

## Intento de interpretación de una serie de clases acaecidas en el centro de La Plata

Crisólogo Bonavita Apestegui\*

### Introducción

A la hora de intentar esbozar una interpretación de la serie de apuntes realizados en una clase de Lengua de una escuela del centro de la ciudad de La Plata [1], es necesario hacer algunas aclaraciones y, al mismo tiempo, establecer algunos puntos de partida que creo atraviesan a todas las prácticas observadas [2]: en primer lugar, hay que dejar en claro la dificultad que estriba en el hecho de intentar darle a una serie de manifestaciones, en su mayoría heterogéneas, un cauce o atribución comunes. En cierta forma, establecer severamente “un” criterio interpretativo implicaría hacer lo contrario de lo que precisamente considero más saludable, a saber: tomar a las prácticas observadas como una serie [3] de manifestaciones que admiten, en cada caso, múltiples explicaciones, en la medida en que involucran a un conjunto heterogéneo de sujetos que tienen, respecto de esas actividades en las que se involucran, distintas ideas y creencias. Esta diversidad de creencias no sólo tiene que ver con el hecho de que seguramente cada participante otorga a dichas prácticas un valor distinto, sino que, más profundamente, todos los participantes tienen (y en ocasiones esto es exteriorizado accidental o voluntariamente) distintas nociones acerca de la naturaleza, el sentido y la finalidad de aquello que están haciendo; de esta forma, las distintas valoraciones que cada participante hace de esas prácticas no sólo difiere en virtud del valor que se les asigna, sino también a causa de las diferencias que guardan respecto de cómo conciben aquello que hacen. Así, cada práctica parece desmigajarse en cada participante, a partir de lo que cada participante cree estar haciendo al incurrir en dichas prácticas.

Aclarado este aspecto que hace al criterio interpretativo, y acaso incurriendo en una contradicción respecto a lo anteriormente dicho, expreso que la presente interpretación [4] tomará para su realización cierto eje que,

---

\* Crisólogo Bonavita Apestegui es Profesor en Letras egresado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se dedica a la docencia, es un mediocampista eficiente y solidario y que, en las noches de verano, gusta de arrancar temprano...

aunque huidizo, admite ser formulado del siguiente modo: creemos que las prácticas observadas se debaten en una lucha o tensión constantes. Dicha tensión, reducida a sus elementos esenciales, se establece entre “la escuela” y lo que muy intuitivamente podríamos llamar “la realidad”. Lejos de cualquier concepción problemática, lo que debemos entender por “realidad” es, ni más ni menos, el contexto socio-histórico en que a la escuela le toca funcionar hoy en día. Este contexto, por demás complejo, podría considerarse comprendido, muy esquemáticamente, por los siguientes elementos: la condición económica y social de los muchos y variados individuos que concurren a la escuela, los indefinidos efectos cognoscitivos que dichas circunstancias imprimen en los sujetos concurrentes, los diversos prejuicios de que son portadores todos los participantes (ya sean estos positivos o negativos), las plurales exigencias a que es sometido el sistema educativo, la pluralidad de funcionamientos convivientes en el seno de ese sistema educativo que se finge unívoco, el caos propio del orden social que ingresa a las escuelas. Aunque atropelladamente inventariado, bien podrían ser esos los multiformes elementos con los que se debe lidiar a la hora de hablar de las relaciones que la escuela mantiene con “la realidad” que la circunda y que la habita.

Teóricamente hablando, esa lucha parece admitir distintos desenlaces igualmente perjudiciales: puede ocurrir que la escuela se imponga sobre esa realidad, aislándose (opción a todas luces perniciosa, ya que la escuela nos concierne a todos en tanto que ciudadanos de esa “realidad”; así, y dado que su naturaleza es propedéutica respecto de esa realidad para la que nos prepara, al aislarse estaría negándola y negando sus propios objetivos [5]); o bien puede suceder, contrariamente, que sea esa “realidad” la que no sólo hace su ingreso a la escuela sino que la altera, la modifica, conduciéndola a un caos y a un desgobierno en el que dentro del aula (y de la institución en general) se desdibujan las obligaciones genuinas que el sistema ha querido para los establecimientos de que se compone. En estos casos, nos encontramos con escuelas en las que “el factor social” determina los mecanismos y funcionamientos, a la vez que condiciona a quienes se desempeñan en ellas.

Al margen de esa distinción falsamente maniquea, que desde luego nunca se da en un todo extremo sino que admite, como todo, matices, hay que decir que buena parte de los fenómenos observados en esta clase parecen tener una importancia a la luz de esa tensión [6]. No se trata, en verdad, de una lucha, sino de la manera en que la escuela, en tanto que constructo al menos materialmente cerrado, admite en su seno y da forma a eso que parece venir desde afuera. La escuela es parte de la “realidad”, se construye sobre ella; es, a la vez, causa y efecto, participa de su heterogeneidad; en este sentido, lo interesante será ver de qué modo, dentro de las

mismas prácticas, pueden observarse actitudes que tienden a dar forma a esos irrefrenables caracteres que en ocasiones suelen considerarse externos al ámbito educativo. Este afán configuracional remite en última instancia a un intento mucho más amplio y central: dar a la escuela la posibilidad de coexistir con esas “formas” que se le suponen exteriores, y con las que, en realidad, debe construir una relación simbiótica tendiente a beneficiar el destino de los individuos que salen de la escuela a la vida.

### **Primera parte: las inclinaciones del “todo”**

“¿Quién de acá va a ir a la universidad?” pregunta una de las chicas sentadas en el primer banco. La pregunta viene a cuestionar una consideración hecha por la profesora segundos antes, en relación a la evidente utilidad de los conceptos estudiados. La profesora, en tono maternal, había esgrimido el recuerdo de que muchos jóvenes, año a año, desaprueban sus cursos de ingreso en virtud del deficiente aprendizaje realizado. La pregunta de la chica, harto incómoda en la medida en que rebate sustancialmente la utilidad segundos antes señalada, da lugar a un profundo silencio que se rompe ante la voz de otra chica que, sentada detrás de la que diera lugar a la problemática interrogación, dice “yo”. Algunos compañeros la observan con detenimiento, acaso no creyendo en sus palabras.

Esta escena, torpemente ilustrada pero intensamente incómoda, tuvo lugar en la primera de las observaciones que hice. Al margen de que, obviamente, la profesora no pretendía imponer a ése como al motivo esencial de la importancia del estudio escolar, lo cierto es que su intento guardó relación con muchos otros que se dieron en las clases y que parecían intentar llevar a cabo una especie de legitimación a priori de aquello por lo que aquellas prácticas resultaban importantes. Era como si, antes de empezar a trabajar, la profesora debiera dejar en claro las utilidades de aquello que los chicos estarían obligados a hacer.

La profesora me había manifestado antes de la clase que los chicos mostraban escaso interés ante la mayoría de lo dado en clase; nociones lingüísticas y gramaticales, pese a la importancia formal que se les daba, contaban con escaso apoyo por parte de los alumnos. Recuerdo esto con claridad porque me causó sorpresa que la profesora denunciara ese desinterés que claramente contrastaba con las consideraciones que me había hecho antes, y que también habrían de contrastar, en parte, con el entusiasmo que de a ratos mostraron los alumnos ante algunas propuestas.

Michèle Petit (2001) sostiene que la literatura, lejos ya de esos afanes moralizantes que en ocasiones se le da [7], debe hacer que cada hombre pueda ser sujeto de su destino y no mero objeto del discurso de otros. A la luz de esta consideración, la literatura (el estudio de la lengua en general) debería ser capaz de dar al individuo la posibilidad de construir cierta autonomía a partir de la cual enfrentar a ese mundo que lo rodea. Al mismo tiempo, y como tantas veces se nos ha dicho, el aprendizaje, pese a ser el mayor el que tiene la responsabilidad de encauzar la atención del menor, es conjunto, de modo que se necesita de la confluencia de las voluntades participantes. En este sentido, ese desgano de los alumnos y esa exigencia de que se les certifique la utilidad de aquello que están haciendo, parece obligar al docente (a éste, a todos) a buscar la manera de legitimar esas prácticas a los ojos de los inquisidores alumnos. Ante ese desgano advertido por la profesora, parece natural que se recurra muchas veces a instituciones o destinos “solidificados” en los que esas prácticas parecen ganar algún sentido. Ejemplo de estos destinos, que de todos modos siempre admiten ser cuestionados, son la universidad, el trabajo, la vida en general.

La pregunta de la chica rebate una de las inclinaciones del todo escolar, pero de ningún modo impugna a las demás. Pese a esto, es claro que, cualquiera sea el destino último a la luz del cual se quiera otorgar sentido a las prácticas escolares, los alumnos siempre parecen estar dispuestos a hallar motivos sobre los que levantar sus cuestionamientos. Este parece ser el múltiple trabajo del docente: no sólo debe enseñar aquello que es objeto de su disciplina, no sólo debe buscar el modo de articular eso con el “exterior”, sino que además debe lograr que esa articulación sea constatada por quienes son objetos de esa articulación: los alumnos [8].

En una de las visitas tuve oportunidad de asistir a una discusión acerca de la imposición que se les hacía a los alumnos de rendir unos exámenes finales, compendios de lo visto en el año, como compensación de las muchas clases perdidas. Los alumnos, que consideraban todo aquello como una gran injusticia, manifestaban que era absurdo que les tomaran todo lo visto durante el año, ya que, si lo hacían ¿para qué habían servido las clases tenidas, los exámenes rendidos, si al fin y al cabo deberían someterse a una reexaminación final dueña de la última palabra? La profesora, por el contrario, intentaba ponerse en el lugar de sus pares [9] y reconocer el alto valor de los minuciosos componentes de ese examen final, muchos de los cuales habían sido vistos de manera caótica y algo inconexa.

Los alumnos parecían no tener en consideración los elementos sustanciales que serían objeto de evaluación, sino sólo pensar en que se les obligaría a volver a recorrer una totalidad por muchas de cuyas partes ya habían pasado a lo largo del año. De hecho, en ningún momento pareció cruzárseles por la cabeza (a mí, en el lugar de ellos, tampoco se me hubiese cruzado y, de hecho, no recuerdo que se me haya cruzado cuando estuve en ese lugar) siquiera la idea de que volver a pasar por un mismo sitio podía al menos aferrar un poco más ese conocimiento específico que se les exigía revisar. Esto instala la sospecha deslizada por Gustavo Bombini (2006): las prácticas escolares se ven siempre ante el riesgo de vaciarse de sentido. A su vez, este riesgo remite a esa relación entre lo que al principio llamamos “realidad” (que sería aquello que materialmente se encuentra fuera de la escuela) y las prácticas escolares. En la medida en que esa relación se oscurece o se vuelve poco evidente, los alumnos empiezan a ver a sus prácticas como desconectadas, carentes de un “más allá” con el cual articularse. Si los alumnos no vislumbran en aquello que se les enseña atributos susceptibles de revivir en actividades o destinos futuros, difícilmente se mostrarán interesados en volver a estudiar los seis casos de factoreo o los aspectos formales de una carta. La negación de la universidad, el sinsentido de volver sobre unos contenidos ya vistos [10], ponen sobre el tapete esa desconexión de la que los chicos y sus perplejidades acaban siendo evidencia.

De Certeau (2000) habla de una especie de significado oculto, del que quienes imparten el conocimiento son celosos guardianes, que establece la línea divisoria entre quienes saben y quienes ignoran. En este contexto, los alumnos serían iniciados en la indagación de una serie de interpretaciones canónicas ante las cuales cualquier desvío ha de resultar herético. Me pregunto si para considerar el sentido total de la escuela es esperable un funcionamiento análogo: ¿pueden los docentes, respecto de las prácticas llevadas a cabo, hacer gala del conocimiento del sentido último de aquello que realizan sin dar parte en ese conocimiento a los alumnos? Desde luego que, desde el punto de vista anímico, es importante que los alumnos comprendan la importancia de lo que hacen, pero ¿es necesario? ¿Modifica, ese conocimiento, cualitativamente a los alumnos?

### **Segunda parte: las inclinaciones de las partes**

Esa caracterización hecha en la primera parte, conforme a la cual se busca darle al “todo” escolar una articulación que lo vivifique, es pasible de ser sustentada mediante una serie de episodios e intentos pequeños. La profesora, en la segunda visita que hice, me comentó que estaban viendo las vanguardias artísticas. En ese contexto, y dado que el enfrentamiento con algunas poesías había estimulado hasta cierto punto a los chicos, la

profesora había decidido llevarles una serie de poetas bonaerenses, hacedores de una estética “sencilla” que permitía, al menos parcialmente, explicar algunos modos de funcionar de esa poesía vanguardista, a la vez que les daba la posibilidad de interesarse por poetas coterráneos. De esta forma, se buscaba crear un puente entre ese conocimiento que los chicos veían apresuradamente apuntado en el pizarrón y esas manifestaciones poéticas, mucho más cercanas [11], que la profesora les acercaba.

Este acercamiento, propiciado por la profesora, pareciera poner en juego la idea de dar lugar a la aparición de perspectivas que no sean sólo las otorgadas por los manuales de clase. El manual, incluso desde la perspectiva de los alumnos y de los docentes, aparece como un práctico instrumento que, no obstante, no permite un acercamiento del todo fluido. La profesora, que elogió ampliamente el manual o los manuales que les habían otorgado, dejó en claro que sólo se trataba de un instrumento, y que en ningún caso podía tomarse al manual como “la clase en potencial”. De esta forma, ella manifestaba ser consciente de que se “apropiaba” de mucho de lo que allí había, que, muchas veces reformulado, admitía ser expuesto a los alumnos.

En este contexto, la iniciativa de la profesora de traer nuevos materiales [12] podría pensarse como un modo de contraponer a ese saber enciclopédico de los manuales la experiencia propia de lectura de los chicos para los que ese saber enciclopédico fue pensado. Así, podríamos remitirnos a aquellas alusiones a Foucault que certeramente hace Gustavo Bombini (2006). El pensador francés sostiene que es necesario resucitar, a la hora de llevar a cabo la enseñanza de la lengua y de la literatura, esos saberes que son de la gente (“saber sujeto”); esos conocimientos que emergen de las particulares experiencias que cada quien tiene o ha tenido al tropezar con un texto puntual. Esto permite un contacto mucho más genuino del lector con el texto, dado que no lo abrumba con una bibliografía intermedia que en general, más que aclarar, atrofia la recepción de aquello que es objeto de la enseñanza. Dice además Gustavo Bombini que los saberes escolares están permanentemente acechados por la amenaza de su inminente pérdida de sentido, por su tendencia a caer en el ridículo y por sus amplias posibilidades de mecanizarse y convertirse en un ritual desatinado. La profesora, consciente de las dificultades que resultaban del hecho de tener que darle a ese “todo” escolar una razón de ser que apareciera justificable a los ojos de los chicos, buscaba recrear en ellos ciertos estímulos precisos, especie de microaprendizajes cuyo valor sin embargo no podría negarse. Así me lo manifestó en cierta ocasión [13]: “quiero que los chicos tengan por lo menos la posibilidad de apreciar la belleza estética que puede haber en algunos poemas”. Dueña de un evidente gusto por la lectura, del que nosotros también participamos, ella parecía buscar

que sus alumnos, al margen de las justificaciones formales de la enseñanza impartida y de las detalladas caracterizaciones de las planillas de estudio que solícitamente me mostró, pudieran apreciar en última instancia algunos de los atributos de aquello que se les daba. No importaba tanto deshacerse en arduas explicaciones acerca del sentido último de todo aquello, sino antes lograr que en la degustación de la belleza inmediata los chicos olvidaran un poco esa manía de requerir continuamente explicaciones acerca de los fines de las actividades que los embargaban. Y, ciertamente, la profesora lo lograba. Tuve oportunidad de observar cómo mediante una consigna de escritura que a muchos de los chicos resultó atractiva se generaron discusiones que les hicieron olvidar esas ideas de “sentido” a las que continuamente sometían a su profesora.

Otra aparente evidencia de este contacto estimulante entre los chicos y su objeto de estudio se dio en la lectura que muchos de ellos hicieron de cierto cuento que se les había dado y cuyo final debían escribir. Esta remisión directa a la experiencia de los alumnos [14] creaba una atmósfera festiva en la que alguien leía y los demás, expectantes, iban haciendo acotaciones acerca de la naturaleza de lo leído. Desde la incredulidad hasta el desprecio liso y llano, los compañeros del lector hacían sugerencias que se pretendían mejoradoras de lo escrito por ese chico en particular. Al mismo tiempo, surgían aseveraciones respecto al carácter excesivamente fantasmagórico de algunas de las representaciones hechas, lo que daba lugar a una especie de debate acerca de cuál era el límite luego del cual lo escrito se transformaba, como bien dijo uno de los alumnos, en un “bolazo”.

Pierre Bourdieu (2001) ha hablado mucho de los mecanismos que la escuela emplea para imponer una especie de lengua estándar que, a la vez que da cuenta de su propia existencia y de la de ciertas propiedades que se adjudica a sí misma como naturales, estigmatiza a todas aquellas que se suponen variantes menores o deformaciones de esa “lengua” por antonomasia. A los efectos del acercamiento propiciado por la profesora, todo “academicismo” [15] podía aparecer como interferente. De hecho, durante la lectura de algunas de las escrituras, los alumnos hacían poco o ningún caso a las acotadas observaciones de la docente. Correcciones como “indescriptible” por “indescribible”, “cupó” por “cabió”, no eran bien tomadas por los esmerados alumnos. Alumnos que, por otra parte, parecían buscar más la aprobación de sus compañeros que la del docente [16], como si prefirieran, antes que la certificación “institucionalizada” de que han aprehendido los conceptos, la constatación de que lo por ellos recreado era del gusto de sus pares. Así lo demostraban algunos giros pretendidamente asombrosos que algunos intercalaban en sus textos, ante cuya lectura levantaban disimuladamente la vista para ver las reacciones de sus compañeros.

Quizás sean también los propios alumnos los que, a través de conductas como éstas, dan a sus quehaceres una frescura que los salva de la nulidad y les integra un valor práctico: el de aprender jugando o divirtiéndose.

### **Epílogo: aprender a esforzarse**

He intentado dar a las manifestaciones apuntadas una caracterización homogénea. De entre el amplio espectro de significaciones, he escogido las que me parecían más significativas. He intentado mostrar cómo ese significado totalizador que muchas veces se busca darles a las prácticas, y que en general lo que hace es invalidarlas (ya que siempre hay objeciones para cualquier orientación o fin particular que quiera dárseles), puede muchas veces ser reformulado o simuladamente ignorado dando lugar a una serie de situaciones particulares en que los alumnos experimentan un contacto directo con aquello que el profesor hace de manera mediata. En este sentido, no veo mal que los alumnos dejen de tener presente todo el tiempo el sentido de sus prácticas, en la medida en que ese sentido no se le pierda de vista a quien lleva adelante ese recorrido cognoscitivo: el docente.

Como corolario de los modos en que ese todo escolar buscaba ser acercado a la experiencia de los chicos (“experiencias” forjadas en el seno de esa realidad con la cual está en tensión, como dijimos al comienzo, la escuela), creo que vale resaltar, aunque citando otra vez de memoria, cierto comentario que me hizo la profesora mientras charlábamos acerca de los exámenes de fin de curso (cito otra vez de memoria): “al fin y al cabo yo premio el esfuerzo; para aprobar el alumno tiene que demostrarme que ha trabajado y que ha intentado aprobar esforzándose; no importa tanto que los resultados de ese esfuerzo sean deficientes, siempre y cuando el esfuerzo esté”. Así, la profesora me manifestaba que aprobar ese esfuerzo (que otros pares consideraban insuficiente) era una manera de que el alumno viera que su intento era premiado, lo cual lo estimulaba para entender que ese esfuerzo no era vano y abría la puerta a nuevos y sucesivos esfuerzos. Por el contrario, me dijo, la reprobación de ese esfuerzo le haría creer que no valía intentar sino sólo “obtener” aquello que era objeto de la intención. Desde luego era consciente de que aprobar el esfuerzo implicaba permitir que el alumno avanzara en condiciones algo deficientes, cuyas consecuencias podría pagar en los años superiores [17]; pero tenía esperanzas en que ese esfuerzo, premiado y no negado, daría lugar a nuevos esfuerzos que lucharían contra esas adversidades.



De este modo, el acercamiento a las experiencias de los alumnos intentado en esas clases me pareció tan evidente que creo hallar en estas últimas consideraciones de la profesora, anteriormente apuntadas, una confirmación: en última instancia, lo que la profesora premia al aprobar el esfuerzo es precisamente la existencia de esa “experiencia” que la escuela busca todo el tiempo crear en sus alumnos, y que lucha contra esa otra enseñanza enciclopédica y atrofiante de la que hablaba Foucault (plagada de fechas, biografías, etc.). Es decir que opone al saber enciclopédico, saber muerto por excelencia, el desarrollo de un conocimiento cuyo verdadero valor está en sus movimientos y no en su contenido o en su destino. En otras palabras: leer a Borges [18] es mejor que preguntar “para qué leer a Borges” o que indagar superficialmente algunos aspectos de su biografía o teoría estética. La profesora busca la manera de comprobar que esas experiencias existan, y que las cosas no queden en una mera transferencia informativa, vacua, de la que los alumnos deban rendir cuentas en un examen final. Este me parece el mejor ejemplo de ese intento de acercar la escuela a la realidad, configurando a ésta en el seno de aquélla. Profesor y alumnos, “ciudadanos” de esa “realidad”, organizan, a través de sus prácticas escolares, los modos de aprender.

En el final de la primera parte nos preguntábamos cuán importante es que los alumnos comprendan el sentido de lo por ellos realizado; en la segunda parte, un tanto someramente, respondimos esa pregunta. Réstanos ahora una consideración final: sabedores de que el “sentido” escogido para justificar las prácticas habrá de determinar la posición a adoptar por muchos de los que en ellas se involucran, ¿es lícito forzar el establecimiento de ese sentido? ¿Es perentorio e indispensable para el aprendizaje el disponer de unos sólidos nortes institucionalizados que justifiquen la marcha? Además, ¿la escuela y sus prácticas sólo pueden adquirir valor en función de aquello hacia lo que conducen? ¿Su valor es meramente extrínseco, sólo les viene dado por el valor de aquello que las sucederá? Eso podría explicar el aparente desinterés que muchas veces se denuncia en los alumnos: en un orden social en el que es demasiado evidente para todos que los tesoros no abundan, ¿a qué arriesgar las suelas en una carrera cognoscitiva sin sentido? Sería necesario, y creo que en las clases que he observado algo ha hecho la profesora, postular la existencia de un tesoro en el “aquí” y en el “ahora”. La escuela debe, a la vez que como un medio, reivindicarse también como un fin en sí, y debe intentar reencontrar la belleza que le es intrínseca [19]. Allí está, creo, su posibilidad de mejorar y de salvarse.

## Notas

- [1] Se trata de la Escuela de Educación Media Nro. 8, “Pedro Bonnet” sita en el centro de la ciudad de La Plata. Las observaciones fueron realizadas en el año 2007.
- [2] Me refiero a las sucesivas prácticas observadas en la misma clase.
- [3] Y en tanto que “serie” reconocerles esa totalidad de la que sus propios participantes parecen tomar conciencia.
- [4] Muy probablemente tan arbitraria como las muchas otras de que habrían de ser susceptibles las prácticas que he observado.
- [5] Objetivos que para mí son, ni más menos, instruir y estimular el pensamiento.
- [6] Al decir que tienen importancia a la luz de esta tensión intento dejar en claro que dicha importancia proviene, como espero que sea evidente, de mi propio, parcial y arbitrario punto de vista, que de ningún modo pretendo proponer como explicación esencial de los fenómenos observados; así resuelvo, al menos, la aparente contradicción que podría existir entre la primera consideración hecha y este criterio elegido para esbozar una interpretación.
- [7] Y con los que, lo confieso, no estoy en desacuerdo.
- [8] Recuerdo nítidamente una escena de la película *Luna de Avellaneda*, en que un alumno pregunta a su profesora para qué sirve saber los anticiclones que recorren la Patagonia. La poco convincente respuesta de la profesora provoca una deserción general.
- [9] No perdiendo de vista, supongo yo, que muy probablemente ella también habría de incurrir en esa alternativa.
- [10] Casi podríamos decir, tal vez sin equivocarnos del todo, contenidos “mirados”.
- [11] Algunos de los poetas eran platenses.
- [12] Que ella juzgaba más cercanos y que, según me dijo, habían gustado a los chicos.
- [13] Cito lo que mi débil memoria recogió luego de la clase, ya que, en el preciso momento en que me fue dicho, obviamente me pareció de mal gusto anotarlo.
- [14] Ya que es el alumno el que, en virtud de las percepciones que ha hecho del desarrollo del cuento, inventa un desenlace acorde a lo que de algún modo él es.
- [15] Entendiendo por esto toda explicación retórica o excesivamente teórica de algún concepto o criterio.
- [16] Curioso fenómeno que ameritaría una indagación que excede por mucho a mis modestas capacidades.
- [17] Se trataba de un primer año (lo que, cuando yo cursé el polimodal en el año 1998, se conocía como “octavo”).
- [18] En una clase les dio para leer el soneto “la lluvia”.
- [19] Desde luego que esta reivindicación debería hacerse a los ojos de los alumnos; son ellos los primeros que deberían poder ser conscientes de la importancia, y por qué no de la belleza, de ese hacer específico. Por esto la escuela no dejará de tener valor en tanto que “medio”, porque esa es una función también inherente a la escuela y que nunca dejará de tener: la escuela es por esencia un “medio” entre lo que los niños son hoy y lo que serán mañana; haga lo que haga, y cualesquiera que sean las justificaciones escogidas.

## Bibliografía

- Bombini, Gustavo (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros del zorzal.
- Bourdieu, Pierre (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.
- de Certeau, Michel (2000). "Leer: una cacería furtiva". *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Petit, Michèle (2001). *Lecturas del espacio íntimo al espacio público*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.