un poco, en no encontrar o no saber cómo hacer para mejorar esas respuestas, o mejorar la escritura. Ellos en algún momento han manifestado que les gusta escribir, algunos, pero bueno, eso después no se ve reflejado en esas consignas que se pueden proponer. Tal vez ahí se necesitaría hacer una mayor intervención en eso, que tal vez es lo que yo no hago de la mejor manera. Para pensarlo... ¿cómo hacer para mejorar esas producciones?*

NB*: Y estas dificultades que vos mencionás al momento de la escritura y de la lectura, ¿la reconocés en otras escuelas? ¿O en otras materias? Con otros estudiantes...*

MP*: Sí. Creo que son dificultades que se pueden pensar comunes en los adolescentes con los que trabajo. En quinto año que trabajo en filosofía, es otro grupo que podemos decir que la mayoría genera, hay más desarrollo de ideas, de poder escribir un poco más, de ampliar. Pero me parece que sí, que en este grupo particularmente, podrían ser características que se van repitiendo en otros grupos. En primer año, intentamos como generar actividades en donde ellos puedan generar un desarrollar un desarrollo de la escritura, de las ideas; pienso eso: que si no se hace desde primer año, por ahí llegan a cuarto con estas dificultades y bueno, está bueno poder hacer un proceso desde que inician.*

NB*: ¿Sentís que hay muchos estudiantes que andan bien? Y en ese sentido, ¿por qué crees que andan bien?*

MP*: Sí, hay muchos que tienen un buen desempeño. Creo que podríamos pensar varias razones. Una es el interés que tienen en esos espacios curriculares. Creo que podemos establecer una relación entre la capacidad de escritura, donde pueden ampliar sus ideas, desarrollar, y la experiencia en la lectura que tengan.*

NB*: Esta capacidad y experiencia fuera del ámbito de la escuela, ¿vos decís?*

MP*: Sí. Por ejemplo, chicos que han leído mucho pero que tal vez no fueron propuestas de lectura en la escuela, sino porque en la familia había muchos libros, porque son socios de la biblioteca, porque les gusta la lectura. Eso se ve reflejado después en la amplitud del vocabulario, la capacidad de expresión. En la escuela se generan propuestas de lectura, algunos la pueden aprovechar y eso les generó también la capacidad de escribir más y mejor, pero creo que tiene bastante que ver con lo personal, con lo que traen de sus casas. Y bueno, te decía entonces: el interés por la materia, esta cuestión de las experiencias en la lectura, ¿qué mas? De ciertas facilidades para escribir. Por ejemplo, en otro curso donde tuvieron que escribir un ensayo, hay estudiantes que lo pueden hacer con más facilidad, le sale más naturalmente. En cambio a otros les cuesta. Empezar, a ver cómo lo escribo, qué digo.*

NB*: ¿Eso lo entendes como algo más natural?*

MP*: No sería natural, tiene para mí, podemos pensar que tiene que ver con estas experiencias en la vida de cada uno de ellos. Estoy pensando también qué genera la escuela para que esas potencias se puedan dar. Y por eso no le estoy quitando mérito a la escuela en ese sentido. Porque proyectos de la escuela de lectura, de libros completos, para poder después analizar. Sobre todo, en los espacios de lengua y literatura se da esa propuesta. No hay otros espacios, o al menos yo no conozco en la escuela en donde trabajo, donde se genere la lectura completa de una obra; o de un capítulo. Bueno, en filosofía intentamos leer el capítulo de un libro también y hubo buenas respuestas a eso. Entonces la escuela como que hace esos intentos de, por ejemplo, leer, porque saben que desde las casas hay muchos que no lo pueden hacer, o que no tienen esas posibilidades, entonces la escuela se ubica como ese lugar donde algo distinto sucede. Y generó, en algunos casos, resultados donde se sintieron como más interpelados por la lectura, cosa que nunca hubieran pensado. Hay cosas que se generan en la escuela. Igualmente, yo pienso que lo que traen de sus casas, tal vez tiene más paso. Como capital cultural, podríamos decir.*

NB*: Esto lo fuimos desandando hasta ahora, pero no quería dejar de preguntarte, ¿cuáles son tus preocupaciones en relación al aprendizaje de la lectura y la escritura en tu materia?*

MP*: Una de mis preocupaciones tiene que ver con la capacidad de interpretación de los textos. Por eso, por ejemplo, a veces tomamos la decisión de leerlos entre todos, ir frenando en esa lectura para poder ir entre todos tratando de interpretar lo que se quiso decir ahí. Porque si se hace un propuesta individual o en grupos de lectura, muchas veces se lee para responder determinadas consignas, o para cumplir con esa actividad que se propone, y no hay como una interpretación más profunda o compleja de eso que se está proponiendo leer. Esa creo que es una de las preocupaciones o de cosas que intento*

trabajar. Cómo se interpreta ese texto, digamos. Por eso recurro a la lectura colectiva, para que todos estén prestando atención; porque en el trabajo en grupos se dificulta ese seguimiento. Por ejemplo, que puedan interpretar un texto y no se queden en la literalidad de eso. Qué hay detrás de eso que dice, por qué lo dice. Eso es una de las cosas que me preocupa.

NB*: Eso en relación a la lectura, ¿y en relación a la escritura?*

MP*: Recuperando un poco lo que te decía al principio, tal vez como el quedarse únicamente con respuestas muy simples. Yo siempre cuando corrijo les pongo: "Podría ampliarse esta respuesta", "Podría desarrollarse más", "Podría explicar, argumentar más"; porque siempre se quedan como en respuestas muy concretas que no permiten la complejización de eso. Pero bueno, tal vez ahí, volviendo a las preguntas que me hacías, un error o un desacierto que puedo cometer como docente que tiene que ver con dejar ese "podría ampliarse" ahí, Y no generar la obligación de ver cómo la ampliamos, qué más se podría decir de esto.*

NB*: Claro, ¿vos eso lo hacés en términos de devolución de las etapas evaluativas?*

MP*: Claro. Sí, queda ahí, y no hay tal vez como un re-trabajo de eso o un volver a mirar eso, para ver cómo podemos ampliar esa escritura, cómo la podemos complejizar. Porque tal vez, a veces pienso que lo pueden hacer solo, pero no, necesitan del acompañamiento del docente.*

NB*:¿Por qué elegiste los textos que trabajaron este año? Recuerdo el de Narodosky, el recorte del manual de Foucault...*

MP*: Elijo esos textos porque creo... O sea, lo que hago con los textos es, por lo general, intentar que sean como más académicos. Primero, problemática educativa tiene como una dificultad: no tiene como un manual. No hay una editorial que haya generado como un manual o libro para la secundaria, como historia, biología, lengua, donde puedas tener una propuesta más elabora para poder retomar esos, que son propuestas generadas para el sujeto de la educación secundaria, donde vos puedas seleccionar eso para generar la propuesta de textos. Entonces, cuando armas el material de problemática educativa aparece esa cuestión de que qué elijo: porque puedo elegir un artículo académico, una investigación. Trato de elegir artículos o textos que tengan que ver con el ámbito de lo académico, pero siempre le hago como un filtro, hago una selección. Ese artículo de "Orden y disciplina son el alma de la escuela", está recortado. Porque considero que para la edad que tienen hay partes que son muy complejas para entenderlo. Elijo eso en función de estos autores que me permiten ir al saber sabio pero tratando después de adaptarlo a lo que ellos puedan entender para la edad que tienen. Por eso elijo eso. Intentamos, por ejemplo, Foucault, Narodosky; ahora estaba preparando un material que recupera algunos artículos de la Ley Nacional de Educación, para la educación especial. Trabajamos un texto sobre discapacidad de Liliana Pantano, que trabaja cómo pensar y nombrar a la*

discapacidad. Que son textos que encontrás en el Google Académico. Tienen cierta rigurosidad académica, pero que después tienen que ser recortados, o elegidos estratégicamente para que ellos puedan comprender. Así que bueno, en función de eso tomo las decisiones. Dándole cierto rigor académico, pero que al mismo tiempo que puedan ser accesibles para ellos y comprensibles.

Trabajamos otro texto de Miguel Santos Guerra, que tiene un libro que se llama "La estrategia del caballo", y cada uno de los capítulos de ese libro son como relatos, cuentos, historias, que te permiten pensar en cuestiones escolares. Y hace poco trabajamos uno que se llama "La gallina no es un águila defectuosa", entonces eso también. Cómo esta persona que trabaja en el ámbito de la academia, que tiene ideas para pensar en la formación docente, cómo a través de este texto, tomando como metáfora a los animales, podemos pensar a la diferencia, a la diversidad, a la discapacidad, la normalidad y la anormalidad.

NB*: Bueno, para eso trabajaste también el texto de Vallejos...*

MP*: Que era un fragmento, muy cortito.*

NB*: Pero no deja de ser un libro académico.*

MP*: Claro. Hago ese intento. Porque como te decía, como no hay un material elaborado, que tal vez si lo hubiera no lo usaría. Porque a veces también los manuales escolares se pueden reelaborar. No los copiaría y pegaría. Intentaría darles una vuelta. Pero bueno, en este caso, es como armar el material de cero. Porque no hay nada previo.*

NB*: Y este armado, ¿con qué preocupaciones tiene que ver? Porque ahora lo pienso y puede ser por darle solidez a la disciplina o por pensar el paso a la universidad...*

MP*: Puede ser... Desde el campo de las ciencias de la educación pensar la problemática educativa te lleva todo el tiempo a la carrera que estudiaste. Por eso es una de las materias que por ahí más me gusta. Porque es la que siento que representa mucho más lo que yo estudié en los años de carrera. La problemática educativa me permite volver al campo de las ciencias de la educación, dándole solidez teórica, en el sentido en que ellos puedan tener un acceso mínimo, breve, simple, tal vez, al campo de la educación en términos generales. Ahí metiendo un poco lo psicológico, lo pedagógico, lo filosófico, lo antropológico, como ese cruce en las propuestas. Creo que tiene que ver con eso. Recuperar cuestiones del campo de las ciencias de la educación, dándole solidez teórica a la propuesta que se haga. Y, al mismo tiempo, tratando de negociar en cómo hacer para darle esa solidez y que ellos puedan comprenderlo; y que les sea también, que les genere cierto interés también. Que no genera el mismo interés en todos los estudiantes, nos damos cuenta de quiénes son los que más les gusta eso. Es una materia también que es muy específica del campo de esa orientación, de humanidades y ciencias sociales, entonces yo siempre digo que la problemática educativa, en quien interesado en futuro en estudiar una carrera de formación docente, o la psicología, o trabajo social; cuestiones más de ese tipo*

de carreras, es algo que como base, como primer acceso a ese conocimiento, después pueden tenerlo como base. Pero hay chicos que en cuarto año todavía no saben, o no tienen un interés en eso. Y problemática educativa es la primer materia que es bien específica, que te gusta o no te gusta, no hay muchos grises en torno a eso.

NB*: Ahora nos vamos un poco hacia el lado de la evaluación. Quería preguntarte ¿Cómo evaluas? ¿Cómo corregis?*

MP*: Este año hemos evaluado en conjunto con la otra profe que da psicología y sociología, con evaluaciones que nosotras denominamos integradoras. Al finalizar el primer trimestre, evaluamos mediante un trabajo práctico evaluativo, que proponía consignas de interpretación de textos, recuperación de contenidos de los distintos espacios curriculares. Se corrige en conjunto y definimos el concepto. No hemos puesto este año un número, y escribimos alguna devolución para que ellos puedan tener en cuenta a qué se debe ese concepto. Y en el segundo trimestre hicimos una evaluación integradora, en donde miramos la película "La Ola", y a partir de esa película generamos un cuestionario que intentaba analizarla teniendo en cuenta los conceptos trabajados en las materias para poder poner en juego lo que habían entendido de esos conceptos. Fueron las dos grupales, entre dos y tres integrantes. Funcionaron para darle un cierre al primer y segundo cuatrimestre. En el medio, desde mi lugar, desde la problemática educativa, hago evaluaciones parciales, pero no pensadas como evaluación individual, de respuesta de un cuestionario. Hicimos algunas actividades en las clases, en donde analizamos un texto, un video, la película "Los Coristas" que había sido un trabajo práctico. Y esas evaluaciones parciales me permiten después llegar a una nota final que tiene que ver con el cierre de los cuatrimestres y a fin de año con la calificación final. Siempre me costó bastante hacer esa evaluación, en el sentido de volcar en una nota un número, aquello que el estudiante va haciendo durante el año, o el proceso que va teniendo. Por eso, bueno, podríamos decir que es una evaluación más del proceso, cómo se van desarrollando, desempeñando. Tiene cuenta mucho la participación que ellos tienen en instancias orales, como hay bastantes momentos de instancias orales donde ellos participan, debaten, intercambian, también se van teniendo en cuenta esa participación.*

NB*: ¿Cuáles son tus intenciones al momento de hacer este tipo de evaluaciones? ¿O por qué lo hacés así? ¿Y por qué no de otra manera?*

MP*: La evaluación individual, hace bastante, desde la pandemia, se fue resignificando, la fui repensando. En el sentido de que no únicamente tiene que ver con que el alumno de manera individual responda durante 80 minutos una serie de preguntas. Lo pienso en el sentido de, bueno: ¿por qué tomo estas decisiones? Porque no quisiera volver a una evaluación tradicional. Porque creo que lo grupal potencia mucho la posibilidad de un intercambio que te permita seguir pensando. Porque entiendo la evaluación como un*

momento que no tiene que ver solamente de dar cuenta de eso que venías acumulando, que sabés, sino como un momento que no hunda o que no te excluya, sino que te permita seguir aprendiendo. Es necesaria la evaluación. ¿Por qué proponemos estas instancias? Bueno, a ver, hasta acá, ¿qué es lo que estás aprendiendo? ¿Qué es lo que estás entendiendo? ¿Qué es lo que nos podés contar que recordás? ¿Qué sabés? ¿Qué pudiste procesar, relacionar? Eso también, estableciendo relaciones intentamos evaluar este año. En relaciones entre los espacios curriculares y relaciones dentro de cada uno mismo de los espacios. Pero bueno, es un poco eso: tomo estas decisiones en relación a la evaluación porque entiendo la evaluación de esta manera, como te decía recién. Nunca pensé la evaluación como algo que excluya, no es que te quiero matar, te quiero eliminar, te quiero hundir con esto, al contrario. Quiero que pensemos juntos, con otros, por ejemplos pares, que nos permita poder seguir aprendiendo.

NB*: Para ir cerrando, ¿cómo caracterizas a un buen alumno y a uno que tiene problemas en la escuela?*

MP*: Podríamos empezar diciendo si existe un buen alumno. O con qué criterios podemos decir que un buen alumno es un buen alumno. En referencia a qué, digamos. Podemos pensar como en aquellos alumnos que están la escuela como disfrutando y tratando de aprender todo el tiempo aquellos contenidos, que absorben muchas cosas. Bueno, vos le proponés algo y están ahí como entusiasmados para resolverlo, o queriéndose superar a ellos mismos. O vos les proponés rehacer este trabajo, se sientan y lo piensan nuevamente, te consultan, están ahí interesados en ese proceso de aprendizaje. O que los movilizan las cuestiones que se trabajan. Y bueno, los caracterizaría como esos alumnos ávidos de conocer. Por eso preguntan, se cuestionan, reflexionan y te cuestionan también lo que vos decís: eso me parece re interesante. Como que ellos puedan ver al docente no como aquel que tiene el conocimiento ya cerrado sino que ellos también pueden aportar un montón y pueden hacerte repensar a vos muchas cosas que estás diciendo. Tengo muchas experiencias de esas de proponer un concepto, una actividad, y que ellos digan "Esto que vos estás planteando la verdad que no nos sirve" o que "no me interesa", o "esto que dice el autor estoy en contra porque yo pienso otra cosa". Y todas esas situaciones, podríamos decir que es lo que quiero que les pase a los estudiantes, que me cuestionen, que me preguntes, que duden de lo que digo, que reflexionen o que me interroguen aquellos que nosotros vamos y proponemos. Porque también nos permite a nosotros como docentes poder seguir pensando en cómo proponer nuestras clases, cómo planificar, qué propuestas generar. Esos creo que son los buenos alumnos, aquellos estudiantes que vos notás que están movilizados, sensibilizados, que hay algo en ese proceso de enseñanza y aprendizaje que los transformó de alguna manera.*

Y aquellos que tienen algunos problemas de aprendizaje, podríamos decir, no sé si serían problemas de aprendizaje. Podríamos pensar en estudiantes que no encuentran en la escuela o no priorizan, un lugar de oportunidades. Yo creo que como docente estoy tratando siempre, en algunos casos fallo en ese sentido, pero trato de incorporarlos, de sumarlos. De que si hay una mínima participación, "Qué bueno esto, lo que estás diciendo, podríamos tratar de seguir pensándolo", que se parte de ese momento

NB*: Claro, darles el lugar*

MP*: Darles lugar, claro. Esa es como una de las estrategias. Pero después, en muchos casos, eso parece que no alcanza. El docente, aunque intente hacer eso, después no ve resultados en la transformación. Estás interesado, tenés ganas. No, siguen en situación de apatía, desinterés. Yo a veces lo relaciono también con el ámbito de familia, cómo potencian eso también o acompañan a la escuela en esa posibilidad. Estoy pensando mucho en la prioridad que le dan determinadas familias a la educación. Yo trabajo en esta escuela, que es pública, y se puede ver esto de aquellos estudiantes que vienen de familias que no han terminado la escuela secundaria, pero que sin embargo hay un interés o una búsqueda de la escuela como un lugar posibilitador de otras perspectivas de futuro u otros proyectos de vida. Y en algunos casos, no se ve eso en la escuela. Estoy en la escuela, la transito, cumplo, hago, para poder terminar y obtener un título, pero en el medio no me pasa nada, o no me moviliza, sensibiliza, transforma nada. Serían aquellos estudiantes que presentan algunos problemas de aprendizaje para mí tiene que ver más con una dificultad en el sentirse parte de un proceso educativo, como proceso de enseñanza y aprendizaje. Que no tienen la responsabilidad ellos ni la culpa, muchas veces puede tener que ver con no saber cómo hacerlos parte de eso. Pero bueno, desde mi lugar como docente lo intento. Pero después siento que ese intento que yo hago como resultado no se ve lo que yo pretendo. Por ejemplo, que le den prioridad a la escuela, que encuentren en esos procesos de enseñanza y aprendizaje, un lugar para aprender, un ejercicio intelectual, cognitivo, que te permita abrir la cabeza, pensar otras cosas, transformarte a vos mismo.*

NB*: Salir del ámbito de lo familiar*

MP*: Sí, y de ciertas situaciones de comodidad en algunos casos.*

NB*: Bastante ligado a esto, ¿Cuáles crees que son los indicadores generales de éxito o de fracaso escolar?*

MP*: ¿Quién da esos indicadores?*

NB*: Para vos, individuales. También podemos pensarlo desde la deserción...*

MP*: En cuanto al éxito escolar. Por ejemplo, pienso ¿Qué significa tener éxito en la escuela?*

NB*: Por ejemplo, pienso en concreto, poder ir al día con la materia, recibirte...*

MP*: Sí, tener éxito en la escuela... Por ejemplo, egresar, poder tener un título secundario, aprobar los espacios curriculares.*

NB*: Exactamente, ¿pero cuáles crees que son los indicadores que hace a eso? Recién me hablabas de la relación con la familia, cómo se sienten conmovidos.*

MP*: Las cosas que podemos observar...*

NB*: Que hacen al éxito o al fracaso.*

MP*: Bueno, el acompañamiento de las familias puede ser uno. El ínterés... O transformar la pregunta en ¿Qué es lo que determina el éxito en la escuela?*

NB*: Claro.*

MP*: Estudiar y aprobar todas las materias, cumplir con las tareas que se proponen, no me refiero a las de la casa, sino en la escuela en el momento que se propone una actividad, poder resolverla. La prioridad que las familias les otorga a la formación.*

NB: ¿Sentís que los recursos económicos de la familias influyen en ese sentido?

MP: Sí y no. Es un condicionamiento, por ejemplo de familias más vulnerables, que a veces les cuesta tener todos los materiales. Pero en los últimos años, veo que las familias que desean o le otorgan prioridad a la escuela, priorizan esos recursos económicos para que sus hijos o hijas tengan todo lo que hay que tener en la escuela: los cuadernillos, los útiles escolares, el uniforme. Es un condicionamiento pero no le otorgaría como un factor que tenga mucha fuerza.

El condicionante más fuerte me parece que está en cómo me atraviesa y me moviliza la escuela secundaria como prioridad para que mi hijo la transite y pueda estar... las familias que le dan lo mismo si sus hijos van o no a la escuela. Si no quiere ir a la escuela, bueno, que vaya a trabajar, o que se quede en casa sin hacer nada, porque el trabajo a los quince años tampoco es muy fácil de conseguir. Entonces, bueno, está todo el día en casa, no quiere ir a la escuela, o ya le insistí bastante para que vaya y desistí ahora porque ya me ganó la pulseada. En ese caso, sí veo, que tal vez esto tenga que ver con un indicador del fracaso, veo algunos adultos que, en esa relación entre adulto y adolescente, no hacen uso de la autoridad que tienen como adultos para indicar a ese adolescente o para orientar y acompañar en lo que debería, lo que tendría que hacer. La escuela secundaria es obligatoria, hay que ir a la escuela y acompañarlo en ese proceso. También se suma la adolescencia y todo lo que eso genera como etapa de la vida, donde tengo que acompañarlo, orientarlo, ayudarlo, y no desistir en ese intento. Y que no me gane, porque es un adolescente al que yo tengo que mostrarle que hoy en día la posibilidad de estar en la escuela, de ser parte de una institución educativa, no sé si le garantiza, pero es lo que a la edad de adolescente tiene que pasarle. Porque si no, ¿qué te pasa? O quedarte en tu casa durmiendo todo el día, o irte a trabajar, pero un trabajo que tiene condiciones precarias. Entonces, eso puede ser uno de los indicadores de fracaso escolar: familias que no

priorizan o que no están fuertes en ese acompañamiento o ese sostén del adolescente. Que frente a cualquier dificultad "no quiero", "No sé", "No me da la cabeza", "Nunca la voy a poder terminar".

NB*: Y eso sería todo...*

MP*: No sé si te va a servir mucho.*

NB*: Estoy seguro que un montón.*

MP*: A mi me hace pensar también en muchas cosas que yo hago y tendría que mejorar. Por ejemplo, el tema este de la evaluación, de las devoluciones. Lo que me pasó este año, que me pasa siempre en los ensayos filosóficos de quinto año, ahí creo que puedo decir... En problemática educativa, el otro día en cuarto, una chica, a partir de tu ensayo de INADI, dijo, "¿por qué no hacemos nosotros también como un certamen literario?", había chicos que dicen "A mí me gusta escribir, pero no me animo", o "Nadie sabe". Como que hay prácticas de lectura y escritura que están, pero que tal vez la escuela no puede tomar y potenciar. En los ensayos me pasa mucho que se siente que no van a poder, y ahí el acompañamiento es recontra difícil, porque es ideas y vueltas, borrador y corrección, borrador y corrección, y "fijate acá..." y "Este conector te podría servir para darle continuidad". Y "buscá". Y hubo chicos que tomaron todas esas sugerencias y se vio una potencia en esa escritura, y otros que sugeriste y sugeriste, y después quedaron ahí, en lo que les pareció más fácil de resolver. Y ahí se ve mucho esa mejora en la escritura. Y creo que los ensayos han servido en los últimos años para poder decir bueno, "soy capaz de escribir esto de tres páginas" que no es nada extenso, pero que es uno de los primeros momentos que ellos pueden decir "soy autor de esto". Porque si no lo que hacemos mucho en las prácticas de lectura y escritura es eso, que tal vez las respuestas simples tienen que ver con las preguntas que hago. Puede ser... Pensar las consignas también es poder tener otras respuestas. Entiendo que también tiene que ver con los estudiantes. La otra vez justo fuimos a ver a Carlos Skliar a Esperanza. Estuvo dando una conferencia, y el hablaba de la universidad. El decía "yo les propongo a los estudiantes leer tal obra; bueno, a ver qué capítulo, te preguntan" Como que hay algo de que sea algo acotado, rápido. En Youtube encontrás un video de dos o tres minutos que te explica El Capital de Marx, por ejemplo. Y los chicos con el TikTok, con esas cuestiones muy rápidas, de pocos segundos, de pocos minutos, también están bastante mal acostumbrados, a que la extensión se les haga eterna.*

NB*: Sí, no hay lugar para la detención.*

MP*: Claro, Skliar planteaba un poco eso: la interrupción, pensarlo de otra manera, procesarlo con otros tiempos. Y está bueno. Este año hubo un proyecto de lengua y literatura de leer obras de primero a quinto, libros completos. Después hicieron una jornada "La biblioteca abierta", que ellos antes de las vacaciones fueron a buscar libros. Entonces*

se llevaron a sus casas. Algunos los leyeron y otros no, quedaron ahí en un lugar. Pero bueno, eso es la propuesta, después lo que cada uno pueda hacer con eso es distinto.
Creo que no te puedo dar respuestas cerradas en esas cuestiones porque yo lo sigo pensando. Y nunca voy a tener la respuesta definitiva a todas estas cuestiones.
Después este año, en la evaluación me encontré con algunos problemas porque estamos trabajando en proyectos y después tenemos que evaluar como proyecto. Entonces, si entre los tres espacios, decidimos no aprobar a un estudiante, tenemos que los tres no aprobarlo. Y yo creo que todavía nos falta un montón para poder establecer un trabajo mucho más interdisciplinario que te lleve a esa evaluación en conjunto. Porque terminamos cada una desde su espacio, trabajando los contenidos de su espacio, con un eje articulador o todos intentando sumar a ese eje, pero seguimos pensándonos individualmente, es difícil correrno de eso.

F. Selección de Michael Apple

Selección del libro "Ideología y poder", para la formación de le docente en la temática. Consultar en: https://drive.google.com/file/d/1jgl8meMpE1ax7Z9o3anKA1dRwRkL7Kg8/view?usp=sharing

G. Artículo de Mirta Lidia Sánchez

Artículo de Mirta Lidia Sánchez, para la formación de le docente en la temática. Consultar en: https://rieoei.org/historico/jano/opinion38.htm

H. Video "Another Brick in the Wall" de Pink Floyd

Video "Another Brick in the Wall" de Pink Floyd, subtitulado en inglés y español. Consultar en: https://drive.google.com/file/d/1rUX20LuA7UCF2WHzI12TyLuVvGZd99kK/view?usp=sharing

I. Presentación de Power Point.

Consultar en: https://docs.google.com/presentation/d/1Tka4dO9klfAMGjHDXy6alQi4GzUjMETl/edit?usp=sharing&ouid=104669034966130641086&rtpof=true&sd=true

J. Selección del texto "Orden, poder y disciplinamiento en la escuela" de Mariano Narodowski y Claudia van der Horst

Consultar en: https://drive.google.com/file/d/1CVvQAtjovj39d2k0WgUzTb9Q1xH4Y8HU/view?usp=sharing

K. Texto "Acerca de masculinidades, feminidades y poder en las escuelas". De Adriana Hernández y Carmen Reybet

Consultar en: https://drive.google.com/file/d/1rrC9GL2L97GOLevCFPiOpicgu69_UEMH/view?usp=sharing

L. Libro "Crianzas" de Susy Shock

Consultar en: https://www.explora.cl/araucania/wp-content/uploads/sites/16/2021/10/CRIANZAS-Susy-Shock.pdf

M. "Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario" de Carlos Skliar.

Consultar en: https://drive.google.com/file/d/1v4pE7XkCbQTXVfffmDqQ52MfcUKVN6TE/view?usp=sharing

N. Respuesta de la docente a la presente propuesta de enseñanza

Nico, te escribo estas líneas para compartirte algunas apreciaciones sobre el trabajo que realizaste y, más específicamente, sobre la propuesta didáctica que diseñaste.

En primer lugar quería manifestarte mi emoción al leer este trabajo de un ex alumnx[2] que recuerda tantos momentos de su paso por la escuela secundaria donde compartimos aprendizajes juntxs y experiencias que nos han transformado. La forma en la que escribís, dirigido a mí en reiteradas ocasiones, me hace sentir como si estuviésemos juntxs, leyéndolo y analizándolo.

Gracias por permitirme ser parte de tu vida, con errores y aciertos como docente, pero siempre, siempre, con intentos de mi parte de que las prácticas de enseñanza en el aula de nuestra querida 213 se conviertan en apuestas para que algo pase… sabiendo que no pasa lo mismo en todxs, pero que si el intento y la apuesta están presentes y habilitan que algo circule respecto al conocimiento, las palabras, los cuestionamientos y las reflexiones, como docentes ya hicimos mucho… De eso que circuló en algún momento, ahora estás vos transformado en un intelectual crítico, con ideales, con otras apuestas e intentos por hacer… poniendo a circular otras cosas diferentes… Gracias Nico por este trabajo.

Gracias por hacerme conocer teorías acerca de las prácticas de lectura y escritura que me servirán mucho para volver a leer, revisar y así planificar otras propuestas didácticas posibles en la escuela secundaria. El marco teórico referencial es muy interesante y está

[2] Uso la x en adhesión a tu posicionamiento sobre el lenguaje que has hecho explícito en tu trabajo.

planteado de una manera bien estructurada y ordenada, lo que me permite comprenderlo.
Me han interesado mucho, también, tus posicionamientos teóricos y argumentos sobre los contenidos que se han trabajado en Problemática Educativa de 4to. año. Cuando planifico las clases me nutro del "saber sabio" -al decir de Chevallard-, sin embargo la vorágine de la rutina escolar, de lo impredecible de las clases y sus tiempos, de la variedad de sujetos del aprendizaje, de la inmediatez, etc. hacen que ese saber científico que aportan las teorías muchas veces pueda quedar al margen, es decir, no vuelvo a revisarlo, a hacer una "vigilancia epistemológica". Esta propuesta que haces y los autores que presentas me permiten resignificar lo enseñado. Gracias.
Por último, para ir al punto central de este trabajo y de la apreciación que puedo hacerte -desde un humilde posicionamiento- sobre tu propuesta didáctica, puedo decir que el intento de realizar un ensayo literario filosófico me parece pertinente e interesante para complejizar las prácticas de lectura y escritura.
Realizarlo en grupos de tres estudiantes creo que supone un desafío. Permitir el trabajo con otrxs puede resultar favorable para lxs estudiantes -tomando como posicionamiento teórico el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky- sin embargo, obliga también a hacer mucho hincapié por parte del docente en la importancia de la coordinación del grupo, de la organización y la participación de todxs los integrantes. Hacerlo entre dos integrantes y no entre tres puede ser otra opción. Si se hace un trabajo individual no se presenta la posibilidad de intercambio, de enriquecimiento interpersonal; seguramente puede haber estudiantes que prefieran hacerlo solos, pero ahí tiene que estar bien armado y ser convincente el discurso del docente para que comprendan que hay un objetivo detrás de la propuesta de escribir entre dos o tres compañerxs.
La propuesta de escrituras parciales es muy interesante porque permite ir construyendo el ensayo literario filosófico de a poco, generando así que cada una de las clases tengan como objetivos la reflexión y puesta en palabras (por escrito) de aquello que van pensando y elaborando. El desafío aquí está en las propuestas "de tarea", suele pasar que no todxs realizan las tareas asignadas y esto genera luego, en las clases, algunas complicaciones y desajustes en la planificación y organización de las mismas. Sin embargo, en tu propuesta también se prevén instancias de escritura en la clase.
Otro desafío que no quiero dejar de mencionar es la búsqueda en internet de ideas ya elaboradas y la inserción en estos tiempos de la inteligencia artificial, como por ejemplo el chat gpt. Considero que podemos, con una propuesta didáctica como la que presentas, intentar correrno s de la utilización de estos recursos tecnológicos, cuestionarlos y generar actividades que no necesiten recurrir a estos.
Valoro la intención de convocar a otrxs actores sociales (ex alumna, docentes de la escuela

y otrxs que trabajen en la modalidad de educación especial) ya que desde el testimonio externo, desde la posibilidad de cambiar las voces de los que enuncian y comparten algo generosamente, se pueden habilitar instancias muy enriquecedoras.

En términos generales, es una propuesta didáctica diferente, innovadora, que viene a romper con las prácticas de enseñanza que generan aprendizajes mecánicos y memorísticos. Poder andamiar, acompañar y orientar este proceso de escritura de un ensayo literario filosófico es fundamental para que se pueda concretar de la mejor manera y para que las prácticas de lectura y escritura se ejerciten, se promuevan y se potencien. Y, sobre todo, para que lxs estudiantes sientan y confíen en ellxs mismos, para que sepan que pueden mucho y que todxs pueden convertirse en autores protagonistas y generadores de sus propias palabras e ideas.

Gracias nuevamente por el regalo que significa este trabajo. Es un placer leerte. Estuve anticipando algo a la profesora con la que compartimos el proyecto en 4to año de la orientación de Ciencias Sociales y Humanidades (quien está a cargo de los espacios curriculares de Psicología y Sociología) para que podamos tomar algo de esta propuesta para realizar el trabajo integrador final de este ciclo lectivo 2023 (a fin de año te cuento cómo nos fue).