

Educación popular y toma de la palabra: la pedagogía del lenguaje en la experiencia de un bachillerato popular.

Victoria García.

Cita:

Victoria García (2015). *Educación popular y toma de la palabra: la pedagogía del lenguaje en la experiencia de un bachillerato popular. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/887>

Educación popular y prácticas del lenguaje. Reflexiones a partir de la experiencia de un bachillerato popular de jóvenes y adultos

Victoria García

Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Osvaldo Bayer / FFyL, UBA-CONICET

victoriaggarcia@gmail.com

Resumen: La toma de la palabra, entendida como puesta en práctica del lenguaje que asume la propia capacidad de inventar y transformar el mundo, es al mismo tiempo un objeto central y la forma que adopta la pedagogía emancipadora de la educación popular. En efecto, no se aprende el lenguaje si no se practica, de allí que la educación popular tome la forma básica de una manera de hablar, esto es, de un diálogo. Orientado en esa línea, el presente trabajo se propone compartir algunas reflexiones sobre las prácticas de lenguaje como objeto de la educación popular, tal como ella se desarrolla en el ámbito de la educación secundaria de adultos. Las reflexiones, surgidas de una experiencia pedagógica concreta, la del área de Lenguaje y Comunicación del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Osvaldo Bayer, constituyen una sistematización del posicionamiento político-pedagógico que da sentido a dicha práctica y, al mismo tiempo, una reinención de tradiciones pedagógicas que ella actualiza y resignifica, como parte de la experiencia singular de los bachilleratos populares en la Argentina.

Palabras clave: educación popular, prácticas del lenguaje, bachilleratos populares, educación de jóvenes y adultos, toma de la palabra

Tenemos que inventar la política. Seamos pacientes, la
paciencia que inventa un tiempo.
Vayamos a otro lugar distinto del lugar en donde estamos.
Inventemos caminos.
Alain Badiou, *Movimiento social y representación política*

La invención parte de algo ya dado. Para inventar algo hay
que saber buscar.
Maite Alvarado, *Escritura e invención en la escuela*

El presente trabajo propone la sistematización de un posicionamiento político-pedagógico centrado en la enseñanza de las prácticas del lenguaje, entendida como educación popular. En particular, reúne una serie de reflexiones surgidas de mi experiencia como docente en el Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Osvaldo Bayer, que fue inaugurado en 2011 y funciona en el barrio de Chacarita de la ciudad de Buenos Aires. Si los conceptos que

desarrolla el trabajo no pueden comprenderse sino en relación con esa experiencia, es porque se trata de ciertas ideas fuerza que dan forma y sentido a las prácticas docentes que desarrollo en del bachillerato, pero también porque la reflexión y la discusión sobre los procesos pedagógicos, concebidas como trabajo colectivo -del cual esta escritura es tributaria-, constituye un rasgo sistemático del dispositivo escolar singular que instalan los bachilleratos populares.

Así enmarcada, la puesta en común de una experiencia de educación popular focalizada en las prácticas del lenguaje se realiza aquí con dos objetivos interrelacionados. En primer lugar, nos proponemos aportar al debate sobre la praxis de la educación popular tal como se lleva adelante desde distintos movimientos y organizaciones sociales en la América Latina contemporánea, y, en particular, en la experiencia argentina de los bachilleratos populares. Las características singulares de esta experiencia exigen asumir la historia de la educación popular como conjunto heterogéneo de tradiciones políticas y pedagógicas latinoamericanas, y, al mismo tiempo, llaman a reconstruir creativamente esa tradición. Es cuestión, así, de reinventar la educación popular como práctica político-pedagógica que, en el contexto argentino de los últimos años, se expande en la forma de escuelas populares de jóvenes y adultos que reivindican su autonomía y se posicionan en un lugar fronterizo en relación con el Estado¹. En ese sentido, el campo de las pedagogías específicas, constitutivamente ligado al dispositivo escolar que recuperan y buscan renovar los bachilleratos populares -dispositivo organizado a partir de espacios curriculares diferenciados- se encuentra aún poco explorado². En el caso de la pedagogía de las prácticas del lenguaje, abordar ese campo involucra una articulación creativa de al menos tres series de problemas: los vinculados al objeto en cuestión -el lenguaje-, los relativos a la enseñanza de dicho objeto y los asociados a la práctica de la

¹ Tomamos de Norma Michi (2010: 292) la idea de frontera como caracterización del lugar que toman frente al Estado las experiencias educativas llevadas adelante por movimientos sociales. En particular, Michi la utiliza en relación con el MST de Brasil. En cuanto a los bachilleratos populares, la posición fronteriza se vincula al hecho de que se trata de proyectos político-pedagógicos que reivindican su autonomía sin dejar inscribirse en el terreno del Estado, aunque debe observarse que actualmente esa inscripción toma formas particulares en distintos sectores del conjunto de los bachilleratos populares. Para una descripción de dichos posicionamientos en la voz de los propios autores, puede verse Colombari y Iorio (2012).

² En efecto, los estudios sobre bachilleratos populares se han centrado mayormente en las formas en que, a partir de su organización autónoma y autogestiva, estos “han buscado redefinir funciones del espacio educativo, y por lo tanto de muchos aspectos de su gramática y cultura escolar” (Elisalde 2008: 80). No obstante, la forma de la escuela integrada por distintos espacios curriculares es recuperada en la experiencia político-pedagógica de los bachilleratos populares. Se plantea, entonces, la cuestión de la relación entre la educación popular y ciertos objetos que tradicionalmente han integrado la educación escolar -entre ellos, el lenguaje-. En el fondo de esa cuestión, se encuentra la selección de contenidos y, en términos generales, lo curricular, que han constituido ejes de discusión en las distintas experiencias educativas llevadas adelante por movimientos sociales. Norma Michi (2010: 199) sitúa a las lenguas como parte de esa discusión, cuando al respecto de la educación en el Mocache observa las reivindicaciones de los campesinos por estudiar en quichua y, en la misma línea, los cuestionamientos sobre la pertinencia de incluir inglés dentro del plan de estudios. En el mismo sentido, véase Baronnet (2009: 362 y ss.).

educación popular. Tal triple intersección de discusiones permite introducir el otro objetivo central de nuestro trabajo. Este pretende, en segundo lugar, aportar al debate sobre la educación popular sobre las prácticas del lenguaje, entendido como concerniente al conjunto del campo educativo, y no solo a los proyectos político-pedagógicos que se autoidentifican con la educación popular. En otras palabras, buscamos inscribir la discusión sobre la educación popular en el ámbito amplio de la escuela y, en lo que nos concierne, en el ámbito de la enseñanza escolar de las prácticas del lenguaje.

Recreando conceptos: toma de la palabra y alfabetización como objetos de la educación popular en la escuela

La toma de la palabra, entendida como puesta en práctica del lenguaje que asume la propia capacidad de inventar y transformar el mundo, es al mismo tiempo un objeto central y la forma que adopta la educación popular. En efecto, no se aprende el lenguaje si no se practica, de allí que el modo básico de la educación popular, retomando su acepción freireana, lo constituya una manera de hablar: esto es, el diálogo. En este sentido, la educación popular se distancia del monologismo autoritario que atribuye al docente la exclusividad en la toma de la palabra, y en los criterios de legitimación que rigen dicha práctica; pero también discute con el espontaneísmo romántico que esencializa e idealiza la cultura, la lengua y los saberes populares. Frente a esos dispositivos monológicos de construcción del saber, la educación popular procura adoptar una forma dialógica que, más que pensarse como intercambio entre supuestos iguales, reconoce las relaciones de poder y los conflictos que las prácticas de lenguaje manifiestan, ya que llevan inscriptas en sí la ubicación desigual de los sujetos hablantes en el orden social³. Se trata, entonces, de asumir la inscripción sociocultural de las lenguas, las variedades de lengua, los registros, los estilos, los géneros y los actos de habla que se ponen en juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero, al mismo tiempo, es cuestión de reconocer el significado político de las regulaciones y jerarquizaciones que atraviesan las prácticas del lenguaje y, por lo tanto, el significado político de los procesos pedagógicos centrados en la palabra⁴.

³ Sostiene Freire en *Pedagogía de la esperanza*: “El diálogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas” no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas. [...] El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro” (Freire 1993: 145).

⁴ El paradigma sociocultural de la enseñanza de la lengua y literatura avanza en reconocer las determinaciones culturales y sociales del lenguaje como dimensiones de la práctica pedagógica (*cf.* por ejemplo Bixio 2003). No obstante, no asume en forma explícita la dimensión política de cualquier toma de posición pedagógica centrada en el lenguaje.

En los bachilleratos populares -y, más generalmente, en las experiencias latinoamericanas contemporáneas de educación popular- el lenguaje, entendido como toma de la palabra dentro de un diálogo, es constitutivo de las prácticas formativas desarrolladas dentro y fuera del aula: en las clases, en las instancias asamblearias -centrales en la cultura de participación política que fomentan estas experiencias-, y también en las manifestaciones en la calle⁵. Pero, además, el lenguaje se constituye como objeto de una práctica reflexiva sistemática en los espacios curriculares enfocados en la lengua, la literatura y las prácticas del lenguaje en general. Dicha práctica reflexiva cobra sentido, desde la perspectiva de la educación popular, como generación de condiciones para una toma igualitaria de la palabra.

Así, la enseñanza de las prácticas del lenguaje en el ámbito de la educación popular parte del reconocimiento de las desigualdades sociolingüísticas relativas a un orden social desigual, desigualdades reproducidas en los discursos y las prácticas que instauran la preeminencia de ciertas lenguas consideradas legítimas -“cultas”, “estándar”, “correctas”- por sobre otras vistas como ilegítimas. El reconocimiento de tales desigualdades ha constituido, en efecto, el fundamento de la revaloración de las lenguas indígenas impulsada en las experiencias educativas del zapatismo y del MOCASE-VC (Baronnet 2009: 362 y *ss.*, Michi 2010: 199). Pero no se trata solo de lenguas, sino también de variedades lingüísticas, estilos y registros. En esa línea, resulta central la oposición tradicionalmente proclamada entre la escritura como supuesta expresión del “buen” lenguaje y la oralidad como ámbito que tiende a estigmatizarse o, cuanto menos, a desconsiderarse en las prácticas educativas. Así pues, una educación popular centrada en las prácticas del lenguaje debería, por un lado, propiciar la resignificación y la jerarquización de las prácticas discursivas orales tradicionalmente segregadas, potenciando el papel pedagógico y político del diálogo y de la discusión -básicamente orales- en la construcción participativa del espacio escolar⁶. Por otro lado, debe incorporar las

⁵ La oralidad como herramienta central de participación y organización política es un eje central de la educación popular, rasgo a partir del cual esta se diferencia de las modalidades educativas hegemónicas, en que han sido habituales la falta de reconocimiento y hasta el desprecio por los usos orales (Bombini 2006: 49). En los términos de un militante del MOCASE-VC, la oralidad implica, en su dimensión política, vencer el sometimiento del silencio para “Poder hablar, expresarte y decir lo que piensas y hablar de los gobiernos, qué están haciendo y por qué no ven la problemática que hay... Si ahora tenemos que hablar con uno del gobierno, no vamos a estar ahí escuchándolo que hable. No vamos a quedar como antes, que nos hubiéramos quedado callados” (*cit.* en Michi 2010: 271). Al mismo tiempo, no pueden desconocerse las relaciones de poder que se establecen en las prácticas discursivas orales, incluso en las experiencias de educación popular. Así, con respecto al zapatismo, Baronnet señala el rol central de la organización asamblearia en esa experiencia, a la vez que llama la atención sobre el hecho de que “el uso rutinario de la palabra en las asambleas tiende a ser monopolizado por aquellos con mejor habilidad oratoria y con más reconocimiento, experiencia y formación dentro de la organización zapatista, así como en el sistema general de cargos políticos y religiosos” (Baronnet 2010: 250-251).

⁶ A propósito del potencial político del lenguaje oral, puede verse Vich y Zavala (2004).

prácticas discursivas escritas a sus procesos formativos, como aspecto necesario de la generación de condiciones para una toma igualitaria de la palabra.

En esa línea, la enseñanza de la lectura y la escritura resulta central en la educación popular. Según Freire lo proponía ya en su *Pedagogía del oprimido*, se trata de una alfabetización centrada en la “palabra verdadera” en tanto inventiva, la palabra que transforma el mundo (Freire 1970: 99)⁷. La educación popular en el ámbito escolar de los jóvenes y adultos, y en el nivel medio, impone resignificar la alfabetización como proceso nunca concluido de práctica reflexiva del lenguaje, que asume en forma progresiva la complejidad de discursos que conforman la vida social. En esa línea, es necesario observar que la lectura y la escritura constituyen hechos discursivos a la vez indisociables y diferenciables entre sí. Son indisociables en tanto ambas constituyen instancias de producción de sentidos: la escritura no es sino invención a partir de lo que se ha leído y oído⁸, y la lectura no es mera comprensión o extracción transparente de un significado construido de antemano, sino interpretación o “reescritura” de otras materialidades discursivas. En suma, lectura y escritura son inseparables porque la complejidad de los procesos discursivos como procesos sociales exige cuestionar cualquier distinción tajante entre una instancia de “emisión” y una de “recepción” comunicativas⁹. Al mismo tiempo, la lectura y la escritura son diferenciables entre sí si se considera no solo el proceso psicolingüístico particular que cada una implica, sino también el hecho de que, en tanto prácticas, cada una de ellas pone en juego distintas posiciones y disposiciones subjetivas, atravesadas por condiciones sociales particulares. Resulta a la vez evidente e importante que para escribir se requiere motivación -un *habitus*-, pero también un papel, una computadora o un lápiz, un tiempo que destinar a la escritura, un espacio en el que permanecer mientras se escribe. Para leer, hace faltan motivaciones particulares, pero también acceder al material escrito¹⁰. Así, si la enseñanza de la “lectoescritura” sugiere la continuidad y hasta la identidad entre el leer y el escribir, ello requeriría cierta matización: la figura del

⁷ Seguimos también a Ferreiro (2000), “No es posible seguir apostando a la democracia sin hacer los esfuerzos necesarios para aumentar el número de lectores (lectores plenos, no descifradores)”.

⁸ La escritura, en efecto, no crea *ex nihilo*, sino que busca, descubre -lee- y reinventa a partir de lo que existe: ese postulado es central en la escritura de la invención que sistematiza como propuesta didáctica Maite Alvarado (1997: 44-45).

⁹ Se trata de poner de manifiesto el carácter constitutivamente intersubjetivo del lenguaje. En términos de la lingüística de la enunciación de Culioli, “con ‘emisor’ y ‘receptor’ se pone el acento en el aspecto que yo llamaría casi únicamente [...] de ‘cableado’, como si en verdad algo fuera simplemente transportado” (Culioli 2010: 25).

¹⁰ En el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura, centralmente la lectura ha sido conceptualizada como práctica socio-cultural: Rockwell, así, siguiendo a Chartier, define a la lectura como “*práctica cultural* realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer” (Rockwell 2005: 14).

lector no es idéntica a la del escritor, y ninguna de esas figuras tiene, en rigor, una definición unívoca.

De la intuición a la reflexión sobre la práctica: todos sabemos algo sobre el lenguaje que hablamos

La educación popular sobre las prácticas de lectura y escritura toma distancia, por un lado, de la enseñanza escolar de la lengua y la literatura entendida como transmisión autoritaria de un canon literario preestablecido como legítimo y normativizado como necesariamente legible, sobre cuya base se erige, a la vez, el modelo de lengua válido. Por otro lado, la educación popular centrada en el lenguaje se diferencia de la concepción de la enseñanza de la literatura que postula el placer personal como norma de la lectura y la libre expresión como norma de la escritura¹¹.

Frente a tales concepciones, las prácticas de lectura y escritura se situarían en la educación popular como objetos de una reflexión sobre el lenguaje que tendría lugar como autorreflexión, centrada en la propia toma de la palabra. Dicha práctica reflexiva partiría de la premisa de que, como sostenía Freire, “No hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan, saber más” (Freire 1970: 104): todos sabemos algo e ignoramos algo, por eso aprendemos siempre. Entendido en relación con el objeto lenguaje, este postulado permite introducir los saberes intuitivos de los sujetos sobre la lengua y sobre las prácticas del lenguaje, como parte activa e ineludible de cualquier proceso que se proponga propiciar la reflexión sobre el lenguaje¹². Todos conocemos la lengua que hablamos, aunque lo hagamos de manera más o menos sistemática; todos ignoramos algo de la lengua que hablamos, en la medida en que cada enunciado es un acontecimiento irrepetible y por lo tanto plantea, frente a la cadena discursiva que lo precede, problemas singulares. Se pone de manifiesto, de esa manera, la complejidad irreductible del lenguaje como práctica.

La construcción de un conocimiento lingüístico reflexivo toma como punto de partida, por un lado, la regularidad transindividual de las formas del lenguaje, que proporciona una base estable y compartida para las interacciones discursivas y posibilita, así, la comunicación

¹¹ Estos dos paradigmas, que Privat (2001: 58) asocia respectivamente a la “moral del deber” y al “deber del placer”, mantienen cierta correspondencia con el monologismo autoritario y el espontaneísmo populista que caracterizamos más arriba, y de los cuales se diferenciaría el paradigma de la educación popular. Una sobre estas concepciones en la historia argentina de la enseñanza de la literatura, en particular relación con la escritura, se encuentra en Alvarado (1997).

¹² En términos de Culioli (2010), nos referimos a la diferencia y las correlaciones entre el saber epilingüístico de los hablantes –intuitivo y asistemático– y la reflexión metalingüística sistemática.

intersubjetiva¹³. Se trata de los rasgos estables del lenguaje puesto en práctica en ciertos géneros discursivos y actos de habla, que ocurren en contextos comunicativos y sociales dados. En esta línea, no es posible soslayar el hecho de que las regularidades del lenguaje están constitutivamente atravesadas por los dispositivos normativos que regulan los intercambios discursivos. Así, los dispositivos de regla lingüística -concebida no ya solo en el sentido de regularidad o invariancia, sino sobre todo en su dimensión prescriptiva- poseen un sentido social y político, que debe integrarse necesariamente al abordaje de las prácticas del lenguaje en educación popular, en la medida en que esta busca reconocer la historicidad del orden dominante -y, con ello, asumir la posibilidad de transformarlo-. Se trata, entonces, de situar el carácter sociohistórico de las normas que rigen la producción discursiva en ámbitos institucionalizados, normas que definen lo que es correcto o adecuado en términos de géneros discursivos, de estilos, de registros, de selección léxica, de representación ortográfica¹⁴.

Por otro lado, si una educación popular focalizada en las prácticas de lectura y escritura debe reconocer el carácter regular de ciertos fenómenos lingüísticos y discursivos, al mismo tiempo necesita asumir el carácter irreduciblemente complejo del lenguaje como hecho social. Ninguna práctica pedagógica centrada en el lenguaje puede ser rigurosa si reduce los hechos del discurso a procesos lineales de codificación y decodificación, de emisión y recepción, de transmisión exacta e inequívoca de contenidos definidos *a priori* y como unívocos. Por el contrario, la enseñanza de las prácticas del lenguaje debe considerar los equívocos, los malentendidos, las interferencias, las fallas y los reajustes como dimensión constitutiva de la actividad de lenguaje. El mismo proceso pedagógico está atravesado por esa dimensión inarmónica y conflictiva del discurso¹⁵: solo situándose desde esa perspectiva es posible llevar adelante el diálogo, asimismo inarmónico y conflictivo, que caracteriza a la educación popular.

¹³ Siguiendo a Culioli (2010: 65), el lenguaje tiene propiedades de fijeza y estabilidad transindividual, sin la cual no es posible la comunicación intersubjetiva. Pero esas propiedades no pueden reducirse a un universo prerreglado, siempre idéntico a sí mismo y estático.

¹⁴ Notemos que la comunicación discursiva institucionalizada es a menudo escrita: los géneros conversacionales, como señala Maingueneau (2006: 238), son bastante inestables en la medida en que poco operan en su producción restricciones de tipo estilístico, composicional o temático.

¹⁵ El malentendido y el equívoco son entendidos como dimensiones constitutivas del lenguaje en diversas reflexiones que cuestionan la linealidad del modelo saussureano. En el análisis del discurso (*cf.* por ejemplo, en Pêcheux 2008), el equívoco está asociado a la polisemia que sobre los enunciados imprime la determinación inconsciente de los hechos del lenguaje. En la teoría de los discursos sociales formulada por Verón (1993), el desfase y la indeterminación son característicos de una producción del sentido que se reconstruye infinitamente en las múltiples instancias de producción y reconocimiento, lejos de completarse en la instancia de emisión y traspasarse a la de recepción. En la lingüística de enunciación de Culioli (2010), el equívoco no se disocia de las posibilidades de reajuste de las fallas que ofrece el lenguaje. En el campo de la didáctica de la lengua y la literatura, la necesidad de reconocer al malentendido como objeto de la práctica pedagógica es señalada por Bixio (2003: 31).

¿Qué hacer? Condiciones de una práctica

Una educación popular centrada en el lenguaje cobra sentido en la práctica que lleva adelante. El posicionamiento político-pedagógico que de esa manera se realiza, como respuesta a la pregunta por *¿qué hacer?*, implica una apuesta por redefinir la educación centrada en las prácticas del lenguaje como educación popular. Hacia esa redefinición se orientan los siguientes postulados, que proponemos a modo de síntesis final:

- *Las prácticas de lectura y escritura se asocian a posiciones subjetivas particulares y a las condiciones sociales en que ellas se enmarcan.* Ni el placer de leer y escribir ni -a la inversa- el desinterés, el disgusto y las dificultades en la lectura y la escritura pueden ser reducidas a disposiciones naturales, pues se inscriben en relaciones de capital material y simbólico que son propias de una estructura social desigual. No se trata de naturalizar los problemas de lectura y de escritura, sino de abordarlos como problemática social que es constitutiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje¹⁶.

- *La lectura y la escritura, como prácticas, son reticentes a una definición unívoca.* No hay solo una, sino muchas maneras de leer y escribir. Ni la lectura ni la escritura pueden reducirse a un único tipo discursivo -no solo se lee y escribe literatura canónica, ni solo literatura-, o a un único soporte -no solo se lee y escriben en forma de libros, sino también en diarios y revistas, en Internet y otros medios digitales, en fotocopias-; o a una única actitud subjetiva -se lee y se escribe por placer, para pasar el tiempo, para conocer o entender, por obligación, con mayor o menor interés y motivación-. La enseñanza de la lectura y la escritura debe reconocer la polisemia compleja de dichas prácticas, así como las operaciones ideológicas implicadas en la validación de unas maneras de leer y escribir por sobre otras y, con ello, en la reducción normativizante de la lectura y la escritura a experiencias definidas en forma unívoca¹⁷.

¹⁶ En relación con la experiencia de los bachilleratos populares, las condiciones materiales que atraviesan las prácticas de lectura aparecen consideradas en un análisis de Ana Lea Blaustein (2013), docente del bachillerato popular Simón Rodríguez. La práctica de lectura descrita problematiza y aborda, como condicionantes de la lectura, las limitaciones económicas para el acceso al libro, así como las condiciones de vida de los estudiantes, para quienes la familia, el trabajo y otras problemáticas suelen primar frente a los deberes escolares, incluido el de la lectura en casa.

¹⁷ La crítica a la concepción del libro y la literatura como objetos únicamente válidos de lectura y escritura constituye un aspecto de la resignificación de la cultura que se lleva adelante en el MOCASE-VC. Según uno de los documentos de su experiencia educativa, no se trata de poner las prácticas de lectura y escritura en manos de “unos iluminados que leyeron y estudiaron muchos libros enseñan a quienes no saben leer, ni estudiaron libros. Desconociendo que no es obstáculo para la lectura y práctica en el mundo el no saber leer y escribir un libro. El hombre lee y estudia permanentemente en su vida cotidiana, en su relación con el mundo y con los otros vivientes y hombres en el mundo” (*cit.* en Michi 2010: 274).

- *Es necesario diferenciar e interrelacionar prácticas de lectura y escritura individuales, por un lado, y colectivas, por otro.* Si individualmente ellas potencian la singularidad del sujeto lector-escritor y fomentan su capacidad de autorreflexión, colectivamente materializan el carácter siempre intersubjetivo y social del lenguaje, y potencian el papel político que el sujeto hablante, en su singularidad, puede tomar si participa de una construcción colectiva del sentido.

- *Hace falta diferenciar e interrelacionar las prácticas de lenguaje relativas al discurso escrito, por un lado, y al discurso oral, por otro.* Así como existen características sistemáticas que distinguen al discurso oral del escrito, también son evidentes los múltiples puntos de contacto e interrelaciones entre la escritura y la oralidad, en la complejidad de las prácticas sociales en que emerge la actividad de lenguaje –i.e. el registro escrito del discurso oral, la oralidad secundaria, el comentario oral, las conversaciones y discusiones sobre el texto escrito-. La problematización de una distinción tajante entre lengua oral y escrita fortalece la desestabilización de la configuración ideológico-lingüística y sociolingüística dominante que ha de propiciar la práctica de la educación popular.

- *Hay que reconocer la direccionalidad de la práctica pedagógica en tanto esta se piensa como generación de condiciones para una toma de la palabra igualitaria.* En la enseñanza de las prácticas del lenguaje, la direccionalidad del proceso pedagógico toma forma en las consignas de lectura y escritura. Estas, si inevitablemente surgen de las propias maneras de pensar y hablar, al mismo tiempo se integran al diálogo que caracteriza a la educación popular¹⁸. No se trata de la consigna como pregunta retórica -que presupone la respuesta y desde cuya perspectiva, por eso, está todo dicho-, ni de la no-consigna que, en el otro extremo- no dice nada, como si fuese el silencio y no la escucha lo que habilitase el diálogo. Tanto para quienes aprenden como para quienes aprendemos enseñando, la consigna debería ser siempre inventar.

Bibliografía

Alvarado, Maite (1997). “Escritura e invención en la escuela”. En *Los CBS y la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: AZ.

Baronnet, Bruno (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. México: El Colegio de México.

¹⁸ La consigna, en la didáctica de la escritura de Maite Alvarado, es la valla o el límite que recorta el universo infinito de lo escribible, a la vez que el trampolín que concentra la imaginación en una dirección determinada, potenciando sus efectos: “Una consigna bien formulada no cierra, abre” (Alvarado 1997: 49).

Baronnet, Bruno (2010). "Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena". *Sociedade e cultura* 13 (2), 247-258.

Bixio, Beatriz (2003). "Pasos hacia una Didáctica sociocultural de la Lengua y la Literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n° 2.

Bombini, Gustavo (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Blaustein, Ana Lea (2013). "Apropiarse de lo escrito: prácticas de lectura en la clase de Literatura de un Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos". En *Actas de las X Jornadas de sociología de la UBA*. En línea: <http://sociologia.studiobam.com.ar/wp-content/uploads/ponencias/1309.pdf>.

Colombari, B. y Iorio, S. (2012). "La voz de los actores. Los nuevos desafíos de los Bachilleratos Populares a casi 10 años de lucha". En *OSERA* N° 6.

Culioli, Antone (2010). *Escritos*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

Elisalde, Roberto (2008). "Movimientos sociales y educación: bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos". En Elisalde y Ampudia (comps.). *Movimientos sociales y educación*. Buenos Aires: Buenos Libros, 65-102.

Ferreiro, Emilia (2000). "Leer y escribir en un mundo cambiante". En *La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Freire, Paulo [1970] (1976). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1994). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Maingueneau, Dominique (2006). *Discurso literario*. San Pablo: Contexto.

Michi, Norma (2010). *Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero- VC*. Buenos Aires: El Colectivo.

Pêcheux, Michel (2008). *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.

Privat, Jean-Marie (2001). "Sociológicas de la didáctica de la lectura". *LuLú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, n° 1.

Rockwell, Elsie (2005). "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n° 3.

Verón, Eliseo [1986] (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.

Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Buenos Aires : Norma.