

Textos consultados para seguir pensando....

Barbero, J. M. (2003). La educación desde la comunicación. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Barbero, J. M. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. Revista Iberoamericana de Educación, 32. Recuperado de <http://rieoei.org/rie32a01.htm#a>

Bárcena Orbe, F., Larrosa, J., y Mélich Sangrá, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. Revista portuguesa de pedagogía, 40 (1), 233-259.

Carrasco Altamirano, A. (2011). Una mirada a la sociología de la lectura: Martine Poulain. Perfiles Educativos, 132 (XXXIII), 195-204.

Cattáneo, M. J. (2008) Escenas de lecturas. Modos de leer y modos de subjetivación. En Badano, R. y otras (comp.) Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad (p. 215-220). Paraná: UADER- UNER.

Cerletti, A. (2008). Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político. Buenos Aires: Del estante editorial

Galeano, E. (2001). Las palabras andantes. Buenos Aires: Ed Catálogos S.R.L.

Greco, M. B. (2012) Una autoridad igualitaria en educación. En Birgin, A. (Comp), Más allá de la capacitación. Buenos Aires: Paidós.

Huergo, J. (1997). Comunicación/Educación: Ámbitos, prácticas y perspectivas. La Plata. Editorial: Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de la Plata.

Larrosa, J. (1996). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes S.A.

Larrosa, J. (2006). Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Veinte fragmentos (y muchas preguntas) sobre lectura y pluralidad. Revista Educación y Pedagogía, vol. 18, 11-27. Recuperado de:
<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/19061/16284>

Madriz, G. (2007). Del padecer en la lectura. Hermenéutica de un lector apasionado. Revista Pilquen, IX (4), 1-9.

Martínez Boom, A. (2010). Alteraciones y diluciones en la educación de hoy. En Frigerio, G; Diker, G. (comps.), Educar: saberes alterados. Buenos Aires: Del estante editorial.

Nicastro, S., y Greco, M. B. (2012). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

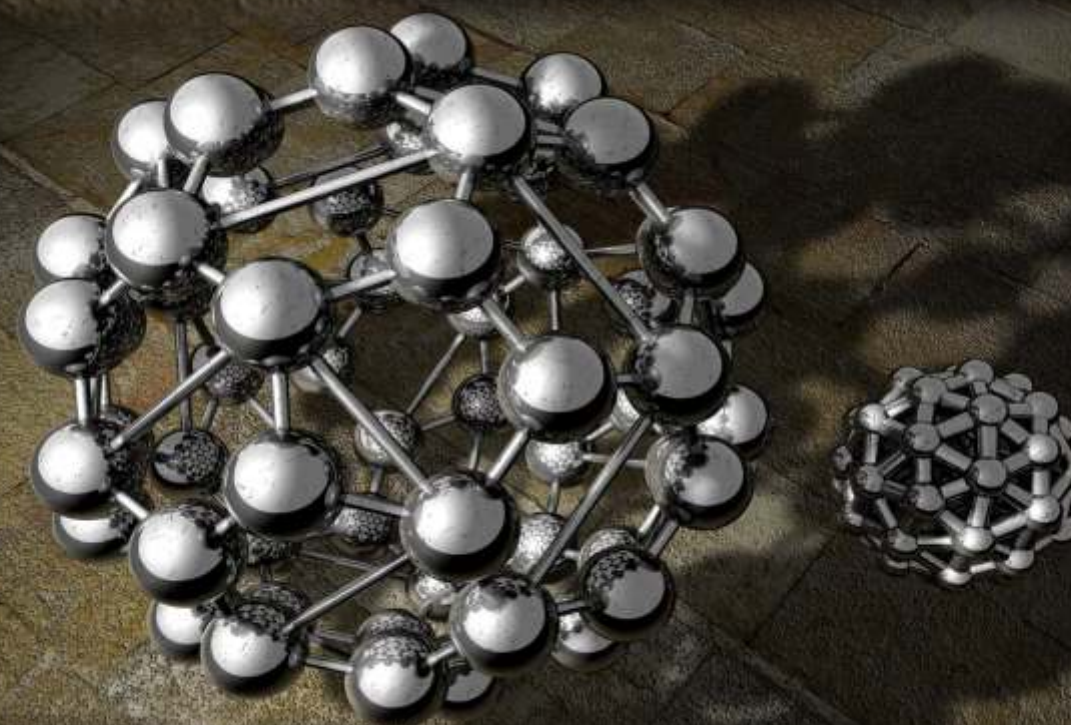
Rancière, J. (2007). El maestro ignorante. Buenos Aires: Ed. Libros del Zorzal.

Skliar, C. (2005). La intimidad y la alteridad (Experiencias con la palabra). Argentina: Miño y Dávila S.R.L.

Zambrano, M. (2001). La mediación del maestro. Revista El Cardo, 4(7), 7-19.

REESCRITURAS

Una mirada poliédrica acerca de la lectura



AGMER Seccional Paraná
Laprida 136
3100/Paraná
Tel: (0343) 4313998
Junio de 2017



Contenidos

- | 3 | Editorial
- | 4 | De orugas a mariposas
- | 6 | Aixa Boeykens y la importancia de la lectura crítica
- | 8 | Una aventura intelectual
- | 10 | La escuela dorada está destiñendo
- | 12 | La escuela: un lugar donde aún se puede soñar con transformar
- | 14 | La lectura sin sillón mecedor
- | 16 | Los desafíos de la formación

El Lector

*¿Quién le conoce, a éste que bajó
su rostro, desde un ser hacia un segundo ser,
quien sólo el veloz pasar páginas llenas
a veces interrumpe con violencia?
Ni siquiera su madre estaría segura
de si él es el que allí lee algo, empapado
de su sombra. Y nosotros, que teníamos horas,
¿qué sabemos de cuánto se le desvaneció
hasta que, con esfuerzo, alzó la vista?
cargando sobre sí lo que, abajo, en el libro,
sucedió, y con ojos dadivosos, que en vez
de tomar, se topaban a un mundo pleno y listo :
como niños callados que jugaban a solas
y, de pronto, vivencian lo existente;
mas sus rasgos, que estaban ordenados,
quedaron alterados para siempre .*

Rainer Maria Rilke

Staff

Redacción y Edición: María Cecilia Azzolino
Vanina Mariel Ramallo

Asesora: Silvina Baudino

Colaboración en diseño: Laura Rocío Díaz

Agradecimientos:

Alberto Díaz
Ana Ponce
Carina Faure
Aixa Boeykens



la ocasión, la sensibilidad, el arte de la improvisación, la atención, la deferencia.

Una persona trata a otra con tacto cuando la considera en su singularidad, cuando sabe que lo que es válido para uno no es válido para todo el mundo. A menudo los fracasos educativos se producen precisamente por el intento -supuestamente justo- de educar a todos por igual, de tratar a todos de la misma manera.

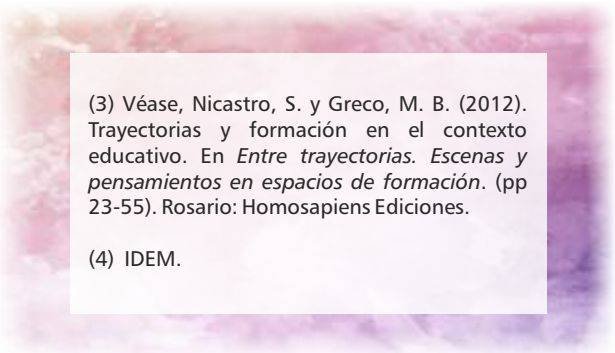
Quien practica una pedagogía del tacto sabe que la mayoría de las situaciones realmente importantes no pueden resolverse técnicamente, aplicando un conocimiento de experto, sino operando más bien como un *bricoleur*, como aquel que utiliza los instrumentos que encuentra a su alrededor, intentando adaptarlos por medio de tanteos, no dudando en cambiarlos o crear otros nuevos de acuerdo a las situaciones que se le presenten.

Está claro entonces que el desafío de la formación está en una transformación continua, una desrigidización de lo aprendido para dar lugar a una verdadera escucha, a una ética de la relación con los demás, a que las herramientas y los fines no estén preestablecidos, a que lo que se busque transmitir sea una actitud, una inquietud en la mirada, que apunte a afirmar las capacidades de todos para crear nuevos sentidos, ya que como lo sugiere Jorge Larrosa, pensar la formación como lectura implica pensarla como una relación de producción de sentido.

La educación debe atreverse a abandonar las pretensiones de conducir la mirada del otro en una dirección correcta, previamente definida, para convertirse en el acontecimiento singular de una mirada compartida, de una pluralidad aceptada como tal.

El mayor reto como formadores, como “pasadores de la cultura”³ será aceptar y promover que quienes reciben ese legado lo retocarán, lo amoldarán y transformarán, en parte para garantizar el pasaje, en parte para que pueda ser portado por ellos. La transmisión es un portar, un llevar en parte y sólo en parte. Dirá Jacques Hassoun que la “transmisión lograda”⁴ ofrecerá a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permita abandonar el pasado para mejor reencontrarlo, porque el camino de los sucesores no será igual a los anteriores y tendrán otros obstáculos a los que es necesario ofrecerles margen de movimiento, capacidad de pregunta.

Así, la pregunta permanente para la formación ya no es cómo transmitir más eficazmente habilidades y destrezas consideradas apreciables y útiles, sino qué lectores, qué estudiantes, qué mundo queremos, y en base a eso cuáles son los saberes que realmente resultan necesarios y valiosos para construir ese mundo.



(3) Véase, Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). Trayectorias y formación en el contexto educativo. En *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. (pp 23-55). Rosario: Homosapiens Ediciones.

(4) IDEM.

Vivimos en una sociedad atiborrada de información, un mundo en el que casi todo nos es accesible y en donde cada vez es más necesario trabajar acerca de cómo construir significaciones.

La escuela hoy se encuentra con sujetos que llegan con diversos capitales culturales y no siempre está preparada para hacerle frente a esta situación. Éstos ya no creen en certezas y unicidades sino que están constituidos desde y por múltiples fragmentaciones, por lo que resulta imperioso que su acercamiento al conocimiento se produzca de un modo flexible y abierto que incentive su constitución como sujetos pensantes y reflexivos. En este sentido cumple un rol fundamental la elección de las perspectivas desde las que se aborda la lectura.

La lectura es una práctica trascendental que atraviesa los espacios-tiempos sociales, familiares y personales, sin embargo no siempre es considerada en todo su valor. Nuestra atención está orientada hacia los ámbitos educativos y académicos porque es allí donde tienen lugar la mayoría de las luchas, debates y controversias mediante los que se dirimen su valor y significación, con sus consecuentes implicancias en las prácticas. Por ello nos pareció que un modo posible de poder insertarnos en uno de los intersticios que deja abiertos la institución educativa, es a través de un material que llegue a los docentes con el fin de incorporar algunas voces un tanto disidentes con las más hegemónicas, permitiendo relacionarse con la lectura “acerca de la lectura” desde un lugar crítico alejado de los mandatos escolarizantes, a la vez que se constituya en una lectura para el propio disfrute y formación.

“Reescrituras...” toma su nombre de la necesidad de volver a escribir lo ya escrito acerca de las prácticas educativas, de repensar y cuestionar los lugares comunes, las concepciones fundantes cristalizadas, desde una mirada más abierta.

AGMER Paraná resulta un espacio propicio para el encuentro y la reflexión, dado que nuclea a un gran número de docentes de la región que se desempeñan en una diversidad de ámbitos de inserción. Es una asociación que promueve una educación comprometida con la formación de sujetos críticos, libres y responsables que luchan por sostener una escuela pública no sólo como espacio de apropiación de conocimientos sino también de empoderamiento de los sujetos que la habitan.

Hemos pensado estos artículos con la necesaria dosis de utopía sin la que la crítica se quedaría en mera queja, convencidas de que las palabras compartidas construyen realidades. Esperamos que sean recibidos con igual placer que el que nos ha dado escribirlos.

Cecilia Azzolino y Vanina Ramallo





¿Quién no imaginó otros mundos sumergido entre libros de infancia? Es que la lectura nos permite eso, nos abre un universo de posibilidades, nos lleva a despertar en inesperados escenarios, siendo nosotros mismos distintos al que fuimos.

Lejos está la representación de la lectura como un modo de abstraerse de la realidad, al contrario, nos conecta con ella, nos hace saber que somos justamente parte de la misma. Nos permite descubrir que “no somos interioridades sino más bien desbordes en el contacto con el exterior, en donde somos piel, frontera, conexión con los otros en un afuera común”¹.

Al intentar comprender la constitución de sujetos que se conforman en las prácticas de lectura, quizá la principal dificultad sea precisamente el afán puesto en delimitarlos, en comprenderlos en los límites que le dan forma, cuando justamente de lo que se trata es de reconocer que para pensar los modos de subjetividad es necesario dejar de considerar a la identidad del sujeto de modo esencialista, como pura interioridad.

Es en la relación con la lectura donde nos constituimos en lo que somos, o mejor dicho, en lo que vamos siendo, porque desde esta práctica cultural, fuertemente presente en la familia y en la

escuela, podemos pensarnos y pensar el mundo que habitamos, comenzar a ser otros, transformándonos a partir de lo que el texto produce en nosotros.

Transitamos nuestra vida topándonos con lecturas que nos trastocan, nos emocionan, nos inquietan, invitándonos a perdernos y encontrarnos, a caernos y levantarnos, a formarnos y de-formarnos en una experiencia de la cual no saldremos ilesos, porque luego de atravesarla, ya no seremos los mismos.

Para que esto suceda, es preciso que nos habilitemos a ello, prestando atención a las preguntas auténticas que surjan de nuestra curiosidad y estando dispuestos a escuchar aquello que el texto tiene para decirnos aun cuando no sea lo que esperábamos, a dialogar con la alteridad aun cuando eso desestabilice aquello que creíamos ser y pensar. Es allí donde se produce verdaderamente una experiencia, entendida como aquello que nos sucede de manera imprevisible, no programada, sin buscarla, ya que la experiencia no es experimento, nada calculado, sino lo que “nos pasa” en relación a “lo que pasa”.

Cuando leemos, construimos textos paralelos en los que aparecen nuevas asociaciones, cuestiones y significaciones que van más allá del texto leído. Es

(que se ignora o se niega) a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de ese reconocimiento.

La máxima “cree en ti mismo” resulta tan básica y a la vez difícil de llevar a la práctica, máxime en una institución que, como la escolar, construyó un concepto de infancia (y de aprendiz) ligado a la carencia, un objeto “falta de razón e instrucción que precisa ser intervenido y dirigido ordenadamente” (Martínez Boom; 2010: p. 123). Aunque esta concepción está siendo poco a poco alterada, sigue actuando residualmente en nuestra sociedad, incluso en el modo de referirnos a los estudiantes como “los chicos”, infantilizándolos por el hecho de estar estudiando, extendiendo su moratoria social para no asumir responsabilidades hasta después del egreso, “cuando estén preparados”, afirmando su posicionamiento en lo que en términos kantianos se denomina una “minoría de edad”.

¿Una cuestión de modos?

Por otra parte, poco importa el pretendido contenido emancipador de los textos que se propongan para su lectura, si se enseña de *modo* autoritario (aunque esta palabra suene un poco



Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.

Paulo Freire



fuerte, existen pequeños autoritarismos en nuestras prácticas cotidianas que es preciso revisar). Si un docente pretendiera anticipar el significado esencial del texto estaría cancelando de una forma autoritaria y dogmática la posibilidad de escucha, y para eso sería indiferente que lo revelara directamente a los estudiantes o que pretendiera conducirlos para que lo descubran por sí mismos, puesto que el aprendizaje por descubrimiento significa que los alumnos deben descubrir un significado que el profesor ya sabe y ha escondido cuidadosamente para que ellos lo encuentren.

Pero esto no es sólo una cuestión de modos o de métodos, en el sentido de formas particulares de aprendizaje. Si la formación docente apunta a mejorar o cambiar los métodos para reducir la distancia entre los que saben y los que no, nada cambiará. La “emancipación de las inteligencias”¹ es una cuestión filosófica y política en la que un sistema de enseñanza no presupone una desigualdad que reducir sino una igualdad que verificar.

Si la pregunta que nos planteáramos en el campo del trabajo intelectual dejase de ser cómo transmitir un saber, una cultura, cómo enseñar a comprender un texto, y pasase a ser cómo promover los espacios para pensar sobre tal o cual tema, o sobre todos y ninguno en particular, la labor docente se vería fortalecida como construcción colectiva.

La experiencia de apertura a la construcción del sentido implica una relación libre, no sometida a los significados dados y establecidos sobre las cosas, dejando abierta la posibilidad a nuevas y múltiples

significaciones de la realidad.

Partir del presupuesto de la igualdad nos lleva a conformar un espacio más respetuoso, a no afirmarnos en el lugar del saber desde una dicotomía sabio/ignorante, sino en el de una “autoridad igualitaria”², habilitadora de los saberes del otro.

De mapas a cartografías

Jorge Huergo ya nos afirmaba en el año 1997 que el verbo educar significa según su etimología “conducir hacia afuera”, “sacar desde adentro”, más que conducir hacia adentro o poner algo que está afuera dentro del hombre o de su mente. Y que por otra parte, comunicar aparece como “poner en común”, “comulgar”, “compartir”, antes que como transmitir, transferir o trasladar algo a alguien.

La deriva latina de la palabra educación, *educere*, es dirigir o salir hacia fuera, conducir a alguien más allá del lugar conocido y habitado, empujarlo hacia lo extraño. Pensada como experiencia, la educación es una salida hacia un afuera donde no todo puede planificarse ni programarse.

La formación docente ha sido entendida muy a menudo como la adquisición de una pedagogía de la táctica. El pedagogo holandés Max van Manen nos ofrece un interesante elemento de reflexión al respecto, distinguiendo entre táctica y tacto. Etimológicamente táctica hace referencia a una estrategia militar, al talento del militar que sabe mover con acierto a sus tropas en el campo de batalla. Una pedagogía de la táctica sostiene que la labor del docente es buena en la medida en que es capaz de desarrollar un plan de acción. La táctica tiene connotaciones de programación, diseño y supervisión. El tacto nada tiene que ver con la táctica, es lo contrario a ésta. Una pedagogía del tacto depende de la capacidad cultivada de percibir y escuchar a los demás. Es una pedagogía de la responsabilidad,

significaciones de programación, diseño y supervisión. El tacto nada tiene que ver con la táctica, es lo contrario a ésta. Una pedagogía del tacto depende de la capacidad cultivada de percibir y escuchar a los demás. Es una pedagogía de la responsabilidad,

(1) Catáneo, M. J. (2008) Ponencia “Escenas de lecturas. Modos de leer y modos de subjetivación”. En

Badano, R. y otras (comp.) *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad*. UADER- UNER, p. 215-220.

(1) Véase, Rancière, J. (2007). Una aventura intelectual. En *El maestro ignorante* (pp. 15-34). Buenos Aires: Ed. Libros del Zorzal.

(2) Véase, Greco, M. B. (2012). Una autoridad igualitaria en educación. En Birgin, A. (Comp), *Más allá de la capacitación* (pp 63-84). Buenos Aires: Paidós.



Con diferencias a lo largo del tiempo, la tarea del educador ha perseguido durante siglos el ideal de reducir las desigualdades sociales y culturales, poniendo al alcance de todos el acceso al saber, al pensamiento crítico, y al cultivo de una moral de la responsabilidad.

Seguramente hay acuerdo en que estos son ideales muy nobles y en que cada día los docentes ven más imperiosa la necesidad de una formación continua para actualizar sus conocimientos en una sociedad y una cultura que cambian a ritmo vertiginoso, perfeccionando sus métodos de enseñanza dirigidos a niños y jóvenes que se encuentran familiarizados con nuevos lenguajes, soportes, y maneras de leer y percibir.

De este modo observamos día a día a una gran cantidad de docentes participar en cursos de formación dictados con el objeto de perfeccionar las metodologías de enseñanza y la capacidad de planificación, y brindar una actualización de contenidos que pretenden ser más acordes a los intereses de las nuevas generaciones. Asimismo destinan sus energías a seleccionar e incluir en sus programas de clases no sólo textos disciplinares sino una literatura didáctica para que sus alumnos reflexionen acerca de la importancia de pensar y actuar críticamente. A partir de las herramientas que la formación les ha brindado, pretenden guiarlos a descubrir las enseñanzas que el texto promueve.

Por supuesto que podrá objetarse que la valorda formación tropieza constantemente con condiciones de precarización y falta de tiempo para planificar las clases y capacitarse fuera del horario laboral, entre muchos otros entendibles y justos reclamos. Pero ninguna de esas mentadas dificultades constituyen el eje de esta reflexión, sino la idea misma de formación que subyace en esa descripción de la problemática.

Si la formación continua entendida en los térmi-

nos antes expuestos ya planteaba un desafío suficientemente grande, propongámonos ahora un verdadero desafío: desnaturalizar esta concepción acerca de la formación docente y la formación continua y animarnos a la aventura de encarar una de(s)-formación docente, una trans-formación continua.

3, 2, 1... Iniciando proceso de desnaturalización

Reconociendo la importancia de la lectura en la constitución de sujetos críticos y pensantes, es preciso escapar del posicionamiento que ubica al docente en el rol de quien debe lograr que sus alumnos lleguen a constituirse como sujetos de saber, sujetos políticos, autónomos, menos desiguales; puesto que la enseñanza que se da equivocadamente la tarea de reducir la brecha entre “los ignorantes” y “los que saben”, al tomar la igualdad como un objetivo presupone la desigualdad como punto de partida, aplazándola al infinito. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar, al igual que la ética no se halla al final de la acción educativa sino al comienzo, ya que las acciones son constitutivamente éticas.

Jacques Rancière (2007) nos enseña en “El maestro ignorante” que no hay ignorante que no sepa una infinidad de cosas, y que toda enseñanza debe fundarse en este saber, en esta capacidad en acto. El “docente emancipador” no brinda la llave del saber, sino que despierta la conciencia de lo que una inteligencia es capaz cuando se considera a sí misma igual a cualquier otra. Lo que inhabilita no es la falta de instrucción sino la creencia en la inferioridad de la propia inteligencia, de modo que instruir debe significar para nosotros forzar una capacidad

este el lugar que vale la pena rescatar, el que habitan los lectores que se aventuran a ir armando la trama de la historia, la de su identidad (móvil e inestable), la de su subjetividad, haciendo de toda lectura una ocasión de escritura, en el sentido de un derecho a la palabra propia, exigente de escucha. Así, van afirmando su presencia en la escritura de su propio relato, constituyéndose como sujetos, reconociéndose narrados en su lengua, su espacio y su tiempo, y a la vez, creando un espacio, un texto que se convierte en el pre-texto para la conversación con otros, que a su vez construirán sus propios textos...

Leemos porque nos reconocemos como sujetos inacabados en un mundo en constante construcción, movidos por búsquedas personales y colectivas que constituyen comienzos inciertos, nunca finales, semejantes a la utopía acerca de la que nos hablan los versos de Eduardo Galeano (2001): “camino dos pasos, ella se aleja dos pasos (...) ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar”².

Desdibujando los caminos trazados

La lectura nos lleva a transitar senderos inexplorados poniendo en marcha nuestro pensamiento, pero ¿qué es pensar?, poner en cuestión aquello que creíamos saber, problematizar lo que se daba como evidente.

Ahora bien, ¿cómo se descolonizan los saberes a partir de la lectura? Sospechando de las palabras y conceptos históricamente instaurados, trabajando permanentemente por establecer rupturas, cuestionando las representaciones hegemónicas, recuperando las voces silenciadas y alzando la propia.

La riqueza de la lectura reside no sólo en el encuentro con el pensamiento de otros, sino en que a partir de ella se genera pensamiento.

Nuestro mundo es un mundo interpretado e interpretable. Animarnos a descristalizar los sentidos atribuidos a él, desestabilizarlos y luchar contra las ideologías inmovilizantes que nos dicen que ya no hay nada que hacer donde el sentido es



Quisiera hacer un libro que moleste a los hombres, que sea como una puerta abierta y que los lleve hacia donde ellos jamás consentirían llegar.

Antonin Artaud



sólo uno, constituye un movimiento y una intervención sobre ese mundo.

Desnaturalizar, a través de una lectura crítica, abierta a nuevos sentidos, los relatos que heredamos, nos configura como sujetos éticos y responsables, ya que el lugar para la ética se abre allí donde no todo está escrito, allí donde hay lugar para la acción humana, la participación y la intervención creativa, haciendo lugar a lo nuevo.

Los sujetos de hoy aparecen inestables y quebradizos. Esa desarticulación les permite un mayor movimiento y los empuja a la búsqueda constante de nuevos sentidos que ligen la experiencia, una experiencia que no se deja explicar de modo unívoco ni universal.

El recorrido de nuevos senderos está guiado por las búsquedas personales de cada lector, pero nada mejor que transitarlos en buena compañía. Los docentes pueden potenciar los espacios de pensamiento que se dan a partir de la lectura, abandonando el intento de enseñar, explicar o aconsejar cómo debería hacerse, compartiendo un espacio de diálogo, de escucha, de apertura, de cuestionamiento de lo establecido, valorando y alentando las inquietudes, interrogantes y posicionamientos de cada uno de los lectores, mediando para que todas las voces sean escuchadas y reconocidas, sin que ninguna se imponga sobre las demás en un intento por cancelarlas.

Claro que esta no es una tarea fácil. Seguramente muchas veces, al ver la lucha de una oruga por romper su capullo, nos vemos tentados a ayudarlo a salir de esa trabajosa situación, con la “autoridad” que nos confiere haber transitado más caminos, pero la experiencia es intransferible, no podemos ahorrársela a nadie, entendiendo que los sujetos de la educación no son objetos de la misma.

Es por eso que el hacer del docente es mucho más difícil y exigente, no se traduce en enseñar lo que se sabe, es un hacer que requiere humildad y silencio, pero también una fuerte presencia, una pisada firme, porque para dejar aprender, para hacer lugar a una experiencia de la lectura, hay que eliminar muchos obstáculos, entre ellos, las certezas absolutas.



(2) Galeano, E. (2001). Ventana sobre la utopía. En *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Ed Catálogos



Aixa Boeykens y la importancia de la lectura crítica

En esta entrevista la Licenciada en Comunicación Social nos brinda su mirada acerca de las posibilidades y desafíos que tiene la lectura como herramienta de formación de sujetos críticos en los distintos ámbitos educativos, tanto en el Nivel Medio como el Universitario. Su enfoque y experiencia como investigadora y docente brinda algunos disparadores para pensar los nuevos escenarios con los que se enfrenta la tarea educativa.

La entrevistada prefiere sacarse el rótulo de “especialista” y se reconoce como una eterna aprendiz en su andar entre las palabras y como una apasionada por la lectura y la escritura. La vigencia de la figura del docente como mediador entre los textos y los estudiantes, los retos que hay que enfrentar para propiciar la formación de sujetos críticos y algunas de las estrategias que despliega en esa búsqueda, son algunos de los puntos que irá desarrollando en un diálogo enriquecedor.

Como estudiosa de la temática, y sobre todo como lectora ¿Qué has encontrado en la lectura?

En mi caso los primeros acercamientos comenzaron desde muy chica y tuvieron que ver con una herencia, con un legado, con eso de cuando te dicen “Mirá, te voy a compartir tal cuento”. En la época de jardín de infantes recuerdo esperar una colección semanal muy linda de *Los cuentos del chiribitil* del Centro Editor de América Latina; era salir del jardín y pasar por el puesto de revistas a retirar ese cuento infantil. Eso me marcó mucho, era algo muy esperado no sólo por los relatos que ahí se contaban sino por el momento de compartir en familia.

A mí me parece que la lectura como placer es algo que se va construyendo, y que una pata es la familia, si ésta no está, dado que muchas veces uno no viene de familias lectoras, la pata más importante se torna la escuela, porque es el lugar donde nos encontramos la mayoría. Muchas veces se tiene la idea equivocada de que hay que leerles a los niños mientras no saben hacerlo, y que cuando aprenden ésto ya no es necesario, pero la lectura en tanto vínculo, en tanto modo de comunicación, en tanto compartir, siempre es interesante. Si el profesor o el adulto construyen espacios de lectura con temáticas que lo motiven y que también le resulten motivadoras a los

estudiantes, o que al principio quizás no, pero después logran encontrarle la vuelta, crean instancias que estimulan este tipo de vínculo y disfrute de la lectura.

¿Qué incidencia considerás que tienen las prácticas de lectura en los procesos de formación?

Para una formación académica es fundamental el proceso de lectura. La lectura no es una pose, una moda. Creo que cuando realmente te genera una experiencia en el sentido de que te permite correr de ciertos lugares, pensar, asomarte a ver otras cosas del mundo, es muy interesante.

Ineludiblemente en la universidad o en la escuela secundaria se trabaja con las lecturas, porque desde allí vamos conociendo distintas temáticas, realizando distintas producciones. Tiene que ver con poder pensar otro tipo de cosas, conocer qué piensan otras personas, acceder a conocimientos que uno no tenía, y también obviamente con el placer. Más allá de lo académico, muchos leemos porque nos acompaña, nos entretiene, porque disfrutamos. La lectura es placer y también ayuda a pensar otras cuestiones, es compartir con otros, es también un ritual, la lectura nos genera muchas cosas...

las páginas de un libro, pero de igual modo, el furor por la lectura se hace presente en ellos, porque leen, pero... de otros modos.

Hoy existe una realidad diferente, ni peor ni mejor, y no podemos desconocerla. Sabemos que los jóvenes frecuentan más las pantallas que los libros y viven rodeados de televisores, celulares y computadoras, prefiriendo los medios tecnológicos a los gráficos. Muy de vez en cuando dan vuelta la página con un dedo índice, y en pocas ocasiones recurren a la dupla del lápiz y el papel. Se abocan a los soportes digitales, leyendo, escribiendo, viendo y escuchando por donde navegan, y esta modalidad también es válida. El mundo de los adolescentes es un mundo audiovisual, un universo de pantallas que enmarcan su vida diaria y los acompañan la mayor parte de su tiempo libre.

Por eso el escenario no es el mismo, ha cambiado, en él conviven ahora la cultura letrada, la oral y la audiovisual. Los saberes e imaginarios contemporáneos no se organizan ya alrededor de un eje ilustrado, ni el libro es el único foco ordenador del conocimiento. Los jóvenes buscan información, ya sea para las tareas de la escuela, sobre su grupo musical o equipo de fútbol preferido, hacen zapping ante la vida, participando en las redes sociales y sitios interactivos.

¿Un “viejo” bien cultural?

La nueva generación de lectores posee una relación interactiva con la lectura, marcando la hoja de ruta de las editoriales y la de algunos autores, buscando intercambiar ideas y relatos a partir de lo que leen. Internet, a través de los blogs y páginas, juega un papel importantísimo, promocionando textos y difundiendo planes editoriales. Los jóvenes empiezan a sortear a los mediadores tradicionales, como los docentes, los bibliotecarios o los mismísimos padres, aunque algunos se resistan.

Estos nativos digitales leen mucho, pero no necesariamente libros, porque se ha generado una nueva discursividad en donde todo se mueve a la velocidad de las autopistas de la información. La lectura baila al compás de la vida porque no es sólo en la escuela y en relación a un libro donde se produce significación, sino también en otros ámbitos y con otros soportes.

No significa ésto que los jóvenes no le den

importancia a la lectura, sino que la adoptan como un bien cultural más, desacralizando el lugar que venía ocupando el libro y su asociación al modo tradicional de ser leído, accediendo en simultáneo a diversos textos, a fin de ir construyendo nuevos sentidos, según sus intereses y necesidades. Los lectores comienzan a reconocerse como los propios protagonistas de la historia, interactúan en ella con otros sujetos y otros discursos. Crean su propio discurso, se convierten en sus propios dueños.

De este modo alcanzan a través de la lectura un poder jamás pensado, la palabra autorizada ya no está en el libro, como pretendían viejas tradiciones, sino en los lectores que construyen su experiencia al sumergirse en los diferentes soportes textuales, de maneras distintas y frente a sujetos diversos. Realizan una lectura discontinua y fragmentada, dejando de lado la tradicional

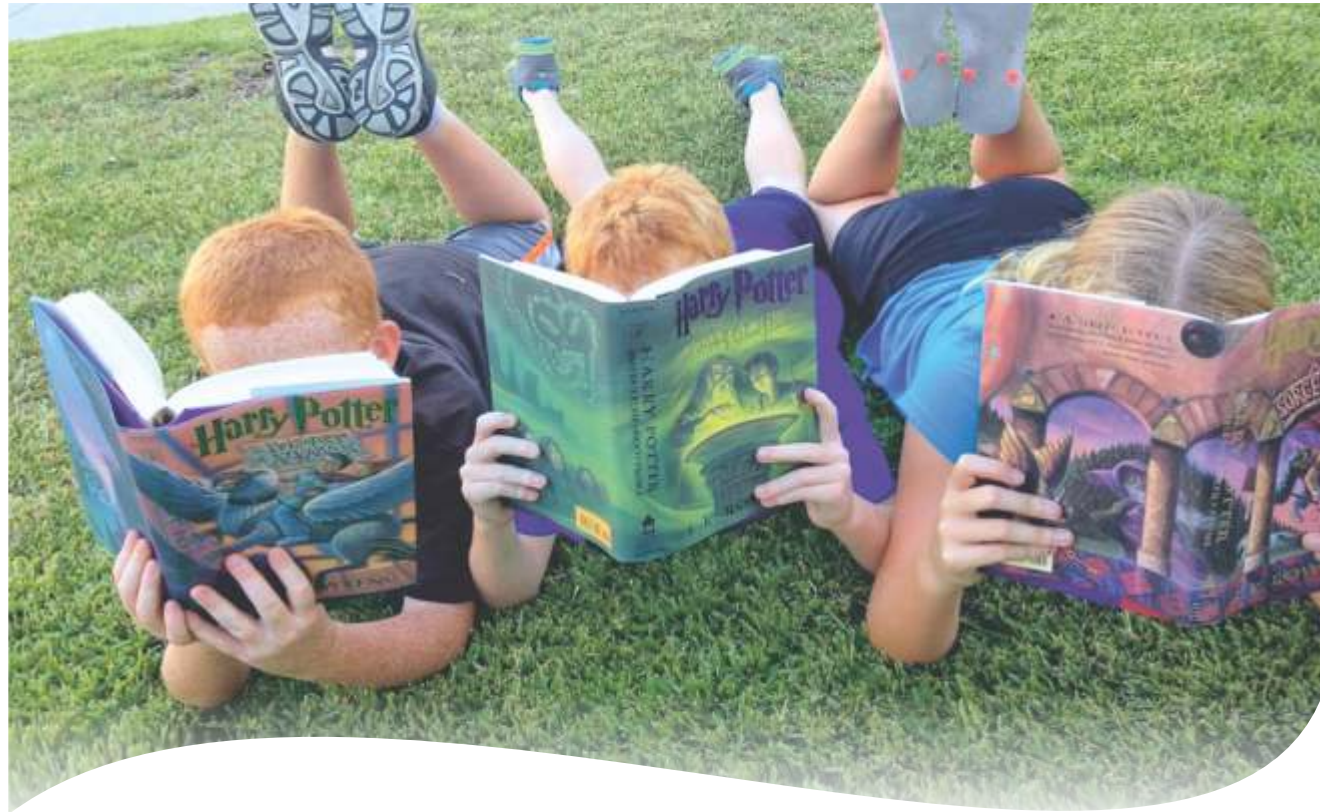
linealidad que guió la lectura en otros tiempos, leen quizás mucho más que antes, pero no necesariamente libros, adoptando el acto de leer no sólo para las tareas escolares sino para desenvolverse en la vida con saberes disímiles.

El saber ya no circula de la misma manera porque se escabulle de los lugares, espacios, territorios y tiempos legitimados socialmente, la habilitación por ende es de todos, no la posee solo una figura social. Los nuevos lectores están inmersos en una multiplicidad de símbolos, lenguajes y escrituras, apropiándose de la lectura y escritura para marcar presencia social, para hacerse visibles, destacarse entre iguales, generando un intercambio activo e interactuando socialmente. Perciben al lenguaje de modo distinto, poseen otras sensibilidades y otras escrituras.

La institución escolar debería redefinir, tal vez, al sujeto de la educación, a partir de la incorporación de las potencialidades que el sujeto trae consigo “desde afuera” y pensarlo o considerarlo no sólo como sujeto letrado, a fin de incorporar los saberes mosaicos a los saberes lectivos vigentes en el sistema escolar.

Quizás el rol del educador sea el de acompañar a estos lectores a bucear, investigar, sondear, navegar, recorrer, atravesar circuitos, rutas y mapas, a visualizar, leer y volver a leer, embarcándose con ellos en una travesía que les permita potenciar la capacidad de escucha y leer desde un periódico hasta un programa de televisión, animándose a resignificar y a entender, a su manera, la realidad en que viven.





La lectura sin sillón mecedor

Radiografía de una generación interactiva

La lectura de libros es una práctica predominantemente solitaria y ensimismante, que genera una relación de intimidad entre el sujeto y el texto, y la experiencia de leer, escuchar y contar historias sigue ejerciendo atracción sobre niños, adolescentes y adultos. El acto de leer, ya sea que uno escuche hacerlo, lea para sí o en voz alta para otro, es aprendizaje y divertimento.

Quienes hemos estado alguna vez en un aula sabemos bien del estado de encantamiento en el que nos sumergimos cuando se lee. Pero para formar alumnos lectores, no basta sólo con un maestro lector. Es fundamental que en el hogar haya padres lectores y esos objetos casi mágicos que son los libros, sino ¿cómo puede un adolescente entender la importancia de leer si nunca ha visto de niño a sus padres hacerlo? La lectura es un placer que se contagia, no se impone.

Pero “los chicos no leen”, dicen los adultos. Por momentos los padres responsabilizan a la enseñanza escolar, los docentes suelen sostener la falta de acompañamiento en el hogar y los defensores del papel prefieren abstenerse de las nuevas tecnolo-

gías y no comulgar con ninguna de sus virtudes.

Los periodistas difunden encuestas donde se afirma que el número de lectores ha mermado y que la venta de libros ha decaído. El público lector cuestiona a las editoriales porque escasean las lecturas juveniles, mientras que en las ferias editoriales los responsables de la circulación de títulos ponen sobre la mesa todo lo que tienen a su alcance. Como podemos ver, todos tienen su postura sobre la temática y reflexionan: ¿será que los jóvenes no leen?, ¿qué tipos de lectura les interesan?, ¿las eligen según el soporte, género o autor?, ¿están incentivados?, ¿hay en el mercado textos para todas las edades? y así, podemos seguir preguntándonos... hasta el infinito.

Pero plantear la problemática en términos de no-lectura quizá resulte desacertado, porque las generalizaciones por momentos nos engañan y por momentos olvidan una parte esencial del tema en cuestión. Entendemos que estamos presenciando un tiempo en el que los jóvenes no pululan con libros debajo del brazo por espacios públicos, ni rebasan los patios de las escuelas zambulléndose en

¿Eso nos puede llevar a aseverar que en estas prácticas se constituyen sujetos críticos?

Depende de qué tipo de prácticas estemos hablando. Si yo solamente leo y lo único que hago es repetir tal cual los conceptos, no va a ser una lectura como experiencia que me atraviese, me conmueva, me permita pensar otro tipo de cosas, sino una lectura para lograr un fin. Yo creo que cuando uno realiza sus primeros pasos en una formación, lee un poco así, pero a medida que va transitando ese camino, se van generando otros vínculos con la lectura, discutiendo con los autores, preguntándose, pensando, esto que dice Barthes “leer levantando la cabeza”, conversando con otros. Creo que es fundamental eso en la formación, y pone al descubierto que somos nosotros, si somos sujetos críticos o meros consumidores de conceptos que después transmitimos tal cual pero sin que haya una apropiación nuestra, un modo de decir diferente o de disentir.

¿Cómo puede el docente desde su lugar contribuir a la constitución de estos sujetos?

El sujeto crítico se puede ir construyendo de a poco. Tiene mucho que ver en distintas instancias con cómo trabajamos nosotros, qué concepción tenemos de quien está aprendiendo. Si seguimos pensando que es alguien pasivo, que no sabe nada, que no tiene conocimientos, en una relación asimétrica absoluta, no vamos a aspirar a construir sujetos críticos; ahora bien, si nos posicionamos en que la educación es un espacio en donde vamos a tratar de ir contribuyendo a pensar juntos, a construir con la palabra, a construir conceptos y poder expresarlos, vamos a ir ayudando a que se constituyan esos sujetos críticos, pero es un esfuerzo sostenido que tenemos que realizar entre los distintos actores. Yo creo que hoy es muy interesante trabajar con los jóvenes porque tienen un montón de intereses e inquietudes, a veces lo que cuesta es que encuentren el vocabulario para poder expresar eso que tienen para decir, porque quizá hoy los modos son otros y no están tan acostumbrados a utilizar la palabra para explicar argumentativamente. Entonces la escuela, los docentes, tenemos una gran tarea por delante. Yo creo que ahí la función del educador como mediador, y también de los pares, es fundamental. Hoy hay un montón de docentes que promueven esta perspectiva y que trabajan desde ese lugar.

¿Qué visión tenés de la educación en este último tiempo?

Yo he aprendido mucho desde que empecé a desarrollarme en la docencia, uno está aprendiendo constantemente. Lo lindo de la educación es el desafío de que siempre se está trabajando con otros, no hay recetas, uno siempre está preguntándose, buscándole la vuelta, obviamente va adquiriendo experiencias, a la vez que se va formando en pedagogía o en espacios vinculados a lo que significa la educación, y eso le permite repensar qué pasa con los distintos y cambiantes sujetos de la educación, y estar atento para no anquilosarse. Bourdieu llama a esto “vigilancia epistemológica”; yo tomo este concepto en el sentido que creo que constantemente tenemos que estar haciéndonos preguntas porque siempre hay situaciones nuevas y uno tiene que estar viendo como las puede resolver o cómo podemos ir resolviéndolas juntos, cuidando de no adoptar actitudes que puedan llegar a ser contraproducentes, porque si uno dice “vos no entendés nada” lo que hace es expulsar en vez de incluir. No digo

que sea fácil, pero lo bueno es cuando uno logra esos espacios de trabajo en conjunto, colectivo y de construcción social de la lectura a través de la mediación. Yo creo que la lectura compartida, la lectura en voz alta, el intercambiar, son hoy herramientas interesantes para trabajar con los estudiantes.

Pensando en el establecimiento de estos vínculos deseables con la lectura, ¿rescatás alguna experiencia interesante?

Sí, muchos docentes ponen en práctica esto de habilitar en el aula algunos espacios para leer que no estén tan vinculados a lo prescriptivo, en donde se dan las lecturas “porque sí”. Eso no quiere decir dejarlo todo librado al azar, la lectura es un acto de comunicación y en ese sentido siempre está bueno que mientras uno va leyendo se comparta, se discuta, se escuche, eso para mí es el momento de mediación.

Recuerdo que en años anteriores el Ministerio de Educación mandó materiales maravillosos para llevar a cabo distintas propuestas de bibliotecas vivas, pero lamentablemente en muchas escuelas los directivos y bibliotecarios tenían la idea de que no había que prestar los libros porque se rompían, yo prefiero que se rompan porque eso significa que están en movimiento, no tiene sentido que estén guardados y que a los alumnos no se los den. En este sentido yo creo que una propuesta interesante sería la de fomentar la sociabilización de la lectura de manera sostenida.

La entrevistada y su perfil

Aixa Boeykens es Licenciada en Comunicación Social, Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación, está realizando un Posgrado en Especialización en Docencia Universitaria, y es Doctoranda en Educación. Es docente de nivel medio y universitario; dirige distintos proyectos de Extensión Universitaria y la Revista Mal de Ojos. Disertante en numerosos congresos, es autora de publicaciones y participante en actividades académicas sobre la temática lectura-escritura.

Una aventura intelectual

La interpretación como apertura a la pluralidad de la palabra

Con pasos ligeros se aproxima a la puerta, el timbre indica que ya no queda más tiempo, es hora de entrar. El aula espera y sus compañeros de clase, al igual que él, temen ser los primeros en pasar al frente, una rara sensación se apodera de ellos al no saber qué decir cuando la maestra pregunte por la tarea solicitada en el encuentro anterior. Leer un libro determinado era la propuesta, y el momento de comentarlo había llegado.

Uno a uno los alumnos intentarán cumplir con el propósito de explicar el sentido del texto, como desenmascarando un mensaje o descifrando un código oculto, deberán revelar lo que el texto tiene para decir, develando lo connotado como si se desocultase un gran tesoro. Podremos ver entonces que la consigna fue bien entendida, no hay dudas de ello, los jóvenes podrán explicar de qué habla el libro y la intención del autor en esas líneas de una manera técnicamente perfecta, por ende no habrá debate, controversia, doble interpretación ni lectura paralela, todo indica que la tarea ha rendido frutos y se está yendo por buen camino. Se ha logrado una comprensión del texto correcta y sin fisuras.

En este modo de comprensión se piensa comúnmente al referirse al éxito o fracaso de la interpretación de un texto, dado que el positivismo ha consa-

grado una idea de traducción directa que nos ha empujado a intentar transferir literalmente el sentido original de un escrito.

Pero esta realidad representada, la de un lector que extrae información del texto y sólo la interpreta de modo literal, no nos habla de una comprensión según la entendemos aquí, ya que comprender no significa para nosotros develar el significado de cada palabra, ni pretendemos que sirva de herramienta para evaluar los resultados obtenidos en las prácticas pedagógicas. La verdadera comprensión no es la que nos hace tomar al lenguaje desde el punto de vista de la tecnología de la información, considerando a la lengua según su máxima eficacia y transparencia. Comprender es mucho más que eso.

Joseph Conrad

El autor sólo escribe la mitad del libro. De la otra mitad debe ocuparse el lector.

“

considerando a la lengua según su máxima eficacia y transparencia. Comprender es mucho más que eso.

Abriendo puertas a la creatividad

Quizás sea necesario retomar la teoría que asocia la comprensión con la correcta oralización del texto y tensionarla con otros modos de leer, por eso nos permitimos dialogar sobre la comprensión lectora desde otro lugar, como el proceso por medio del cual nuestro lector construye, a partir de

trabajo que deberían haber traído consigo al llegar a primer grado, no lo tenían. Si bien llevó mucho más tiempo, pude adaptarme a esa realidad y entender que esos niños necesitaban otros procesos, por lo que pedí pasar con ellos a segundo grado y terminé con el grupo alfabetizado.

Ana: En mi caso tuve un curso de estudiantes con graves problemas de conducta y aprendizaje pero que sin embargo, lloviera o tronara, faltase un profesor o no existiera en ese momento alguna actividad en la escuela, igual asistían, ahí tenemos que “leer”, interpretar eso que pasa, algo tienen ellos con la escuela, es su lugar.

Carina: Los chicos necesitan la escuela y nosotros como docentes intentamos revertir la cruda realidad en que viven a diario para que puedan quedarse y no elijan la calle. A pesar de todo lo experimentado, hemos conseguido un trabajo muy cuidado desde lo pedagógico, y cuando se logran construir buenas relaciones, a la escuela la sostienen los maestros. Desde el Estado se encuentra muy poco acompañamiento, es grave lo que está pasando socialmente, los chicos están desamparados.

Alberto: Eso necesita que el Estado con todo su poder intervenga, no el maestro.

¿Qué valor adquiere la lectura en estos contextos?

Carina: En el contexto donde yo trabajo acercar la cultura a los chicos es de suma importancia, ya que no tienen otro acceso que el que les brinda la escuela, por lo que las lecturas cotidianas que realiza el docente hacen también su acervo cultural. Entonces la lectura es esencial desde el jardincito, por suerte tenemos materiales y nos sentamos en ronda a leer. Este trabajo cotidiano es la única manera de que esos chicos participen y accedan a ese material que es muy rico, comprendan un texto, puedan explicarlo.

Ana: La lectura es transversal a todos los niveles, nos permite liberarnos y emanciparnos, porque cuando más leemos más amplio es nuestro panorama. Desgraciadamente en secundaria queda relegada a la clase de Lengua, aunque debería estar presente en todas las materias, dado que la lectura y la escritura son dos herramientas esenciales para poder expresarse.

Nosotros en la escuela desarrollamos unas Jornadas Institucionales de Lectura que surgieron como un proyecto institucional propio en el que trabajamos América Latina, Argentina y Entre Ríos. Si bien en una oportunidad nos enmarcamos dentro de la Maratón de Lectura, al año siguiente nos detuvimos a indagar quiénes auspiciaban la Fundación Leer y encontramos a varias empresas multinacionales y a la alumbra a la cual habíamos repudiado por la explotación en el norte, por lo que decidimos no participar más de la Maratón. En la vida tenemos contradicciones, pero si leemos podemos darnos cuenta y ser críticos respecto a ellas.

Carina: La lectura es crucial no solo en los niños sino también en los adultos, la persona que lee puede transmitir esa pasión por la lectura y potenciar justamente esa mirada crítica. Si uno lee, puede reflexionar, analizar, compartir las ideas. A muchos docentes les encantaría sentarse a leer y debatir pero no tienen ese tiempo para poder hacerlo porque están corriendo para todos lados.

Alberto: Pienso que los chicos que leen llegan con una herramienta superpoderosa a cualquier lugar

donde vayan a estudiar, tienen un plus respecto de los otros, y eso se nota a la legua. Por otro lado creo que los docentes estamos leyendo menos de lo que debemos. En las escuelas hay unas bibliotecas hermosas pero los adultos que sacan libros son muy pocos, es decir, por más que tengas la mejor biblioteca del mundo en tu escuela, a cinco pasos de tu aula, eso no asegura que esos libros se vayan a leer. Y eso para mí es directamente proporcional con los quehaceres que tenemos, cuando no tenés tiempo ¿dónde lees?, ¿en qué momento?

Carina: En mi escuela pasa lo contrario, no tenemos lugar para que funcione la biblioteca, sin embargo tenemos cajas con libros que llegaron del Ministerio; cada maestro busca una y la hace circular por el aula, el alumno tiene todo el permiso para elegir el libro que quiera, explorarlo, leerlo, pero también tiene que leerles el docente porque nuestros chicos no tienen ese estímulo desde la casa. Todo ese trabajo depende de la escuela porque en la casa no hay ningún referente que pueda acompañarlos en esto, por eso es tan valiosa la función de la escuela respecto no sólo a la lectura del libro de lectura sino de literatura. Tenemos desarmada la escuela pero igual tratamos de que se siga leyendo, aunque no sea sencillo por estos tiempos.

¿Qué rescatan entonces de la escuela?

Alberto: Que sigue viva. Nosotros somos pesimistas en el análisis pero optimistas en cuanto a lo que se puede hacer. El maestro desde su rol puede cometer muchos errores pero también muchos aciertos, entonces no llega a ser una catástrofe. Si hay voluntad política por parte de un gobierno, y va más allá de lo estrictamente salarial, se pueden hacer cosas increíbles. Se le tiene que dar mucha importancia a la escuela. Dejarla solita así, es condenarla. Quizás la escuela es para el chico el último lugar social que le queda para poder pertenecer a esa sociedad que lo expulsa.

Ana: La escuela vive, resiste, sueña y lucha. Siempre con el otro salimos adelante. La escuela puede, pero necesita el sujeto comprometido que es el docente junto a toda la comunidad.

Carina: Yo rescato que el docente siempre trata de contener, de sostener, de viabilizar la situación compleja del alumno. El maestro, aparte de enseñar, cumple con todas las funciones. La escuela es el lugar de encuentro donde aún se puede soñar con transformar.

Obstinadamente maestros

Alberto Díaz: Secretario de Prensa de AGMER Paraná. Docente de Nivel Primario en la escuela Nancay. Lleva 25 años desempeñándose en la docencia y 17 ocupando distintos roles en la seccional.

Ana Ponce: Secretaria de Formación Pedagógica de AGMER Paraná. Docente de Nivel Secundario en la Escuela Técnica N° 21 Libertador General Don José de San Martín. Hace 9 años que ejerce como docente y milita en la Asociación.

Carina Faure: Secretaria de Formación Política y Sindical de AGMER Paraná. Docente de Nivel Primario, delegada de la Escuela N° 8 Juan Martín de Pueyrredón. Tiene 23 años de antigüedad en la docencia. Estuvo trabajando en el sindicato desde que se recibió, pero es su primera gestión como miembro de la Comisión Directiva.



La lectura, como práctica social que se desarrolla en ámbitos concretos y singulares, adopta en cada contexto formas, objetivos y miradas diversas. Por ello fuimos en busca de quienes representan a los docentes entrerrianos a través de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos Seccional Paraná, a fin de que nos cuenten cómo se vivencia esta práctica en nuestras escuelas públicas.

Con la agudeza que les han brindado años de experiencia y de lucha, aportan sus visiones acerca de las condiciones de la educación actual y las consecuencias que acarrea la falta de políticas públicas serias en materia educativa. Resaltan la necesidad de adaptarse a las diferentes situaciones y contextos, rescatando la importancia del espacio escolar como lugar de inclusión social y transformación, a la vez que el rol del docente como elemento de sostén.

Teniendo en cuenta el camino recorrido por ustedes durante todos estos años, ¿cómo ven la educación pública hoy?

Alberto: Cuando vos tenés el privilegio de poder recorrer y vivir aunque sea un par de horas la realidad de una escuela te das cuenta que cada una posee una cuestión particular que la identifica, pero a la vez muchísimas cosas en común. Lamentablemente yo no veo bien la educación, la escuela de hoy. Los procesos que se planearon en la dictadura y que después se reforzaron con políticas neoliberales, desembocaron en lo que hoy se vive, y la “década ganada” a la escuela no llegó, llegaron libros muy interesantes a las bibliotecas pero sustancialmente la escuela siguió por la misma vereda en la que estaba.

Desde hace tiempo la educación no es prioridad para ningún gobierno. La improvisación es cotidiana, nadie se pregunta dónde están los chicos que no están en las escuelas. Todos dicen “sí, bajó la matrícula en tal escuela”, pero de ese desgranamiento nadie se está ocupando, sumado entre otras cosas a que las escuelas se caen literalmente a pedazos. Las que se salvan de eso son las que reciben el acompañamiento económico de los padres o de algún padrino. La desidia, la improvisación, la falta de inversión, el mirar para otro lado, se conjuga en todas las escuelas.

Ana: Que más claro ejemplo de improvisación que lo que sucedió con la modificación del calendario escolar a último momento.

Carina: Y a esa misma improvisación también la vemos en la cantidad de circulares diferentes y a veces contradictorias que nos invaden a diario. Al docente que realmente pueda elaborar algo como trabajador de la educación y constructor del saber, se lo intenta vulnerar permanentemente para que acate lo que dicen y no pueda cambiar nada.

¿Pero se puede sostener algún grado de autonomía dentro del aula?

Carina: Sí, lo que pasa en alfabetización es que esa autonomía tiene que ser coordinada, trabajada en equipo, no se puede enseñar en primer grado de una manera, en segundo de otra y en tercero de otra, tiene que haber un consenso acerca de cómo se va a trabajar para que esos niños no se pierdan, y esa coherencia es lo que está faltando en las escuelas. Deberíamos decidir cómo enseñar en cada escuela pero acordando en la misma mirada, que no haya cambios todo el tiempo, para que esas improvisaciones no sigan afectando a la educación y a esos niños.

Alberto: Es complejo. El tema es que lo complejo debe abordarse desde la complejidad y no desde lo simple, y las políticas actuales afrontan estos problemas desde la simpleza, no hay una política de estado que se plantee qué se va a hacer con la educación y reflexione sobre por qué los chicos no están en la escuela. Algunos se habrán ido a la escuela privada, pero la gran mayoría está en las calles, no están escolarizados. El tema de la educación y de la lecto-escritura en particular debería ser una cuestión de Estado, pero se minimiza su importancia, no se ve que el sistema educativo esté tratando de solucionar una falencia grave.

¿Qué puede hacer el docente en este escenario?

Alberto: El docente hace todo, hace magia.

Carina: Te cuento una experiencia. Cuando empecé a trabajar en primer grado en la Escuela Pueyrredón, una unidad didáctica programada para 15 días me terminó llevando un mes y medio porque esos chicos no sabían expresarse, cantar, jugar, así que terminé trabajando cuestiones propias del Jardín de Infantes, enseñando con rondas, juegos, adivinanzas, porque ese

sus vivencias y conocimientos previos, nuevos significados al interactuar con el texto. Ese lector es una singularidad con una esencia mutable y sorpresiva que le permite ser lo que es, y se orienta bajo la brújula de la experiencia, por eso no es un autómata sino un sujeto no sujetado, que padece de pasión por la lectura.

Así como el fútbol es pasión de multitudes y transforma al individuo en un hinchazo sociabilizante que comparte con otros la misma pasión por la camiseta del club de sus amores, la pasión por la lectura es también una cualidad con la que se encuentra el lector cuando algo le traspasa el alma, lo invade como una fuerza misteriosa y lo desestabiliza, produciendo una transformación interior y una nueva experiencia de sí.

Este lector apasionado no se da por azar, sino que surge cuando ha podido desarrollar libremente una relación especial con la lectura, recurriendo a ella para dar respuestas a sus propios interrogantes, sumergiéndose en los textos para entrar en relación con ellos, con sí mismo y con lo otro, reflexionando sobre lo experimentado.

Al empezar a leer, el sujeto inicia un viaje que supone un movimiento hacia su interior, produciéndose una comprensión en la que no acumula información sino que alcanza a comprender algo más de sí mismo, porque la experiencia es lo que le pasa como lector, cuando se deja ser. Este sujeto ya no se limitará a leer la letra impresa de una forma técnicamente correcta, ni hablará de manera cierta sobre lo leído, porque es la experiencia la que lo atravesará y tumbará, desvaneciendo su analfabetismo experiencial.

De modo que la lectura se traduce en una forma particular de relación entre sujeto y texto, y su riqueza dependerá de lo que logre producirse en el lector a partir de su relación con dicho texto.

Por eso hoy podemos hacer un cambio entre todos y permitírnos pensar en enseñar de otra manera, dejándonos turbar por los textos para que las palabras ya no estén vacías y la memorización mecánica de los contenidos no sea el objetivo, para que la relación entre los sujetos educativos sea de escucha.

Imaginemos un trabajo en conjunto que estimule una comprensión intensiva y profunda, sin importarnos la repetición exacta de lo que se lee, sino poniendo el acento en la creatividad, la reinención, la búsqueda inquieta e impaciente de un lector. No importa el texto elegido, ya sea por su autor, editorial o contenido, lo que importa ahora es la relación de intimidad¹ que el sujeto establece con él.

Incentivando una conciencia crítica

La relación enseñar-aprender se ve reflejada en una construcción de saberes en donde la interrogación deja su marca, en donde el pensar se hace



presente y todo lo aprendido se oscurece y se vuelve problema. El pensar es lo que inquieta lo que se creía saber.

Por eso resulta necesario crear los espacios, incentivar a que se desarrolle en cada sujeto una conciencia crítica que permita aprender en el aula interactuando libremente con sus pares, como así también su inserción en el mundo, con posibilidades de transformarlo. Fomentar la lectura ejercitando el vínculo, la relación lector-texto-lector, para romper con la pasividad e ingenuidad y empezar a darles el sentido que merecen la comunicación e interacción dentro de los espacios áulicos.

No permitamos que una concepción instrumental de la lectura nos vuelva objetos, porque nosotros somos sujetos libres del pensar. Sujetos comprometidos con la palabra, la escucha y el intercambio de voces, allí donde todo se hace mecánico. Debemos apostar a abrir el juego a la reflexión, dejándonos invadir por el deseo, los sentimientos y pensamientos de la vida, reconociendo, junto a la rememoración, la pluralidad de la palabra y los sentidos. Vivamos la experiencia, no pensemos en el conocimiento en términos de acopio de información, sino en lo que vamos siendo en relación a la lectura, como sujetos en movimiento, en búsqueda de eso que nos transforma en relación.

(1) Véase, Skliar, C. (2005). *La intimidad y la alteridad (Experiencias con la palabra)*. Buenos Aires : Miño y Dávila.



La escuela dorada está destiñendo

De qué hablamos cuando hablamos de crisis

La escuela está en crisis. La educación está en crisis. Por todos lados resuenan estos ecos. Ecos desalentadores, paralizantes, generalizados, que provienen de todos los sectores de la sociedad: padres, docentes, directores, pedagogos... Buena parte del discurso social sostiene que la escuela "ya no es lo que era".

Y esa nostalgia, esa desazón, tienen algo de sustento. Un conjunto de cambios y desajustes afectan la relación del dispositivo escolar con sus funciones, con el conocimiento pedagógico, y con ciertas creencias fundamentales que legitimaron su origen y su entronización como la forma educativa por excelencia.

Pero ¿qué es lo que está en crisis hoy?

No es la educación, sino su definición moderna, que instaló a la escuela como su eje, llegando casi a asimilarlas, a convertirlas en sinónimos, junto a las prácticas escolarizantes que produjeron un tipo específico de maestro y de aprendiz, así como de saberes considerados legítimos, asociados a modos reglados de transmitirlos y evaluarlos.

Las crisis son momentos de ruptura en el funcionamiento de un sistema. Pero contrariamente al rechazo y al temor que suelen producir, en principio la palabra no tiene una connotación negativa. Por su etimología griega significa "separación", "decisión". La crisis es el momento en que la rutina ha dejado de servirnos como guía, obligándonos a pensar, analizar y reflexionar considerando nuevos elementos. De allí que esta palabra esté asociada a "crítica" y a "criterio". Etimológicamente crisis es

todo lo contrario a aceptar un destino inevitable. Será por eso que para la cultura china refiere tanto a peligro como a oportunidad.

Es el tiempo en el que la crisis de las verdades absolutas deja el sitio a la contingencia, a la eventualidad de la elección.

El lugar del profesor y del estudiante en la escuela perfilada por la modernidad ha sido definido por condiciones de posibilidad que no son las de ahora, el imaginario que gestó la escuela y sus relaciones empiezan a constituir otro paisaje que ya no resulta tan familiar, mucho menos el lugar común objetivado como natural.

Cambia, todo cambia...

La educación ya no es pensable desde un modelo escolar. Jesús Martín Barbero (2003) observa con lucidez que estamos pasando de una sociedad con un sistema educativo a una "sociedad educativa", esto es, cuya red educacional lo atraviesa todo: la escuela y la calle, el trabajo y el ocio, la infancia y la adultez, el hogar y los variados consumos culturales que se ofrecen por doquier.

Las transformaciones ocurridas en la circulación del saber, en los modos de conocer y en lo que se considera conocimiento constituyen una de las más importantes mutaciones que sufre la sociedad contemporánea, y la escuela es una de las instituciones más fuertemente afectadas por ello.

Disperso y fragmentado, un saber descentrado

de su histórico circuito escolar y libresco escapa de los lugares sagrados que lo contenían y legitimaban, de los tiempos reconocidos para la distribución y el aprendizaje del saber, y de las figuras sociales que lo detentaban y administraban, dando lugar a una deslocalización y destemporalización que hace temblar los sólidos cimientos sobre los que creíamos estar parados.

Hannah Arendt sostenía en su ensayo "La crisis de la educación", que la tarea de educar se ha vuelto paradójica: *"El problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición"*.

La tarea de educar puede y precisa desarrollarse sin tener que renunciar a la autoridad y a transmitir una tradición. Lo que se hace necesario es reconocer el carácter que la modernidad les ha impuesto a esas figuras, y redefinirlas en términos no autoritarios.

La autoridad en crisis a la que hacen referencia esos discursos es en realidad la que se posiciona desde el lugar de quien detenta o cree detentar el saber y el poder. Pero esta atribución del docente bien entendida es no sólo necesaria, sino también bienvenida. La filósofa y ensayista María Zambrano (2001) lo expresa muy bellamente: *"No tener maestro es no tener a quien preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quien preguntarse"*.

Asimismo, si la escuela pretendiera abandonar la tarea de transmitir la cultura produciría una ausencia, un vacío, no habilitaría el juego necesario para que los sujetos se constituyan en la confrontación o el acuerdo con lo transmitido, en el diálogo con la alteridad. Lo apasionante en esta aventura es que somos diferentes de quienes nos precedieron y sin embargo es en esas diferencias en donde nos inscribimos.

La escuela, abandonando la pretensión de otorgar todos los conocimientos y sentidos, puede constituirse en un puente entre la tradición y lo nuevo, entre los saberes escolares y los no escolares, los letrados y los audiovisuales, acogiéndolos y creando un espacio de pensamiento y mediación para que los diferentes saberes y sensibilidades, los de la "escuela" y los de la "vida", no circulen por caminos paralelos que nunca se entrecruzan.

Si en vez de intentar constituirse en el lugar en el que se fabrica a otro, la escuela intermedia para que

ese otro se forme haciendo experiencia, se habilitará como el espacio de una transmisión lograda.

Nuestro tiempo es particularmente interrogador. La "crisis de la escuela" nos invita a repensarla, con sentido crítico y con criterio, y a tomar decisiones para convertir esas rupturas en una nueva oportunidad.

Nos convoca a ampliar sus fronteras y convertirse en un espacio de comunicación, de diálogo, rompiendo con la disociación que pretenden imponer los discursos acerca de qué es un saber y qué no, acogiendo la diferencia, la pluralidad de imaginarios, de identificaciones, de textos y escrituras, de modo tal que permita pensar estas nuevas sensibilidades y esta realidad heterogénea y cambiante.

Nos llama a redefinir su propia función y sus modos de relación con un adentro fragmentado y un afuera que deja de serlo, pues la atraviesa replanteando radicalmente el sentido de las fronteras.

¿A todo o nada?

Sacando al juego de sus casillas

Ante la evidencia de estas alteraciones, el resonante discurso del fin de la escuela -que elige atajos nostálgicos, moralistas o acusadores- es utilizado normativamente por la pedagogía moderna para resistir, dado que designa qué es escuela y qué no, en relación con un deber ser que no se pone en discusión. Expresiones tales como "esto ya no es educación", "esto ya no es una escuela", "estos ya no son buenos alumnos", "esto ya no es enseñar", ilustran un modo de incorporar la idea de la desaparición de la escuela que anula toda posibilidad de comprender lo que hay allí donde la hipótesis normativa dice que ya no hay nada, cuando de lo que se trata es de interrogar estos cambios.

Quizá sea necesario ponerle fin a la retórica del fin para ampliar el horizonte y atrevernos a ver e imaginar qué hay del otro lado.

Afortunadamente, la escuela, con menos certezas y propósitos de homogeneización que antes, dista mucho de desaparecer.

Lejos está la intención de concluir cuál o cuáles serían los futuros posibles. Tal vez porque el desmontaje del discurso pedagógico moderno incluye, entre otras cosas, el abandono de la pretensión universalizante del proyecto escolarizador.

*En los momentos de crisis,
sólo la imaginación
es más importante
que el conocimiento.*

Albert Einstein



(1) Martínez Boom, A. (2010). Alteraciones y diluciones en la educación de hoy. En Frigerio, G; Diker, G. (comps.), Educar: saberes alterados (pp. 113-133). Buenos Aires: Del estante editorial.

(2) Zambrano, M. (2001). La mediación del maestro. *Revista El Cardo*, 4(7), 7-19.