



Leer(se) colectivo: el abordaje de la literatura en un Bachillerato Popular de jóvenes y Adultas/os de la Ciudad de Buenos Aires

Fecha de recepción:

03/02/2018

Fecha de aceptación:

08/06/2018

Palabras clave:

lectura, literatura, educación de adultos, enseñanza secundaria, movimiento social

Keywords:

reading, literature, adult education, secondary education, social movement

Collective Reading: a Popular Education Approach to Literature at a Secondary School for Youth and Adults in the City of Buenos Aires

Ana Lea Blaustein Kappelmacher

Universidad de Buenos Aires/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas /Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso”, Argentina
anablaustein@yahoo.com.ar

Resumen

En el artículo exploro el ensayo de posibles articulaciones entre algunos lineamientos de la Educación Popular latinoamericana (EP) y la aproximación a textos literarios en un contexto escolar, a partir del análisis del trabajo desplegado en torno a la lectura de la novela *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley, en un Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos (BP) ubicado en el barrio de Pompeya de la Ciudad de Buenos Aires. El proceso educativo, registrado mediante un enfoque de corte etnográfico, se lleva a cabo en un área curricular que, con abordaje interdisciplinario, apuesta a vincular la literatura con el trabajo autogestionado y la economía solidaria.

Esta orientación, en el marco de un BP cuya propuesta político-pedagógica reconoce la autogestión, la horizontalidad y la participación popular como algunos de sus



principios rectores, incide en la producción de conocimiento crítico, en los vínculos pedagógicos generados dentro del aula, así como en la estructuración del proceso educativo, incluyendo su evaluación. Desde una concepción de la lectura como práctica cultural, identifico, en consecuencia, potencialidades y tensiones en las estrategias desarrolladas con miras a la construcción colectiva de conocimiento situado sobre y a través de la literatura en el encuentro de sujetas/os concretas/os.

This paper explores possible linkages between some aspects of Latin American Popular Education (*Educación Popular latinoamericana*) and classroom approaches to literary texts, based on the analysis of classwork around the reading of Aldous Huxley's *Brave New World* (Spanish title: *Un Mundo Feliz*) at a working-class secondary school for youth and adults (*Bachillerato Popular*) in Pompeya, City of Buenos Aires, Argentina. The educational process, documented through an ethnographic lens, takes place in an interdisciplinary course that connects literature with the cooperative movement and the solidarity economy.

This curricular option, in the context of a secondary school for youth and adults whose political/pedagogical stance recognizes the value of self-government, horizontalism and popular participation as some of its ruling principles, has an impact on the production of critical knowledge, on pedagogical relationships within the classroom, and on the structuring of the educational process, including its evaluation. From a reading conception as a cultural practice framework, this paper identifies the potentials and tensions in the pedagogical strategies displayed in the classroom, with the goal of developing collective knowledge between concrete individuals, on and through literature.

La lectura es tematizada, postulada como problemática de orden público y foco de múltiples políticas desde hace varias décadas, tanto a nivel nacional como regional e internacional. Efectivamente, los diagnósticos desalentadores nos alertan también en nuestro país, a cargo de medios de comunicación, pedagogas/os¹, políticas/os y hasta de gente común, acerca de una supuesta crisis de la lectura, ligada al fracaso escolar de miles de estudiantes. Estos discursos, que se formulan a partir de evaluaciones estandarizadas orientadas a la medición de resultados en clave productiva, generan interrogantes acerca de la naturaleza de la mentada “comprensión lectora”². ¿Se trata de atribuir sentidos de modo immanente, es decir, solo a partir de aspectos internos de los textos? ¿Existe una única forma de vincularse con la palabra escrita?

El análisis del trabajo desplegado en torno a la lectura de la novela *Un mundo feliz* de Aldous Huxley (2010), en el marco de un Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultas/os (BP) ubicado en el barrio de Pompeya de la Ciudad de Buenos Aires³, permite indagar las posibilidades efectivas de sujetas/os concretas/os en prácticas pedagógicas situadas, tomando distancia de perspectivas deficitarias. El proceso se desarrolla en un área curricular que, con abordaje interdisciplinario, apuesta a vincular la literatura con el trabajo autogestionado y la economía solidaria.

Exploro, así, los modos de ensayar posibles cruces entre ciertos lineamientos de la Educación Popular latinoamericana (EP)⁴, en el contexto escolar de un BP cuya propuesta político-pedagógica reconoce la autogestión, la horizontalidad y la participación popular como algunos de sus principios rectores, y la lectura de literatura. Esta orientación incide en la producción de conocimiento crítico, en los vínculos pedagógicos generados dentro del aula, así como en la estructuración del proceso educativo, incluyendo su evaluación. Identifico, en consecuencia, potencialidades y tensiones en las estrategias desarrolladas con miras a la construcción colectiva de conocimiento situado sobre y a través de la literatura, en el encuentro de distintos lenguajes, saberes y trayectorias. Tanto las clases observadas como algunas entrevistas realizadas a estudiantes y docentes manifiestan la incidencia de la praxis pedagógica cotidiana⁵ en la construcción de una nueva subjetividad (Michi, Di Matteo y Vila, 2012), tanto

dentro como fuera del aula.

Desde un enfoque sociocultural de la lectura que desnaturaliza la concepción de esta práctica como un conjunto de competencias universales⁶, me baso en parte del trabajo de campo de corte etnográfico realizado entre los meses de junio y septiembre de 2016 a través de la observación de clases, la elaboración de entrevistas a estudiantes y docentes y la socialización en otras instancias de la cotidianeidad escolar, así como en acciones colectivas de protesta.

El BP⁷ observado, situado actualmente en el barrio de Pompeya, se enmarca en un colectivo joven de educadores, nacido a fines de 2014 y conformado por integrantes con grados diversos de experiencia militante en un bagaje de prácticas organizativas ligadas, fundamentalmente, a la educación popular, a la economía social, al arte y al feminismo. Entre las definiciones de la organización, que se reconoce heredera de las rebeliones de 2001 y 2002⁸ (Giarraca, Mariotti, Zibechi y Teubal, 2007) y otorga centralidad a la Educación Popular como herramienta política de transformación social, se señalan como pilares básicos los principios de autonomía y horizontalidad. “Pensando la democracia de base como camino y la creación de poder popular como destino”, sus miembros apuestan a “la intervención colectiva en el territorio, en el intento cotidiano de transformar nuestras propias relaciones personales, económicas, culturales, políticas”, como lo expresan en su blog. Por consiguiente, inscribo al colectivo, hoy, abocado fundamentalmente al sostenimiento del BP, pero articulado con organizaciones sociales del mismo territorio y con otras experiencias de EP, entre los movimientos sociales que Michi, Di Matteo y Vila (2012) denominan populares, es decir, aquellos que “luchan contra formas de desposesión, opresión y explotación y lo hacen con fuerte protagonismo de sujetas/os pertenecientes a las clases subalternas” (24). Por su propia autodesignación, se sitúa, además, entre los movimientos “autónomos” (Michi, Di Matteo y Vila, 2012)⁹. El caso analizado responde a los “momentos educativos sistemáticos” de estos movimientos, que, en los últimos años, han incluido, cada vez con mayor frecuencia, el formato escolar como parte de sus experiencias educativas.

Desde su creación en 2015, originalmente emplazada en otro espacio

físico, la escuela funciona sin reconocimiento oficial ni financiamiento por parte del Estado o de entidades privadas, aunque participa de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, un espacio de articulación reivindicativa para conquistar la oficialización y el sostenimiento material estatales. Actualmente, ofrece una cursada con horario nocturno en el predio de un comedor popular.

Durante mis visitas, el colectivo de estudiantes y educadores impulsa varias iniciativas ligadas a la autogestión: entre otras, la organización de una jornada de mantenimiento y limpieza del espacio donde funciona la escuela y la planificación, confección y presentación, en un festival abierto al barrio, de una publicación periódica del BP.

Con un plan de estudios organizado en áreas, el colectivo docente decide en 2016 reforzar la enseñanza y el entrenamiento de la lectura y la escritura a través de la fusión de algunas de ellas: la de “Letras” y la de “Trabajo autogestionado y economía solidaria”, en el caso del curso que observo, un bi-grado compuesto por estudiantes de segundo y tercer año¹⁰. El funcionamiento en áreas en lugar de materias y este armado interdisciplinario se orientan, asimismo, a un abordaje más integral de los contenidos, con el que se cuestiona la fragmentación habitual de las disciplinas escolares (Gadotti, 2003; Freire, 1997). La pareja pedagógica a cargo de las áreas unificadas está conformada por una profesora de Lengua y Literatura en formación (con varios años de experiencia como educadora en otros BP y en ejercicio simultáneo, durante el período de mis observaciones, en comisiones del Plan FinEs¹¹) y un politólogo, también con el antecedente de una participación más breve en otro BP.

El trabajo desplegado a lo largo de las clases a las que asisto consiste en la lectura presencial y colectiva de la novela de Huxley. Su análisis, discusión y manipulación se efectúan por medio de actividades tanto de escritura creativa como de vinculación con una serie de insumos teóricos del campo de la historia, la economía, la política, la sociología y el feminismo. En el último trimestre del año, tras la lectura de la novela, los docentes proponen una aproximación a experiencias concretas de cooperativas laborales y fábricas recuperadas, a partir de visitas presenciales y de la apelación, muy introductoria, a herramientas de investigación cualitativa.

Lectura colectiva y tematización de la práctica

El primer aspecto para destacar es la instalación de la lectura como práctica colectiva y sostenida en los encuentros sucesivos: “Nos vas a escuchar a todos” (registro de observación de clase, 8 de junio de 2016), me anticipa una estudiante en mi primera visita. Esta rutina compartida se evidencia acertada para la familiarización con un texto largo y complejo, tanto por la sofisticación descriptiva con la que introduce la realidad distópica en la que transcurren los hechos relatados como por el vocabulario del que se vale para hacerlo (aun más distante por tratarse de una obra escrita en la primera mitad del siglo XX y traducida del inglés original al español)¹². En este sentido, la disponibilidad material de los objetos escritos por sí sola no garantiza el acceso a prácticas sociales de lectura y escritura (Kalman, 2003). La docente aborda con el grupo esta posible ajenidad, que se manifiesta en una de las primeras sesiones hasta en la dificultad de algunas/os estudiantes para leer de manera fluida en voz alta, agudizada por el desconocimiento de muchos nombres propios que provienen del inglés. A tal fin, apela a cierta “predisposición para la lectura”, que se vincula con la paciencia, el tiempo y el esfuerzo, porque “[n]os trasladamos a otro mundo más lento” (registro de observación de clase, 8 de junio de 2016). Con el correr de los encuentros, sin embargo, el colectivo de estudiantes se apropia del hábito de lectura, apuntalado por estrategias didácticas que permiten seguir la narración (la elaboración grupal y periódica de resúmenes de lo acontecido en los distintos capítulos y su traslado a un “cuaderno colectivo” artesanal que queda a disposición del grupo, entre otros), incluso, pese a la fluctuación de la asistencia a clase. Diversas intervenciones de las/los estudiantes expresan este proceso de familiarización progresiva, que se relaciona con la observación de Privat (2001) de que “La lectura no es sólo el momento en que ésta se efectúa, sino un conjunto estructurado de prácticas social y culturalmente reguladas y diferenciadas.” (p. 55): “- Ahora sí me gusta y entendí. Antes, no entendía nada- [...] -Ya me amigué con el texto. Antes, lo odiaba-, comparten” (registro de observación de clase, 8 de junio de 2016). Asimismo, el lenguaje de la novela va permeando los diálogos durante la clase y los

recreos: “-Me tomé un soma-”, “-Hoy estás muy neumática-, bromean” (registro de observación de clase, 29 de junio de 2016).

Aproximación a la literatura

El proceso de lectura genera una conexión, promovida por los docentes y espontánea, permanente entre literatura y realidad. A partir del análisis de la novela, se recupera la experiencia cotidiana de las/los estudiantes, su *aquí y ahora*, para problematizarla en un diálogo con el contexto de producción del texto literario, a través de aportes teóricos referidos a figuras históricas, sistemas de producción, regímenes políticos y estructuras de opresión. Este objetivo se instrumenta mediante el trabajo en grupo, la apelación a vincular fragmentos textuales de material teórico con la novela, y la complejización de los debates a partir de referencias y exposiciones, fundamentalmente, a cargo del educador formado en ciencias políticas. La socialización de las observaciones de cada grupo habilita su sistematización y la confección de una línea de tiempo con una serie de acontecimientos históricos que atraviesan el devenir del capitalismo a lo largo de los últimos siglos.

De este modo, sin conformarse con la puesta en común de las asociaciones basadas en las trayectorias, saberes diversos e intuiciones de las/los estudiantes, los educadores promueven la indagación de las causalidades históricas, políticas y económicas que permiten trascender hechos aparentemente aislados, locales o azarosos, a fin de discutir o dotar de densidad argumentativa el sentido común (Torres, 1988).

-Marx no veía bien el capitalismo-, intenta relacionar una estudiante. Otra se refiere a las relaciones de producción. -¿Y qué más hay?-, indaga el docente. -¿La plusvalía?-, arriesga un compañero. -Eso ya lo saben, ¿no?-, tantea el profesor. -Sí, tanto que nos lo repitió, a mí me quedó-. -La hipnopedia nos hizo-, acota una mujer, recuperando otro término del libro (registro de observación de clase, 22 de junio de 2016).

-¿Qué diríamos de uno y otro?- [refiriéndose a Taylor y Ford], interroga el docente. -Y que Ford es más humano-, responde un estudiante. -¿Y por qué se habla de fordismo-taylorismo?-. -¿Porque los dos aumentan la producción?-, arriesga uno. -Sí, Taylor le dio la herramienta a Ford para explotar al trabajador sin tiempos muertos, él es el inventor del Bienestar-, confirma el profesor. -Se las sabían todas-, comenta un estudiante. -Piensen en el ícono que fue el Ford Falcon en la dictadura-, agrega aquel (registro de observación de clase, 29 de junio de 2016).

-En nuestra sociedad, ¿quiénes serían anormales?-, pregunta la profesora. -¡Eso estaba pensando! Los gays-, propone una chica. -¿Quiénes más?-. -Yo me siento discriminada cada vez que vengo en colectivo, porque pido boleto para secundario y todos me miran. Y, a veces, no me paran porque saben que vengo con el pase-, comparte una estudiante. -Igual que a los discapacitados-, comentan. -En esta sociedad, no haber terminado la secundaria es anormal-, acuerda el educador” (registro de observación de clase, 15 de junio de 2016).

También surgen, en intervenciones de las/los estudiantes, articulaciones con fenómenos estudiados en otras áreas del bachillerato: “-Me hace acordar mucho a lo que hablamos en Sociales [...] del poder y la industria-” (registro de observación de clase, 8 de junio de 2016). “-Estamos viendo género en Salud-” (registro de observación de clase, 29 de junio de 2016).

Asimismo, la introducción en el *Mundo feliz* que caracteriza la novela, los principios, prácticas y discursos por los que se rige, en contraste con los de *Malpaís*, evidencia su carácter construido, posibilitando una confrontación simultánea con los mandatos de la realidad extra-literaria y, en cierta medida, su desnaturalización.

-Y pero a nosotros también nos criaron con a.C./d.C...-, plantea una chica (...). -Y así, nos impusieron los pecados, la familia-. -Pero eran felices-, señala su compañera analizando la novela. -Sí, es como

nos inculcan a nosotros-. -Nos venden y nosotros compramos-, intercambian.

-También, lo que es ser hombre y ser mujer. Te taladran lo que quieren las mujeres-, reflexiona una estudiante” (registro de observación de clase, 8 de junio de 2016).

De esta manera, se problematizan los relatos que configuran los patrones culturales hegemónicos:

-Ahora, se está recuperando todo lo originario, la Pachamama-, comparte otra estudiante (registro de observación de clase, 10 de agosto de 2016).

El cuestionamiento de la “colonialidad del poder” y su racionalidad específica, el eurocentrismo (Quijano, 2000), se pone en juego, además, en las declaraciones de un par de las/los entrevistadas/os acerca del impacto que les provocó estudiar la historia de la dominación europea en Latinoamérica:

Por ejemplo, el año pasado fui a Córdoba a visitar, que tengo familiares, y fuimos a una iglesia jesuita que hay ahí en una plaza céntrica, y habíamos estado estudiando la colonización del lado de los pueblos originarios y me gustó mucho estar presente en un lugar tan histórico, ¿no?, y entender de qué es lo que verdaderamente pasó en ese lugar (comunicación personal, 12 de octubre de 2016).

Esta revisión en clave crítica habilita la superación de formas de comprensión ingenua (Freire, 2004) a partir del cuestionamiento de ciertas historias personales y colectivas, con miras a su recreación (Connelly y Clandinin, 1995).

Cabe destacar, no obstante, que, en la experiencia analizada, el estudio del contexto de producción de la novela no se orienta a comprobar su determinación por aquel, sino que sitúa las condiciones de posibilidad

para su elaboración, de acuerdo con el planteo de Eagleton (2016). En este sentido, las relaciones que estudiantes y educadores establecen con su propia realidad evidencian, por un lado, el potencial de significado que genera la lectura situada en entornos sociohistóricos concretos, más o menos distantes de la escritura original. Pero, además, la docente rechaza la consideración de la literatura como reflejo (Williams, 1980). Plantea, con su compañero, que el género especulativo se caracteriza porque “[p]artís de la realidad para imaginar algo más” (registro de observación de clase, 29 de junio de 2016), enfatizando repetidamente que las/los personajes “son construcciones literarias” (registro de observación de clase, 8 de junio de 2016) y que las figuras históricas aludidas en el texto sólo contribuyen a un mayor espesor interpretativo: “-Para el que conoce la referencia, aparece otro sentido. Una cosa es el personaje y otra, la persona real-” (registro de observación de clase, 22 de junio de 2016). Por otro lado, se establece la comparación con otros ejemplos del mismo género literario: “-[En Un mundo feliz] El control se logra a través de la felicidad. En otras distopías, a través de la coerción...-” (registro de observación de clase, 10 de agosto de 2016), y se discuten posibles relaciones intertextuales con *La tempestad* de Shakespeare (2007) y con una serie de películas: *El show de Truman Show* (Weir, 1998), *Matrix* (Wachowski y Wachowski, 1999), *El precio del mañana* (Niccol, 2011), *La isla* (Bay, 2005).

Sin embargo, si para propiciar esta comprensión de la literatura como campo cultural específico, les docentes se distancian de perspectivas lingüísticas, tampoco se valen explícitamente ni en forma exclusiva del aparato interpretativo proveniente de la teoría y la crítica literaria (Cuesta, 2011; Bombini, 2015). Según lo afirma en la entrevista, la educadora de Lengua y Literatura involucra su propia formación en la escritura de guión para la intervención y apropiación de los textos en clave creativa, recuperando herramientas de los talleres de escritura. Fomenta, de este modo, la lectura como rescritura, promoviendo la participación en una verdadera experiencia estética. Las diversas consignas de escritura creativa, mediadas, a veces, por actividades orales, que solicitan les educadores alientan la manipulación activa del texto leído y la desarticulación

de una división categórica entre escritores y lectores, asimilable a la disociación entre productores y consumidores que privilegia a los primeros (De Certeau, 1996).

-Cierren los ojos. Van a trasladarse a otro tiempo. Viajamos a otro tiempo. Londres. ¿Qué vemos?-, va guiando la docente. -El Big Ben, sugiere el estudiante mayor. -Las ruinas-, -Hay luces que titilan-, le señalan. -Piensen en la ciudad que describió Huxley. ¿Cómo son los alfa y los epsilon? Piensen en los sonidos. Recorro el laboratorio. Elijo una imagen que me gusta o que recuerdo. ¿Veo a algún personaje? ¿A cuál? ¿Qué está haciendo?-. A continuación, le pide a cada una/o de las/los estudiantes que cuente la imagen que visualizó. [...]

-Yo me imaginé a Lenina en el parque hablando con la enfermera de Bernard Marx. Ella la estaba retando porque no estaba con otro hombre-, cuenta una compañera. [...]

-Yo me acordé de la tortura de los chicos para acostumbrarlos al dolor. No me gusta ni medio, eh, pero se me quedó grabado-, comenta otro estudiante (registro de observación de clase, 8 de junio de 2016).

La indagación del potencial interpretativo de la novela, a partir de su articulación con distintos contextos históricos, habilita, así, una apropiación de la literatura como mirada extrañada, fuente de interrogación sobre la realidad y posibilidad de transformarla, al menos, en el nivel ficcional: “-A mí me sorprende que lo haya escrito hace tanto-, plantea el mismo estudiante, interesado. -¿Qué era? ¿Un adelantado? O entendía muy bien-” (registro de observación de clase, 29 de junio de 2016).

Esta disponibilidad del texto para su manipulación, el potencial creador de la literatura, es asimilada por el grupo: “El profesor comparte que le gustó más la primera parte de la novela que lo que sigue. -¿Lo bajoneó, profe?-. -Un poco-. -Bueno, podemos hacer como hicimos otras veces, que le cambiamos el final-, propone el estudiante” (registro de observación de clase, 13 de julio de 2016).

Finalmente, otro fenómeno relevado durante la lectura es el poder operacional del lenguaje, atravesado por relaciones de poder, y su rol central en la transmisión de modos de categorizar la realidad (Williams, 1980):

La profesora explica que se trata de palabras creadas para el mundo ficcional: “enfrascado”, “Ford”, “soma”, “neumática”. -En esas palabras o en ese lenguaje, hay una forma de ver el mundo. ¿Y quién tiene el poder de nombrar?-, plantea. Consultadas/os sobre las denominaciones “Malpaís” y “Mundo feliz”, las/los estudiantes coinciden en que se construyen desde la óptica de Londres (registro de observación de clase, 6 de julio de 2016).

De este modo, el trabajo con la novela estimula la comprensión del uso del lenguaje, la lectura y la escritura de literatura como intervenciones activas en el marco de las disputas por la asignación de sentidos sociales.

Autogestión del proceso pedagógico

El proceso de lectura reseñado no sólo inscribe su singularidad en la producción de conocimiento crítico a partir de la lectura de la novela sino que esta criticidad se verifica en el modo de desarrollar la tarea educativa, en la medida en que el *cómo* contribuye a la definición del *qué* o, en términos freireanos, en que la praxis verdadera involucra la reflexión y la acción de modo inescindible (Freire, 2010; Torres, 1988). En este sentido, la propuesta pedagógica del Bachillerato incorpora dispositivos y estrategias que viabilizan modos de intervención alternativos respecto de ciertos rasgos del formato escolar regular. Esto se evidencia en la construcción de vínculos pedagógicos colectivos y solidarios y en una estructuración del trabajo educativo que difiere de las parcelaciones habituales en la administración del tiempo escolar, así como en las formas que asume la evaluación.

Vínculos pedagógicos

La construcción cotidiana del espacio escolar contempla diversos niveles de democratización de las prácticas pedagógicas, que contribuyen a su carácter prefigurativo¹³. Además de la asamblea estudiantil-docente y la reunión de educadores, los principales canales de deliberación y toma de decisiones, también en el interior del aula se propone una reconfiguración de los vínculos pedagógicos a) educador/a-educanda/o, b) en este caso, educadora-educador y c) educanda/o-educanda/o.

a) Sin renunciar a su rol, que compromete una intervención deliberada en el proceso de enseñanza, con una direccionalidad particular (Torres, 1988), les docentes apelan a una participación activa y creadora de las/los estudiantes en las distintas actividades desplegadas y apuestan a la superación de relaciones bancarias (Freire, 2010). Contribuyen, así, a la construcción colectiva del conocimiento, a partir de la recuperación de los aportes del grupo, su organización en clave crítica y la facilitación de referencias y conceptualizaciones. Se involucran, incluso, en la resolución de algunas consignas de producción creativa. Como explico más adelante, también se observa una renuncia a la concentración total de la autoridad, por parte de la pareja pedagógica, en relación con la evaluación de la experiencia de lectura. Esto no impide el surgimiento de tensiones cuando, en ocasiones, se obstina la defensa de la perspectiva docente en los debates sin mayor justificación, sobre todo, por parte del educador:

La interpretación de la letra del cántico que entonan los personajes de la novela en un ritual genera divergencias: -Pero el frasco es la madre-, afirma el profe, aunque las/los estudiantes lo habían vinculado con el soma. [...] -el frasco es la droga, no la madre-, observa un estudiante. -Estaban enfrascados, puestos-. -No, pero dice “decantado” la canción. Ellos eran decantados-, insiste aquel. -O las dos cosas. Es un juego de palabras-, concilia la docente [...].

-¿Y el Big Henry es el Big Ben?-, indaga un estudiante. -No puede ser porque en el texto dice que está al lado de Westminster y, en

realidad, está más lejos-, niega el profesor. -Pero puede ser-. -No-. -Pero sí-, se tensa un poco la oposición. -Puede ser-, concede la docente (registro de observación de clase, 22 de junio de 2016).

Un estudiante comenta que, a diferencia de lo sostenido por el educador, si se habla del dinero en la novela, y lee un fragmento. -Pero no ganan dinero-, insiste el profesor. -No sabés. Lo ponen en duda-. -Pero hay más pistas que esto, profe. Habla de dinero, de trabajo, de fortuna...-. El docente no se da por vencido: -O no es relevante o se paga con trabajo- (registro de observación de clase, 13 de julio de 2016).

Cabe señalar que, con frecuencia, la profesora media con el objeto de concitar posiciones. También ella se opone ante la interpelación individual directa de las/los estudiantes por parte de su compañero para indicarles que lean: “-No digamos “vos”, “vos”, “vos” [remedando la selección de las y los lectores de manera prescriptiva]. Que sea más armónico-, propone la profe entre risas” (registro de observación de clase, 13 de julio de 2016). Por otro lado, hay estudiantes que, como se evidencia en los ejemplos anteriores, defienden sus posturas sosteniéndolas con argumentos. Algo similar ocurre con algunas estudiantes que concurren a clase con sus hijos, bebés o algo mayores, y reclaman participar en la lectura, así como que se atienda su particular situación, dada la perturbación que producen las y los chicos en el ambiente de clase:

Una mujer sigue la lectura de pie, con el texto en una mano y un cochecito, que va meciendo adelante y atrás para dormir a su bebé, en la otra. Como no está sentada en su lugar, la saltan en la sucesión de lectores, pero ella reclama su turno. -Perdón, leé-, le pide el profe (registro de observación de clase, 15 de junio de 2016).

-A mí me pasaba algunas clases que no me podía concentrar por mi hija y me gustaría que un profe la entretuviera. Como que, a veces, falta paciencia-, opina una estudiante [en la evaluación colectiva de

fin de cuatrimestre]. Docentes y estudiantes hablan de la dificultad de no contar con un espacio de cuidado de niñas/os, opción que se proyecta como una solución viable en el mediano o largo plazo (registro de observación de clase, 13 de julio de 2016).

Los aspectos señalados ofrecen indicios de que ni siquiera aquellas prácticas educativas que se proponen democratizadoras lo son por completo. Sin embargo, diversos dispositivos (parejas pedagógicas, asambleas, modalidad de taller) del BP se orientan a una redistribución del poder que funciona como resguardo para minimizar las arbitrariedades, a la vez que el debate y el cuestionamiento son asumidos por las/los estudiantes como una práctica habitual, en la creación de “subjetividades rebeldes” (De Sousa Santos, 2006). Queda pendiente para futuros análisis profundizar la indagación de las interacciones y los roles desplegados dentro del aula desde una perspectiva de género.

b) La implementación del trabajo en parejas pedagógicas en los BP se vincula, justamente, además de con un seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje de cada estudiante, con la desarticulación de la figura docente como fuente única de verdad, en tanto cada educador/a se ve obligado a dialogar y negociar pareceres, prácticas y orientaciones con un par. Las/los propias/os estudiantes se refieren a este aspecto, al ser consultados por les profesores: “-Se complementan-. -Cuando uno está muy cebado, el otro lo para-. -Sí y no opinan igual. Eso te ayuda a formar tu opinión propia-” (registro de observación de clase, 13 de julio de 2016).

c) Otra dimensión relevante del trabajo pedagógico es el vínculo establecido entre educandas/os. Gran parte de las actividades impulsadas por les docentes involucra el trabajo en grupo y la cooperación mutua, disposición que se practica también por iniciativa de las/los estudiantes: tanto para explicarse unas/os a otras/os aspectos de la novela o de las consignas de manera más accesible, como para preparar la merienda a la hora del recreo, o bien gestionar la obtención de recursos para el BP a través de rifas o bingos. Si bien les docentes efectúan a mitad de año una evaluación cualitativa del proceso de aprendizaje realizado por cada

estudiante a partir de sus producciones y desenvolvimiento en las distintas actividades propuestas, también le solicitan al grupo una devolución colectiva acerca del desarrollo del área y de la labor docente, entre otros aspectos. Tal iniciativa se vehiculiza a través de una suerte de asamblea exclusivamente estudiantil que me permiten presenciar, en la que se examina el desarrollo de la cursada, desde los contenidos y sus fundamentos, hasta las dinámicas adoptadas.

Estructuración de la propuesta de lectura y evaluación

Otro aspecto relevante del proceso pedagógico estudiado se vincula con su estructuración divergente, en cierta medida, del “cronosistema escolar” (Terigi, 2010) que regula la enseñanza y el aprendizaje a través de un control minucioso del uso del tiempo, así como de la distribución de actividades y secuencias de trabajo en función de aquel. Ya hice mención, por un lado, a la cuestión de la gradualidad (ver nota x). Por otra parte, el área que observo ocupa toda la jornada escolar del día en que se cursa, a través de encuentros de 3 hs., divididos por un recreo hacia la mitad de la clase. Son más extensos, por consiguiente, que las horas/módulos habituales en el sistema escolar oficial.

El abordaje intensivo de la novela responde más a criterios cualitativos que a un afán de celeridad o completitud¹⁴. Frente a la fragmentación impuesta por los procedimientos de organización del tiempo y las prácticas de trabajo dentro del aula que suelen acompañar los usos escolares de la lengua escrita, de acuerdo con lo que Street y Street (2004) denominan “pedagogización de la literacidad”¹⁵, la propuesta de lectura reseñada “...se niega a dejarse aprisionar en la estrechez burocrática de procedimientos escolarizantes” (Freire, 1997*, p. 32). Fruto de una planificación cuidadosa, sujeta a revisión continua, se estructura de manera más laxa, a través de un proceso sostenido y prolongado. Este abordaje riguroso de la novela requiere un ejercicio de paciencia y de confianza en la capacidad del grupo.

Por otra parte, la evaluación no es tanto un momento posterior y

diferenciado, orientado a la fiscalización de los aprendizajes alcanzados, como una supervisión continua del trabajo realizado en cada encuentro, así como de las distintas producciones solicitadas para profundizar la lectura y la reflexión sobre la realidad a partir de aquella: en suma, una revisión crítica de la propia acción (Freire, 2004). Les docentes realizan devoluciones personalizadas para las/los estudiantes, con observaciones referidas a cada proceso de aprendizaje, y les solicitan, a su vez, una re-actualización. De este modo, el curso discute sus valoraciones, en un primer momento, en ausencia de los educadores:

-Eso disparadores nos hicieron entender el cuento-, observa una estudiante acerca de los materiales teóricos que les facilitaron los docentes. -La novela-, la corrige una compañera. -Arrancamos con clases de sociales sobre las relaciones de poder-. Revisan la carpeta: -Vimos capitalismo-. -Sí, en realidad, no sólo para captar el libro sino para entender dónde estamos parados en la realidad-, comenta un hombre. -Claro, la realidad y la ficción. Que también vivimos en un cuento y esperamos la primavera-, sintetiza otra [...] -¿A todos les costó?-, pregunta la misma estudiante. -Y hay palabras como trabalenguas, hasta que alguien decía algo o lo explicaba-, responden. -Eso, para “dinámica”, cómo trabajamos nosotros, lo podemos poner-” (registro de observación de clase, 13 de julio de 2016).

El intercambio transcrito manifiesta el potencial reflexivo del grupo, que no se limita a la reposición de determinados contenidos adquiridos sino que analiza el propio proceso pedagógico, interrogando su *para qué*, ensayando respuestas de gran complejidad acerca de la literatura y la educación, y problematizando su desarrollo. En cierto modo, el presente artículo no es más que una expansión de las distintas aristas relevadas por las/los estudiantes.

De lectores, lecturas y sujetas/os históricos

El proceso de lectura de la novela genera un ejercicio continuo de intercambio y debate, en el que la cooperación, la negociación y las tensiones cobran un valor pedagógico y político para todas y todos los sujetos (educandas/os y educadores) involucrados, a través de la recreación permanente de un diálogo. En palabras de una estudiante, “[e]s como que, cuando leemos, estamos escuchándonos a nosotros mismos o escuchando a otra compañera leyendo el párrafo y es como que te enseña a escuchar, a captar. Y, a veces, creo que eso falta, ¿no? Aprender a escuchar un poco más” (comunicación personal, 14 de septiembre de 2016).

La práctica adquiere sentido, precisamente, en el marco de este lazo colectivo y ya no puede concebirse en términos de un recurso lingüístico o cognitivo de carácter individual (Barton y Hamilton, 2004).

La experiencia observada exhibe el modo en que se produce la progresiva identificación de cierta comunidad de intereses, la toma de conciencia acerca de diferentes opresiones cotidianas, en la praxis pedagógica del BP. En este sentido, la participación en el BP contribuye a la producción de una nueva subjetividad (Michi, Di Matteo y Vila, 2012). Se trata de un proceso que no se construye solamente en el aula sino también fuera de ella, en asambleas, movilizaciones, actividades autogestionadas (culturales, recreativas, de limpieza y mantenimiento del espacio), y que habilita el rescate, formalización y reinención de saberes de organización.

Así lo reconocen las/los estudiantes:

Yo, cuando entré en el bachi, vi que era un grupo pedagógico totalmente distinto y yo decía o esto yo lo he soñado, porque yo siempre decía por qué el dinero tiene que tener más valor que una persona. -Porque sí-, -porque el dinero es importante-, -porque hay que trabajar-, siempre me decían en mi familia, en mi casa, en todos lados. Y, cuando hablábamos, sobre todo, de lo que era autogestión, encima nos tocaba los lunes autogestión y economía solidaria, y tocó la materia y hablaban sobre el tema del capitalismo y todo lo demás...

(comunicación personal, 14 de septiembre de 2016).

Del bachi se lleva otras visiones de la vida en sí. Porque uno está muy sistematizado [sic.], digamos: el mundo funciona así porque funciona así y vamos hacia allá porque el mundo funciona así. De repente, te encontrás con que el mundo puede no funcionar así, puede funcionar de otra manera. Entonces, te llevás un montón de aprendizajes. Vos tenés las herramientas para hacerlo funcionar de otra manera. Eso sí te llevás: que hay otra alternativa de vida (comunicación personal, 21 de septiembre de 2016).

Y la verdad que estoy aprendiendo cosas de la autogestión, de economía mundial, que están muy buenas. Yo la verdad que ni idea (...) Está muy bueno participar entre todos. Todo lo que hacemos es en conjunto, sea matemática, sea sociales. Porque, por ahí, no lo puedo hacer yo, porque yo no lo puedo entender, y hacerlo todos juntos es mucho más fácil (comunicación personal, 21 de septiembre de 2016).

Esta apuesta a la transformación también en el plano intersubjetivo o microsociedad abona a la comprensión de las identidades colectivas como relación a construir en la experiencia compartida y no en función de una supuesta predeterminación (Michi, Di Matteo y Vila, 2012).

Por otra parte, el acercamiento a experiencias concretas de trabajo cooperativo y fábricas recuperadas, que materializan posibilidades de organización autónoma, permite vislumbrar, a partir de las reflexiones despertadas por la novela sobre los modos de opresión vigentes, la “factualización de alternativas” (Tapia, 2008).

Vale indagar, además, de acuerdo con Bahloul (2002), la densidad de usos sociales que las/los lectores le asignan a la lectura, es decir, el modo en que la capitalizan en distintos planos de su vida cotidiana. Resulta ilustrativo el siguiente testimonio de una estudiante:

...a veces, me río, porque [una compañera] me dice -¿te das cuenta que ya no hablo como antes?- [risas]. Porque, a veces, uno se maneja

con un idioma así, medio vulgar o mucho con jerga, por el ambiente donde hemos estado. [...] después, una vez que entramos acá y empezamos a dialogar y a aprender más y a defendernos... Aprendimos a defendernos como más “catedráticamente” [risas] [...] Claro, no tanto con groserías ni nada sino defender nuestras posturas [...] ya es distinto y solucionamos las cosas de otro modo [...] ella me habla mucho sobre la violencia, porque ella pasó por mucha violencia, y ahora me dice de que le cambió totalmente, porque es como que resuelve y no llega a un límite de violencia o vulgarmente agredir y todo lo demás, ¿no? (comunicación personal, 14 de septiembre de 2016).

Su relato evidencia cierto efecto multiplicador de las prácticas del BP, que habilitan la transformación parcial, al menos, de determinados aspectos de la realidad cotidiana de las/los estudiantes.

Consideraciones finales

El trabajo desarrollado examina la configuración de una experiencia situada de lectura literaria como práctica social compleja de producción de pensamiento en el marco de un BP que persigue un horizonte crítico-transformador. En este sentido, la indagación de la articulación entre la EP y las didácticas específicas abre un campo productivo y escasamente explorado.

El proceso educativo analizado posibilita la participación de sujetas/os pedagógicos de la modalidad educativa de Jóvenes y Adultos en prácticas efectivas de lectura y escritura, y su posicionamiento como consumidores y productores culturales legítimas/os, protagonistas, además, de su propio recorrido de aprendizaje y de iniciativas de organización colectiva.

Actualmente, asistimos, en línea con otros países de la región, al renovado impulso de la competitividad y el mérito individual propios del ethos del capitalismo (Giroux, 1981, citado por De Alba, 1995) como

valores prioritarios del sistema educativo. Frente a la fragmentación de la conciencia y del tejido social que promueve dicha orientación, los movimientos populares vienen ensayando alternativas educativas orientadas a la transformación de las relaciones sociales a través de la configuración de identidades colectivas y prácticas de autogobierno.

Bibliografía

- Aliagas Marín, C. (2008). Las prácticas lectoras adolescentes: cómo se construye el desinterés por la Lectura. En El valor de la diversidad (meta) lingüística. Actas del VIII Congreso de Lingüística General (pp.198-215). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bombini, G. (2015). *Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En Zavala, V.; Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Ed.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima: Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú.
- Chartier, R. (1997). Del libro a la lectura. Lectores. *Bulletin hispanique*, 99(1), 309-324.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa Bondía, J.; Arnaus i Morral, R.; Ferrer Cerveró, V. R.; Pérez de Lara Ferré, N.; Connelly, F. M.; Clandinin, D. J. Y Greene, M. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (11-59). Barcelona: Laertes.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.

- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*, Universidad Iberoamericana. México D. F.: A. C.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*, Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, UNMSM.
- Di Matteo, Á. J., Michi, N., & Vila, D. (2012). Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 2(3), 83-96.
- Eagleton, T. (2016). *Cómo leer literatura*. Buenos Aires: Ariel.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- (1997). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- (1997*). *Política y Educación*. México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2003). Construyendo la Escuela Ciudadana en el Estado de Paraná. En Gadotti, M.; Yamasaki, A. A.; Do Vale Gomes, A. M.; Antunes Ciceski, A.; Manfio, A. J.; Maldonado, C. A.; Esteves García, W. (colab.). *Perspectivas actuales de la educación* (pp. 67-93). México: Siglo XXI.
- Giarraca, N.; Mariotti, D.; Zibechi, R. y Teubal, M. (2007). *Tiempos de rebelión: " que se vayan todos": calles y plazas en la Argentina: 2001-2002* (No. 2). Gemsal.
- Huxley, A. (2010). *Un mundo feliz*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8 (17), pp. 37-66.
- Michi, N., Di Matteo Á. J. y Vila D. (2012). Movimientos populares y procesos

- formativos. *Polifonías Revista de Educación*. 1 (1): pp. 22-41. Departamento de Educación UNLU, Luján. www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/sites/www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/files/site/POLIFONIAS.pdf
- Ouviña, H. (2015). Educación en movimiento y praxis prefigurativa. Una lectura gramsciana de los proyectos pedagógico-políticos impulsados por los movimientos populares latinoamericanos. En F. Hillert et al., *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de Educación Popular* (99-148). Buenos Aires: Noveduc.
- Peroni, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Privat, J. M. (2001). Socio-lógicas de las didácticas de la lectura. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1: 47-63.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Shakespeare, W. (2007). La Tempestad (trad. y notas de Luis Astrana Marín) en *Obras Completas*, Tomo II, Madrid: Aguilar.
- Street, J. y Street, B. (2004). La escolarización de la literacidad. En Zavala, V.; Niño-Murcia M. y AMES, P. (editoras). *Escritura y sociedad* (181-210). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Tapia, L. (2008). Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política. En *Política Salvaje* (53-68). La Paz: CLACSO, Muela del Diablo Editores y Comuna.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: saberes alterados* (99-109). Buenos Aires: Del estante editorial.
- Torres Carrillo, A. (2011). *Educación Popular, trayectoria y actualidad*. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.

Torres, R. M. (1988). *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Vich, V., & Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder: herramientas metodológicas*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.

Películas

Bates, K.; Bay, M. (productores) y Bay, M. (director). (2005). La isla [Cinta cinematográfica]. E.U.: Warner Bros.

Niccol, A.; Abraham, M.; Israel, A.; Laiblin, K.; Newman, E. (productores) y Niccol, A. (director). (2011). El precio del mañana [Cinta cinematográfica]. E.U.: Regency Enterprises – New Regency Pictures – Strike Entertainment.

Rudin, S.; Niccol, A.; Feldman, E. S; Schroeder, A. (productores) y Weir, P. (director). (1998). El show de Truman [Cinta cinematográfica]. E.U.: Scott Rudin Productions.

Silver, J. (productor) y Wachowski, L.; Wachowski, L (directoras). (1999). Matrix [Cinta cinematográfica]. E.U. - Australia: Village Roadshow Pictures - Silver Pictures.

Notas

1 Consciente de las formas de dominación, particularmente, de género, que atraviesan la lengua y con la incomodidad que genera todavía la falta de estabilización de variantes lingüísticas menos jerárquicas y excluyentes, adopto un criterio provisorio, con el fin de tensionar la cristalización gramatical

de las relaciones de poder mencionadas, pero, a la vez, de obstaculizar en la menor medida posible la lectura: utilizo tanto la desinencia nominal femenina como la masculina para evitar el uso del genérico masculino, pero adopto la forma “les” para referirme a la pareja pedagógica, integrada por

- una educadora y un educador, a cargo del área curricular que observo (“les docentes”).
- 2 El constructo entronca con la primacía que adquirieron ciertas líneas de psicología evolutiva y lingüístico-cognitivas o aplicadas en la(s) didáctica(s) de la lengua y la literatura desde los años ochenta, pero, con mayor fuerza, a partir de la década siguiente (Cuesta, 2011; Bombini, 2015). Se trata de una hegemonía producida en la interacción de las orientaciones de algunas producciones académicas y editoriales con las de los organismos internacionales, promotores de programas de evaluación masiva y estandarizada.
 - 3 El artículo se inscribe en una investigación doctoral dirigida por Gustavo Bombini, que tiene por objeto analizar las prácticas de lectura de textos literarios efectuadas en el nivel medio de la Educación de Jóvenes y Adultos, en el marco del doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
 - 4 La EP puede ser comprendida en un doble sentido, como corriente de pensamiento pedagógico y como conjunto de experiencias y prácticas que se han ido desarrollando en América Latina, con ciertas características en común. Como sintetiza Torres Carrillo (2011), la EP se ha caracterizado por un núcleo de elementos comunes, reinterpretados según los contextos locales y los momentos históricos, entre los que se destacan: “i. una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal, ii. una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante, iii. el propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social, iv. una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular, v. un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas” (19).
 - 5 Como práctica intencionada, orientada a la transformación social (Di Matteo, Michi y Vila, 2012).
 - 6 Desde, fundamentalmente, la década del 80, se multiplican las investigaciones que cuestionan la universalidad de los modos de leer hegemónicos, configurados a través de instituciones educativas y culturales. Ejemplo de ello son los denominados NEL (Nuevos Estudios de Literacidad), corriente de origen anglosajón (Street y Street, 2004; Barton y Hamilton, 2004; Vich y Zavala, 2004; Aliagas, 2008) que, con el aporte de distintas disciplinas (la antropología y la etnografía, diversas ramas de la lingüística y la psicología intercultural), plantea la existencia de una multiplicidad de literacidades imbricadas con las prácticas y usos propios de comunidades específicas, y desarticula la asunción del vínculo escolar con la cultura escrita como la consecuencia de cualidades intrínsecas del medio de expresión utilizado. Asimismo, en Francia se producen reflexiones e investigaciones a partir de la historia, la sociología y la antropología de la lectura (Chartier, 1997; Bahloul, 2002; Peroni, 2003; Privat, 2001), que problematizan las prácticas legítimas, analizando, a través

de métodos cualitativos, las prácticas lectoras de sujetos catalogados como “poco lectores” o “iletrados”.

- 7 Los BP son escuelas de nivel medio impulsadas desde 2004 en Argentina, por iniciativa de distintos movimientos sociales, en el ámbito de fábricas recuperadas, organizaciones territoriales, sindicatos, entre otros. Su surgimiento responde a la insuficiencia de políticas públicas para garantizar la educación de los sectores populares y al descontento con las perspectivas y prácticas pedagógicas predominantes. Hoy, existen cerca de noventa BP en todo el país, concentrados, principalmente, en la ciudad y la provincia de Buenos Aires. Las organizaciones que los motorizan se referencian en la educación pública y popular latinoamericana, recuperando otras experiencias educativas de movimientos sociales de la región, y plantean como uno de sus principales horizontes la construcción de una educación inscrita en la realidad de los barrios populares, de las y los trabajadores ocupados y desocupados. En línea con otras experiencias de la región, conciben las actividades educativas como parte de las acciones tendientes a la transformación de las relaciones sociales de dominación, con protagonismo de *las y los de abajo*. Los BP comienzan a funcionar sin reconocimiento oficial y, tras una ardua lucha, que incluye la visibilización pública a través de acciones colectivas de protesta, muchos de ellos son oficializados por primera vez, en la Ciudad de Buenos Aires en 2008 y en la Provincia en 2007. En 2011, algunos BP de ambas jurisdicciones concretan su pasaje a la esfera de la gestión estatal. Sin embargo, continúan reclamando el reconocimiento oficial de estas escuelas, salarios para las y los docentes, becas estudiantiles, financiamiento integral y el reconocimiento de su especificidad pedagógica.
- 8 Múltiples movimientos territoriales, de trabajadores desocupados y fábricas recuperadas cobran, en efecto, mayor visibilidad en el contexto de resistencia y participación social en torno a la crisis de 2001.
- 9 De acuerdo con los autores, esta categoría se vincula, fundamentalmente, con la capacidad de iniciativa y decisión en espacios de deliberación propios y no con un aislamiento absoluto respecto de otras instituciones.
- 10 Esta conformación responde, por un lado, a razones de infraestructura, dado que el Bachillerato no cuenta más que con dos ambientes para el desarrollo de las clases. Sin embargo, una concepción pedagógica de la educación como proceso de creación colectiva conduce también a descreer, en cierta medida, de una gradualidad y linealidad predefinidas, especialmente, considerando la heterogeneidad de trayectorias y saberes que caracteriza a las y los estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos. Como plantea Terigi (2010), por lo general, la formación docente prepara al profesorado para la monocronía “Cuando hablamos de aprendizajes monocrónicos, nos referimos a que la organización escolar descansa en el supuesto de proponer una secuencia única de aprendizajes a cargo del mismo docente, sostener esta secuencia a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado

de enseñanza o período (por ejemplo, de un trimestre o de un ciclo lectivo) y desarrollada la enseñanza tal como ha sido prevista, todos los miembros del grupo hayan aprendido las mismas cosas” (p. 104).

- 11 El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES) es un programa de terminalidad escolar de alcance nacional llevado a cabo por el gobierno argentino a partir del año 2008.
- 12 La novela, publicada por primera vez en 1932, construye una sociedad futurista cuyos habitantes son procreados y condicionados in vitro, en una suerte de una cadena de montaje, a través del uso de la genética y la clonación. La población se clasifica, de este modo, en cinco categorías diferentes, a cada una de las cuales le corresponde un rol particular de acuerdo con la división social del trabajo, en función de su inteligencia. La industria del consumo y el entretenimiento configuran una dictadura perfecta en la que prima la felicidad y nadie aspira a evadirse del sistema.
- 13 Ouviaña (2015) define la “pedagogía prefigurativa” como “una praxis crítico-transformadora, que en el momento presente, ‘anticipa’ los gérmenes de la educación futura” (p. 103).
- 14 De hecho, luego de un par de meses de

lectura, finalizan la novela escuchando una versión adaptada en formato de audiolibro.

- 15 El neologismo “literacidad” se adopta para dar cuenta de la complejidad conceptual y de las dimensiones sociales asociadas al uso de la lengua escrita, no contempladas en el término “alfabetización”, restringido al aspecto más mecánico de la (de)codificación. Street y Street (2004) plantean que, a pesar de que las prácticas sociales de lectura y escritura son múltiples, contradictorias y atravesadas por la ideología, la variedad asociada a la escolarización se autonomizó como el único modo de vincularse con los textos escritos. Distinguen, así, distintos procesos que viabilizan lo que denominan “pedagogización de la literacidad”, la construcción y reproducción de concepciones dominantes de literacidad. Además de la ejercitación destinada a la objetivación del lenguaje y a la asimilación de usos metalingüísticos, destacan los procedimientos utilizados para organizar el tiempo y las prácticas de trabajo dentro del aula: la parcelación permanente de la clase y la acumulación de tareas fragmentadas que priorizan los usos formalizados de la escritura y refuerzan la autoridad docente, equiparando “...la organización de los textos, los escritos y los materiales de lectura y escritura a la organización del tiempo y del espacio culturales” (Street y Street, 2004, p. 197).