



## ***Práctica educativa y aparatos de Estado: un debate pedagógico y sus efectos en la enseñanza de la lengua y la literatura***

Lisandro Relva\*

"Es ahí también donde se debe empezar a intensificar un gran y buen combate: el de hacer educación popular en la escuela pública, sin importar en qué nivel."

*Paulo Freire (1988)*

### **Introducción**

El presente trabajo se postula como una tentativa de retomar, por un lado, el debate sobre los complejos vínculos entre la educación pública formal y la educación popular en Argentina y, por otro, de repensar las diversas propuestas pedagógicas -y más precisamente, las relativas a la enseñanza de la lengua y la literatura- a la luz de la serie de interrogantes que la puesta en práctica de una educación popular introduce. Complementariamente, y adoptando una *mirada desde abajo* (Ezpeleta y Rockwell: 1983), se intenta dar cuenta de las complejas experiencias pedagógicas que el cotidiano produce -comprendidas en lo que las autoras denominaron la *construcción social de la escuela*- mediante un análisis situado de la Escuela Pública Popular Tinku (EPPT).

A comienzos de 2016 comencé a participar del Movimiento 6 Mil -inicialmente concebido como un proyecto de alfabetización popular convocado por la Corriente Surcos a fin de construir un trabajo territorial en La Plata-, con la intención inicial de colaborar en las tareas que el grupo viene desarrollando desde 2012 en la zona de quintas de la localidad de Abasto. A partir de abril, decidí integrarme al proyecto de la Escuela Pública Popular Tinku (EPPT): se trata de una experiencia de culminación de la escuela primaria (FinES 1) y secundaria (FinES 2) con sede en la Escuela Primaria N°70 (Abasto), coordinada por el Movimiento 6 Mil, que pretende consolidar una escuela pública popular en incesante diálogo con la educación pública formal. La propuesta no supone un intento de diseñar espacios autónomos por fuera del sistema educativo oficial sino, fundamentalmente, el deseo de

---

\* Lisandro Relva es alumno avanzado de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras (FaHCE-UNLP). Actualmente se desempeña como alumno adscripto a la cátedra de Filología Hispánica de dicha carrera, donde realiza trabajos de investigación con manuscritos de escritor, y como profesor de Prácticas del lenguaje del Plan FinES en la EP 70 de la localidad de Abasto.

[lisandrorelva93@gmail.com](mailto:lisandrorelva93@gmail.com)

generar prácticas y sentidos que -a la manera de un "invasor", como quería Paulo Freire (Freire, 1988: 328) intervengan desde adentro las organizaciones y estructuras de la educación formal y que se revelen capaces de rebasar las posibilidades de canalización de los marcos institucionales existentes mediante una relación de declarada "interioridad".

### **Lecturas cruzadas de una relación problemática**

En el inicio de una productiva investigación consagrada a los orígenes, las polémicas y las perspectivas en torno a la educación popular en América Latina, Adriana Puiggrós introduce una hipótesis estructurante: "la educación, como toda práctica social, es productora de una pluralidad de sentidos y susceptible de ser producida y leída desde distintos ángulos (ideológico, político, económico, psicológico) a partir de procesos histórico sociales" (Puiggrós, 2016: 17).

Según explica, el concepto de *Instrucción Pública* tendría su origen durante la Ilustración francesa y habría llegado a América Latina a través del positivismo. De hecho, es a partir de este concepto que se construyen y consolidan nuestros sistemas escolares y que la educación primaria pasa a desempeñar un papel fundamental para garantizar el orden y progreso, al servicio de la oligarquía y los grupos liberales. Más tarde, y aún en la actualidad, "la idea de Instrucción Pública estará presente en los programas dirigidos a los sujetos populares, con el objeto de educarlos en base a los intereses de los sujetos dominantes" (Puiggrós, 2016: 18).

Por otra parte, sabemos que la educación popular está -y ha estado- social e históricamente determinada. Como apunta Pablo Pineau -en un estudio a la vez diacrónico y sincrónico sobre las relaciones que esa noción ha ido estableciendo con el sistema de educación oficial-, se ha tendido a definirla conforme a distintos criterios:

En referencia a los sujetos a los que se dirige (sectores analfabetos, trabajadores, grupos étnicos, etc.), a los conocimientos a impartir (saberes vinculados al mundo del trabajo y/o difusión política, actividades expresivas y participativas, contenidos "nacionales", etc.), a sus finalidades (cambios políticos, justicia social, concientización, participación, comunicación, discusión, etc.), a sus formas y métodos (asistemática, no formal, activa, dialógica, participativa, etc.) y a las entidades educativas que la imparten (escuelas, sindicatos, comunidades de base, asociaciones de inmigrantes, clubes de barrio, etc.). (Pineau, 2013: 2)

Al decir del autor, cabría entender este concepto como un significante único (*Educación Popular*) antes que como articulación de otros dos (*Educación y Pueblo*). En su investigación, revisa la problemática relación entre *Educación Popular* e *Instrucción Pública* enmarcándola en cuatro grandes momentos que

ocupan el período comprendido entre el origen mismo del sistema educativo argentino, a mediados del siglo XIX, y la recuperación de la democracia en 1983. Siguiendo su razonamiento, si entre 1850 y 1900 se produce una relativa homologación entre ambos términos en función del modelo sarmientino, que subsume la categoría de *pueblo* a la -cuantitativamente más amplia, cualitativamente aséptica- de *población* e inaugura un sistema educativo orientado a civilizar la barbarie y educar al soberano, el segundo momento (1900-1943) manifiesta una relación de complementariedad, con dos circuitos educativos paralelos, uno organizado y monopolizado por el Estado, el Sistema de Instrucción Pública centralizado estatal (SIPCE) y otro constituido de modo más o menos desarticulado por distintas asociaciones de la Sociedad Civil, centradas en torno al movimiento de Sociedades Populares de Educación (SPE). El período 1943-1955, determinado por la emergencia del peronismo, constituiría un intento de síntesis por el cual la *Educación Popular* surgiría del encuentro de los elementos más democráticos del modelo de la *Instrucción Pública* y de las SPE, de modo tal de desactivar el carácter complementario que había adquirido durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, y de perfilarse deliberadamente como una condensación opuesta a la "educación oligárquica". El último momento referido por Pineau se extiende de 1955 a 1983. En ese lapso temporal la *Educación Pública* se perfila como firme oposición a la *Instrucción Pública*, integrando elementos surgidos de la Teología de la Liberación, de la Revolución Cubana y de otros movimientos libertarios dentro y fuera de América Latina, e intentando combatir cada vez más intensamente las formas "bancarias" e impositivas de la escuela diagramada por el SIPCE.

Si concebimos el *discurso pedagógico* como aquel caracterizado por la sobredeterminación de ciertas prácticas y sentidos atinentes a la reproducción o transformación de capacidades, podremos comulgar con Régine Robin cuando sostiene que es imposible analizarlo "separándolo de la historia del aparato en el cual está inscrito, o bien separándolo de las múltiples prácticas en juego y de la encarnizada lucha de clases que allí se produce" (Robin en Puiggrós, 2016: 21).

Tras señalar la doble necesidad de comprender "lo pedagógico" como un campo inescindible de sus condiciones de producción y, paralelamente, de contemplar el carácter múltiple y muchas veces contradictorio de esas condiciones, Puiggrós explica que, desde la concepción de la *Instrucción Pública* -instalada junto con la llegada del Estado liberal-oligárquico-, los sentidos pedagógicos quedan sujetos a lo que se da en llamar el *discurso pedagógico dominante*, al interior de las instituciones constituidas a los fines de educar. Refractaria a la circunscripción de la materialidad a la estructura económica de la sociedad y a la explicación de los procesos educativos en función de esta última: "el hecho de la

‘determinación en última instancia’ de la base económica" (Althusser, 2011: 109), Puiggrós advierte que "los aparatos educativos del Estado no son otra cosa que la existencia simultánea y articulada de prácticas y sentidos pedagógicos y de otros que se producen en forma subsidiaria" (Puiggrós, 2016: 21). En esta definición se juega la posición que la pedagoga asume frente a los marcos teóricos de la pedagogía positivista y del reduccionismo a la vez economicista, mecanicista e instrumentalista de cierta pedagogía marxista [1], que por momentos resultan verdaderos obstáculos epistemológicos. Bajo esta mirada, nociones como la de *aparato de Estado* de cuño althusseriano -que tiende a hacer de las "múltiples prácticas en juego" de las que habla Robin una serie de reflejos, mediaciones o tipificaciones de un tramado social y económico previamente establecido- se liberan de una condición superestructural restrictiva, en tanto que la homogeneidad del sentido de las prácticas educativas, la inmovible impermeabilidad del aparato ideológico "escuela", ceden su lugar a la producción de diversas prácticas que se inscriben en "la lógica de la lucha por la hegemonía" (Puiggrós, 2016: 21). Irrumpe entonces una profusión de significados complementarios y contradictorios derivados de subjetividades sociales concretas: clases y grupos sociales, generacionales, étnicos, regionales, nacionales y las múltiples transformaciones y diagramaciones que construyen los nuevos sujetos políticos. En palabras de Puiggrós:

Hay una tremenda lucha en el campo educativo, y el sentido de la educación no está inexorablemente determinado, en esencia, por la clase dominante, sino que es producto del desarrollo desigual de múltiples contradicciones, limitadas por las determinaciones histórico-estructurales en el espacio de la lucha por la hegemonía. Si consideramos la práctica educativa como un campo de producción de sentidos diversos y antagónicos que pugnan por constituirse en discursos pedagógicos hegemónicos, además de las interpelaciones dominantes, debemos analizar aquellas no legalizadas y/o combatidas. (Puiggrós, 2016: 21)

Hegemonía, clase dominante y sujeto *Pueblo* se revelan así como objetos privilegiados del debate que se instala al momento de pensar los procesos educativos y, más precisamente, la práctica pedagógica y su potencial para la concreción de una efectiva educación popular, capaz de impugnar las concepciones despolitizadas de la pedagogía.

El reconocimiento del carácter complejo, contradictorio y no puro de los sujetos sociales resulta una condición *sine qua non* para un abordaje que pretenda surcar una tendencia pedagógica alternativa a las susodichas pedagogías positivista y marxista. En términos de Laclau, creemos que la identidad de los agentes sociales no depende exclusivamente de su inscripción en las relaciones de producción sino de la articulación precaria y contingente entre distintas "posiciones de sujeto", lo que equivale a sostener que la propia identidad de las clases, lejos de estar dada definitivamente o de depender de cierto

esencialismo o “apriorismo” clasista, es modificada mediante las tareas hegemónicas que ellas asumen. En este sentido, la contradicción “Pueblo/bloque de poder” -evocada por Puiggrós para señalar un conflicto que no se agota en las relaciones productivas, sino que atañe al conjunto de las relaciones políticas e ideológicas de dominación presentes en una formación social-, refrenda precisamente esta constitución del sujeto y, más específicamente, del sujeto pedagógico. No se trataría, por tanto, de una contradicción de clase sino de una contradicción sobredeterminada por la lucha de clases que en lugar de interpelar a los agentes sociales en términos de “clase” lo hace mediante el significante “pueblo”, esto es, como “lo otro”, “lo opuesto” al bloque de poder dominante, “los de abajo”. En la perspectiva de Laclau, el pueblo aparece como una determinación objetiva del sistema, no homologable con la determinación de clase, y se constituye como “uno de los polos de la contradicción dominante en una formación social, esto es, una contradicción cuya inteligibilidad depende del conjunto de las relaciones políticas e ideológicas de dominación y no sólo de las relaciones de producción” (Laclau, 2015: 122). Desde esta óptica -y en lo estrictamente tocante a la educación-, la producción, la circulación y el posterior consumo de fragmentos de discursos y de demandas y propuestas pedagógicas urdidos por diversos sujetos sociales concurren a la lucha por la hegemonía dentro -y no por fuera- de ella [2].

Esta serie de hipótesis no está orientada a una negación o relativización de las relaciones sociales de producción, cuyas consecuencias serían nefastas, sino a la asunción de una perspectiva que no desestime ya aquello que Puiggrós denomina “discursos pedagógicos populares” [3], constituidos por expresiones políticas, ideológicas y pedagógicas que poseen una existencia tan objetiva como el mentado discurso de la *Instrucción Pública*, y que se presentan a la manera de síntesis de contradicciones sociales: “en esas expresiones los sujetos se presentan como principios articuladores y no en forma pura” (Puiggrós, 2016: 33). Así, si el discurso de la *Instrucción Pública* puede pensarse como un falso mecanismo de igualación que invisibiliza las relaciones de interdependencia entre las desigualdades educativas y las económico-sociales -en particular las referidas a la división social del trabajo, también es necesario comprender que, desde la consolidación misma de la Independencia hasta la actualidad, tanto los sujetos dominantes como los oprimidos han ido desarrollando sus propias prácticas y sentidos pedagógicos:

Se trata de discutir los marcos teóricos que no dan cuenta de la presencia activa y específica de los procesos educativos en el conjunto de contradicciones que expresan las sociedades latinoamericanas; dar cabida a la presencia real de gérmenes de pedagogías diversas, antagónicas, alternativas, en el interior de los Estados latinoamericanos capitalistas dependientes; dar cuenta del papel que representa la educación en las transformaciones que se producen en las relaciones entre las fuerzas sociales, y de la

insuficiencia de considerar la educación como un proceso interior a marcos institucionales permanentes, sin rebasarlos, sin contradecirlos. (Puiggrós, 2016: 27)

Es precisamente esta atención dirigida -por cuanto no sería autónoma y tiende a orientarse a las situaciones más atendibles- hacia lo que ocurre en las versiones locales y particulares de la escuela, a los sujetos sociales concretos, a una delimitación del espacio escolar que no ignora lo común, lo contradictorio y lo divergente, en fin, a ese "complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades que tiene límites y presiones específicas y cambiantes" (Williams, 2009: 149) [4], lo que Ezpeleta y Rockwell llaman *mirada desde abajo*, concepto clave para articular *lo cotidiano* al nivel analítico de lo escolar y sellar su traslado definitivo desde lo meramente anecdótico a lo histórico. Mediante esta expresión, las autoras señalan la necesidad de admitir el carácter de construcción histórica de lo heterogéneo como condición para no perderse en él. Las actividades cotidianas no serían entonces arbitrarias sino respuestas singulares a procesos específicos de producción y reproducción social. Siguiendo a Gramsci y Heller, las investigadoras conjeturan que "si bien en un nivel de abstracción muy general puede hablarse de leyes de funcionamiento del modo de producción capitalista, 'este se realiza sobre un mundo profundamente diverso y diferenciado'" (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 2). Sabemos que la contrahegemonía nunca es un rechazo puro, nunca actúa como exterioridad total sino por medio de una aceptación del orden hegemónico que busca rearticularlo para darle un sentido de contestación. Así entendida, las estrategias contrahegemónicas siempre operan con un pie en el sentido común existente y otro en las posibilidades -más o menos radicales- de cambio. En este punto, la *guerra de posición* gramsciana, entendida como doble movimiento de desarticulación-rearticulación, no está lejos. Impugnando el determinismo economicista y una "teoría heredada" de la escuela, propia de la versión positivista, como institución del Estado burgués que la vuelve un vocero o una mera representación de la voluntad estatal, se trata una vez más de volver a introducir lo político en las lecturas de la escuela y, más ampliamente, de lo pedagógico. Si la historia "documentada", académica y oficial proyecta la imagen de una escuela cuya existencia es cuidadosamente homogénea y homogeneizante, medio transmisor de unos valores incuestionables e incuestionados que llegan a los sujetos pedagógicos en toda su pureza, Ezpeleta y Rockwell nos instan a volver sobre la existencia "no documentada", las historias de los múltiples sectores civiles que "a través de sus trabajadores, sus alumnos y los padres, se apropian de los apoyos y las prescripciones estatales y construyen la escuela" (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 3). Si bien la historia documentada y la no documentada no son estrictamente excluyentes entre sí, la "construcción social de la escuela" tal como es desarrollada por las autoras supone el abandono de la "mirada desde arriba", derivada de una visión -sesgada- de la sociedad desde el poder y caracterizada por su tendencia a aislar lo que concibe como dimensiones "no cognoscibles" de la reflexión teórica. La

descripción resulta el medio analítico fundamental para una reconstrucción de la trama escolar que no suponga subordinación sino interconexión entre la observación y el análisis. La primera de estas tareas, la observación de la escuela, consistiría en atribuir el mismo valor tanto a lo -pretendidamente-significativo como a lo -aparentemente- no significativo. En tanto el observador busca identificar normas, jerarquías y roles predeterminados, sus presupuestos son muchas veces jaqueados por situaciones inexplicables por sí mismas, que no se corresponden con "lo esperable". Sin negar la incidencia que las múltiples normas, prescripciones, currículas, documentos y organizaciones formales tienen en la configuración de una propuesta de educación estatal más o menos uniforme, coincidimos con las autoras cuando conjeturan que:

La superposición de estilo y distribución reglamentarios de construcción escolar, así como de programas y contenidos de enseñanza, o las sucesivas banderas y 'aperturas' sindicales posibles en diferentes épocas, también encuentran lugar en la memoria colectiva, en la construcción efectiva de la escuela. Esto significa que lo que el Estado introdujo o apoyó en coyunturas pasadas, puede en la actualidad adquirir el sentido de resistencia callada frente a la modernización irreversible propuesta por el Estado. Sólo al historizar la conformación del Estado, al complejizar el concepto mismo, suponemos posible captar el sentido de su presencia actual en las escuelas. Y simultáneamente suponemos poder conocer la incidencia de todo lo otro que también es constitutivo de la escuela; todo aquello que desde su visión normativa o categorial al Estado (sic) califica de "desviación", de acción "negativa" (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 8).

Este recorrido por las distintas lecturas de los inestables vínculos que se tejen entre el sistema educativo oficial y las cristalizaciones mayor o menormente visibilizadas de la educación popular nos permite entrar a la experiencia concreta de la Escuela Popular Tinku en su expresión cotidiana, cuya descripción, siguiendo a Ezpeleta y Rockwell -y aun sin ser todo lo pormenorizada que nos gustaría dados los lineamientos de este trabajo- resulta un eslabón necesario a los fines de una efectiva reflexión analítica.

### **La escuela: escenario de una "lucha por la hegemonía"**

La Escuela Pública Popular Tinku (EPPT) es un proyecto educativo coordinado por el Movimiento 6 Mil que funciona en la Escuela Primaria N°70, en la localidad de Abasto, constitutivamente atravesado por la educación pública en la medida en que depende del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES), aprobado en 2008, que en principio -y en consonancia con medidas como la Ley de Financiamiento Educativo (2005), el Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009) y el Proyecto para la Prevención del Abandono (2010)- busca aumentar las oportunidades de graduación y está fundamentalmente dirigido a jóvenes y adultxs que no han terminado de cursar alguno de los dos niveles. Sin ignorar que se trata de un plan que, en buena medida, viene a investirse de una carga semántica pretendidamente progresista y democratizante cuando en verdad supone un instrumento

más diseñado por un sistema educativo que estimula una sociedad escalonada e inequitativa en cuanto al acceso a los bienes simbólicos y la participación política y social, creemos que puede resultar un escenario más de esa "lucha por la hegemonía" -a la que aludiera Puiggrós- que constituye todo campo educativo.

En el caso de la EPPT, se trata de una escuela que se quiere popular, por cuanto procura formular una propuesta pedagógica atenta a la realidad cotidiana de lxs trabajadorxs rurales de Abasto, para quienes las exigencias de las jornadas laborales vuelven sumamente ardua la lógica de las formulaciones escolares tradicionales. La tarea de documentación y de relevamiento en el barrio, realizada sin pausa desde 2012, evidencia elevados índices de analfabetismo y de no terminalidad de la educación primaria y secundaria. Algunxs de lxs alumnx de la escuela, por ejemplo, han recorrido un largo proceso junto a lxs docentxs y a militantes del Movimiento 6 Mil, alfabetizándose primero, cumpliendo la educación primaria (FinES 1) luego y transitando el nivel secundario (FinES 2) en la actualidad.

La perspectiva intercultural, paralelamente, atraviesa a todo nivel los lineamientos y las propuestas didácticas de la escuela, cuya ubicación la inscribe en el seno de una comunidad demográficamente marcada por una importante presencia de personas provenientes de Bolivia, de Paraguay y del noroeste y noreste argentino. El nombre adoptado por la escuela, *Tinku*, es de origen quecha y significa a la vez "encuentro" y ese baile de alegría y libertad propio de la región boliviana. Según consta en los lineamientos generales de la escuela, el nombre "fue propuesto por las/os profes que participaron de la experiencia del primer curso abierto del Plan Fines 1 [...] y contó con el apoyo entusiasta de las/os estudiantes que formaron parte del proceso educativo" (VV.AA., 2014).

El Plan FinES prevé una educación secundaria estructurada por materias, con cinco por cuatrimestre. Propuestas como el diseño de proyectos de investigación que articulan las distintas materias [5], o la realización de la tarea docente mediante parejas pedagógicas son algunas de las medidas que la EPPT ha ido desarrollando desde una perspectiva popular.

Durante el último cuatrimestre, y como otra manifestación de la perspectiva interdisciplinaria que la EPPT adopta, las cinco materias previstas realizaron conjuntamente un Cuadernillo de contenidos básicos. En el área de Lengua y Literatura, internamente denominada "Prácticas del lenguaje", se propuso trabajar poesía popular latinoamericana a partir de un corpus inicial proporcionado mediante el cuadernillo, pero susceptible de ser ampliado en función de los aportes y sugerencias de lxs alumnx.



Constando de poemas y canciones de un amplio espectro de escritorxs, poetxs y cantautorxs de América Latina -tales como Martí, Cajina Vega, González Tuñón, Gelman, Hamlet Lima Quintana, Almafuerite, Neruda, David Aníñir, León Gieco, Cortázar, Galeano, Pacheco, Yupanqui, Guillén, Gonzalo Rojas, Vallejo, Juan Chico, Pablo Lescano, Liliana Ancalao, Calle 13, Cucurto, el Indio Solari, Fuerte Apache y Blajaquis- el cuadernillo buscaba responder a una demanda planteada durante el primer cuatrimestre, cuando algunxs alumnx, de manera aislada, pidieron trabajar con poesía, siendo que en lo esencial habíamos leído narrativa. Durante una de las primeras clases, la consigna consistió en traer alguna canción o poesía que lxs interpelara especialmente, junto con un breve texto que explicara la elección. Una pregunta se reiteró indefinidamente: "¿se pueden traer canciones?". La explicación de que la poesía, como género, había sido originalmente concebida para ser cantada abrió el campo a una multiplicidad de producciones escritas: la "canción desesperada" de Neruda, "Desaparecida" de Gitano, "Juguetes perdidos" de los Redondos, las primeras diecinueve estrofas de la *Ida* de Martín Fierro, poemas anónimos que remiten a canciones de cuna tradicionales, "Quieren bajarme" de Damas Gratis o "Tan lejos" de No Te Va Gustar, irrumpieron en el espacio del aula. La introducción disciplinar del *objeto poesía* dio lugar a modos específicos y, esencialmente, no "esperables" de apropiación. Siguiendo a Dubin, "la apropiación del texto escrito [...] no puede ser escindida de las prácticas sociales de los sujetos; dicho de otro modo: toda apropiación parte de un marco vital que supone modos específicos de vivir y entender la vida que no responden a un modelo cultural universal" (Dubin, 2015: 177). La comunidad que integra la EPPT se constituye de subjetividades de procedencias culturales muy diversas, con diferentes modos de ver, pensar y actuar, esto es, de "ser-en-el-mundo". Sabemos que muchxs provienen de zonas de contacto lingüístico, donde a menudo se producen fenómenos de trasvase entre lenguas (entre visiones de mundo), y que algunxs hablan fluidamente el quechua y el guaraní. Con el objetivo de generar propuestas pedagógicas que den cuenta de las heterogéneas perspectivas de lxs alumnx, las últimas clases han estado estructuradas en función de una problemática, especialmente significativa para la comunidad de inmigrantes de los países limítrofes, que podemos asociar con el aumento -o al menos la exteriorización más desenfadada- de la xenofobia y del discurso chauvinista. Un encuentro, por ejemplo, tomó como elemento disparador dos notas pertenecientes a distintos diarios online (TN y La Izquierda Diario), que recuperaban de modo diverso las declaraciones del senador Miguel Pichetto acerca de la "incorporación" de lo que dio en llamar "la resaca" de los países limítrofes, causada por "uno de los problemas de la Argentina", más precisamente "la cultura igualitaria. Fundamentalmente un pensamiento que en los medios de comunicación es políticamente correcto" (TN Diario Online). La lectura comparada de los discursos periodísticos condujo, sucesivamente, al tratamiento de la -siempre compleja y huidiza- noción de discurso, a una problematización de las

“ficciones del origen” de las nacionalidades (vale decir, de los estados-nación) y a un debate sobre la procedencia de los valores, las ideas y la predicación ideológico-política del senador. La introducción de estos soportes para la clase no fue, ciertamente, azarosa ni aleatoria sino un modo de retomar una preocupación específica manifestada por algunxs alumnx que se sustenta en nuestra convicción de la existencia de aquello que Angenot ha denominado lo "novelesco general", es decir, esa gnoseología dominante que sienta "las bases cognitivas que permiten comprender sinópticamente los discursos de la prensa, ciertas prácticas literarias, ciertos procedimientos científicos y otras formas instituidas de la cognición discursiva" (Angenot, 2010: 41). En este sentido, consideramos que la circulación motivada de este debate en el aula puede configurar un modo de resistencia a la doxa, estimulada por una hegemonía que, como señalara el sociólogo francés, es en verdad un "ego-centrismo", un etnocentrismo capaz de engendrar un “yo” y un “nosotros” que se arrojan un "derecho de ciudadanía", "desarrollando *ipso facto* una vasta empresa "xenófoba" (clasista, sexista, chauvinista, racista) alrededor de la confirmación permanente de un sujeto-norma que juzga, clasifica y asume sus derechos" (Angenot, 2010: 42).

### **Algunas conclusiones pedagógicas**

La práctica pedagógica de la lengua y la literatura se ve así interpelada por discusiones que se abren en su seno. Desde nuestra perspectiva, no se trata ya de configurar una exposición magistral que se limite a dar cuenta de las tipologías textuales, los géneros discursivos, las secuencias o las superestructuras narratológicas; no se trata de pretender que lxs alumnx reproduzcan con mayor o menor justeza un saber descriptivo y clasificatorio ni de hacer de la lectura una "ratificatoria de contenidos" sino, como propone Cuesta, de generar "una teorización que trae a las aulas las preguntas de los teóricos, y no sus resoluciones por encima de las significaciones que ponen al ruedo los lectores, los textos y los docentes en sus negociaciones de sentido" (Cuesta, 2010: 10). La nomenclatura elegida para presentar la materia, “Prácticas del lenguaje”, se apoya precisamente en la certidumbre de que los usos del lenguaje, las actualizaciones de la lengua para la poesía, la literatura o los diversos discursos, se encuentran e imbrican en un "paradigma sociohermenéutico general" (Angenot, 2010: 44), independientemente de las parcelaciones, regiones, géneros e "ideologías" mediante las que la hegemonía se expresa a sí misma. Creemos, siguiendo a Robin, que "no hay compartimentos estancos entre los géneros, ya estén éstos legitimados o desfavorecidos en el plano de su estatuto institucional" (Robin, 2002: 53), y que la puesta en discusión de ese contacto entre presuntas esferas autónomas constituye un modo de pugnar por la consolidación de sentidos y prácticas pedagógicas capaces de disputar territorio con los discursos pedagógicos hegemónicos, esto es, susceptibles de perfilarse, más temprano que tarde, como

“discursos pedagógicos populares”. El reconocimiento del estallido del “objeto literatura” está alentado por la consideración de un problema, el de la “interdiscursividad”, que se extiende a todo el espectro de lo social y que “se inscribiría igualmente bien en las producciones del campo literario como en el discurso político, periodístico o filosófico, etc.” (Robin, 2002: 55).

En tanto “aparato”, sostenemos que la educación formal -y en el caso particular de la EPPT, la escuela- es un ámbito en el que las tentativas de educación popular pueden continuar y consolidar nuevos sentidos y prácticas diversas y antagónicas respecto de las interpelaciones dominantes. Consecuentemente, consideramos que si existe algún modo de transformar las ideologías es, precisamente, mediante una lucha de clases que se verifica en la producción de sujetos, en la articulación y desarticulación de los discursos, en la escuela y en sus posibilidades de inclusión y de producción de propuestas pedagógicas transformadoras, posibles sólo a través de los sujetos concretos que día a día la construyen y de sus apropiaciones, que subyacen a las prácticas y los saberes que observamos y que los vinculan con su mundo cotidiano [7].

## Notas

[1] En su trabajo sobre la *construcción social de la escuela*, mediante el cual buscan respuestas a preguntas aparentemente tan primarias como "¿qué pasa en la escuela?", "¿cómo se constituye?" o "¿cómo tiene lugar ahí la enseñanza?", Ezpeleta y Rockwell sostienen: "la ciencia social nos ha provisto de otras categorías que son pertinentes para el estudio de la escuela singular. Y estas también, a nuestro juicio, reproducen la perspectiva del poder en cuanto reconstruyen procesos que llaman "microsociales" a partir de una lógica comprendida con un orden social macro, dado, estático e incuestionable" (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 1-2).

[2] A este respecto, Puiggrós considera que "la construcción de un discurso pedagógico que posea la capacidad de alcanzar a la sociedad en su conjunto -como discurso dominante o bien como discurso disidente y transformador- está vinculada íntimamente con el proceso de construcción de los sujetos políticos. Estos no necesariamente coinciden con los sujetos sociales" (Puiggrós, 2016: 31). Este posible desajuste entre subjetividad política y social ha sido la piedra de toque del horizonte político señalado por Laclau y Mouffe (ver *Hegemonía y estrategia socialista*, Buenos Aires, FCE, 2015).

[3] En su estudio, la autora afirma que el primer discurso pedagógico popular, "comprensivo de las demandas de diversos sujetos oprimidos y con un alcance nacional pero que al mismo tiempo articuló demandas latinoamericanas, fue el discurso de la Reforma Universitaria, que comenzó a construirse en 1918 en Córdoba, Argentina" (Puiggrós, 2016: 35).

[4] Esta es una de las definiciones más precisas que Williams proporciona de su noción de *hegemonía*, ese proceso cuya práctica "debe ser continuamente renovada, recreada, defendida y modificada. Asimismo, es continuamente resistida, limitada, alterada y desafiada por presiones que de ningún modo le son propias" (Williams, 2009: 149).

[5] Uno de los productos resultantes de este trabajo conjunto es la revista *Sin Fronteras*, ideada inicialmente como parte de los contenidos del área de Informática y articulada posteriormente con Lengua y Literatura.

[6] En el mismo artículo, Dubin da cuenta de la "lucha por la hegemonía" que se manifiesta una y otra vez en la escuela: "La heterogeneidad social, cultural y lingüística que constituye a cada sociedad, y que se pone en juego en las lecturas particulares de los sujetos, se presenta como un elemento que tensiona el mandato homogeneizador de la Escuela, que ha establecido históricamente ciertas prácticas como las legítimas sin atender a la diversidad o imponiendo unas prácticas sobre otras" (Dubin, 2015: 179).

[7] En este mismo sentido, Laclau conjetura que, si bien es cierto que desde su perspectiva -en gran medida coincidente con la nuestra- "se reduce el campo de determinación de clase, se amplía inmensamente el campo de la lucha de clases, ya que se abre la posibilidad de integrar en un discurso ideológico revolucionario y socialista multitud de elementos e interpretaciones que hasta ahora habían parecido constitutivos del discurso ideológico burgués." (Laclau, 2015: 125).

## Bibliografía

Althusser, Louis (2011): *La filosofía como arma de la revolución*, México, Siglo XXI Editores.

Angenot, Marc (2010): "El discurso social", en *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores. p. 41-44.

Cuesta, Carolina (2010): "Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas", en *Leitura: Teoria & Prática*. Revista Semestral de la Asociación de Lectura de Brasil (ALB). Año 28, Nro. 55, diciembre, Campinas (San Pablo), Global Editora.

Dubin, Mariano (2015): "La presencia del barrio en la escuela: lectura, escritura, literatura y cultura popular", en Cuesta, Carolina y Papalardo, Margarita (coord.). *Ingresos a la carrera de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*. Buenos Aires, Editorial Dunken, p.177-179.

- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983): *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. URL: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12\\_05ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf)
- Freire, Paulo (1988): "La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía". *Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe*, Chile: OREALC.
- Laclau, Ernesto (2015): *Política e ideología en la teoría marxista*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- VV.AA. (2014): "Lineamientos generales" en *Material de EPPT*.
- Pineau, Pablo (2013): "El concepto de "educación popular": un rastreo histórico". Disponible en: <http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2013-CursoDirectores/Eje7/Pablo%20Pineau%20-%20El%20concepto%20de%20Educacion%20Popular.pdf>
- Puiggrós, Adriana (2016): *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*, Colihue: Buenos Aires.
- Robin, Régine ([1993]2002): "Extensión e incertidumbre de la noción de literatura", en Angenot, Marc et. al. *Teoría literaria*. México, Siglo XXI Editores.
- Redacción LID (2016): "Para Pichetto, los inmigrantes son 'resaca' y 'narcotraficantes'". *La izquierda Diario*, <http://www.laizquierdadiario.com/Para-Pichetto-los-inmigrantes-son-resaca-y-narcotraficantes>  
Última fecha de revisión: 2/11/2016.
- S/A (2016): "Pichetto pidió dejar de "ser tontos" en inmigración y que no se incorpore 'la resaca' de los países vecinos". *TN*, [http://tn.com.ar/politica/pichetto-pidio-dejar-de-ser-tontos-en-inmigracion-y-que-no-se-incorpore-la-resaca-de-los-paises\\_750562](http://tn.com.ar/politica/pichetto-pidio-dejar-de-ser-tontos-en-inmigracion-y-que-no-se-incorpore-la-resaca-de-los-paises_750562). Última fecha de revisión: 2/11/2016.
- Williams, Raymond (2009): *Marxismo y literatura*. Buenos Aires, Las Cuarenta.