

Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura

Palabras de Bienvenida

El ingreso al Instituto Superior del Profesorado N° 2 marca el comienzo de una etapa de la vida que se caracteriza por una mayor participación en la toma de decisiones. Ser estudiante del nivel terciario, estudiar una carrera particular es una elección personal y como tal, significa que cada uno de ustedes debe asumir el protagonismo en su aprendizaje para que deje de ser utopía y se convierta en práctica.

Sabemos que como futuro alumno de nivel superior se les presentará un mundo nuevo, repleto de mensajes, textos, discursos, a los que hay que comprender y dominar, ante tal compromiso el manejo y conocimiento de la lengua y la literatura, nuestra capacidad para interpretar lo que se nos ofrece en cada una de las cátedras, nuestra propia pasión al imaginarnos futuros docentes, resulta fundamental.

El conjunto de profesores les da la bienvenida. Será un gusto acompañarlos en este proceso. Que disfruten el recorrido que desde aquí se propone.

FUNDAMENTACIÓN ESPECÍFICA DE LA CARRERA

El principal objetivo de la carrera de Profesorado en Lengua y Literatura es la formación de un profesional de la educación competente en el dominio disciplinario de las Ciencias del Lenguaje, las Teorías Literarias y las Literaturas, con una sólida formación para utilizar los conocimientos que lo acrediten como tal. Los espacios curriculares se estructuran en torno a dos áreas disciplinares, cada una de las cuales reúne un conjunto de disciplinas relacionadas por problemáticas teóricas y epistemológicas comunes:

- Ciencias del Lenguaje
- Teorías Literarias y Literaturas

Se completa la Formación Orientada de la carrera con espacios curriculares que permitan:

- el desarrollo de competencias vinculadas con el dominio de la lengua oral y escrita;
- el desarrollo de competencias vinculadas con la enseñanza de Lengua y Literatura;
- el desarrollo de competencias en torno a la Comunicación Social.

En el área de las Ciencias del Lenguaje la problemática fundamental es la constitución de la lengua como objeto de estudio. Así los ejes teóricos que organizan el currículum son:

- El problema de la definición de un modelo teórico descriptivo y explicativo.
- El problema de los niveles y las unidades de análisis.
- El caso del español como lengua particular (estudio sincrónico y diacrónico)
- Estudios del lenguaje en relación con otros problemas:
- El problema del análisis del discurso como estudio interdisciplinario;
- El lenguaje y los problemas del conocimiento;
- El estudio de los procesos de comprensión y producción del lenguaje;
- El problema del estudio del lenguaje en contextos sociales.
- El problema metateórico: la reflexión epistemológica.

En relación con el área de Teorías Literarias y Literaturas los ejes teóricos que organizan el currículum son, entre otros:

- El conocimiento sobre el estado actual de la investigación sobre teoría y crítica literaria.
- Los modelos de análisis del discurso literario.
- El conocimiento de la literatura como objeto de estudio construido social e institucionalmente.
- El conocimiento de los procesos de producción y recepción de la literatura y sus dimensiones socio-histórica, lingüística y estética.
- La constitución de tradiciones literarias, fundamentalmente, la tradición europea, americana y argentina.
- En relación con Comunicación Social, el eje problemático girará en torno a la constitución de modelos teóricos acerca de la comunicación social.

OBJETIVOS DE LA CARRERA

- Formar profesionales docentes en el área de las Ciencias del Lenguaje y de los Estudios Literarios con una sólida educación científica para desempeñarse en el Tercer Ciclo de la EGB y en el Polimodal con capacidad para vincular sus saberes con la práctica pedagógica.

- Formar profesionales docentes con capacidad de análisis, comprensión y elaboración de propuestas pertinentes e innovadoras respecto a las necesidades educativas de su medio.
- Propiciar un proceso de formación que posibilite las relaciones teórico-práctica, docencia-investigación, conocimiento científico especializado-conocimiento científico pedagógico, en el abordaje de problemáticas educativas.
- Desarrollar actitudes que permitan la actualización en los contenidos disciplinares del área, así como propiciar la reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas.
- Contribuir a la formación de recursos humanos en investigación educativa en el área de las Ciencias del Lenguaje y de los Estudios Literarios.

PERFIL PROFESIONAL O ACADÉMICO DEL GRADUADO

El Profesor en “Lengua y Literatura” es un profesional competente en su área con una sólida formación para utilizar los conocimientos. Está capacitado para realizar las siguientes funciones:

- Ejercer la docencia del campo disciplinar en el Tercer Ciclo de la EGB y en el Nivel Polimodal.
- Cumplir funciones de asesoramiento pedagógico en su área a instituciones educativas.
- Planificar y coordinar la ejecución de proyectos educativos relacionados con la enseñanza del área de “Lengua y Literatura”
- Participar en equipos interdisciplinarios de investigación educativa.
- Participar en tareas de supervisión y evaluación docente en su área: preparar programas y bibliografía; participar en equipos de articulación entre diversos niveles de enseñanza; participar en proyectos de innovación educativa.

Plan de estudio

ASIGNATURAS	Horas de cursado para el alumno		Horas de costeo	
	Semanales	Anuales	Semanales	Anuales
PRIMER AÑO				
Pedagogía	4	128	4	128
Teoría del Currículo y Didáctica	5	160	5	160
Psicología Educativa	5	160	5	160
Lingüística general	5	160	5	160
Introducción a los estudios literarios	4	128	4	128
Literatura Europea I	4	128	4	128
Taller de comunicación oral y escrita	3	96	3	96
Trayecto de Práctica: Taller de docencia I	3	96	3	96
TOTAL DE HORAS de PRIMER AÑO	33	1056	33	1056
SEGUNDO AÑO				
Política e Historia educativa argentina (1º cuatrimestre)	5	80	5	160
Organización y gestión institucional (2º cuatrimestre)	5	80	5	160
Psicología y cultura del alumno	5	160	5	160
Lengua española	4	128	4	128
Latín	4	128	4	128
Literatura europea II	6	192	6	192
Comunicación social I	3	96	3	96
Espacio curricular opcional	6	192	12	384
Trayecto de Práctica: Taller de docencia II	3	96	3	96
TOTAL DE HORAS de SEGUNDO AÑO	36	1152	42	1504

TERCER AÑO				
Filosofía	3	96	3	96
Lingüística del texto y análisis del discurso	4	128	4	128
Literatura europea III	6	192	6	192
Literatura latinoamericana	6	192	6	192
Comunicación social II	3	96	3	96
Didáctica específica	3	96	3	96
Espacio de definición institucional	7	224	7	224
Trayecto de Práctica: Taller de docencia III	3	96	6	192
TOTAL DE HORAS DE TERCER AÑO	35	1120	38	1216
CUARTO AÑO				
Ética profesional	3	96	3	96
Historia de la lengua española	4	128	4	128
Modelos teóricos lingüísticos	4	128	4	128
Seminario: Problemática de la literatura y las artes contemporáneas	3	96	3	96
Teoría literaria	4	128	4	128
Literatura argentina	6	192	6	192
Trayecto de práctica: Seminario de Integración y síntesis	2	64	4	128
Trayecto de práctica: Taller de docencia IV	6	192	12	384
TOTAL DE HORAS DE CUARTO AÑO	32	1024	40	1280
TOTAL DE HORAS DEL PLAN	136	4352	158	5056

Régimen de correlatividades

Para rendir:	Debe tener aprobada:
Lengua Española	Lingüística General
Latín	Lingüística General
Literatura Europea II	Introducción a los estudios literarios
Comunicación social I	Taller de comunicación oral y escrita
Lingüística del texto y análisis del discurso	Lingüística General y Lengua española
Literatura Europea III	Literatura Europea I Literatura Europea II
Literatura Latinoamericana	Literatura europea II
Comunicación social II	Comunicación social I
Didáctica específica	
Historia de la lengua española (*)	Lingüística General Latín
Modelos teóricos lingüísticos	Lingüística General, Lengua Española Latín
Seminario: Problemática de la Literatura y las Artes Contemporáneas	Introducción a los Estudios Literarios Literatura Europea I Literatura Europea II
Teoría literaria	
Literatura Argentina	Introducción a los Estudios Literarios, Literatura Europea I Literatura Europea II
(*) Observaciones: para cursar “Historia de la Lengua Española” será requisito haber regularizado el cursado de “Latín”.	
CAMPOS DE LA FORMACIÓN GENERAL PEDAGÓGICA Y DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA	
Política e historia educativa argentina	Pedagogía
Organización y gestión institucional	Pedagogía
Didáctica Específica	Teoría del Currículo y Didáctica Pedagogía
Ética profesional	Filosofía
Psicología y Cultura del Alumno	Psicología Educativa

Enlace al diseño curricular:

http://isp2.sfe.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=30&wid_item=39

Grupo cerrado en Facebook: <https://www.facebook.com/groups/537756549599876/>

Página del I.S.P. Nº 2 en Facebook: <https://www.facebook.com/joaquingonzalez2?fref=ts>

hora	lunes 20	martes 21	miércoles 22	jueves 23	viernes 24
14 a 15:20	Claudia Manera. Presentación de la carrera	Campus Virtual	SOE	Ana Paula Rosillo Estrategias para pensar: Comunicación y docencia en estos tiempos	feriado
recreo					
15:40 a 17	Claudia Perren "Un mundo sin docentes" Análisis/Situación de lxs docentes	Marcela Ochoteco. Milagros Garetto Elegir ser docente: capacidades	Centro de Estudiantes	Virginia Tessio El discurso argumentativo en la ficción literaria	
	lunes 27	martes 28	miércoles 29	jueves 30	viernes 31
14 a 15:20	Claudia Manera. Las palabras: video de Ivonne Bordelois	Claudia Casabella	Laura Audero Los clásicos	Oscar Chiavassa Andrea Ternavazio	Claudia Manera. Las palabras y las formas. Collage
recreo					
15:40 a 17	Claudia Casabella	Gabriela Guibert. Pensar el arte como herramienta social.	Euge Meyer Ser docente de literatura	Virginia Tessio El discurso argumentativo en la ficción literaria	cierre

Profesora: Claudia Perren

Un mundo sin docentes: mitos y realidades de la escuela

Posted on 24 febrero, 2017 by Manuel Jerónimo Becerra - @CheMendele

Las utopías posmodernas sobre la educación –como las lecturas de Jacotot que hace Rancière, o la relectura del Emilio de Rousseau en esta clave– se transforman en distopías posapocalípticas cuando nos asomamos a su potencialidad en el mundo real. En los últimos días, el hartazgo que producen los paros docentes en buena parte de la sociedad –y que se debe, pura y estrictamente, a un problema material y no pedagógico o formativo– derivó en una –nueva– campaña de desprestigio del trabajo de los maestros. La exhibición de “resultados” que dicen que la “educación es un desastre”, y su análisis simple y lineal, lleva el caudal de todas las culpas al cuerpo docente: esos soldados de trincheras que todos los días, por un salario exiguo, se meten en el aula para tratar de atajar a una sociedad descompuesta, regresiva y excluyente, y tratar de edificar, con esos escombros, algo.

Uno de los más graves problemas que tenemos como gremio docente es cómo damos a conocer y explicamos nuestro trabajo hacia el resto de la sociedad. La educación es un área compleja de la administración estatal, sus resortes combinan aspectos técnicos y aspectos políticos, y está completamente –como cualquier otra esfera donde se trabaje con una población masiva– atravesado por los dramas sociales y culturales que se derivan de la economía y de la política. Esto significa que, a pesar de lo que buena parte del sentido común cree, la escuela no es un “paréntesis” del mundo exterior, las clases no se desarrollan dentro de una cámara de vacío que suspende la realidad durante algunas horas. Los pibes vienen con hambre, con sueño por haberse quedado chateando por Facebook donde ven a sus amigos y adultos consumir la cultura fragmentada y caótica de estos tiempos; vienen de la violencia material y simbólica de una sociedad que promueve discursivamente un punitivismo prusiano (“los chorros salen libres, hay que bajar la edad de imputabilidad, parece que todo da igual, nadie tiene su castigo”), pero actúa en los hechos con un *laissez faire* que contradice esos mismos discursos (evasiones impositivas de alto, medio y bajo impacto, transgresión de las más mínimas reglas de convivencia pacífica, micro y macro agresiones, “cómo no la van a violar si iba así vestida”, egoísmo y egolatría completamente divorciada de la relación con otros). En esa esquizofrenia, la escuela se supone que debe ser un espacio sin mácula, ahistórico, donde todo eso queda en suspenso fuera del aula, y donde todos tenemos que actuar de forma divorciada del resto de nuestra vida.

Bueno, eso es básicamente imposible.

Los discursos sobre lo que es la docencia, la escuela y los alumnos están sostenidos por algunos mitos –fomentados desde los medios de comunicación y desde las conducciones políticas que jamás toman en cuenta las recomendaciones de los docentes–, que vamos a tratar de esbozar: idearios que han abonado la delirante y distópica –retomando el

principio– idea de que cualquiera puede entrar al aula a dar clase a los chicos, de crear una escuela sin docentes, sin que eso tenga impacto alguno.

Mito: “Cualquier adulto voluntario puede enseñarle a los chicos”

Realidad 1: Como bien apuntó Lucila D’Auria (@roockoco en Twitter) el vínculo entre docentes y alumnos es una relación que se construye en el tiempo, y que conforme va estableciendo reglas va habilitando y delimitando los espacios de lo posible: qué enseñar, cómo participan los alumnos, cuáles transgresiones son permitidas y cuáles no tienen lugar, cuál es el camino marcado, cuándo se contemplan excepciones, cuáles son los contenidos disciplinares que deben abordarse y de qué forma se hará eso. Esto contempla las particularidades de cada curso: todo aquel que fue docente ha tenido grupos donde el trabajo era más fluido y grupos donde resultaba más obstaculizado. Y todo aquel que fue docente sabe muy bien que donde más se aprende la carrera es donde más desafíos aparecen, donde más incómodo se está. Creer que un “voluntario” que entra al aula puede suplir ese rol implica desconocer esto y pensar el acto educativo como un encuentro entre cuerpos que comparten un espacio físico, y donde una comunicación unidireccional tiene resultados. La educación –los nostálgicos llorarán– jamás fue así, por más que las reglas del pasado así lo dictaran. La idea del “docente que baja conocimientos” nunca sucedió en lo real, pues lo que efectivamente pasa en el aula es un diálogo múltiple constante, a veces explícito –a viva voz– a veces implícito, en cómo las palabras que circulan calan en la subjetividad de cada actor. Además, esta idea presupone que los alumnos son entes asépticos que responderán de la misma manera con cualquier adulto que se les ponga a hablar. Los alumnos pueden tener más o menos dificultades para aprender -esto depende de variables que no vienen al caso ahora-, más o menos compromiso para el trabajo escolar, más o menos habilidades comunicacionales. Pero lo que no son, de ninguna manera, es estúpidos. Conocen perfectamente las lógicas del vínculo docente-alumno, y son los primeros en distinguir las debilidades o fisuras en la personalidad de un adulto que pretende enseñarles algo. Y los primeros en saber cómo detonarlas, si lo creen conveniente.

Realidad 2: Este mito desconoce los marcos legales. No se trata, en rigor, de poseer un título docente –en el nivel medio público, y más en el nivel medio privado, hay una enorme cantidad de casos de agentes que están en el cargo sin un título docente, y esto tiene razones que exceden este post–, sino de estar administrativamente habilitado para dar clase. Las escuelas públicas y privadas, aunque están reguladas por normativas diferentes –que claramente benefician a las privadas– son parte del mismo sistema educativo. Sus docentes están aprobados por el Estado para estar frente a los cursos, y esa aprobación implica una carga de responsabilidades –fundamentalmente, civiles: si un pibe se lastima en un aula, uno es el primer responsable, y tiene un protocolo de actuación que seguir–, y reglas bastante claras acerca de cuáles son los deberes y obligaciones de alumnos y docentes en el marco de una relación pública, como lo es el vínculo del que hablábamos más arriba. Cualquier “voluntario” que ingresa a una escuela para reemplazar “de buena voluntad” a un docente en paro no está autorizado por el Estado para hacerlo, con lo cual entra en conflicto su responsabilidad para con los

alumnos, la responsabilidad del Estado para con esa misma persona –los docentes tenemos una cobertura de seguro por accidentes de trabajo, por ejemplo, sujeta a nuestra relación contractual con la escuela privada o el Estado–. ¿Qué pasa si un pibe se lastima bajo la “supervisión” de este “voluntario”? ¿Quién es el responsable? ¿Qué pasa si ese “voluntario” pierde los estribos, por falta de práctica y experiencia –o por liso y llano desconocimiento de los reglamentos–, y llega a una situación de violencia con un alumno, y de allí resultan lesiones? ¿Quién se hace responsable? En muchas escuelas trabajan voluntarios –de hecho, es una de las políticas educativas insignia del PRO: tercerizar la educación y desprestigiar la docencia profesional–, pero aún así existen convenios firmados en el Estado y ONG (la más beneficiada es “Enseñá x Argentina”, que ya hizo ingresar a su titular al Ministerio de Educación) que regulan esa situación. De manera que, en cualquier caso, si alguien deseara ofrecerse como “voluntario” hay espacios dentro de los esquemas legales para hacerlo, pero que no son aplicables en este contexto. Como se verá, el planteo que se hace desde la sociedad civil al llamado al voluntariado en ocasión de huelga se enfrenta a situaciones potencialmente desastrosas. ¿Puede un ex oficial del ejército con experiencia en universidades privadas enseñar matemática en un primer año de una pública de Los Polvorines –a la que entra por primera vez en su vida– con alumnos con sobreedad y sin docentes a la redonda, y transitar exitosamente eso? ¿No le está usurpando el cargo, además, al docente que legalmente lo ostenta, y que ha sido administrativamente autorizado para ello? ¿Eso no puede tener, también, consecuencias legales entre dos particulares? Estas preguntas ponen en entredicho la mala intención de muchos –y la extraña buena voluntad de otros, contemplemos esa posibilidad– frente a la ley. A la primera chispa –y en las escuelas una de las tareas diarias es precisamente evitar que las chispas lleguen a la pólvora–, el resultado podría ser catastrófico por la cantidad de conflictos legales que se encuentran. El “voluntario” que se ofrece por Twitter y Facebook para reemplazar docentes el día del paro desconoce la idea de “marco legal”. Y eso, indudablemente, es uno de los más grandes fracasos de la educación argentina: que los adultos no sepan que existe la ley. ¿Tal vez están acostumbrados a un país donde se producían golpes de Estado cada tres años?

Mito: “Para ser docente hay que aceptar las condiciones de trabajo que sean por la vocación”

Realidad: La docencia es un trabajo. No es un trabajo como cualquier otro porque, como se dijo antes, trabajamos con una población masiva y, muchas veces, heterogénea. Quienes trabajamos en algunas escuelas públicas, además, estamos en contextos de exclusión social, que tensan hasta el extremo la cuerda de lo que se supone que debe pasar en una escuela. Por caso, este autor tiene muchas alumnas que son mamás, y que vienen con sus bebés a la escuela a falta de una red familiar de contención –y de plata o vacantes para un jardín–, que le dan de desayunar en el aula mientras preparan los temas para terminar de aprobar historia de tercer año. Uno tiene que tener mil ojos: que el bebé no se lastime (camina, grita, festeja, llora) –hay debates acerca de la responsabilidad civil en este caso–, que la alumna se concentre, que además aprenda, que no pierda la paciencia si el bebé se pone a llorar, que el resto de los alumnos no se distraigan con la

escena, que le tiene que dar la teta, etc. La docencia no es, ni por asomo, lo que uno tiene en mente que es cuando está transitando el profesorado –si lo transitó–. O mejor dicho: la escuela no es lo que cualquier persona que nunca la vivió de adentro cree que es. Trabajar allí supone una serie de aprendizajes y experiencias profesionales que nadie jamás pudo prever durante la formación inicial. Esto es, fundamentalmente, aprender a tender vínculos con chicas y chicos que están creciendo y atravesando etapas concretas de sus vidas, y formando sus personalidades de acuerdo a valores heredados y aprendidos. La idea de “vocación docente” es una construcción ideológica que se remonta a los orígenes del sistema educativo argentino, para explotar y realizar exigencias absurdas a las maestras –por ejemplo, que no podían tener una pareja conocida, para alimentar la fantasía de la “segunda madre”–. Los docentes tenemos un trabajo de extrema complejidad pues, como se dijo, convivimos a diario con la exclusión social. Nuestro laburo se asemeja más al de un bombero, un policía, un empleado judicial, un médico de hospital público. Esas profesiones, no casualmente mal pagas, son las que miran a los ojos a gente con derechos que deben ser garantizados y que muchas veces no tienen cómo pagar el servicio privado que eximiría al Estado esa responsabilidad. No es un trabajo de oficina, ni siquiera de obra en construcción. No es un trabajo que uno deja cuando se va de la escuela: es un trabajo las 24 horas del día. Si uno no está trabajando, está pensando el trabajo. Y es trabajar con las subjetividades más variadas, muchas veces contaminadas por las violencias aprendidas, muchas veces carentes de las bases que uno pretendería como las óptimas para desarrollar su trabajo. Y en todos los casos, con elencos ministeriales que insisten en los bajos sueldos y en desprestigiar y agredir nuestro laburo, con la colaboración creciente de los medios de comunicación y de “voluntarios” que ponen en la misma frase “los niños son nuestro futuro” y “fusilar a todos los K”. Es innegable, para cualquier persona con un mínimo de sentido común, la evidencia de que los medios masivos y la clase política son profundamente agresivas con nuestro trabajo y nuestra experiencia, y que eso recrudece en tiempos de conflicto salarial. Trabajamos en escuelas que se inundan y donde se caen los techos. Trabajamos con el conocimiento en escuelas sin internet, en pleno siglo XXI. Trabajamos con la exclusión social y contra la violencia. Trabajamos a contramano de lo que la enorme mayoría de las personas creen que es o debería ser la escuela. Trabajamos a contramano de las políticas públicas que cada vez nos distraen más de nuestra verdadera –sí– vocación: el laburo pedagógico, con una carga burocrática cada vez más delirante o –en las privadas– sujetos al capricho de los propietarios. Trabajamos escuchando que cualquiera nos puede reemplazar. Trabajamos escuchando la mentira ancestral de que tenemos “3 meses de vacaciones”, de la que no se privó ni un solo presidente o presidenta. Trabajamos escuchando que somos vagos, brutos, multimillonarios, descartables, privilegiados. Trabajamos escuchando que tenemos que castigar a nuestros alumnos. Trabajando con las mentes más deterioradas y lisérgicas de la opinión pública diciéndonos cómo debemos trabajar. Y cobramos un salario exiguo por todo eso. El mito de la “vocación docente” se estrella contra el paredón delo real. Y ahí, los restos cadavéricos de esa “vocación”, si alguna vez existió tal cosa, esperan ser recogidos por la ambulancia forense del Estado, que no llega nunca, que los deja ahí tirados. Y los políticos, los medios de comunicación y hordas de anónimos de las redes sociales

señalan el cadáver preguntándonos si no nos da vergüenza. Pero nunca, jamás, se ponen a mirar la pared que ellos también construyen.

Mito: “Son todos vagos, faltan todo el tiempo”

Realidad 1: Cuando los docentes entramos en interacción con las precarias condiciones de trabajo de las escuelas –que son, pura y exclusivamente, responsabilidad de los políticos que jamás pagan un costo por sus desastres sostenidos– se producen una múltiple serie de fenómenos, que sería interminable de categorizar acá. Lo cierto es que hay quienes tratamos de vincularnos con ese trabajo tan alejado del ideario circulante de una forma virtuosa, tratando de jerarquizar preocupaciones y prioridades para no volvernos locos ante el descalabro del sistema educativo (a modo de licencia autobiográfica, el motor de este mismo blog es tratar de racionalizar las angustias cotidianas que me invaden en mi laburo, y esa es mi forma de tratar de esquivar, o de posponer, la alienación total). En muchos agentes se produce un nivel de frustración y hastío que los lleva a no encontrar una sola veta de disfrute del trabajo, de manera que empiezan a operar culpabilizaciones livianas a los pibes, o desresponsabilizaciones de tareas, o exigencias a los representantes sindicales o políticos sin ningún tipo de colaboración de nuestra parte (es un clásico el compañero o la compañera que impugna a los sindicatos por no representarnos como corresponde, pero que a la vez jamás participó de una asamblea, o siquiera un diálogo constructivo en el marco gremial). Y muchas de esas personas terminan cayendo en vicios que sí, efectivamente existen en el sistema educativo. Desconozco si hay datos a nivel nacional –las escuelas son gestionadas por las provincias–, pero tampoco me atravesaría a afirmar que “la mayoría de los docentes” tiene ausentismos reiterados. Lo cierto es que ningún ministro abordó seriamente el tema del ausentismo o de la incapacidad de trabajo por razones de salud –psicológica, fundamentalmente–: eso implicaría o crear mecanismos desde el Estado para atender a esos casos y revincular a esos agentes positivamente con su trabajo, o de echarlos a todos. Y el Estado no hace ni una cosa ni la otra: entonces el problema se transforma en un aspecto estructural del sistema. Ahora, si el Estado ni contiene y expulsa, sino que mantiene el statu quo: ¿no se tratará, lisa y llanamente, de una política explícita? El ausentismo o la incapacidad docente fomentan la migración matricular a la escuela privada –donde el ausente o el incapaz, si es voluntad de la escuela, es despedido–, vaciando la escuela pública, y desresponsabilizando a las conducciones políticas del sistema de solucionar uno de los problemas principales. Este autor no ve casualidad sino una causalidad clarísima entre estos procesos.

Realidad 2: Por otro lado, hay docentes que hacen magia en las escuelas. Millones de ellos. Millones de maestras, maestros, profesoras y profesores que no sólo establecen un buen vínculo con su trabajo y sus alumnos –en el medio, insisto, de la precariedad más absoluta–, sino que además mejoran sus vidas y garantizan sus derechos. Son docentes que se animan a innovar, a hacerse cargo de su autoridad y sus responsabilidades, a crear nuevas formas que alejen a los alumnos del dolor de una vida espantosa, por un momento, para descubrir algunas posibilidades de solucionar esos tironeos tanáticos, dentro de sus posibilidades. Docentes que le abren puertas y ventanas a los alumnos.

Estos colegas no tienen prensa. Son anónimos, y cambian vidas para mejor cuando la tendencia del mundo es empeorarlas. Vi caras de alumnos a los que una epifanía (o insight, en términos pedagógico-cognitivos) los transformó. Conozco muchos, muchísimos casos de alumnos por cuyas vidas pasó un docente que cambió una trayectoria mal rumbeada. Y esos alumnos devuelven agradecimiento: por el respeto, por las oportunidades, por tener una referencia adulta en un mundo desjerarquizado y desjerarquizante (en estos días una columna del diario Infobae objetó la falta de jerarquías y autoridad en la escuela, y simultáneamente de emprende una campaña masiva de desjerarquización de nuestro trabajo). Pues bien: estos docentes, que trabajan al lado de los otros, no quieren salir en la tele ni competir por un millón de pesos. Quieren mejores condiciones de trabajo. Quieren más comodidad. Quieren jerarquizar una profesión a la que le ponen la vida y la obra, y que nadie más que los alumnos reconocen. No es poco, naturalmente, pero por el esfuerzo titánico que implica ser un docente innovador, crítico, respetuoso y reflexivo uno esperaría una mejor retribución. Pero como no llega, el destino de estos agentes suele ser irse de la escuela hacia espacios más amigables, menos comprometidos pero mejor pagos, con internet y aire acondicionado en verano. En este blog hemos planteado una posibilidad para mejorar la carrera docente, pero naturalmente en este contexto de vaciamiento educativo y agresión a los docentes es una mera utopía, y así está planteada.

Terminando esta extensa diatriba: no conozco un solo docente transformador, innovador y comprometido con su trabajo que se niegue a hacer paro. Ni uno, ni una. Porque somos perfectamente conscientes de lo que merecemos por el trabajo que realizamos, y porque hacer paro por mejores condiciones salariales, edilicias, tecnológicas y sociales es también –y fundamentalmente– un reclamo por nuestros alumnos. Es por nosotros y por ellos que hacemos paro, es por ellos y por nosotros por lo que reclamamos a quienes corresponde: a los decisores políticos. Esto suele ser rápidamente refutado: en la tele y en ese volquete de miserias que son las redes sociales muchas veces puede resultar incomprensible que un actor (el docente) reclame no sólo por sí, sino por un otro (el alumno). La construcción colectiva, la solidaridad, y la identificación de intereses con otros miembros de la comunidad son lenguas muertas, como el latín o el griego antiguo, para un ejército de trolls con emojis que sólo se dedican a objetar lo que dicen sostener con sus impuestos.

<https://fuelapluma.com/2017/02/24/un-mundo-sin-docentes-mitos-y-realidades-de-la-escuela/>

Marcela Ochoteco. Milagros Garetto

CAPACIDADES para la actividad docente

Daniel Feldman presenta las capacidades básicas que deberían esperarse de un docente.

Entiende la idea de capacidad como el dominio y la posibilidad de uso pertinente de estrategias, técnicas y habilidades características de un buen desempeño. Una capacidad expresa la potencialidad para desarrollar ciertas prácticas. No define la acción correcta sino el dominio de aquello que posibilita que sea realizada.

Definir capacidades supone, entonces, considerar la actividad docente como una actividad profesional que se propone ciertos tipos de intervenciones y que por lo tanto requiere del dominio competente de los recursos necesarios para actuar con idoneidad, pertinencia, eficacia y adecuación a las necesidades de quienes deben beneficiarse con esa tarea.

La definición de capacidades procura circunscribirse a las que podrían obtenerse como resultado de la formación inicial o de las actividades sistemáticas de capacitación. Quedan fuera las cuestiones ligadas con la capacidad comprensiva del sistema, el conocimiento de los efectos de las situaciones sociales en la posibilidad de aprendizaje, la discusión o participación en políticas educativas, la deliberación sobre los propósitos de la escuela y de la educación, etc. Todas ellas hacen a la profesionalidad, pero no parece pertinente definir las en términos de capacidades.

Las capacidades se agrupan según seis dimensiones que se definen como ámbitos de práctica que estructuran la vida escolar de los docentes:

- 1) **PLANIFICACIÓN:** diseño de unidades completas de trabajo, de distinta duración, para un área o un conjunto de ellas.
- 2) **ASPECTOS INTERACTIVOS DE LA ENSEÑANZA:** capacidades ligadas con la implementación de las actividades diarias de aprendizaje. Agrupa las acciones del profesor relativas a la presentación del material, la puesta en marcha de tareas y la creación de situaciones que propicien distintos tipos de aprendizajes en sus alumnos. Se divide en tres subcategorías:
 - ✓ Gestión de la clase: coordinación y dirección de las actividades de los alumnos con relación a las tareas planificadas.
 - ✓ Estrategias/Metodología: utilización de estrategias diversas para favorecer diferentes tipos de aprendizaje.
 - ✓ Ayuda pedagógica: intervención dirigida a un alumno o a un pequeño grupo de alumnos con el propósito de otorgar ayuda frente a dificultades específicas de aprendizaje.

- 3) **DINÁMICA GRUPAL:** utilización de técnicas que colaboren con la vida de la clase como grupo, ayudan al mejor funcionamiento del mismo.
- 4) **EVALUACIÓN:** dominio de técnicas y procedimientos adecuados para la incorporación de la evaluación como dimensión permanente en las actividades de enseñanza y de aprendizaje.
- 5) **DISCIPLINA Y ORGANIZACIÓN:** establecimiento, incorporación y cumplimiento de pautas y normas para la convivencia y un orden básico para el trabajo escolar y la vida en la escuela.
- 6) **DESEMPEÑO INSTITUCIONAL:** participación en las actividades institucionales y de relación con la comunidad escolar.

Síntesis realizada a partir del texto: "Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica", de Daniel Feldman. (Instituto Nacional de Formación docente. Área de desarrollo curricular. Documento de trabajo.)

Profesora: Ana P. Rosillo

Actividad propedéutico 2016

Primero la lectura de una frase de Nietzsche que cuestiona la construcción de lo verdadero. Para dar lugar a preguntarnos; cómo opera la negación de lo real en la construcción de "las nuevas verdades"? Curiosidad y desconocimiento; la práctica de las comunicaciones, la obscenidad de la pasividad, según Baudrillard. Combinadas a la luz de la posición de Paulo Freire, tomando su metodología como indicio para el análisis de los medios en la actualidad y la labor del docente.

"¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas sino como metal".

F. Nietzsche, Sobre verdad y mentira en sentido extramoral.

Jean Baudrillard: “La sociedad de consumo y los medios de comunicación de masas”

“Lo que caracteriza la sociedad de consumo es la universalidad de las crónicas de los medios de comunicación masiva. Toda la información, política, histórica, cultural, adquiere la misma forma, a la vez anodina y milagrosa, de las noticias cotidianas. La información se presenta completamente actualizada, vale decir, dramatizada a la manera de un espectáculo y completamente desactualizada, o sea, distanciada por el medio de comunicación y reducida a signos. La crónica de actualidad no es pues una categoría entre otras, sino que es la categoría cardinal de nuestro pensamiento mágico, de nuestra mitología.

Esta mitología se afianza en la exigencia cada vez más voraz de realidad, de «verdad», de «objetividad». En todas partes se impone el cine-verdad, el reportaje en directo, el flash, el photo shock, el documento testimonial, etc. En todas partes, lo que se busca es «el corazón del acontecimiento», el «centro del alboroto», «en vivo», el «cara a cara» —el vértigo de la presencia total en el lugar donde ocurren los hechos, el Gran Escalofrío de lo Vivido—, o sea, una vez más el MILAGRO, porque la verdad de lo visto, lo televisado, lo registrado en una cinta, es precisamente que yo no estaba en el lugar. Pero lo que cuenta es lo más verdadero que lo verdadero, en otras palabras, el hecho de estar allí sin estar allí, o, para decirlo aún de otro modo, la fantasía. La comunicación generalizada nos da, no la realidad, sino el vértigo de la realidad. Y hasta, sin juegos de palabras, una realidad sin vértigo, pues el corazón de la Amazonia, el corazón de lo real, el corazón de la pasión, el corazón de la guerra, ese «corazón» que es el lugar geométrico de las comunicaciones de masas y que las dota de esa sensiblería vertiginosa está precisamente donde no pasa nada.

Es el signo alegórico de la pasión y del acontecimiento y los signos son tranquilizadores. Vivimos así al abrigo de los signos y en la negación de lo real. Seguridad milagrosa: cuando observamos las imágenes del mundo, ¿quién puede distinguir esta breve irrupción de la realidad del placer profundo de no estar allí? La imagen, el signo, el mensaje, todo eso que «consumimos» es nuestra quietud precintada por la distancia con el mundo y que calma, más de lo que la compromete, la alusión por momentos violenta a lo real. El contenido de los mensajes, los significados de los signos son en gran medida indiferentes. No nos sentimos implicados y los medios no nos remiten al mundo, nos dan a consumir los signos en tanto que signos, acreditados, sin embargo, por la garantía de lo real. Aquí podemos definir la praxis de consumo. La relación del consumidor con el mundo real, con la política, con la historia, con la cultura, no es la del interés, la de la investidura, la de la responsabilidad comprometida, tampoco es una relación de indiferencia total: es una relación de CURIOSIDAD.

Siguiendo el mismo esquema, podemos decir que la dimensión del consumo, tal como lo hemos definido aquí, no es la del conocimiento del mundo, pero tampoco la de la ignorancia total: es la dimensión del DESCONOCIMIENTO. Curiosidad y desconocimiento designan un único y mismo comportamiento de conjunto respecto de lo real, comportamiento generalizado y sistematizado por la práctica de las comunicaciones de masas y, por consiguiente, característico de nuestra «sociedad de consumo»: es la negación de lo real sobre la base de una aprehensión ávida y multiplicada de sus signos. Siguiendo el mismo razonamiento, podemos definir el lugar del consumo: es la vida cotidiana. Esta última no sólo es la suma de hechos y de gestos cotidianos, la dimensión de la banalidad y de la repetición, sino además un sistema de interpretación. La cotidianidad es la disociación de una praxis total en una esfera trascendente, autónoma y abstracta (de lo político, de lo social, de lo cultural) y en la esfera inmanente, cerrada y abstracta, de lo «privado». Trabajo, ocio, familia, relaciones: el individuo reorganiza todos esos ámbitos en un modo involutivo, más acá del mundo y de la historia, en un sistema coherente fundado en la clausura de lo privado, la libertad formal del individuo, la apropiación tranquilizadora del ambiente y el desconocimiento. En la perspectiva objetiva de la totalidad, la cotidianidad es pobre y residual, pero, por otra parte es triunfante y eufórica en su esfuerzo por lograr la autonomía total y la reinterpretación del mundo «para el uso interno». Ahí se da la complicidad profunda, orgánica, entre la esfera de la cotidianidad privada y las comunicaciones de masas. La cotidianidad como encierro, sería insoportable sin el simulacro del mundo, sin la excusa de una participación en el mundo. Necesita alimentarse de imágenes y de signos multiplicados de esa trascendencia. Su quietud tiene necesidad, como ya vimos, del vértigo de la realidad y de la historia. Además, para exaltarse, su sosiego necesita la perpetua violencia consumida. Ésta es su propia obscenidad, golosa de acontecimientos y de violencia, siempre que éstos le sean servidos a temperatura ambiente. En términos caricaturescos, es el telespectador, relajado, observando imágenes de la guerra de Vietnam. La imagen de la televisión, como una ventana invertida, da primero a una habitación y, en esa habitación, la exterioridad cruel del mundo se hace íntima y cálida, de un calor perverso.

En ese nivel de «vivencia», el consumo transforma la exclusión máxima del mundo (real, social, histórico) en el índice máximo de seguridad. El consumo apunta a esa felicidad por defecto que es la resolución de las tensiones. Pero se enfrenta a una contradicción: la contradicción entre la pasividad que implica este nuevo sistema de valores y las normas de una moral social que, esencialmente, continúa siendo la de la voluntad, de la acción, de la eficiencia y del sacrificio. De ahí la intensa culpa que conlleva este nuevo estilo de conducta hedonista y la urgencia, claramente definida por los «estrategas del deseo», de desculpabilizar la pasividad. Aquí es precisamente donde interviene la dramatización espectacular a cargo de los medios de comunicación masiva (la noticia/catástrofe como categoría generalizada de todos los mensajes): para poder resolver esta contradicción entre moral puritana y moral hedonista, es necesario que esa quietud de la esfera privada aparezca como valor obtenido con esfuerzo y constantemente amenazado, rodeado por una fatalidad de catástrofe. La violencia y el carácter inhumano del mundo exterior son

necesarios, no sólo para experimentar más profundamente como tal la seguridad (esto en la economía del goce), sino además para sentir que elegir la seguridad como tal (esto en la economía moral de la salvación) está justificado a cada instante. Es necesario que, alrededor de la zona preservada, florezcan los signos del destino, de la pasión, de la fatalidad, para que la cotidianidad recupere la grandeza, el carácter sublime, cuyo reverso en realidad es. Por todas partes se sugiere, se menciona, la fatalidad para que, frente a ella, la banalidad se alimente y encuentre gracia. La extraordinaria rentabilidad que tienen los accidentes de tráfico en las cadenas de televisión, en la prensa escrita, en el discurso individual y nacional, es una prueba clara: es la vicisitud más bella de la «fatalidad cotidiana» y si se la explota con tal pasión, ello se debe a que cumple una función colectiva esencial. Por lo demás, la única competencia con que debe rivalizar la letanía sobre la muerte en accidentes de tráfico es la letanía de las previsiones meteorológicas. Lo que ocurre es que las dos son una pareja mítica: la obsesión del sol y la letanía de la muerte son inseparables. La cotidianidad ofrece así esta curiosa mezcla de justificación eufórica mediante el nivel de vida y la pasividad y de «delectación melancólica» de víctimas posibles del destino. El conjunto compone una mentalidad o, más precisamente, una «sensiblería» específica. La sociedad de consumo quiere ser como una Jerusalén situada, rica y amenazada: allí estriba su ideología.”

(Fuente: “La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras”, Siglo XXI)

Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997) fue uno de los mayores y más significativos pedagogos del siglo XX. Con su principio del diálogo, enseñó un nuevo camino para la relación entre profesores y alumnos. Sus ideas influenciaron e influyen los procesos democráticos por todo el mundo. Fue el pedagogo de los oprimidos y en su trabajo transmitió la pedagogía de la esperanza. Influyó en las nuevas ideas liberadoras en América Latina y en la teología de la liberación, en las renovaciones pedagógicas europeas y africanas, y su figura es referente constante en la política liberadora y en la educación. Fue emigrante y exilado por razones políticas por causa de las dictaduras. Por mucho tiempo, su domicilio fue el Consejo Mundial de las Iglesias en Ginebra, Suiza.

Biografía de Paulo Freire

Nació en Recife, Brasil, en 1921. En 1947, fue director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria. Estudió letras y se doctoró en 1959 en Filosofía e Historia de la Educación con la tesis «Educación y actualidad brasileña», en la que se sientan las bases de su método, según el cual todo proceso educativo debe partir de la realidad que rodea a cada individuo.

En los años 50, perteneció al primer Consejo Estatal de Educación de Pernambuco. En 1961, fue nombrado director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de

Recife. En 1963 puso en práctica su primer experiencia educativa de grupo, dentro de la Campaña Nacional de Alfabetización, consiguiendo la alfabetización de 300 trabajadores rurales en mes y medio. Fue acusado por la oligarquía y por ciertos sectores de la Iglesia de agitador político.

Como consecuencia del golpe militar de 1964, debió abandonar su actividad, calificada de subversiva, y buscó refugio en Chile, donde participó en diversos planes del gobierno democristiano de Eduardo Frei, como el programa de educación de adultos del Instituto Chileno para la Reforma Agraria (ICIRA). En Chile escribe *Pedagogía del oprimido*, cuyo contenido desagradó al gobierno de Santiago.

Profesor de la Universidad de Harvard, colaboró con los grupos dedicados a la reforma educativa en los ámbitos rurales y urbanos. En 1970 se trasladó a Ginebra (Suiza), donde trabajó en los programas de educación del Consejo Mundial de las Iglesias.

Después de dieciséis años de exilio, en 1980 volvió a Brasil, impartiendo docencia en la Universidade Estadual de Campinas y en la Pontificia Universidade Católica de São Paulo, ciudad esta última de la que fue Secretário de Educação. En 1986, recibió el premio internacional «Paz y Educación» de la UNESCO. Fue investido doctor «honoris causa» por una veintena de universidades de todo el mundo.

El contexto en el que se inició Paulo Freire

Pablo Freire conoció desde niño la realidad del nordeste brasileño, en el que hasta hacía poco se vivía en esclavitud y que por aquellos tiempos las clases rurales vivían en relaciones laborales de opresión, marginadas del proceso social, político y económico y sin participación alguna en las decisiones importantes para el país.

Es ahí donde se introduce Paulo Freire, que intenta que sus coterráneos rompan su pasividad y silencio, que reconozcan la fuerza de su unidad transformadora, que adquieran la capacidad crítica para relacionarse con la sociedad y que se liberen de sus ataduras, única posibilidad de cambio de la sociedad. Se inserta en las nuevas ideas revolucionarias que existían en América Latina en los años 60, imbuido del lenguaje de liberación surgido de de las corrientes más avanzadas del catolicismo, que provocaron la teología de la liberación, y utilizando elementos de la dialéctica marxista para la visión y comprensión de la historia.

«La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación» Paulo Freire

El pensamiento de Paulo Freire

Paulo Freire se ocupó de los hombres y mujeres «no letrados», de aquellos llamados «los desarrapados del mundo», de aquellos que no podían construirse un mundo de signos escritos y abrirse otros mundos, entre ellos, el mundo del conocimiento (sistematizado) y el mundo de la conciencia (crítica). Porque para Freire el conocimiento no se transmite, se «está construyendo»: el acto educativo no consiste en una transmisión de conocimientos, es el goce de la construcción de un mundo común. Juan Manuel Fernández Moreno (ILCE).

Educación Bancaria: el saber como un depósito

En la concepción bancaria, el sujeto de la educación es el educador el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una especie de «recipientes» en los que se «deposita» el saber. El único margen de acción posible para los estudiantes es el de archivar los conocimientos, convertidos en objetos del proceso, padeciendo pasivamente la acción del educador.

De este modo, a mayor pasividad, con mayor facilidad los oprimidos se adaptarán al mundo y más lejos estarán de transformar la realidad. La educación bancaria es, por tanto, un instrumento de opresión.

Educación Problematicadora: diálogo liberador

La propuesta de Freire es la «Educación Problematicadora» que niega el sistema unidireccional propuesto por la «Educación bancaria» ya que da existencia a una comunicación de ida y vuelta, y elimina la contradicción entre educadores y educandos. Ambos, educador y educandos, se educan entre sí mientras se establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo. Con la «Educación Problematicadora» se apunta claramente hacia la liberación y la independencia, pues destruye la pasividad del educando y lo incita a la búsqueda de la transformación de la realidad, en la que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose.

La dialogicidad: Esencia de la educación como práctica de libertad

El diálogo es un fenómeno humano por el cual se nos revela la palabra, de la que podemos decir que es el diálogo mismo. Por ello hay que buscar la palabra y sus elementos constitutivos. Descubrimos así que no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.

La palabra inauténtica no puede transformar la realidad, pues privada de su dimensión activa, se transforma en palabrería, en mero verbalismo, palabra alienada y alienante, de la que no hay que esperar la denuncia del mundo, pues no posee compromiso al no haber acción. Sin embargo, cuando la palabra hace exclusiva referencia a la acción, se convierte en activismo, minimiza la reflexión, niega la praxis verdadera e imposibilita el diálogo.

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. El diálogo implica un encuentro de los hombres para la transformación del mundo, por lo que se convierte en una exigencia existencial.

Y no podemos dejar de recordar que para Freire, la palabra tiene dos fases constitutivas indisolubles: acción y reflexión. Ambas en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador. La reflexión sin acción, se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo. La palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo.

Profesora: Virginia Tessio

La forma de la espada. Jorge Luis Borges.

Le cruzaba la cara una cicatriz rencorosa: un arco ceniciento y casi perfecto que de un lado ajaba la sien y del otro el pómulo. Su nombre verdadero no importa; todos en Tacuarembó le decían el Inglés de La Colorada. El dueño de esos campos, Cardoso, no quería vender; he oído que el Inglés recurrió a un imprevisible argumento: le confió la historia secreta de la cicatriz. El Inglés venía de la frontera, de Río Grande del Sur; no faltó quien dijera que en el Brasil había sido contrabandista. Los campos estaban empastados; las aguadas, amargas; el Inglés, para corregir esas deficiencias, trabajó a la par de sus peones. Dicen que era severo hasta la crueldad, pero escrupulosamente justo. Dicen también que era bebedor: un par de veces al año se encerraba en el cuarto del mirador y emergía a los dos o tres días como de una batalla o de un vértigo, pálido, trémulo, azorado y tan autoritario como antes. Recuerdo los ojos glaciales, la enérgica flacura, el bigote gris. No se daba con nadie; es verdad que su español era rudimental, abrasilero. Fuera de alguna carta comercial o de algún folleto, no recibía correspondencia. La última vez que recorrí los departamentos del Norte, una crecida del arroyo Caraguatá me obligó a hacer noche en La Colorada. A los pocos minutos creí notar que mi aparición era inoportuna; procuré congraciarme con el Inglés; acudí a la menos perspicaz de las pasiones: el patriotismo. Dije que era invencible un país con el espíritu de Inglaterra. Mi interlocutor asintió, pero agregó con una sonrisa que él no era inglés. Era irlandés, de Dungarvan. Dicho esto se detuvo, como si hubiera revelado un secreto. Salimos, después de comer, a mirar el cielo. Había escampado, pero detrás de las cuchillas del Sur, agrietado y rayado de relámpagos, urdía otra tormenta. En el desmantelado comedor, el peón que había servido la cena trajo una botella de ron.

Bebimos largamente, en silencio. No sé qué hora sería cuando advertí que yo estaba borracho; no sé qué inspiración o qué exultación o qué tedio me hizo mentar la cicatriz. La cara del Inglés se demudó; durante unos segundos pensé que me iba a expulsar de la casa. Al fin me dijo con su voz habitual: —Le contaré la historia de mi herida bajo una condición: la de no mitigar ningún oprobio, ninguna circunstancia de infamia. Asentí. Esta es la historia que contó, alternando el inglés con el español, y aun con el portugués: “Hacia 1922, en una de las ciudades de Connaught, yo era uno de los muchos que conspiraban por la independencia de Irlanda. De mis compañeros, algunos sobreviven dedicados a tareas pacíficas; otros, paradójicamente, se baten en los mares o en el desierto, bajo los colores ingleses; otro, el que más valía, murió en el patio de un cuartel, en el alba, fusilado por hombres llenos de sueño; otros (no los más desdichados) dieron con su destino en las anónimas y casi secretas batallas de la guerra civil. Éramos republicanos, católicos; éramos, lo sospecho, románticos. Irlanda no sólo era para nosotros el porvenir utópico y el intolerable presente; era una amarga y cariñosa mitología, era las torres circulares y las ciénagas rojas, era el repudio de Parnell y las enormes epopeyas que cantan el robo de toros que en otra encarnación fueron héroes y en otras peces y montañas... En un atardecer que no olvidaré, nos llegó un afiliado de Munster: un tal John Vincent Moon. Tenía escasamente veinte años. Era flaco y fofo a la vez; daba la incómoda impresión de ser invertebrado. Había cursado con fervor y con vanidad casi todas las páginas de no sé qué manual comunista; el materialismo dialéctico le servía para cegar cualquier discusión. Las razones que puede tener un hombre para abominar de otro o para quererlo son infinitas: Moon reducía la historia universal a un sórdido conflicto económico. Afirmaba que la revolución está predestinada a triunfar. Yo le dije que a un gentleman sólo pueden interesarle causas perdidas... Ya era de noche; seguimos disintiendo en el corredor, en las escaleras, luego en las vagas calles. Los juicios emitidos por Moon me impresionaron menos que su inapelable tono apodíctico. El nuevo camarada no discutía: dictaminaba con desdén y con cierta cólera. Cuando arribamos a las últimas casas, un brusco tiroteo nos aturdió. (Antes o después, orillamos el ciego paredón de una fábrica o de un cuartel.) Nos internamos en una calle de tierra; un soldado, enorme en el resplandor, surgió de una cabaña incendiada. A gritos nos mandó que nos detuviéramos. Yo apresuré mis pasos, mi camarada no me siguió. Me di vuelta: John Vincent Moon estaba inmóvil, fascinado y como eternizado por el terror. Entonces yo volví, derribé de un golpe al soldado, sacudí a Vincent Moon, lo insulté y le ordené que me siguiera. Tuve que tomarlo del brazo; la pasión del miedo lo invalidaba. Huimos, entre la noche agujereada de incendios. Una descarga de fusilería nos buscó; una bala rozó el hombro derecho de Moon; éste, mientras huíamos entre pinos, prorrumpió en un débil sollozo. En aquel otoño de 1922 yo me había guarecido en la quinta del general Berkeley. Éste (a quien yo jamás había visto) desempeñaba entonces no sé qué cargo administrativo en Bengala; el edificio tenía menos de un siglo, pero era desmedrado y opaco y abundaba en perplejos corredores y en vanas antecámaras. El museo y la enorme biblioteca usurpaban la planta baja: libros controversiales e incompatibles que de algún modo son la historia del siglo XIX; cimitarras de Nishapur, en cuyos detenidos arcos de círculo parecían perdurar el viento y la violencia de la batalla. Entramos (creo recordar) por los fondos. Moon, trémula y reseca la boca, murmuró que los episodios de la noche

eran interesantes; le hice una curación, le traje una taza de té; pude comprobar que su “herida” era superficial. De pronto balbuceó con perplejidad: —Pero usted se ha arriesgado sensiblemente. Le dije que no se preocupara. (El hábito de la guerra civil me había impelido a obrar como obré; además, la prisión de un solo afiliado podía comprometer nuestra causa). Al otro día Moon había recuperado el aplomo. Aceptó un cigarrillo y me sometió a un severo interrogatorio sobre los “recursos económicos de nuestro partido revolucionario”. Sus preguntas eran muy lúcidas; le dije (con verdad) que la situación era grave. Hondas descargas de fusilería conmovieron el Sur. Le dije a Moon que nos esperaban los compañeros. Mi sobretodo y mi revólver estaban en mi pieza; cuando volví, encontré a Moon tendido en el sofá, con los ojos cerrados. Conjeturó que tenía fiebre; invocó un doloroso espasmo en el hombro. Entonces comprendí que su cobardía era irreparable. Le rogué torpemente que se cuidara y me despedí. Me abochornaba ese hombre con miedo, como si yo fuera el cobarde, no Vincent Moon. Lo que hace un hombre es como si lo hicieran todos los hombres. Por eso no es injusto que una desobediencia en un jardín contamine al género humano; por eso río es injusto que la crucifixión de un solo judío baste para salvarlo. Acaso Schopenhauer tiene razón: yo soy los otros, cualquier hombre es todos los hombres, Shakespeare es de algún modo el miserable John Vincent Moon. Nueve días pasamos en la enorme casa del general. De las agonías y luces de la guerra no diré nada: mi propósito es referir la historia de esta cicatriz que me afrenta. Esos nueve días, en mi recuerdo, forman un solo día, salvo el penúltimo, cuando los nuestros irrumpieron en un cuartel y pudimos vengar exactamente a los dieciséis camaradas que fueron ametrallados en Elphin. Yo me escurría de la casa hacia el alba, en la confusión del crepúsculo. Al anochecer estaba de vuelta. Mi compañero me esperaba en el primer piso: la herida no le permitía descender a la planta baja. Lo rememoro con algún libro de estrategia en la mano: E N. Maude o Clausewitz. “El arma que prefiero es la artillería”, me confesó una noche. Inquiría nuestros planes; le gustaba censurarlos o reformarlos. También solía denunciar “nuestra deplorable base económica”, profetizaba, dogmático y sombrío, el ruinoso fin. C’est une affaire flambée murmuraba. Para mostrar que le era indiferente ser un cobarde físico, magnificaba su soberbia mental. Así pasaron, bien o mal, nueve días. El décimo la ciudad cayó definitivamente en poder de los Black and Tans. Altos jinetes silenciosos patrullaban las rutas; había cenizas y humo en el viento; en una esquina vi tirado un cadáver, menos tenaz en mi recuerdo que un maniquí en el cual los soldados interminablemente ejercitaban la puntería, en mitad de la plaza... Yo había salido cuando el amanecer estaba en el cielo; antes del mediodía volví. Moon, en la biblioteca, hablaba con alguien; el tono de la voz me hizo comprender que hablaba por teléfono. Después oí mi nombre; después que yo regresaría a las siete, después la indicación de que me arrestaran cuando yo atravesara el jardín. Mi razonable amigo estaba razonablemente vendiéndome. Le oí exigir unas garantías de seguridad personal. Aquí mi historia se confunde y se pierde. Sé que perseguí al delator a través de negros corredores de pesadilla y de hondas escaleras de vértigo. Moon conocía la casa muy bien, hartó mejor que yo. Una o dos veces lo perdí. Lo acorralé antes de que los soldados me detuvieran. De una de las panoplias del general arranqué un alfanje; con esa media luna de acero le rubriqué en la cara, para siempre, una media luna de sangre. Borges: a usted que es un desconocido, le

he hecho esta confesión. No me duele tanto su menosprecio”. Aquí el narrador se detuvo. Noté que le temblaban las manos. — ¿Y Moon? —le interrogué. —Cobró los dineros de Judas y huyó al Brasil. Esa tarde, en la plaza, vio fusilar un maniquí por unos borrachos. Aguardé en vano la continuación de la historia. Al fin le dije que prosiguiera. Entonces un gemido lo atravesó; entonces me mostró con débil dulzura la corva cicatriz blanquecina. — ¿Usted no me cree? —balbuceó—. ¿No ve que llevo escrita en la cara la marca de mi infamia? Le he narrado la historia de este modo para que usted la oyera hasta el fin. Yo he denunciado al hombre que me amparó: yo soy Vincent Moon. Ahora desprécieme. (1942)

Profesora Claudia Manera

Charla de Ivonne Bordelois "El poder de la palabra", en el marco de TEDxPuertoMadero

https://www.youtube.com/watch?v=7L3zv5lpZ_0&t=82s

Ivonne Bordelois es ensayista y poeta. Se diplomó en la carrera de Letras de la UBA y en 1960 fue becada para realizar estudios en París, donde conoció a escritores como Julio Cortázar y Alejandra Pizarnik. Con esta última trabajó una fuerte amistad que se expresó en la correspondencia entre ambas y en traducciones y reportaje que realizaron conjuntamente. En 1968 se trasladó a los Estados Unidos, donde se doctoró con Noam Chomsky en el MIT, para ocupar luego, a partir de 1975, una cátedra de lingüística en Holanda, donde permaneció hasta 1994, fecha en que regresa a Buenos Aires. Ivonne se dedica a la docencia, al periodismo cultural y a la escritura de poemas, reseñas y ensayos -en su mayoría centrados en una reflexión sobre el lenguaje.

Reflexión a partir de la lectura del siguiente fragmento de Emile Benveniste:

‘Pensamos un universo que nuestra lengua primero modeló’. ‘La posibilidad del pensamiento está ligada a la facultad del lenguaje pues [...] pensar es manejar los signos de la lengua’. Sin el lenguaje o, en términos más generales, sin lo que Benveniste denomina ‘facultad simbolizadora’ o ‘capacidad representativa de esencia simbólica’, la abstracción es imposible, al igual que la imaginación creadora”.

Últimas lecciones de Émile Benveniste. Siglo XXI

Consigna:

Escritura espontánea: una palabra, una idea, un texto.

Prof. Claudia Casabella

El ruido y la imagen. Mario Benedetti

Lo dijeron y lo repitieron esclarecidos portavoces de Algo: “Se acabó la escritura. La literatura está condenada a morir. De ahora en adelante sólo existirá la Cultura del Ruido y de la Imagen”. Y comenzó la planificada destrucción. Los escritores y compositores se sintieron tan abochornados que paulatinamente fueron dejando de escribir y componer y se dedicaron a la informática, a la política, a la pesca, al psicoanálisis, al tenis y a otros oficios más o menos rentables.

No obstante, aún quedaban en las librerías y bibliotecas numerosos poemas, novelas, cuentos, dramas, letras de canciones, partituras musicales. Con verdadera astucia, los cultores del Ruido y la Imagen decidieron no destruir autoritariamente toda esa escoria del pasado; prefirieron gastarla a un ritmo vertiginoso, a fin de que (sin que nadie pudiera acusarlos de violar los derechos humanos y otras tonterías) se consumiera definitivamente y no volvieran más su vieja blandura.

En poco tiempo, las teleseries y los filmes para cable consumieron todo el *stock* mundial de novelas, dramas y guiones y ya nadie se atrevió a contar nada en pantalla. Las imágenes aprendieron a no narrar, simplemente estallaban. La agonía de la música fue más lenta pero también llegó. Ya nadie se acordaba de Mozart ni de Bartok ni de los Beatles ni de Sting ni de Chico Buarque.

Dentro de la más absoluta libertad de expresión, los letristas de canciones fueron conminados a reducir sus textos a lo mínimo. Fue así que en octubre de 1997, el *hit number one* llevó como letra una sola línea infinitamente repetida: “Voy, vengo, y no voy más, nunca más nunca máaaaaaaaas.” En abril de 1999, la letra del *number two* decía: “Después del martes viene el miércoles, aaaay.” Por supuesto que en inglés tales letras sonaban bastante mejor. El advenimiento del nuevo siglo fue saludado con un *hit* que los entendidos consideraron como una obra maestra de síntesis socioeconómica: “Lancémonos lancémonos”, pero tres meses después la erosión la había reducido a “Monooooos”.

Mucho más tarde, con el desarrollo del pos-posmodernismo (popularmente conocido como el *pospós*) y el estallido del preneo-cavernismo (popularmente conocido como el *preneo*), coincidente este último con la celebración del segundo decenio del Quinto Centenario del Descubrimiento de América, la cultura del Hiper Ruido y el super Temblor de la Imagen acabó por imponerse y suprimió radicalmente toda huella de melodía, esa cosa inútil, y todo rescoldo de palabras, esa basura. Los conjuntos que aparecían en la ex pantallita y ahora pantallota se limitan a emitir grititos, gruñidos, alaridos, que no llegaban ni siquiera a ser sílabas, ya que eso habría sido considerado como una grave señal de conservadurismo. Sin embargo, semejante mutación oral no fue debidamente registrada a nivel popular en toda su magnitud, pues a esa altura la diaria catarata de macrodecibeles había dejado sumida en la sordera a todo un mundo de neoanalfabetos (también llamados *neoanalfas*). Cabe asimismo recordar que las campañas de desalfabetización, a nivel mundial, cuidadosamente planificadas por los Ministerios de Defensa y Ataque de los cinco continentes, habían sido el mayor logro de todo un quinquenio.

Fue entonces cuando un memorioso de la tercera edad, en realidad un veterano polizón, que en el año MMIV había llegado al puerto de Palos en una de las piraguas que

redescubrieron Europa, y luego se había escondido, para leer viejos folios, en cierta catacumba llamada Subsuelo V, se animó a salir a la superficie y a la consideración pública.

Todavía no se sabe cómo lo hizo, pero lo cierto es que consiguió editar, con tipografía gastada y papel muy modesto, un breve folleto titulado *Caperucita Roja golpea otra vez* (identificado en las más refinadas catacumbas como *Little Red Riding Hood Strikes Again*). En vista del neanalfabetismo circundante, el ex polizón subió a un banco de la plaza y noche a noche fue narrando su historia a los transeúntes. Después de todo, a la gente siempre le ha gustado que le cuenten cosas. Así que el memorioso leía y volvía a leer el breve folleto de su autoría ante un público cada vez más numeroso y los dejaba a todos con la boca abierta

El mito de Morfeo

En la mitología griega Morfeo era considerado el dios del sueño, hijo de Hipnos, que representaba el sueño y de Nix, considerada la noche y hermanastro de Thánatos, la muerte. Se le encomendó a Morfeo la misión de crear sueños con forma humana para aquellos que dormían. Tenía la habilidad de recorrer el mundo con sus alas, fabricando fantasías para los humanos, y si alguien presentaba dificultades, les mecía en sus brazos y les seducía, llevándoselos al mundo onírico, en algunos casos adquiriendo la forma de algún familiar del insomne. Sus hermanos, Fobetor y Fantaso estaban encargados el primero de la aparición de animales, y el segundo de los objetos que aparecían en los sueños, le ayudaban, mientras Iquelo, el espíritu de oscuras alas, traía las pesadillas. Con una varita o una flor de amapola tocaba la frente de los hombres para dormirlos, y vivía en un palacio construido en el interior de una cueva, por lo que nada ni nadie alteraba su tranquilidad. Dormía en una cama de ébano en un lecho cubierto de amapolas y revoloteaban a su alrededor todas las aves nocturnas, mientras por una puerta del palacio salían los sueños verdaderos y sanadores, por la otra salían los falsos y las pesadillas. Cuenta la mitología que cuando Ceice, rey de Traquis y casado con Alcíone, hija del dios de los vientos Eolo, se ahogó; su esposa se enteró del trágico final por un sueño transmitido por Morfeo. Alcíone desesperada de dolor se lanzó al mar buscando la muerte junto a su amado.

Morfeo terminó siendo asesinado por Zeus por haber revelado secretos a los humanos.

El mito de Perséfone

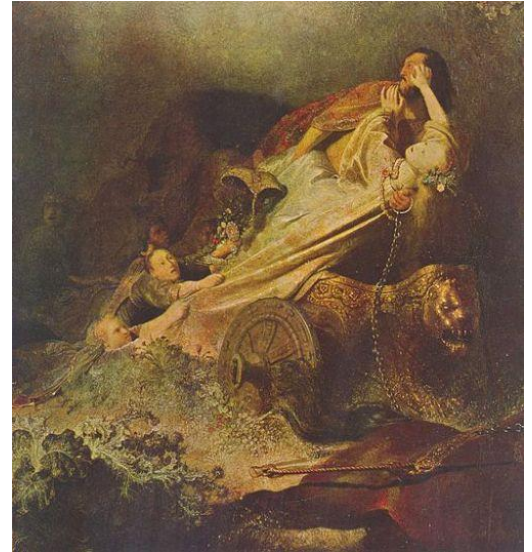
A lo largo del año se van sucediendo las cuatro estaciones: invierno, primavera, verano y otoño. Actualmente sabemos que es debido a la traslación de la Tierra, pero los antiguos griegos desconocían esto, por lo que crearon su propia historia para explicarlo. Para ello involucraron a los dioses y sus actos, como en la mayor parte de sus explicaciones. ¿Por qué se sucedían de esta manera y no de otra? ¿Cuál era su origen?

La diosa Deméter, o Ceres, (hermana del dios del Olimpo, Zeus) era la diosa de la agricultura, de los cereales, de la naturaleza en general. Deméter tenía una hija que gozaba de gran belleza, Perséfone.

Rapto de Perséfone

Hades, dios de los reinos infernales, la vio un día, se encaprichó con ella, y decidió hacerla su esposa. Un día, Perséfone se encontraba paseando por el bosque cuando vio una hermosa flor y al acercarse a ella, el suelo se abrió y Hades la raptó. Perséfone desesperada, trató de aferrarse a un arbusto para resistir y arrancó una granada antes de descender al infierno.

Deméter, al enterarse de lo ocurrido, se negó a seguir llevando a cabo sus obligaciones divinas, permaneciendo en la tierra mientras buscaba a su hija. No dormía ni comía ni descansaba.



Rencuentro entre Deméter y Perséfone

Desolada por lo ocurrido, cayó en una profunda depresión que hizo que la tierra quedase suspendida en un continuo invierno, destruyendo las cosechas y causando el hambre entre los seres humanos, lo que les llevaba a la muerte.

Viendo lo que estaba ocurriendo, Zeus ordenó a Hades que liberara inmediatamente a Perséfone. Sin embargo, éste no quería separarse de su amada, por lo que la hizo comer una granada que había traído de la superficie de la tierra. Si alguien comía algo de ese lugar, debería permanecer por siempre en el infierno, lo que obligaba a Perséfone a seguir a su lado.

Zeus intentó solucionar el acto cometido por Hades.

Decretó que pasaría medio año con su madre, Deméter, y otro medio año con su marido, Hades. La alegría del encuentro con su hija hizo que la tierra volviera a florecer y que los campos volvieran a dar su fruto.

Así encontraron su origen las estaciones. Durante el tiempo que pasara Perséfone en el Inframundo con Hades, Deméter caería en la tristeza, por lo que la tierra también lo haría con ella, dando lugar al otoño y al frío invierno. Cuando regresaba con su madre, la alegría del encuentro haría que esa depresión desapareciera y con su alegría todo volviera a florecer, dando lugar a la primavera y al caluroso verano.

Profesora Laura Audero

Sobre los clásicos. Jorge Luis Borges

Escasas disciplinas habrá de mayor interés que la etimología: ello se debe a las imprevisibles transformaciones del sentido primitivo de las palabras, a lo largo del tiempo. Dadas tales transformaciones, que pueden lindar con lo paradójico, de nada o de muy poco nos servirá para la aclaración de un concepto el origen de una palabra. Saber que cálculo, en latín, quiere decir piedrecita y que los pitagóricos las usaban antes de la invención de los números, no nos permite dominar los arcanos del álgebra; saber que hipócrita es actor, y persona, máscara, no es un instrumento valioso para el estudio de la ética. Parejamente, para fijar lo que hoy entendemos por lo clásico, es inútil que este adjetivo descienda del latín *classis*, flota, que luego tomaría el sentido del orden. (Recordemos de paso la información análoga de *ship-shape*.)

¿Qué es, ahora, un libro clásico? Tengo al alcance de la mano las definiciones de Eliot, de Arnold y de Sainte-Beuve, sin duda razonables y luminosas, y me sería grato estar de acuerdo con esos ilustres autores, pero no los consultaré. He cumplido sesenta y tantos años: a mi edad, las coincidencias o novedades importan menos que lo que uno cree verdadero. Me limitaré, pues, a declarar lo que sobre este punto he pensado.

Mi primer estímulo fue una *Historia de la literatura china* (1901) de Herbert Allen Giles. En su capítulo segundo leí que uno de los cinco textos canónicos que Confucio editó es el *Libro de los Cambios* o *I King*, hecho de 64 hexagramas, que agotan las posibles combinaciones de seis líneas partidas o enteras. Uno de los esquemas, por ejemplo, consta de dos líneas enteras, de una partida y de tres enteras, verticalmente dispuestas. Un emperador prehistórico los habría descubierto en la caparazón de una de las tortugas sagradas. Leibniz creyó ver en los hexagramas un sistema binario de numeración; otros, una filosofía enigmática; otros, como Wilhelm, un instrumento para la adivinación del futuro, ya que las 64 figuras corresponden a las 64 fases de cualquier empresa o proceso; otros, un vocabulario de cierta tribu; otros, un calendario. Recuerdo que Xul-Solar solía

reconstruir ese texto con palillos y fósforos. Para los extranjeros, el *Libro de los Cambios* corre el albur de parecer una mera *chinoiserie*; pero generaciones milenarias de hombres muy cultos lo han leído y referido con devoción y seguirán leyéndolo. Confucio declaró a sus discípulos que si el destino le otorgara cien años más de vida, consagraría la mitad a su estudio y al de los comentarios o alas.

Deliberadamente he elegido un ejemplo extremo, una lectura que reclama un acto de fe. Llego, ahora, a mi tesis. Clásico es aquel libro que una nación o un grupo de naciones o el largo tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término. Previsiblemente, esas decisiones varían. Para los alemanes y austríacos el *Fausto* es una obra genial; para otros, una de las más famosas formas del tedio, como el segundo *Paraíso* de Milton o la obra de Rabelais. Libros como el de *Job*, la *Divina Comedia*, *Macbeth* (y, para mí, algunas de las sagas del Norte) prometen una larga inmortalidad, pero nada sabemos del porvenir, salvo que diferirá del presente. Una preferencia bien puede ser una superstición.

No tengo vocación de iconoclasta. Hacia el año treinta creía, bajo el influjo de Macedonio Fernández, que la belleza es privilegio de unos pocos autores; ahora sé que es común y que está acechándonos en las casuales páginas del mediocre o en un diálogo callejero. Así, mi desconocimiento de las letras malayas o húngaras es total, pero estoy seguro de que si el tiempo me deparara la ocasión de su estudio, encontraría en ellas todos los alimentos que requiere el espíritu. Además de las barreras lingüísticas intervienen las políticas o geográficas. Burns es un clásico en Escocia; al sur del Tweed interesa menos que Dunbar o Stevenson. La gloria de un poeta depende, en suma, de la excitación o de la apatía de las generaciones de hombres anónimos que la ponen a prueba, en la soledad de sus bibliotecas.

Las emociones que la literatura suscita son quizá eternas, pero los medios deben constantemente variar, siquiera de un modo levísimo, para no perder su virtud. Se gastan a medida que los reconoce el lector. De ahí el peligro de afirmar que existen obras clásicas y que lo serán para siempre.

Cada cual descrea de su arte y de sus artificios. Yo, que me he resignado a poner en duda la indefinida perduración de Voltaire o de Shakespeare, creo (esta tarde uno de los últimos días de 1965) en la de Schopenhauer y en la de Berkeley.

Clásico no es un libro (lo repito) que necesariamente posee tales o cuales méritos; es un libro que las generaciones de los hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y con una misteriosa lealtad.

FIN

Otras inquisiciones (1952)

Profesor Oscar Chiavassa, Andrea Ternavazio.

OBJETIVOS:

- Reconocer la importancia de la elección del Profesorado de Lengua y Literatura y de la carrera Docente.
- Reflexionar acerca de lo que implica

EJES TEMÁTICOS:

- Ser estudiante del Nivel Superior.
- Elegir Ser Docente.

1. Los Profesores se presentan y explican que los encuentros anteriores estuvieron trabajando con el Plan de Estudio de la Carrera (viendo las materias, las correlatividades, las formas de cursado, los turnos de exámenes, la regularidad, el perfil del egresado, las competencias del título, etc.). Que, también, estuvieron viendo contenidos específicos. Y que, hoy, se va a reflexionar sobre 2 temas: • Ser docente en la sociedad del conocimiento y de crisis institucional. • Ser estudiante del Nivel Superior.

2. Luego, los ingresantes se presentan diciendo su nombre, la localidad de la que provienen y de qué modalidad de secundaria egresaron.

3. Después, a partir del siguiente cuadro, los ingresantes se agrupan en pequeños grupos para reflexionar sobre las preguntas. Después de unos minutos, los profesores escriben las respuestas en el pizarrón a medida que los ingresantes las van contestando en voz alta y tratan de calmar las ansiedades que puedan surgir de la pregunta N° 2 ¿Por qué elegiste esta Carrera? (Motivos, razones, causas) ¿Qué sentimientos (temores, preocupaciones, alegría, etc.) que te genera esta nueva etapa?

♣ Porque me gusta. ♣ Porque quiero tener un título. ♣ Porque quiero perfeccionarme. ♣ Porque no pude estudiar tal o cual carrera. ♣ Porque tengo Vocación para ser Docente. ♣ Etc.

♣ Temor ♣ Preocupación. ♣ Ansiedad. ♣ Emoción. ♣ Alegría. ♣ Etc.

4. La elección o decisión por tal o cual Carrera no es algo que aparece “mágicamente” sino que implica búsquedas, supone acciones personales y compartidas, sobre lo que quiero y lo que hay; implica realizar sondeos, averiguaciones y exploraciones, orientadas a elegir una actividad que nos comprometa, que nos apasione, a la que podamos atribuirle sentido y que podamos disfrutar realizándola. Ahora bien, ¿Qué camino recorrieron ustedes para averiguar sobre esta carrera y decidirse por ella? (Aquí, también, comparten en voz alta, el proceso realizado).

5. Entonces, al llegar al Instituto quizás sólo tengas una predisposición o una

inclinación a la Docencia o, un gusto o una preferencia por ciertas materias que tuviste en la Secundaria como Lengua, o Literatura, etc. Pero, esa inclinación no es suficiente. Para ser docentes debemos formarnos, prepararnos, estudiar durante 4 años como mínimo. La docencia es un oficio, una profesión que no se ejerce de manera improvisada sino que, exige dedicación, compromiso, ética.

6. Ustedes habrán visto que el Plan de Estudios de la Carrera, o sea, la formación de Profesor de Lengua y Literatura se apoya en 3 pilares o 3 columnas, como un trípode. Esos saberes son: saberes disciplinares (SABER Lengua y Literatura), saberes pedagógico-didácticos (SABER ENSEÑAR Lengua y Literatura) y saberes contextuales (conocer el lugar donde vamos a trabajar: escuela y aula y saber cómo aprenden los alumnos que tenemos en las aulas). Si nos “falta una pata”, vamos rengos. En eso se diferencia un profesor de Lengua y Literatura de un escritor o un poeta o un lingüista.

7. No sé si ustedes saben que en el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (llevar algunas copias para repartir en grupos y busquen algunos artículos). Esta Ley establece que el Sistema Educativo argentino se divide en 4 etapas: Educación Inicial, Educ., Primaria, Educ., Secundaria y Educ. Superior (Marcar con un círculo en Superior y decirles que ellos se encuentran aquí y que no todos pueden llegar, por eso deben aprovechar esta oportunidad que les da la vida). Bueno, luego hacerles leer el artículo 29 que declara que “la Educación Secundaria es Obligatoria y....está destinada a los/as adolescentes y jóvenes...”

8. Presentarle a los grupos las siguientes preguntas para que reflexionen sobre ellas:
¿Qué implica, qué consecuencias trae la obligatoriedad de la escuela secundaria? ¿Cómo debería ser la Formación de un Profesor de Lengua y Literatura para lograr este objetivo: que todos los alumnos puedan ingresar, permanecer y egresar de la escuela secundaria?
¿Qué capacidades deberá desarrollar un Profesor de esta carrera para que la escuela secundaria sea inclusiva?

9. Entonces, se les reparte esta frase a cada alumno: “la formación docente es mucho más que la simple acumulación de un conocimiento sobre o la mera transmisión de contenidos”. ¿Qué significa esta afirmación? Que para ser Profesor no basta con saber la disciplina, de lo contrario no existiría un profesorado y darían clases los escritores, los lingüistas, etc. En la actualidad si bien estamos en la sociedad de la información y la comunicación es imprescindible conocer a los adolescentes que tenemos en las aulas, a ellos va dirigida nuestra enseñanza. Por eso, también, se hacen necesarias tener otras herramientas como: → TICS. → Saber atender a la diversidad y trabajar con NEE. → Qué hacer con la violencia en las escuelas. → Qué hacer con las situaciones de pobreza. Etc.

Elaboración de conclusiones.

Paulo Freire. *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI, México, 1994, pp.28-42.

PRIMERA CARTA

Enseñar - aprender. Lectura del mundo - lectura de la palabra

Ningún tema puede ser más adecuado como objeto de esta primera carta para quien se atreve a enseñar que el significado crítico de ese acto; así como el significado igualmente crítico de aprender. Es que el *enseñar* no existe sin el *aprender*, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores.

El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos están cargados de sugerencias, de preguntas que el educador nunca había percibido antes. Pero ahora, al enseñar, no como un *burócrata de la mente* sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad -razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las *adivinaciones* de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad el educador que actúe así tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado.

No obstante, el hecho de que enseñar enseña al educador a enseñar un cierto contenido, no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo. Esto no lo autoriza a enseñar lo que no sabe. La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación permanente del educador. Capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica.

Partamos de la experiencia de aprender, de conocer, por parte de quien se prepara para la tarea docente, que necesariamente implica *el estudiar*. Obviamente, no es mi intención escribir prescripciones que deban ser seguidas rigurosamente, lo que significaría una contradicción frontal con todo lo que he dicho hasta ahora. Por el contrario, lo que aquí me interesa de acuerdo con el espíritu del libro en sí, es desafiar a sus lectores y lectoras sobre ciertos puntos o aspectos, insistiendo en que siempre hay algo diferente para hacer en nuestra vida educativa cotidiana, ya sea que participemos en ella como aprendices y por lo tanto educadores, o como educadores y por eso aprendices también.

No me gustaría dar la impresión, sin quererlo, de estar dejando absolutamente clara la cuestión del *estudiar*, del *leer*, del *observar*, del *reconocer* las relaciones entre los objetos para conocerlos. Estoy intentando aclarar algunos puntos que merecen nuestra atención en la comprensión crítica de estos procesos.

Comencemos por *estudiar*, que al incluir el *enseñar* del educador, incluye también por un lado el aprendizaje anterior y concomitante de quien enseña y el aprendizaje del principiante que se prepara para enseñar en el mañana o rehace su saber para enseñar mejor hoy, y por otro lado el aprendizaje de quien, aún niño, se encuentra en los comienzos de su educación.

Como preparación del sujeto para aprender, estudiar es en primer lugar un quehacer crítico, creador, recreador, no importa si yo me comprometo con él a través de la lectura de un texto que trata o discute un cierto contenido que me ha sido propuesto por la *escuela* o si lo realizo partiendo de una reflexión crítica sobre cierto suceso social o natural, y que como necesidad de la propia reflexión me conduce a la lectura de textos que mi curiosidad y mi experiencia intelectual me sugieren o que me son sugeridos por otros.

Siendo así, en el nivel de una posición crítica que no dicotomiza el saber del sentido común del otro saber, más sistemático o de mayor exactitud, sino que busca una síntesis de los contrarios, el acto de *estudiar* siempre implica el de *leer*, aunque no se agote en éste. De *leer el mundo*, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente. Pero leer no es mero entretenimiento ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto.

Si en realidad estoy estudiando, estoy leyendo seriamente, no puedo pasar una página si no he conseguido alcanzar su significado con relativa claridad. Mi salida no es memorizar trozos del texto leyéndolos mecánicamente dos, tres o cuatro veces y luego cerrando los ojos y tratando de repetirlos como si su fijación puramente maquinal me brindase el conocimiento que necesito.

Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeta de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra. Leer es procurar a buscar crear la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura, entre otros puntos fundamentales. Es que enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la *comprensión*. De la comprensión y de la comunicación. Y la experiencia de la *comprensión* será tanto más profunda cuanto más capaces seamos de asociar en ella - jamás dicotomizar los conceptos que emergen en la *experiencia escolar* procedentes del mundo de lo cotidiano. Un ejercicio crítico siempre exigido por la lectura y necesariamente por la escritura es el de cómo franquear fácilmente el pasaje de la *experiencia sensorial*, característica de la cotidiana, a la *generalización* que se opera en el lenguaje escolar, y de éste a lo concreto tangible. Una de las formas para realizar este ejercicio consiste en la práctica a la que me vengo refiriendo como "lectura de la lectura anterior del mundo", entendiendo aquí como "lectura del mundo" la "lectura" que antecede a la lectura de la palabra y que persiguiendo igualmente la comprensión del objeto se hace en el dominio de lo cotidiano. La lectura de la palabra, haciéndose también búsqueda de la comprensión del texto y por lo tanto de los objetos referidos en él, nos remite ahora a la lectura anterior del mundo. Lo que me parece fundamental dejar bien claro es que la lectura del mundo que se hace a partir de la experiencia sensorial no es suficiente. Pero por otro lado tampoco puede ser despreciada como *inferior* por la lectura hecha a partir del mundo abstracto de los conceptos y que va de la generalización a lo tangible.

En cierta ocasión una alfabetizadora nordestina discutía, en su círculo de cultura, una codificación⁶ que representaba a un hombre que, trabajando el barro, creaba un jarro con las manos. Discutían sobre lo que es la cultura a través de la "lectura" de una serie de codificaciones, que en el fondo son representaciones de la realidad concreta. El concepto de cultura ya había sido aprehendido por el

⁶ Sobre codificación, lectura del mundo - lectura de la palabra - sentido común - conocimiento exacto, aprender y enseñar, véase Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, *Pedagogía del oprimido* y *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI; *Educação e mudança, Ação cultural para a liberdade*, Paz e Terra; Paulo Freire y Sérgio Guimariães, *Sobre educação*, Paz e Terra; Paulo Freire e Ira Shor, *Medo e ousadia, o cotidiano do educador*, Paz e Terra; Paulo Freire y Donald Macedo, *Alfabetização, leitura do mundo e leitura da palavra*, Paz e Terra; Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI; Paulo Freire y Márcio Campos, "Leitura do mundo - Leitura da palavra", *Le Courier de L'UNESCO*, París, febrero de 1991.

grupo a través del esfuerzo de *comprensión* que caracteriza la lectura del mundo y/o de la *palabra*. En su experiencia anterior, cuya memoria ella guardaba en su interior, su *comprensión* del proceso en el que el hombre, trabajando con el barro, creaba el jarro, comprensión gestada sensorialmente, le decía que hacer el jarro era una forma de trabajo con la cual, concretamente, se mantenía. Así como el jarro no era sino el objeto, producto del trabajo, que una vez vendido posibilitaba su vida y la de su familia.

Ahora bien, yendo un poco más allá de la experiencia sensorial, superándola un poco, daba un paso fundamental: alcanzaba la capacidad de *generalizar* que caracteriza a la "experiencia escolar". Crear el jarro a través del trabajo transformador sobre el barro no era sólo la forma de sobrevivir sino también de hacer *cultura*, de hacer *arte*. Fue por eso por lo que, releendo su anterior lectura del mundo y de los quehaceres en el mundo, aquella alfabetizadora nordestina dijo segura y orgullosa: "Hago cultura. Hago esto."

En otra ocasión presencié una experiencia semejante desde el punto de vista de la inteligencia del comportamiento de las personas. Ya me he referido a este hecho en otro trabajo anterior pero no hace mal que ahora lo retome.

Estaba yo en la isla de Silo Tomé, en África Occidental, en el golfo de Guinea. Participaba en el primer curso de capacitación para alfabetizadores junto a educadores y educadoras nacionales.

Un pequeño pueblo de la región pesquera llamado Porto Mont había sido escogido por el equipo nacional como centro de las actividades de capacitación. Yo ya había sugerido a los miembros del equipo nacional que la capacitación de los educadores y de las educadoras no se efectuase siguiendo ciertos métodos tradicionales que separan la teoría de la práctica. Ni tampoco a través de ningún tipo de trabajo dicotomizante de la teoría y la práctica que menospreciase la *teoría*, negándole toda importancia y enfatizando exclusivamente la *práctica* como la única *valedera*, o bien negase la *práctica* atendiendo exclusivamente a la *teoría*. Por el contrario, mi intención era que desde el comienzo del curso viviésemos la relación contradictoria que hay entre la teoría y la práctica, la cual será objeto de análisis en una de mis cartas.

Por esta razón yo rechazaba cualquier forma de trabajo en que se reservasen los primeros momentos del curso para las exposiciones llamadas teóricas, sobre el tema fundamental de la capacitación de los futuros educadores y educadoras. Momento éste para los discursos de alguna personas, consideradas como las más capaces para hablarle a los otros.

Mi convicción era otra. Pensaba en una forma de trabajo en que en una misma mañana se hablase de algunos conceptos-clave - codificación y descodificación, por ejemplo - como si estuviésemos en un momento de *presentaciones*, sin pensar ni por un instante que la *presentación* de ciertos conceptos fuese suficiente para dominar la comprensión de los mismos. Eso lo lograría la discusión crítica sobre la práctica en que iban a iniciarse.

Así, la idea básica, aceptada y puesta en práctica, era la de que los jóvenes que se preparasen para la tarea de educadoras y educadores populares debían coordinar las discusiones sobre codificaciones en un círculo de cultura de veinticinco participantes. Los participantes del círculo de cultura tenían conciencia de que se trataba de un trabajo de capacitación de educadores. Antes del comienzo se discutió con ellos su tarea política - la de ayudarnos en el esfuerzo de capacitación sabiendo que iban a trabajar con jóvenes en pleno proceso de capacitación. Sabían que ellos, así como los jóvenes que iban a ser capacitados, jamás habían hecho lo que iban a hacer ahora. La única diferencia que los separaba radicaba en que los participantes solamente leían el mundo, mientras que los jóvenes que se iban a capacitar para la tarea de educadores ya también leían la palabra. Sin embargo, jamás habían discutido una codificación en esa forma ni habían tenido la más mínima experiencia de alfabetización con nadie.

En cada tarde del curso, con dos horas de trabajo con los veinticinco participantes, cuatro candidatos asumían la dirección de los debates. Los responsables del curso asistían en silencio, sin interferir, tomando sus notas. Al día siguiente, durante el seminario de evaluación y capacitación de cuatro horas, se discutían las equivocaciones, los errores y los aciertos de los candidatos en presencia de todo el grupo, desocultándose entre ellos, la teoría que se encontraba en su práctica.

Difícilmente se repetían los errores y las equivocaciones que se habían cometido y que habían sido analizados. La teoría emergía *empapada* de la práctica vivida.

Fue precisamente en una de esas tardes de capacitación, durante la discusión de una codificación que retrataba a Porto Mont, con sus casitas alineadas a la orilla de la playa frente al mar y con un pescador que dejaba su barco con un pescado en la mano, cuando dos de los participantes se levantaron como si se hubiesen puesto de acuerdo y caminaron hasta una ventana de la escuela en la que estábamos, y mirando a Porto Mont allá a lo lejos dijeron, volviéndose nuevamente hacia la codificación que representaba al pueblo: "Sí, Porto Mont es exactamente así, y nosotros no lo sabíamos."

Hasta entonces, su "lectura" del lugar, de su mundo particular, una "lectura" hecha demasiado próxima del "texto", que era el contexto del pueblo, no les había permitido *ver* a Porto Mont como realmente era. Había cierta "opacidad" que cubría y encubría a Porto Mont. La experiencia que estaban realizando de "tomar distancia" del objeto, en este caso de la *codificación* de Porto Mont, les permitía una nueva lectura más fiel al "texto", vale decir, al *contexto* de Porto Mont. La "toma de distancia" que la "lectura" de la codificación les permitió, les posibilitó o los *aproximó* más a Porto Mont como "texto" que está siendo leído. Esa nueva lectura rehizo la lectura anterior, por eso dijeron: "Sí, Porto Mont es exactamente así, y nosotros no lo sabíamos." *Inmersos* en la realidad de su pequeño mundo, no eran capaces de *verla*. "Tomando distancia" de ella *emergieron* y, así, la vieron como jamás la habían visto hasta entonces.

Estudiar es desocultar, es alcanzar la *comprensión* más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea.

Es por eso también por lo que *enseñar* no puede ser un simple proceso, como he dicho tantas veces, de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz. Transferencia mecánica de la que resulta la memorización mecánica que ya he criticado. Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto.

La forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo está, por un lado, en la no negación del lenguaje simple, "desarmado", ingenuo; en su no desvalorización por conformarse de conceptos creados en lo cotidiano, en el mundo de la experiencia sensorial; y por el otro en el *rechazo* de lo que se llama "lenguaje difícil", imposible porque se desarrolla alrededor de conceptos abstractos. Por el contrario, la forma crítica de comprender y de realizar la lectura del texto y la del contexto no excluye ninguna de las dos formas de lenguaje o de sintaxis. Reconoce incluso que el escritor que utiliza el lenguaje científico, académico, al tiempo que debe tratar de ser más accesible, menos cerrado, más claro, menos difícil, más simple, no puede ser simplista.

Nadie que lee, que estudia, tiene el derecho de abandonar la lectura de un texto como difícil, por el hecho de no haber entendido lo que significa la palabra *epistemología*, por ejemplo.

Así como un albañil no puede prescindir de un conjunto de instrumentos de trabajo, sin los cuales no levantará las paredes de la casa que está construyendo, del mismo modo el lector estudioso precisa de ciertos instrumentos fundamentales sin los cuales no puede leer o escribir con eficiencia.

Diccionarios⁷; entre ellos el etimológico, el filosófico, el de sinónimos y antónimos, manuales de conjugación de los verbos, de los sustantivos y adjetivos, enciclopedias. La lectura comparativa de texto de otro autor que trate el mismo tema y cuyo lenguaje sea menos complejo.

Usar estos instrumentos de trabajo no es una pérdida de tiempo como muchas veces se piensa. El tiempo que yo utilizo, cuando leo y escribo o cuando escribo y leo, consultando enciclopedias y diccionarios, leyendo capítulos o trozos de libros que pueden ayudarme en un análisis más crítico de un tema, es tiempo fundamental de mi trabajo, de mi oficio placentero de leer o de escribir.

Como lectores no tenemos derecho a esperar, mucho menos a exigir, que los escritores realicen su tarea -la de escribir- y casi la nuestra -la de comprender lo escrito explicando lo que quisieron decir con esto o con aquello a cada paso en el texto o en una nota al pie de la página. Su deber como escritores es escribir de un modo simple, escribir *ligero*, es facilitar, no dificultar, la comprensión del lector, pero no es darle las cosas hechas y prontas.

La comprensión de lo que se está leyendo o estudiando no sucede repentinamente como si fuera un milagro. La comprensión es trabajada, forjada por quien lee, por quien estudia, que al ser el sujeto de ella, debe instrumentarse para hacerla mejor. Por eso mismo *leer, estudiar*, es un trabajo paciente, desafiante, persistente. No es tarea para gente demasiado apresurada o poco humilde que, en vez de asumir sus deficiencias prefiere transferirlas al autor o a la autora del libro considerando que es imposible estudiarlo.

También hay que dejar bien claro que existe una relación necesaria entre el nivel del contenido del libro y el nivel de capacitación actual del lector. Estos niveles abarcan la experiencia intelectual del autor y del lector. La comprensión de lo que se lee tiene que ver con esa relación. Cuando la distancia entre esos niveles es demasiado grande, cuando uno no tiene nada que ver con el otro, todo esfuerzo en búsqueda de la *comprensión* es *inútil*. En este caso, no se está dando la consonancia entre el tratamiento indispensable de los temas por parte del autor del libro y la capacidad de aprehensión por parte del lector del lenguaje necesario para este tratamiento. Es por esto por lo que estudiar es una preparación para conocer, es un ejercicio paciente e impaciente de quien, sin pretenderlo todo de una sola vez, lucha para *hacerse la oportunidad* de conocer.

El tema del uso necesario de instrumentos indispensables para nuestra lectura y para nuestro trabajo de escribir, trae a colación el problema del poder adquisitivo del estudiante y de las maestras y maestros en vista de los costos elevados para obtener diccionarios básicos de la lengua, diccionarios filosóficos, etc. El poder consultar todo este material es un derecho que tienen todos los alumnos y los maestros, al que corresponde el deber de las escuelas de hacerles posible la consulta, equipando o creando sus bibliotecas con horarios realistas de estudio. Reivindicar este material es un derecho y un deber de los profesores y de los estudiantes.

Me gustaría retomar algo a lo que hice referencia anteriormente: la relación entre leer y escribir, entendidos como procesos que no se pueden separar. Como procesos "que deben organizarse de tal modo que *leer* y *escribir* sean percibidos como necesarios para algo, como siendo alguna cosa que el niño necesita, como resaltó Vygotsky,⁸ y nosotros también.

En primer lugar la oralidad antecede a la grafía, pero la trae en sí desde el primer momento en que los seres humanos se volvieron socialmente capaces de ir expresándose a través de símbolos que decían algo de sus sueños, de sus miedos, de su experiencia social, de sus esperanzas, de sus prácticas.

⁷ Véase Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, op cit.

⁸ Luis C. Moll (comp.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications 01 sociohistorical psychology*, Cambridge University Press, 1992

Cuando aprendemos a *leer*, lo hacemos sobre lo escrito por alguien que antes aprendió a leer y a escribir. Al aprender a leer nos preparamos para, a continuación, escribir el habla que socialmente construimos.

En las culturas letradas, si no se sabe leer ni escribir no se puede estudiar, tratar de conocer, aprender la sustantividad del objeto, reconocer críticamente la razón de ser del objeto.

Uno de los errores que cometemos es el de dicotomizar el *leer* del *escribir*, y desde el comienzo de la experiencia en que los niños ensayan sus primeros pasos en la práctica de la lectura y de la escritura, tomamos estos procesos como algo desconectado del proceso general del conocer. Esta dicotomía entre leer y escribir nos acompaña siempre, como estudiantes y como maestros. "Tengo una enorme dificultad para hacer mi tesis: No sé *escribir*", es la afirmación común que se escucha en los cursos de posgrado en que he participado. En el fondo, esto lamentablemente revela cuán lejos estamos de una comprensión crítica de lo que es estudiar y de lo que es enseñar.

Es preciso que nuestro cuerpo, que se va haciendo socialmente actuante, consciente, hablante, lector y "escritor", se adueñe críticamente de su forma de ir siendo lo que forma parte de su naturaleza, constituyéndose histórica y socialmente. Esto quiere decir que es necesario no sólo que nos demos cuenta de cómo estamos siendo, sino que nos asumamos plenamente como esos "seres programados para aprender" de los que nos habla François Jacob.⁹ Resulta necesario, entonces, que aprendamos a aprender, vale decir, que entre otras cosas le demos al lenguaje oral y escrito, a su uso, la importancia que le viene siendo reconocida científicamente.

A los que estudiamos, a los que enseñamos -y por eso también estudiamos- se nos impone junto con la necesaria lectura de textos, la redacción de notas, de fichas de lectura, la redacción de pequeños textos sobre las lecturas que realizamos. La lectura de buenos escritores, de buenos novelistas, de buenos poetas, de científicos, de filósofos que no temen trabajar su lenguaje en la búsqueda de la belleza, de la simplicidad y de la claridad.¹⁰

Si nuestras escuelas, desde la más tierna edad de sus alumnos, se entregasen al trabajo de estimular en ellos el gusto por la lectura y la escritura, y ese gusto continuase siendo estimulado durante todo el tiempo de su escolaridad, posiblemente habría un número bastante menor de posgraduados hablando de su inseguridad o de su incapacidad para escribir.

Si el estudiar no fuese para nosotros casi siempre una *carga*, si leer no fuese una obligación amarga que hay que cumplir, si por el contrario estudiar y leer fuesen fuente de alegría y placer, de la que surge también el conocimiento indispensable con el cual nos movemos mejor en el mundo, tendríamos índices que revelarían una mejor calidad en nuestra educación.

Es éste un esfuerzo que debe comenzar con los preescolares, intensificarse en el período de la alfabetización y continuar sin detenerse jamás.

La lectura de Piaget, de Vygotsky, de Emilia Ferreiro, de Madalena F. Weffort, entre otros, así como la lectura de especialistas que no tratan propiamente de la alfabetización sino del proceso de lectura, como Marisa Lajolo y Ezequiel T. da Silva, son de importancia indiscutible.

Pensando en la relación de intimidad entre pensar, leer y escribir, y en la necesidad que tenemos de vivir intensamente esa relación, yo sugeriría a quien pretenda experimentarla rigurosamente que se entregue a la tarea de escribir algo por lo menos tres veces por semana. Una nota sobre una lectura, un comentario sobre algún suceso del cual tomó conocimiento por la prensa, por la televisión, no importa. Una carta para un destinatario inexistente. Resulta muy interesante fechar los pequeños textos y guardarlos para someterlos a una evaluación crítica dos o tres meses después.

⁹ François Jacob, "Nous sommes programmés mais pour apprendre". *Le Courier de L'UNESCO*, París, febrero de 1991.

¹⁰ Véase Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, op.cit.