

Intervenciones con la literatura en espacios socioeducativos: abordajes de lo paradójal

Introducción

Es sabido que, en los últimos años, la demanda de nuevos formatos ante la necesidad de mejoramiento de la oferta escolar se puso en marcha a partir de los denominados *Programas socioeducativos* en el marco de *políticas socioeducativas*, dirigidos a niños/as y jóvenes en contextos socioeconómicos vulnerables. Es así como estos programas conjugaron una variedad de iniciativas tendientes a extender el tiempo de participación de los/as niños/as y adolescentes en actividades educativas, ampliando también sus trayectorias y motivando otras modalidades del vínculo con la escuela (Terigi, 2016). El surgimiento de la categoría de *lo socioeducativo* en el discurso público y de las políticas denominadas socioeducativas trajo aparejada la visibilización de los problemas que la escuela estaba afrontando para hacer efectivo el derecho a la educación de los sujetos.

En esta oportunidad, la propuesta consiste en presentar tres paradojas acerca de lo que ocurre en los espacios socioeducativos desde lo que suscita una primera lectura de los registros y entrevistas del trabajo de campo de nuestra tesis doctoral. En líneas generales, nuestra investigación tiene el objetivo de abordar las apropiaciones que realizan los/as adolescentes en los talleres de lectura y escritura creativa, prestando especial atención a la influencia de estas prácticas en sus trayectorias escolares.

Cabe aclarar que la investigación se dirige a reflexionar acerca del trabajo con la literatura como herramienta de inclusión en el nivel secundario, cuyos indicadores (egreso, promoción efectiva, repitencia, abandono interanual) dan cuenta de grandes dificultades para alcanzar el objetivo de universalización. En este sentido, nos centramos en el programa *Centro de Actividades Juveniles* (CAJ) como un programa socioeducativo destinado específicamente al nivel secundario, aunque estas reflexiones pueden ayudarnos a pensar en los diversos ámbitos educativos en los que la literatura se hace presente y en los diferentes sujetos destinatarios y protagonistas de estas prácticas. Nuestra investigación parte de la hipótesis inicial de que las prácticas con la literatura en contextos socioeducativos pueden constituir espacios que apuesten al valor de la palabra

en la construcción de subjetividades y como una herramienta que posibilite la inclusión escolar y social, especialmente de los/as niños/as y adolescentes de sectores sociales vulnerabilizados¹.

El trabajo de campo se está desarrollado en los talleres de lectura y escritura creativa de los CAJ de dos escuelas ubicadas en zonas marginales de San Miguel de Tucumán. La muestra se ha conformado con los/as adolescentes que asisten al taller con el objetivo de recuperar datos vinculados a la experiencia educativa de los sujetos, tanto en la institución escolar (clase de Lengua y Literatura) como en el CAJ².

De este modo, la perspectiva del análisis de las paradojas tal cual es propuesta por Zelmanovich (2015) resulta útil para abordar situaciones y puntos de análisis en los que emerge la extrañeza, producto de ciertos desajustes entre las propuestas de los programas socioeducativos y lo que efectivamente sucede en esos espacios.

La lectura y la escritura en los espacios socioeducativos: el caso del programa CAJ

Partimos de reconocer el lugar central que ha tenido la literatura en los lineamientos de las políticas socioeducativas de los últimos años, a través de la propuesta de la lectura y escritura como eje transversal. Para abordar las paradojas de los espacios socioeducativos en lo que respecta especialmente al trabajo con la literatura, empezaremos por presentar lo que se plantea al respecto en el nivel de la macropolítica. Desde el eje de *Lectura y escritura* del programa, estas prácticas son planteadas como “nuevas experiencias y modos de apropiarse de la lectura y la escritura que se complementen con los recorridos realizados en las diferentes asignaturas”, ampliando la formación literaria y multiplicando encuentros con la palabra escrita. Asimismo, se pone énfasis en la formación de lectores/as y en crear oportunidades que garanticen el acceso a la literatura como un bien cultural y como un derecho. Con respecto a la

¹ Siguiendo a Loyo y Calvo (2009) y Terigi (2014), la utilización del término “vulnerabilizados” en contraposición a “vulnerables” busca enfatizar que los sujetos no *son* vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales.

² Es importante resaltar que el programa de CAJ formó parte, hasta el 2015, del *Programa Nacional de Extensión Educativa*, dependiente de la Dirección Nacional de Políticas para la Inclusión Social destinada a los alumnos del Nivel Secundario. Durante 2016, 2017 y 2018, años de la realización del trabajo de campo, el programa se ha mantenido en Tucumán desde la *Coordinación de Políticas para la Inclusión Social* del Ministerio de Educación de la provincia.

escritura, se propone hacer visibles las voces de los/as jóvenes y se le da un lugar central a la invención y a la incorporación de lo lúdico en la propuesta del taller como dispositivo pedagógico.

Por su parte, en los documentos del programa en Tucumán, se define a la palabra y a la literatura en los CAJ como “herramientas que permiten la construcción de la subjetividad y habilitan la construcción de sentidos desde la realidad de cada uno”. Del mismo modo, se insiste en la premisa de que todos/as pueden leer y escribir y construir textos e interpretaciones colectivamente. Para esto, será importante la figura del mediador y la publicación de material didáctico con propuestas para ser desplegadas en los talleres, teniendo en cuenta que se trata de un dispositivo diferente a la forma escolar.

El tratamiento de lo paradójal

La perspectiva del análisis de las paradojas tal cual es propuesta por Zelmanovich (2015) resulta útil para abordar situaciones y puntos de análisis en los que emerge la extrañeza o el asombro, producto de ciertos desajustes o tensiones entre las propuestas de los programas socioeducativos y lo que efectivamente sucede en esos espacios. Es por esto que, para la autora, escribir la paradoja permite “circunscribir los puntos ciegos y así despejar esas zonas imposibles de superar” (p. 139), para abrir un campo de posibilidades.

En el transcurso del trabajo de campo en los talleres literarios, advertíamos ciertos sucesos que representaban un problema por no responder a lo esperado, es decir, por no ajustarse a lo que proponían los lineamientos del programa ni a los abordajes de las investigaciones, teorizaciones y relatos de experiencias acerca del trabajo con la literatura en talleres más allá de la escuela. Las paradojas que compartimos en esta oportunidad son las siguientes:

- El CAJ entra a la escuela. En el caso de una de las escuelas, la tallerista de literatura del CAJ llevaba a cabo los talleres de lectura y escritura creativa en las clases de Tutoría en uno de los cursos (el más “desmotivado” según las autoridades). Estos talleres suscitaban la participación de los/as alumnos/as que, lejos del concepto de las autoridades y docentes, desarrollaban las actividades de

lectura y realizaban sus producciones escritas y las socializaban con gran entusiasmo.

La paradoja se hace presente en el hecho de que, en contraposición a esto, los/as participantes del CAJ de los días sábado más bien se dispersaban en otras actividades sin llegar a concretar las propuestas de la tallerista con la lectura y la escritura creativa.

Esto se debe a múltiples factores y abre diversas lecturas, pero es importante destacar que, además, el taller literario era mejor aceptado por los actores escolares cuando se desarrollaba en la escuela que cuando se desarrollaba en el CAJ. Es así que, mientras en la comunidad educativa se sostenían ciertas disputas entre el CAJ y la escuela, el taller de lectura y escritura creativa encontraba un lugar para institucionalizarse nada más y nada menos que en el espacio de una clase.

- El caso de un alumno que tiene un desempeño destacado en el CAJ y que repitió el año en la escuela. Se trata de uno de los grandes escritores del CAJ que, además, ese año desaprobo la materia Lengua y Literatura.

Este hecho fue enunciado como una paradoja, especialmente desde la voz de la preceptora y docentes de la escuela: el “escritor estrella” quedaba de curso y, además, se llevaba Lengua y Literatura. La coordinadora de CAJ planteaba la posibilidad de la acreditación de los aprendizajes alcanzados en los talleres por parte de los espacios curriculares vinculados. En este caso, una idea clara era reconocer el trabajo del alumno en el taller de lectura y escritura creativa, sus producciones y su participación en eventos literarios y culturales como parte de los aprendizajes que se podrían aplicar a la asignatura Lengua y Literatura. Sin embargo, el programa CAJ no prevé la acreditación de los aprendizajes en la escuela, por lo cual era algo que dependía de la institución o del/la docente.

Este suceso ponía en duda la hipótesis fundamental de esta investigación y el objetivo principal de los programas socioeducativos de que reforzando la trayectoria educativa de los/as alumnos, especialmente desde un trabajo con la palabra como el que motivaban estos talleres, se lograría un impacto positivo en sus trayectorias escolares.

- La otra paradoja tiene que ver con las tensiones y disputas entre los CAJ y las escuelas. Estos espacios son vividos por los actores (alumnos/as, talleristas y profesores/as, coordinadores/as y directoras) como ámbitos contrapuestos a los

que les asignan sentidos diferenciados: ir al CAJ es una cosa e ir a la escuela es otra, enseñar y aprender (literatura) en la CAJ es una cosa y en la escuela es otra.

Este aspecto se vincula directamente con la tradicional oposición entre lo escolar y lo extraescolar que los espacios socioeducativos buscan discutir por su concepción reduccionista acerca de las prácticas educativas. Se podría sostener que esta tensión también se traslada a las discusiones del campo literario y de las didácticas de la literatura, donde se diferencian las apropiaciones que realizan los/as adolescentes en el taller y en la clase de Lengua y Literatura.

En este punto, la paradoja se plantea en relación con los puentes que los programas socioeducativos buscan construir entre la escuela y el más allá de la escuela y entre las diferentes maneras de presentar los contenidos en estos espacios. Si bien el programa es reconocido por los/as adolescentes como una política muy valiosa que les permitió acceder a muchas experiencias a través de la escuela, es vivenciado también como algo diferente y separado de la misma escuela. De la misma forma, en las entrevistas surgieron las comparaciones y las contraposiciones entre las dinámicas y los aprendizajes que habían desarrollado en los talleres a diferencia de las clases de literatura.

Para Zelmanovich (2015), la potencialidad de lo paradójal está en poder desnaturalizar situaciones:

Advertir lo paradójal contribuye a que el asombro no se convierta en la naturalización de lo que ocurre: “es así”, “siempre fue así”. Advertir lo paradójal trabaja también contra las explicaciones preestablecidas, universales, que anulan lo particular de cada situación, lo singular de cada sujeto. (pp. 135-136)

En este sentido, poder abordar en profundidad estas paradojas desde un análisis exhaustivo de las entrevistas y notas de campo, permitirá abrir las miradas acerca del tema para profundizar en los distintos interrogantes y para ponerlas a prueba al momento de arribar a hipótesis más concretas acerca de las intervenciones con la literatura en la configuración de estrategias de inclusión social y educativa.

Las generalizaciones presentadas en esta oportunidad desde la perspectiva del tratamiento de lo paradójal suscitan poner la mirada en los siguientes aspectos:

1. La interpelación que, desde la zona de frontera de lo socioeducativo, se realiza a la tradicional distinción entre la educación formal y la educación “más allá de la escuela”

Estas tensiones se trasladan a las discusiones del campo literario y de las didácticas de la literatura. Las mismas se advierten entre la enseñanza de la literatura en la escuela, obligatoria y academicista, y la promoción de la lectura en talleres extraescolares, ligada al placer y al entretenimiento (Bajour, 2014; Bombini, 2005; Frugoni, 2011). Esto introduce, por lo tanto, las disputas entre las apropiaciones (Chartier, 1993) que realizan los/as adolescentes en el taller y en la clase de Lengua y Literatura.

A esto se refiere Frugoni (2011) cuando sitúa a los talleres de lectura y escritura creativa en los CAJ en “el más allá (y más acá) de la escuela”, o ni dentro ni fuera de la escuela, sino “en el medio”. Asimismo, sumamos las advertencias acerca del ensalzamiento de la diversidad y el peligro de instalar la oposición entre la escuela y los espacios socioeducativos, idealizando así los aprendizajes realizados en estos últimos en detrimento de la función socializadora de la institución educativa (Kantor, 2008; Pineau, 2012).

2. La construcción de saberes pedagógicos acerca de los talleres de lectura y escritura creativa como espacios para la configuración de estrategias de inclusión social y educativa

En este punto, es importante pensar que las políticas socioeducativas se propusieron concretar las demandas por nuevos formatos que tuvieron en la literatura uno de los más importantes ejes de acción. En esta línea, las paradojas presentadas abren una vía de indagación en cuanto a las tensiones entre los modelos organizacional y pedagógico (Terigi, 2011) que presentan la clase de Lengua y Literatura y los talleres de lectura y escritura creativa, en cuanto a las dinámicas que proponen y las estrategias pedagógicas que desarrollan para el acercamiento de los/as adolescentes a la literatura. Por lo tanto, entre los dispositivos curriculares y organizacionales correspondientes a los nuevos formatos, se puede pensar en los talleres, especialmente los de lectura y escritura creativa, como una nueva forma alternativa a la clase (de Literatura) que busca adecuarse a las necesidades de una población que transita por el sistema educativo con dificultades y desde donde se pueden configurar estrategias para la inclusión social y educativa.

Es por esto que profundizar en estas paradojas puede permitir el abordaje de la dialéctica entre la clase y el taller como dispositivos pedagógicos en la construcción de un saber pedagógico que no funcione por defecto (Terigi, 2010) sino como un saber artesanal adecuado a cada contexto y a sujetos singulares (Zelmanovich, 2015).

3. Los agentes socioeducativos como mediadores

Finalmente, el abordaje de las paradojas permitirá profundizar en lo referido al “vínculo educativo” (Zelmanovich, 2015) como aquello necesario para haya enseñanza y, por lo tanto, aprendizajes. En este punto, será importante la función y la posición del agente socioeducativo y del docente como “mediador” (Petit, 1999; Privat, 2000; Zelmanovich, 2015), teniendo en cuenta que el agente socioeducativo es quien produce una lectura particular de la micropolítica donde dialoga lo universal (el mandato de inclusión) con lo particular (una escuela) y lo singular (un/a docente o alumno/a) para favorecer la inclusión de los/as estudiantes en el vínculo educativo (Zelmanovich, 2015).

Palabras finales

La perspectiva del tratamiento de lo paradójico en los espacios socioeducativos (Zelmanovich, 2015) contribuye a los aportes etnográficos en la investigación educativa porque posibilita “recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero además situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general” (Rockwell, 2015, p. 34). En este caso, creemos que estos abordajes pueden contribuir al campo de la didáctica de la literatura que, en los últimos años, ha abierto la discusión acerca de los contextos educativos en que la literatura se hace presente y que excede las oposiciones escuela/más allá de la escuela y enseñanza/promoción.

Desde una concepción de la literatura como práctica social y cultural que encuentra en los espacios educativos oportunidades fundamentales para su apropiación, consideramos que los talleres de lectura y escritura creativa en contextos socioeducativos pueden constituirse como dispositivos pedagógicos que configuren estrategias para la toma de la palabra en la construcción de subjetividades y como una herramienta que posibilite la inclusión escolar y social, especialmente de los/as niños/as y adolescentes de sectores sociales vulnerabilizados.

Bibliografía

- Argentina. Ministerio de Educación. *Programa Nacional de Extensión Educativa CAJ*. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/centro-de-actividades-juveniles/>
- Argentina. Ministerio de Educación. Provincia de Tucumán. (s.f.). *Empalabrados. Acciones literarias para abordar el eje de Lectoescritura en los Centros de Actividades Juveniles*.
- Bajour, C. (2014). *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Bombini, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Chartier, R. (1993), Textos, impresos, lecturas. En *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna* (pp.41-57). Madrid: Alianza Editorial.
- Frugoni, S. (2011). La literatura dentro y fuera de escuela (y en el medio). En *El toldo de Astier* 1(1). Recuperado de: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-1/m-frugoni.pdf>
- Frugoni, S. (s.f). *Leer y escribir literatura más allá de la escuela*. Recuperado de http://www.academia.edu/25839346/Leer_y_escribir_literatura_m%C3%A1s_all%C3%A1_de_la_escuela
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires, Del Estante Editorial. Recuperado de http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/variaciones_kantor.pdf
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Buenos Aires: FCE.
- Pineau (2012). Formatos escolares: tradiciones y variaciones. En Thisted, S. (Ed.) *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas: Seminario interno* (pp. 47-67). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Privat, J. M. (2000). Socio-lógicas de las didácticas de la lectura. En *Lulú Coquette Revista Didáctica Lengua y Literatura*, volumen 1(Nº 1), pp. 47-63.
- Rockwell, E. (2015). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. *Revista Quehacer educativo*, (pp. 15- 22). Recuperado de <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/10/TERIGI-Ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos-autorizado.pdf>
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En Feijoó, M.C., y Poggi, M. (coords.), *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión*, (pp. 217-234), Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Terigi, F. (2016). Clases 1, 2 y 6. *Módulos Especialización docente en Políticas socioeducativas*. Buenos Aires: Nuestra Escuela, Programa Nacional de Formación Permanente.
- Zelmanovich, P. (2015). Espacio socioeducativo y tratamiento de lo paradójico. En Terigi, F. (Ed.) *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas: Seminario II DNPS* (pp.133-168). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.