

ACTAS DEL CONGRESO REGIONAL DE LA CÁTEDRA UNESCO PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA, SUBSEDE UNAJ

7.8
NOVIEMBRE
2022

*“La lectura y la escritura en la sociedad de la pospandemia.
Nuevos desafíos para problemas recurrentes”*

A la memoria de Noé Jitrik



ORGANIZAN

Cátedra UNESCO, subsede UNAJ

Universidad Nacional Arturo Jauretche
Instituto de Estudios Iniciales
Taller de Lectura y Escritura

Programa para el Fortalecimiento
de la Lectura y la Escritura
Programa de Estudios Latinoamericanos

COORDINACIÓN GENERAL

Mariela Escobar

Mariela Ferrari

COMITÉ ACADÉMICO

Elvira **Arnoux** (UBA)
Susana **Ortega de Hoces** (UNCuyo)
Martina **López Casanova** (UNGS)
Lucía **Natale** (UNGS)
Isabel **Vassallo** (ISP "Dr. Joaquín V. González")

Cecilia **Pereira** (UBA)
Mariana **Distéfano** (UBA)
Francisco **Aiello** (UNMdP)
Daniela **Stagnaro** (UNTDF)
Mónica **Garbarini** (UNAJ)
Martín **Sozzi** (UNAJ)

COMITÉ EJECUTIVO

Arnaldo **Medina** (UNAJ)
Carolina **González Velasco** (UNAJ)
Ernesto **Villanueva** (UNAJ)

COMITÉ ORGANIZADOR

Silvana **Aiudi** (UNAJ-UNQ)
Cristina **Basile** (UNAJ)
Paula **Bein** (UNAJ)
Claudia **Fernández** (UNAJ)

María Felisa **Gorostidi** (UNAJ)
Marcelo **Peralta** (UNAJ)
Rodrigo **Sáez** (UNAJ)

COMITÉ EDITOR

Cristina **Basile** (UNAJ)
Paula **Bein** (UNAJ)
Claudia **Fernández** (UNAJ)

María Felisa **Gorostidi** (UNAJ)
Rodrigo **Sáez** (UNAJ)



Índice

- Palabras en homenaje a Noé Jitrik. *Por Mariela Escobar* 6
- Discurso de apertura del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsede UNAJ. *Por Elvira Narvaja de Arnoux* 7

Conferencias

- En torno a las presentaciones orales académicas. *Narvaja de Arnoux, Elvira* 14
- Lectura literaria: interpretación y uso del texto. Una reflexión sobre estas prácticas en el ámbito la formación de los/as futuros/as docentes de Literatura. *Vasallo, Isabel* 34

Ponencias

- Desafíos y estrategias en el abordaje de las escrituras vinculadas a géneros discursivos de terminalidad en estudios de grado: reflexiones en torno a una experiencia situada. *Aguilera, María Soledad; Taboada, María Beatriz, y Corradi, María de los Ángeles* 44
- La coevaluación como estrategia favorecedora del proceso de adquisición del discurso académico escrito en estudiantes de la UNNE. *Aguirre, María Celeste; Wingeyer, Hugo Roberto, y Zarza, Vanina Evelyn* 51
- El aula de Didáctica: cronotopías lúdicas. *Alarcón, Raquel; Román, Gabriela, y González, Carla* 64
- Problemáticas de la escritura académica en estudiantes del Departamento de CyT de la UNQ. Líneas de continuidad entre el Ciclo Introductorio y el Superior. *Albornoz, Diana; Carricaberry, Sebastián, y García, Valeria* 77
- Dificultades en el inicio de la carrera universitaria para desarrollar las competencias de la lectura y la escritura académica: un estudio de caso realizado por estudiantes. *Alconada, Abril; Baus, Alejandro; Cecchetto, Luciano; Poggi, Marina, y Waipán, Vera* 85
- *La Chaco*, de Juan Solá. Una propuesta para abordar la ESI en el aula de literatura del Ciclo Orientado. *Alonso, María Lucrecia* 102
- Figuras lectoras y experiencias de escritura en el umbral académico. *Andruskevicz, Carla, y Tor, Romina* 108
- Procesos de construcción del sistema de escritura en niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. *Arbitman, Andrea* 115
- Hacer hipótesis: del error de concordancia a la comprensión de textos. *Barbeito, Vanina; Ansaldo, Sofía, y Peri, Silvina* 129
- Escritura de/en/sobre/para las prácticas: un recorrido posible. Relato de la experiencia escritural en el proceso de formación docente en el Profesorado de Letras de la FFHA (UNSJ). *Barud Femenia, María Victoria* 144
- Enseñar inglés como lengua otra: habitar, sentipensar, enunciar fronterizamente. *Baum, Graciela* 155
- Umbral nivel medio-universidad. Estrategias en el aula para la adquisición del discurso académico. *Bruzzo, María Virginia; Aguirre, María Celeste, y Köhli, Germán Alfredo* 166

- Enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en la formación docente inicial: diseño una propuesta didáctica mediada por TIC vinculada con el proyecto colectivo “Tus profes te leen lo que escriben”. *Cardoso, Silvana* 188
- “Juegos en la memoria”. Talleres de lectura y escritura para adultos mayores en la universidad. *Casco, Gonzalo; González, Carla; Nazaruk, Horacio, y Ruiz, Arnaldo* 194
- La escritura de la monografía en la finalización de la formación de grado: perspectivas en diálogo entre estudiante y cotutor. *Cavallini, Ayelén Victoria, Barech, María Nieves* 206
- El archivo afectivo. Entre la autobiografía y la autoficción en la literatura de lxs hijxs del exilio argentino. *Cittá, Julia* 223
- La lectura y escritura entre la Escuela Secundaria y los Estudios Superiores: reflexiones y propuestas de la investigación al aula. *Da Luz, Marcela Beatriz, y Barrios, Franco Saúl*..... 232
- “Tus profes te leen”. Comunidades de lectura en épocas de aislamiento. *Delsanto, Miriam, y Seoane, Carolina* 239
- La escritura de trabajos finales para seminarios de carreras de posgrado: demandas de orientación, intentos de intervención. *Diab, Pabla* 245
- Repensarnos en el umbral: reflexiones sobre la escritura académica. *Dirie, Claudia, y Vallejos, Ana Camila* 254
- Ejercitar la mirada poética entre plantas nativas: una propuesta formativa en el nivel superior. *Donnantuoni, Noel* 261
- La ESI como atributo distintivo en libros de texto de Lengua y Literatura. *Dvoskin, Gabriel, y Ansaldo, Sofía* 268
- Disfunciones visuales en la escuela: prevalencia y efecto en el rendimiento académico. *Faccia, Paula; Mujica, Mayra; Fredes, Rocío; Barbas, Juan, y Toledo, Florencia* 283
- “Formas de ver”: la mediación cultural como herramienta pedagógica. Intervenciones desde y hacia el lenguaje artístico entre Mocha Celis y UNA. *Ferdkin, Pedro* 292
- “They are the we of me”. La relectura de la tradición literaria en la obra de Carson McCullers. *Fernández, Andrea Gisela* 298
- La apropiación del discurso en estudiantes universitarios de primer ciclo. *Fernández, Claudia* 305
- Al otro lado del mar y más allá, la noche: aspectos de la continuidad de lo fantástico en el Romanticismo alemán y la literatura argentina actual. *Ferrari, Mariela* 317
- Narrativa de una experiencia pedagógica. *Formento, Georgina, y Mrsch, Verónica* 325
- La escritura de Trabajos Finales de Carrera, en la UNAJ. Retos, tensiones y oportunidades en la instancia de graduación. *Garbarini, Mónica; López D’Amato, Silvia, y Escobar, Mariela* 334
- El Minotauro: de villano a héroe. Modos de leer y prácticas de lectura en torno a la mitología. *García, Rodrigo Nahuel* 340
- El valor argumentativo de la descripción en la definición del objeto “comprensión lectora” en Aprender 2016. *Gattari, María Eugenia* 344

- Comer al “otrx”: una experiencia didáctica con la novela *Cadáver exquisito* (2017), de Agustina Bazterrica. *González, María Virginia, y González, Celina M. Agustina*..... 354
- Teorías de la escritura de ficción. *Hadges, Deborah* 364
- Prácticas pedagógicas y metodologías colaborativas en la producción de trabajos finales de carrera, en el marco del Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PROFLE). *Lavigna, Lía* 369
- Abordajes del lenguaje no sexista y lenguaje inclusivo en el aula. A propósito de los debates en el ámbito educativo de la Ciudad de Buenos Aires. *Litvak, Lucía Laura*375
- La indefinición del género “TIF” para la obtención del título de grado en la carrera de relaciones de trabajo. *López, Mónica Noemí* 382
- Procedimientos de reformulación de los títulos de tesis de posgrados de la UNPA. *Melano, Pilar; Musci, Mónica, y Tabares, Ana* 390
- La bitácora en la formación como mediador de lectura. *Merino Risopatrón, Carolina* .. 402
- La construcción gramatical de la oración en los talleres de lectura y escritura: el caso del anacoluto y el anantapódoton. *Merino, Mercedes, y Sáez, Rodrigo* 408
- Aspectos teórico-didácticos de las propuestas para el nivel medio en materiales producidos por especialistas en literatura y ESI. *Nieto, Florencia Gimena* 418
- Una experiencia exploratoria en la formación docente y el encuentro con el otro (que nos habita). *Ortiz, Patricia del Valle, y Atrio, Nancy* 426
- Malla y Red: disimetría e interferencias en el diálogo entre Europa y América Latina. *Perna, María Cecilia* 437
- La lectura de literatura en tensión: entre el apoyo escolar y leer en comunidad. *Pirsch, Miryam, y Souva, Débora* 442
- La enseñanza de escritura en instancias avanzadas de la formación universitaria: el uso del ensayo en el grado y posgrado. *Ramallo, Carolina* 448
- Relaciones con Europa en las operaciones de la polémica sobre el naturalismo en Argentina: el caso de Luis B. Tamini. *Romagnoli, Alejandro* 455
- La deconstrucción de roles genéricos en la novela policial: una experiencia didáctica. *Romero, María Cecilia* 461
- Teoría del ensayo: hipótesis de un mapa. *Ruiz, Facundo* 472
- El reconocimiento de lo propio y la búsqueda de una patria en *De sobremesa*, de José Asunción Silva, y en *Ídolos rotos*, de Manuel Díaz Rodríguez. *Salinas, Martín* 476
- El otro y el oro en los “Mensajes de la Tarde”, de Rubén Darío en *Tribuna*: cruce de discursividades entre Europa y América. *Schnirmajer, Ariela* 486
- Diseñar la historia literaria latinoamericana: Pedro Henríquez Ureña lee a Marcelino Menéndez Pelayo. *Sozzi, Martín* 492
- Una vuelta a nuestras bases. El testimonio de una resignificación de nuestras prácticas de enseñanza. *Uran, Rocío Anahí* 499

Palabras en homenaje a Noé Jitrik

Por Mariela Escobar, co-coordinadora de la subsede UNAJ, Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura

¿Por qué dedicamos este congreso a la memoria de Noé Jitrik? Por ser uno de los intelectuales más importantes que dedicó su vida a la palabra, a la literatura y a la escritura. Falleció el 6 de octubre de este año, después de haber sufrido un ACV, mientras estaba de viaje en Colombia, donde había ido a dar una serie de conferencias. Quienes lo conocimos como profesor, como crítico literario, como escritor, sentimos, ante la noticia, que había surgido un vacío, un hueco.

Su historia puede marcarse con hitos: su participación en la revista *Contorno* en la década del 50; su estadía en París a fines de los sesenta, incluyendo el 68; la cátedra en Filosofía y Letras de la UBA en 1973, que propuso una nueva y original manera de leer la literatura latinoamericana; su exilio en México; su regreso a la cátedra de Literatura latinoamericana en 1987; la dirección del Instituto de Literatura Hispanoamericana... Pero también están sus artículos y sus libros de crítica literaria, sus poemas, sus relatos, sus diversas maneras de enseñar, su colaboración en todo proyecto que apoyara la lectura y la escritura, sus palabras de aliento a estudiantes e investigadores, sus gestos, su sonrisa. Y con todo eso, su humildad, la humildad de un maestro en estado permanente de raciocinio, de inteligencia.

Lo vamos a extrañar, ya lo estamos extrañando. Pero queda su obra y quedan sus gestos en la memoria de sus estudiantes y de sus lectores.

Solo una cita de *Ensayos y estudios de literatura argentina*: “Hay que aprender a hacer de la existencia intelectual un foco de peligrosidad y de lucidez, un foco de pensamiento aún allí donde todo tiende a uniformarse”. Por todo eso le dedicamos este congreso en el que vamos a volver a pensar la lectura y la escritura. Celebremos, en estos días, la memoria de Noé Jitrik.

Florencio Varela, 7 de noviembre de 2022.

Discurso de apertura del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsede UNAJ

Por Elvira Narvaja de Arnoux, coordinadora general de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura

Con alegría y entusiasmo participo en la apertura de este congreso de la sede de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Agradezco a las autoridades de la Universidad y, particularmente, al rector emérito Ernesto Villanueva el apoyo generoso que han brindado en todo momento. Felicito, asimismo, a las coordinadoras de la sede, Mariela Escobar y Mariela Ferrari, al comité organizador y a las instituciones que organizan el congreso además de la Cátedra UNESCO: el Instituto de Estudios Iniciales, el Taller de Lectura y Escritura, el Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura y el Programa de Estudios Latinoamericanos. Esta participación muestra no solo el interés por las investigaciones en el área, sino también la comprensión de su importancia en las tareas educativas y la necesidad de considerar su desarrollo en el espacio regional.

El título elegido para el encuentro, “La lectura y la escritura en la sociedad de la pospandemia. Nuevos desafíos para problemas recurrentes”, nos convoca con fuerza a pensar desde una perspectiva política y pedagógica la situación presente. De ello dan cuenta los simposios y las ponencias que se han presentado en el marco de los ejes, significativos, y que generan la posibilidad de recorridos variados, propuestos por los organizadores.

En relación con el primer segmento del título, podemos decir que la pandemia y sus efectos nos han permitido visibilizar la acentuación de las desigualdades regionales, nacionales y sociales, en las que las periferias han sido, como siempre, las más vulnerables.

Frente a lo que Fairclough llama la “globalización de la semiosis”, marcada por la omnipresencia del discurso económico como clave de la interpretación del mundo y no como un aspecto más de la vida social, es esperanzador el gesto de la Universidad de convocar a especialistas para que debatan sobre la lectura y la escritura como prácticas vinculadas con múltiples actividades sociales, entre otras, la enseñanza en sus distintos niveles y en sus distintas modalidades.

Debemos destacar que las presentaciones al congreso evidenciarán un aspecto que a veces dejamos de lado cuando pensamos en la pandemia y sus aislamientos: la notable producción de materiales destinados a superar la falta de la presencialidad. De distintas maneras, muchas de las ponencias remiten a propuestas que buscaron cubrir los huecos de la situación respondiendo al desafío que implicaba, y que hoy pueden ser retomadas para enriquecer la presencialidad o imaginar formas variadas que combinen distintos modos de interactuar con los estudiantes. Nuestra Cátedra UNESCO, como modo de celebrar los 25 años de su creación, publicó un volumen que reunía diferentes trabajos de sus miembros y una introducción de María Cristina Martínez en la que se reseñan históricamente las actividades que hemos realizado. En ese caso, en mi contribución, “El Análisis del Discurso como lectura crítica e iniciación a la investigación en Humanidades y Ciencias Sociales: efectos de la pandemia en una propuesta pedagógica”, ya me refería a una experiencia en la carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires, en la asignatura de Lingüística Interdisciplinaria, que habíamos implementado como respuesta al desafío del ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) en el desarrollo del dictado. Los trabajos que se realizaron en

diferentes ámbitos muestran la vitalidad del sistema educativo argentino, uno de cuyos pilares es la universidad pública.

Abundan en las ponencias las concepciones acerca de la lectura en pantalla, los comentarios escritos digitales de los docentes, la escritura mediada por entorno digital, las prácticas de escritura en entornos virtuales. Todos estos temas nos imponen una reflexión situada. La lectura en pantalla, por ejemplo, implica nuevas formas de percepción y de recorrido, como el escaneo o la lectura navegante, que inciden en las operaciones a las que los sujetos se habitúan y que, si bien son notablemente productivas para algunas tareas, como cierta ampliación de la competencia enciclopédica, pueden no ajustarse a otras que exige el trabajo universitario. De allí que se hayan explorado en nuestras aulas diferentes estrategias que tienden a una mayor concentración respecto de la tarea y un volver sobre los textos a través de consignas que buscan también desencadenar la actividad inferencial.

Asimismo, se introducen en el congreso los aportes de las neurociencias y se aborda el tema de la lectura y la discapacidad. Todas las propuestas acompañan lo que señala el segundo segmento del título, “Nuevos desafíos para problemas recurrentes”, que completa lo que habíamos señalado antes respecto del desafío que generan los problemas inesperados. Se recorre, entonces, el pasaje entre niveles educativos, los “umbrales” de los que habla el querido equipo de la Universidad de Misiones siguiendo el magisterio de Ana Camblong, entre otros el que lleva al ingreso a los estudios superiores. Asimismo, se abordan las dificultades en la elaboración de escritos finales de carreras de grado y de posgrado, las intervenciones pedagógicas y las reescrituras, las posibilidades del desarrollo de la lectura y la escritura en ámbitos no formales o la problemática de las escrituras profesionales. Por otra parte, los materiales a partir de los cuales se reflexiona o que dan lugar a actividades cubren campos diversos: desde la crítica de artes, el periodismo, la historia, hasta la medicina o las ciencias naturales.

La enseñanza de lenguas extranjeras y particularmente del inglés ha sido considerada, más allá de su importancia cognitiva, social y pedagógica, desde la perspectiva de la colonialidad del poder como patrón de dominación global propio del sistema mundo planetario. Por eso resulta tan interesante que se hayan presentado ponencias que se apoyan en los desarrollos latinoamericanos de la decolonialidad.

Por otra parte, frente al intento de uniformizar y simplificar la discursividad desmereciendo la actividad inferencial de sujetos inteligentes, es destacable la presencia importante de la literatura en el congreso. Tres ejes se refieren a ella: el que acentúa los aspectos didácticos, el que interroga los modos de leer desde el sur americano y en los diálogos transatlánticos, y el que indaga en las representaciones literarias de la lectura y la escritura.

Cuando dejé el hogar familiar, mi padre me dijo que me llevara una hermosa reproducción de Matisse, un cuadro de una mujer que lee, que me ha acompañado en mis distintas mudanzas y que está ahora un poco descolorido, como yo. Pienso en los significados de ese gesto en ese momento: la lectura como una forma de superar los avatares de la vida, la lectura como algo que en cierta medida me definía y que no tenía que dejar, la comprensión de la situación de la mujer que se involucra en la actividad intelectual, el mandato paterno de seguir ese camino que él valoraba profundamente (al que, como ven, todavía respondo). Y podríamos seguir agregando. En todos los casos, aflorarían temas transitados, de diferentes maneras y con énfasis variados, en las luchas del feminismo, y con gran placer veo que muchas de las ponencias se inscriben en esos recorridos, que la literatura complejiza interpelándonos perturbadoramente. Asimismo, debemos destacar que, en ese marco, se presentan también trabajos que abordan, a partir de perspectivas novedosas, un tema de indudable importancia y de difícil tratamiento como es la educación sexual.

Quiero detenerme ahora en lo que se señala en la introducción de la quinta circular: el congreso está dedicado a la memoria de Noé Jitrik.

Este homenaje me conmueve, porque pone en evidencia el reconocimiento por parte de la comunidad académica a alguien que ha sido, además de crítico, editor, narrador y poeta, un docente que con notable generosidad ejercía esta función en las clases, los ámbitos institucionales, las charlas o los encuentros personales.

Acompañó a la Maestría en Análisis del Discurso de la UBA, que incluye la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura de la Cátedra, desde la elaboración del proyecto y su puesta en funcionamiento en 1996 hasta su fallecimiento, en su condición de profesor y de miembro del Comité Académico. Asumió la tarea de revisar los proyectos de tesis de los maestrandos, que corregía detenidamente, con comentarios manuscritos acerca de su interés y de las posibilidades de interrogar otros aspectos. No faltaban en esas observaciones el asesoramiento bibliográfico o los cuestionamientos a fallas en el armado discursivo, que impulsaban la reescritura antes de la presentación formal. En la última reunión del Comité expresó el entusiasmo que despertaban en él la diversidad de temas y enfoques de los estudiantes, que mostraban que habíamos logrado el objetivo de escapar a los tránsitos obligados y a las recetas dominantes, lo que constituía parte de su prédica. Compartía con Cecilia Hidalgo el Taller de Escritura de Tesis, en el que orientaba acerca de los aspectos que estructuraban una tesis, abordaba la problemática de la escritura en sus distintos momentos y revisaba y corregía los capítulos que constituían el cierre evaluativo del taller. Debo reconocer que esta entrega a la tarea pedagógica y su entusiasmo no solo nos han admirado durante los largos años en los que compartimos los espacios académicos, sino que han funcionado como modelo de docente universitario.

Me parece importante, en esta ocasión, recordar su voz en la escritura, como una forma de hacerlo presente desde el lenguaje, objeto privilegiado para él, de elaboración y de estudio. Para ello voy a leer algunos fragmentos referidos a los temas que hoy nos convocan.

Noé defendió siempre la potencialidad del ensayo en la vida académica y fuera de ella. Numerosas reflexiones acerca de su propio discurso lo exponen. Así, en *Conocimiento, retórica, procesos. Campos discursivos*, dice:

El lector avisado percibirá sin duda en determinadas afirmaciones los ecos y resonancias de diversas teorías. He creído más adecuado no invocarlas, en parte porque pretendo transmitir *una experiencia reflexiva propia*, en parte porque quiero *transmitirla de la manera más llana* posible, eliminando esos obstáculos llamados citas. El procedimiento puede ser visto como poco académico, pero corro el riesgo.

Noé era un lector apasionado de las teorías cuyos objetos eran los lenguajes, artísticos y no artísticos, pero estaba siempre abierto a reflexiones que excedían el campo de la lingüística, la teoría literaria y la semiótica, como el psicoanálisis, la historia social o la crítica de arte. Esas lecturas aparecían como ecos y resonancias porque su apropiación personal, que estaba ligada a su sensibilidad hacia las palabras del otro, implicaba siempre una distancia, una mirada sesgada o el deseo de avanzar por derroteros próximos pero diferentes. A esto último se refiere con “una experiencia reflexiva propia”. La dimensión pedagógica que asignaba al escrito se manifiesta en la voluntad de “transmitirla de la manera más llana posible”, lo que se exponía también en sus clases, en las que el pensamiento propio, que se nutría y estimulaba con las observaciones y demandas de los estudiantes, se desplegaba en

progresivas reformulaciones que recorrieran los distintos aspectos de un problema a la vez que buscaba alcanzar el ideal de exposición que destaca la cita.

En *La lectura como actividad*, serie de artículos (“apuntes sobre la lectura”) publicados en la revista *Comunidad* durante 1980 y, luego, en formato libro por Premia Editora, muestra cómo el avance intelectual se apoya en conjeturas (“diría que leer es”) que van iluminando el objeto que tratan y van perfilando, en escalonamientos sucesivos, un cierre que no abandona los términos anteriores pero los presenta en su transitoriedad:

Diría que leer es hacerse cargo de una espacialidad; luego diría que leer es apropiarse no de la espacialidad que se pone ante la vista sino del proceso que le ha permitido configurarse y, por lo tanto, del sentido que se ha depositado en dicho proceso, al que podemos llamar esquemáticamente “escritura”; en tercer lugar, diría que leer es transformar esa espacialidad en temporalidad aunque el hecho de que sea imprescindible que la mirada recorra un trazado, supone la persistencia, que resulta metafórica, del espacio; podría añadir, igualmente, que leer es producir una movilización de energías relativas a lo que la actividad de la escritura puede suscitar y que posiblemente no puedan ser despertadas por otro tipo de estímulos; por último, diría que leer es transformar lo que se lee que, deviene de este modo un objeto refractado, interpretado, modificado (...).

La serie de gestos de lectura concluye en lo que compromete fuertemente al sujeto: la movilización de energías suscitadas por la escritura y la transformación de lo que se lee gracias a su potencialidad exploratoria. Pero los términos anteriores están igualmente presentes, asignándoles al cierre su densidad semántica.

En el mismo texto diferencia tres tipos de lectura.

La *lectura espontánea o literal*, que separa el significante del contenido (la paradoja es que considera la letra como instrumento de otra cosa), consagra a este como “sustancia preexistente, inmodificable y subsistente”, considera la letra como “un vehículo transparente que carece de proceso y en el cual no se deposita ninguna significación sin contar con que tampoco en ella se produce ninguna significación” (p. 45).

La *lectura indicial* es la lectura en la que “se registran señales diversas, sueltas, sistemáticas, que toman la consistencia, al menos subjetivamente, de indicios en la medida en que aspirarían, por lo que implican, a una organización superior”. A este reconocimiento se dedica gran parte de la tarea docente cuando se aborda en los talleres la lectura, y esto da lugar a la reflexión sobre diversas operaciones que se exponen en la superficie de los textos que se leen. A ello se refiere Noé cuando enumera: “[...] dicho más claramente, dichas señales son, por ejemplo, las observaciones que ponemos al margen, los subrayados, las acotaciones, los comentarios, las exclamaciones, las negaciones, los aplausos, etc.” (p. 47). Pueden dar lugar a una elaboración mayor en notas, fichas, archivos.

La *lectura crítica* es “una lectura que culmina un sistema, no ignora las etapas precedentes y entiende –o lo pretende– asumir una pluralidad de niveles tanto en la comprensión del objeto legible como en la conciencia acerca de su propia actividad”. Llegar a una lectura crítica “implica un proceso en el que los medios de lectura se van afinando, articulando, en suma un aprendizaje que exige depuraciones múltiples y constantes” (p. 48).

Los docentes insistimos en la lectura indicial para alcanzar la lectura crítica, pero sabemos sus dificultades. A pesar de ello, proseguimos con la tarea de conducir a nuestros estudiantes

hacia ese objetivo. No solo por vanidad profesoral, sino sobre todo por conciencia política. En ese sentido, Noé nos dice:

La lectura crítica no sería un “lectura privilegiada” o peor aún “de privilegiados”, sino una “lectura deseable”, a la que se debería tender e impulsar, socialmente un objetivo digno y una responsabilidad política: la lectura “crítica” debería generalizarse y ser la lectura de todos, única posibilidad de neutralizar, en el hecho y en el momento mismo de leer, no la riqueza de la espontaneidad de las otras lecturas sino los permanentes riesgos de una dominación social a través de la lectura (p. 48).

Ese compromiso social se pone de manifiesto también cuando se refiere a la escritura. En *Los grados de la escritura*, señala:

Cuando se habla de “deseo de escribir” se dice relación concreta con una actividad que, después de todo, exige una decisión muy seria respecto del conjunto de actividades sociales. Y si bien eso no excluye el placer o la alegría, el escribir no es algo baladí o intrascendente que se puede hacer o no hacer, y que da lo mismo hacer o no hacer, sino que supone una serie de compromisos que dan la medida y la cifra del deseo que se tiene.

“Compromiso” y “deseo” se articulan en el acto de escribir, mostrando cómo lo social le asigna un sentido a lo individual y le permite trascender más allá del goce personal.

Cierro este tramo con observaciones de Noé, en la misma obra, sobre la autocorrección, asunto sobre el que reflexionaba habitualmente con los estudiantes. Concebía esta práctica como un aspecto central de la escritura: “Deseo y conciencia deben conjugarse, escribir en suma es lo que se da propiamente y en plenitud en el momento de la corrección” (p. 84). En esta práctica reconocía dos niveles:

[...] para el que se corrige a sí mismo la relación [con su texto] desde las erratas de composición hasta las falsas ideas pasando por las faltas de ortografía, los errores de sintaxis o de puntuación, constituye *la base material*, el conjunto sintomático al que se enfrenta, pero para *pasar a otro nivel, el de la percepción global del texto*. En esa instancia podrá realizar la modificación.

Esta mirada acerca del proceso de autocorrección surgía de su experiencia de escritor y de su interés por el proceso de elaboración de un texto. Muy próximo a la perspectiva de la Crítica Genética, plantea: “Por ello, los borradores literarios importantes son tan valiosos, porque al advertirse el proceso de la corrección, se termina por entender el proceso de la escritura y del escritor mismo” (p. 85).

El tercer tramo de mi intervención, más breve, me impone volver sobre la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, cuyo nombre se completa con “desde una perspectiva discursiva e interactiva para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina”.

Recordemos que fue creada en 1995, cuenta en la actualidad con 11 sedes nacionales y, en la Argentina, con 17 sedes en universidades públicas. Ha realizado 10 congresos internacionales y numerosos congresos nacionales. Las líneas de investigación son variadas y corresponden al perfil de cada sede. La red articula grupos de investigación y espacios de posgrado en el área. Desde 2014 tenemos una revista, de la que estamos muy orgullosos; se trata de *Traslaciones. Revista latinoamericana de lectura y escritura*, dirigida por Susana Ortega de Hocevar. Hemos publicado ya 17 números. La convocatoria en el momento de realización de este congreso gira en torno a los desafíos de leer y escribir en una lengua extranjera o segunda.

Cierro con algo así como una condecoración. En nuestro último congreso, en Panamá, el rector de la Universidad del Valle de Cali, Colombia, que es la sede principal, nos hizo llegar a través de María Cristina Martínez las medallas de la Cátedra para que se las entregáramos a las coordinadoras de la sede de la Universidad Nacional Arturo Jauretche en el primer evento que se realizara. Así que, para cumplir con esta tarea, solicito a Mariela Escobar y a Mariela Ferrari que se acerquen, para poder hacerles entrega de las medallas con las que se reconocen los aportes individuales y colectivos al desarrollo de la Cátedra en las diferentes universidades nacionales que la cobijan.



CONFERENCIAS

En torno a las presentaciones orales académicas

NARVAJA DE ARNOUX, Elvira (UBA, Instituto de Lingüística)

El desarrollo de los posgrados y la participación de los estudiantes y egresados recientes en eventos académicos, además del necesario ejercicio final de carrera que constituyen las defensas de tesis, han llevado a focalizar las presentaciones orales, caracterizarlas y orientar a los que se inician para que alcancen un desempeño adecuado. Se han realizado, en este sentido, experiencias didácticas con estudiantes o docentes que han dado lugar a artículos sobre la oralidad en la universidad y aspectos particulares como los roles de los participantes (Fernández, 2009), o que han servido para la elaboración de manuales sobre la oralidad académica en general (Montes y Navarro, 2019a). En estos se abordan, sobre todo, las prácticas evaluativas en el grado, aunque puedan atender también a la presentación de trabajos de investigación y a las defensas en el cierre de las carreras. Además, los nuevos contextos de movilidad internacional de estudiantes y de docentes-investigadores ha llevado, particularmente en la enseñanza de lenguas extranjeras, a focalizar el tema de la comprensión de conferencias y clases magistrales, para lo cual se han estudiado las peculiaridades de estos géneros (Lestani y Pujol, 2020).

Debemos señalar que, además, la reflexión se ha visto estimulada por lo que han aportado las tecnologías digitales a las exposiciones, aunque su presencia sea más o menos marcada y apele en mayor o menor medida a imágenes (fijas o móviles) o a gráficos según los campos disciplinares. No podemos tampoco dejar de considerar la importancia que se ha ido asignando a la oralidad en la política y el mundo empresario, en los que se han ido definiendo pautas para su ejercicio, que integran dispositivos normativos de variado alcance, modelos, mecanismos de control y entrenamientos destinados al desempeño en diferentes circunstancias. Esto ha traído aparejado un renovado interés por los aspectos paraverbales y no verbales de la comunicación, que ya habían sido abordados por las corrientes interesadas en el análisis de la conversación. El desarrollo del estudio sobre las presentaciones orales académicas ha dado lugar a trabajos que recorren el campo evidenciando aportes y zonas menos transitadas (Kaur y Ali, 2018).

Notablemente, es tal la valoración de los intercambios orales en el ámbito público, que la Real Academia Española ha considerado que debe legislar sobre ellos. En el *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica* (2018), destina un capítulo a “Pronunciación y elocución”. A este se agrega, además de la atención a los aspectos tradicionales (gramática, ortografía y léxico en relación con el uso del diccionario), uno sobre “Escritura y comunicación digital” y otro sobre “Ortotipografía” (que “regula las convenciones sobre el empleo de los recursos tipográficos que intervienen en la composición de un texto” [2018: 149]), que muestran el interés por aspectos discursivos. Esto se inscribe en la creciente elaboración de instrumentos lingüísticos que abordan la regulación y el control de la discursividad, incluso la claridad expositiva, destinados además a normalizar globalmente las prácticas para facilitar movi- lidades empresariales, normas jurídicas y comerciales comunes, y procedimientos más ágiles de almacenamiento de datos y de traducción automática (Arnoux, 2020, 2023, Arnoux y Lauria, 2023).

Si bien hay prácticas orales que son comunes al grado y al posgrado, algunas, particularmente las que se exponen en espacios que convocan a especialistas, tienen una complejidad mayor y son desafíos que afectan a aquel que desea ingresar o ha ingresado a la comunidad académica (no nos detendremos en las especificidades de las carreras

destinadas al ejercicio profesional). Así, como en el grado es necesario proponer distintos tipos de exposiciones orales y orientar a los estudiantes para que reflexionen sobre sus requerimientos, en el posgrado es conveniente que se destine un espacio pedagógico al reconocimiento de los distintos factores que intervienen en presentaciones en congresos, jornadas, coloquios, “workshops” o instancias similares.

Consideramos, desde una perspectiva glotopolítica, que los ámbitos educativos deben atender a la desigual distribución del capital lingüístico-semiótico, incluso en los niveles más altos del sistema, e implementar modos de incidir sobre ello, ya sea en los talleres que se han puesto en marcha en la mayoría de las universidades como en tramos de seminarios de investigación o de tesis, en orientaciones y prácticas en cursos de diferentes asignaturas o en centros de apoyo a la lectura, la escritura y la oralidad que pueden incluir la modalidad tutorial. A la dimensión política de esas intervenciones se refiere Gloria Borioli (2019: 9) al valorar las actividades desarrolladas en la Universidad Nacional de Córdoba: “a la enseñanza explícita de la oralidad apostamos los militantes por los derechos discursivos, los trabajadores que desde distintos campos disciplinares creemos en el potencial político del lenguaje y de los lenguajes, en la fuerza subversiva y emancipatoria del poder decir y del poder del decir”.

La preocupación por establecer dispositivos tendientes a la exposición oral en distintas esferas de la sociedad no es nueva. La extensa tradición retórica ha surgido valorando la figura del orador e interesándose por ámbitos como, entre otros, el político, el jurídico, el religioso o el académico, con mayor focalización según las etapas históricas. De allí que en el primer apartado haga referencia a esa tradición en la que la oralidad fue objeto de enseñanza sistemática. Luego, consideraré el interés que presenta la historización de las prácticas orales relacionadas con los estudios superiores. En un tercer momento, abordaré la relación de la oralidad con la lectura y la escritura en la enseñanza. Y, finalmente, me centraré en las presentaciones orales académicas y en la necesidad de orientar los desempeños a partir de una reflexión metadiscursiva que ponga en juego variados conocimientos suministrados por las ciencias del lenguaje.

La tradición retórica y su presencia en los dispositivos normativos respecto de la oralidad académica

En la antigua retórica, la formación del orador era central y estaba ligada a los espacios públicos en los que se desplegaba el discurso jurídico, el deliberativo y el epidíctico (en este podía predominar el elogio o el vituperio, según fueran actos de homenaje o de censura). La formación del futuro orador se iniciaba tempranamente como objetivo educativo, de lo que dan cuenta las *Instituciones oratorias* de Quintiliano (1944 [c. 95]), un notable manual producido en la Roma de fines del siglo I, que señalaba también la importancia de la gramática, la lectura y la escritura en el proceso de aprendizaje de la discursividad oral.

En el desempeño del orador, la escritura tiene, en esa tradición, un papel fundamental pero subordinado a la exposición oral. Es lo que permite que la oralidad fluya con mayor facilidad, esté bien organizada y sostenida en una argumentación clara, pero es deseable que el orador dé la impresión de improvisar. Esta apreciación del efecto de improvisación ha dominado, incluso en el mundo académico. Por otra parte, la escritura como apoyo de la elocuencia aparece planteada a partir de diferentes soportes que recorren la tradición retórica hasta nuestros días. Desde textos largos que luego se esquematizan, o notas que funcionan como organizadores y ayuda-memoria y que son personales, solo para uso del locutor, hasta los PowerPoint (PPT) actuales, de carácter público, con sus diversas formulaciones semióticas y

articulaciones con la oralidad, pasando por los “ejemplarios” que se entregan a los asistentes con el plan de la exposición, aspectos fundamentales y/o ilustraciones significativas.

En muchos casos, la lectura de un texto escrito previo, que luego puede ser memorizado parcialmente o dar lugar a un guion, con mayor o menor esquematización, permite calcular el tiempo y regular la velocidad, adecuar el tono a la apertura y cierre de la exposición, determinar los aspectos que se deben enfatizar, incluso las pausas que marcan el plan textual. El guion puede ser también un texto primero destinado a la disertación oral y en el cual se planifican los puntos que se consideran pertinentes respecto del objetivo de la presentación, del género y del tema. En observaciones acerca del guion en manuales sobre la oralidad académica se evidencia la inscripción en la tradición retórica. En ese sentido, Cárdenas (2019: 49-50), que considera al guion como la planificación de la estructura de la presentación y como una ayuda personal anterior a ella, aconseja:

Considera la estructura de la retórica clásica –inicio, cuerpo y cierre– y establece esquemáticamente cada uno de estos pasos.

Identifica los pasos que incluirás en cada una de las secciones de la estructura retórica clásica.

Incorpora información, datos o palabras clave para cada uno de los pasos (por ejemplo: elementos del contexto para presentar el tema, fuentes consultadas para diseñar la metodología en el cuerpo, restricciones del tema para el cierre, entre otros).

Incluye, si lo estimas, marcas que remitan a contenido específico relevante para momentos puntuales, del tipo: resaltar el título del gráfico, vincular con la fuente revisada, remitir a la bibliografía del curso, etc.

Define si en alguna parte del paso resulta conveniente enfatizar algunos puntos, o bien hacer una pausa para que la audiencia pueda procesar la información presentada.

Como vemos, la escritura es fundamental en la preparación, aunque el frente de la escena lo ocupe la oralidad.

La retórica clásica no solo atendía a los productos, los discursos, sino también a las operaciones de producción: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* y *actio*. Las tres primeras –definición de lo que se va a decir, argumentos y pruebas; organización del texto; modos de decir adecuados a la situación– dominan en las orientaciones didácticas que suministramos a nuestras estudiantes referidas tanto a la preparación y textualización, tanto de los escritos como de las presentaciones orales. Las otras dos se centran en las zonas de la retórica destinadas al ejercicio de la elocuencia, y por lo tanto, pierden importancia a partir del último tercio del siglo XVIII, cuando se acentúa el interés por una reflexión autónoma sobre la escritura que acompaña la expansión de la cultura escrita. Sin embargo, en los manuales que se multiplican durante el siglo XIX, destinados a la formación de los nuevos sectores que van a integrar el aparato estatal, encontramos desarrollos centrados en la *actio* (cómo “actuar” el discurso: dicción, tonos, gestos, control y disposición de las emociones) en relación con la elocuencia política, destinados al disciplinamiento del habla pública y de los estudiantes (Arnoux, 2017, 2018). En las últimas décadas, entre el siglo XX y el XXI, la *actio* es retomada por efecto de las transformaciones a las que nos hemos referido al comienzo. Algunos ejemplos de los manuales del siglo XIX atienden no solo a la necesaria preparación previa, sino también a la articulación entre pensamiento, cuerpo y palabra y a la adecuación a la

situación. Contemplan lo corporal (postura, expresión, mirada, gestos) y lo paraverbal (tono, velocidad, volumen, pausas, intensidad). Asimismo, señalan la importancia de estos aspectos en la valoración que el auditorio puede hacer del locutor:

La acción, propiamente dicha, comprende los *gestos* y los *ademanes*, y su objeto es acompañar la palabra (Castañeda, 1916 [1892]: 158).

El orador público ha de conservar la posible dignidad en la actitud de todo el cuerpo, escogiendo generalmente una postura recta, algo inclinada hacia delante, como por una expresión natural de interés. Su semblante ha de corresponder a la naturaleza del discurso; y cuando no exprese alguna conmoción especial, lo mejor es un mirar serio y grave. Los ojos nunca estarán fijos sobre un mismo objeto. Lo natural es emplear con más frecuencia la mano derecha, que la izquierda, pero las conmociones ardientes piden la acción de ambas manos (Munárriz, 1815: 256).

El orador debe comenzar sus discursos con voz lenta y sosegada, y levantarla gradualmente, haciendo los mayores esfuerzos en los pasajes decisivos o patéticos. Para esto debe atender al lugar y número de oyentes. Y, en fin, la *recitación* no ha de ser tan rápida que no se entienda, ni tan pausada que cause impaciencia o fastidio. Para la reacción tanto del orador como del auditorio, el discurso debe ser interrumpido por algunas pausas, según lo permitan el plan o el asunto de que trata (Castañeda, 1916 [1892]: 158).

[...] señalar con la pluma las palabras enfáticas, a lo menos en las partes más expresivas, para fijarlas bien en la memoria (Munárriz, 1815).

Se ha de advertir que todos los movimientos y gestos, además de armonizarse con la naturaleza del pensamiento, deben revelar una *educación exquisita* y un *atildado buen gusto* (Castañeda, 1916 [1892]: 158).

Montes y Navarro (2019b: 25), al referirse al movimiento, los gestos y los sonidos, proponen una serie de estrategias que podemos vincular con la tradición retórica, y que están adecuadas a la situación de la oralidad académica y a los saberes que circulan en la actualidad respecto del lenguaje y los comportamientos:

- Ensayar la presentación previamente.
- Mirar a toda la audiencia: cada cierto tiempo debemos mirar con atención a los distintos sectores de la audiencia, intentando que no haya ningún sector que haya perdido nuestra atención.
- Controlar los movimientos involuntarios.
- Hablar de forma pausada. “(...) es fundamental hablar lento y pausado, a un ritmo que la audiencia pueda seguir. Hacer una pausa antes o después de una afirmación importante o esperar un segundo para lograr un efecto o una respuesta en la audiencia, es un signo de experticia.”

- Elevar el tono de voz para que todos puedan escuchar.
- Reformular y enfatizar afirmaciones clave. También “si notamos que una frase fue poco clara o si cometimos un error en la pronunciación de una palabra siempre es posible volver a decir, utilizando algún reformulador como *quiero decir, mejor dicho o en otras palabras*”.
- Interpelar directamente a la audiencia y responder a imprevistos. “(...) resulta clave la flexibilidad: ajustarse a los vaivenes de una situación en cierto punto imprevisible, salirse del libreto e incluir a la audiencia son todos signos de experticia en una presentación oral.”
- Aceptar el estrés como parte natural de la situación.

Por otra parte, la antigua retórica y los desarrollos posteriores asignan particular importancia a la *dispositio*, que era para Aristóteles (2004 [c. -335]: 229) el modo “como deben disponerse las partes del discurso”. El peso de los géneros que abordaban incidía sobre todo en la determinación de las partes centrales. Encontramos como obligatorias el *exordio*, al comienzo; el *epílogo*, al final, y, en el “cuerpo” del texto, la *narración* (los hechos frente a los cuales va a tomar posición, cuyo relato está orientado argumentativamente) y la *confirmación* (en la que se exponen los argumentos y las pruebas). Pueden aparecer dos partes, que no tienen como las anteriores un lugar obligatorio porque pueden intercalarse en distintos momentos: la *digresión* (tratar un tema cuya relación con el hilo del discurso es escasa y su función es variada) y la *altercatio* o discusión (expone la postura del adversario para refutarla) (Arnoux y Di Stéfano, 2017). Si bien la *dispositio* en las presentaciones orales académicas depende de los campos de conocimiento que pueden llevar a establecer partes cercanas a las referidas o diferentes, siguiendo las propias de un artículo de investigación o proponiendo otras en un gesto más ensayístico, en algunas áreas de las ciencias sociales y humanas es indiscutible que la apertura y el cierre tienen una importancia crucial. La retórica distingue en el *exordio* dos momentos: la captación del auditorio (*captatio benevolentiae*) y el anuncio de las partes de la exposición (*partitio*). Y en el *epílogo*, las instancias son la recapitulación de lo dicho y la apelación al auditorio para movilizarlo, conmoverlo o establecer cierto vínculo afectivo. Russell (2018: 265) cita a Villar (2011: 8), quien reconoce en las presentaciones orales académicas tres secciones: introducción al tema, desarrollo del tema y epílogo. En la primera y en la tercera resuena la tradición retórica. En la primera, señala como subpartes: enunciación del tema (formulación de la cuestión / tesis inicial), justificación y sumario del contenido. En la tercera: síntesis, conclusión, cierre y agradecimiento; a lo que agrega los diálogos posteriores, que son habituales en las exposiciones actuales: apertura de la discusión, discusión y finalización. Esta estructura tripartita también se reconoce en otros trabajos (como, por ejemplo, en Corredor Tapias y Romero Farfán, 2008).

Asimismo, la retórica determinaba las “pruebas técnicas”, es decir, las que exigían para lograr la persuasión la experticia del orador: *ethos*, *logos* y *pathos*. Estas pruebas son tratadas con mayor o menor extensión en los talleres de lectura y escritura, particularmente el *logos*, en el que se atiende, por ejemplo, a los tipos de argumentos y de encadenamientos argumentativos, o a modalidades como la argumentación por lo particular. Pero el *ethos* y el *pathos* son abordados en su especificidad según se trate de discursos escritos u orales, y los talleres se han centrado fundamentalmente en los primeros.

Recordemos que se persuade por el *ethos* si “el orador es digno de crédito”, si resulta confiable por su discreción, prudencia, honestidad, sinceridad, buena voluntad (Aristóteles, 2004 [c. -335]: 116). Estas virtudes, que varían según las épocas, deben inferirse de su discursividad y, en la oralidad, intervienen aspectos asociados a la prosodia o a lo no verbal,

como vimos en las citas anteriores referidas a la *actio*. Plantin (2016) señala que también pueden inferirse de prácticas argumentativas: quien hace concesiones es moderado, débil; quien no las hace es riguroso, sectario; quien invoca a las autoridades es dogmático; quien atiende a las consecuencias es pragmático. Algunos de los rasgos que desencadenan las inferencias que construyen una imagen del que habla pueden ser involuntarios o difícilmente controlados, como la variedad dialectal o sociolectal del locutor, que puede asociarse con su procedencia regional o social, o el uso de muletillas o los gestos bruscos. Sin embargo, lo que sostiene la posibilidad de actuar modelando el *ethos* –que es una de las finalidades en la enseñanza de la oralidad– es pensarlo como lo hace Amossy (2010: 25), como “un proyecto de persuasión deliberado (...). Fruto de un saber-hacer, que remite a un sujeto intencional que programa su presentación de sí en función de sus objetivos”. Estos dependen, por otra parte, de la representación que el sujeto tenga de la situación y, en el caso de la oralidad académica, del marco institucional, el posible auditorio, los recursos con los que cuenta, el tema, los modos habituales de presentación o los modos legítimos de tomar la palabra en una determinada área del conocimiento. La presentación de sí que surja de la intervención implicará, en algunos casos, ajustes sobre la marcha que contemplarán la evaluación de su desempeño en relación con las normas que ha ido internalizando.

Respecto de las emociones, la retórica se centraba en la prueba del *pathos*, en la que había que considerar aquellas que se quería despertar en el auditorio a partir de determinados valores que se pensaban compartidos. El *ethos* tiene también una dimensión pathémica porque las emociones que expone el sujeto (sensibilidad y compromiso respecto del tema que trata, por ejemplo, en las exposiciones académicas) pueden incidir en el otro despertando el aprecio por el esfuerzo realizado y los hallazgos obtenidos, o la admiración por la audacia de incursionar en ese tema. Como en otros discursos orales, en los académicos las emociones se centran en el exordio o en el epílogo, pero pueden estar presentes también en el cuerpo de la disertación. En la preparación de la exposición es necesario evaluar qué lugar va a tener la emocionalidad en ella, su adecuación a los distintos parámetros de la situación –sobre todo al tipo de relación con el auditorio–, y cuáles son los modos más apropiados de exponerlas y desencadenarlas en los otros (por ejemplo, a partir de la enumeración de datos que evidencien los problemas que afectan a la población estudiada, o a través de referencias a los problemas personales que debió enfrentar en el transcurso de la investigación). En la semiotización de las emociones, además de segmentos discursivos como los ejemplos anteriores, intervienen el uso de determinadas unidades léxicas (“desgarrador”, “notable”), de recursos sintácticos (repetición enfática de un segmento), de aspectos prosódicos (tono eufórico) o de manifestaciones corporales (bajar los brazos, golpear la mesa, ojos llorosos). Las emociones pueden ser dichas o mostradas (Micheli, 2014), estas últimas en la medida en que obligan al destinatario a hacer inferencias estimulando una interpretación indicial de las marcas que tienen mayor potencialidad persuasiva (Arnoux y Di Stéfano, 2018).

Algunas observaciones históricas sobre las presentaciones académicas orales

Como señala Waquet (2021: 29), en los espacios destinados a la producción y circulación del trabajo intelectual, ya se hable o se escuche hablar, se les asigna una considerable carga horaria a múltiples actividades de habla. Estas se inscriben en espacios de sociabilidad diversos, que van desde eventos académicos o clases hasta las conversaciones más o menos espontáneas entre los científicos. En las universidades, las academias o los laboratorios, entre otros, se multiplican interacciones orales más o menos formales cuyo alcance es variado. Asimismo, ellas constituyen a menudo la base de un texto escrito. En relación con esto y como introducción a uno de sus libros, Jitrik recuerda:

Fruto de una elaboración lenta, los trabajos que componen este volumen resultan de repetidas intervenciones (...). La primera fue una propuesta de iniciación formulada durante un *seminario institucional*, luego las ideas presentadas fueron retomadas sobre la misma base en otros *seminarios* hasta que, por fin, pude desarrollar sobre las numerosas *notas y apuntes* acumulados, un conjunto de escritos que me parece que resumen esa experiencia y que responden a las leyes generales de la escritura en cuanto a modo de exposición y a equilibrio de partes (Jitrik, 2008: 9).

A pesar de lo señalado, los trabajos que historizan esas prácticas son escasos. Waquet, que realiza un aporte significativo en ese sentido –ya que se propone en su obra reconocer la participación que la oralidad ha tenido históricamente en el desarrollo del conocimiento y en las instancias de aprendizaje–, considera que una de sus causas es el prejuicio antirretórico y la sacralidad asignada al escrito, aunque reconoce la importancia que ha adquirido la retórica en la segunda mitad del siglo XX en el campo literario y el interés, más tardío, por los dispositivos normativos que regulan las prácticas orales académicas. Pero esto, insiste, no ha llevado a los historiadores a interesarse más asiduamente por ellas. Y en las historias de la retórica, agregamos nosotros, el discurso académico ocupa un lugar periférico.

Ilustraremos el interés por la historización de las prácticas académicas con algunos ejemplos del siglo XIX que muestran la cercanía y, a la vez, la distancia con las actuales. Recordemos que una de las líneas de investigación de la Cátedra Unesco es la historia de las prácticas sociales de la lectura y la escritura, y su relación con la oralidad. En ella encuentra su lugar la indagación sobre, entre otros, los modos formales o informales en los que la oralidad interviene en la producción del saber, tanto en los espacios de formación como en los ámbitos científicos más especializados; el estudio de los géneros orales y de sus desarrollos dentro de las instituciones y en los intercambios entre investigadores; los registros de la conversación entre especialistas, tal como aparecen en escritos biográficos o en los agradecimientos de una publicación; o, en la actualidad, los desafíos de los intercambios orales entre especialistas apoyados por los avances de la traducción automática.

La discursividad académica oral aparece como tema en los manuales de retórica del siglo XIX, ya que es el momento en el que se consagra la lección magistral a cargo del profesor. Esto se debe no solo a la ampliación del sistema universitario y al aumento de los que ingresan en él cuando se instauran los sistemas representativos, sino también a la importancia que adquieren en las clases el uso de las lenguas vernáculas europeas en lugar del latín.

En nuestro medio, en un notable manual, el *Curso de Bellas Letras* de Vicente Fidel López, publicado en Chile (Arnoux, 2008), se define la *clase* en los institutos de enseñanza superior, que corresponde a la *elocuencia dogmática*, como “aquel discurso que un profesor hace en público, y de una manera solemne a sus alumnos, con el objeto de explicarles el sistema de ideas generales y particulares de que se compone precisamente la ciencia que estudian” (1845: 177). Un modelo de puesta en escena eran los cursos en las universidades alemanas: cada clase duraba tres cuartos de hora y “el profesor hablaba desde lo alto del estrado y los estudiantes, sentados en bancos y con mesas a su disposición, lo escuchaban en silencio – los aplausos eran una manifestación excepcional–, ya que se ocupaban de tomar notas, a veces taquigráficas” (Waquet, 2021: 90). López (1845: 175-176) aclara la referencia a lo “dogmático” valorando fuertemente el hecho de que la exposición siga “un método estricto, que su desarrollo lógico sea claro y sencillo, y que demuestre con evidencia el parentesco de sucesión que debe unir indispensablemente las ideas entre sí”. En cuanto al estilo, los requerimientos son grandes, ya que plantea el ideal al que debe tender el profesor: aquel

debe ser “grave, elevado, afable, nervioso, templado y elegante”. Son los rasgos que deben inferirse del ejercicio de la palabra en la clase que, a la vez que exponga la relación amable aunque distante que entabla con los estudiantes, se muestre como un sujeto que lleva al más alto nivel los rasgos de la urbanidad burguesa (Arnoux, 2017). Respecto del efecto de improvisación, López se inscribe en la extensa tradición retórica a la que nos habíamos referido antes pero aclara que, en la clase, aquel se debe acompañar de la impresión de que las ideas que expone han sido intensamente trabajadas:

Lo esencial en el discurso del profesor es que haga sentir que improvisa su lenguaje pero que no improvisa las ideas ni el método en que las expone: por el contrario, debe ser claro para todos que estas ideas y que este método son frutos de una larga, seria y concienzuda meditación (1845: 176).

De allí que insista en que el “*ethos* improvisador” no puede obviar el dominio de la materia y el asentarse en un plan textual riguroso:

Desde que el profesor se haga dueño absoluto de sus principios y conciba con fuerza un método bien severo y lógico con que exponerlos, puede abandonarse a todas las libertades de la improvisación para dar a su palabra ese aire de frescura y de oportunidad, ese vigor de vida que ella cobra cuando es fruto del movimiento coexistente de la inteligencia (1845: 176).

Si bien el siglo XIX implica cambios respecto de la discursividad académica oral, en muchas de sus prácticas resuenan modos anteriores de disertar en el ámbito educativo, formas de presentar los conocimientos y de debatir sobre ellos. La *disputatio* medieval aparece reformulada aunque sostenida en un dialogismo controversial a lo largo de los siglos y llega a la etapa que consideramos como modo posible de estructurar las clases, por lo menos de filosofía (en la que se podía responder a un argumento que previamente se exponía), y de evaluar el desempeño de estudiantes y docentes. Según señala Waquet, el punto de partida de las pruebas era el texto de un autor canónico o una tesis presentada por un estudiante. La parte de lo escrito era mínima y la oral era la que se destacaba: “en una defensa que podía ser larga y frente a arguyentes a veces numerosos, el candidato debía dar pruebas de su ‘talento para hablar’ y de su ‘habilidad para desentrañar la objeción [del tribunal, por ejemplo] y responderla” (2021: 106). Y todo ello requería un entrenamiento intenso.

A fines de nuestra primera década revolucionaria, Juan Crisóstomo Lafinur dicta su curso de Filosofía en el Colegio de la Unión del Sur, creado por Juan Martín de Pueyrredón en reemplazo del Colegio de San Carlos y que será la base de la Universidad de Buenos Aires (Arnoux, 2010). Fue el primer laico que enseñaba filosofía, y no en latín sino en castellano (Varela Domínguez de Ghioldi, 1938: 32). Juan María Gutiérrez, gracias a cuya obra se conserva una riquísima documentación sobre la época, destaca: “Antes de él los profesores de Filosofía vestían sotana: él con el traje de simple particular y de hombre de mundo, secularizó el aula primero y en seguida los fundamentos de la enseñanza” (1915 [1868]: 70). A lo que agrega más adelante:

Lafinur no se proponía en su curso formar filósofos meditativos ni psicólogos que pasasen la vida leyendo, como faquires de la ciencia, los fenómenos

íntimos del yo. Quería formar ciudadanos de acción, porque sentía la necesidad de levantar diques al torrente de los extravíos sociales que presenciaba, y de preparar obreros para la reconstrucción moral que exigía la Colonia emancipada (1915 [1868]: 71).

La publicación que hace la Facultad de Filosofía y Letras en 1938 recupera el curso dictado en 1819, gracias a las notas de clase conservadas por un alumno y copiadas parcialmente por Juan María Gutiérrez para su publicación de 1868. Delfina Varela Domínguez de Ghioldi, en el “Prólogo”, supone que “el maestro de filosofía –siguiendo las costumbres de su época– debió redactar su curso en manuscrito que, a manera de tratado, leía o dictaba a sus alumnos” (1938: 10), pero no contamos con ese texto, salvo lo que permanece en el registro del estudiante. Lo que nos interesa es que se exponen una vez más las variadas relaciones entre oralidad y escritura en el mundo académico.

En la convocatoria pública a asistir en el Templo de San Ignacio a la Función Literaria (examen público) el 30 de septiembre de 1819 se dice (Lafinur, 1938 [1819]: 160):

Sujétanse a un examen público los elementos de la primera parte del curso filosófico de los estudios de esta capital, que comprenden la ciencia del hombre físico y moral y de sus medios de sentir y conocer.

Puestos sobre la escena, los alumnos D. Manuel Belgrano, D. Diego Alcorta, D. Lorenzo Torres y D. Ezequiel Real de Azua, presididos del catedrático de esta facultad, D. Juan Crisóstomo Lafinur, sostendrán en *el idioma del país* los asertos que se enuncian recorriendo las observaciones ideológicas, fisiológicas, lógicas y político-económicas en que se fundan.

The proper study of mankind, is man. Pope

Sigue a esto una síntesis de cinco páginas sobre la “Ideología”, que funciona como apoyo de lo que van a exponer los estudiantes. En las exposiciones se va a valorar el dominio del tema y, sobre todo, el desempeño oral. Al final de cada una, los examinados responderán a las objeciones del tribunal. Debemos destacar lo referido al “idioma del país” que hace posible la exhibición pública a la vez que muestra la ruptura con la etapa colonial; y la preocupación por evidenciar su universo teórico de referencia en variadas citas “que traducían al español con bastante desaliño” según señala Gutiérrez (1915: 70), pero que mostraban también una forma de apropiación “emancipada” de los conocimientos europeos.

El programa de la Función Literaria del 31 de agosto de 1820 (pp. 167-169) se inicia con la cita “Así como el hombre es la imagen de Dios, la palabra es imagen del hombre, Lok (sic)”, y continúa de esta manera:

Expónense a un examen público los elementos de la segunda parte del curso filosófico de estos estudios públicos, que corresponden a los principios del arte oratorio con aplicación a la elocuencia del púlpito, de la barra y del foro.

Se indica cuáles serán los examinados y se agrega:

Pronunciará cada uno un discurso, cuyo manuscrito será entregado al señor cancelario y replicantes para hacerles el examen debido acerca de su

estructura, figuras cometidas, etc. Los señores replicantes pueden además presentar un trozo cualquiera de elocuencia de escritor, ya antiguo o moderno, y pedir un análisis de sus bellezas.

El manuscrito base de la exposición oral, posiblemente breve, podrá ser evaluado a partir de las enseñanzas retóricas del curso y esto se completará con el comentario de un texto “cualquiera” de un escritor, lo que se inscribe también en la tradición retórica de enseñanza de la lengua y que supone, como la *actio*, un largo entrenamiento.

Se indican los temas de la parte de retórica que pueden ser evaluados y “los asuntos de los discursos”, todos los cuales implican un despliegue argumentativo, que tendrá posiblemente zonas de *altercatio*:

El primer estudiante demostrará con razones filosóficas la divinidad de la religión cristiana.

El segundo hará una breve historia del hombre físico y moral.

El tercero hará otra de la elocuencia.

Como cierre se señala:

Se concluirá la función con un discurso que pronunciará el profesor en impugnación al de Juan Jacobo Rousseau, premiado por la academia de Dixon, que pretende que las ciencias han corrompido las costumbres y empeorado al hombre.

En el templo de San Ignacio, a las 4 de la tarde del día 31.

El discurso del profesor se presenta como modelo de un gesto crítico, ya que va a refutar a un autor consagrado. Lo dialógico controversial propio de la *disputatio* se evidenciará en lo que el docente diga en esa puesta en escena en un lugar respetable como el templo de San Ignacio y ante un auditorio destacado, interesado por el desempeño de miembros de la comunidad académica.

En la actualidad, la defensa de tesis y la clase pública en los concursos docentes tienen algunas de esas características: la oralidad, su carácter público, las objeciones y comentarios de los evaluadores (previos en las defensas cuando hay pre-dictámenes, posteriores en defensas y concursos) a los que se responde, la valoración de posiciones que pueden distanciarse de antecedentes sobre el tema y exponer una posición propia, la entrega de un escrito previo como un “ejemplario” o lo escrito esquematizado en diapositivas y el reconocimiento de que el éxito implica el ingreso a una instancia académica superior. Asimismo, la puesta en escena acerca la ceremonia a una representación teatral, en la que la institución legitima el acto a partir de establecer un protocolo cerrado en el que se determinan el tiempo, la disposición espacial, el orden de las intervenciones. Todo ello participa en la configuración de las subjetividades académicas, consolidando los valores y facilitando la reproducción de las relaciones propias de la comunidad universitaria: el expositor debe mostrar un dominio del saber y también del hacer en la institución para

acceder al nuevo estatus; los miembros del jurado deben reconocer al nuevo miembro desde un lugar legitimado también por su propio desempeño en el acto.

Oralidad y lectura/escritura en la enseñanza universitaria

Como hemos señalado, la vida académica nos impone cada vez más insistentemente el ejercicio de la oralidad a través de géneros de una oralidad formal, que se combina con apoyos escritos de diferente tipo, que pueden ser visibles para los otros (ejemplarios, series de diapositivas). Son comunes en la universidad, más allá de los intercambios “informales”, las prácticas orales con mayor o menor planificación como coloquios evaluativos, informes de lecturas, informes de trabajos de campo, entrevistas, presentación de proyectos o de trabajos finales, coloquio final de seminario, lectura crítica del trabajo de pares, debates, foros. Los estudiantes avanzados de posgrado, los docentes y los investigadores se ven confrontados, además, a situaciones en las que deben exponer oralmente en géneros más exigentes como ponencias en congresos, conferencias, clases magistrales, intervenciones en mesas redondas o en paneles, oposiciones en concursos, defensas de tesis, coloquios, presentaciones de pósteres, ateneos para la discusión de casos, presentaciones de obras de colegas. Unas y otras prácticas discursivas exigen aprendizajes a través de una reflexión sistemática sobre ellas e, incluso, de ciertos modos de entrenamiento.

Una actividad común, tanto en el grado como en el posgrado, es el *informe de lecturas*, que pueden constituir la base de enseñanzas en clases o talleres (Rusell, 2018). En esos ámbitos podemos apreciar diferencias marcadas en los desempeños de los estudiantes. De un lado se ubican los que han reflexionado sobre la práctica porque se han visto confrontados a experiencias previas en las que han participado o a las que han asistido (por estar, por ejemplo, integrados en equipos de cátedra o de investigación) y, en el otro, los que no han tenido esa posibilidad. En las exposiciones de los más inexpertos se evidencian, según los casos, rasgos como los siguientes:

- Desordenada esquematización de lo leído.
- Presentación no jerarquizada de la información.
- Falta de atención al objetivo de la tarea.
- Inadecuada representación del destinatario y del ámbito de la exposición.
- Juicios valorativos no fundamentados en el texto sino en apreciaciones subjetivas erráticas.
- Uso no controlado del tiempo: efecto de exposición “deshilachada”.
- Modalidades del discurso cotidiano que impregnan sin una gestión adecuada la oralidad formal.
- Falta de esquematización de textos escritos de apoyo que, cuando se usan, dificulta la oralización.
- Insuficiente articulación, cuando se utilizan diapositivas, entre lo escrito/visual y lo oral, que puede generar confusión.

En esos casos, las presentaciones no resultan útiles ni al expositor ni al posible auditorio (sus pares y docentes) y lo que revelan es un contacto con el texto, no una lectura atenta que vuelva reflexivamente sobre este ni un dominio de los posibles juegos entre materiales semióticos distintos.

Cuando la exposición incluye o se cierra con interacciones verbales, pueden aparecer problemas en la interpretación de lo que el otro dice, producto de una escucha dispersa o de dificultades para jerarquizar o reconocer la pertinencia de objeciones o comentarios. También podemos encontrar una no adecuada apreciación de la gestión de los turnos, de los gestos asociados con las simetrías/asimetrías en la relación entre los participantes y de los modos de intervención autorizados. El cierre de la actividad puede consistir en la evaluación de la presentación (o de la puesta en escena), en la que la intervención del coordinador es esencial para que los estudiantes avancen en el dominio de la oralidad pública.

Los docentes muestran, a menudo, su insatisfacción frente a los resultados que señalamos antes, como lo expresa, por ejemplo, Aguirre (2010: 13) atendiendo también a otros problemas:

¿Qué sucede cuando pedimos que realicen la lectura de un texto para la clase siguiente, en la que deberán dar cuenta de esa actividad oralmente? Muchas veces los resultados son paupérrimos: no hubo una correcta apropiación del texto en cuanto a que no adquirieron el vocabulario específico, no relacionaron lógicamente las ideas centrales, no respetaron un formato de exposición, abusaron de muletillas, interrumpieron abruptamente lo que decían y pasaron a otro tema, confundieron el registro, no pusieron en funcionamiento los filtros que exige toda comunicación en un universo discursivo determinado. También hemos observado que, frente a las situaciones de exposición oral, algunos recurren a la memorización de todo el texto, por lo que obtienen otra forma de escasa o nula elaboración de lo leído.

Si bien las dificultades reseñadas son mayores en el grado que en el posgrado, nos advierten de la necesidad de, por lo menos, hacer, como dijimos, una “devolución” de las presentaciones para incidir en las futuras y, también, en instancias más complejas de la vida académica.

Por otra parte, no podemos desconocer la importancia de la oralidad en la enseñanza, en estos niveles como en los anteriores. La oralidad está siempre presente en las clases en las que lo dialógico es decisivo en la construcción e intercambio de conocimientos y en el desarrollo de las capacidades para explicar, sostener una posición, despertar el interés de los interlocutores, hacer aportes en el trabajo grupal. En la clase se afinan las conceptualizaciones, se encuentran formas de organización novedosas de los conocimientos, surgen hipótesis que orientan el trabajo futuro, se evidencian algunas inconsistencias y también, si se estimula la participación, se va adquiriendo la capacidad de formular preguntas que tiendan a indagar en aspectos sustanciales del tema abordado, y cuya importancia a veces se descuida (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2007). Asimismo, la oralidad acompaña de diversas maneras los ejercicios de lectura y escritura, en los que pueden intervenir docentes o pares (escritura colaborativa, comentarios o debates acerca de algún texto –propio o ajeno–, consultas en tutorías, sucesivas reformulaciones de un trabajo de tesis). También interviene en las diversas prácticas multimodales que se desarrollan, con mayor o menor nivel de planificación, en los espacios educativos y que pueden implicar oralizar a partir de un póster o de otros materiales que combinen imágenes, gráficos, infografías, además de segmentos verbales. De allí que en muchas instancias educativas se trabaje el reconocimiento de las diferencias de lo oral con lo escrito, de los posibles desplazamientos de uno a otro y también de las complementariedades. Así como se puede pensar en una oralidad que se aproxime a

la escritura también se puede considerar un escrito elaborado para que su lectura tenga los rasgos de la oralidad. Tempranamente se analizaron, en el marco de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, las notas de clase o los apuntes, tanto los provenientes de la lectura como de las exposiciones orales, ya sea para hacer diagnósticos respecto de las dificultades en la elaboración de estos escritos “precarios” como para orientar a los estudiantes en la interpretación de determinados tipos de segmentos verbales (Alvarado y Arnoux, 1999a y 1999b).

Respecto de cómo en el trabajo intelectual se conjugan lectura, escritura y oralidad, es significativo lo que señala Jitrik (2000) respecto de la vuelta y la reelaboración de contactos anteriores con ciertos textos: “*volvió Derrida*, comprendí que nunca se había ido, y con él una multitud de matices que día a día iban tomando forma en *diálogos, pláticas, clases, alusiones y escritos*”. Esos matices, que podemos llamar “resonancias”, nutren prácticas orales que, finalmente, van a dar lugar a escritos propios.

Oralidad formal académica propia de las presentaciones públicas

En nuestras universidades conviven distintas formas que van de la lectura en voz alta de un texto, con juegos de mayor o menor distancia respecto de este, o el hablar a partir de notas hasta expresiones sofisticadas que apelan al apoyo de formatos novedosos. Las tecnologías digitales suministran programas variados y formas de integrar, como dijimos, imágenes (fotografías, pinturas, dibujos) o producciones multimodales (diagramas, tablas, gráficos, infografías, videos). Las imágenes pueden ser meramente decorativas, servir para contextualizar el tema, apoyar la exposición o proveer datos o evidencias. Según la carrera, las prácticas profesionales pueden suministrar formatos de presentación que, en algunas situaciones, se adecuen a las exigencias académicas. En las ciencias sociales y humanas se los utiliza austeramente como una forma de diferenciarse de los ámbitos empresariales y profesionales. En otros campos científicos son ineludibles, así como en los géneros de divulgación. Pero en todos los casos es importante indagar, con mayor o menor alcance según las áreas de conocimiento, la potencialidad semiótica de esas visualizaciones (Mariángel, 2019). Un factor que no debemos dejar de lado es el hecho de los rápidos cambios en plataformas y formatos, lo que nos debe llevar a privilegiar las reflexiones detenidas sobre las prácticas y no el uso de “modelos”, que caen rápidamente en desuso.

La relación entre oralidad y escritura en situaciones formales impone, como en experiencias menos exigentes, espacios de formación, que pueden ubicarse en los seminarios o talleres de tesis o en tutorías (por ejemplo, en relación con las clases de oposición en los concursos). En todos los casos, debemos establecer las pautas para el ejercicio de la palabra en público. Pero estas, si bien deben atender a las características genéricas, deben ser amplias, de tal manera que el expositor decida la modalidad que prefiere y en la que se siente más cómodo, sin dejar de considerar, insistimos, las diferencias y contrastes entre campos disciplinares.

El expositor definirá, entonces, su actuación a partir del conocimiento de las exigencias retóricas de la situación en la que interviene (propósitos del orador, posibles objeciones de los otros, relaciones entre los interlocutores, género, presencialidad o virtualidad de la exposición), del dominio de los recursos técnicos, de las posibilidades institucionales, de sus condiciones personales, de sus modos de conceptualizar y razonar, de los requerimientos temáticos. En este tipo de exposiciones están generalizadas las instancias de diálogo final, en el que las objeciones, propuestas o pedidos de ampliación de los oyentes van a evidenciar las zonas problemáticas, a la vez que escenifican las instancias evaluativas y colaborativas de la comunidad académica. De allí la importancia de tenerlas en cuenta y la conveniencia

de evaluar previamente los puntos que puedan dar lugar a cuestionamientos, y señalar anticipadamente en la exposición los límites o alcances que se observan.

En cuanto al entrenamiento en presentaciones orales breves altamente pautadas, algunos docentes recurren, además de a ejercicios elaborados por ellos, a formatos como “tesis en tres minutos” o las charlas TED, conferencias de expertos que llegan a un público amplio, que pueden ser estímulos lúdicos para los estudiantes. Montolío Durán (2018: 11) agrega otros formatos:

[...] el *pecha kucha* (presentación de una idea inspiradora que usa como único soporte una pantalla en la que pasan veinte imágenes a razón de veinte segundos cada una de ellas, lo que crea un ritmo oratorio dinámico y atento a lo que pueda interesar al auditorio) y el *elevator pitch*, una herramienta ya clásica en las presentaciones de iniciativas empresariales y de jóvenes investigadores doctorales en formación en las que emprendedores o investigadores disponen escasamente de entre dos y cinco minutos para sintetizar su idea y demostrar que la conocen. Y pueden sintetizarla y saben comunicarla con un entusiasmo contagioso porque creen en ella.

Los profesores de lenguas extranjeras en la universidad explotan las posibilidades de estos formatos. Así, Clerici y otros (2021) refieren una experiencia de simulacro de un evento científico, en el marco de una cátedra de inglés técnico, en el que los estudiantes, apelando al formato *pecha kucha*, exponen en español un artículo científico leído en inglés. Al evaluar la experiencia señalan que es un tipo de ejercicio que impone operaciones de síntesis, manejo del tiempo y articulación entre oralidad y escritura.

Retomando algunos de los aspectos ya considerados, y agregando otros, enumeramos rápidamente lo que, a nuestro criterio y al de otros especialistas, debe ser tenido en cuenta en las orientaciones respecto de las exposiciones orales académicas:

- La comprensión de la importancia de la *preparación previa*, en la que se tiene que definir con claridad el objetivo de la tarea y considerar los destinatarios (del auditorio si es copresencial y de la audiencia si la intervención es mediatizada, en forma simultánea o diferida, aunque muchas exposiciones actuales dan lugar a varios juegos que se muestran, por ejemplo, en los múltiples videos disponibles). A ello hay que agregar la elección de los formatos digitales que puedan apoyar la exposición.
- La evaluación de los modos de *articular lo oral, lo escrito y*, en algunos casos, *las imágenes proyectadas*. En ese sentido, se ha señalado que los estudios sobre análisis multimodal de las presentaciones orales académicas, que comparen la interrelación entre los modos verbal y no verbal, son limitados; y que solo unos pocos estudios han intentado examinar la yuxtaposición de los movimientos, los elementos lingüísticos y las imágenes (Kaur y Ali, 2018).
- La *planificación de la exposición*: atención a la apertura y al cierre de la toma de la palabra; esquematización clara de las partes, de los enlaces entre una y otra, selección de los aspectos que se van a destacar, de los datos más pertinentes, de los argumentos de apoyo (en algunos campos de las ciencias sociales y humanas las exposiciones recurren a los guiones argumentativos o formatos propios de los artículos de investigación, pero en general el guion más apropiado debe ser decidido por el expositor).

- El desarrollo de una *capacidad de síntesis* que se ejerza en distintos momentos de la exposición y que atienda a la dimensión persuasiva, para lo cual el mantenimiento del eje argumentativo y temático es esencial. Ambos serán retomados en la recapitulación de cierre que lleva a la conclusión.
- La reflexión acerca de los *momentos más adecuados para exponer lo más sustancial de la exposición* y de lo que, de alguna manera, determina el aporte que con ella hace.
- Cuando se apoya en escritura visible, la búsqueda de simplificación y claridad en los textos que se presentan a la lectura de los otros, para lo cual es necesario el *conocimiento de las posibilidades tipográficas*.
- La evaluación de los *niveles de subjetividad y de expansión de las emociones* admitidos según el campo, el tema, el contexto, los alocutarios. Si bien el discurso razonado ocupa el frente de la escena, el *pathos* puede iluminar la posición de locutor y valorar determinados aspectos de la problemática que se trata.
- Reconocimiento del peso, según la disciplina, la instancia de la exposición y el género, de la introducción de una *perspectiva crítica* respecto del tema, de los abordajes anteriores o de los materiales.
- Una progresiva reflexión acerca de los *aspectos personales* que facilitan u obstaculizan su desempeño oral y los modos más adecuados de superarlos o compensarlos. En relación con ello, los *ensayos* o “simulacros”, en soledad o frente a un grupo, desarrollan la capacidad de autoevaluación.

Debemos señalar que los *estilos* de las presentaciones orales dependen, como hemos señalado para otros aspectos, de las tradiciones académicas y disciplinares. Estas pueden llevar a preferir, en un polo, la lectura seguida de un texto sin soportes tecnológicos (en algunos trabajos de filosofía o de literatura, por ejemplo) y, en el otro, la presentación en PPT de cuadros, diagramas, tablas, que se comentan (en ciencias experimentales). Esto se combina con las valoraciones en un campo específico respecto de la mayor o menor densidad informativa que deben tener las exposiciones (más cercana al artículo científico o al texto de divulgación) y de la importancia que se le asigne a la teatralidad de la exposición y al juego actoral del expositor.

También en las opciones intervienen el carácter virtual o presencial de la participación y la ubicación –primer plano, segundo plano– del disertante y de la serie de diapositivas de apoyo. A lo que se agregan, en el último caso, las condiciones de la sala y ubicación del auditorio y del expositor (sentado, parado, con posibilidades de moverse acompañando su discurso). Pero también inciden las modas, que pueden llevar a un alarde de juegos novedosos de imágenes que ilustran lo que se va diciendo, o a escuetas y desnudas formulaciones verbales escritas que van esquematizando lo central de la exposición. No debemos olvidar tampoco el peso de la temática abordada, que puede ir de una reflexión razonada sobre una problemática compleja a la presentación de hallazgos a partir de experiencias.

Se impone, entonces, un trabajo “etnográfico” por parte del docente-investigador, que implica un relevamiento de los diferentes modos que la comunidad académica ha implementado, particularmente en sus expresiones más demandantes. Por cierto que las descripciones evaluativas de esas prácticas discursivas podrán proyectarse a otras actuaciones orales en diferentes instancias pedagógicas. A la vez que se establece el abanico de recursos comunicativos de los que se dispone, se podrán elaborar estrategias didácticas y orientar al estudiante para que alcance un desempeño cada vez más adecuado a la situación que enfrenta.

Si las orientaciones se pueden hacer en espacios destinados específicamente a las prácticas en relación con el lenguaje, es conveniente en el nivel universitario introducir o recordar temas que puedan incidir en la reflexión sobre los propios desempeños, lo que tiene ya una tradición en nuestros talleres. Por ejemplo, podemos considerar, por un lado, aspectos enunciativos que tienen en cuenta la dimensión dialógica de la discursividad, como la construcción de la representación de sí, los modos de implicación y distanciamiento del locutor, las emociones mostradas o dichas y su incidencia en la relación con el auditorio, los registros lingüísticos y posibles alternancias, las variadas formas de consideración de las palabras del otro en el discurso propio y, desde la perspectiva del análisis conversacional, los turnos y las máximas. Incluso los materiales que se analizan pueden dar lugar a temas más gramaticales como la sintaxis paratáctica o el uso de subordinaciones (en las diapositivas), conectores discursivos y metadiscursivos, atenuaciones, enfatizaciones, digresiones o, en relación con el léxico, el recurso a la terminología específica. Otro aspecto importante es el que tiene que ver con la elaboración del plan textual. Cuando nos referimos a la tradición retórica señalamos, entre otras, la importancia de las aperturas y cierres. En relación con las primeras, se pueden trabajar, como esbozamos al referirnos a la tradición retórica, posibles subpartes y su articulación: anunciar el tema, explicitar la estructura de la exposición, señalar la importancia del eje seleccionado, destacar las motivaciones que han llevado a dedicarse a esa problemática. En relación con los segundos, la importancia de las recapitulaciones, las razones que justificaron el desarrollo de la exposición, conclusiones, posibles investigaciones posteriores. En cuanto al centro de la exposición, según los casos se puede atender, entre otras, a las estrategias argumentativas y a los modos de presentar las pruebas o a la dimensión argumentativa de la narración, que son comunes a las producciones escritas.

En la introducción nos habíamos referido al *Libro de estilo...* de la RAE, que en relación con los discursos orales tiene un capítulo de “Pronunciación y elocución”. En la primera parte del capítulo se detiene en la articulación de los sonidos y en la segunda, que define como “la manera de hablar para expresar los conceptos”, señala que el objetivo de las normas que establece es “conseguir ‘una buena manera de hablar’” (2018: 223). Para ello, atiende a la velocidad del habla, la presencia de pausas, la intensidad, el acento, el ritmo y la entonación, señalando la interrelación estrecha entre estos elementos y la importancia de cada uno: “Para lograr una buena elocución es imprescindible servirse correctamente de la entonación y conocer todas las posibilidades que brinda” (p. 254). Si bien a lo que tiende es a normalizar y normativizar las prácticas orales buscando disciplinarlas a partir de los modelos que considera socialmente legítimos, los temas que aborda pueden ser objeto de reflexión en los talleres ya que se analizan los factores que pueden intervenir en los distintos aspectos de la elocución y se detiene en los sentidos que les puede asignar el auditorio y que van construyendo la imagen del locutor. Por ejemplo, cuando se refiere a los factores emocionales en la velocidad del habla, plantea:

La distinta velocidad con que un hablante emite sus enunciados, combinada con las variaciones que presenten otros elementos prosódicos, como la entonación o la intensidad, a menudo deja traslucir cuál es su estado de ánimo o qué emoción experimenta en el momento de su emisión. Por ejemplo, una velocidad excesivamente rápida, superior a la normal, se relaciona por lo general con estados de nerviosismo o de ansiedad, y una velocidad simplemente rápida, asociada a tonos altos, suele indicar alegría (p. 225).

Otros aspectos que se pueden considerar en las secuencias didácticas sobre las exposiciones orales académicas son los que se refieren a lo que, en términos generales, se

designa como “comunicación no verbal”, en las que las informaciones que se procesan no son auditivas sino, fundamentalmente, visuales (pueden intervenir también olfativas, táctiles, térmicas). Habitualmente, como lo planteamos al referirnos a la *actio*, se analizan los movimientos, las distancias, las posturas, los gestos, los ademanes, las expresiones faciales, las miradas, el vestuario, que pueden funcionar como marcas de identidad, estatus o personalidad. Pueden acompañar o reforzar lo verbal (gestos de estructuración del material verbal) pero también generar ciertas disonancias (insistencia verbal en la contundencia de los datos que presenta y movimientos de la cabeza o expresiones faciales que manifiestan cierta vacilación o duda; inscripción en el ritual de la exposición pero gestos que denotan el rechazo de las reglas) que pueden dar lugar a variadas interpretaciones de la audiencia. Esta puede descartar las disonancias por no considerarlas significativas, o tomarlas como simple expresión de lo excéntrico de un personaje, o bien como la forma que este tiene de liberar las tensiones que la situación le genera.

Los diferentes modos de reflexionar sobre las prácticas, propias o ajenas, y sus aspectos particulares desde perspectivas variadas tienden a suministrar herramientas a los estudiantes para estimular en ellos el gesto autoevaluativo a partir del reconocimiento de sus capacidades y de las dificultades que enfrenta el que encara una presentación oral en el contexto académico. Esto le permitirá, incluso, controlar el desarrollo de la exposición y hacer los ajustes necesarios.

Reflexiones finales

A lo largo del artículo he querido, por un lado, plantear la inscripción de nuestras prácticas académicas y docentes en la larga duración histórica tanto en relación con la tradición retórica –de la cual somos, en cierta medida, herederos y continuadores–, como con la historia de las presentaciones orales en los estudios superiores –respecto de las cuales no podemos ignorar las necesarias filiaciones que anidan en las memorias colectivas–. Por otro lado, he retomado el tema de la relación entre lectura/escritura y oralidad en la enseñanza universitaria, en la importancia que tiene tanto en las presentaciones de los estudiantes, como en las clases y en el desarrollo del trabajo intelectual. Finalmente, he abordado las posibles orientaciones a los que deben presentar oralmente los resultados de la actividad que han desarrollado que, si bien deben ser exhaustivas respecto de los aspectos involucrados, deben estimular las opciones propias de cada expositor a partir de la evaluación que este hace de la situación y de sus capacidades personales. En relación con la tarea docente, he insistido en el interés de hacer un relevamiento y estudio de las prácticas propias de cada área y de incluir en los espacios de formación conceptualizaciones de las ciencias del lenguaje que puedan incidir en la reflexión metadiscursiva.

La universidad argentina tiene una larga tradición en investigaciones y tareas pedagógicas destinadas a la formación en lectura y escritura de los estudiantes para mejorar sus desempeños en los aprendizajes, en la vida profesional y en la académica. Esto ha dado lugar a la implementación de talleres, tutorías y seminarios de formación de los responsables en el área, que no solo atienden al grado sino también al posgrado. La Cátedra UNESCO ha nucleado experiencias diversas y ha actuado intensamente en todas las subseles promoviendo la apertura de espacios pedagógicos, que incluyen carreras de posgrado o programas de actualización, la elaboración de material didáctico y la realización de proyectos de investigación. La indagación sobre la oralidad académica ha estado presente desde la puesta en marcha de los posgrados, debido a las exigencias propias de los trabajos finales de carrera. Es la actual una etapa de mayor sistematización de los hallazgos y de los logros

obtenidos, y de la realización de nuevas investigaciones y proyectos pedagógicos. A ese recorrido en desarrollo intentó aportar esta presentación.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, L. (2010). "La oralidad en el ámbito universitario". *Reflexión académica en diseño & comunicación*, Vol. 13, Nº XI, pp. 13-14.
- Alvarado, M., y Arnoux, E. (1999a). "El apunte: restricciones genéricas y operaciones de reformulación", *Comprensión y producción de textos académicos expositivos y argumentativos*. Cali, Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina y Universidad del Valle, pp. 57-82.
- (1999b). "El registro de las modalidades en los apuntes de un texto fuente argumentativo". *Signo y Seña*, Nº 8, pp. 287-316.
- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. París, PUF.
- Aristóteles (2004 [c. -335]). *Retórica*. Buenos Aires, Andrómeda.
- Arnoux, E. (2008). "Géneros y lugares legítimos de la palabra pública: el *Curso de Bellas Letras* de Vicente Fidel López (1845)". *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862). Estudio glotopolítico*. Buenos Aires, Santiago Arcos, pp. 359-388.
- (2010). "La enseñanza de la Retórica en la primera década revolucionaria: Juan Crisóstomo Lafinur y su curso de Filosofía". *Revista Arena*, Nº 1.
- (2017). "Los manuales de retórica y los de urbanidad del siglo XIX: el control de las emociones como marca de distinción". *Rétor*, Vol. 7, Nº 2, pp. 110-134.
- (2018). "El disciplinamiento de la discursividad y sus desplazamientos en los manuales de retórica del siglo XIX destinados a la educación secundaria". En E. Arnoux, V. Papalini e I. Gutiérrez Giraldo (Comps.), *Procesos de subjetivación y control*. Cali, Universidad del Valle, pp. 21-52.
- (2020). "Modos de regulación de la discursividad: en torno a la simplificación y la uniformización". *La Rivada*, Nº 14, pp. 15-36.
- (2023). "Regulación y control de la discursividad: tipos, instrumentos, funciones". En A. Cárdenas Páez (Ed.), *Cátedra doctoral 15. Lenguaje, educación, sujetos y sentido*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional (en prensa).
- Arnoux, E. y Di Stefano, M. (2017). "En torno a la tradición retórica: apuntes para la lectura". En E. Arnoux y M. di Stefano (Eds.), *Discursividades políticas: en torno de los peronismos*. Buenos Aires, Cabiria.
- (2018). "La dimensión emocional de los discursos". En E. Arnoux y M. di Stefano (Eds.), *Identidades discursivas: enfoques retórico-argumentativos*. Buenos Aires, Cabiria.
- Arnoux, E.; Nogueira, S., y Silvestri A. (2007). "Habilidades metacomprendivas en estudiantes de profesorado: la formulación de preguntas". *Folios*, Nº 25, pp. 81-95.
- Arnoux, E., y Lauria, D. (2023). "La prescripción en los discursos sobre la lengua". En C. López Ferrero, I. Carranza y T. A. Van Dijk (Eds.), *Estudios del discurso. The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies*. Nueva York, Routledge, pp. 123-142.

- Borioli, G. (2019). "Interrogar la palabra. Oralidad y aprendizaje en la Universidad Nacional de Córdoba". *Praxis educativa*, Vol. 23, Nº 3, pp. 1-9.
- Cárdenas, M. (2019). "A cada contexto, un género: ¿como estructurar una presentación oral?". En S. Montes y F. Navarro (Eds.), *Hablar, persuadir, aprender. Manual para la comunicación oral en contextos académicos*. Santiago de Chile, Universidad de Chile, pp. 42-53.
- Castañeda, F. (1916 [1892]). *Lecciones de Retórica o Literatura preceptiva*. Guatemala, Tipografía Sánchez & De Guise.
- Clerici, C., y otros (2021). "Desarrollo de habilidades de oralidad académica en estudiantes universitarios de la cátedra de Inglés Técnico a través de presentaciones PechaKucha 20x20", *Oralidad-es*, Nº 7, pp. 1-10. Disponible en: <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v7aX7>.
- Corredor Tapias, J., y Romero Farfán, C. (2008). "Planeación, organización y expresión de un tipo de discurso oral: la exposición. Consideraciones, sugerencias y recomendaciones". *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, Nº 12, pp. 57-76.
- Fernández, M. L. (2009). "Discursos orales en el ámbito académico: roles de los participantes". *Actas del IV Coloquio argentino de la IADA: Diálogo y diálogos*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- Gutiérrez, J. M. (1915 [1868]). *Origen y Desarrollo de la Enseñanza Superior en Buenos Aires, noticias históricas desde la época de la extinción de la Compañía de Jesús en el año 1767 hasta poco después de fundada la Universidad en 1821, con notas, biografías, datos estadísticos curiosos, inéditos o poco conocidos*. Buenos Aires, La Cultura Argentina.
- Jitrik, N. (2000). *Los grados de la escritura*. Buenos Aires, Manantial.
- (2008). *Conocimiento, retórica, procesos. Campos discursivos*. Buenos Aires, Eudeba.
- Kaur, K. y Mohamad Ali, A. (2018). "Exploring the Genre of Academic Oral Presentations: A Critical Review". *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, Vol. 7, Nº 1, pp. 152-162.
- Lafinur, J. C. (1938 [1819]). *Curso filosófico dictado en Buenos Aires en 1819, con las polémicas referentes a la introducción de la Ideología en la Argentina*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Lestani, S., y Pujol, G. (2020). "De la caractérisation du discours académique oral a la proposition didactique pour la classe de FOU". En V. Basano y G. Feldmann (Comps.), *Le français, un pont vers le monde... Actes du XVe Congrès National des Professeurs de Français*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, pp. 122-131.
- López, V. F. (1845). *Curso de Bellas Letras*. Santiago, Imprenta del Siglo.
- Mariángel, K. (2019). "¿Para qué se usa un PowerPoint?: principios generales para el diseño y uso de las diapositivas" y "Uso del espacio, colores e imágenes: ¿cómo tomar decisiones en el proceso diseño de las diapositivas?". En S. Montes y F. Navarro (Eds.), *Hablar, persuadir, aprender. Manual para la comunicación oral en contextos académicos*. Santiago de Chile, Universidad de Chile, pp. 55-87.
- Micheli, R. (2014). *Les émotions dans les discours*. Lovaina, De Boeck & Duculot.

- Montes, S. y Navarro, F. (Eds.) (2019a). *Hablar, persuadir, aprender. Manual para la comunicación oral en contextos académicos*. Santiago de Chile, Universidad de Chile.
- (2019b). “Movimiento, gesto y sonido: más allá de lo verbal en la comunicación oral académica”. En S. Montes y F. Navarro (Eds.), *Hablar, persuadir, aprender. Manual para la comunicación oral en contextos académicos*. Santiago de Chile, Universidad de Chile, pp. 16-28.
- Montolío Durán, E. (2018). “La transversalidad de la escritura en el siglo XXI”. En F. Navarro y G. Aparicio (Coords.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académica para ingresantes a la universidad*. Bernal, Universidad de Quilmes, pp. 7-11.
- Munárriz, J. L. (1815). *Compendio de las lecciones sobre la retórica y las bellas letras de Hugo Blair*. Madrid, Imprenta de Ibarra.
- Plantin, C. (2016). “Ethos”. En *Dictionnaire de l’argumentation*. Lyon, ENS Éditions.
- Real Academia Española (2018). *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica*. Barcelona, Espasa.
- Quintiliano, M. F. (1944 [c. 95]). *Instituciones oratorias*. Buenos Aires, Joaquín Gil Editor.
- Rusell, G. (2018). “Presentar oralmente un informe de lectura”. En F. Navarro y G. Aparicio (Coords.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académica para ingresantes a la universidad*. Bernal, Universidad de Quilmes.
- Varela Domínguez de Ghioldi, D. (1938). “Prólogo”. En J. C. Lafinur, *Curso filosófico dictado en Buenos Aires en 1819, con las polémicas referentes a la introducción de la Ideología en la Argentina*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Villar, C. M. (2011). “Las presentaciones académicas orales de los estudiantes de EL/E. Del discurso monológico al dialógico”. *Revista de Nebrija de Lingüística Aplicada*, Vol. 10, Nº 5, pp. 130-172.
- Waquet, F. (2021). *Hablar como un libro. La oralidad y el saber entre los siglos XVI y XX*. Buenos Aires, Ampersand.

Lectura literaria: interpretación y uso del texto. Una reflexión sobre estas prácticas en el ámbito la formación de los/as futuros/as docentes de Literatura

VASALLO, Isabel (ISFD “Dr. Joaquín V. González”)

Estas líneas que quiero compartir con ustedes pretenden ser una reflexión sobre los modos de leer literatura a los que aspiramos en el ámbito de la formación de profesores en Letras, así como sobre los (modos de leer) que van apareciendo recurrentemente, con variantes y matices, en situaciones de lectura que se generan en las clases de Literatura; estos no siempre coinciden con aquella aspiración, pero son parte de un proceso de formación de los/as lectores/as, que a su vez serán iniciadores/as de la lectura literaria cuando se desempeñen como docentes.

En mi caso, las experiencias a las que aludo y que analizo derivan de las clases de Teoría Literaria que he dictado a lo largo de mi trayectoria docente en el profesorado de Lengua y Literatura en el ISFD “Dr. Joaquín V. González”, así como de mi coordinación de talleres de perfeccionamiento docente enfocados en el problema de la lectura, y actualmente, en talleres de escritura privados –en los que obviamente se lee, porque nadie que pretenda escribir literatura puede no leer literatura– o talleres de lectura abiertos a la comunidad.

Tengo en cuenta, en principio y como marco de dicha reflexión, conceptos y consideraciones que el famoso semiólogo italiano Umberto Eco propone y despliega en su obra (muy conocida, pero tengo la impresión de que a veces más nombrada que leída) titulada *Lector in fabula* (1979). Presente en las bibliografías de tantas cátedras de Teoría Literaria, de allí deriva el concepto muy mencionado y divulgado de “lector modelo”.

Destacar los conceptos que se desprenden del capítulo 3 de dicha obra de Eco será lo que, antes que nada, me gustaría/interesaría presentar, para desandar luego el camino por él propuesto y mostrar los tanteos lectores de los estudiantes en proceso de formación, futuros docentes, así como el acceso que muchas veces emprenden a lecturas que podrían considerarse logradas y hasta desafiantes y plenas, y que no sé si coinciden exactamente con el concepto de lector modelo de Eco, por razones que un poco más tarde expondremos. Pero que, si no coinciden, se le aproximan.

El proceso de lectura y el concepto de “lector modelo”, según Umberto Eco

Para dar cuenta de los conceptos más relevantes que plantea en el capítulo mencionado, titulado precisamente “El lector modelo”, apelo a la síntesis que formulo del modo más orgánico posible en mi libro *Clases de Teoría Literaria*, en el que me refiero a esa obra de Eco (pp. 294-296) –que, como señalo allí, no es la única en la que el gran semiólogo aborda la problemática del lector, aunque es cierto que aquí lo hace en forma exclusiva–. Esos conceptos, como parte de una red de argumentaciones, trascienden las tres o cuatro fórmulas que, a menudo descontextualizadas, se atribuyen al autor.

En primer lugar, en el discurso de Eco, el lector aparece –lo mismo sucede en los escritos de otros teóricos de la lectura, Wolfgang Iser, por ejemplo– como quien debe *actualizar* el texto, lo cual implica que este debe completarse. La mayor complejidad que el texto literario ostenta, en comparación con otros tipos de discurso, tiene que ver con que se encuentra plagado de elementos no dichos, y ellos son precisamente los que deben actualizarse en el proceso de acceso al *contenido* (1993 [1979]: 74-75). Por eso requiere ciertos movimientos cooperativos,

activos y conscientes, por parte del lector (poner a funcionar su capacidad de presuponer, inferir, relacionar con otras experiencias lectoras y con lo vivido). De ahí la idea de los espacios en blanco e intersticios del texto que deben ser rellenados; quien produjo el texto sabía que se rellenarían, propone Eco, “y [los] dejó en blanco por dos motivos”: (1) porque el texto es “un mecanismo perezoso que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él”; (2) porque “a medida que se pasa de la función didáctica a la estética, el texto quiere dejar a quien lee la iniciativa interpretativa, aunque desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad”. Y añade Eco: “Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar” (1993 [1979]: 76).

En respuesta a la pregunta sobre cómo se rellenan los espacios en blanco (que remiten a lo que Ingarden denominó “zonas de indeterminación”, expresión retomada por Iser), Eco responde que “*un texto es un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo*: generar un texto significa aplicar una estrategia que incluye las previsiones de los movimientos del otro” (1993 [1979]: 79). Y aquí aparece el concepto de “lector modelo”, aquel lector “capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por él [la estrategia autoral] y de moverse interpretativamente igual que él se ha movido generativamente” (1993 [1979]: 80). ¿Esto querría decir, entonces, que esas estrategias que son autor y lector quedan igualadas? ¿Que el lector (empírico) no hace más que obedecer a las marcas (lector textual, implícito) que para él ha dejado el autor (textual) en el texto? En respuesta a estos interrogantes, Eco recurre a los conceptos de texto cerrado y texto abierto.

El texto cerrado es el que quiere provocar un efecto preciso y solo ese, el que no promueve lecturas intersticiales. Habrá quienes lo lean dentro de los límites previstos —el caso típico de un texto eminentemente didáctico—, y ese, parecería, es su lector adecuado. Pero también puede suceder que ese mismo texto caiga en manos de alguien que transforma “ese texto represivo en otra cosa” (1993 [1979]: 82); según Eco, este lector hace un *uso* del texto que implica ejercer una violencia sobre él: algo así como operar en él una apertura que el texto no prevé, que viene de una “iniciativa externa”.¹

El texto abierto, en cambio, es aquel en el cual “[el autor] decide [...] hasta qué punto debe vigilar la cooperación del lector, así como dónde debe suscitarla, dónde hay que dirigirla y dónde hay que dejar que se convierta en una aventura interpretativa libre”. Ese autor sabrá que, “por muchas que sean las interpretaciones posibles, unas repercuten sobre las otras de modo tal que no se excluyan, sino que [...] se refuercen recíprocamente” (1993 [1979]: 84). De aquí surge la idea de que el texto es esa estrategia que constituye el universo de sus interpretaciones legítimas, a la vez que el lector modelo termina definiéndose como “un conjunto de condiciones de felicidad, establecidas textualmente, que deben satisfacerse para que el contenido potencial de un texto quede plenamente actualizado” (1993 [1979]: 89).

Me permito decir al respecto, al margen de las hipótesis de Eco, que esta aspiración de exhaustividad que resuena en la idea de actualización plena del texto connota un desiderátum de agotamiento del texto, de posibilidad de abarcarlo en su totalidad y de una vez para siempre, que no coincide con las condiciones reales de lectura de un texto literario. No me animaría a afirmar que alguien accede a la *plenitud de la actualización* de un texto.²

¹ Por supuesto, esta violencia se puede ejercer también sobre textos que poseen otras características. A eso vamos.

² ¿Cómo se produciría, entonces, el pasaje de la legítima lectura que un/a lector/a hizo en un momento de su vida a otra, que también puede juzgarse legítima, realizada quince años después? ¿Y si actualizó

La interpretación

Nos detenemos un momento aquí para señalar, por muy evidente que sea, que las acciones a las que Umberto Eco refiere –la de actualizar el texto, la de rellenar los espacios en blanco, la de cooperar según las demandas del texto...– son atributos de un lector que ejerce una práctica que no es otra que la *interpretación*; se trata de instancias de ese proceso.

Y a lo que aspiramos cuando “enseñamos a leer” a quienes enseñarán a leer (que no quiere decir proporcionar una fórmula infalible, única y adaptable a todo texto, sino mostrar algunas estrategias indispensables para la lectura) es *formar en la interpretación de los textos*.

Aprovechamos para señalar que la interpretación tiene una larga tradición en Occidente y que, en el siglo XX –que es, en nuestro ámbito de los estudios literarios, el de la Teoría Literaria–, ciertas figuras notables (pensadores, teóricos, críticos) han retomado esa práctica como objeto de estudio.

Es el caso de Paul Ricoeur, representante de la hermenéutica, precisamente, que define la lectura como apropiación, a la que identifica con la interpretación. Concisa y bellamente anota que la interpretación rompe la distancia cultural, acerca, iguala, “hace propio lo que en principio era extraño” (por ejemplo, permite aproximar un texto del pasado al presente de quien lee). Pero también, dice Ricoeur, está vinculada a un ejercicio de actualización. Al apropiarse del texto, quien lee actualiza sentidos, que si no permanecerían alejados en la letra (y allí compara la lectura con la ejecución de una partitura musical). Además, señala que es preciso despsicologizar la noción de interpretación, refiriéndola, en cambio, al “trabajo mismo que se ejecuta en el texto” (2001 [1986]: 147).

Otro autor que me gustaría citar es Roland Barthes, que en los preliminares de su famoso libro *S/Z* acepta la interpretación como forma de acceso al texto para atribuirle significación –sobre todo si se trata de lo que él denomina un texto clásico, medianamente legible–. Como lo demuestra la obra mencionada, Barthes, además de plantear interrogantes sobre la interpretación, *la ejerce como lector crítico*. No sólo leyendo *Sarracine*, de Balzac, sino al aproximarse y aproximarnos a textos disímiles como *La cartuja de Parma*, de Stendhal, o *El extraño caso del señor Valdemar*, de Poe, entre otros.

Asimismo, para Eco, el lector –y el lector modelo– es un intérprete. Un intérprete en su mejor versión. Porque lo que no puede hacer el lector es interpretar cualquier cosa, lo que le plazca. De ahí su obra denominada *Los límites de la interpretación* (1990).³

Algunos obstáculos a la interpretación: casos recurrentes

Hay lecturas limitantes que, una vez enunciadas (pronunciadas), impiden avanzar e ir al encuentro de otros sentidos y de la riqueza del texto. Obstaculizan, en una palabra, la interpretación tal como la venimos entendiendo. Pertenecen al universo de lo que Eco denomina “violencia” ejercida sobre el texto. Pero mientras que el ejemplo que él da de violentar un texto tiene que ver con hacerle decir a un texto plano y sin zonas de indeterminación algo que el texto no dice y ser movido, para hacerlo, por factores exteriores

elementos diferentes, justamente porque su experiencia de vida y su experiencia estética lo/a llevaron a mirar de otro modo, a estar pertrechado de otras competencias –no más aptas: otras–?

³ Quiero recordar además que en otra ponencia que leí en este mismo ámbito hace unos años, antes de la pandemia, me referí a lo muy productivo que resultaba proponer la escritura de esa interpretación, que la vuelve comunicable, compartible, objeto de discusión de otras y otros lectores; eso que Barthes denomina “escribir la lectura”.

al texto, aquí se trata de movimientos que proceden, sí, de factores exteriores, pero que, sobre todo, nublan la posibilidad de acceder a un texto que presenta pliegues e intersticios. Se trata de lecturas que creen apoyarse en el texto, pero sacan conclusiones que lo exceden y que lo proyectan hacia significaciones ajenas globalmente al texto mismo.

Eso ocurre, por ejemplo, cuando se realiza una lectura desde el *prejuicio con respecto a la ideología del autor real*. Así, veamos a qué reacciones ha dado lugar –a veces, en mi experiencia– la lectura del final de ese bellísimo y breve relato de Borges, “El cautivo”, cuando dice:

Acaso a este recuerdo siguieron otros, pero el indio no podía vivir entre paredes y un día fue a buscar su desierto. Yo querría saber qué sintió en aquel instante de vértigo en que el pasado y el presente se confundieron; yo querría saber si el hijo perdido renació y murió en aquel éxtasis o si alcanzó a reconocer, siquiera como una criatura o un perro, los padres y la casa.

Como se supone que Borges-autor, ser histórico, de carne y hueso, no ha demostrado interesarse por lo que hoy denominaríamos “grupos no hegemónicos”, culturas en los márgenes, esas palabras significarían desprecio por el indio, al que se degradaría comparándolo con un perro o un niño. Lo que no se ve es que mucho más en la línea de Mansilla que en la de Sarmiento, ese narrador recupera, antropológicamente, a todos los humanos y humanas cubriéndolos con el manto de esa pregunta, de ese querer saber. Porque está preguntándose qué significa reconocer, y reconocer un origen. Desde esa lectura reductora, no se ve que el cautivo no es solo “indio”, si bien deviene indio. A lo largo del texto ha sido nominado como “chico”, “indio de ojos celestes”, “hombre”, “hijo perdido”, “indio” otra vez... Porque el texto es esa estrategia a la que refiere Eco, que escapa a las consideraciones extratextuales. Construye su lógica y exige que se la reconstruya en la lectura.

Otro caso, recurrente y característico. Como Rodolfo Walsh fue un militante peronista de izquierda, que muere en situaciones trágicas y de quien ha sido y es famosa –con toda justicia– la Carta a la Junta Militar de marzo de 1977, hay una tendencia a leer su relato “Esa mujer” (escrito en 1961 y publicado en *Los oficios terrestres*) como exaltación de la figura de Eva Perón, a la que, magistralmente, jamás se menciona en el relato y con cuya historia, significación y destino el personaje del periodista se identificaría. Sin embargo, en verdad, el texto enfrenta a quien lee con dos personajes que compiten en torno a un saber: uno, el coronel Koenig (a quien tampoco se nombra), que quiere guardarlo para sí; otro, el periodista, que pretende arrancárselo –para ser famoso y para salir de la mediocridad, porque percibe/sabe que se está jugando algo importante al develar ese saber–. No puede leerse ese relato sin reparar en que la figura focalizada es la del coronel, que el texto se encarga de construir su imagen fascinada de Eva, mientras se embriaga, lentamente, a lo largo de la entrevista, y termina logrando conservar su secreto (dónde está enterrada Eva Perón). Esto es: mantiene el poder que le da reservarse su saber. Un poder que, perversamente, se extiende sobre la muerta: “Esa mujer es mía”.

Algo semejante ocurre con lectores que, al poseer un saber particular sobre la vida del autor o la autora, su suicidio, por ejemplo (caso de Alejandra Pizarnik, de Alfonsina Storni, de Sylvia Plath...), *reducen la lectura a una ecuación* según la cual todas las connotaciones de muerte, de disolución del sujeto, de pérdida de la conciencia de sí, se transforman en premoniciones de la muerte autoinfligida que acaecerá. Esto impide materialmente leer, detenerse en los significantes, en las sonoridades, en los matices del sentido, y transforman esos poemas, en

el caso de Alejandra tantas veces complejos y exquisitos, en una ilustración de lo biográfico. Esta postura anula el acceso al lenguaje del poema; impide, por ejemplo, experimentar la aventura de leer estos versos fuera de todo prejuicio previo: “explicar con palabras de este mundo / que partió de mí un barco llevándome”, o “solo la sed / el silencio / ningún encuentro // cuídate de mí amor mío / cuídate de la silenciosa en el desierto / de la viajera con el vaso vacío / y de la sombra de su sombra” (13 y 3 respectivamente de *Árbol de Diana*).

Lo que tienen en común estas limitaciones lectoras es que parten de confundir planos: ponen la figura autoral por sobre la voz que habla en el texto. Y ahí es precisamente donde se construye el prejuicio.

Pero hay prejuicios más difíciles de rasgar y develar, y son los que tienen que ver con *valoraciones, evaluaciones sociales* (diría Volóshinov), de las que a veces los mismos lectores no son (¡o no somos!) conscientes, y que se vuelven visibles y se manifiestan en el momento de la lectura. Sobre todo cuando el texto inquieta por su ambigüedad (la de la situación, la del personaje, la del lenguaje) y se siente la imperiosa necesidad de darle una resolución, de normalizarlo. Casi un mecanismo de defensa para no someterse a la prueba de soportar ese vértigo. Parecería que las voces de la opinión común, de la *doxa*, se despertaran entonces y se vieran obligadas a dar su veredicto.

Por eso, el bellissimo personaje femenino de Matilde, en “El collar” de Guy de Maupassant, es “ambiciosa”, nada le conforma. Y el marido, una víctima bondadosa e incomprensida. Pero es el caso que de Matilde nos ha dicho el narrador en el comienzo: “Era una de esas hermosas criaturas nacidas como por un error del destino en una familia de empleados”. Ya está. Lo único que corresponde esperar de un personaje presentado con esa devoción por la voz narrativa es que algo la compense de ese error (pero cómo, si se trata nada menos que de un error del destino). Tal vez la primera vez que leímos el texto nos ilusionamos pensando que en la fiesta sucederá un imprevisto que la devuelva a las condiciones que su naturaleza exige (pero cómo, si es un personaje bovariano, la insatisfacción será su marca, lo cual le permitirá vivir de ensoñaciones mientras dure la paz que ella deplora). Y en cambio, es el origen de otra mayor desgracia. Si es ambiciosa, como pretende esa lectura dictada por el hábito que inculca la *doxa*, la pérdida del collar, el cambio que sufrirá su vida y la sorpresa final actuarán como castigo. La lectura del personaje como ambicioso transforma entonces al relato en un relato moralizante. “No te conformaste con lo que buenamente te ofrecieron, ahora tendrás que ganarte el pan, perder belleza y juventud, y saber la verdad sobre lo inútil de tu sacrificio”. Cosa que cabría, quién puede dudarlo, para el cuento popular/tradicional de “El pescador y su mujer” (versiones de Púshkin y los hermanos Grimm). Es necesario que apuntemos que se está haciendo aquí un *uso del texto* que lo desfigura y lo desprecia en su particularidad. En cambio, se trataría de ver que la proximidad amorosa que la voz del narrador manifiesta para con su personaje, el modo en que muestra los padecimientos a los que la vida la expone, hacen imposible concebir esa intención y ese tono para el relato. (Pensémoslo, además, en el contexto de la producción del autor, en la cantidad de personajes femeninos que desfilan por sus relatos: en ellos se manifiesta un análisis de la cultura femenina de su tiempo y de los procesos psicológicos por los que atraviesan mujeres de la más diversa condición social y de las más diferentes actitudes personales, pero siempre mediadas por la estructura de las que les toca participar. Todo lo cual coloca a Maupassant en el lugar del escritor observador –ese que exalta Chéjov– y no del juez).

Y ni qué decir de ciertas respuestas lectoras a cuentos de Katherine Mansfield como “El vaivén del péndulo”: Viola⁴, han comentado a veces, sobre todo estudiantes varones, es interesada; es incapaz de sentir amor; y si hace entrar a un desconocido a su habitación, ¿qué se esperaba? Este personaje es contradictorio. (Es algo pavoroso escarbar el sustrato de estos juicios y captar las valoraciones que se ocultan en él: la mujer tiene que ser amorosa, el amor la justifica; no puede ser audaz, no puede experimentar ni atreverse; ciertos pensamientos no pueden atravesar su mente ni por un momento).

Lo que probablemente no se percibe, y sobre lo que hay que volver para cambiar el rumbo de esa lectura dictada por la pereza intelectual y por una rígida cosmovisión, es el valor del discurso indirecto libre que construye en su casi totalidad el relato y permite acceder al “vaivén” de la conciencia de Viola. Atrapada por la pobreza –en algún momento fantasea con el suicidio, frente al lavabo de la pieza de la pensión–, maquina una vida diferente, “de cortesana”, piensa; ¿y si el visitante se la pudiera dar? Es este personaje femenino concreto, en el que se inscriben ciertas particularidades y rodeado de ciertas condiciones, el que estamos obligados a escuchar en todos sus pliegues, para comprender que lo que se está diseñando en el relato es el momento límite en la vida de una mujer joven, que está definiendo qué hará de aquí en más en una lucha típicamente femenina entre los mandatos y las posibilidades que la sociedad de su tiempo le ofrece y una energía vital y un deseo –puro Eros– que ella se permite y que la desborda. Mansfield-autora muchas veces se hace cargo de esa revuelta –que sin duda fue la propia–. Y al hacerlo, sus relatos se vuelven con toda razonabilidad objeto de lecturas feministas.

Y finalmente, en relación con “El baldío”, de Augusto Roa Bastos, en que un hombre, espiado por un narrador en tercera persona que se atiene sólo a lo que ve, deposita un cuerpo muerto en un espacio vacío cerca del Riachuelo y, antes de disimularlo y abandonarlo, escucha el vagido de un bebé y casi contra su voluntad se lo lleva, algunos/as lectores/as han visto algo tan abstracto como el ciclo de la vida: la muerte que da paso a la vida... Y el hombre, tal vez asesino, o cómplice, o encubridor, o víctima, ¿dónde queda? ¿Qué tendría que ver con él ese ciclo muerte-vida? ¿Es este un relato que admite la alegoría? ¿No está el narrador, desde el comienzo, materialmente apegado a lo que vislumbra, a lo que oye, a lo que finalmente ve? ¿Hay lugar aquí para disquisiciones abstractas relativas a la vida como término complementario de la muerte, si lo que todo el tiempo se persigue es la imagen de un hombre brutalmente tironeado por la necesidad, en una situación profundamente ambigua y sometido a pulsiones básicas: esconder un muerto, llevarse a un bebé que llora –y que tal vez podría delatar con su llanto la presencia cercana de un cadáver semioculto–. La clave que permite salir de ese lugar común que plantea como consuelo la relación muerte-vida y la supuesta opción por el Bien, radica en observar cómo el texto hace un trabajo denodado por echar luz sobre un episodio oscuro, que se difumina y diluye y que se rescata de la sombra a partir de puras conjeturas y de unos pocos datos y hechos objetivos.

⁴ Pasa hambre en el cuarto de pensión, no tiene dinero para pagar, evita a la dueña; espera que su novio llegue con la noticia de que ha conseguido un puesto en una editorial: escribir para una revista. Viola piensa preocupada en su futuro, y se le ocurre fantasear con una vida de mantenida. Entonces, llega el visitante que toca a su puerta, y ella termina haciéndolo pasar. Él quiere abusar de ella, frente a lo que Viola termina mordéndolo para que se vaya, lo echa no sin antes recibir insultos de parte de él. Feliz de su triunfo, ahora espera la llegada del novio/compañero: desea contarle lo que le pasó, lo que hizo; y se imagina venciendo la adversidad junto a él.

Berenice, de Olga Orozco: aproximándonos a una deseada interpretación

Traigo a colación aquí, para terminar, el bosquejo de algunas lecturas que más de una vez hemos construido, con estudiantes de grado y de posgrado, sobre algunos poemas del poemario mencionado de Olga Orozco. ¿Por qué elijo este poemario? Porque si anclamos en lo anecdótico, en lo biográfico, Berenice es el nombre de una gata de Olga Orozco. Entre estudiantes con poca experiencia lectora, quienes están aferrados todavía a la idea de que la literatura reproduce o expresa la vida, para decirlo rápidamente, enterarse de ese dato, ínfimo, condiciona la lectura. Entonces, siempre he tratado de no mencionarlo, ya que, de hacerlo, se genera una lectura sentimental, vinculada a una pérdida, a un duelo. Ingreso que “nubla” –como dijimos antes, obtura–, dificulta la posibilidad de otros ingresos.

Es cierto que estos poemas pueden leerse como poemas de duelo, pero así como en la vida no hay un duelo igual a otro, tampoco hay duelos textuales que se igualen. Y es precisamente interesante tratar de captar cómo es este, qué elementos pone en juego, qué fuerzas hace actuar, qué principios constructivos a nivel textual constituyen el texto, su potencia, su capacidad de persuasión.

De los diecisiete poemas que constituyen el poemario, me detengo en el poema XII, construido en su casi totalidad, como puede verse, a partir de un verbo clave: *atestiguar*. Es decir que leemos el poema, construcción verbal, lenguaje, y de allí partimos. Esto es: para alejar toda consideración que nos distanciaría de la infinita riqueza de este poema como lenguaje, iniciamos la lectura teniendo en cuenta las estrategias discursivas, la construcción textual. *Es esta experiencia la que nos conduce a otras, de tipo existencial, y no al revés.*

Entonces: “Yo atestiguo...” dice el yo poético casi en el inicio (y en el penúltimo verso, su negación: “No atestiguo...”), y como respuesta a una frase de la opinión común, una frase que, como diría Bajtín, es palabra ajena, lo que alguien dice, lo que otros dicen: “Y hay quien dice que un gato no vale ni la mitad de un perro muerto!”. De los 25 versos que componen el poema, más de veinte se dedican a enumerar aquello que se atestigua, aquello de lo que el yo poético es testigo, un yo poético que, al poetizar, da testimonio. Entonces, el verbo “atestiguo”, verbo performativo, desencadena una construcción sostenidamente anafórica: por tu silencio, por tu lenguaje, por tu sabiduría, por tu pelambre, por tu manera de acercarte... que reúne, verso a verso, lo que se atestigua. El poema adopta así la forma de una plegaria en la que se enumeran, a modo de jaculatorias, con un ritmo acompasado propio de un ritual sagrado, las virtudes del sujeto invocado, dando una visión de ese tú a quien el yo poético se dirige.

La visión o imagen del tú cruza dos campos. Uno, vinculado con una superioridad jerárquica en el plano del saber, del comprender: la que es vigía, la que cura, la que posee un lenguaje que parece en el límite entre el lenguaje de la comunicación y el de la profecía, la que posee la sabiduría y el don de interpretar oráculos, sacerdotisa, vidente, princesa en su castillo... Otro, que vincula al tú con su apariencia y comportamientos cotidianos y visibles, materiales, concretos: tu pelambre dulce, tu cola que traza fronteras, tu olfato de leguas...

Y entre las dos miradas, el reconocimiento de la complicidad y la reciprocidad entre yo y tú. En primer lugar, en el verso 4, “tu silencio que urde *nuestro* código con tinta incandescente”, donde el posesivo “nuestro”, utilizado por única vez en el poema, hace confluir al yo y al tú, amén de las connotaciones que puedan tener las palabras “silencio” y “código” en relación con la actividad de la poeta. En segundo lugar, en el verso 23: “*Compañera* de tantas mutaciones en esta centelleante rotación de quince años”.

Por último, otro verbo performativo: “apuesto”. La apuesta abre una perspectiva cósmica, extra-terrena, que, a diferencia de “atestiguo”, que nos instala en el presente del testimonio, se proyecta hacia un futuro.

Las dos dimensiones del nombre Berenice⁵, su carácter histórico, por un lado (la princesa egipcia y la princesa hebrea), y su connotación estelar, de constelación, por otro, se recuperan entonces casi imperceptibles a lo largo del poema. Princesa y extranjera, de una parte; de otra, venas anudadas al enigmático torbellino de otros astros.

Esta doble dimensión replica la doble dimensión con la que todo el tiempo el yo poético trabaja en relación con el tú a lo largo del poemario. Berenice es, a la vez, un felino doméstico y una entidad que pervive bajo otras formas, que atraviesa tiempos y espacios, y en un avatar ha ocupado un lugar de cómplice, hermana, compañera del yo. Una doble de la poeta, en la que esta se reconoce, se desdobra, se comprende y se habla.

No aseguro que la lectura de este poema que hayamos hecho con mis estudiantes haya sido exactamente así. Lo que quise mostrar es lo innegociable de ese comienzo, que sí hemos inducido a poner en juego. Contra la tentación del lugar común, encontrar en el texto como estrategia las respuestas que el texto tiene para darnos, para después salir hacia el afuera, fortalecidos por él y su lenguaje, con todo lo que esto conlleva.

Creo, por otra parte, que es el único modo de jerarquizar y dar pleno sentido a la lectura literaria, puesto que estamos convencidos de que la literatura tiene su valor y su poder (como lo afirmaba Simone de Beauvoir). Su complejidad no se sortea ni con facilismos pedagógicos, ni declarándola campo de una élite, ni de la academia, ni queriendo reducirla a otra cosa que hace que deje de ser lo que era, ni afirmando que se trata solo de un discurso más.

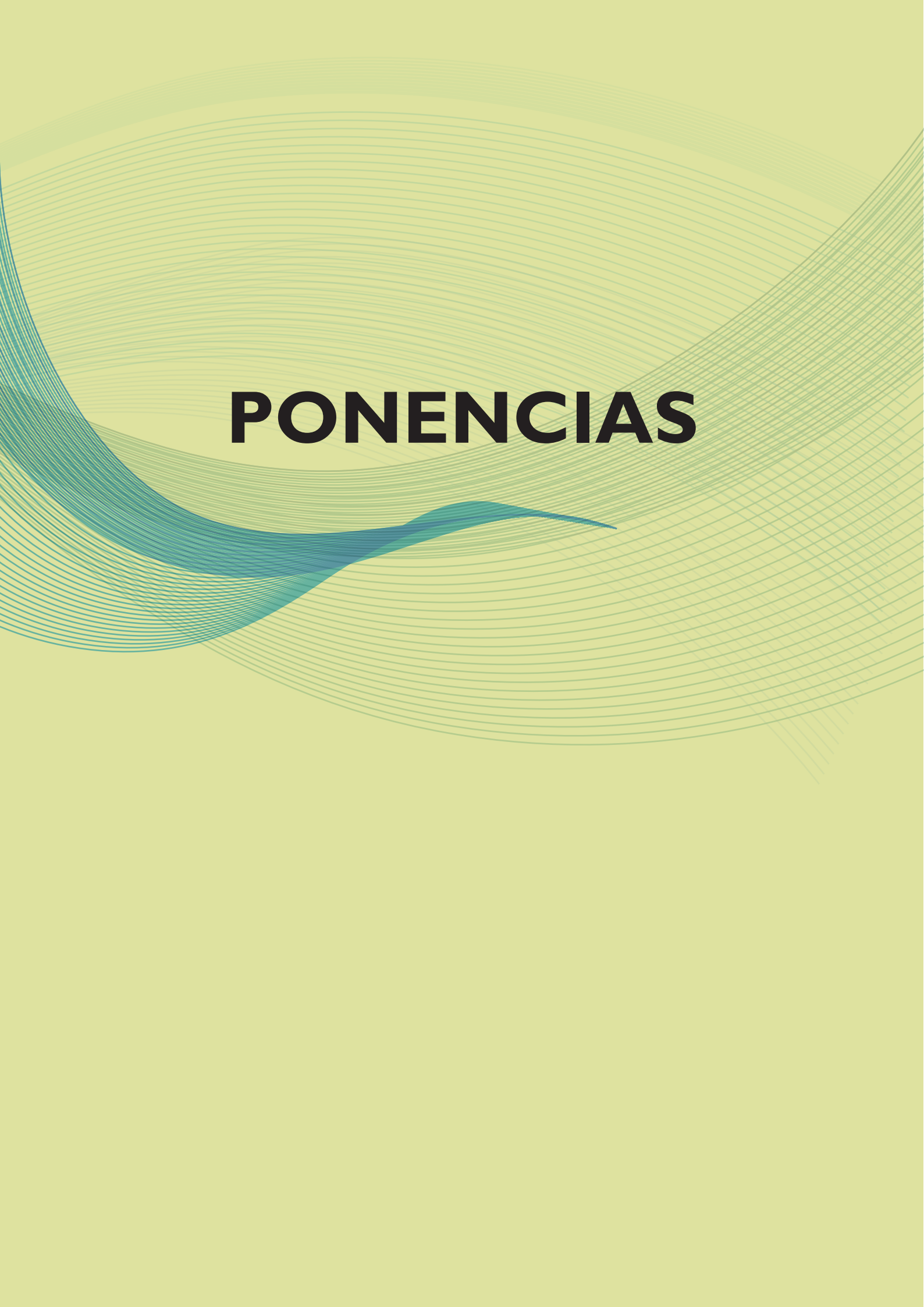
Porque, como dice Paul Ricœur, y volviendo a él, “¿...qué sabríamos del amor y del odio, de los sentimientos éticos y, en general, de todo lo que llamamos yo si esto no hubiera sido llevado al lenguaje y articulado en la literatura?” (2001 [1986]: 109).

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1994 [1970]). “Escribir la lectura”, *El susurro del lenguaje*. Barcelona, Paidós.
- (2004 [1970]). *S/Z*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2005 [1975]). “Literatura/enseñanza”, *El grano de la voz*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- De Beauvoir, S. (1966). “¿Para qué sirve la literatura?”, en Sartre, J-P y otros, *Para qué sirve la literatura*. Buenos Aires, Proteo.
- Eco, U. (1993 [1979]). “El lector modelo”, *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona, Lumen.
- Eco, U. (2013 [1990]). *Los límites de la interpretación*. Madrid, De Bolsillo.
- Iser, W. “La estructura apelativa de los textos”, en Warner, R. (Ed.) (1989). *Estética de la recepción*. Madrid, Visor.

⁵ Berenice: nombre que despierta asociaciones varias y legítimas: histórica, porque es el nombre de la princesa judía, en la época en que Judea forma parte del Imperio Romano, hija de Herodes Agripa, siglo I d.C. Es reina egipcia en el siglo IV-III a.C. Además, remite a una constelación, denominada Berenice o la Cabellera de Berenice.

- Ricœur, P. (2001 [1986]). “¿Qué es un texto?”, *Del texto a la acción*. Buenos Aires, FCE.
- Sartre, J-P. (1972 [1948]). *¿Qué es la literatura?* Buenos Aires, Losada.
- Vassallo, I. (2022). *Clases de teoría literaria. Huellas de una experiencia*. Buenos Aires, Planeta.
- Volóshinov, V. (1926). “El discurso en la vida, el discurso en la poesía”, en Todorov, T. (2013 [1981]). *Mijail Bajtín. El principio dialógico*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.



PONENCIAS

Desafíos y estrategias en el abordaje de las escrituras vinculadas a géneros discursivos de terminalidad en estudios de grado: reflexiones en torno a una experiencia situada

AGUILERA, María Soledad (UNRC, ISTE) - saguilera@hum.unrc.edu.ar

TABOADA, María Beatriz (CONICET, UADER) - mbtaboada@conicet.gov.ar

CORRADI, María de los Ángeles (UNRC, ISTE) - mdacorradi@hum.unrc.edu.ar

Resumen

La Universidad Nacional de Río Cuarto viene desarrollando un trabajo sostenido de acompañamiento a las prácticas letradas en el contexto universitario. En este marco, nos interesa recuperar en particular una experiencia desarrollada en el año 2022 con docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas, destinada al abordaje de desafíos vinculados a la escritura de géneros de terminalidad en carreras de grado.

La presente comunicación propone una lectura de continuidad en torno a voces de diferentes actores institucionales involucrados en la propuesta: las de estudiantes que participaron de una jornada de trabajo sobre experiencias, desafíos y estrategias en la escritura de tesis e informes práctica; las de docentes, en el marco de un seminario-taller sobre prácticas letradas en la terminalidad de los estudios de grado; las del equipo docente que coordinó el proyecto. Al respecto, hemos identificado tres aspectos que permiten reconstruir tensiones entre experiencias y roles frente a la literacidad académica: la concepción de escritura en la universidad, el modo en que son pensados los géneros de terminalidad y las “prácticas institucionales del misterio” (Lillis, 2001).

En ese sentido, reconocemos la necesidad de observar, de modo articulado, la existencia de factores vinculados al macrosistema administrativo, mesosistema institucional y microsistema de prácticas educativas para un abordaje integral de los desafíos que plantean las prácticas letradas en la universidad, con particular atención a los géneros vinculados a la terminalidad de los estudios de grado. Desde dicha lectura, reconocemos que no se pueden brindar respuestas generales para prácticas letradas que poseen carácter situado y propósitos sociales específicos (Zavala, 2009), que resulta indispensable resignificar los aprendizajes vinculados a la literacidad académica en términos de participación en las prácticas socioculturales letradas que definen a cada comunidad (Zavala, 2011) y que el modo en que se aborda la distribución de recursos vinculados a dichas prácticas (Blommaert, 2013) constituye un aspecto central de cualquier propuesta institucional de revisión, acompañamiento y fortalecimiento vinculada a las escrituras en los estudios de grado.

Palabras clave: prácticas letradas – géneros de terminalidad – literacidad académica – desafíos – estrategias.

Cita: Aguilera, M.S., Taboada, M.B., Corradi, M. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Desafíos y estrategias en el abordaje de las escrituras vinculadas a géneros discursivos de terminalidad en estudios de grado: reflexiones en torno a una experiencia situada*. Argentina: Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Introducción

La Universidad Nacional de Río Cuarto viene desarrollando un trabajo sostenido de acompañamiento a las prácticas letradas en el contexto universitario, tanto a nivel institucional como a través de iniciativas impulsadas desde sus diferentes unidades académicas y equipos de cátedra. En este marco, nos interesa abordar en particular una experiencia desarrollada en el año 2022 con docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas, destinada al abordaje de desafíos vinculados a la escritura de géneros de terminalidad¹ en carreras de grado. La experiencia se enmarcó en un proyecto institucional que retoma las preocupaciones compartidas por docentes y estudiantes respecto de dos fenómenos que tensionan el derecho a una educación inclusiva como son la deserción y la dilación en la graduación. Aunque asumimos que se trata de problemáticas complejas y multidimensionales, diferentes actores institucionales advertían una relación recurrente entre ellas y las dificultades expresadas por los estudiantes de los últimos años de las carreras para la producción escrita de géneros académicos requeridos para la finalización de sus estudios de grado, como tesinas, trabajos finales de licenciatura o informes de prácticas.

Con el propósito de atender a estas cuestiones se diseñó una Actividad Académica Extracurricular (Aguilera, Corradi y Taboada, 2022) que persiguió los siguientes objetivos: promover espacios de diálogo y discusión con estudiantes y docentes acerca de las prácticas letradas que se llevan a cabo en nuestra Facultad en la etapa de terminalidad de los estudios de grado; identificar los desafíos que estudiantes y docentes reconocen para el abordaje de los géneros de terminalidad y, finalmente, ofrecer a los docentes que acompañan procesos de escritura asesoramiento profesional que les permita implementar nuevas estrategias y recursos en el trabajo con sus estudiantes.

La presente comunicación propone una lectura de continuidad en torno a voces de diferentes actores institucionales involucrados en la propuesta: las de estudiantes que participaron de una jornada de trabajo sobre experiencias, desafíos y estrategias en la escritura de tesis e informes práctica; la de docentes, en el marco de un seminario-taller sobre prácticas letradas en la terminalidad de los estudios de grado; la del equipo docente que coordinó el proyecto.

Algunos aspectos contextuales

En la Universidad Nacional de Río Cuarto, ubicada en la Ruta Nacional 36 - KM 605, conviven dentro de un mismo campus 5 facultades: Agronomía y Veterinaria, Ciencias Económicas, Ciencias Físico-Químicas y Naturales, Ingeniería y Ciencias Humanas. La Facultad de Ciencias Humanas es actualmente la más numerosa en cuanto a la cantidad de estudiantes y docentes que la conforman y coordina un total de 25 carreras de grado². Tal como se enuncia de manera explícita en el Proyecto Educativo Institucional de la UNRC, una universidad inclusiva es la que genera condiciones institucionales para el acceso, la permanencia, la construcción de aprendizajes significativos y el egreso de todos los estudiantes en plazos razonables. Para hacer efectivo este derecho, en la institución se articulan una serie de dispositivos e iniciativas que involucran a estudiantes y docentes con el fin de revertir la deserción y la dilación en la graduación. Podemos mencionar, a modo de ejemplo, las siguientes:

¹ En esta comunicación comprendemos como géneros de terminalidad a aquellos que cada universidad, facultad o carrera fija como requisitos para la graduación y que suelen estar regulados institucionalmente.

² Información disponible en: <https://www.hum.unrc.edu.ar/grado/>.

- CIELE: Centro de Investigación y Enseñanza de la Lectura y la Escritura
- RAILEES: Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior
- PIMEII: Proyectos de innovación e investigación para el mejoramiento estratégico institucional
- PIMEG: Proyecto de innovación e investigación para el mejoramiento estratégico de la enseñanza de grado
- PELPA: Proyecto sobre Lectura y Escritura en las Disciplinas para primer año
- PROHUM: Proyecto de Apoyo a las Ciencias Humanas
- POTENCIAR GRADUACIÓN: Proyecto para la finalización de carreras

También se han iniciado otros procesos con el propósito de modificar concepciones y culturas institucionales, como el Programa de Innovación Curricular y Formación Docente para las carreras de pre-grado y grado de la universidad, que propone la innovación del currículum o revisión y transformación de los planes de estudio. Asimismo, actualmente se plantea como política institucional la elaboración de un documento que condense lineamientos definidos a partir del consenso respecto de lo que entiende por trabajo final en la FCH y la curricularización de las prácticas de alfabetización académica.

El Proyecto PELPA VI que sirvió de marco general para la actividad de la que queremos dar cuenta en esta comunicación, se centra en los desafíos que muestran los estudiantes de los últimos años de las carreras en las prácticas letradas vinculadas a la escritura de Trabajos Finales de Licenciatura y de textos académicos para la finalización de la práctica profesional. Algunas de las actividades que comprende para su desarrollo e implementación consisten en generar espacios de reflexión con los estudiantes y docentes acerca de las prácticas letradas en la etapa de terminalidad de la formación de grado. También prevé instancias de asesoramiento con expertos para los docentes de la Facultad que guían procesos de lectura y escritura de TFL y Prácticas profesionales.

Con el propósito de conocer lo que los actores tenían para decir en torno a desafíos, estrategias y necesidades hicimos un primer relevamiento del estado de situación en el que se encontraban algunos Departamentos de nuestra Facultad como Historia, Geografía, Letras, Filosofía, Trabajo Social, Abogacía y Ciencias Políticas. El intercambio con los representantes de estos espacios estuvo orientado por los siguientes interrogantes:

- ¿Quiénes y cuántos son los docentes que acompañan procesos de escritura en la fase de terminalidad de las carreras?
- ¿Cuántos son los estudiantes que están dilatando su graduación por causa de trabajos finales o informes de prácticas?
- ¿En qué etapa de la escritura de sus trabajos se encuentran dichos estudiantes?
- ¿Quiénes y cuántos estudiantes del Programa Potenciar la Graduación se encuentran demorados por causa de tareas de escritura?
- ¿Cuáles son los géneros académicos que se escriben en la etapa de terminalidad de sus carreras?

En relación con este primer relevamiento, nos interesa compartir aquí información acerca de cuáles son los desafíos más frecuentes señalados por estudiantes y docentes a propósito de

la escritura en la etapa de terminalidad de las carreras. A continuación, transcribimos algunos de ellos:

- Los talleres de tesis no se encuentran curricularizados.
- No hay consenso en los Departamentos respecto de lo que se espera del TFL (género, dimensiones, extensión).
- Los TFL son textos que superan por su extensión y complejidad las exigencias del grado.
- Los docentes que acompañan procesos de escritura están precarizados.
- Los estudiantes que escriben sus TFL lo hacen en soledad y expresan la necesidad de conformar equipos de trabajo (talleres de escritura de tesis).

Este intercambio inicial derivó en la organización de una Actividad Académica Extracurricular, aprobada por el Consejo Directivo de la Facultad y las autoridades de la Universidad. La ocasión sería sumamente propicia para generar espacios de reflexión con los estudiantes y docentes acerca de las prácticas letradas en la etapa de terminalidad de la formación de grado y, al mismo tiempo, ofrecer instancias de asesoramiento con expertos para los docentes de la Facultad que guían procesos de lectura y escritura de TFL y Prácticas Profesionales.

Dinámica de trabajo

La actividad estaba pensada para ser desarrollada en dos instancias complementarias. La primera consistía en un encuentro de trabajo titulado “Tomar la palabra: experiencias, desafíos y estrategias en la escritura de tesis e informes de prácticas”. Destinada a estudiantes que se encontraran en la etapa final de su carrera de grado y para quienes la escritura de trabajos finales o informes de prácticas representara un desafío que hubiera influido o pudiera influir en la dilación de la instancia de graduación.

La segunda fue planificada como un seminario-taller titulado “Prácticas letradas en la terminalidad de los estudios de grado: aproximaciones desde y hacia una invención del hacer”. Destinada a los docentes de la Facultad de Ciencias Humanas que acompañan procesos de escritura en la etapa de terminalidad de las carreras.

Conceptos clave para interpelar prácticas

Algunas nociones teóricas que orientaron el intercambio entre las docentes responsables de la coordinación de ambas actividades y sus participantes son las que retomamos a continuación:

LITERACIDADES ACADÉMICAS en la formación de grado o en la investigación: escribir, y también leer, en la universidad supone prácticas sociales situadas, atravesadas por relaciones de poder, que demandan recursos y andamiajes específicos.

AGENCIALIDAD: desde la perspectiva del estudiante (qué puedo y necesito hacer como responsable de mi propio proceso de formación) y de los docentes (qué responsabilidades institucionales necesito asumir y asumo para acompañar ese proceso). En la propuesta se busca tomar distancia del lugar del reclamo y la queja o de la búsqueda de recetas y técnicas a través de la idea de que existe una responsabilidad compartida entre los estudiantes, los docentes y la institución.

INVENCION DEL HACER: recuperando aquí una noción de Flavia Terigi que nos permite reconstruir la singularidad de las prácticas, incluso frente a las adversidades y vacancias.

GÉNEROS DE TERMINALIDAD: informe de prácticas y trabajo final de licenciatura. Necesidad de desmontar y definir sus particularidades, explicitando sus características y comprendiendo que los mismos plantean desafíos transversales, no solo a quienes acompañan espacios vinculados a dichos géneros.

La escritura en la **INVESTIGACIÓN:** qué implica escribir en y desde la investigación, las características de los géneros vinculados (fuertemente regulados por la institución), los modos de escribir en la investigación...

PRÁCTICAS DE MISTERIO: recuperando una noción de Theresa Lillis con la que refiere a aquello que no se explicita en la institución. Se espera que el alumno sepa pero sin transparentar condiciones, requisitos, sin abordar suficientemente estrategias... Siempre descubrimos que hay no dichos que impiden aprender mejor.

Desafíos y estrategias

A continuación, esbozamos algunos de los desafíos recurrentes que los estudiantes señalaron como causas de la dilación en sus procesos de escritura vinculados a géneros de terminalidad y, por tanto, en la obtención de la titulación:

- Desconocimiento de la estructura del género de terminalidad solicitado.
- Falta de práctica de la escritura en general y del género solicitado en particular.
- Selección del tema y de los objetivos; elección de la metodología.
- Tiempos propios e institucionales.
- Extensión del trabajo.
- Falta de entrenamiento en el trabajo individual.
- Problemas de autonomía.
- Límites conceptuales.
- Trabajo con el director.
- Exigencia de originalidad.
- Ansiedad que provoca la página en blanco.
- Dificultades para asumir las correcciones como parte del proceso de escritura.
- Léxico específico y adecuado a la tarea.
- Rigurosidad científica y autenticidad.
- Preocupación por la distancia entre lo que se quiere comunicar y lo que se logra comunicar.
- Revisión de lo escrito, personal y con otros.
- Factores emocionales.
- Los docentes, por su parte, también puntualizaron algunas de las estrategias que implementan como respuesta a estos desafíos. Entre ellas figuran:

- La organización de talleres extracurriculares para socializar la tarea de escritura.
- La narrativa de experiencias propias y de otros graduados.
- La articulación entre espacios curriculares.
- La anticipación de decisiones para el TFL.
- La exploración de otros trabajos que puedan servir como ejemplos de los que se solicitan.
- La devolución con sugerencias para reescribir.
- El armado de cronogramas de trabajo.
- La realización de fichas bibliográficas.
- El abordaje de la polifonía en los textos.
- El trabajo conjunto con tutores.

Entre los desafíos que señalaron con mayor insistencia respecto de su tarea de acompañamiento de los procesos de escritura destacan los siguientes: ¿qué hacer cuando el estudiante no atiende a las correcciones? ¿Cuál es el grado de acompañamiento que se espera del docente y cuáles deberían ser los límites que impone ese rol?

El equipo responsable del dictado del Seminario hizo hincapié, desde el título, en la idea de una “invención del hacer” (Terigi, 2010) entendida como un modo específico de actuación, ante ciertas vacancias, en el que se articulan saberes profesionales, prescripciones y demandas contextuales. Este concepto permitió recuperar la labor creativa del docente frente a los desafíos y la posibilidad de construir sobre las propias experiencias.

Repensando desafíos

Esta mirada a las experiencias de estudiantes y docentes, desde los intercambios sostenidos, permite reconstruir tensiones frente a la literacidad académica, a partir de tres aspectos: la concepción de escritura en la universidad, el modo en que son pensados los géneros de terminalidad y las “prácticas institucionales del misterio” (Lillis, 2001).

En el primero de estos aspectos, podemos afirmar que si bien se reconoce la complejidad de la escritura en el ámbito universitario, prevalecen prácticas evaluativas que dan cuenta de una concepción de escritura como producto, frente a experiencias que buscan acompañar el proceso de elaboración de textos cada vez más complejos y específicos. Esta situación está muchas veces atravesada por condiciones materiales del trabajo docente frente a grupos numerosos, y también por falta de oportunidades de formación específica y oportunidades reales de articulación horizontal y vertical entre espacios de la propia carrera. Frente a esto, se observan también estrategias y propuestas emergentes, aisladas, que buscan acompañar los procesos de escritura desde espacios curriculares específicos o desde experiencias no curricularizadas.

El segundo de estos aspectos da cuenta de concepciones diferentes de los géneros de terminalidad, muchas veces no adecuadamente explicitadas, lo que lleva a los estudiantes a no comprender con claridad cuáles son las particularidades de aquello que deben producir. Es decir: se espera que los estudiantes produzcan un texto sobre el que no se brindan suficientes orientaciones.

En diálogo con lo anterior, podemos reconocer las prácticas institucionales del misterio que operan en torno a la literacidad académica, volviendo esperables ciertos conocimientos, ciertas prácticas, que no son suficientemente abordados desde las carreras, pero sobre los que se espera que los estudiantes hayan podido construir competencias adecuadas, de forma autónoma.

Frente a ello, reconocemos la necesidad de observar, de modo articulado, la existencia de factores vinculados al macrosistema administrativo, mesosistema institucional y microsistema de prácticas educativas para un abordaje integral de los desafíos que plantean las prácticas letradas en la universidad, con particular atención a los géneros vinculados a la terminalidad de los estudios de grado. Desde dicha lectura, reconocemos que no se pueden brindar respuestas generales para prácticas letradas que poseen carácter situado y propósitos sociales específicos (Zavala, 2009), que resulta indispensable resignificar los aprendizajes vinculados a la literacidad académica en términos de participación en las prácticas socioculturales letradas que definen a cada comunidad (Zavala, 2011) y que el modo en que se aborda la distribución de recursos vinculados a dichas prácticas (Blommaert, 2013) constituye un aspecto central de cualquier propuesta institucional de revisión, acompañamiento y fortalecimiento vinculada a las escrituras en los estudios de grado.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, S., Corradi, M. y Taboada, B. (2022) *Prácticas letradas en la terminalidad de los estudios de grado: aproximaciones desde y hacia una invención del hacer*. Proyecto de Actividad Académica Extracurricular en el marco de PELPA VI (Programa de lectura y escritura en las disciplinas de los primeros años).
- Blommaert, J. (2013). Writing as a sociolinguistic object. *Journal of Sociolinguistics*, 17 (4), 440-459. <https://doi.org/10.1111/josl.12042>.
- Lillis, T. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. Routledge.
- Terigi, F. (2010). La invención del hacer. Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, XVII (2), 75-88.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuaderno Comillas*, 1, 52-66.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.

La coevaluación como estrategia favorecedora del proceso de adquisición del discurso académico escrito en estudiantes de la UNNE

AGUIRRE, María Celeste (UNNE) - aguirreceleste.unne@gmail.com

WINGEYER, Hugo Roberto (UNNE) - hugowingeyer@gmail.com

ZARZA, Vanina Evelyn (UNNE) - evezarza7@gmail.com

Resumen

En esta ponencia comunicamos los resultados de la aplicación de la coevaluación, como una estrategia que favorece la adquisición del discurso académico escrito, propuesta en una asignatura de primer año de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Son nuestros objetivos: a) indagar en cómo la coevaluación potencia las interacciones entre pares mediante la revisión de sus propios escritos; y b) describir su impacto en las prácticas de reescritura, hacia la *escucha* y reformulación de los propios enunciados. Nuestro marco teórico es el del *interaccionismo estructural* (Lemos, 2000a, 2000b, 2002) para el que el sujeto, en su interacción con el Otro, en su proceso de adquisición del discurso académico, (Desinano, 2009) recorre tres posiciones: (a) solo recoge fragmentos de *textos otros*; (b) produce cadenas o estructuras latentes, en una alternancia de formas correctas e incorrectas; (c) es capaz de escucharse y de reformular su propio discurso; considerando que las interacciones docente-estudiantes, estudiantes-estudiantes y estudiantes-discursos estimulan los procesos de subjetivación del estudiante. La estrategia considerada es la de la *coevaluación* (Rodríguez Gómez, Ibarra Saiz y García Jiménez, 2013; Álvarez Valdivia, 2008), entendida como la instancia de valoración entre estudiantes con la guía del docente, como un mecanismo favorecedor del aprendizaje (Gómez Devis y Saneleuterio, 2020). Además, tomamos los aportes de Paula Carlino (2006, 2008), quien desmantela la concepción generalizada de que los estudiantes ya fueron alfabetizados académicamente en niveles previos al universitario. El corpus está compuesto por 126 informes de lectura, obtenidos en clases sobre textos explicativos. Tomamos las versiones finales, las coevaluadas por los pares y las últimas versiones presentadas en 2022 por 42 estudiantes. Se identifican aquellas marcas lingüístico-discursivas que señalan las relaciones que establecen los estudiantes con el discurso académico y, por lo tanto, las posiciones del proceso de subjetivación en las que se encuentran. Por último, medimos los resultados del impacto de la estrategia desde la perspectiva de los estudiantes a través de una encuesta, con el fin de recuperar su opinión sobre la experiencia. Los resultados parciales indican que incorporar la coevaluación favorece en los estudiantes el desarrollo de habilidades de escritura, los impulsa a constituirse en sujetos del discurso académico y los posiciona como interlocutores autorizados a la hora de evaluar sus avances en la redacción de textos académicos.

Palabras clave: interaccionismo estructural – adquisición – discurso académico escrito – ingresante – coevaluación.

Cita: Aguirre, M. C., Wingeyer, H. R. y Zarza, V. E. (2022, 7 y 8 de noviembre). *La coevaluación como estrategia favorecedora del proceso de adquisición del discurso académico escrito en estudiantes de la UNNE*. Argentina: Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ

Introducción

Esta ponencia, en la que nos proponemos contribuir al diseño de estrategias que atiendan al proceso de subjetivación de los estudiantes de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), se enmarca en las actividades del Proyecto de Investigación 20H012: “La adquisición del discurso académico escrito y oral en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera. Distintos aspectos de un proceso de subjetivación en estudiantes de la UNNE”¹, en el que se desarrolla un modelo de tratamiento de determinados aspectos de la adquisición del discurso académico, en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera.

En el contexto de la cátedra de primer año “Taller de Comprensión y Producción de Textos” del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, indagamos en el modo en que la coevaluación potencia las interacciones entre pares mediante la revisión de sus propios textos escritos, para favorecer la adquisición del discurso académico, y describimos su impacto en las prácticas de reescritura, hacia la escucha o reformulación de los propios enunciados.

Marco teórico

Interaccionismo estructural

En lo concerniente a los aspectos tradicionalmente considerados normativos, antes que señalar errores de nuestros alumnos, en el Taller nos proponemos promover una resignificación de lo que se entiende por corrección gramatical. Para eso, nos valemos del fenómeno denominado *fragmentariedad* (Desinano, 2009), vinculado con la construcción del sujeto del discurso académico.

La propuesta de Desinano se enmarca en el interaccionismo brasileño de Claudia de Lemos (2014), quien estudia el proceso de adquisición de la lengua materna como una subjetivación, que consiste en la captura del sujeto por el lenguaje, y desecha la idea de lenguaje como un instrumento que el niño aprende a dominar desde afuera. Este proceso es planteado como una estructura de posiciones variables del sujeto en relación con las restricciones de la lengua y descrito como el funcionamiento del sujeto en el lenguaje, se da en la transición entre tres posiciones.

a) La primera posición es una posición estructural en la que el polo dominante es el habla del otro: predominan fragmentos del habla de la madre o el cuidador. El habla es fragmentaria, desde la perspectiva sintáctica, fonológica o semántica.

b) En la segunda posición, el polo dominante es la lengua: se manifiestan estructuras latentes de la lengua en el *infans*. Como el niño no es consciente de la corrección, se manifiesta una alternancia de usos correctos e incorrectos.

c) En la tercera posición, el polo dominante es el sujeto, puesto que el niño es capaz de escuchar su propio discurso y corregirse, es decir, se vuelve consciente de su habla (Lemos, 2000, 2002).

Con base en estos estudios, Desinano (2009) propone que la misma situación del niño frente a la lengua materna se da en el estudiante universitario frente al discurso académico/científico. Según la autora, el estudiante debe ser capturado por el discurso académico para poder funcionar en él. De esta manera, toma los tres estadios propuestos por Lemos para explicar el proceso de adquisición del discurso académico, que va desde el polo

¹ Aprobado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste.

que denomina de la fragmentariedad al polo de la continuidad textual. En la primera posición, el sujeto elabora textos discontinuos, conformados por fragmentos de textos otros, de la bibliografía de referencia y del profesor –como el *infans* en la primera posición de Lemos (2000, 2002, 2014)–, como si fuera una amalgama de fragmentos (Desinano, 2009). En la segunda posición, las producciones son menos dependientes del discurso otro, emergen cadenas latentes de los textos de referencia que el lector (profesor) debe reponer, además de correcciones puntuales, que no indican una verdadera conciencia de la propia producción (Desinano, 2009). Finalmente, en la tercera posición, el estudiante se convierte en lector de su propio texto, ya que se hace presente la escucha y la reformulación. Las producciones no son una simple amalgama de fragmentos de discursos otros, sino que se trata de una versión propia de ellos (Desinano, 2009). Dicho funcionamiento del sujeto en el lenguaje es una constante que se mantiene cada vez que el sujeto se encuentra con una forma discursiva nueva, la que le permitirá acceder a conceptualizaciones disciplinares y, asimismo, constituirse como enunciador dentro de ese discurso.

Coevaluación

En este recorrido de elaborar textos propios, que no dependan en toda medida de los textos fuentes y/o discursos del profesor en clase (interacción estudiante-discurso e interacción estudiante-docente), una estrategia que implementamos con los alumnos es la de la coevaluación (interacción estudiante-estudiante). Esta modalidad es entendida como la instancia de valoración llevada a cabo por los pares con la guía del docente, vista como un mecanismo favorecedor de los aprendizajes (Gómez Devis y Saneleuterio, 2020). De manera que cuenta, como señalan Rodríguez Gómez, Ibarra Saiz y García Jiménez (2013), con una dimensión colaborativa que promoverá que “los estudiantes se valoren a sí mismos al tiempo que permite a los profesores mantener el control necesario sobre las evaluaciones finales” (Hall, 1995: 342, citado por Rodríguez Gómez, Ibarra Saiz y García Jiménez, 2013: 201)

En principio, es necesario aclarar que la coevaluación es una instancia más que favorece el proceso de adquisición y no se presenta como instancia evaluativa final, mayormente signada por la aplicación de una calificación. Esta diferencia es crucial, tal como la entiende Steiman:

Hablar de “sujetos que evalúan” –que emiten juicios de valor referidos a un aspecto de la realidad en la cual se interviene– no es hablar de “sujetos que califican” –que en todo caso se refiere a los sujetos que asignan según alguna escala convencional, uno de los parámetros de la escala a alguien para comunicarle el juicio de valor realizado– (2012: 229).

Cabe aclarar que no nos centramos en una calificación como tal, sino más bien en alentar en los estudiantes la reflexión acerca de su propio discurso, a partir de las devoluciones realizadas por sus compañeros. Dicha retroalimentación (Brown, 2015) hace evidentes cuestiones que el sujeto, en el proceso de redacción, las pasa por alto y que en ese ida y vuelta logra reconocer para luego poder corregir. En ese momento comienza a aparecer la *escucha*, que es la que impulsa la constitución del estudiante como sujeto de su propio discurso.

La idea que subyace a tal implementación es que la evaluación debe presentarse como un proceso al servicio del aprendizaje y, paralelamente, como estrategia favorecedora de la adquisición del discurso académico. Tal como señala Álvarez Méndez (2014: 14), “la evaluación tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella”. Y agrega que “la clave de entendimiento reside en la calidad de las tareas de aprendizaje, mediatizada por la calidad de las relaciones e interacciones que se dan en el aula, entre alumnos y entre alumno y

profesor” (2014: 31). En este sentido, la coevaluación orienta la indagación acerca de las prácticas de los estudiantes como sujetos situados y participantes activos de su propio proceso formador, en contraposición a lo que Steiman (2014) denomina heteroevaluación, es decir, evaluación realizada por otro.

Alfabetización académica

Para complementar la estrategia seleccionada, tomamos los aportes de Paula Carlino quien, en un estudio contrastivo acerca de las concepciones sobre la escritura y las formas de ocuparse de esta en carreras de grado universitarias, explica que se aborda el problema solo en cátedras de los primeros años y que “[e]n las universidades argentinas, la escritura no suele ser objeto de enseñanza en el resto de las asignaturas y, cuando lo es, esto no depende de una política orgánica de las casas de estudio” (2006: 98). También menciona que “la adultez de los universitarios no los equipara a alumnos autónomos en materia de escritura académica” (2006: 98). En principio, debemos tener en cuenta la falsa presuposición generalizada de que los alumnos ya fueron alfabetizados en niveles previos (sobre todo el secundario) y que llegan a la universidad con el proceso de escritura consolidado y adquirido, lo que deviene en un supuesto que toma a la alfabetización académica como un estado y no como un proceso. Decimos que es falso porque este supuesto es contrario a lo que constatan numerosas investigaciones, desde el marco de la Alfabetización académica.

La lectura y escritura exigidas en el nivel universitario se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien la domina y participa de estas prácticas (Carlino, 2002: 2).

En definitiva, los estudiantes se encuentran con un doble desafío: las prácticas de escritura académica junto con la adquisición de los marcos conceptuales de cada cátedra. Partiendo de estas consideraciones, la autora propone algunas estrategias de trabajo en el aula, centradas en la escritura-reescritura-discusión, que podrían aplicarse en nuestras aulas del Taller. A las estrategias propuestas por Carlino (2002), en este trabajo sumamos la de la coevaluación.

Metodología

La propuesta del interaccionismo estructural no solo constituye un marco sino también una metodología que se asienta en la observación de las relaciones que establecen los estudiantes con el discurso académico y, por lo tanto, la identificación de las posiciones del proceso de subjetivación en las que se encuentran, con miras hacia la constitución de los estudiantes como sujetos en el discurso académico.

Para la implementación de la coevaluación como estrategia de favorecimiento del proceso mencionado se constituyó el corpus a partir de:

- A. 126 informes de lectura sobre una temática a elección del alumno, obtenidos posteriormente a clases dictadas sobre trama textual explicativa (involucra las versiones finales, las coevaluadas por los pares y las últimas versiones presentadas en 2022 por 42 estudiantes).
- B. 42 encuestas realizadas a los estudiantes para recabar el impacto de las experiencias desde su perspectiva.

En cuanto al análisis, se identifican aquellas marcas lingüístico-discursivas que señalan las relaciones que establecen los estudiantes con el discurso académico y, por lo tanto, las posiciones del proceso de subjetivación en las que se encuentran. Por último, medimos los resultados del impacto de la implementación de esta estrategia desde la perspectiva de los estudiantes a través de una encuesta, con el fin de recuperar su opinión sobre la experiencia.

Análisis

Para el tratamiento de los datos procedentes de los informes y de las encuestas empleamos el análisis cualitativo sobre la base del análisis del discurso. Abordamos los textos de los estudiantes centrándonos en lo que propone el *interaccionismo estructural* (Lemos, 2000a y 2002b, y Desinano, 2009), con el fin de indagar el recorrido que el estudiante realiza por las posiciones antes descritas, en su proceso de constitución como sujeto en el discurso académico, ya sea (a) recogiendo fragmentos otros sin distinción de cuál es su voz; (b) produciendo cadenas o estructuras latentes, en alternancia de formas correctas e incorrectas, o (c) escuchándose y reformulando su propio discurso. En menor medida, recurrimos al análisis cuantitativo para la sistematización de algunas respuestas por parte de los estudiantes.

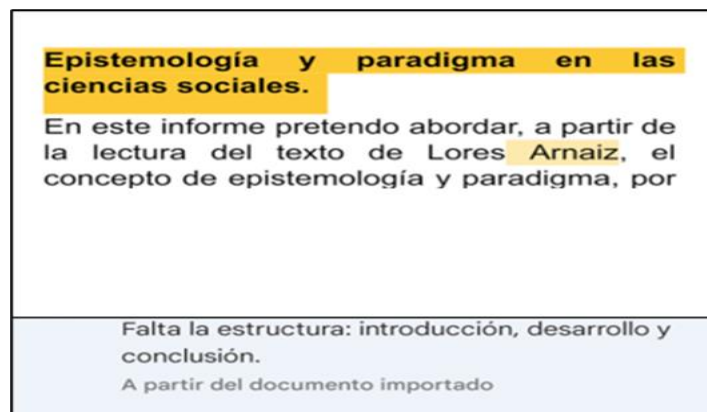
Resultados del análisis

Informes de lectura

Producciones iniciales

En las producciones iniciales, como se evidencia en los fragmentos presentados a continuación en la Figuras 1, 2 y 3, se refleja el modo en que cada estudiante incorporó los contenidos referidos a: a) las características de un informe, b) modos de decir propios de textos expositivos y c) las formas de incluir las voces en el discurso en distinta medida. En estos fragmentos se observa, a partir de las marcas de la *heteroevaluación* (Álvarez Méndez, 2014) realizada por el docente a modo de comentarios en los archivos, que los estudiantes no respetan la estructura convencional del informe, por un lado, y que incorporan otras voces sin distinguirlas de la propia en el texto, por otro lado.

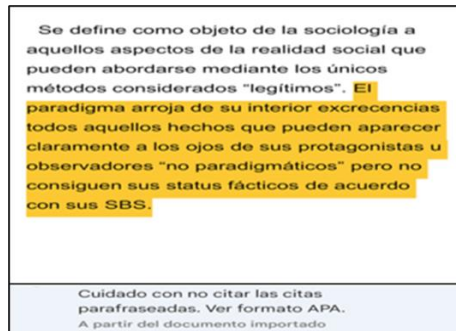
Figura 1. Fragmento 1 de la versión final de un informe de lectura



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 1 se puede apreciar una oración inicial que intenta funcionar como presentación del tema, al mencionar: el tipo de texto solicitado, el objetivo, el o los temas y autor con el que se trabaja. Sin embargo, se está cumpliendo parcialmente con lo requerido, por no incorporar los paratextos solicitados. El informe aparece como un todo unificado y, aunque menciona el autor con el cual trabaja, escribe incorrectamente su nombre. A esto se suma la no explicitación del texto abordado, sino que se da por hecho que el destinatario comparte la misma información. Esto puede deducirse a partir de la referencia exofórica “el texto de Lores Arnaiz”, donde presenta la fuente con la que trabaja en su informe.

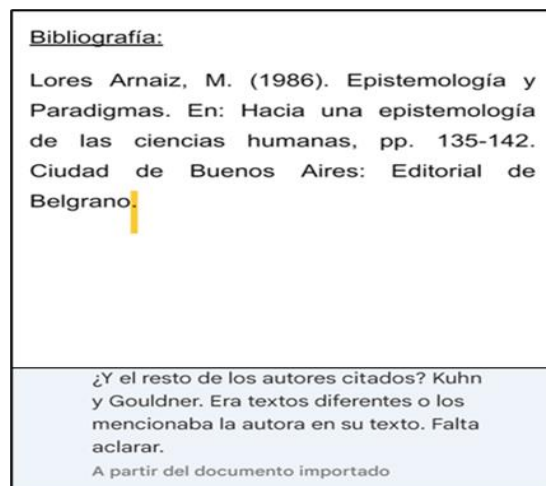
Figura 2. Fragmento 2 de la versión final de un informe de lectura.



Fuente: elaboración propia.

La Figura 2, por su parte, es una muestra de cómo el estudiante confunde las voces de los otros con la suya propia, no porque pretenda plagiar al autor, sino porque aún no ha afianzado los modos de referir las voces de los otros. A partir de estas consideraciones, podemos conjeturar que el estudiante fluctúa entre la primera y la segunda posición en su proceso de constitución como sujeto en el discurso académico.

Figura 3. Fragmento 3 de la versión final de un informe de lectura.



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, la Figura 3 refuerza la idea anterior a partir del comentario realizado por el docente. Se busca que el estudiante no solo reconozca qué bibliografía utilizó, sino también cuáles son las distintas voces con las que trabajó en su texto y cómo accedió a ellas. Esto es importante para que los estudiantes puedan citar correctamente la bibliografía, pero fundamentalmente para que afiancen la manera en que la polifonía funciona en los textos académicos, de modo tal que puedan reconocer las voces de los otros, construir su propia voz y pasar a una tercera posición (Desinano, 2009) cuando sean capaces de escucharse.

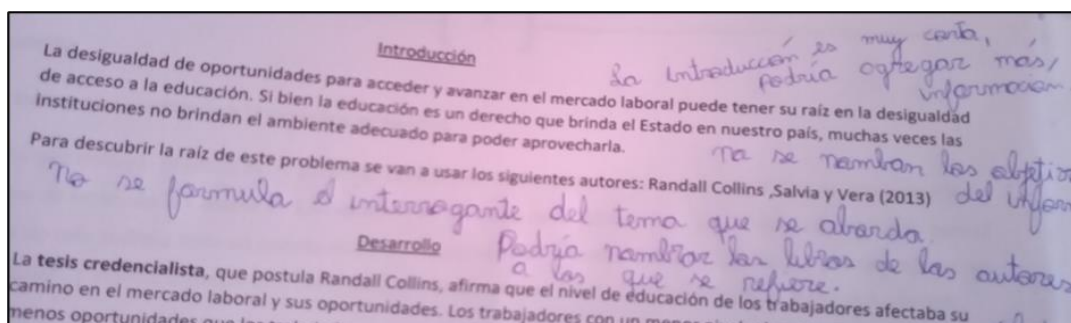
Producciones coevaluadas

En las producciones coevaluadas por los estudiantes, como se evidencia en los fragmentos presentados a continuación en la Figuras 4, 5 y 6, buscamos reconocer los distintos modos en que los estudiantes procedieron con la estrategia de la coevaluación. De esta manera, nos aproximamos al nivel de apropiación de los contenidos desarrollados en la asignatura que ha logrado el estudiante, mediante la corrección del texto de su par, en consonancia con lo expuesto por Brown, quien afirma que “la fiabilidad inter-evaluador se basa en compartir conocimientos y en el diálogo” (2015: 8).

Los criterios acordados para la elaboración del informe fueron los siguientes: estructura textual del informe (introducción, desarrollo y conclusión), coherencia, cohesión, corrección y adecuación (en la que les indicamos que contemplen el uso de las Normas APA). Cabe aclarar que, en las indicaciones sobre la coevaluación, acentuamos la importancia del “para qué”, es decir, el propósito de realizar la actividad. En concreto, se les dijo que tenía que servir como pauta para que el autor del informe pudiera posteriormente mejorar su producción inicial. Por lo tanto, ellos debían tomar decisiones contextualizando el conocimiento que habían obtenido durante el cursado (Álvarez Valdivia, 2008).

En la Figura 4, las notas al margen realizadas durante la coevaluación indican aspectos erróneos que supondrían un menor puntaje en la calificación final. Se remarca la información faltante en la introducción (objetivos, interrogante planteado, las fuentes) y, además, una sugerencia sobre la extensión del apartado, que le permitiría mejorar la redacción de manera general. Estas correcciones dan cuenta de una primera posición, según Desinano (2009), donde la redacción se presenta de manera fragmentaria y el sujeto que escribe no logra apropiarse de su propio discurso ni presentar todos los componentes para una introducción adecuada. Finalmente, otro aspecto destacable es que, además de esto, se proponen algunas posibilidades para mejorar dicha situación, con lo cual la retroalimentación realizada apunta a avanzar en el proceso de escritura y lograr un mejor resultado en la reescritura.

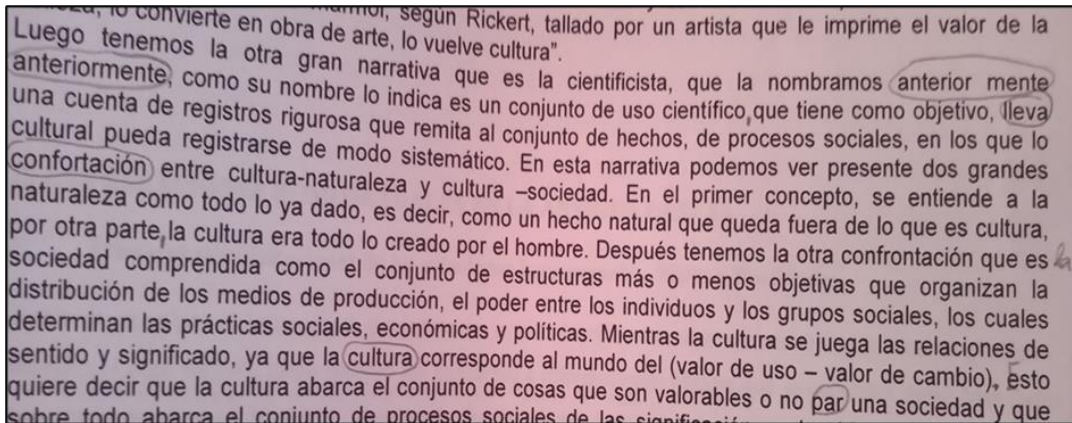
Figura 4. Introducción de una versión coevaluada de un informe de lectura.



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 5, la devolución realizada por el estudiante se presenta de manera minimalista, ya que se limita a destacar algunas palabras en el texto y proponer mejoras en la puntuación de manera directa. En este caso, la evaluación realizada se asemeja al modelo tradicional (Álvarez Méndez, 2014), donde no se piensa este proceso como una instancia de aprendizaje, sino como una instancia de corrección para identificar errores. El inconveniente de esto último radica en que corresponde darle a conocer al compañero los motivos de esas correcciones, para que el otro comprenda por qué se trata de un error y posibilitar que, posteriormente, pueda superarlo.

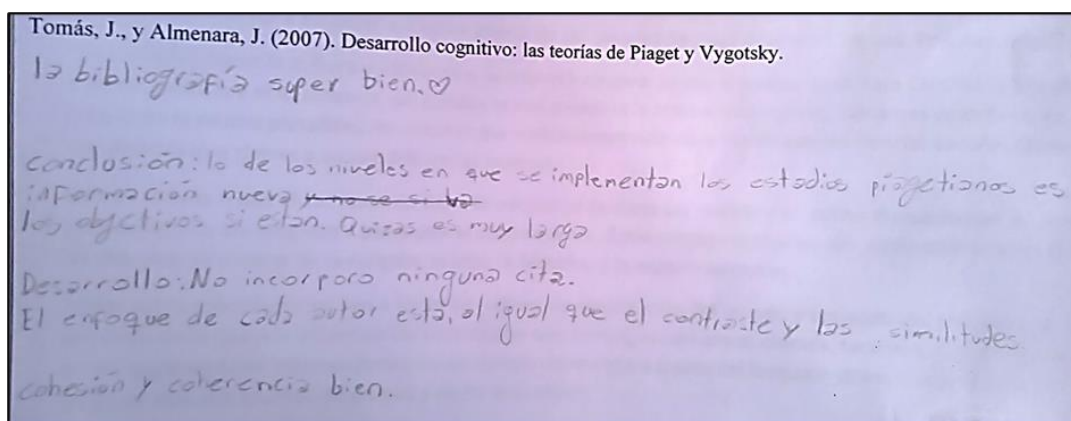
Figura 5. Fragmento del desarrollo de una versión coevaluada de un informe de lectura.



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 6, la coevaluación realizada no solo le permite ver los errores al estudiante evaluado, como sucede en la Figura 5, sino que, además la convierte en "actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje en el momento de la corrección" (Álvarez Méndez, 2014: 12). Aparece la retroalimentación en el modo en el que le va señalando apartado por apartado si cumple o no con los criterios para la elaboración del informe, con lo cual deja de estar limitada a marcar sólo aspectos negativos. Además de ello, nos parece interesante destacar el efecto positivo que generará en el estudiante la observación sobre el hecho de que la bibliografía está "super bien". En otras palabras, en este caso no solo podemos notar cómo el grupo que coevalúa reconoce las características del texto expositivo, sino que, desde su lugar de estudiantes, han optado por realizar la tarea que les asignamos motivando a su compañero. Podemos hablar de que el estudiante evaluado se encuentra entre una segunda y tercera posición, ya que cuenta con aspectos que domina (coherencia y cohesión) y bibliografía (referencias según APA), pero a la vez debe realizar correcciones relacionadas con los estructurantes del informe, para llegar a una redacción óptima. A diferencia de la Figura 4, donde se habían brindado sugerencias, aquí se presentan de manera más detallada y se suma la motivación a mejorar, con lo cual la evaluación es formativa y atiende al aprendizaje.

Figura 6. Fragmento 3 de la versión coevaluada de un informe de lectura.

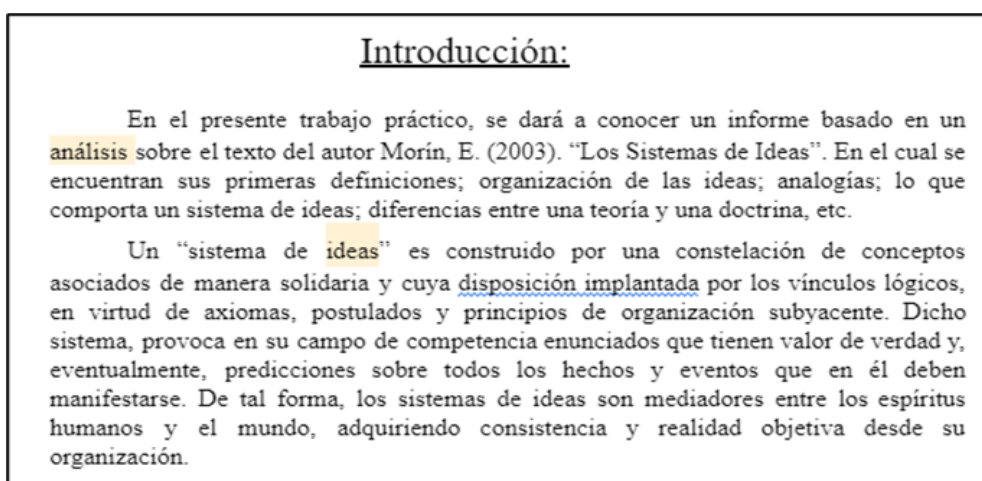


Fuente: elaboración propia.

Producciones finales

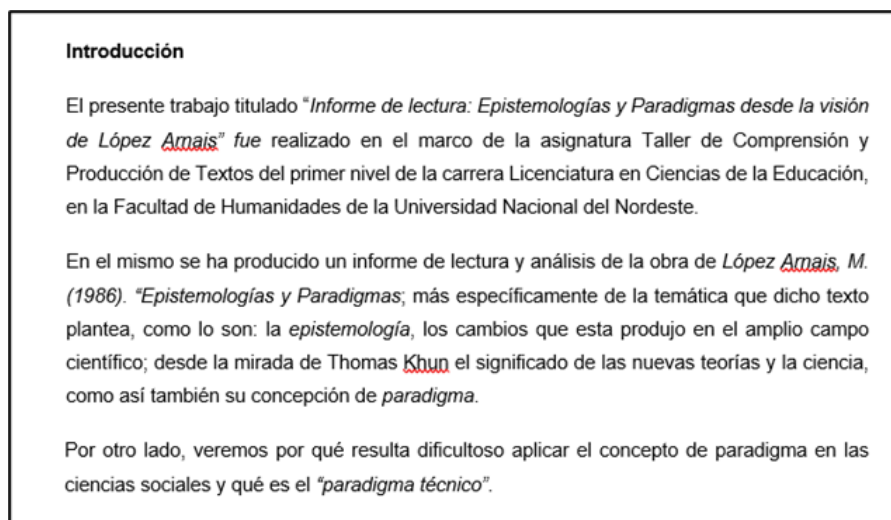
En las producciones finales debemos destacar que, en gran parte de los casos, hallamos mejoras en las producciones a la hora de cumplir con la tarea de reescribir los informes, atendiendo a los criterios con los que habían coevaluado a sus pares anteriormente y en función de la coevaluación recibida, tal como se observa en las Figuras 7 y 8. Sin embargo, nos encontramos con determinados casos en que la mejora también implicó ampliar la introducción incorporando más información, como en el caso de la Figura 7 en que se agregó una cita que claramente debía estar en el desarrollo, o realizar una propuesta que excede a los requerimientos del informe de lectura solicitado, como en el caso de la Figura 8. En este sentido, es necesario atender a los casos que podríamos denominar como resultado de una “ultracorrección”, la cual se produce en el intento de funcionar dentro del discurso académico. De este modo, terminan incluyendo formas exacerbadas de lo que ellos consideran propio de este ámbito. En otras palabras, se instalan en una segunda posición alternando entre usos correctos e incorrectos los modos de decir del ámbito académico.

Figura 7. Introducción 1 de la versión final de un informe de lectura.



Fuente: elaboración propia.

Figura 8. Introducción 2 de la versión final de un informe de lectura.



Fuente: elaboración propia.

Encuesta

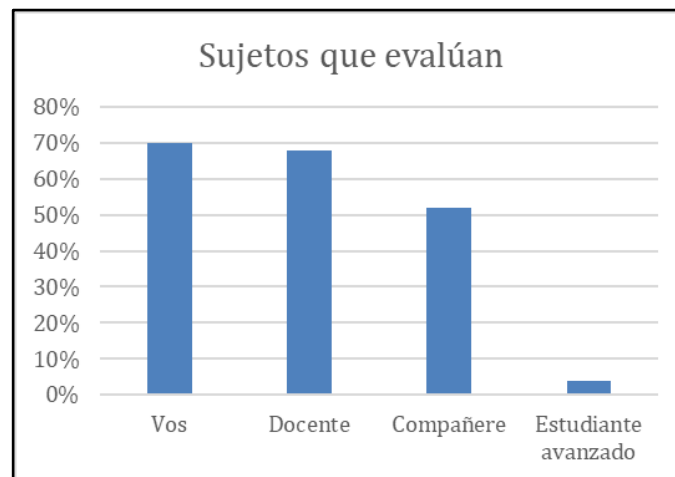
En una instancia posterior a la coevaluación realizada, medimos los resultados del impacto de la implementación de esta estrategia desde la perspectiva de los estudiantes a través de una encuesta, con el fin de recuperar su opinión sobre la experiencia.

Sujetos que evalúan

Una primera sección de la encuesta proponía a los estudiantes una reflexión sobre experiencias previas de evaluación, en tanto retroalimentación, sin que necesariamente estuviera implicada una calificación. Atendimos en este punto a lo propuesto por Steiman, quien define que cuando hablamos de sujeto que evalúa no necesariamente hablamos de sujeto que califica. Puede tratarse de un sujeto que emite "juicios de valor referidos a un aspecto de la realidad en la cual se interviene" (2012: 229), una producción escrita en nuestro caso, con el fin de lograr mejores aprendizajes.

Siguiendo estos lineamientos, les propusimos una serie de opciones donde debían seleccionar todas aquellas que se ajustaran a los sujetos que habían evaluado sus producciones. Como resultado, obtuvimos el gráfico de la Figura 9, donde se refleja que, en primer lugar, son ellos mismos quienes autoevalúan sus producciones; en segundo lugar, los docentes; en tercer lugar –y en menor medida– sus compañeros realizan una coevaluación (en este caso informal, no propuesta desde espacios formales); finalmente –y en pocos casos– aparece un estudiante avanzado que podríamos considerar que realiza un heteroevaluación de los textos de estos estudiantes ingresantes.

Figura 9. Gráfico de sujetos que han evaluado/“revisado” sus textos.



Fuente: elaboración propia

Percepción de las experiencias de evaluación según los sujetos

Una segunda sección de la encuesta apuntaba al desarrollo y comentario de las instancias de evaluación –en tanto “revisión”– que recordaban. Al consultarles cuál les resultó más provechosa en formato de pregunta/respuesta, obtuvimos como resultado el gráfico de la Figura 10. Considerando los argumentos presentes en las respuestas, arribamos a las siguientes consideraciones: a) en diecinueve ocasiones, se mencionó a los docentes enfatizando, en la mayoría de los casos, la asimetría de conocimientos y, solo en uno de ellos, el beneficio que proporciona cuando estos “guían el rumbo de la escritura hacia los objetivos que propuso [el mismo docente]”; b) en ocho oportunidades, se destacó a los compañeros remarcando las existencia de experiencias de escritura académica previas o las habilidades que ya poseen para la redacción; c) en un caso, se mencionó al estudiante avanzado y a las habilidades de este para explicar, y d) en un caso se remarcó que las propias revisiones les habían resultado más provechosas.

Figura 10. Gráfico de resultados cuál fue la experiencia más provechosa.



Fuente: elaboración propia

De manera que, ante las experiencias de los estudiantes frente a distintas evaluaciones, aunque la mayoría reconoció que realiza una autoevaluación de sus textos, también destacó que las heteroevaluaciones fueron más provechosas. Podríamos pensar que esto se debe a que aún no se han constituidos como sujetos en el discurso (Desinano, 2009) y sienten más confianza en los discursos otros, en este caso la voz del docente/estudiante experimentado.

Percepción de la experiencia de coevaluación

En la última sección de la encuesta, se les solicitó a los estudiantes que comentaran su experiencia coevaluando los textos de sus pares. Encontramos que, en gran parte de los casos, reconocieron la experiencia como algo positivo. Entre las respuestas obtenidas podemos destacar los siguientes comentarios.

- a) “Estuvo buena. Me sirvió para saber qué es lo que yo sabía y ponerlo en práctica en ese momento para corregir los de ellos”.
- b) “En particular nos posiciona y nos obliga a mejorar para dar una buena devolución”.
- c) “Yo notaba cosas que mi compañera, al estar mucho tiempo trabajando en su escrito, no notaba y le servía lo que yo aportaba”.
- d) “Nunca hice una revisión como tal, a lo que me refiero es que nunca escribí las observaciones en los márgenes o al pie de página, si no que fue a modo de conversación junto con la persona”.

Estas expresiones dan cuenta de la potencialidad de esta modalidad de evaluación, porque posibilita que los estudiantes se valoren a sí mismos en términos de Hall (citado por Rodríguez Gómez, Ibarra Saiz y García Jiménez, 2013) y les permite poner en práctica los saberes sin sentir la presión que conlleva una evaluación sumativa y dada por el docente. Asimismo, notamos que los beneficia porque está “al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella” (Álvarez Méndez, 2014: 14). Del mismo modo, siguiendo a este autor, podemos ver que constituye una “actividad de aprendizaje” y no un “acto de control”, como en general resultan ser las evaluaciones por parte del docente.

Conclusiones

En conclusión, la incorporación de la coevaluación es favorable para el proceso de subjetivación (Desinano, 2009), ya que promueve la constitución del estudiante como sujeto del discurso académico al funcionar como una actividad de aprendizaje que favorece el desarrollo de habilidades de escritura en nuestro estudiante universitario. En otros términos, le permite contextualizar el conocimiento (Álvarez Valdivia, 2008), ponerlo en práctica desde nuevos espacios, afianzarse en el lenguaje académico y posicionarse como interlocutor autorizado, como sujeto que evalúa (Steiman, 2012), frente a los avances ajenos y propios en la redacción de textos académicos.

Sin embargo, no podemos ignorar que esta imagen de sujeto autorizado para evaluar está principalmente arraigada a la idea tradicional de evaluación (Álvarez Méndez, 2014), de acuerdo con el hecho de que el rol de evaluador está principalmente asimilado a la figura del docente. Esto se ve reflejado en la naturaleza y la profundidad de las observaciones que los estudiantes realizaron en la encuesta, en las que cobra mucha relevancia la guía del docente, para enmarcarlas y reforzar las miradas de los sujetos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. Á. (2014). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Buenos Aires, Ediciones Morata.
- Álvarez Valdivia, I. M. (2008). "La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Disponible en: <<https://bit.ly/3pWWrNx>>.
- Brown, S. (2015). "La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender". *RELIEVE-Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, Vol. 21, Nº 2, pp. 1-10.
- Carlino, P. (2006). "Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo". *Signo y Seña*, Nº 16, pp. 71-117.
- (2008). "Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Universidad Autónoma de Occidente.
- Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario, Homo Sapiens.
- Gómez-Devís, M., y Saneleuterio, E. (2020). "Los procesos de revisión textual en entornos virtuales de aprendizaje. Evaluar para aprender en la universidad". *REALIA*, Nº 24, pp. 72-88. Disponible en: <<https://bit.ly/3RoHv6E>>.
- Lemos, C. de (2000a). "Questioning the notion of development: the case of language acquisition". *Culture & Psychology*, Vol. 6, Nº 2, pp. 169-182. Disponible en: <<https://bit.ly/3idkUcv>>.
- (2000b) "Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação". *Interações*, Vol. 5, Nº 10, pp. 53-72. Disponible en: <<https://bit.ly/2G9RP37>>.
- (2002). "Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação". *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Vol. 42, pp. 41-69. Disponible en: <<https://bit.ly/2RnwMPU>>.
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Saiz, M., y García Jiménez, E. (2013). "Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas". *Revista de Investigación en Educación*, Año 2, Nº 11, 198-210. Disponible en: <<https://bit.ly/3Tud9By>>.
- Steiman, J. (2012). "La evaluación como práctica institucional: el 'plan de evaluación institucional'", *Más didáctica (en la educación superior)* (2ª edic.). Buenos Aires, Miño y Dávila, pp 209-239. Disponible en: <<https://n9.cl/6ae51>>.

El aula de Didáctica: Cronotopías lúdicas

ALARCÓN, Raquel (UNaM) - raquelalarcon58@gmail.com

ROMÁN, Gabriela (UNaM) - gabyrom84.gr@gmail.com

GONZÁLEZ, Carla (UNaM) - carla.analia.gonzalez@gmail.com

Resumen

Esta comunicación pretende socializar y analizar críticamente un corpus de actividades de escritura creativa propuestas en la cátedra de Didáctica, Curriculum y Aprendizaje de la carrera del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencia Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Las mismas (biografías, memes, relatos autobiográficos, poesías, podcasts, diccionarios absurdos, titulares) desafían a lo largo del cuatrimestre la capacidad de invención de los estudiantes en relación con géneros discursivos en formatos digitales -escritos, gráficos, audiovisuales, etc. De esta manera se resignifican en la nueva presencialidad los aprendizajes sobre entornos virtuales y TIC aprendidos durante la pandemia del COVID 19, en respuesta al *reto educativo* que implica la construcción de una ciudadanía digital que incorpora tanto el potencial como los dilemas de las tecnologías (Suárez-Guerrero, 2020). Estos nuevos objetos culturales son pensados como artefactos aliados de la enseñanza que se incorporan a las instalaciones [áulicas] con el fin de “amoblar” ese mini-mundo de “móviles” portadores de significaciones y sentidos en juego para andamiar procesos de lectura y escritura (Camblong, 2012).

Las consignas creativas se elaboran en articulación con los contenidos semanales tanto de la didáctica general como de la específica y apelan a la integración de saberes específicos de lengua y literatura y los modos de enseñarlos. El sentido lúdico de las mismas instala líneas de fuga, invita a desplazar sentidos, genera “envíos” inesperados. Las interrelaciones entre contenidos, roles (de educadores y estudiantes) y experiencias fluyen por espacios físicos y digitales configurando nuevas territorializaciones (Andreoli, 2021) conformadas por “(...) presencialidad-virtualidad; sincronía-asincronía; interacción cara a cara-interacción a distancia, en los procesos reales de construcción del conocimiento” (Marimon-Martí, 2022: 20).

El corpus se conforma a partir del recorte y la selección de las consignas, algunas producciones creativas y las meta reflexiones de los estudiantes en relación con la experiencia personal y las posibilidades de transferirlas a la práctica profesional. En esta oportunidad, restringidas por la extensión del trabajo, nos limitaremos a las consignas, a las operaciones sociocognitivas que promueven el desarrollo de competencias para el desempeño profesional de quien enseñará lengua y literatura y a unos pocos ejemplos de resultados de las producciones. Para el análisis e interpretación se recurrirá a categorías teóricas del uso de lenguajes en las propuestas discursivas de los distintos géneros y sus potencialidades didácticas.

Palabras clave: actividades creativas – didáctica – entornos universitarios híbridos – ciudadanía digital.

Cita: Alarcón, R., Román, G. y González, C. (2022, 7 y 8 de noviembre). *El aula de Didáctica: Cronotopías lúdicas*. Argentina: Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subselección UNAJ.

Hilos de la trama conceptual

El Seminario Específico de Didáctica Currículum y Aprendizaje se ubica en el plan de estudios del Profesorado en Letras e integra y complementa la Cátedra General¹ del mismo nombre (perteneciente al área de formación docente) configurando el primer espacio de fuerte articulación de los contenidos pedagógicos con los disciplinares. El espacio curricular propone en la *enseñanza de la lengua y la literatura* la revisión reflexiva sobre las tradiciones escolares (Davini, 1996) a partir de una concepción de lengua y literatura como objetos de enseñanza que se enmarcan en prácticas socioculturales del lenguaje y en la comprensión del *aula de lengua y literatura* como un cronotopo atravesado por los lenguajes y las historias de dichos contextos. De ahí la importancia que adquieren la *vida cotidiana* y sus rituales, los hábitos y modos de significar aprendidos en los tiempos y espacios previos y por fuera del ámbito escolar. Para interpretar estos sentidos recurrimos a categorías semióticas como: *instalación, protocolos y artefactos* (Camblong y otras, 2012).

La categoría *instalaciones* –resignificada del campo arquitectónico y artístico– nos posibilita revisitarse y repotenciar la conocida categoría bajtiniana de *cronotopo* con su alta potencialidad heurística, para entender al aula como un tiempo-espacio dinámico, cambiante, flexible, polisémico, donde es posible construir un montaje de prácticas discursivas lingüísticas, audiovisuales, corporales, interactivas que no tienen fijeza y admiten un rediseño permanente. Sabemos que sobre la base de lo conocido y amigable es posible construir nuevas combinaciones, relaciones aleatorias, decisiones creativas. Por eso, propiciamos la reconstrucción de escenas cotidianas habituales que constituyen parte de la experiencia de todos, que pueden ingresar e instalarse en las aulas en formatos de *protocolos*, acciones más o menos estables y repetitivas en torno de actividades y experiencias vitales. Variadas estrategias lúdicas permiten re-crear por medio de la conversación, los relatos, las canciones, las performances corporales, etcétera, con ayuda de disímiles artefactos didácticos, los modos de comer, trabajar, festejar, aprender insertos en esas tramas protocolares junto con los significados y sentidos que acarrearán. Esta trama conceptual colabora en nuestros propósitos de recuperar las memorias intersubjetivas y comunitarias por medio de consignas para aprender los contenidos específicos como caminos que asocien lo cercano con lo global, lo cotidiano con lo extraordinario, la literatura con otros códigos, la recepción con la producción, de modo que cada uno ejecute su melodía en la orquesta plural.

De esta manera se resignifican en la nueva presencialidad los aprendizajes sobre entornos virtuales y TIC aprendidos durante la pandemia del COVID 19, en respuesta al *reto educativo* que implica la construcción de una ciudadanía digital atenta tanto al potencial como a los dilemas de las tecnologías (Suárez-Guerrero, 2020). Estos nuevos objetos culturales son pensados como artefactos aliados de la enseñanza “que se incorporan a las instalaciones [áulicas] con el fin de ‘amoblar’ ese mini-mundo de ‘móviles’ portadores de significaciones y sentidos en juego” (Camblong, 2012: 63). Este flujo por espacios físicos y digitales configura nuevas territorializaciones (Andreoli, 2021: 7) conformadas por “... presencialidad-virtualidad, sincronía-asincronía, interacción cara a cara-interacción a distancia, en los procesos reales de construcción del conocimiento” (Marimon-Martí, 2022: 20).

¿Por qué la producción creativa para un grupo de estudiantes de didáctica, futuros profesores de letras en una provincia fronteriza de alta impronta intercultural? Este interrogante-problema moviliza y direcciona las decisiones pedagógicas de los talleres de escritura.

¹ La cátedra denominada DCyA (Didáctica, Currículum y Aprendizaje) se organiza a partir de un espacio general y uno específico de cada profesorado (Letras, Portugués, Historia y Ciencias Económicas).

Las razones son varias: partimos de los *lineamientos curriculares* que nos invitan a pensar la enseñanza de la escritura ficcional y poética en las aulas de lengua y literatura, contenidos en los cuales consideramos que la formación profesional los prepara parcialmente; nuestros estudiantes universitarios atraviesan la experiencia y el trabajo con la lectura literaria y académica de una manera sólida, y en cuanto a la escritura, se preparan para escribir distintos tipos de textos académicos, pero no literarios, salvo que lo hagan en talleres paracurriculares o como práctica personal y “secreta”.

Esto nos lleva a poner en cuestión la representación en el universo profesional de que solo unos pocos pueden escribir literatura, ayudados por una musa inspiradora, confrontándola con la idea de que la producción artística requiere trabajo, conocimiento de la técnica, apropiación y mucha práctica de estrategias de la función poética, deseo y placer de vivir y degustar la palabra. Entonces, ¿cómo es posible enseñar algo que no vivimos?

¿Cómo enseñar a escribir literatura si no pasamos la experiencia por nosotros mismos? En busca de algunas respuestas diseñamos el proyecto de *instalación* de un espacio de lectura y escritura literaria en el aula híbrida de didáctica que desafíe a romper los miedos, animarse, compartir, transitar la experiencia como salga, como surja en el devenir. Asociamos estos espacios de creación con la libertad y el juego.

En este sentido, partimos de la idea de Andruetto y Lardone:

“...taller es un camino de exploración que se gradúa en un proceso de apertura a nuevos modos de leer y escribir. De ese diálogo entre libros, lectores, autores, surge la creación e incluso el valor de la reescritura, el trabajo con su herramienta, la palabra” (Andruetto y Lardone, 2001: 11).

El taller permanente de escritura creativa convivió con una cadena de lecturas literarias: llevamos libros literarios al aula y los repartimos a cada estudiante, todas las semanas uno de ellos compartía la lectura de ese fragmento que lo sedujo, le llamó la atención, lo activó y quiere compartir. El *espacio de goce*, del que habla Barthes (2003: 13), fue construyéndose junto con una comunidad de lectores propiciando el disfrute por lo literario, la posibilidad de una dialéctica del deseo, de una imprevisión del goce que trae consigo el juego, la actividad de leer, de invitar, de disfrutar, de mostrar otros recovecos y reconfiguraciones descubiertas en la lectura personal.

¿Cómo organizamos los talleres de escritura creativa?

La propuesta teórico-metodológica que nos trae la lectura de expertos en didáctica de la escritura creativa es diversa. Andruetto y Lardone proponen la posibilidad de que cada encuentro implique el desarrollo de tres momentos, el primero, la *motivación* –que es el punto de partida para encender el deseo de escribir, para la cultivar el germen–, la *escritura* –mediada por una consigna– y luego la *socialización*. Mario Bellatín (2010), por otro lado, narra experiencias en las que el encuentro es un momento de estimulación, de conversación, donde los participantes reconocen diversos sentidos que se dejan percibir, y la escritura viene después, como un acto voluntario y solitario y, en otra reunión, se da lugar a la lectura.

La escritura creativa en el aula de didáctica específica toma matices de ambas posturas para dar lugar a una propia a partir del montaje de una instalación móvil y estática a la vez que rompe la estructura de tiempo y espacio, proponiendo recorridos y atravesamientos

cronotópicos otros. Iniciamos la clase con lecturas, conversaciones, puesta en escena de textos y contextos; aparece la consigna, esa que efectúa envíos, recuerdos, otras lecturas, risas, llantos, nostalgia, interpela y deja al otro –docente y estudiante– con el deseo de escribir. Nuevamente, Barthes nos ayuda a justificar la aparición de ese “texto de placer: el que contenta, colma, da euforia”; ligado a esa práctica cómoda, incidente que nos trajo la lectura, el “texto de goce: el que pone en estado de pérdida, desacomoda... hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector; la congruencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, pone en crisis su relación con el lenguaje”. (Barthes, 2003: 22).

Partimos del postulado de que en el taller de escritura creativa todos somos escritores y que el estudiante se construye con la imagen de docentes lectores y escritores, deseantes del trabajo estético con la palabra. Compartimos con Andruetto y Lardone la idea de que aquel que desee introducir la literatura en la escuela tendría que conseguir, al menos, alguna de las características simbólicas del flautista de Hamelin: seducción, conocimiento, astucia (Andruetto y Lardone, 2001: 19). El conocimiento pone en diálogo los criterios para la selección de las lecturas, las teorías de la enseñanza, las consignas de escritura; la astucia está en la metodología, en habilitar la libertad que lleva a la expresión, en buscar la complicidad en la creación compartida y la combinación de ambas genera seducción.

El carácter artesanal de taller, de instalación, de artefacto y de protocolo y la dedicación sostenida del docente son el punto de partida de la escritura creativa en un espacio donde se arman y desarman textos, donde el lenguaje conecta, interpela, sujeta a la vez que libera, posibilita, abre fugas, invita a jugar y a compartir y a la vez habilita reflexiones sobre el rol y la responsabilidad de enseñar a escribir creativamente.

Creatividad y lenguaje. Consignas con sentidos

El Congreso de cátedra UNESCO nos pareció una oportunidad para reflexionar acerca de una serie de consignas de escritura creativa que hemos propuesto a los estudiantes en el año 2022 a lo largo del primer cuatrimestre en la modalidad de taller permanente en paralelo con las clases.

Las consignas creativas se elaboran en articulación con los contenidos semanales tanto de la didáctica general como de la específica y apelan a la integración de saberes específicos de lengua y literatura y a los modos de enseñarlos. El sentido lúdico de las mismas otorga a los estudiantes, por un lado, la oportunidad del goce estético y, por otro, los provee de sugerencias didácticas relacionadas con la construcción de artefactos artesanales para instalar talleres.

El corpus: En el siguiente cuadro sistematizamos las consignas propuestas, asociadas con los ejes curriculares de Lengua y Literatura y con el género discursivo que se focaliza.

Cuadro 1. Cuadro de consignas.

ACTIVIDAD	EJES CURRICULARES	GÉNEROS DISCURSIVOS
Actividad 1	Literatura, lectura y escritura	Manifiesto, relato, autobiografía

Activamos la memoria

1. Producir un anti-manifiesto pedagógico a partir de la lectura de un manifiesto.
2. Elaborar un breve relato de carácter autobiográfico sobre cómo aprendiste Lengua y Literatura.

Actividad 2

Escritura

Lista, relato

Top 5

1. Armar un top 5 de... (elegir una opción o proponer otras).
2. Elegir dos puestos del top 5 y contar una anécdota/historia ficcional breve sobre tu vínculo con los mismos.

Actividad 3

Lectura y escritura

Memes

La historia de nuestra disciplina contada en memes

1. A partir de la lectura de Davini, Setton y Skupieñ proponer enunciados humorísticos respecto de cómo aprendiste Lengua y Literatura.
2. Elegir uno de estos enunciados y confeccionar uno o más memes.

Actividad 4

Literatura, lectura y escritura

Poema

Pendientes

1. Leer el poema de Camila Sosa Villada "Pendientes para el día en que me decida a..."
2. Escribir un texto/poema de extensión libre sobre tus pendientes personales o las de un tercero.
3. Usar el título del poema de Sosa Villada completando el tema de los pendientes.

Actividad 5

Lectura y escritura, gramática

Noticia

Titulando no-ticias

1. A partir de la lectura de Bombini, escribir al menos tres titulares de diario para noticias (chistosas, absurdas, preocupantes, etc.) de sujetos de aprendizaje de lengua y literatura. (Solo los titulares)
2. Incluir información de las entrevistas a adolescentes.

Actividad 6

Oralidad, gramática

Podcast

Podcast

Tomar como referencia las lecturas de Caruso y Dussel y de Avendaño y confeccionar un podcast sobre la "redes de experiencia" o "Identidad adolescente- juvenil" (elegir uno) y la "oralidad terciaria" a partir de uno de los términos de Coscu²: "Nashe", "Insta", "buenardo".

² Martín Pérez Disalvo (La Plata, Argentina; 1991), más conocido por su seudónimo Coscu, es un streamer, celebridad de internet, presentador, jugador de esports y cantante argentino.

Actividad 7	Gramática	Entrada de diccionario
<i>Absurdionario</i> 1. Elegir uno o más términos que son utilizados en la didáctica (tanto de la general como del seminario específico de Letras) y proponer definiciones absurdas. Tener en cuenta los procedimientos morfológicos y lexicales de formación de palabras.		
Transversalidad de los textos		

Fuente: elaboración propia.

Desentrañando sentidos

A los efectos del análisis reflexivo agrupamos las actividades en tres dimensiones: la biográfica, la del sujeto de aprendizaje y una disciplinar que articula las distintas áreas de la episteme específica; todas ellas transversalizadas por la dimensión textual, unidad de trabajo material en el centro del aula de lengua y literatura.

La biografía como perspectiva de la reflexión (actividades 1 y 3)

La lectura de un manifiesto literario, en tanto texto que plantea principios y reglas (estéticas) que luego se reflejan en comportamientos, modos de uso del lenguaje y vínculos grupales, activa la memoria para recuperar experiencias de aprendizajes signadas por tradiciones pedagógicas en relación con literatura, sintaxis, ortografía, lectura, escritura, lo que más les costaba/gustaba aprender, los perfiles de profesores de lengua que dejaron marcas (o no), etcétera. El formato de “anti-manifiesto” les permite –a partir de un *input* o pie de inicio– traducir con humor tales vivencias:

Aprendí lengua cuando... vi el amanecer por primera vez en el campo.

La sintaxis siempre me resultó... como un mosquito que te pica todo el cuerpo.

Siempre escribía... los cuentos con birome azul y las novelas con birome rosa.

Los errores ortográficos... son confusos y tienen hambre. //... eran mi especialidad, me agradaba hacerlos

El dictado me dejaba... como un zombi que no puede mover las manos. //... callos, poca información y nada de hojas.

Una vez una profesora de Lengua me enseñó... a viajar sin moverme.

Cuando en el aula solo hablábamos..., escuchábamos la voz lejana que nos decía ¡hagan silencio!

En una nueva consigna, este arranque se nutre en experiencias autobiográficas de los aprendizajes disciplinares que resultaron significativos. Los relatos en primera persona despliegan heterogéneos y eclécticos paisajes áulicos donde lengua y literatura se enseña sobre la base de dictados, análisis sintáctico, cuadernillo de actividades, lecturas de textos, evaluaciones mecánicas y memorísticas, trabajos grupales y “descubrimientos” de nuevos

mundos y pasiones. Las variopintas escenas se constituyen en potentes ejemplos para el análisis de marcas de las tradiciones pedagógicas vigentes.

...me enseñó cómo la historia muchas veces hace al contexto de la literatura y cómo el arte es una forma despiadada de mostrar la realidad.

...empecé a leer autores argentinos como Echeverría, Cambaceres, Sarmiento y Borges (...). También con ella empecé a escribir de verdad...

... durante sus clases disfruté las narrativas de Borges, de Cortázar y de Osvaldo Soriano.

...aprendí a analizar oraciones, a distinguir los formatos textuales, a conjugar verbos, a memorizar respuestas para aprobar las evaluaciones...

En la actividad 3 las preguntas acerca de cómo aprendiste lengua y literatura pasan ya por el tamiz teórico tanto de las tradiciones pedagógicas generales (Davini, 1996) cuanto de la especificidad literaria (Setton) y lingüística (Skupieñ, Gaspar). El desafío del género (meme) exige síntesis y operaciones del humor en hibridación de códigos próximos al universo de los jóvenes.

Figura 1. Meme “La tradición eficientista”



Fuente: Estudiante Valeria Rodríguez.

Figura 2. Meme “Pensé que eran así”



Fuente: Estudiante Jonathan Dávalos.

Las producciones confirman las hipótesis de investigaciones que sostienen la potencialidad de las biografías como estrategia de reflexión en la formación docente, en tanto permiten indagar y revisar las modelaciones de las subjetividades a partir de la construcción narrativa y la argumentación teórica.

Sujetos de aprendizaje (actividades 5 y 6)

Los estudiantes que habitan nuestras aulas circulan en menor o mayor medida por entornos virtuales –de acuerdo con las condiciones de acceso y conectividad–, espacios de tránsito tanto para lo social recreativo como para las prácticas académicas. Pensar y desarrollar itinerarios formativos para ellos implica diagnosticar los ámbitos, las posibilidades de accesibilidad, el uso de los tiempos y horarios, etc. y desde ahí tender puentes híbridos que amplíen las paredes del aula. Para ello es necesario tener una aproximación a los hábitos y prácticas de los sujetos.

¿Cuál es el perfil de los estudiantes de la escuela secundaria? La cátedra general les solicita un trabajo de investigación a partir de entrevistas a adolescentes. En estas actividades se espera que recuperen esa información del contexto. Las consignas del taller creativo invitan a escribir titulares de noticias periodísticas; así el género –contenido habitual en el currículum y en las aulas– vuelve a ser revisado y estudiado ahora con nuevos propósitos y, desde la brevedad sintáctica, se plantean sucesos protagonizados por adolescentes. El podcast, por otra parte, invita a jugar con expresiones del cronolecto en un formato más novedoso para lo curricular, pero habitual en las experiencias de los estudiantes y muy oportuno para enseñar contenidos de oralidad.

Las noticias de carácter cómico resultaron de reflexiones acerca de las prácticas lectoras de los adolescentes y jóvenes de este siglo a partir de sus pertenencias a ambientes altamente tecnologizados.

Figura 3. Noticias cómicas, “No leen”.



Fuente: Estudiante Valeria Rodríguez.

Figura 4. Noticias cómicas, “¿No leen?”.



Fuente: Estudiante Valeria Rodríguez.

Figura 5. Noticias cómicas, “Alerta”.



Fuente: Estudiante Daniel Acosta.

El trabajo con los podcasts instala desde el nombre mismo del género (término del inglés formado por acronimia *iPod+broadcast*) la posibilidad de producir archivos breves de audios *on line* sobre “redes de experiencia” o “identidad adolescente-juvenil” a partir del trabajo de campo y las entrevistas realizadas. La restricción de la consigna en relación con el uso de neologismos creados y utilizados en los tik-tok y los video juegos (insta, nashe, buenardo) abre la puerta al trabajo con la formación de nuevos términos, las variedades lingüísticas en general y los cronolectos en particular, las jergas, las formas de usos de adolescentes en la región, etc. Así lo plantean los podcasts “Te lo cuento. Entrevista a una adolescente que es ‘furor’ en las redes sociales por su lenguaje” (Colina S. y Dutra A.) y “Conversación casual sobre términos de los adolescentes y niños en las redes” (Rodríguez V. y Giménez V.).

Las conversaciones reflexivas derivadas de estos trabajos llevaron a la comprensión de la importancia del lenguaje en la constitución de redes de experiencias para pensar la juventud

como un constructo *sociohistórico y cultural, referencial, identitario, relacional e institucional* (D'Alosio, 2016: 6). Estos aportes de D'Alosio acerca de los sujetos ofrecen fundamentos para re-pensarnos como docentes habitando una escuela heterogénea, histórica, crítica de los discursos en torno de las representaciones devaluativas de los jóvenes.

Caruso y Dussel refuerzan estas conceptualizaciones en “Yo, tú, él: ¿quién es el sujeto?” en un interesante desarrollo explicativo que define a los sujetos desde su constitución en redes de experiencias individuales y grupales (Caruso y Dussel, 2001: 38) con diferentes visiones y atravesadas por relaciones de poder, lo que nos lleva a la noción de “sujeto sujetado” por regulaciones que ambos autores explican desde la teoría foucaultiana. Y proponen reconocer el carácter provisorio y relacional de las identidades y el desarrollo creciente de “la cultura infantil y juvenil (que) se construye ... en las nuevas formas de convivencia familiar, en la televisión, en los lugares de socialización como las discotecas, los videojuegos, los restaurantes de comida rápida, los recitales” (op. cit., 55), prácticas a las que los alumnos talleristas pudieron agregar las propias de los jóvenes estudiantes de las escuelas donde los entrevistaron.

Léxico, enunciados y tramas textuales (actividades 2 y 7)

El armado de un “top 5” habilita la posibilidad de conocer a los sujetos que pueblan el aula desde sus gustos cotidianos en relación con música, tragos, mascotas, paseos (camping), películas, personas (familiares, amigos, etc.), comidas, etc., propuesta a la cual los talleristas agregan, por ejemplo: “Top de las mejores cosas del verano” (*Muchas lecturas; Vacaciones; Dormir siesta en el aire acondicionado; Ir a las piletas; El tereré helado*); “Top de los peores amigos” (*El que se junta con vos solo para no estar solo; El que quiere que te vaya bien pero no mejor que a él; El que asiente pero no te escucha cuando te matas aconsejando; El que te miente ´para no hacerte sentir mal´ cuando le pedís sinceridad; El que se va aunque prometió no hacerlo*) o “Top de novelas gráficas que leí”.

A continuación, en el cambio de género, los listados se expanden en relatos breves (anécdotas/historias ficcionales) en los cuales nos sorprenden y emocionan los vínculos con los elementos rankeados pues desocultan las razones y los sentimientos que los llevaron a colocarlos en los primeros lugares de sus preferencias o ponderaciones.

La actividad 7 parte de un listado de palabras dadas asociadas con el género entrada de diccionario absurdo (“Absurdionario”) que interpela saberes gramaticales y propone producir definiciones con la misma estrategia formativa, pero sobre términos de la didáctica.

Iniciamos con la lectura y el análisis de los procedimientos lingüísticos, culturales y semióticos que operan en los siguientes modelos o ejemplos:

Atiborrarte: desaparecerte; *Berro*: bastor alebán; *Barbarismo*: colección exagerada de muñecas barbie; *Cachivache*: pequeño hoyo en el pavimento que está a punto de convertirse en vache; *Diademas*: veintinueve de febrero; *Endoscopio*: me preparo para todos los exámenes excepto para dos; *Esmalte*: ni lune ni miélcote (Amado y Miranda, 2021).

La divertida lectura de las entradas y el reconocimiento de los procedimientos morfológicos, lexicales, fonéticos, sobre los que operan el absurdo y el humor, activan la resolución de la consigna creativa de definir términos utilizados en la didáctica general y específica.

Andamiaje: 1. Persona que anda de viaje. 2. Expresión para alentar a una mascota (“¡anda mi aje!”)

Andamio: Interrogación acerca de cómo se encuentra alguien (“¿cómo andamio?”).

Aprendizaje: Acción y efecto de descender y depositarse en el aprender.

Artefacto: Ciencia oriental de servir el té con gran estilo o arte.

Conductismo: Refiere al grupo de personas que conduce todo tipo de vehículos.

Currículum: Estado en que se encuentra la persona que necesita ir al baño pero no encuentra uno.

Didáctica: 1. Todo aquello que sirve para demostrar a los educadores que su tarea de enseñar es complicada. 2. Persona que “dice” y “da” a la vez.

Fonología: Ciencia encargada de investigar el funcionamiento de los celulares de última generación (la lógica de los teléfonos).

Morfología: Ciencia que estudia las reacciones humanas ante el hambre y la gula.

Sintaxis: Coloquialismo propio de las agencias de remises que se quedan sin móviles.

Transposición didáctica: Posición de yoga para aprender-enseñar a no transpirar frente al aula/al pizarrón.

Definir o conceptualizar palabras clave de la didáctica disciplinar los pone ante la situación de teorizar sobre categorías específicas y luego, operar formal y semánticamente para sugerir otra definición humorística con nuevos usos. Los juegos en general y los del lenguaje en particular expanden relaciones y sentidos y favorecen la construcción de conocimientos en zonas de desarrollo próximo (ZDP), ese territorio fértil donde los profesores han de favorecer la construcción de nuevos conocimientos.

Los pendientes en la vacilación final

Frente a la decisión de dar cierre al texto siempre están acechando los pendientes de lo no dicho y todo lo por decir que aletargamos en el proceso. Traemos a colación en esta clausura parcial de nuestra presentación, la actividad 4 de estas cronotopías lúdicas del aula de didáctica, para compartir algunos versos sobre “los pendientes” que crearon los talleristas a partir de la lectura del poema de Camila Sosa Villada.

Pendientes para el día en que me decida a ser valiente

Aprender inglés dejando de lado la excusa de “no tengo tiempo”

Tomar mis ahorros y comprarme todos los libros para los que me alcance sin pensar en el mañana

(Estudiante Valeria Rodríguez)

Pendientes para el día en que me decida a salvar mis ruinas

Levantar de la cama los brazos quietos

sacar al frío los pies y los dedos

desayunar con hambre y en silencio

(...)

Preguntarme quién soy

y qué puedo hacer con lo que ya no tengo.

Agarrar esas partes de mí

que el desastre ha transformado

y construir con ello un lugar seguro

para regresar a él cuando me pierda
cuando tenga frío (...)
(Estudiante Valeria Giménez)

Pendientes para el día en que me decida a recibirme...

Buscaría un trabajo en alguna escuela ...
Ahorraría dinero, y viajaría mucho.
Me sacaría muchas fotos en las playas de Brasil.

Pendientes para el día en que me decida a....

Escribir ese poema, aunque no me guste repasar la métrica, (...)
Hablar sin pausas intentando emular a Joyce,
Mirar a la cara a la ansiedad y decirle que la perdono,
(...) Conversar con mis miedos (un poco más)
Aceptar ese "nos vemos más tarde" como una despedida ...
(Estudiante Daniel Acosta)

Escribir un poema sobre pendientes los coloca ante la necesidad de reflexionar acerca de la construcción de una postura como futuros enseñantes de lengua y literatura y lo hacen operando con las mismas consignas en tanto forman parte de sus cajas de herramientas pertrechadas con insumos teóricos y prácticos que han pasado por sus propios filtros experienciales de manera que la imitación y reproducción de saberes sean superadas por la reflexión crítica.

La ambigüedad del lenguaje poético conecta con el goce desde imágenes cotidianas (comprar un secador de pelo, cambiar las cortinas, cocinar una tarta) hasta proyectos trascendentes (elaborar un plan de ataque y resistencia). "El placer del texto es ese momento en que mi cuerpo comienza a seguir sus propias ideas, pues mi cuerpo no tiene las mismas ideas que yo". (Barthes, 2003: 26)

La escritura creativa en taller nos permitió trabajar verdaderos *textos de goce* en una conjugación de formas y contenidos a través de géneros discursivos puestos al servicio de la creatividad y la libre expresión, construcciones a partir de las cuales se desarrollaron reflexiones críticas acerca de la enseñanza de la disciplina y de sus procesos de lectura y comprensión de los textos del campo de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Amado, A., y Miranda, M. A. (2021). *Letras en el aula. Secuencias didácticas para enseñar lengua y literatura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- Andreoli, S.; Florio, M. P., y Gladkoff, L. (2021). "Claves para el diseño de futuros próximos en la Universidad". En *Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas*. <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>
- Andruetto, M. T., y Lardone, L. (2001). *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Córdoba: Comunicarte.

- Barthes, R. (2003). *El placer del texto y la lección inaugural*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bellatin, M. (2010). *El arte de enseñar a escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Camblong, A.; Alarcón, R., y Di Modica R. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras Vol II. Estrategias, juego y vida cotidiana*. Posadas: Editorial Universitaria.
- Caruso y Dussel, I. (2001). "Yo, tú, él: ¿quién es el sujeto?", *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz (pp. 33-55).
- D'Aloisio, F. (2016). "Los sujetos en la escuela secundaria. Ampliar la mirada: de los alumnos a los jóvenes estudiantes", *Psicología Educacional*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Davini, M. C. (1996). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Di Marzo, L. (2013). *Leer y escribir ficción en la escuela. Recorridos para escritores en formación*. Buenos Aires: Paidós.
- Gaspar-Archanco (2006). "Lenguaje y lectura desde la escuela", *Lengua y lectura desde la escuela*. Caracas: IESALC, UNESCO.
- Gerbaudo, A. (2011). "El docente como autor del curriculum: una reinstalación política y teórica necesaria", *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario: Homo Sapiens.
- Marimon-Martí, M., Cabero, J.; Castañeda, L.; Coll, C.; Minelli de Oliveira, J., y Rodríguez Triana, M. J. (2022). "Construir el conocimiento en la era digital: retos y reflexiones", *Revista de Educación a Distancia (RED)*, N° 22, p. 69. <http://dx.doi.org/10.6018/red.505661> <https://revistas.um.es/red/article/view/505661>.
- Prieto Castillo, D. (2020). "La propuesta alternativa en la educación", *Revista Innovaciones Educativas*, N° 22, p. 52. <http://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3158>
- Scolari, C. (2018). *Las leyes de la interfaz. Diseño, ecología evolución, tecnología*. Barcelona: Gedisa. <http://www.ntic2012.yolasite.com/resources/12%20Scolari1.pdf>.

Problemáticas de la escritura académica en estudiantes del Departamento de CyT de la UNQ. Líneas de continuidad entre el Ciclo Introductorio y el Superior

ALBORNOZ, Diana (UNQ) - diana.albornoz@unq.edu.ar

CARRICABERRY, Sebastián (UNQ) - sebastian.carricaberry@unq.edu.ar

GARCÍA, Valeria (UNQ) - valeria.garcia@unq.edu.ar

Resumen

La materia Lectura y Escritura Académica, perteneciente al Ciclo Introductorio de la UNQ, asume como función la enseñanza de prácticas discursivas tendientes a incorporar a los estudiantes al ámbito de la producción escrita académica haciendo foco también en las particularidades de la lectura de textos científicos. Con un enfoque eminentemente práctico la materia debe, por un lado, abordar las dificultades de escritura que presentan los ingresantes y, por el otro, abordar las prácticas de lectura y escritura propias del nuevo contexto académico al que estos se enfrentan.

Entre las dificultades más frecuentes vinculadas con la escritura distinguimos dos categorías posibles: una que engloba problemas generales de ortografía, puntuación y tildación, y otra más compleja –a la que nos abocamos en esta investigación– que involucra aspectos puntuales ligados a la redacción tales como la organización y estructuración de un texto (con énfasis en la utilización de los conectores lógicos y la división en párrafos), la correcta conceptualización y la apropiación del lenguaje disciplinar. Hemos podido constatar que dichas dificultades parten, con frecuencia, de la falta de comprensión de las consignas y conducen, como efecto global, a la producción de textos escasamente comprensibles.

Mediante el análisis de un corpus de exámenes de dos materias del Ciclo Superior del Departamento de Ciencia y Tecnología de la UNQ, corroboramos que las problemáticas mencionadas persisten a lo largo de la carrera, lo que atribuimos a la falta de sistematicidad en la enseñanza de la escritura académica y sus especificidades. Ello nos conduce a señalar la necesidad de implementar espacios y estrategias de acompañamiento a estudiantes –y, eventualmente, docentes– con el fin de fortalecer el desarrollo de sus competencias inherentes a la escritura académica.

Palabras clave: Escritura académica – dificultades en la escritura – operaciones discursivas – Ciencia y Tecnología – Ciclo Introductorio – organización y producción de textos – Géneros discursivos académicos.

Cita: Albornoz, D., Carricaberry, S. y García, V. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Problemáticas de la escritura académica en estudiantes del Departamento de CyT de la UNQ. Líneas de continuidad entre el Ciclo Introductorio y el Superior*. Argentina: Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ

Introducción

Si tomamos como punto de partida el potencial epistémico de la escritura (Olson, 1994) y su consiguiente capacidad de organizar el pensamiento, se hace evidente la necesidad de examinar con atención las dificultades que la producción escrita supone para los estudiantes del área de CyT a lo largo de sus trayectorias.

El presente trabajo tiene por objetivo señalar las continuidades de las problemáticas relevadas en exámenes (parciales, informes de lectura y trabajos prácticos) de estudiantes del Ciclo Introductorio de la materia Lectura y Escritura Académica (LEA) y en dos materias del Ciclo Superior: Operaciones unitarias (OU), de Ingeniería en alimentos y Biotecnología sustentable (BS), de la carrera de Biotecnología. Nos abocaremos al análisis de problemas de escritura vinculados, por un lado, a la organización y estructuración de un texto (con énfasis en la organización de oraciones y párrafos), y por el otro, al adecuado reconocimiento de operaciones discursivas (Navarro, 2014) ligadas a la construcción de conceptos teóricos disciplinares. Las dificultades en esta área repercuten de manera directa en la explicación y, por ende, en la definición, la justificación y la comparación, operaciones con alta demanda en las producciones escritas estudiantiles que se solicitan en las carreras ya mencionadas.

Oraciones, párrafos y textos: unidades problemáticas

La primera de las constantes que observamos en nuestro corpus son los distintos problemas de puntuación que se ligan a la construcción de las oraciones, la organización de los párrafos y, consecuentemente, a la inteligibilidad del texto.

A nivel general, la puntuación tiene por función la organización del discurso para facilitar su comprensión (RAE, 2012:60) evidenciando las relaciones lógicas y sintácticas entre sus componentes. Por ende, los problemas de puntuación que registramos en los escritos analizados coinciden con dificultades en la organización de la información presentada en las distintas proposiciones. Esto provoca, con frecuencia, que en cada oración se coloquen varias ideas o que cada una de esas oraciones sea equivalente a un párrafo o, incluso, a un “texto”, lo que pone de manifiesto, por un lado, el desconocimiento de las diferencias funcionales entre las estructuras mencionadas; y, por el otro, que las decisiones arbitrarias tomadas por muchos estudiantes al momento de construir estas estructuras inciden negativamente sobre la correcta organización y posterior comunicación de las ideas.

Para adentrarnos en esta temática, consideramos a la oración como una unidad mínima de predicción (RAE, 2010: 17) que expresa un sentido completo, y al párrafo, siguiendo a Cassany (1993: 84), como una estructura intermedia entre la oración y el texto que posee unidad significativa en la cual desarrolla una idea que puede ser simple (centrada en un solo concepto) o compleja (fruto de la relación de varios conceptos entre sí) (Montolío, 2000). Desde esta perspectiva, los párrafos de tipo expositivo –secuencia textual predominante en los escritos producidos en el ámbito de CyT– demandan la enunciación explícita de la idea central y su posterior desarrollo mediante un conjunto de frases ampliatorias.

En buena parte de los exámenes, tanto de CI como de CS, no se aprecia esta jerarquización de la información en la medida que las diferentes ideas no logran organizarse en torno a un núcleo temático, sino que se suceden de manera acumulativa. Esto puede apreciarse en el siguiente ejemplo tomado de un informe de lectura de LEA:

El especismo podría definirse como “el favorecimiento injustificado de aquellos que pertenecen a una cierta especie (o especies)” (Fernández:2019,15).

Como consecuencia del especismo, los animales han sido y son utilizados para fines humanos, siendo la biotecnología un ámbito de explotación animal.

Si bien hay coherencia entre ambas oraciones-párrafo en virtud de la recuperación del concepto “especismo”, no hay motivo evidente para organizar ambas ideas en párrafos separados, por lo que no se puede hablar de una jerarquización puntual de la información. Este problema persiste –y hasta parece acentuarse– en el CS, como se ve en este otro ejemplo tomado de un TP de BS, donde se evalúan los resultados de un procedimiento de laboratorio:

Para realizar el siguiente análisis se utilizó un espectrofotómetro en una longitud de ondas.

Se puede observar en el tubo 2 y 3 que son las muestras controles presentan un color más oscuro.

En el tubo 1 y 4 se puede observar la reacción de biodegradación del colorante azul Tripan a un tiempo de 5hs decae y baja hasta permanecer en una recta final

Una vez obtenida la observancia en distintos tiempos se realizó un análisis de los resultados y para eso se realizó un cálculo de la decoloración mediante la siguiente fórmula:

Resulta difícil atribuir un sentido claro a todo el segmento. Consideramos que esto se debe a que los elementos que lo constituyen se enumeran sin conexión y sin criterio evidentes. Hay, sin embargo, términos que sugieren un intento por establecer relaciones cohesivas (la reiteración de “tubo” y la relación entre “horas” y “tiempos”); no obstante, son insuficientes para alcanzar la claridad esperada. Esto resulta preocupante en la medida que los informes de investigación tienen por meta producir conocimiento nuevo y ser un aporte a un área específica (Cubo de Severino, 2007).

Los textos de los ejemplos carecen de elementos referenciales que, como afirman de Beaugrande y Dressler (1997), le dan estabilidad porque son “un instrumento eficaz para acceder a otros elementos lingüísticos” (1997: 89). En ellos, la progresión de la información, más que verse, se intuye. En este sentido, los textos abusan de la potestad del receptor para tolerar las imperfecciones formales del escrito en cuestión, particularmente cuando se trata de establecer relaciones entre diversos conceptos. Es decir, resuelven una falencia de la cohesión textual tensando la norma de aceptabilidad, en términos de los autores mencionados.

Otro aspecto del problema que aquí analizamos es el de la arbitraria delimitación de las oraciones, como puede observarse en esta respuesta de parcial de OU:

en esta etapa se terminan de clarificar el líquido. Por lo que el contenido de sólidos será menor en este último proceso, por lo que será necesario un equipo más grande para terminar de sedimentar las partículas de menor tamaño. Y poder eliminar las aguas residuales tratadas a Ríos, lagunas o lagos, cumpliendo con las normativas gubernamentales.

En este caso encontramos un uso del punto y seguido que organiza la información de forma agregativa, no adecuada para lo requerido por la consigna en la que se pide expresamente explicar y describir. A su vez, los conectores y el gerundio –aunque de manera no normativa–

intentan aportar una relación de causa-consecuencia entre las ideas, pero fallan justamente por el hecho de encontrarse en oraciones diferentes. Como contrapartida, en los exámenes de LEA encontramos párrafos –e incluso textos– conformados por una sola oración extensa, como este caso:

La idea de la elaboración de un laser fue propuesta por Albert Einstein en 1916, quien propuso, una teoría que consiste en: si un fotón nuevo interactúa con un electrón en estado excitado, emitirá un segundo fotón de mismas características del primer foton, es decir, si un foton de determinado color pasa por una cantidad de electrones excitados, los desexcitara por medio de la emision estimulada y generara dos fotones, repitiendo el mismo paso, amplificando la luz.

Las consignas de los últimos dos ejemplos tienen en común el pedido de una explicación; la diferencia reside en la manera de buscar la claridad propia de este tipo textual. En el fragmento del CS la abundancia de oraciones cortas intenta dar cuenta de la sumatoria de datos relevantes; en cambio, en el examen del CI, el devenir de la información se produce a partir de la repetición de conceptos considerados claves. La falta de puntuación correcta (o sea, separar esa concatenación de datos mediante el punto y seguido) produce que la progresión temática se perciba desordenada y la comprensión de aquello que se explica resulte confusa. Cabe destacar que esta problemática de la producción de oraciones sumamente extensas no es la que sobresale en los exámenes analizados del CS: en estos, la información que debe relacionarse se piensa como una unidad de sentido en sí misma, sin plantear una necesidad concreta de jerarquización o conexión entre las distintas oraciones, lo que da lugar a la producción de oraciones cortas que funcionan como párrafos.

Problemas en torno a las operaciones discursivas

En el marco de LEA, dedicamos una unidad a los géneros discursivos estudiantiles de evaluación. En ella se trabaja el modo en que la consigna o la estructura construyen una expectativa tanto del contenido a recuperar como de la forma textual que demanda distintas operaciones discursivas (Navarro, 2014) con el fin de demostrar que se ha adquirido el conocimiento.

En tanto tal, la respuesta de parcial suele adquirir una estructura general de explicación entendida como “la transmisión de conocimientos en el marco de los conceptos y las teorías científicas” (Nogueira, 2020). Esto se logra a través de estrategias que comienzan con operaciones de bajo grado de abstracción –como identificar, reconocer, distinguir, enumerar– y son sucedidas por otras de mayor grado como justificar y fundamentar (Nogueira), las cuales constituyen “una tarea que no apunta a la mera reproducción del conocimiento, sino que intenta desafiar al estudiante a que descubra nuevas asociaciones entre los conocimientos ya archivados en su memoria” (Stagnaro y Chosco Diaz, 2012).

Una de las consignas de LEA pide la escritura de una respuesta de parcial en la que hay que reconocer la operación discursiva específica y construir la respuesta adecuadamente. Como ejemplos, tomamos dos consignas de dos parciales distintos. La primera pregunta solicita definir qué es el fracking y cuál ha sido su impacto (es decir, demanda operaciones poco abstractas); la segunda, exige una justificación y una explicación: en qué consiste el “aprendizaje de la máquina” y por qué se desarrolló.

Un primer problema que podemos reconocer es el modo en que se construye la definición; luego de usar una fórmula propia de la definición canónica (“consiste en”) se recurre a una

enumeración de sus momentos en lugar de apelar a una operación discursiva más concreta, como se aprecia en la siguiente respuesta: “Esta tecnología consiste en perforar de 3 a 4 km la tierra verticalmente y luego realizar hasta 6 perforaciones horizontales de hasta 2 km. Para luego inyectar un compuesto de agua, arena y químicos”.

Para el CS, recurrimos a un parcial de la materia OU que está centrado en el análisis de procesos o de fenómenos cuya consigna demanda como operación concreta una comparación. Sin embargo, la respuesta está construida mediante una fórmula estereotipada de definición (el término a definir y los dos puntos), como se aprecia en esta otra respuesta:

sedimentación libre: se da cuando no hay interacción de otras partículas y solo aparecen las fuerzas de flotación gravitatoria y de arrastre

Sedimentación retrograda: se da cuando hay mucha concentración de sólidos y por ende hay interacción entre partículas vecinas, lo que retarda el proceso de sedimentación.

Esta simplificación constituye la mayor de las continuidades entre los dos ciclos: las dificultades para trabajar con operaciones discursivas complejas, es decir, aquellas que demandan relacionar varios conceptos. En el caso analizado la operación discursiva requerida se delega enteramente en el lector y queda librada a su capacidad de inferir los aspectos a comparar.

De modo semejante, en el caso de LEA, la justificación y la explicación solicitadas son sustituidas por la narración, como si la mera continuidad cronológica alcanzara para exponer las razones del desarrollo científico, como se ve en este caso:

A principios del siglo XX, se planteó a partir de la ciencia de la computación, la competencia entre los humanos y las máquinas. Este enfrentamiento resultó más sensible para el hombre ya que cuenta con libre albedrío. Al crear una máquina con inteligencia artificial podría generar el título de ser pensante y complejo. Desde tiempo, se avanzó en programas de juegos de estrategias, como por ejemplo el ajedrez. El programa de Alpha Go logró ganarle a los mejores del mundo, no se esperaba eso hasta dentro de unas décadas.

El doctor Fernández Slezak, confirma lo de Gravano. Por eso Deep Mind desarrolló una tecnología inspirada en el cerebro y los diferentes tipos de memoria para crear Alpha Go.

A su vez, en el CS, la mayor complejidad requerida y la necesidad de una reelaboración de la información derivan en textos peor contruidos y más confusos, con una redacción incluso incomprensible. En el ejemplo siguiente, se reconoce cómo, ante el pedido de una justificación, la información se expone de manera agregativa sin establecer conexiones:

Para la mezcla de una masa húmeda que posee harina, sal, levadura, agua, aceite, saborizantes y aceite sería conveniente utilizar un equipo que trabaje con materiales de media/alta viscosidad, como el caso de la mezcladora en Z la misma posee dos palas en forma de Z que giran a velocidad diferente y se descarga volteando la misma. Para continuar con el siguiente proceso.

En este otro ejemplo del informe de lectura de la materia BS, se aprecia la continuidad de esta problemática:

Preparación del sobrenadante celular (PARTE 1)

Nuestro equipo utilizó el azul de Coomassie (Coomassie Brilliant Blue)

Primero cada grupo puso el caldo en 3 eppendorf

3. Tomar 1mL de cultivo celular y colocarlo en eppendorf de 1,5 mL.

4. Centrifugar el cultivo celular a 11.000 rpm durante 10 minutos.

5. Tomar el sobrenadante, colocarlo en un nuevo tubo eppendorf de 1,5 mL y almacenarlo a 4°C o -20°C. Cuando se obtiene las enzimas ya se puede empezar con la degradación de los colorantes.

6. En un volumen final de 2,5 mL de reacción incorporar: 400 µl del sobrenadante celular + CuSO₄ de 50 mM + Acetato de sodio 100 mM pH 4,6 + colorante, y completar con agua destilada. Concentración de los colorantes: Coomassie Blue y Naranja de metilo= 40 mM, Azul Tripán= 20 mM.

En este fragmento se puede ver cómo la explicación requerida se pretende lograr en base a un punteo de pasos a seguir, sin tener en cuenta la organización de esos elementos, la progresión temática ni la conexión entre los conceptos vertidos. Es decir, no se supera el desafío de proponer “nuevas asociaciones entre los conocimientos ya archivados en su memoria” para demostrar la comprensión de lo aprendido (Stagnaro y Chosco Díaz, 2012).

Una diferencia entre el CI y el CS que podemos notar en estos últimos ejemplos es la recuperación de la información pertinente: en el CS son capaces de recuperarla, mientras que en CI eso no siempre se logra. En el siguiente caso, podemos ver cómo, ante el pedido de enumeración de las consecuencias del fracking en zonas rurales, los datos aportados no corresponden a esta operación discursiva:

El compuesto inyectado, suele ser entre 1000 m³ y 3500 m³, contiene más de 260 químicos. Entre los cuales se encuentran: 17 tóxicos para organismos acuáticos, 38 tóxicos agudos, 8 cancerígenos probados y 7 sospechosos de serlo. Datos del Centro Tyndall (Universidad de Manchester, Reino Unido).

De los errores cometidos en las operaciones discursivas revisadas se desprende que los estudiantes tienden a simplificar las operaciones complejas de explicación y justificación transformándolas en narración y enumeración, a las que atribuyen una lógica acumulativa.

Conclusiones

En base a los casos analizados, podemos constatar la continuidad de dos problemáticas puntuales entre el CI y el CS de las carreras de CyT: por un lado, el uso recurrente de estructuras acumulativas que no logran apoyarse en la capacidad organizativa del párrafo y la oración; por otro lado, una marcada tendencia a simplificar las operaciones discursivas complejas, delegando en el lector (evaluador, en este caso) la potestad de establecer relaciones entre la información puesta por escrito.

Esto nos lleva a concluir que buena parte de los estudiantes concibe los contenidos disciplinares como una mera acumulación de datos inconexos, lo cual es un indicador no solo de la falta de conciencia de que los géneros evaluativos demandan un alto grado de explicitación e interrelación de contenidos, sino que además pone en entredicho sus habilidades para dar cuenta del conocimiento y, eventualmente, construirlo. Nos preguntamos, entonces, de qué manera podrán estos estudiantes resolver la escritura de trabajos más complejos como los que se solicitan para alcanzar la graduación.

Consideramos que esta problemática debe ser atacada desde el fortalecimiento constante de la escritura mediante estrategias de acompañamiento que redunden en prácticas sistemáticas y sostenidas en el tiempo. Es evidente que los saberes desarrollados en el primer cuatrimestre del CI y muy parcialmente retomados en el Taller de trabajo intelectual no serán plenamente aprehendidos en tanto constituyan prácticas aisladas del resto de los espacios curriculares (Alvarado y Cortés, 1999). Por ende, resulta más que deseable una mayor articulación entre docentes de LEA y CS para poder desarrollar espacios y estrategias de acompañamiento a estudiantes –y, eventualmente, docentes– con el fin de fortalecer el desarrollo de sus competencias inherentes a la escritura académica.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, Maite y Cortés, Marina (2000). “La escritura en la universidad. Repetir o transformar”. *Ciencias Sociales*, Nº 43, pp. 1-3.
- de Beaugrande, Robert-Alain y Dressler, Wolfgang Ulrich (1997). “Cohesión”. En: de Beaugrande, Robert-Alain y Dressler, Wolfgang Ulrich (1997), *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Ariel, pp. 89-134
- (1997). “Coherencia”. En: de Beaugrande, Robert-Alain y Dressler, Wolfgang Ulrich (1997), *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Ariel, pp. 135-168
- Cassany, Daniel (1995). “Párrafos”. En: *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, pp. 82-93
- Cubo de Severino, Liliana (2007) *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso científico*. Córdoba, Comunicarte.
- Montolío, Estrella (2000) *Manual práctico de escritura académica. Volumen II*. Barcelona, Ariel.
- Navarro, Federico (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Nogueira, Sylvia (2020). *Manual de lectura y escritura universitarias: prácticas de taller*. Buenos Aires, Biblos.
- Olson, David Richard (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, Gedisa.
- RAE (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Buenos Aires, Espasa.
- (2012). *Ortografía básica de la lengua española*. Barcelona, Espasa.

Stagnaro, Daniela y Chosco Díaz, Cecilia (2013). "Discordancias entre expectativas docentes y representaciones de los estudiantes en torno a las tareas de escritura académica: diagnóstico y algunas propuestas de intervención". En: Natale, Lucía (2013). *El semillero de la escritura: las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Dificultades en el inicio de la carrera universitaria para desarrollar las competencias de la lectura y la escritura académica: un estudio de caso realizado por estudiantes

ALCONADA, Abril (EUdA - UNQ) - abril_alco@hotmail.com

BAUS, Alejandro (EUdA - UNQ) - alebaus@gmail.com

CECCHETTO, Luciano (EUdA - UNQ) - luciano22_2@hotmail.com

POGGI, Marina (CONICET - CEAR-UNQ) - marina.poggi@unq.edu.ar

WAIPAN, Vera (EUdA - UNQ) - verawaipan@gmail.com

Resumen

A partir del postulado de que la instancia inicial universitaria requiere un proceso de reaprendizaje orientado al nuevo contexto de aprendizaje, en este trabajo proponemos identificar las principales dificultades que enfrentan los estudiantes de la materia Lectura y Escritura Académica (LEA) en la universidad para apropiarse de los contenidos impartidos en la misma. Para ello, trabajamos con dos cursos de LEA pertenecientes al Ciclo Introductorio (CI) de la Escuela Universitaria de Artes de la Universidad Nacional de Quilmes, a quienes realizamos una encuesta cerrada mediante *google forms*.

El diferencial de esta propuesta es el desafío de ubicar la propia experiencia de los estudiantes como principal elemento. Sus autores interactúan en el ámbito universitario, no solo desde el rol docente, sino también desde la comunidad estudiantil. Consideramos que combinar la voz de los estudiantes –quienes identifican sus problemáticas a la vez que ponen en práctica herramientas de la lectura y escritura académica aprendidas en el curso– es algo, por lo menos, novedoso. Y que a la vez puede constituir un insumo que nutra a la práctica docente y alcance positivamente a los estudiantes.

Palabras clave: LEA – aprendizaje – dificultades – estudiantes iniciales – universidad.

Cita: Alconada, A., Baus, A., Cecchetto, L., Poggi, M. y Waipan, V. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Dificultades en el inicio de la carrera universitaria para desarrollar las competencias de la lectura y la escritura académica: un estudio de caso realizado por estudiantes*. Argentina: Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Introducción

Esta ponencia nace de los interrogantes: ¿Qué perciben lxs estudiantes del docente? ¿Cuáles son sus necesidades? ¿Qué aspectos son necesarios de actualizar, modificar y revertir? Así, se evidencia la necesidad de dar voz al alumnado en un espacio de discusión académica en el cual –en general– el debate transcurre desde la mirada docente.

De esta manera, y a partir de la experiencia áulica, conformamos un equipo de trabajo entre alumnos participantes del curso de Lectura y Escritura Académica (LEA) –dictado en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) durante el primer cuatrimestre de 2022–, a fines de debatir interrogantes y delinear algunas primeras aproximaciones como puntapié inicial que creemos que es necesario dar.

Si bien existe un elemento de evaluación docente institucional¹ que se realiza cuatrimestralmente, creemos que la mirada cercana y el diálogo franco que permite el debate en grupo nos permitirá aportar datos que las encuestas generalizadas pueden pasar por alto.

Para abordar el trabajo realizamos una encuesta cuyo objetivo es contextualizar la situación de cada respondiente, como así también su mirada respecto al curso. Creemos que el inicio de una carrera universitaria implica poner en práctica algunas herramientas adquiridas en etapas de formación anteriores y a la vez un desafío que no solo comprende cuestiones académicas, sino también emocionales y organizativas frente a un período que se extenderá en por lo menos 4 años y sobre el que recaen expectativas tanto personales como del entorno.

En este contexto, la lectura y la escritura académica en la universidad es una instancia de aprendizaje inicial cuyo proceso implica un reaprendizaje –en el que la lectura permite descubrir nuevos sentidos e interpretaciones que dan lugar a la escritura (Klein, 2010: 129)– orientado a la vida universitaria, espacio que supone que el alumnado posee un determinado bagaje de conocimientos y cuya currícula se aborda desde ese lugar. Un estudiante alfabetizado académicamente es aquel que construye competencias comunicativas que permiten la expresión autónoma a través de la producción escrita, la interpretación y apropiación de la cultura académica (Frausin et. al., 2010). Sin embargo, en dicho trayecto, se evidencian dificultades que remiten al componente sociocultural (Cassany, 2004: 1) además del cognitivo, que consideramos requieren de visibilización para su solución. Es probable que en otros ámbitos de la vida dichas dificultades no presenten relevancia, como puede ser la lectura desatendida (o la falta total de ella) o escritura informal en situaciones de la vida cotidiana, pero es en este momento en el que es importante establecer pautas claras y fundamentales sobre la lectura y escritura académica y la importancia de una lectura activa y dinámica para re-aprender o aprender lo que se precisa para adentrarse a la vida universitaria, más aún si consideramos el estrecho vínculo que se asocia entre la falta de lectura y dificultad para la escritura (Lasso Tiscareño, 2004: 31). En ese camino, la adquisición de la técnica necesita estar acompañada de una motivación (Millán, 2000: 37).

En este sentido, es importante contemplar también la alfabetización digital. Si bien es una tendencia pensar a lxs alumnxs como “nativos digitales” (Prensky, 2009) –lo cual les ubica en un espacio de saber natural respecto a los saberes digitales–, es necesario contemplar el concepto de “brecha digital” (Poggi y Neubauer, 2021), categoría analítica que reúne las dificultades existentes para el acceso, el uso y la apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y pensar la cultura de la digitalización en términos de capacidades para adquirir saberes, las cuales pueden variar dependiendo del contexto.

Atendiendo a todo lo mencionado, nuestro trabajo propone identificar los principales obstáculos que se presentan en los cursos de lectura y escritura académica en el ámbito universitario inicial. Con lo cual, trabajaremos con dos cursos de Lectura y Escritura Académica (pertenecientes a la Escuela Universitaria de Artes de la Universidad Nacional de Quilmes), ambos a cargo de la misma docente (uno dictado en forma semi-presencial y otro en forma virtual asincrónica). Se plantea realizar una encuesta cerrada realizada mediante *google forms*, cuyos respondientes serán exclusivamente los participantes de dichos cursos.

El diferencial de esta propuesta es el desafío de ubicar la propia experiencia de los estudiantes como principal elemento. Sus autores interactúan en el ámbito universitario, no solo desde el rol docente, sino también desde la comunidad estudiantil. Consideramos que combinar la voz de los estudiantes, mientras se identifican sus problemáticas, y poniendo en

¹ Al momento de finalizar esta ponencia los resultados de los cursos estudiados aún no estaban disponibles.

práctica herramientas de lectura y escritura académica aprendidas en el curso en esta instancia de debate académico es algo, por lo menos, novedoso. Y que a la vez puede constituir un insumo que nutra a la práctica docente y alcance positivamente a los estudiantes.

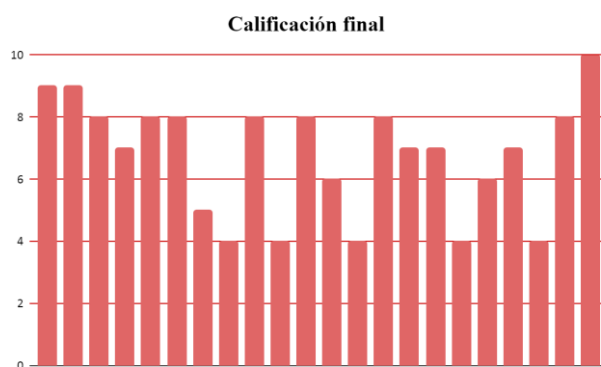
Aspectos metodológicos

El estudio se ha realizado en base a dos cursos de Lectura y Escritura Académica (LEA) dictado en el primer cuatrimestre de 2022 por la profesora Marina Poggi. Uno de los cursos fue virtual asincrónico y el otro semi-presencial, ambos con el soporte de la plataforma Moodle, que es una plataforma de aprendizaje gratuita y de código abierto –distribuido bajo la Licencia Pública General GNU–, diseñada para proporcionar a educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único, robusto y seguro para crear ambientes de aprendizaje personalizados.²

Características de los cursos

Semi-presencial: el curso tuvo una matrícula inicial de 41 inscriptos, de los cuales 16 no se presentaron al primer parcial y 19 finalizaron en condición de ausentes. El promedio general de los 22 alumnos que aprobaron fue de 6,57, según lo registra el campus virtual.

Gráfico 1: Calificaciones finales curso semi-presencial.

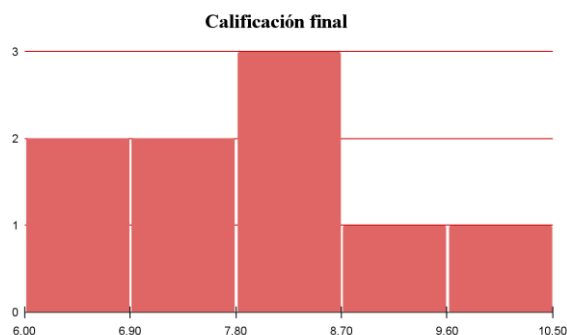


Fuente: gráfico de elaboración propia a partir de los datos registrados por la docente.

Virtual asincrónico: el curso tuvo una matrícula inicial de 29 inscriptos, de los cuales 19 no se presentaron al primer parcial y 20 finalizaron en condición de ausentes. El promedio general de los 9 alumnos que aprobaron fue de 7,40, según lo registra el campus virtual.

² Información disponible en: https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle.

Gráfico 2: Calificaciones finales curso virtual asincrónico.



Fuente: gráfico de elaboración propia a partir de los datos registrados por la docente.

Así, ante la totalidad de la población objetivo ideal que era de un total de 70 estudiantes, la encuesta finalmente alcanzó a 16 estudiantes.

El desarrollo del trabajo se planteó inicialmente como de equipo, tanto en las decisiones teóricas como en las metodológicas. Consistió en varias etapas:

- Selección de estudiantes que conformarán una muestra representativa en tanto edad, género, localización geográfica y situación personal (familia, trabajo, etc.).
- Primera reunión virtual de equipo para delinear el resumen y los objetivos del trabajo.
- Instancia de elaboración del resumen de manera virtual-asincrónica mediante google drive (lectura de materiales, escritura y re-escritura hasta llegar a la versión presentada) y comunicación vía e-mail.
- Segunda reunión virtual de equipo, post aprobación del resumen. En esta instancia se delinearón las preguntas de la encuesta y se pautaron los pasos a seguir tanto para implementarla como para avanzar en el marco teórico metodológico en la redacción de la ponencia.
- Realización de la encuesta virtual.
- Escritura y re-escritura del trabajo completo.
- Tercera reunión virtual de equipo para definir la presentación en el congreso.

Respecto a la encuesta, constó de 21 preguntas (ver anexo), se realizó en forma online mediante *google forms* y se dejó abierta durante tres semanas desde el 14 de octubre hasta el 4 de noviembre de 2022. Las categorías fueron diseñadas a partir del debate previo del equipo de trabajo, procurando diversos aspectos que contemplen: contexto previo, situación académica, situación en el curso, dificultades de aprendizaje, dificultades con herramientas virtuales, dificultades post-pandemia, vínculo con la docente. Los métodos de divulgación del enlace fueron mediante e-mail y por insistencia por vías privadas (contacto personal y WhatsApp de los alumnxs que participan de la escritura de esta ponencia).

Por último, se realizó una entrevista a Nidia Cecchetto -Rectora de la EES 28 Quilmes- con el objetivo de contextualizar el modo en el que los estudiantes finalizan esa etapa y las herramientas con las que llegan a la universidad, especialmente en tiempos de pandemia.

Descripción del contexto áulico

Si bien la modalidad de dictado para cada curso era distinta, dado que uno era semi-presencial y otro virtual asincrónico, el desarrollo de las clases fue para todos igual. Esto significa que en el campus virtual³ accedían a la misma información, se subía una clase semanalmente con material obligatorio y complementario, tenían habilitados los dos espacios de parcial obligatorios y en cada clase e instancia evaluatoria podían acceder a un foro de consultas.

Desde nuestra propia experiencia nos preguntamos: ¿Cuándo creemos o pensamos que hemos aprendido realmente? ¿Qué sucedió para generar esta experiencia? ¿Cómo comprendemos lo que ocurre en el aprendizaje?

Generalmente la respuesta es: *cuando lo he tenido que hacer*. La evidencia nos plantea que es la experiencia, el hacer (cognitivo o psicomotor) o el tener que movilizar los aprendizajes, lo que realmente provoca la adquisición del conocimiento. Es decir, se centra en los estudiantes.

El estilo de aprendizaje implementado fue el aprendizaje activo, término utilizado por primera vez en los años setenta por Revans (1983), también denominado *action learning*, es una metodología de aprendizaje dinámico que se sirve del intercambio del conocimiento y su divulgación entre los miembros de una comunidad para resolver problemas reales. En síntesis, se trata de un enfoque de cómo “aprender interactuando desde y con otros, movilizando recursos personales y saberes delimitados y complejos, bajo condiciones contextualizadas y desafiantes” (Jerez et al., 2017).

Lo anterior requiere:

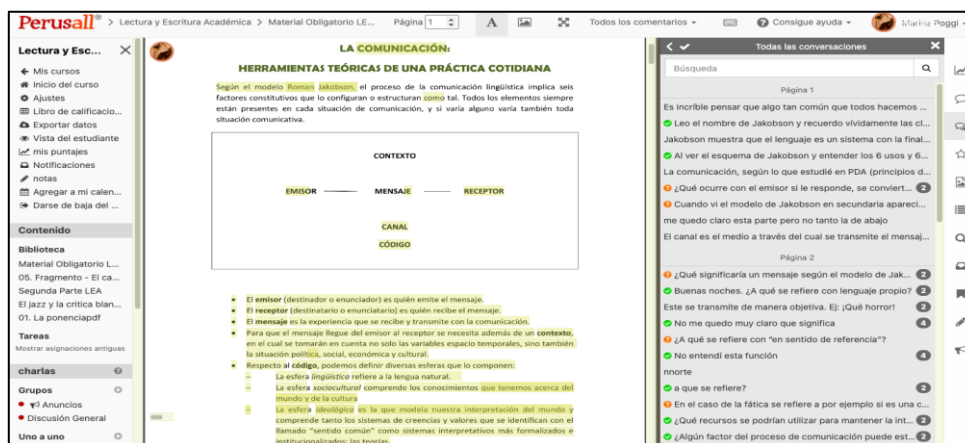
- Diseñar los objetivos y actividades de las clases, es decir, lo que el profesor debe hacer para lograr estos principios.
- Acciones de aprendizaje que se enfocan en qué debe hacer el estudiante para aprender.
- Actividades de evaluación, es decir, los efectos y resultados del aprendizaje.
- Realizar acciones que impacten sobre el aprendizaje de los estudiantes.
- Realizar pequeños cambios para generar grandes impactos. Cualquier actividad o metodología que cumpla con los seis criterios anteriormente descritos sigue este enfoque.

En este marco conceptual, adicionalmente se implementó por primera vez la estrategia de la *clase invertida* –modelo pedagógico que propone que los alumnos estudien y preparen las lecciones accediendo al contenido de la asignatura fuera de clase para posteriormente realizar actividades de participación activa en el aula (Nerantzi, 2020), con el objetivo de mejorar el diseño de las clases que luego se subieron al campus (que ya incluyeron respuestas y mayores ejemplificaciones a las dudas puntuales y mayoritarias)–. Dicha estrategia se incentivó mediante la plataforma Perusall⁴ –diseñada por Harvard University–, la cual permite subir textos, delimitar consignas mediante las cuales los alumnos pueden intervenir el propio texto, resaltándolo; de esta manera, pueden plantear dudas, hacer comentarios, responder a otros estudiantes, etc. Es en esta plataforma –además de en el campus virtual– en la que se subieron los dos módulos de lectura obligatoria y los materiales complementarios.

³ Disponible en: <https://campus.uvq.edu.ar/>.

⁴ Disponible en: <https://app.perusall.com/>.

Imagen 1: Vista de la web de Perusall - Lectura y comentarios.



Fuente: captura de pantalla de la usuaria.

A partir de los comentarios y preguntas realizados por lxs estudiantes que intervinieron (imagen 1), las clases se fueron completando previamente con el objetivo de focalizar en los temas que presentaban mayor complejidad o dudas y agregando ejemplos para esclarecer. En el caso del curso semipresencial, ello permitió trabajar en las clases presenciales en ejercitaciones y resolver las problemáticas que se presentaban en el desarrollo de la escritura.

En el caso del curso virtual asincrónico, la modalidad de clase inversa permitió presentar en el campus clases más completas que acompañaran a lxs alumnxs en el solitario proceso de auto-administración de su tiempo.

Imagen 2: Vista de la web de Perusall - Estadísticas de proceso de una tarea.



Fuente: captura de pantalla de la usuaria

A su vez, en tanto didáctica docente, el sistema permite establecer estadísticas respecto del proceso de una tarea (imagen 2), con posibilidades de configurar la vista para trabajos presentados y puntajes. También es posible ver el tiempo promedio de lectura general (imagen 2) y tiempos individuales por estudiante y por tarea asignada (imagen 3), cantidad de comentarios, última conexión y tiempo activo total en los materiales del curso.

Imagen 3: Vista de la web de Perusall - Tiempos de lectura individuales.

Asignación	Parte	Tiempo de visualización	Tiempo de compromiso activo
La comunicación / Los géneros discursivos / El paratexto / Reseña crítica	1	2 horas, 9 minutos	1 hora, 4 minutos (50%)
Oralidad y escritura / Los procesos de la escritura	1	2 horas, 45 minutos	36 minutos (22%)
Conectores y referencias textuales / La argumentación	1	14 minutos	12 minutos (84 %)
05. Fragmento - El camino del artista	1	51 minutos	20 minutos (39%)
01. La ponenciapdf	1	13 minutos	12 minutos (92%)

Fuente: captura de pantalla de la usuaria

La diferencia entre ambos cursos consistió en que en el de modalidad semipresencial no contaban con foros de participación en cada clase semanal, ya que esas intervenciones se realizaban en el espacio presencial del aula, encuentro que se realizaba cada 15 días. En cambio en la modalidad virtual asincrónica contaban con foros semanales de intercambio y dudas, los cuales eran revisados por parte de la docente con una periodicidad de dos veces a la semana (durante las dos que se mantenían abiertos para la participación).

Resultados y análisis de la encuesta

Si bien para el inicio del ciclo lectivo 2022 la UNQ se incentivó a la presencialidad plena (en consonancia con la política asumida por todas las universidades), algunas propuestas pedagógicas híbridas y/o virtuales se mantuvieron con el objetivo de contemplar la variedad de casos que se dieron como corolario de la pandemia (fobias, salud, cuestiones de índole familiar o laboral, o la simple preferencia de cursar de modo semipresencial o virtual) y brindar a los estudiantes flexibilidad en la elección de la experiencia educativa. Es en este contexto en el que se enmarcan los dos cursos descritos en el apartado anterior.

Sin embargo, si bien se han tratado de modalidades flexibles con el objetivo de dar continuidad y marcos de contención a las cursadas de las y los estudiante, es necesario diferenciarlas tanto de la modalidad de enseñanza remota por emergencia (ERT) asumida en la primera fase del confinamiento por Covid-19 –en la que las universidades tuvieron que cerrar sus puertas y tanto docentes como estudiantes volcarse a la educación en línea de forma repentina–, como de los aprendizajes mixtos (o *blended learning*) y del aprendizaje virtual o eLearning (Valdivia-Vizarreta y Noguera, 2022: 115).

Por otra parte, también es importante contemplar el escenario que compone la escuela secundaria, ya que la mayor parte de lxs estudiantes que se insertan en la universidad constituye la realidad de la que provienen. Las preguntas que nos hicimos fueron si, con el funcionamiento de hoy día, la escuela secundaria es funcional para lxs estudiantes con

respecto al paso universitario. Al respecto, la directiva consultada –Nidia Cecchetto–, menciona que

La escuela secundaria no es funcional a las exigencias académicas de la universidad, el nivel secundario hoy no capacita para insertarse en carreras a largo plazo y los estudiantes carecen del oficio de ser alumno que requiere la universidad. La universidad debería acompañar a los estudiantes en la articulación, generar lazos con el nivel secundario para que el pasaje entre niveles sea algo deseado y exitoso. No alcanza con la expo-universidad.

En este sentido, menciona que el vínculo entre instancias educativas es susceptible de ser perfeccionado y agrega que:

Siempre se puede mejorar. Me gustaría que la articulación no sea solo de un encuentro sino de varias charlas, participar en algunas clases. Sería altamente provechoso una jornada mensual.

Además, otros elementos para considerar en la elección de un futuro son la incertidumbre y las disyuntivas que les plantea a los alumnxs la realidad nacional: “El dinero es inmediato, no apunta ni a un trabajo estable, ni a una carrera de grado, solo a satisfacer las necesidades inmediatas” (Cecchetto, 2022). Entonces, se trata de un momento de la vida en el que la educación representa un proyecto a largo plazo, mientras que la inserción laboral sugiere una urgencia.

Por último, Nidia reflexiona acerca de las principales diferencias entre una instancia educativa y otra, cuestiones interesantes para tener en cuenta tal vez en los espacios de tutorías en el momento de la inscripción a una carrera universitaria:

El nivel secundario es obligatorio mientras que el universitario no lo es. El nivel secundario está organizado desafortunadamente, por una gramática escolar, es decir, los estudiantes están agrupados en franjas etarias cursando de acuerdo a una grilla horaria inamovible. No pueden elegir que cursar. En cambio, los estudiantes universitarios pueden armar sus trayectorias, elegir qué materias cursar siempre que respeten la correlatividad, pueden elegir horarios, es más libre.

En tanto dinámicas de cursada, creemos importante observarlas a la luz de dos conceptos fundamentales: brecha digital (Poggi y Neubauer, 2021) y sabiduría digital (Prensky, 2019), ya que nos permiten abordar el estudio desde las problemáticas efectivas de la conectividad, pero también desde las contextuales.

Hoy en día, las herramientas digitales están al alcance de la mano y se convirtieron en un apoyo fundamental durante la pandemia para sostener las actividades en todos los niveles educativos con mayor o menor éxito. Efectivamente, ya no es necesario comprar un apunte en papel para obtener el material requerido en un curso, reduciéndose así el costo económico que conlleva una carrera. Además, existe la oportunidad de acceder a los contenidos de un curso a través de plataformas conocidas por la mayoría del alumnado desde temprana edad,

como es el caso de *YouTube*, por ejemplo, con el beneficio adicional de poder repetir la explicación de un concepto tantas veces como sea necesario para su comprensión. En este sentido, la versatilidad de los dispositivos electrónicos (principalmente los teléfonos celulares) permite tener una herramienta de lectura, escritura y comunicación en todo momento ampliándose las posibilidades de tiempo y lugar para acceder a un contenido.

Ahora bien, la tecnología presenta a su vez nuevos desafíos que tanto docentes como alumnxs deben aprender a gestionar en pos de un traspaso exitoso de conocimientos. Por ejemplo, un apunte descargado en un teléfono móvil podría fácilmente perderse en una casi interminable lista de fotos, videos y otros archivos alojados en su memoria, entorpeciendo su acceso. A la vez, para que unx alumnx pueda sostener la atención en la lectura o la realización de una tarea, debe luchar contra las constantes notificaciones que aparecen frente a su mirada o bien apagarlas durante un tiempo que le permita desarrollar su actividad.

Finalmente, la conectividad de dichos dispositivos también puede jugar un rol determinante en el acceso de los alumnxs al contenido, a las comunicaciones por parte del docente, la entrega de una tarea o la recepción de una revisión o una nota.

Por ello, la educación digital excede a las capacidades físicas de obtener un dispositivo: requiere las capacidades cognitivas, contextuales, de acceso y de necesidad para que una herramienta digital pueda resultar en un uso productivo para adquirir saberes. Tal como explica Prensky,

la sabiduría digital es un concepto doble: se refiere, en primer lugar, a la sabiduría que se presenta en el uso de la tecnología, con el que nuestra capacidad cognoscitiva llega más allá de nuestra capacidad natural. Y en segundo lugar, a la sabiduría en el uso prudente de la tecnología para realzar nuestras capacidades. Gracias a la tecnología contaremos con acceso inmediato a toda la historia registrada, a bibliotecas, a todos los estudios de casos y a todos los datos de cualquier índole, y sobre todo a simulaciones altamente realistas que facilitarán nuestro trabajo (2009: 1).

En esta misma línea, Prensky resalta la necesidad de atender a la forma en que los recursos digitales son utilizados, ya que el modo en el que los filtramos para realizar búsquedas redundará en los resultados de las decisiones y juicios que tomemos, realzando capacidades e incrementando el conocimiento (2009).

A la luz de todas las contemplaciones anteriores, creemos que la palabra de lxs estudiantes respecto a la experiencia inicial en el ámbito universitario puede aportar algunas claves para revisar estrategias didácticas, consolidar lazos e interacciones más estables entre niveles educativos con el objetivo de ser funcionales a la trayectoria y a la calidad educativa global, que podría redundar, por ejemplo, en menores tasas de abandono y mayores porcentajes de alumnxs con carreras finalizadas.

La voz de lxs estudiantes

En tanto generalidades, entre lxs respondientes de la encuesta el rango etario de estudiantes osciló entre los 18 y los 39 años, con una leve mayoría de mujeres sobre hombres. De los 16 respondientes, nueve son estudiantes, tres desocupados, y cuatro tienen empleo (en dos en administración; unx en fotografía, diseño digital e imagen y creación de productos para eventos; unx operarix).

Más de la mitad de las respuestas (56,3%) declara que el primer cuatrimestre de 2022 ha sido su primera experiencia universitaria. Dentro de este grupo, las mayores dificultades que percibieron respecto del traspaso de la escuela secundaria a la instancia universitaria fueron: costumbre a la lectura; el tiempo transcurrido entre una instancia y otra; la libertad versus reglas (en la instancia anterior); adaptación; comprensión; lejanía; desafío.

Al respecto Cechetto comenta que, una vez finalizado el estudio en el nivel secundario, los estudiantes

cuentan con instrumentos básicos que fueron adquiriendo durante la trayectoria escolar, digo básico, ya que existe una problemática real en las diferentes alfabetizaciones, lingüística, matemática, científica y digital. Hoy los alumnos ingresan al nivel secundario con conocimientos muy rudimentarios en el área de exactas y prácticas del lenguaje. Están alfabetizados, pero no en forma autónoma, necesitan del andamiaje de sus docentes para acceder a la comprensión de textos básicos. lo mismo ocurre con la resolución de problemas. Esto lo digo, leyendo el contexto de la escuela en la cual me desempeño, pública y donde asisten estudiantes que provienen de contextos vulnerabilizados y por ende tienen sus necesidades básicas insatisfechas.

Luego, menciona que el sistema educativo secundario requiere de reformas sustanciales:

En primer lugar, habría que salir de la gramática escolar y que los agrupamientos sean diferentes, que los contenidos estén más conectados con la vida, que se trabaje por proyectos, que se intensifique el uso de la tecnología y que se ponga en valor el trabajo cooperativo y disciplinarios.

Esta perspectiva explicaría las dificultades que –desde el rol docente– se presentan en la dinámica de clases. Entre ellas, las que más se han reiterado en la experiencia áulica de la docente a cargo de los cursos han sido: lectura previa a las clases de materiales, trabajar en equipo (tanto en el aula como por fuera de ella), mantener un trabajo progresivo (ya que se deja todo para último momento), despejar dudas y dificultades durante cada clase (también se dejan para los días previos al primer parcial). La percepción es que toda la responsabilidad recae sobre el rol docente y resulta desafiante involucrar al alumnado con esa parte de la tarea de aprendizaje que les compete.

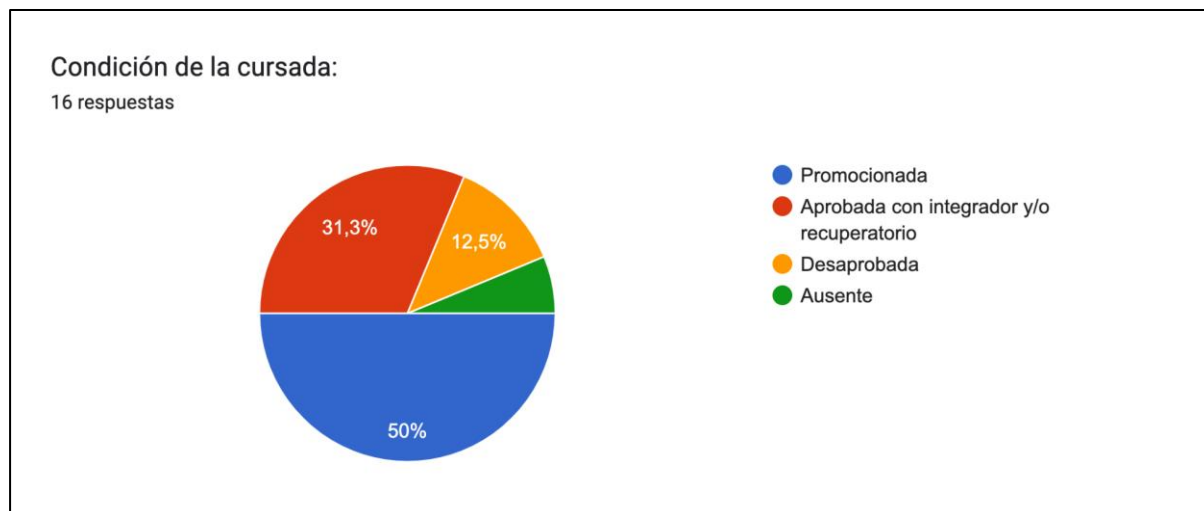
En tanto experiencia de la materia, para el 93,8% de los respondientes, fue la primera vez que cursaban LEA.

Respecto al régimen de cursada, cabe aclarar que –además del 75% de asistencia obligatoria demostrable con la presencia física y/o con la participación en los foros del campus virtual–, los estudiantes debían rendir dos parciales obligatorios y la propuesta pedagógica asumió la adquisición de un aprendizaje progresivo, por lo cual las calificaciones no necesariamente eran promediables. Tenían derecho a rendir un recuperatorio (en el caso de desaprobación o ausencia), y la calificación de 7 o más habilitaba la promoción de la materia.

En este sentido, fue una minoría la que no aprobó el primer y segundo parcial, aunque el porcentaje de desaprobación aumentó en el segundo parcial. Luego, una mayoría aprobó por

promoción, en algunos casos se recurrió a la instancia integradora y fueron pocos los casos de recuperatorio.

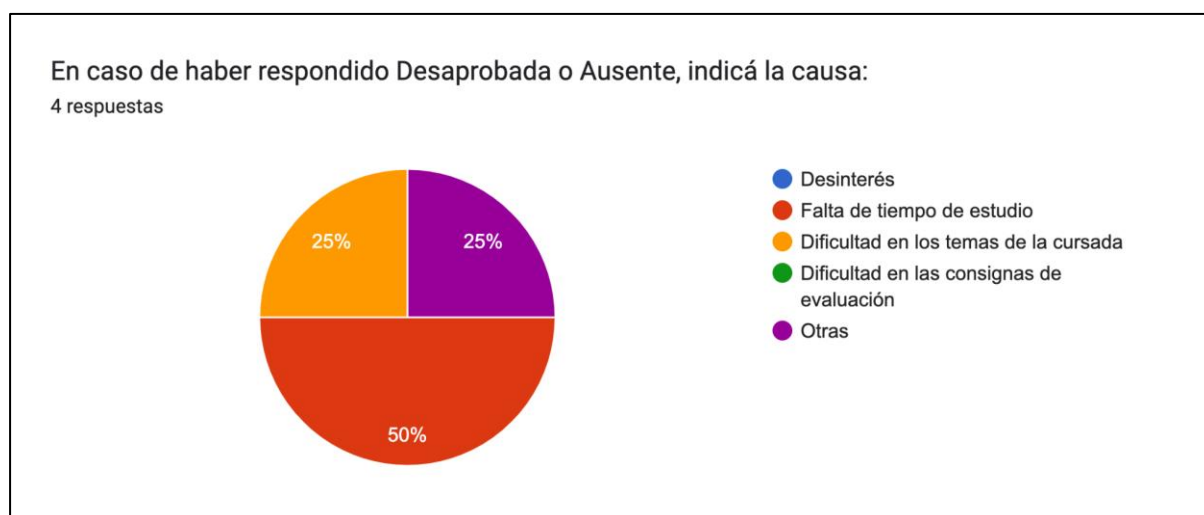
Gráfico 3: Condición de la cursada.



Fuente: elaboración del equipo de trabajo en base a los datos recolectados en la encuesta.

La causa preponderante para la desaprobación responde al tiempo disponible para dedicarle al estudio, aunque también hay un porcentaje significativo (25%) que manifiesta dificultades con los temas abordados en el curso.

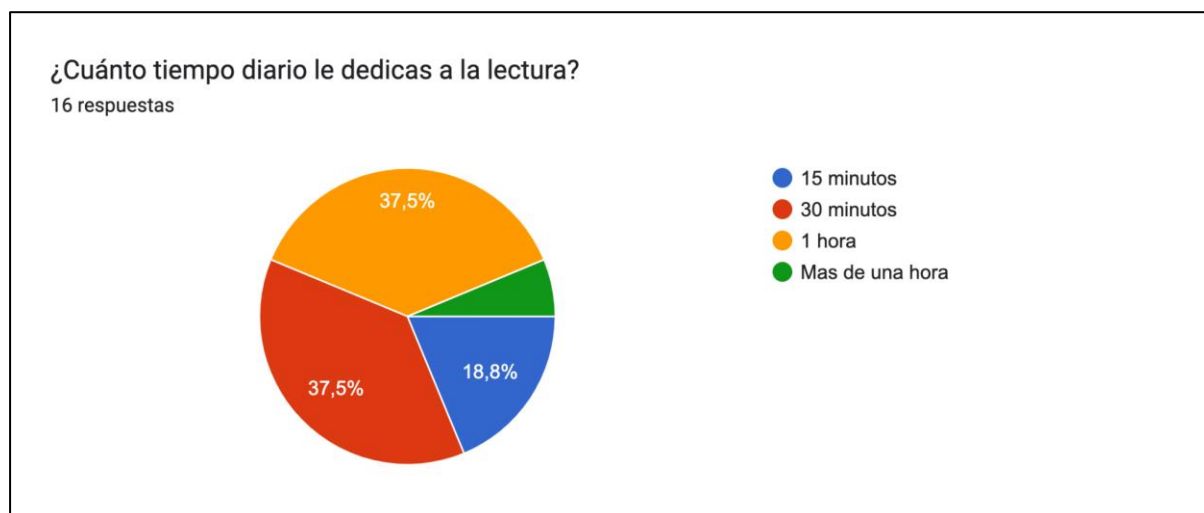
Gráfico 4: Causa de desaprobación o ausencia.



Fuente: elaboración del equipo de trabajo en base a los datos recolectados en la encuesta.

A pesar de esta dificultad que aparece como cognitiva, el 81,3% manifiesta interés por la lectura: el 37,5% le dedica una hora diaria y el mismo porcentaje al menos media hora. Dada la multiplicidad de estilos y formatos de lecturas posibles (géneros, formatos físicos, formatos digitales, etc.), hemos decidido no focalizar en este punto sino solo obtener el dato que represente el factor interés.

Gráfico 5: Tiempo de lectura.



Fuente: elaboración del equipo de trabajo en base a los datos recolectados en la encuesta.

En las reuniones de equipo consideramos necesario incluir preguntas relativas a las elecciones realizadas por lxs estudiantes durante la pandemia. A la vez, cruzamos los datos obtenidos con la mirada de la directiva entrevistada con el objetivo de comprender la situación contextual en la que lxs estudiantes llegaron a esta primera instancia universitaria, en las particularidades del inicio de 2022.

El primer resultado fue que el 56,3% prefirió no cursar durante la pandemia, y el 85,7% de quienes lo hicieron sostienen que ese contexto afectó su desempeño académico. Las seis respuestas mencionan que:

Porque fue de manera virtual, y no es lo mismo que de manera presencial, desde mi perspectiva, creo que presto más atención y me genera más interés de manera presencial.

No estaba preparado para la virtualidad. Surgieron muchos inconvenientes.

Me desacostumbre al leer y realizar exámenes. Al empezar este año la carrera de manera presencial me costó volverme a adaptar.

Creo que me adapté demasiado a las evaluaciones multiple choice y a la comodidad de mi casa, lo que generó en mí un poco de ansiedad al principio de la cursada presencial.

Termine la secundaria mitad virtual mitad presencial.

Falta de motivación.

Dichas dificultades cobran mayor dimensión ante la perspectiva que nos ofrece Nidia, quién considera que el paso de los estudiantes hacia el ámbito universitario durante la pandemia y post pandemia fue:

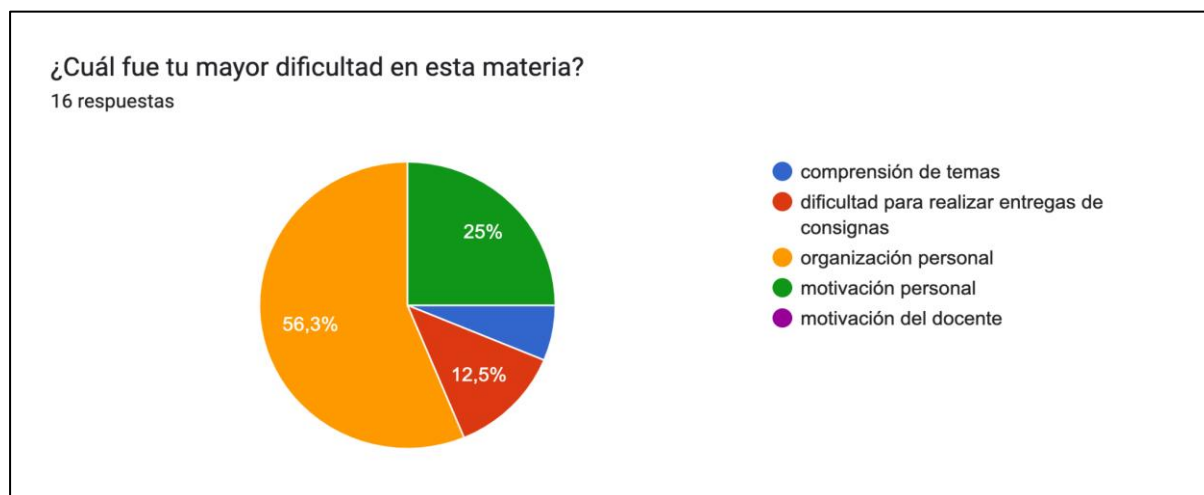
Traumático. Con escasez de contenidos. Atemorizados, con la incertidumbre de no conocer con que iban a encontrarse. Claramente faltó una buena articulación presencial donde los estudiantes podrían haberse imbuido; experiencia, relatos y anécdotas contadas por otros que ya han transitado el espacio universitario.

Este panorama es, según la experiencia transmitida por Nidia, el corolario del contexto en el que se han desarrollado los últimos años de estudios de nivel secundario, durante la pandemia, en la que las realidades particulares de infraestructura, familiares, emocionales y de organización abonaron a una situación de incertidumbre mundial:

Algunos estudiantes se esforzaron y estudiaron dentro de sus posibilidades, otros se anclaron en la falta de conectividad, en la falta de recursos y no aceptaban ni siquiera el material en formato papel. Otros decidieron no hacer nada esperando aprobar sin trabajar. Los docentes en su mayoría trabajaron anonadadamente, quienes no estaban aggiornados a las tecnologías se preocuparon por aprender y subir sus clases a classroom y organizar meets. Algunos docentes recurrieron a la ayuda de sus hijos o familiares para dar sus clases. Solo una docente se negó a trabajar.

Específicamente respecto a LEA, el motivo predominante entre las dificultades (56,3%) fue la organización personal y el segundo (25%) la motivación personal.

Gráfico 6: Dificultades en LEA.

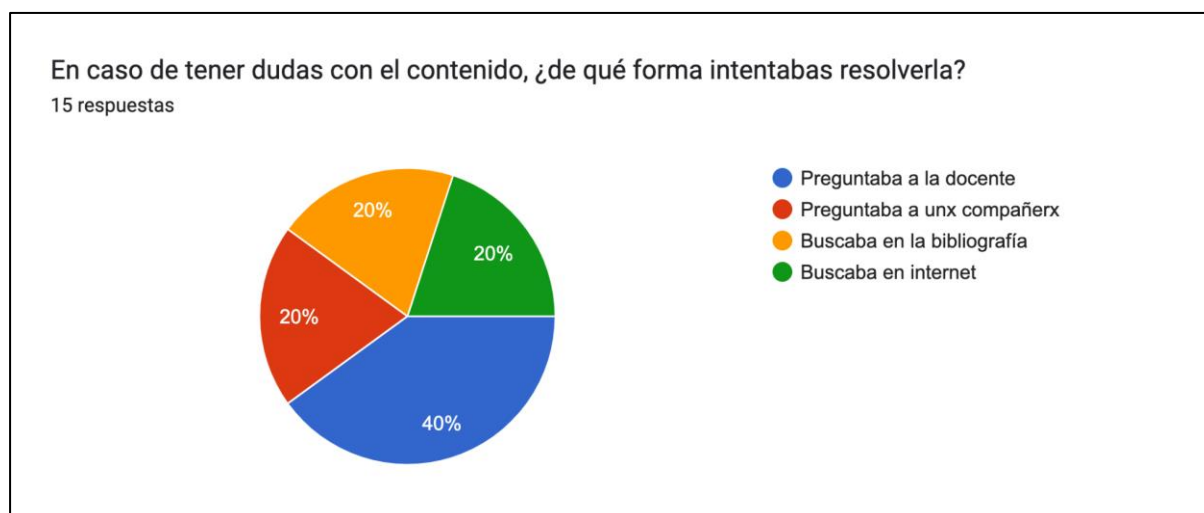


Fuente: elaboración del equipo de trabajo en base a los datos recolectados en la encuesta.

En tanto contenidos, el 93,8% expresa que le han resultado familiares y para más del 87,5% el lenguaje explicativo de la docente fue suficiente, mientras que para el porcentaje restante sólo a veces. Dicho porcentaje, aunque minoritario, creemos que es un buen punto de partida para indagar respecto a posibles reformulaciones de la didáctica de clases.

Luego, el 100% de los alumnos declara que hubo buen feedback con la docente. No obstante, más de la mitad buscaba alternativas para resolver dudas: preguntaba a unx compañerx, buscaba en la bibliografía o buscaba en internet. Si bien se tratan de formas válidas de resolución ante posibles dudas, se advierte que es otro punto para revisar en cuanto a la calidad de clases, interacción, exposición de temas, espacios en aula física y/o foros para resolver dudas.

Gráfico 7: Resolución de dudas.



Fuente: elaboración del equipo de trabajo en base a los datos recolectados en la encuesta.

La última pregunta del formulario fue acerca de la preferencia del estilo docente, con las opciones: Exigente - Carismático/a - Relajado. Al respecto, el 87,5% eligió la opción “carismático/a”, de lo cual se desprende que, en esta instancia de traspaso del nivel secundario al universitario lxs alumnxs necesitan un perfil docente empático, que no solo priorice la calidad de la enseñanza, sino que también atienda a las circunstancias individuales en las que se cursan.

Conclusiones

En el recorrido de esta experiencia de trabajo conjunto entre docente y alumnxs, hemos reflexionado acerca del rol docente en el inicio de la carrera universitaria, de las mayores dificultades que se les presentan a lxs estudiantes y de cómo la revisión de la interacción entre ambos puede resultar positiva a la hora de mejorar el aprendizaje.

Hemos observado que, si bien la calidad académica que el rol docente aporta es importante, no es el único factor determinante en el éxito o el fracaso de este momento inicial. Particularmente en el contexto estudiado de post pandemia, “el aprendizaje flexible determina ocho dimensiones: tiempo, contenido, requisitos, docencia, enfoque pedagógico, evaluación,

recursos y apoyo, orientación u objetivo de la formación” (Valdivia-Vizarreta y Noguera, 2022: 117). Entonces, ¿es posible afirmar que en el espacio universitario actual estas ocho dimensiones están satisfechas?

Ante las preguntas disparadoras ¿qué perciben lxs estudiantes del docente?, ¿cuáles son sus necesidades? y ¿qué aspectos son necesarios de actualizar, modificar y revertir?, hemos identificado que la empatía por parte del rol docente es un elemento fundamental en esta instancia inicial en la vida universitaria. Es la llave para predisponer el ambiente necesario y potenciar las competencias tanto individuales como grupales. Así, la preferencia del perfil docente carismático podría traducirse como una necesidad de lxs alumnos que colabora en la adaptación, más aún en salida del contexto de pandemia en el que se hizo necesario mantener estrategias de cursada flexible para abarcar la diversidad de situaciones y facilitar las condiciones de acceso a la universidad.

La motivación docente y motivaciones personales funcionan como un pilar fundamental para la permanencia y constancia del alumnado en una era donde lo inmediato (sea por necesidad económica ó no) se antepone sobre el proceso y el trabajo constante que implica el aprendizaje, sin embargo, la pandemia dejó en evidencia que no son las únicas aristas que influyen en el rendimiento de lxs alumnxs. El apoyo, los recursos y el tiempo real que le puede dedicar unx alumnx a una cursada varía según la realidad de cada unx, por lo tanto, es importante crear espacios áulicos e institucionales dónde se promueva y acompañe a lxs alumnxs con sus inquietudes y brinde recursos para el mejor manejo de su tiempo. La entrevista a Nidia Cecchetto nos permite comprender que el nivel secundario requiere ajustes –en tanto espacio académico previo a la universidad– y se vería beneficiado con el afianzamiento entre el vínculo secundario-universidad y con la aplicación cotidiana de los conocimientos y aprendizajes adquiridos, es decir, encontrarles su uso y valor en la sociedad. Pero, ¿Es suficiente cambiar y repensar los programas universitarios si hay tantos factores externos al deseo de estudiar como pueden ser los económicos que afectan a la permanencia? ¿Es la falta de motivación solamente responsable de los docentes o estamos frente a problemáticas mayores que requieren un accionar que incide en las instancias previas?

Por otra parte, si bien las herramientas digitales facilitan ciertas cuestiones a la hora de cursar una carrera universitaria, es necesario un trabajo disciplinario por parte del alumnado tanto de gestión del tiempo como de la atención para así llevar adelante la adquisición de conocimientos de manera exitosa. Quizá desde este espacio se pueda sugerir a las instituciones académicas

- la incorporación de material didáctico que ayude a lxs estudiantes a conocerlas en profundidad y estandarizar metodologías para un uso eficiente de ellas.
- alentar interacción entre alumnxs y docentes.
- alentar interacción entre alumnxs pero sugerir instancias de validación docente de la información.
- afianzar el vínculo entre escuela secundaria y universidad.
- definir el perfil docente y sus implicancias.
- seguimiento docente.

Ante las mayores dificultades que advertimos en este estudio, que se inclinan hacia las problemáticas para organizar el tiempo –principalmente asociado a la cuestión de administrar la libertad para la organización–, creemos que la universidad podría ofrecer diferentes alternativas: charlas con estudiantes avanzados, posteos en las redes, charlas y talleres. Pero también un tiempo en cada curso destinado a ofrecer estrategias de organización para cada materia en particular podría ser un elemento que sume a facilitar la adaptación.

Por ello, tal vez el aporte fundamental de este estudio ha sido incorporar la palabra de los estudiantes identificando las principales necesidades y dificultades, pero también ponerlas en perspectiva con la antesala de la escuela secundaria –en función de la entrevista realizada– identificando así la necesidad de fortalecer la interacción entre universidades y escuelas secundaria, principalmente en el último año de ésta.

Es sumamente importante considerar que la revisión constante de las estrategias docentes en función del cambiante perfil estudiantil es un punto clave para que el aprendizaje sea funcional al contexto.

Referencias bibliográficas

- Cassany, Daniel (2004). “Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica”. *Lectura y vida*, año 25, Nro. 2, 2004, pp. 1-22.
- Cechetto, Nidia (2022). Entrevista realizada por Luciano Cechetto en octubre de 2022. Disponible en: <https://docs.google.com/document/d/1RiwV88ZITe2zYKz6KI2xfGxqBgK1JYTm5LE-BAAeng8/edit?usp=sharing>
- Frausin, Patricia; Samoluk, Mariela y Salas, Patricia (2010). “Competencias Básicas. La alfabetización académica en la educación superior. Abordaje institucional de los problemas de lectura y escritura en los alumnos del profesorado de educación física de la ciudad de Santa Fe. Una mirada desde los actores”. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, Nro. 21, pp. 1-18.
- Jerez, Oscar. et al. (2021). “Which conditions facilitate the effectiveness of large-group learning activities? A systematic review of research in higher education”. *Learning: Research and Practice*, N° 7, pp. 1-18.
- Klein, Irene. (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires, Prometeo.
- Nerantzi, Chrissi (2020). “The Use of Peer Instruction and Flipped Learning to Support Flexible Blended Learning During and After the COVID-19 Pandemic”. *International Journal of Management and Applied Research*, Vol. 7, No. 2, pp. 184-195.
- Millán, José Antonio (2000). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Gobierno de Navarra, España.
- Lasso Tiscareño, Rigoberto (2004). *La importancia de la lectura*. Juárez, México, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Prensky, Marc (2009). *H. Sapiens Digital: Desde los Inmigrantes y Nativos Digitales hasta la Sabiduría Digital*. Disponible en: <https://aulaintercultural.org/2009/11/05/homo-sapiens-digital-de-los-inmigrantes-y-nativos-digitales-a-la-sabiduria-digital/>.
- Poggi, Marina y Neubauer, Dardo (2021). Brecha digital rural. En Salomón, A. y Muzlera, J., *Diccionario del agro iberoamericano*. Teseo.
- Valdivia-Vizarreta, Paloma y Noguera, Ingrid (2022). “La docencia en pandemia, estrategias y adaptaciones en la educación superior: Una aproximación a las pedagogías flexibles”. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, Nro. 79, pp. 114-133.

Anexo: preguntas del google forms

- Edad
- Género (mujer / hombre / otro)
- Ocupación
- ¿Fue tu primera experiencia universitaria? (si / no)
- En el caso de responder si, ¿podrías expresar en una palabra cuál ha sido tu mayor dificultad en el traspaso de la escuela secundaria a la instancia universitaria?
- ¿Es la primera experiencia en LEA? (si / no)
- ¿Aprobaste el primer parcial? (si / no)
- ¿Aprobaste el segundo parcial? (si / no)
- Condición de la cursada (Promocionada / Aprobada con integrador y/o recuperatorio / Desaprobada / Ausente)
- En caso de haber respondido Desaprobada o Ausente, indicá la causa (Desinterés / Falta de tiempo de estudio / Dificultad en los temas de la cursada / Dificultad en las consignas de evaluación / Otras)
- ¿Te interesa la lectura? (si / no)
- ¿Cuánto tiempo diario le dedicas a la lectura? (15 minutos / 30 minutos / 1 hora / más de una hora)
- ¿Cursaste materias durante la pandemia? (si / no)
- En caso de responder sí, ¿crees que la pandemia afectó tu desempeño académico? (si / no)
- ¿Por qué?
- ¿Cuál fue tu mayor dificultad en esta materia? (Comprensión de temas / Dificultad para realizar entregas de consignas / Organización personal / Motivación personal / Motivación del docente)
- ¿Los contenidos generales del curso te resultaron familiares? (si / no)
- ¿El lenguaje explicativo de la docente fue de ayuda para la comprensión de los temas? (si / no / a veces)
- En caso de no entender algún tema, ¿hubo buen feedback con la docente? (si / no)
- En caso de tener dudas con el contenido, ¿de qué forma intentabas resolverla? (Preguntaba a la docente / Preguntaba a unx compañerx / Buscaba en la bibliografía / Buscaba en internet)
- ¿Qué tipo de perfil docente te interesaría tener al momento de tomar la clase? (Exigente / Carismático / Relajado)

La Chaco, de Juan Solá. Una propuesta para abordar la ESI en el aula de literatura del Ciclo Orientado

ALONSO, María Lucrecia (UNLP) - marialucreciaalonso@gmail.com

Resumen

En esta ponencia se presenta la secuencia didáctica para abordar la novela *La Chaco* (2016) del escritor argentino Juan Solá. La escasa implementación que ha tenido la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, sancionada en 2006, vuelve urgente ponerla en práctica en cada escuela de nuestro país; por eso, planificar secuencias didácticas para el aula de literatura en que la ESI sea uno de los ejes transversales de análisis de las obras es una forma de contribuir a subsanar estas ausencias. La literatura, en su dimensión ideológica, permite observar la construcción de marcas de género, lugares de inclusión y exclusión, así como reproducción de estereotipos; por eso, la metodología propuesta para el análisis del corpus cruza las categorías literarias con las de género o, en algunos casos, se superponen. En primer lugar, relato el contexto en que llevé adelante esta experiencia didáctica; luego, caracterizo la obra y los momentos de la propuesta y, por último, describo la experiencia de haber llevado una parte de la secuencia al aula.

Palabras clave: escuela secundaria – literatura – Educación Sexual Integral – didáctica.

Cita: Alonso, M. L. (2022, 7 y 8 de noviembre). *La Chaco, de Juan Solá. Una propuesta para abordar la ESI en el aula de literatura del Ciclo Orientado*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Contexto donde se desarrolló la experiencia

La propuesta fue pensada para un grupo de aproximadamente 25 estudiantes de sexto año del turno mañana del Colegio Secundario “Presidente Arturo U. Illia” del Ciclo Orientado del nivel secundario de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. El colegio tiene aproximadamente un total de 650 estudiantes. Su matrícula está conformada por un estudiantado heterogéneo con respecto a la situación socio-económica ya que, como en la mayoría de las escuelas públicas de la provincia, conviven sectores de barrios periféricos, de la zona centro e, incluso, de localidades vecinas (Toay y Anguil). También es necesario destacar que es una escuela receptora de inclusión. (En la actualidad, en La Pampa, el 80% del estudiantado con alguna discapacidad está incluido en las escuelas convencionales. Desde el 2018, las Escuelas Especiales se transformaron en Escuelas de Apoyo a la Inclusión. Cabe aclarar que la adaptación curricular la realizan las Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI) que trabajan en forma colaborativa en el aula).

Otra aclaración importante es que la escuela cuenta además con los recursos tecnológicos necesarios para llevar adelante la propuesta: tiene Internet, televisores, la mayoría de los cursos tienen computadoras del Plan Conectar Igualdad y, en el caso de que a alguien se le haya roto, hay disponible un stock que circula en el espacio escolar.

La propuesta se centra en dos saberes estipulados en los Materiales Curriculares del Ciclo Orientado, del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de La Pampa (2013). Por un lado, el eje de la Literatura establece la “lectura y escucha asidua de textos representativos argentinos, en diálogo con la latinoamericana y universal” (12), que supone construir distintos

recorridos de lectura a partir de relaciones intertextuales, por ejemplo, entre personajes, temas, géneros con temáticas vinculadas a la participación ciudadana, la construcción de la memoria, los derechos humanos, las problemáticas de género, la sexualidad, la convivencia intercultural, entre otras. Por otro lado, el eje de comprensión escrita y oral se centra en el siguiente saber: “(la) participación asidua, planificada y reflexiva como oyentes y productores en conversaciones, entrevistas, exposiciones y debates en torno a temas vinculados con la lengua, la literatura, el ámbito de estudio, de la cultura y la vida ciudadana” (17). Este eje supone intervenir en conversaciones sobre los textos literarios abordados para expresar opiniones, refutaciones, acuerdos y desacuerdos, también comparar temáticas atendiendo a los contextos de producción y recepción y arribar a conclusiones. En este caso, es interesante abrir el debate durante la lectura de los textos elegidos, y luego analizarlos con categorías literarias y de género, para lograr reflexiones individuales y grupales.

Caracterización de la obra

La novela está dividida en tres partes cuyos nombres se corresponden con las etapas por las que atraviesa la protagonista del relato, Ximena: “Gusano”, “Crisálida” y “Mariposa”. La historia ronda entre su dura infancia y adolescencia en Chaco y su viaje a Buenos Aires para dejar atrás su vida como Sergio y convertirse en Ximena. Relata su vida en la gran ciudad donde conoce a cuatro mujeres trans (Galaxia, Carina, Hiedra y Lucy) con quienes comparte la miseria, la prostitución, la persecución policial y todas las peripecias en la lucha para sobrevivir. Aunque la historia es trágica, el final del relato resulta esperanzador por la salida colectiva: después de la descripción del dolor provocado por el transfemicidio de una de ellas se las describe marchando, riendo en “una suerte de ritual para festejar que siguen vivas... y para denunciar a los que las matan” (Solá Juan, *La Chaco*, 171). En la historia de todas las protagonistas hay saltos en el tiempo: sobre todo hace foco en las retrospectivas para contar anécdotas de sus infancias, duras, tristes que hacen foco en la relación de las protagonistas con sus padres y que se caracterizan en su mayoría por la no aceptación de su orientación trans y también por la violencia (en varios episodios no solo se describe violencia física y/o psicológica hacia sus parejas sino hacia ellas cuando eran infantes).

La secuencia

Esta secuencia didáctica está enmarcada en lo que Teresa Colomer (1991) denomina *educación literaria* porque promueve la adquisición de una competencia lectora que requiere tanto la competencia lingüística como el conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y el texto objeto de estudio. Desde este planteo, la lectura supone dos conductas simultáneas y complementarias: “*un comportamiento lector que se dirige a la construcción del sentido* a partir de actividades psicomotrices y de razonamiento, y, por otra, *un comportamiento lingüístico que se adecua a las características de la lengua escrita*”. Colomer expone una serie de puntos para fomentar estas dos conductas: para desarrollar el comportamiento lector se debe promover la familiarización y seguridad respecto del texto literario y el aprendizaje de la actividad de construcción del sentido del texto; para el trabajo sobre el comportamiento lingüístico se debe desarrollar la capacidad para caracterizar y situar el texto literario entre las variables lingüísticas que el dominio de la lengua pone a nuestra disposición y fomentar la apropiación de aspectos específicos del texto literario.

También es importante señalar que el abordaje de *La Chaco* en clase se realizó a partir de la teoría desarrollada por Isabel Solé (2001) quien propone que para ayudar a leer

comprendidamente es necesario poner en funcionamiento estrategias en tres fases centrales: la prelectura, lectura y poslectura.

En un primer momento de prelectura, entonces, se propusieron actividades de pre lectura con la tapa y contratapa del libro, el prólogo (escrito por Susy Shock) y un vídeo de una entrevista corta que le hicieron al autor cuando fue a dar una charla a una escuela en la que habían leído su libro.

En un segundo momento, durante la lectura, se pusieron en práctica actividades de comprensión lectora que se dividen de acuerdo a las tres partes de la novela, por ende, se piensa la lectura en clase, y parte en la casa; la realización de las actividades también respeta esa división. Se piensa que es una buena estrategia para organizar al estudiantado teniendo en cuenta el tiempo que se necesita para llevar adelante la propuesta áulica. Aquí las consignas apuntan al rastreo de estereotipos (por ej. en las descripciones de las infancias y /o adolescencias de algunos personajes se comenta cómo sufrieron acosos, burlas por no cumplir con ciertos estereotipos masculinos); vinculaciones con la Ley de Identidad de Género y DNI no binario; con el caso de Diana Sacayán quien fue víctima de transfemicidio y la relación con el final de la novela ya que termina con el crimen de odio a uno de los personajes, Galaxia. También con la situación laboral en Argentina de las identidades disidentes (se hace referencia al Cupo Laboral Trans) ya que en varios aspectos de la novela se manifiestan las escasas o nulas oportunidades que tiene el colectivo trans de ingresar a trabajos formales y la prostitución como salida laboral para sobrevivir en las grandes ciudades (se hace referencia al anonimato que se genera al dejar sus lugares de origen y así poder vivir de acuerdo a su género). Y además se relaciona esto con la corta esperanza de vida que tienen quienes pertenecen al colectivo disidente.

En un tercer momento, las actividades se vincularon al análisis literario. Esta última parte del análisis plantea consignas que refieren a la caracterización del género de la novela, a las anacronías del relato (retrospección), a las marcas de oralidad de los personajes (que también se plantean a medida que se va leyendo en voz alta en el aula), a las particularidades de los tipos de narradores (protagonista y testigo).

Por último, se realizaron actividades de producción escrita y de cierre (evaluativas). Si bien durante la lectura y entrega del análisis de la novela se registra el proceso de cada estudiante se pensó en una actividad de cierre. Por un lado, una de producción escrita que vincula el prólogo escrito por Susy Shock y ejemplos de la historia de los personajes, y por otro un trabajo grupal evaluativo que contiene consignas que refieren a retomar los títulos de las tres partes del libro, Gusano, Crisálida y Mariposa, y explicar ahora el porqué de su denominación y también vinculadas a la búsqueda de información acerca de la edad promedio en que mueren las personas trans y cómo las leyes que antes trabajaron amplían derechos y pueden cambiar las perspectivas de vida.

Resultados de la experiencia

En el apartado anterior comenté la secuencia que había diseñado, pero sabemos que la puesta en práctica requiere ajustes en función del grupo-aula real. En las actividades de prelectura, los estudiantes miraron una entrevista que le hicieron a Solá en una escuela pública cuando fue a dar una charla y a conversar de esta novela. Manifestaron que no lo conocían. Luego realizaron las consignas en forma individual para después compartirlas con el grupo. Ahí comenzamos a charlar de lo que le sucedía al autor con no haberse sentido “profeta en su tierra” por ejemplo, cuando menciona que se liberó de ciertos mandatos familiares y sociales. Surgió lo que ocurría en lugares más chicos con respecto a personas

que no son heteronormativas. Les sorprendió la edad del escritor (algunxs decían que no estaban acostumbradxs a leer novelas de alguien tan joven) y eso también se relacionó con que el autor menciona que se hace conocido mediante las redes, sobre todo por Facebook, pero después cuenta que quiere que sus historias lleguen a las escuelas, bibliotecas o lugares más populares ya que “la revolución no será por Facebook”.

Después de compartir las respuestas de estas primeras consignas se establecieron hipótesis en el pizarrón acerca del título y dibujo de la tapa, prólogo y la contratapa. Algunas de ellas fueron que podía tener que ver con una mujer prostituta o con alguien que decide cambiar su género. Esto se debe a que la entrevista a Juan Solá con la que hicieron antes las consignas funcionó como un adelanto de la temática de la novela: pudieron establecer conexiones entre el título y el lugar de origen del escritor, lo que él cuenta respecto de romper los mandatos acerca de su sexualidad y lo que dice en la contratapa del libro y la foto del zapato de la tapa. Acá aproveché y comencé a preguntar si sabían qué significaba ser trans, qué otras orientaciones conocían, etc. Se armó un debate muy interesante acerca del colectivo disidente. Copié en el pizarrón todas las ideas que surgían y el grupo también lo hacía mientras salían más ideas (por ejemplo, anoté la sigla LGTBIQ+ y comenzaron a pronunciar qué significaba cada letra, luego les expliqué de dónde provenía el termino *queer* ya que nadie lo sabía y también porqué el “+”, surgieron así también otras orientaciones que conocían y hablamos de la intersexualidad, allí algunxs dijeron haber visto la película argentina XXY y “algo de eso” en biología). Alguien relacionó el zapato de la tapa del libro con la prostitución, también entonces les pregunté cómo podrían relacionarla con ser trans o travesti. Varixs pudieron mencionar que sabían algo de que les era difícil conseguir trabajo, pero no supieron muy bien explicar qué sabían ni de las Leyes de Identidad de Género, Cupo Laboral Trans y DNI no binario, que luego fueron explicadas a partir de fichas de cátedra.

En una segunda clase abordamos las consignas referidas al prólogo, un poema de Susy Shock. Al preguntarles si la conocían, contestaron que no; luego les nombré si habían visto alguna vez los libros Antiprincesas de la Editorial Chirimbote en la que ella era una de las protagonistas, la respuesta fue la misma. Solo pudieron nombrar que conocían quiénes eran “Costa”, Florencia de la Vega y Lizy Tagliani ya que las habían visto o escuchado en algunos medios. Al preguntarles si algo les había llamado la atención de la lectura de la ficha de Susy Shock, una estudiante me dijo que le parecía raro que haya elegido ese nombre por la publicidad que había hecho Susana Giménez ya que para ella no era alguien que elegiría de referente para “romper con los mandatos sociales”.

La lectura del poema confirmó algunas hipótesis que habían hecho acerca de la relación que podía tener la prostitución con la vida de las protagonistas, una frase que la mayoría ubicó en este aspecto fue la de: “porque a la par dejaremos de ser crónica policial” y “aunque la hegemonía nos insista patologizante / en ser cuerpos equivocados”.

Con este primer abordaje, y sin comenzar a leer aún la novela, lxs vi entusiasmados por hacerlo, de hecho, comenzamos a leer ese día los primeros capítulos (decidieron terminar las consignas de prelectura en sus casas) y lo hicimos hasta el 10 de una sola vez (la mayoría de los capítulos son cortos; también su lectura es rápida con lenguaje sencillo, algo que les agradó bastante).

Respecto de la experiencia mientras leíamos en el aula (algunos capítulos los leyeron en la casa y los conversábamos en clase, aunque fueron muy pocos porque prefirieron hacerlo al revés) justamente el único comentario negativo por el lenguaje de la novela (utiliza muchos términos coloquiales) fue de una alumna que dijo: “muy educativa la novela profe”, de forma irónica, pero una compañera le contestó que ya tenía “como 150 años” como para sorprenderse de eso.

Mientras leíamos hice foco en los saltos en el tiempo que, como mencioné antes, se dan entre el pasado de sus infancias y adolescencias en los lugares de origen de las protagonistas y el presente en la gran ciudad. Sabía que era algo que también ellxs iban a tener que retomar en las consignas escritas a partir de fichas específicas de literatura. También lo hicimos con los tipos de narradores ya que antes de trabajarlos en las actividades escritas era necesario para la comprensión lectora ya que hay varias voces en la novela (algunas veces se confundían las historias). Algo más que podría contar es que varixs quedaron sorprendidos/conmovidos al darse cuenta de que el consumo de alcohol y drogas de las protagonistas de la novela podría ser para “anestesiarse” “que duela menos” (utilizo sus términos) la vida que tenían, sobre todo porque en la primera parte se describe el trato que tenía la policía con ellas y el maltrato o gustos de algunos de sus clientes. Una alumna me dijo que no entendía cómo igual preferían esa vida de malos tratos y prostitución a seguir viviendo como eran “biológicamente”.

Algunos términos que recuperé en la lectura compartida fueron los relacionados al lugar de origen de las protagonistas por ejemplo “angáu” (que significa que algo es falso o mentira, ficcional) o “gurises” (niños) y aquellos relacionados a programas de TV o dibujos animados de una época en la que lxs estudiantes eran muy chicos o no habían nacido, por ejemplo, el personaje de “Dibu” de la novela televisiva “Mi familia es un dibujo” o Gasalla y dibujos animados como el de Sailor Moon o los Power Rangers.

También en la lectura volvimos a retomar oralmente las leyes de Identidad de Género, Cupo Laboral Trans y DNI no binario porque comentamos algunos episodios de las protagonistas en que tuvieron que dejar de estudiar o salieron a prostituirse porque, las que con suerte conseguían trabajos, no les pagaban como correspondía ya que se aprovechaban de su situación vulnerable (aquí surgió además la pobreza en la que casi todas estaban inmersas, tanto en sus presentes como en sus infancias).

Para finalizar, quiero compartir algunos supuestos que tuve acerca del grupo de adolescentes respecto con estos temas de ESI: imaginé que manejaban muy bien los conceptos de género, como la heteronormatividad, o cis por ej. y no era sí, fue necesario charlarlos, retomarlos y por ende sentí que fue un acierto incluir en la propuesta fichas teóricas de ciertos conceptos. Otro de los supuestos fue pensar que sabían a qué referían los ritos masculinos (cuando en un capítulo se describe como el padre lleva a un prostíbulo a su hijo para perder la virginidad) y tampoco fue así. Entonces hablamos de eso de forma oral.

Esta experiencia continúa en la segunda parte del ciclo lectivo del corriente año. Como docente, esta experiencia me generó, por un lado, sorpresa y felicidad por sus lecturas atentas y sus ganas de seguir leyendo (casi siempre terminamos leyendo durante todo el módulo y hacen las consignas en la casa como dije antes también, por pedido de ellxs), por otro lado, el asombro por los silencios generales al terminar de leer capítulos más fuertes como los que conllevan violencia por parte de los padres de las protagonistas o de la policía.

De acuerdo a todo lo expuesto creo que no quedan dudas acerca de la importancia que tiene la ESI en las escuelas para lxs estudiantes. La ESI es su derecho y quienes habitamos las aulas debemos comprometernos a su cumplimiento.

Referencias bibliográficas

- Colomer, T. (1991). "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, vol. 9, pp. 21-31.
- Ley 26.150 de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la República, Buenos Aires, Argentina, 24 de octubre de 2006.
- López Casanova, M. (2011). "Posibilidades didácticas de distintos corpus para la enseñanza de la literatura". *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 155-178.
- Maffía, D. (2008). "Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica" [en línea], en Seminario de epistemología feminista, Instituto Interdisciplinario de Género, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de La Pampa (2013). *Materiales Curriculares para Ciclo Orientado Lengua y Literatura*.
- Nieto, F., et al. (2021). *¡Zarpado! Literatura y ESI 1*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- Radi, B., y Sardá-Chandiramani, A. (2016). "Travesticidio / transfemicidio: Coordenadas para pensar los crímenes de travestis y mujeres trans en Argentina". Publicación en el Boletín de Observatorio de Género.
- Sardi, V., et al. (2017) *A contrapelo. La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la educación sexual integral*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad Humanidades y Ciencias de la Educación.
- (2019). *Texturas Literarias*. Grupo Editor Universitario, Buenos Aires.
- Solá, J. (2016). *La Chaco*. Buenos Aires, Hojas del Sur.

Figuras lectoras y experiencias de escritura en el umbral académico

ANDRUSKEVICZ, Carla (UnaM) - cvandruskevicz@fhyics.unam.edu.ar

TOR, Romina (UnaM) - romina.tor@hotmail.com

Resumen

Este trabajo presentará algunos despliegues del Proyecto de Investigación *Lectura y escritura en los umbrales: Prácticas y diálogos entre la Escuela Media y los Estudios Superiores* (Laboratorio de Semiótica-Subsede Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, Sec. de Investigación, FHyCS-UNaM) y en él se abordan las prácticas de lectura y escritura en ese *pasaje* de esferas educativas, así como las discursividades y textualidades que circulan en esta zona de tensiones y umbrales institucionales y educativos.

En esta oportunidad, y a partir de una multiplicidad de categorías teóricas –en las que se ponen en diálogo la Semiótica, el Análisis del Discurso, la Didáctica y Pedagogía de la Lectura y la Escritura y los Estudios Culturales–, describiremos y analizaremos un corpus textual perteneciente a estudiantes que habitan los umbrales académicos y en el que se evidencian procesos metadiscursivos a través de los cuales reflexionan críticamente sobre sus recorridos de estudio, lectura y escritura.

De este modo, y considerando que el ingreso al espacio universitario representa un territorio intersticial en el cual se ponen en juego reglas, códigos y modelos que implican competencias y prácticas de lectura y escritura específicas, nos interesa detener la mirada en las figuras (Chartier, 1996) lectoras –de los estudiantes ingresantes de la FHyCS-UNaM– con el objetivo de reconstruir y estudiar las prácticas *lectorales*, en las cuales se distinguen diversos contrastes que conllevan normas y convenciones, usos del libro y las textualidades, modos de leer, dispositivos de comprensión y de interpretación en el umbral (Camblong, 2017) académico. Estas discursividades representan, asimismo, prácticas de escritura a partir de las cuales las y los estudiantes se narran y se describen como lectores y lectoras, vinculándose con representaciones y concepciones en relación con sus propias trayectorias como sujetos. Podemos reconocer en estas escrituras las tensiones en las configuraciones identitarias de las y los estudiantes y las convenciones y legitimidades del espacio a habitar en la comunidad disciplinar.

Palabras clave: umbral – figuras lectoras – escritura – metadiscurso.

Cita: Andruskevicz, C. y Tor, R. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Figuras lectoras y experiencias de escritura en el umbral académico*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsede UNAJ

Postulados de base y dimensiones semiótico-discursivas

En las líneas de investigación que este trabajo pone en diálogo, entendemos el *umbral* (Camblong, 2017) como una instancia compleja, de tensión y de crisis, que habilita procesos de transformación y readecuación a partir del cambio de un espacio a otro; tal es el caso, por ejemplo, de los estudiantes de la escuela secundaria que ingresan a la esfera académica, quienes generalmente sufren un reacomodamiento de las competencias para la lectura y la escritura las cuales adquieren nuevas características vinculadas con cánones y normativas

diferentes a los practicados en la escuela; este proceso en ocasiones genera situaciones conflictivas y desafiantes puesto que con frecuencia no se advierte un trabajo sostenido y continuo con la *alfabetización académica temprana* (Marín, 2006) que refuerce las articulaciones necesarias entre la escuela y los estudios superiores.

Teniendo en cuenta que en el marco de la problemática bosquejada nos interesan especialmente las voces de quienes se movilizan en los umbrales académicos –en el caso de esta ponencia, la de las y los estudiantes–, resulta clave precisar la noción de *discurso*: este se constituye, por un lado, en una práctica significativa y en un espacio de significación. Retomando la palabra foucaultiana y la perspectiva sociosemiótica, el discurso instituye la realidad social, *hace* en la medida que *dice*, de allí su capacidad performativa. Insistimos, por lo tanto, que los discursos son sistemas de relaciones, de modo que su significación no está *en* ni por *fuera* de ellos, sino justamente en los intersticios entre ambos. La problemática de la identidad y la enunciación de las subjetividades y experiencias conlleva un acercamiento al análisis de los discursos en estos términos. En los modos de representación podemos reconocer las condiciones de producción que se tensionan en los relatos como formas de conocer e interpretar de las cuales los sujetos se apropian –tanto como son apropiados–.

Asimismo, partimos de la consideración –o, mejor aún, de la *convicción*– respecto a que las prácticas y consignas de trabajo que posibilitan desarrollar *metadiscursos* a las y los estudiantes de los Estudios Superiores, a partir de los cuales pueden comentar, reformular, evaluar, corregir (Maingueneau, 2008: 72-73) sus propios procesos de estudio, lectura y escritura, al mismo tiempo les permiten desplegar procesos dinámicos de significación para *pensar-se* a sí mismos como lectores-escritores, en un flujo siempre abierto y móvil. Entendemos que la reflexión metadiscursiva –constante, sostenida y acompañada por el equipo docente– es una práctica que habilita y fortalece el posicionamiento estratégico de sus autores-estudiantes en las textualidades que producen, su revisión crítica y, simultáneamente y en el mejor de los casos, la transformación de la misma en un hábito clave en el *pasaje* educativo en el que nos situamos en esta investigación.

En este sentido, la escritura de las y los estudiantes, como producción que habilita múltiples prácticas y procesos, es aquí entendida como un entramado de signos sumergido en la *semiosis infinita* que nos encontramos describiendo. En relación con lo planteado, si el ser humano –en nuestro caso *estudiante*– piensa a través de signos, cuando *se piensa*, cuando reflexiona sobre sí mismo, él es un signo por lo cual se traduce e interpreta en el fluir de sus pensamientos (Peirce, 1898: 19). Esta posibilidad de *pensar-se* como *estudiantes-signos*, y a su propia lectura-escritura como un proceso móvil e inacabado que podría reformularse, revisarse y *mejorarse* más de una vez y procesualmente, resulta un verdadero desafío en el espacio del *umbral* académico, en el cual los hábitos y prácticas cristalizadas en instancias educativas anteriores, se reformulan y complejizan, en ocasiones –creemos– sin una mediación o transición lo suficientemente *amigable* para ayudarlos a sortear los obstáculos que pudieran presentarse.

I. Exploraciones del corpus textual: lecturas

A partir de estos deslindes y postulados semiótico-discursivos, nuestro interés en el presente apartado es explorar un corpus textual que se detiene en las configuraciones identitarias en torno a las prácticas y figuras lectoras de estudiantes universitarios de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, desplegadas en diversos procesos de enunciación a partir de un corpus de 38 textos recopilados de ingresantes de las carreras de

Letras, Comunicación Social y Bibliotecología¹. Este análisis forma parte de nuestras investigaciones abordadas en el marco de un proyecto de investigación doctoral denominado “Figuras, prácticas y representaciones de los lectores ingresantes en el umbral universitario”, desarrollado en el Doctorado de Ciencias Humanas y Sociales de la FHyCS-UNaM y dirigido por la Dra. Carmen Santander. Desde este lugar, y tomando en cuenta el abordaje de este corpus específico, plantearemos algunos interrogantes y análisis posibles acerca de estas discursividades *en el umbral*.

Retomando a Stuart Hall consideramos que las identidades son construidas en el interior del discurso, es decir, al interior de formaciones y prácticas discursivas a través de estrategias enunciativas, y son, a su vez, el resultado de modalidades específicas de poder, mediante las cuales se enuncia la diferencia (Hall, 2003: 18). Teniendo en cuenta este marco de enunciación, sostenemos en sintonía con Arfuch que la identidad involucra la narrativización de los sujetos, individuales o colectivos (Arfuch, 2002: 24), y en este sentido, la práctica de escritura constituye un acto de identidad en los términos planteados por Ivanic (1997: 32), es decir, entendiéndola como un proceso a partir del cual los sujetos se vinculan con diversas posibilidades y configuraciones socioculturales de individualidad y subjetividad, en diálogo y discusión con prácticas y discursos legítimos y dominantes.

A partir de estas miradas teórico-críticas nos interrogamos: ¿cómo enuncian sus prácticas lecturales los estudiantes ingresantes en el umbral académico? ¿Qué ideas o representaciones sobre la lectura académica circulan y se instalan en estos discursos? En definitiva, ¿cómo se configura la figura del lector universitario en el umbral, en un territorio que conjuga negociaciones en torno a lo decible, a las identidades y legitimidades de los discursos? Podemos reconocer que las figuras de lectores enunciadas en estos textos se instalan en un territorio de negociación constante, en los cuales distinguimos procesos de metadiscursividad (Andruskevich y da Luz, 2021) a partir de los cuales los sujetos reconocen sus prácticas y describen sus experiencias en el umbral académico. La lectura en el umbral instaura una configuración espacio-temporal particular, que constituye la puesta en movimiento de diferencias, quiebres y transiciones en las subjetividades de los estudiantes y sus prácticas, como observamos en el siguiente fragmento:

Leer escribir y comprender (Texto 30)²

Como sabemos, el comienzo a la universidad **jamás** es lo que realmente nos imaginamos a la hora de ingresar. Primero y principal unos de los grandes temas que pasa a diario **o mas bien conmigo**, es en el momento de las lecturas, que al tener que realizar alguna lectura para realizar tal trabajo me cuesta mucha poder entender, mas cuando se trata de **grandes autores con grandes pensamientos** que al momento de razonar **no se que hacer**. (...)

¹ Para la recopilación de estos textos realizamos un Relevamiento de las prácticas de lectura de los/las estudiantes en el 2021 de modo virtual con carácter anónimo, en el cual solicitamos que realicen una descripción personal de su “yo lector/a” en relación a sus prácticas y modos de lectura: qué, dónde, cómo, cuándo; y les otorgamos algunos interrogantes guía para la escritura tales como ¿Cuáles son sus gustos y preferencias? ¿Qué géneros y formatos leen (novelas, diarios, páginas web, etc.)? ¿Qué hábitos y costumbres poseen y qué espacios ocupan? ¿Cómo se vinculan sus prácticas de lectura con la lectura de estudio-académica? ¿Cómo se fueron transformando sus prácticas de lectura respecto a tu ingreso a la Universidad?, entre otras. Además, les pedimos que titulen el texto escrito.

² El fragmento textual corresponde a la transcripción de lo enunciado por el/la estudiante, no se realizaron modificaciones en su escritura.

Como dije anteriormente doy mas tiempo a las lecturas de la universidad que a las cotidianas. Por que primero y principal **la universidad no espera** en cambio cuando lees por por placer le das el tiempo y días que quieras. Y no son muy similares a las lecturas que hago por placer. En la universidad los autores de los textos son mas profundos y complejos.

Mis practicas de lecturas sean transformado desde que ingrese, aparte porque son **mas profundas e importantes** y adquirí conocimientos nuevos tanto como conceptos y palabras que no conocía.

Quisiéramos resaltar en este fragmento algunas cuestiones que consideramos relevantes. En primer lugar, la demarcación del “nosotros” (“como sabemos”), es decir la experiencia común y el discurso colectivo al iniciar el texto, y luego la focalización en la experiencia individual (“o mas bien conmigo”). Por otro lado, señalamos la personificación de la universidad como un ente ansioso que “no espera”, y no puede ser anticipado e imaginado (“jamás es lo que realmente nos imaginamos”). Finalmente, reconocemos la descripción de la lectura académica en términos superlativos (“grandes autores con grandes pensamientos”) en contraposición a lo individual limitado sobre lo cual la enunciativa luego hace hincapié (“Y mis hábitos para leer básicamente son muy limitados”, “Mis espacios que ocupo al leer también son muy limitados”).

Así, nos encontramos en el corpus analizado con enunciados en los cuales la lectura académica se describe como “intensa”, una actividad que requiere de más herramientas y elementos, que abarca “todo el tiempo”, conlleva más “pausas”, es “contra la voluntad”, es “repetitiva”, una actividad/herramienta que “progresa/evoluciona”, y que se contraponen a prácticas placenteras. Nos parece relevante señalar además que de los textos analizados solo tres hacen mención a la importancia del acompañamiento docente o del espacio curricular durante los procesos de lectura, y uno solo coloca la mirada en la necesidad de la presencia del otro. Esta observación nos permite hipotetizar una concepción de la lectura académica que no involucra expresamente la dimensión colectiva y de intercambio con el otro.

II. Exploraciones del corpus textual: escrituras

En una segunda entrada al corpus textual, compartiremos algunos fragmentos extraídos de las voces y producciones de estudiantes de cátedras de primer año vinculadas con la *Alfabetización Académica* (Carlino, 2006; Marín, 2006) y producidas durante el cursado 2020 –en un contexto de pandemia mundial–, en las que se visualizan las prácticas metadiscursivas/reflexivas a las que hemos aludido anteriormente³. Algunos serán tomados de la experiencia de escritura del *primer examen parcial*, en la cual se les solicitó que recuperaran, en una serie de etapas y consignas precisas y a través del trabajo con distintos formatos de síntesis, las temáticas estudiadas y las actividades realizadas durante el primer cuatrimestre, para luego proponerles la siguiente tarea de producción: “Redactá un texto en el que comentés y expliques tus procesos de estudio, lectura y producción textual, enlazando tus experiencias académicas con la bibliografía que leímos en este primer cuatrimestre” (CA⁴).

³ Resulta oportuno mencionar que los fragmentos se reproducen tal como fueron presentados por los estudiantes; de este modo, las dificultades en cuanto a ortografía, cohesión, textualización, etc., no fueron criterios excluyentes.

⁴ A partir de aquí, con esta sigla nos referiremos al *Corpus de Análisis* especificado al final del artículo, luego de las Referencias Bibliográficas.

Consigna 1, 2020). Además, sumaremos algunos fragmentos de los textos “con reflexión metadiscursiva” (CA. Consigna 2, 2020) de la *carpeta proceso*, en la cual se recogen todas las producciones realizadas en el año y cuya presentación –en el momento de la finalización del cursado del segundo cuatrimestre– es requisito indispensable para la aprobación de la materia. Observemos algunos ejemplos en las voces de estudiantes:

Comencé perdida, buscando ayuda de docentes para agruparme a las clases, maneras para ponerme al corriente y al ritmo inmediato de los demás. Era difícil manejarme en un área que desconocía, partiendo desde el hecho en que todo se tenía que dar de forma virtual. Una de mis dificultades fue poder organizarme con los trabajos, las clases, todos los horarios y mis propios tiempos de aprendizaje. Fue más que un desafío adaptarme y acostumbarme a estudiar a través de una pantalla... (Consigna 1 - Texto 12)⁵.

... desde mi perspectiva el recorrido... fue una sucesión a veces complicada y otra simple, por el hecho de que al entrar y permanecer al ámbito académico es un cambio rotundo, en el cual hay que adaptarse a los nuevos hábitos tanto de lectura como escritura, también estar al tanto de las clases virtuales, llevar en tiempo y en forma las actividades. (Consigna 2 - Texto 4).

Tal como puede advertirse, en los fragmentos anteriores aflora un tono *angustiante* al recordar las dificultades que las y los protagonistas experimentaron al *entrar* al contexto académico; la sensación de estar *perdidos*, en un *área* o *ámbito* nuevos y con *cambios rotundos*, a los que se suma la virtualidad, y en los que se presentan *desafíos* en cuanto a la *adaptación* a nuevos hábitos de lectura y escritura, es una imagen recurrente. En algunos casos, se aferran a conceptos teóricos que circulan en la bibliografía de los programas de las mismas cátedras para explicar sus propios procesos y dificultades, tal es el caso del *analfabetismo académico*⁶:

... el analfabetismo se produce cuando al alumno se le dificulta interpretar y producir textos en el ámbito académico estudiantil, y eso se ve relucido en los estudiantes que cuentan con niveles básicos de educación aprendidos en la secundaria, y se enfrentan a la universidad (cfr. Marín; 2006: 02); eso sucedió en mi caso al principio del cursado. Sentí como si nadie te preparara para lo que conlleva estudiar en la universidad, y eso hizo perderme un poco en el camino... (Consigna 2 – Texto 12).

... experimenté un comienzo muy complicado, llegué a relacionarme con varios compañeros que dejaron la carrera, al ser una nueva etapa que viviría, más esta modalidad que lo cambió todo, no se esperaba un desenlace muy feliz, pues se debió a la falta de concentración y el “alfabetismo académico” ya que mis años de estudio fueron carentes de exigencia (Consigna 2 – Texto 5).

⁵ Todos los destacados son nuestros.

⁶ “Con el término ‘analfabetismo académico’ se suele describir esa situación, tan frustrante para ambas partes, en la cual el desempeño de los estudiantes como lectores y escritores difiere notablemente de las expectativas que tiene los profesores y las instituciones” (Marín, 2006: 2).

Es preciso aclarar que Marín (2006) acude al *analfabetismo académico* para describir una situación recurrente en dicho contexto, para luego proponer el concepto de *alfabetización académica temprana* que configura uno de los postulados de base de nuestras investigaciones. En relación con ello, en ambos fragmentos citados anteriormente se advierte el esfuerzo por parafrasear el concepto que, entienden, explicaría las dificultades que tuvieron al *enfrentarse* –término que también llama la atención puesto que interpreta el escenario referido como una *lucha* u *oposición*– con la universidad; pero, al mismo tiempo, responsabilizan de esta situación a un *otro* indefinido –¿escuela, docentes, familia?– : “Sentí como si nadie te preparara para lo que conlleva estudiar en la universidad, y eso hizo perderme un poco en el camino”, “mis años de estudio fueron carentes de exigencia”.

Palabras inconclusas

Para finalizar, en los corpus explorados reconocemos que los enunciadores y las enunciadoras estudiantes se figuran en un espacio complejo donde se juegan concepciones y representaciones alrededor del mundo universitario y la narración de la propia experiencia de lectura-escritura en el umbral. En relación con ello, la representación y la identidad se entretienen en una narrativa que pone en juego mecanismos enunciativos estratégicos, negociaciones y territorios en tensión en los cuales se despliegan discursos colectivos y particulares, mecanismos de identificación y reconocimiento con los otros.

Asimismo, advertimos que la *dificultad*, la *complejidad*, la sensación de *estar perdidos* a partir de un tono entre agonístico y angustiante, enfatizan en las tensiones del umbral académico y son imágenes que se reiteran con insistencia. En ellas se revelan anclajes reflexivos lo cual les permite a las y los estudiantes construirse en sus procesos de enunciación, lectura y escritura como personas que desean *ingresar* a una comunidad académica y disciplinar en particular.

En relación con ello, y tal como anticipamos, consideramos que las prácticas y consignas de trabajo a partir de las cuales escuchamos/leemos a nuestras y nuestros estudiantes, tornando protagónicas sus voces y subjetividades, potenciando y fortaleciendo sus competencias metadiscursivas para construirse y pensar-se a partir de un abanico múltiple de figuras lecturales-escriturales complejas y entrelazadas, resultan herramientas estratégicas para un *pasaje amigable* de la Escuela Secundaria a los Estudios Superiores.

Referencias bibliográficas

- Andruskevich C. y da Luz, M. (2021) “Volviendo a los procesos de lectura y escritura: Reflexiones metadiscursivas”. En *La Rivada*, 9 (17), pp. 15-35. <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/dossier/315-volviendo-a-los-procesos-de-lectura-y-escritura>.
- Arfuch, L. (Comp.) (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Prometeo.
- Camblong, A. (2017). *Umbrales semióticos*. Córdoba, Alción Editora.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (1996). *El orden de los libros*. Barcelona, Gedisa.

- Foucault, M. (1996). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Ediciones de la Piqueta.
- Hall, S. (2003). “¿Quién necesita identidad?”. En Stuart Hall y Paul Du Gay (Coords.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity*. Amsterdam, John Benjamins.
- Lillis, T. (1997). New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions. *Language and Education*, 11 (3), pp. 182-199.
- Maingueneau, D. (2010). “El enunciador encarnado. La problemática del ethos”. En *Revista Versión 24*. México, UNAM.
- (2008). *Términos clave del Análisis del discurso*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Marín, M. (2006) “Alfabetización académica temprana”. En *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 27, N° 4.
- Peirce, C. S. (1868). “Algunas consecuencias de las cuatro incapacidades”. www.unav.es/gep/.
- Zavala, V. (2011). “La escritura académica y la agencia de los sujetos”. En *Cuadernos comillas*, Vol. 1, pp. 52-66.

Corpus de Análisis

- (2020). Consigna 1: Primer Parcial – Trabajo Integrador de 1er. Cuatrimestre. *Procesos Discursivos*. Prof. y Lic. en Letras. FHyCS-UNaM. Textos de estudiantes: N° 1 a 14.
- (2020). Consigna 2: Entrega de Carpeta Proceso. *Procesos Discursivos*. Prof. y Lic. en Letras. FHyCS-UNaM. Textos de estudiantes: N° 1 a 14.
- (2021). Texto 30. *Relevamiento de las prácticas de lectura*, en el marco del proyecto de investigación *Lectura y escritura en los umbrales: Prácticas y diálogos entre la escuela media y la universidad*. FHyCS-UNaM.

Procesos de construcción del sistema de escritura en niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual

ARBITMAN, Andrea (UNLP) - andyarbit@gmail.com

Resumen

La presente ponencia tiene como fin compartir la tesis de investigación que se ha llevado a cabo en el marco de la Maestría de Escritura y Alfabetización de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata. La tesis cuenta con la dirección de la Dra. Marcela Kurlat y la Dra. Flora Perelman. El objetivo del trabajo radicó en investigar las hipótesis y conceptualizaciones respecto a la construcción del sistema de escritura en niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, que concurren a Escuelas de Educación Especial y Formación Integral y a Espacios de Alfabetización Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Las preguntas que conformaron el problema de investigación fueron: ¿cuáles son las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que construyen niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, que concurren a Escuelas de Educación Especial y Espacios de Alfabetización Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires? ¿Hasta qué punto se corresponden dichas conceptualizaciones con la progresión encontrada en las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, en niños (1979 en adelante), y las planteadas por Kurlat y Perelman, en adultos (2012), en sujetos sin discapacidad intelectual? ¿Cuál es la especificidad en la construcción del sistema de escritura en niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual que concurren a Escuelas de Educación Especial y Espacios de Alfabetización Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires?

Para dar respuesta a ello, se llevó a cabo una investigación transversal, y el seguimiento de algunos casos de manera longitudinal, con la metodología de entrevistas semiestructuradas con una modalidad de indagación clínico-crítica, realizadas a sujetos que asisten a diferentes ciclos de la Escuela Especial y Espacios de Alfabetización Inicial. Considerando como base los protocolos utilizados por Ferreiro y Gómez Palacios (1982), Roca Cortés y otros (1998), y Kurlat (2014).

Por otra parte, se realizaron sesiones colectivas de retroalimentación con algunos de los docentes implicados como instancias de mínima participación (Sirvent, 1999a, 1999c; Sirvent y Rigal, 2008).

Las entrevistas se realizaron en tres Escuelas de Educación Especial y Formación Integral gestión pública y en dos Espacios de Alfabetización Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En total se entrevistó a 50 sujetos, entre ellos 27 niños de entre 6 y 13 años, 13 jóvenes de entre 14 y 20 años, y 10 adultos de entre 21 y 47 años.

Palabras clave: conceptualizaciones sobre el sistema de escritura – procesos de construcción – discapacidad intelectual y sistema de escritura.

Cita: Arbitman, A. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Procesos de construcción del sistema de escritura en niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Presentación

Emilia (*Ferreiro*) mostró que todos los niños construyen por los mismos caminos. La única diferencia es que llegan en condiciones diferentes porque han tenido experiencias diferentes.

Castedo (2010: 58)

Las investigaciones de la Dra. Emilia Ferreiro en adelante (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Vernon, 1991, 1997, 2004; Cano y Vernon, 2008; Quinteros, 2004; Molinari, 2007; Molinari y Ferreiro, 2007; Zamudio, 2008; Ferreiro y Zamudio, 2008; Ferreiro, 2009; Kaufman, 2006, 2007, 2008, 2009; Grunfeld, 2011) ponen de manifiesto los procesos constructivos del niño al apropiarse del sistema de escritura, permitiéndonos entender los caminos que “debe recorrer para comprender las características, el valor y la función de la escritura, desde que esta se constituye en objeto de su atención (y por lo tanto de su conocimiento)” (Ferreiro y Teberosky, 1979: 13).

Los que no entendían lo que estábamos haciendo, nos acusaron de estar contra los métodos; otros, creían que estábamos inventando un nuevo método pero por inconfesables razones no lo queríamos bautizar con su verdadero nombre. Lo que sí estábamos inventando eran nuevas preguntas, para las cuales los niños dieron respuestas tan novedosas que bastó amplificar bien alto la voz de los niños para sacudir el amodorrado pensamiento escolar y sacarlo de los apolillados armarios de la discusión metodológica (Ferreiro, 2012: 60).

Asimismo, investigaciones de Ferreiro y colaboradores (1983), y Kurlat (2011, 2014 y 2016; Kurlat y Perelman, 2012) se han abocado a indagar la especificidad de dicha construcción en la población adulta.

En cuanto a la población con discapacidad intelectual, encontramos algunas investigaciones específicas (Roca Cortés y otros, 1998; Ellys Morales, 2001), que son un importante punto de partida para comenzar a problematizar e interrogarse sobre las construcciones que realizan los sujetos con discapacidad intelectual para adentrarse en el mundo letrado. Sin embargo, esta temática constituye aún un campo de vacancia. La misma Roca Cortés refiere que sería necesaria una muestra más amplia para poder realizar generalizaciones e indagar posibles especificidades en el proceso de construcción del sistema de escritura en la población con discapacidad intelectual.

Es preciso, por lo tanto, comenzar a construir conocimientos acerca de las respuestas que niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual tienen para ofrecernos en cuanto a la adquisición del sistema de escritura, ya que, como decía la Dra. Ferreiro en relación con los niños sin discapacidad:

Ellos –niños de 4 a 6 años– nos ayudaron a argumentar muy seriamente que leer no era equivalente a decodificar; que ser alfabetizado no equivale a “saber el alfabeto”; que las dificultades cognitivas para entender ese modo particular de representar el lenguaje (la escritura) no tienen nada que ver con las dificultades para acceder a tal o cual tecnología de la escritura. Ellos –

niños de 4 a 6 años– obligaron a los investigadores a re-significar la relación de la escritura con la lengua, a reintroducir TODOS los niveles de análisis lingüístico para comprender el comportamiento lector (sin privilegiar exclusivamente el nivel fonológico) (Ferreiro, 2012: 59).

En la presente investigación fueron los niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, quienes nos ayudarán –con sus respuestas– a resignificar, repensar, reconstruir algunas ideas y conceptos acerca de la adquisición del sistema de escritura en dicha población, para analizar si son equivalentes a las que se plantean sujetos sin discapacidad intelectual.

¿Por qué realizar una investigación acerca de sujetos con discapacidad intelectual? A lo largo de mi carrera profesional, como docente en Educación Especial, he transitado y me he encontrado, tanto en mi formación como en mi rol de educadora, con una mirada enfocada en el paradigma médico-patológico, la predominancia de prácticas cercanas al aprestamiento y la ausencia de una didáctica que acompañe los procesos constructivos de los sujetos.

Mi experiencia en las aulas y mi propio proceso de formación en relación con el enfoque constructivista son mi motivación para la elección e interés en este tema de investigación. Dicho conocimiento me llevó a desandar mis propias prácticas iniciales, más ligadas a la enseñanza desde la rehabilitación, la memorización, la ejercitación, y a construir otras, desde un nuevo desafío: un cambio de mirada y de paradigma, desde la epistemología constructivista.

En consecuencia, en primera instancia, comencé a preguntarme por qué, si todo niño transita diversos niveles de conceptualización sobre la escritura, no lo haría también un niño con discapacidad intelectual, más allá o “a pesar” de ella.

Luego, intenté entender, conocer y reconocer la construcción que “nuestros alumnos” realizan, especialmente ante la necesidad de poder generar las condiciones e intervenciones que les permitieran seguir avanzando y aprendiendo.

La historia del trabajo con esta población parece desconocer que las personas con discapacidad intelectual elaboran hipótesis e ideas sobre los objetos de conocimiento. Inhelder (1947) ha mostrado, desde la perspectiva psicogenética, la particularidad de los procesos de razonamiento de esta población, lo que la investigadora ha denominado “cierta viscosidad genética”, que se caracteriza por un tiempo diferente, con idas y retrocesos. Surge aquí la pregunta acerca de cómo se manifiesta dicha viscosidad y temporalidad particular en su proceso de alfabetización.

Por lo tanto, la presente investigación buscó generar conocimiento científico que permita reconocer las conceptualizaciones en relación con el sistema de escritura que construyen niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, en pos de contribuir a una alfabetización diferente a la que hoy se ejerce en muchas instituciones. Ello permitirá plantear situaciones e intervenciones que se ajusten a sus hipótesis y les posibiliten avanzar en su conocimiento del sistema, teniendo en cuenta sus especificidades, así como también brindar la oportunidad de acercarlos al mundo letrado desde un comienzo, conociendo y reconociendo las escrituras no convencionales como parte de un proceso progresivo de adquisición del sistema, en interacción con la cultura letrada, en la que el “error” sea tomado como parte del proceso constructivo, como una instancia activa en el proceso de aprendizaje.

Es por ello que esta investigación se propuso focalizar en las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que construyen sujetos con discapacidad intelectual, a fin de escuchar sus voces, de conocer y reconocer los procesos, las hipótesis y las ideas que van

construyendo –en este caso, sobre el sistema de escritura–, con el objeto de alimentar prácticas alfabetizadoras más potentes, orientadas a la construcción de lectores y escritores competentes, inmersos en la sociedad letrada, desde un paradigma de inclusión.

Antecedentes

Si bien el rastreo de antecedentes en relación con la población seleccionada para la investigación no fue tarea sencilla, ya que no abunda material sobre el tema, el trabajo realizado por Neus Roca Cortés y otros, *“Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista”* (1998), constituye uno de los estudios previos centrales en esta temática.

En dicha investigación se realiza un seguimiento longitudinal de ocho niños de entre dos y cinco años con discapacidad intelectual, incluidos en escuelas y/o aulas regulares, a partir de los siguientes interrogantes: “¿Cómo es posible que después de haber trabajado la discriminación de vocales, visual y auditivamente, el niño las conoce, pero no las utiliza adecuadamente al escribir? ¿Cómo es que hay niños que saben leer y escribir y son inmaduros en algún supuesto prerrequisito, como por ejemplo la orientación espacial? Aparecen escrituras con inversiones específicas (en-ne, es-se, tra-tar); pero y entre aquellos niños que, sin ser deficientes mentales, “tienen todo”: inversiones, omisiones estables e inestables, separaciones arbitrarias de palabras, disgrafías, lectura silábica sin ningún tipo de comprensión, etc., ¿qué está pasando realmente? En niños deficientes, ¿qué expectativas de aprendizaje podemos tener cuando ya llevamos 4 cursos con él?, ¿podemos enseñarle algo más?” (Roca Cortés, 1998: 9-10).

Ante estos planteos Roca Cortés y colaboradores comenzaron a capacitarse con un doble propósito: recibir formación acerca del enfoque constructivista y, de manera paralela, aplicar esas teorías y prácticas en la enseñanza de niños con necesidades educativas diferentes. Las mismas se propusieron realizar una investigación que permitiera comprender cómo el niño con discapacidad intelectual construye el sistema alfabético de escritura, suministrando, en distintos momentos del año, tomas de escritura, desde los protocolos utilizados por Ferreiro y Gómez Palacio (1982).

Algunas de sus conclusiones son las siguientes:

Concluyendo, podríamos afirmar que los sujetos estudiados, con discapacidades mentales más o menos leves, alteraciones de la escolaridad sin afecciones intelectuales, parálisis cerebral con inteligencia conservada y con trastornos de lenguaje (no producidos por afasias, dislalias o deficiencias auditivas) siguen el proceso de construcción del sistema alfabético conocido hasta ahora en el alumnado general. Los resultados aportados hasta el momento suponen una primera aproximación a la aplicación de esta perspectiva a personas con discapacidades, tanto por el tamaño de la muestra, que no permite generosas generalizaciones, como por las pruebas realizadas. Un estudio a la vez más específico y amplio permitiría afirmaciones generalizadoras y/o la identificación, si se dan, de algunos comportamientos particulares o exclusivos, favorecidos por un perfil diferenciado de combinación de capacidades y discapacidades de los sujetos (Roca Cortés, 1998: 130).

La presente investigación se propuso validar lo realizado por la autora, con una muestra más amplia, que incluye a personas jóvenes y adultas con discapacidad intelectual, así como observar la presencia, o no, de ciertas especificidades en la construcción del sistema de escritura.

Otro de los antecedentes corresponde a la investigación de Ellys Morales Salinas (2001): *“Adquisición de lengua escrita en el alumno con Síndrome de Down”*. Dicha investigación se plantea conocer la manera en que alumnos con Síndrome de Down adquieren y hacen uso del lenguaje escrito. El trabajo se llevó a cabo con 17 alumnos de una institución privada para personas con Síndrome de Down, en México D.F., 11 sujetos del género femenino y 6 del género masculino, incluyendo niños desde 5 años hasta adolescentes y adultos de 20 años.

En el estudio se observan las nociones tempranas de lectura, de narración y nociones de escritura (aquello que los sujetos saben y pueden construir a partir de dichas nociones).

Las pruebas se aplicaron en pequeños grupos y luego se construyeron perfiles individuales de cada alumno y en cada área; la información se completó con observaciones del trabajo escolar. Las tareas fueron elaboradas por la Lic. Leticia Guerrero y consistieron en presentarle al grupo, en primer lugar, distintos materiales de escritura (lápices, hojas, cuadernos, crayolas); a continuación, una actividad motivadora (un juego o canción), para luego plantear la siguiente consigna: *“Ahora quiero que escriban algo, lo que quieran”*. A medida que los sujetos producían, se iban realizando distintas preguntas: *“¿Qué necesitamos para escribir?, ¿nos puede servir un lápiz?, ¿qué podemos escribir?, ¿dice algo?, ¿dónde dice?”*.

Los resultados obtenidos por cada alumno se analizaron y compararon con las etapas descritas por Ferreiro y Gómez Palacio (1982), aportando las siguientes conclusiones:

En este sentido y con los datos obtenidos, la presente investigación muestra evidencia de que el proceso de adquisición de la lengua escrita en el alumno con Síndrome de Down, no es diferente de la de cualquier otro niño, con la salvedad de que se da en período mayor de tiempo, y mucho dependerá de lo que nosotros podamos proporcionarles y acercarlos a un uso real y significativo de la lectura y escritura (Morales Salinas, 2001: 165).

La presente tesis de maestría pretendió ampliar la muestra de la investigación de Morales Salinas, considerando no solo los casos con Síndrome de Down, sino también diversos diagnósticos reconocidos como discapacidad intelectual.

Otro antecedente que se consideró fue el trabajo de Barbel Inhelder para su tesis doctoral (1947), en la que, utilizando el método clínico, realizó pruebas de diagnóstico operatorio a niños con retardo mental (como se los denominaba en ese tiempo), con el objetivo de explorar, en dicha población, si conservaban las nociones de sustancia, peso y volumen del mismo modo que lo hacían niños sin ninguna dificultad. Su investigación arribó a las siguientes conclusiones:

- Todo niño con retardo sigue un desarrollo, que, aunque retrasado, presenta el mismo orden que el del niño normal, es decir, atraviesa por los mismos niveles de desarrollo y en su evolución, se ajusta al patrón común que siguen todos los niños. A esta regularidad la denominó *“paralelismo psicogenético”*.
- Los niños retardados sufren verdaderas regresiones cognitivas, que consisten en pasar de un nivel determinado de desarrollo a otro menos avanzado. A esta característica peculiar del desarrollo de los niños débiles la llamó *“viscosidad genética”*, atribuyéndola

al prolongado tiempo que el niño débil mental necesita para completar un estadio; tanto tiempo transcurrido en el mismo estadio lo adhiere a él de tal manera que llega a impedirle lograr el equilibrio suficiente para acceder y mantenerse en otro estadio superior.

- Los niños con retardo se detienen en algún momento de la evolución del período de las operaciones concretas, lo que denominó “*inacabamiento del desarrollo*”.

Si bien en la tesis doctoral de Inhelder el problema y objeto planteados no son los mismos que los planteados en la presente tesis, la población con la que se trabaja, y, en cierta medida, las preguntas que la originan, lo son. Por este motivo se consideró pertinente tomar los siguientes conceptos como clave posible de interpretación en la investigación:

- El “paralelismo psicogenético”, a fin de dar cuenta, en el caso de la construcción del sistema de escritura, si la población de la muestra presenta el mismo orden evolutivo en dicho proceso, más allá de la demora que implique su construcción.
- La “viscosidad genética” y el “inacabamiento del desarrollo”, como posibles especificidades de la población con discapacidad intelectual en el proceso de construcción del sistema de escritura.

Supuestos de anticipación de sentido

El supuesto de anticipación de sentido de la presente investigación planteó, a partir de investigaciones previas y de la propia experiencia profesional, que los niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual transitan por los mismos procesos de construcción del sistema de escritura en la alfabetización inicial, que los niños, jóvenes y adultos sin discapacidad intelectual.

Una posible diferencia o especificidad, desde las investigaciones de Inhelder ya citadas, podría ser el tiempo que conlleva dicha construcción, es decir, que la construcción de la alfabetización del sistema suceda en un tiempo mayor.

Sostenemos también como supuesto que podría haber ciertos factores facilitadores de esta demora en los procesos de construcción en la población estudiada, tales como:

La demora de entrar en contacto con la cultura letrada (tanto desde la escuela como, muy posiblemente, desde el ámbito familiar), en cuanto a la disponibilidad y acceso.

La demora como consecuencia del tipo de propuestas, intervenciones y condiciones que se generan en torno a la alfabetización inicial de las personas con discapacidad. Es el caso de las tareas más cercanas al aprestamiento, sin demasiado o poco contacto con escrituras y lecturas en contexto, o prácticas que solo se dedican a la copia, sin reflexionar sobre aquello que se está produciendo; así como las propuestas que tienden más a la asociación con el sonido, dejando de lado el sentido social de las escrituras y sin tener en cuenta los niveles que transitan los sujetos en la construcción del sistema de escritura.

Algunas conclusiones

A lo largo de la presente investigación se ha intentado mostrar, a partir de la evidencia empírica construida, cómo los niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, en proceso de alfabetización, que han conformado nuestra muestra, *efectivamente construyen niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura alfabético convergentes* con los encontrados en niños, jóvenes y adultos sin discapacidad; lo que confirma el supuesto inicial.

Sin considerar las escrituras que hemos analizado longitudinalmente, podemos decir que del total de entrevistas transversales: 8 pertenecen al primer período; 13, al segundo período y 22, al tercer período. Se comparten algunos ejemplos.

Imagen 1. Escritura de José Pablo.

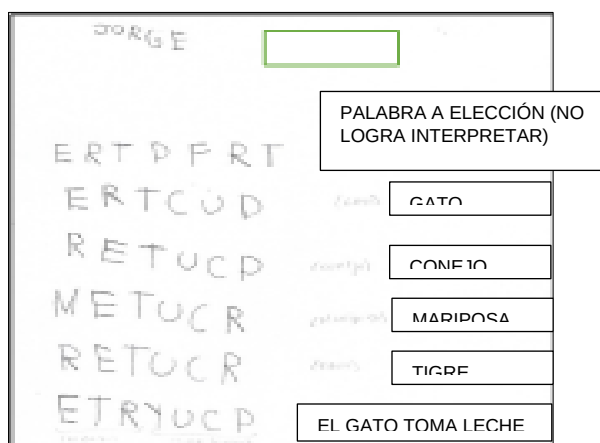


Fuente: elaboración propia.

Al momento de la entrevista, José Pablo contaba con 11 años. La misma tuvo lugar en una de las Escuelas de Educación Especial. José Pablo se mostró conversador y atento a la tarea.

José Pablo se encuentra transitando el primer período, en que el sujeto comienza a diferenciar la escritura de otro tipo de representación, especialmente la icónica, ya que percibe que al escribir realiza trazados diferentes que al producir un dibujo. La escritura se constituye como un objeto sustituto y el sujeto comienza a reconocer la arbitrariedad de las formas y su orden lineal. Su escritura presenta grafismos primitivos, pudiendo observar que para la escritura de su nombre utiliza grafismos diferentes a los utilizados en el resto de las palabras. En la escritura de "gato" hay control de cantidad, algo que no sucede con las demás palabras que escribe. En el resto de las palabras llega al límite de la hoja y al quedar espacios en blanco, en algunas ocasiones, los completa, sin respetar la orientación en esas escrituras. En algunas de las palabras respeta la linealidad. Al interpretar sus escrituras, José Pablo les va atribuyendo significado a sus propias producciones.

Imagen 2. Escritura de Jorge Luis.



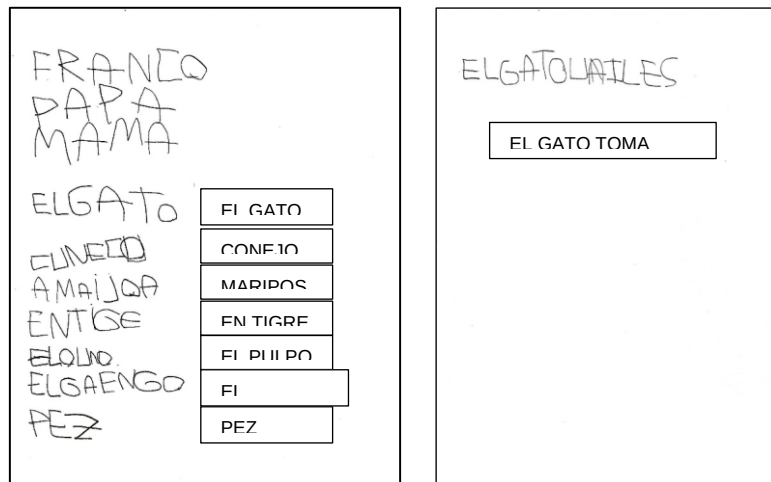
Fuente: elaboración propia.

Al momento de la entrevista, Jorge Luis cuenta con 22 años. El encuentro tuvo lugar en un Espacio de Alfabetización Inicial de la Ciudad de Buenos Aires.

Jorge Luis presenta una escritura perteneciente al segundo período, que se caracteriza por intentar establecer propiedades de legibilidad e interpretabilidad. Para ello, los sujetos realizan un gran esfuerzo, con el repertorio de letras disponibles o inventándolas, para que palabras distintas se escriban de manera diferente.

La escritura de su nombre la realiza convencionalmente. Considerando el resto de sus producciones podemos decir que se encuentra en un momento prefonetizante de su escritura, se observa en las mismas la presencia de variedad interna (intrafigural) y variedad externa (interfigural). Utiliza un repertorio acotado y diferencia una cadena gráfica de la otra, logrando una escritura diferenciada, y salvo en la escritura de la palabra de su elección (que no se sabe qué quiso escribir), en las palabras dictadas por la entrevistadora notamos una cantidad constante de grafías con repertorio o posición variable. La linealidad y orientación de la escritura son convencionales, así como las marcas que utiliza. La oración es una escritura continua, sin separación, en la que no hay coincidencia del patrón.

Imagen 3. Escritura de Franco.



Fuente: elaboración propia.

Al momento de la entrevista, Franco contaba con 12 años. La entrevista se llevó a cabo en una Escuela de Educación Especial.

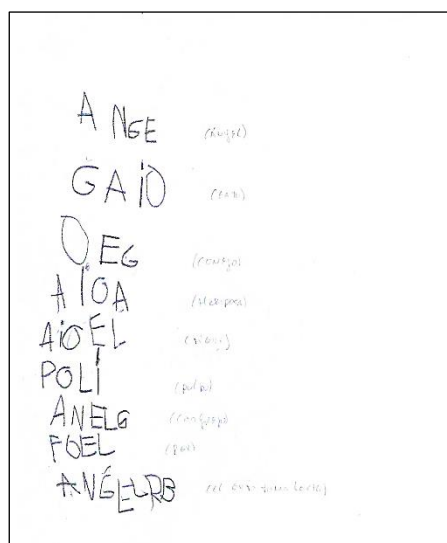
Franco se encuentra transitando el tercer período en el cual el sujeto comienza a establecer una correspondencia entre aspectos sonoros y gráficos de su escritura, ingresando a una etapa fonetizante. A su vez, este período está compuesto por tres subperíodos: el silábico, el silábico-alfabético, (el cuasi-alfabético) y el alfabético.

Escribe su nombre convencionalmente, respecto al resto de sus producciones, observamos que su escritura es cuasi-alfabética, ya que puede resolver las sílabas simples, como en el caso de "conejo" (CUNECU) y no resuelve las sílabas complejas, como en la escritura de "tigre" (TIGE), "pulpo" (OUNO), "cangrejo" (GAENGO), aunque presenta algunas fallas en el valor sonoro convencional. Salvo en la producción de "mariposa" (AMAIJOA), que podríamos decir que corresponde a una escritura silábico-alfabética.

Del mismo modo, se ha observado que los sujetos con discapacidad intelectual realizan diferentes *verbalizaciones, denominaciones de letras y procedimientos de escritura, convergentes* con las descriptas por Cano y Vernon, Grunfed (en niños) y Kurlat (en adultos) en la población sin discapacidad intelectual.

Como podemos observar en el siguiente fragmento:

Imagen 4. Escritura de Ángel.



Fuente: elaboración propia.

Ángel: “La co de conejo” (murmura letras y piensa, escribe O), (repite) “cone” (escribe E), “co, ne, jo” (piensa), “la o de nuevo” (mirando a la entrevistadora). (Piensa y escribe O, queda OEO).

Entrevistadora: ¿Ya dice “conejo”?

Ángel: No.

Entrevistadora: Bueno, a ver fijate, leé.

Ángel: (Lee señalando) “co” (O), “ne” (E). (Al señalar la O, se detiene, toma la goma, borra) “la de gato”. (Escribe G, queda OEG. Espontáneamente lee señalando con el lápiz). “Co” (O), “ne” (E) (no muy convencido, piensa) “la r, la r de...” (piensa).

(Vuelve a leer lo escrito, señalando con el lápiz). “Co” (O), “ne” (E), “jo” (G), (queda OEG). “Conejo” (dice, conforme).

Sin embargo, más allá de estas convergencias, la progresión hacia lo alfabético no pareciera seguir en personas con discapacidad intelectual el curso que se observa habitualmente en la población sin discapacidad: el camino es progresivo, aunque en otros tiempos. Por momentos resulta intrincado, con algunos avances y retrocesos, y en algunos casos, sin un interés por este objeto de conocimiento social como lo es la escritura.

En este sentido, hemos construido ciertas categorías que podrían dar cuenta de la especificidad en la construcción del sistema de escritura en la población estudiada; la misma radicaría en procesos que direccionan dicha apropiación: *el aprendizaje en otros tiempos, el aprendizaje desde distintos grados de interés y el aprendizaje con detenciones*.

Entonces nos preguntamos: ¿por qué otros tiempos? ¿Por qué la posible falta de interés? ¿Por qué estas detenciones?

Por un lado, podemos pensar que las categorías vinculadas a un tiempo diferente y a las detenciones en los procesos de apropiación del sistema de escritura en la población estudiada

podrían relacionarse con los hallazgos encontrados por Inhelder en su tesis de 1947: la denominada “viscosidad genética”, atribuyéndola al prolongado tiempo que las personas con discapacidad intelectual necesitan para construir y avanzar en niveles de conceptualización sobre los objetos de conocimiento; y el “inacabamiento del desarrollo”, referido a la detención de la evolución en algún período.

Por otro lado, y a partir del análisis ad hoc de las observaciones de clases, de las conversaciones con docentes en las instancias participativas y en el contexto de capacitación docente, sostenemos, también, como supuesto que podría haber ciertos factores facilitadores de estos aprendizajes en otros tiempos, así como de los distintos grados de interés en relación con la escritura como objeto de conocimiento (evidenciados por los momentos de dispersión, persistencia y respuestas de compromiso).

Proponemos, entonces, que dicha especificidad podría vincularse con modos de enseñanza recibidos, a los que subyacen concepciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura respecto a las personas con discapacidad intelectual.

En la historia de muchos de los sujetos con discapacidad intelectual que han formado parte de la presente investigación, hemos podido observar que ciertas situaciones de acceso a la lengua escrita, tanto desde el ámbito familiar como desde ciertas prácticas escolares son demoradas, o no son ofrecidas con la misma convicción o frecuencia como sucede en el caso de sujetos sin discapacidad, hecho que, en muchas ocasiones, sucede porque el diagnóstico, en determinadas situaciones, se antepone a las posibilidades de los sujetos. Hemos denominado a esta situación *Estigma del diagnóstico*. Esta categoría hace referencia al modo en que el diagnóstico de discapacidad intelectual imprime con fuerza, en la persona que enseña o en la familia, la idea de que el mundo de la lectura y la escritura está imposibilitado para esta población; por lo tanto, se niega o se demora el ingreso a la cultura letrada.

A nuestro entender, entonces, el Estigma del diagnóstico trae aparejadas ciertas situaciones que hemos categorizado del siguiente modo:

Demora en el acceso a la cultura letrada: la misma refiere, a una situación de demora en la enseñanza de la lectura y la escritura.

En el ámbito escolar fue frecuente observar, escuchar, que se prioriza el autovalimiento, la adquisición de ciertas rutinas, hábitos y habilidades, antes de ofrecer actividades vinculadas con la lectura y escritura: “*Primero que puedan valerse por sí mismos*”, “*Que hayan adquirido ciertos hábitos, rutinas*”, “*Si todavía no puede agarrar ni un lápiz*”, “*No se puede quedar ni cinco minutos sentado, ¿cómo va escuchar un cuento?*” Estas expresiones representan preocupaciones genuinas que los docentes se plantean, pero, de algún modo, van demorando ciertas prácticas, como la escritura.

Desestimación sobre la posibilidad de poner en juego niveles de conceptualización genuinos: la desestimación no habilita la posibilidad de poner en juego los niveles de conceptualización genuinos, al considerar que la persona no puede o por dejar de ofrecer dicha posibilidad por pensar que la persona ya es grande y suponer que, si no ha logrado escribir y leer convencionalmente hasta el momento, ya no lo hará. Aquí se manifiesta otra situación que denominamos “*detenimiento de la oferta*”, ya que al conjeturar que algunas prácticas o situaciones ya no son propicias para determinadas edades, se detiene la propuesta de enseñanza, alejando a los sujetos de la posibilidad de participar de lecturas compartidas, del trabajo con el lenguaje escrito o de realizar escrituras autónomas. En estos contextos, la copia es casi la única práctica de “escritura” que se ofrece y se habilita, y nos encontramos con espacios a los que acuden jóvenes y adultos, donde los aprendizajes están desvinculados de la cultura escrita.

Palabras finales

Este trabajo tuvo la intención de arrojar luz en relación con las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que construyen niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, que concurren a Escuelas de Educación Especial, Formación Integral y a Espacios de Alfabetización Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, así como sobre la especificidad en dicha construcción.

Por otra parte, como comentábamos en la presentación, fueron los niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, quienes nos han ayudado - con sus respuestas - a resignificar, repensar, reconstruir algunas ideas y conceptos acerca de la adquisición del sistema de escritura en dicha población. Los mismos ya se han hecho escuchar a través de las entrevistas que hemos analizado. Ahora seremos nosotros, investigadores y educadores, quienes tengamos que decidir qué hacer frente a esta información, tanto en relación con futuras indagaciones, como desde la elaboración de proyectos de enseñanza.

No podemos saber si todos los sujetos con discapacidad intelectual llegarán a producir escrituras alfabéticas, lo que sí pudimos observar, a través de las distintas entrevistas, es que los niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual piensan, se interrogan y reflexionan sobre la escritura. Tampoco podemos saber cómo será ese camino, si se verá anudado o si contará con detenimientos y/o retrocesos, pero sí podemos hacer lo posible para favorecer el interés por la cultura escrita, para acercar a los alumnos y estudiantes a las mejores situaciones posibles, que les permitan desenvolverse en el mundo letrado. Podemos no demorar el acceso al mundo de las escrituras y lecturas, ni detener su oferta. Podemos intervenir dando la posibilidad de poner en juego sus niveles de conceptualización genuinos. Podemos atender a aquello que nos han hecho saber en cada una de las entrevistas a lo largo de la investigación.

Enseñar lo que se ha de construir supone –es necesario explicarlo– hacerse cargo de proceso de asimilación de los alumnos, es decir, conocer sus conceptualizaciones, entender qué hay detrás de los argumentos que esgrimen en pro o en contra de una decisión (cómo escribir una palabra, cómo interpretar determinado pasaje de un texto, cómo expresar una idea, dónde poner un punto). [...] Hacerse cargo o no del proceso de asimilación es, por supuesto una decisión didáctica. Si se decide no hacerse cargo, esta decisión no será suficiente para hacer desaparecer ese proceso. Las conceptualizaciones y procedimientos de los niños (jóvenes y adultos) estarán allí de todos modos, interviniendo en la forma en que comprenderán los contenidos. Pero en ese caso, los niños (jóvenes y adultos) estarán solos frente a la tarea de acercar sus conceptualizaciones a los contenidos que se pretende que aprendan (Lerner, 2016: 111).

Nos queda, entonces, el desafío de decidir qué hacer frente a las respuestas que nos han dado los niños, jóvenes y adultos que participaron en la presente investigación.

Referencias bibliográficas

- Castedo, M. (2010). "Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010", *Revista Lectura y Vida*. Año 31, Nº4, pp. 35-68.
- Castorina, Ferreiro, Kohl de Oliveira y Lerner (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el relato*. Paidós, Buenos Aires.
- Ferreiro, E. (1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo Veintiuno Editores.
- (2004). "Alfabetización digital, ¿de qué estamos hablando?" Trabajo presentado en Salamanca, España, y publicado en las Actas de las 12ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 13-32.
- (2007). *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- (2009). "La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia". *Lectura y Vida*, Año 30, Vol. 2.
- (2012). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo veintiuno Editores, Buenos Aires.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982). *Análisis de las Perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. Dirección General de Educación Especial, México.
- Ferreiro, E. y Zamudio, C. (2008). "La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes prueba de la incapacidad para analizar la secuencia fónica?". En *RIPLA VIII*, 1-2. Pisa, Fabrizio Serra Editore, pp. 37-55.
- Fusca, C. (2017). "Dificultades para aprender a leer y escribir. lo que oculta la etiqueta 'dislexia'". *Dislexia y dificultades de aprendizaje*. Buenos Aires, Noveduc.
- (2012). *Enseñar a leer y a escribir en el siglo XXI*. Buenos Aires, Entreideas.
- (2017). *¿Dislexia? Deconstruyendo un constructo que subsiste*. Cuestiones de infancia, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES).
- Kurlat, M. (2011). "Procesos de alfabetización inicial en jóvenes y adultos: hacia un nuevo contexto de descubrimiento". En Castorina y Orce (Comps.). *Investigadores/as en formación: debates y reflexiones para un pensamiento crítico en educación*. Buenos Aires, Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (2014). "Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas: entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela". En Castorina y Orce (Comps.). *Perspectivas en la investigación educativa: Contribuciones de los/las Investigadores/as en formación*. Buenos Aires, Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (2014) "La historia de Gabriel, entre el mundo de la escuela y el mundo de los diarios", *Revista Decisio*, Nº 37, enero-abril.
- (2015). *Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso*. Tesis para la obtención del título de

- Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Disponible en:
http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2808/uba_ffyl_t_2015_se_kurlat.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- (2016). “Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama.” *Revista Veras*, São Paulo, Vol. 6, Nº 1, pp. 69-86. DOI: 10.14212/veras.vol6.n1.año 2016.art258.
- Kurlat, M. y Perelman, F. (2013). “Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión?”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Nº 32.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2016). “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra la falsa oposición”, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós.
- Roca Cortés, N. (1992). “Desarrollo del aprendizaje de la escritura en alumnos y alumnas discapacitados”. Disponible en:
http://sid.usal.es/idocs/F8/ART5385/desarrollo_aprendizaje_escritura.pdf.
- Roca Cortés, N. y otros (1998). *Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista*. Madrid, Fundación, Infancia y Aprendizaje.
- Morales Salinas, E. (2001). *Adquisición de la escritura en el alumno con Síndrome de Down*. Tesis de Maestría en Educación, Universidad de las Américas, México.
- Vernon, S. (2004). “¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra”. En A. Pellicer y S. Vernon (Coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM.

Hacer hipótesis: del error de concordancia a la comprensión de textos

BARBEITO, Vanina A. (UBA, UNSAM) - vanibarbeito@gmail.com

ANSALDO, Sofía (UBA, E.S.C. "Carlos Pellegrini") - sofia.ansaldo@uba.ar

PERI, Silvina A. (UBA, ISP "Dr Joaquín V. González") - peri.silvina@gmail.com

Resumen

¿Qué es la concordancia en número? ¿Es una regla o una conexión sintáctica entre palabras? ¿La uso bien o mal, cuando hablo, cuando escribo? ¿Servirá de algo aprenderse las reglas de la RAE? ¿La concordancia debe ser estricta o podrá ser flexible, atendiendo a los usos que hacen los hablantes de esta estrategia?

Estas y otras preguntas son abordadas en el presente trabajo, en el que presentamos una secuencia didáctica para trabajar el problema de la concordancia con estudiantes del curso de ingreso o del primer año del nivel superior/universitario, o dentro de un espacio curricular del tipo Taller de lectura, escritura y oralidad.

Dada la complejidad del problema, en esta oportunidad se abordarán algunas de las reglas de concordancia a partir de ejemplos producidos por estudiantes del nivel superior, en los que se observa ausencia de concordancia en número en los usos de la lengua en contexto. Es el caso de

(1) *Uno de mis escritores favoritos son Megan Maxwell y John Katzenbach.*

El trabajo retoma lo analizado por Barbeito, Peri y Ansaldo (2021) y forma parte del proyecto de investigación FILO:CyT FC19-115 (renovación 2022-2024) "Variación y normativa. La conceptualización de la cantidad como estrategia creativa de los hablantes en el uso de la lengua", radicado en el Instituto de Lingüística (FFyL, UBA) y dirigido por Vanina Barbeito. De acuerdo con los resultados obtenidos, realizaremos un repaso por las estrategias de manifestación de la cantidad: morfológica, léxica, sintáctica. Se analizarán los distintos "errores" que tradicionalmente se considera cometen los hablantes, para llegar a cuál es la percepción que está detrás de esas supuestas fallas de concordancia.

El objetivo es generar situaciones de reflexión sobre la presencia/ausencia de la concordancia en la lengua que puedan ser aplicadas en el aula. Se proponen actividades para generar un espacio de discusión y cuestionamiento acerca de esta conexión sintáctica, a partir del objetivo comunicativo desde el cual el hablante enfoca su mensaje y sus modos de manifestación dentro de la cláusula.

Palabras clave: concordancia – número – Enfoque Cognitivo Prototípico – lectocomprensión – nivel superior.

Cita: Barbeito, V., Ansaldo, S. y Peri, S. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Hacer hipótesis: del error de concordancia a la comprensión de textos*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Introducción

Los estudios superiores requieren de los estudiantes conocimientos gramaticales tanto en la lectura como en la producción oral y escrita. En muchos casos, estos saberes no han sido trabajados en profundidad en los niveles previos, por lo que esta situación puede ocasionar dificultades en la lectoescritura de textos académicos. Consideramos que uno de estos saberes son las reglas de concordancia, cuyo desconocimiento puede repercutir en la incompreensión de los textos leídos y en la falta de cohesión en los textos producidos.

A modo de ejemplo, una regla de concordancia del español indica que los pronombres átonos deben concordar en número y persona con su referente y, para cierto tipo de pronombres, también en género (Alarcos, 1994: 198-199; RAE, 1973: §2.5.2; entre otros). Según las gramáticas y los autores reseñados en el marco de nuestra investigación, la concordancia es una conexión sintáctica obligatoria entre un elemento A que tiene, muestra y pide una categoría morfológica, categoría que un elemento B refleja mostrando. Al respecto, Martínez (1999: 2697) sostiene que la concordancia es una relación de al menos dos palabras que se establece con la repetición en cada una de ellas de uno de los morfemas de género, de número o de persona y que sirve en lo fundamental para relacionar o identificar léxica y sintácticamente las palabras concordantes. Uno de los rasgos inherentes es su obligatoriedad o carácter sistemático. Para que pueda darse la concordancia, es necesaria la presencia de al menos una unidad o palabra morfológicamente variable, como por ejemplo los pronombres de tercera persona.

Desde el enfoque que nos enmarca, el Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) (Lakoff, 1987; Langacker, 1991), consideramos que el hablante manifiesta la concepción de la cantidad mediante distintas estrategias, ya sea morfológica (2, 3), sintáctica (4), léxica (5, 6) o de referencia externa (7):

(2) *El viceministro de Justicia de la Nación, Juan Martín Mena, se expresó ayer...*

(3) *La reunión de Biden con el Papa fue inusualmente larga.*

(4) *La insólita hipótesis de la "extensa" reunión de Biden y el Papa Francisco.*

(5) *Durante los últimos cinco días, el presidente Alberto Fernández se dedicó a entrelazar deuda y medioambiente.*

(6) *Una multitud celebró el día de los muertos.*

(7) *Los de atrás hacen silencio, por favor.*

En tal sentido, el plural designa un número de instancias no específico, percibido por el hablante como una unidad más o menos múltiple, más o menos determinada. A su vez, el concepto de concordancia se relaciona con una situación en la que hay constituyentes que portan información sobre alguna entidad lingüística de manera redundante, es decir, se plantea como una redundancia que marca coherencia discursiva.

Como mostramos en los resultados de investigaciones previas (ver 2.1.) y en los ejemplos analizados en la secuencia propuesta (ver 3.4.), y tal como señala la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE) (RAE et al., 2009), en el español se suelen quebrantar algunas reglas de concordancia en número, por ejemplo, cuando no hay concordancia entre el

pronombre dativo singular y su referente nominal plural (8); entre el sujeto y el verbo (9), o entre proposiciones subordinadas y sus antecedentes (10):

(8) *No mide el daño que le pueden hacer a los demás.*

(9) *La clase política no va a poder ignorar esta demanda por este lenguaje y entenderán que hay algo que hacer al respecto.*

(10) *Esto ha sido uno de los motivos por el cual muchos desaprueban su uso.*

En el presente trabajo, nos interesa ahondar en la relación de concordancia en número para aportar evidencia que permita indagar en la manifestación de la cantidad como una estrategia utilizada creativamente por los hablantes. A tal efecto, proponemos evaluar el contexto lingüístico en el que se produce el fenómeno de ausencia de concordancia y analizar algunos factores influyentes en la ocurrencia del fenómeno. Esto nos permitirá brindar un insumo para trabajar en torno de la planificación e implementación de situaciones de enseñanza de la lengua, con atención a los problemas inherentes a las variaciones en el uso. Sostenemos que la ausencia de concordancia es un fenómeno que muestra la manera en que el hablante usa significativamente la lengua y está discursivamente motivada. Nuestro objetivo final es encontrar la causa o la motivación que conduce al hablante a producir una determinada emisión, considerando que la distribución de las formas no es arbitraria y puede explicarse tanto desde la semántica como desde la pragmática. En este sentido, consideramos que el fenómeno de la concordancia puede convertirse en foco de atención y de sistematización a partir de la realización de actividades metalingüísticas, tanto en experiencias de lectura o de escritura como en interacciones orales que pueden suscitar el debate, la discusión y la tarea colectiva.

Objetivos generales

Los objetivos del presente trabajo son los siguientes:

Indagar en la relación de concordancia en número para aportar evidencia que permita estudiar la manifestación de la cantidad como una estrategia utilizada creativamente por los hablantes.

Evaluar el contexto lingüístico en el que se produce el fenómeno de ausencia de concordancia y analizar algunos factores influyentes en la ocurrencia del fenómeno.

Brindar un insumo para trabajar en torno de la planificación e implementación de situaciones de enseñanza de la lengua, con atención a los problemas inherentes a las variaciones en el uso.

Marco teórico

Para el Enfoque Cognitivo Prototípico, el lenguaje es una parte de la cognición humana que se constituye en un instrumento para expresar el significado. Desde este enfoque, al abandonar una visión modularista del lenguaje y plantear un único nivel de representación mental, el lenguaje se vuelve parte integrante de nuestra matriz psicológica general, de modo que toda explicación lingüística debe articularse con el conocimiento de los procesos cognitivos en general (Langacker, 1987: 13).

El ECP se propone como un enfoque basado en el signo. En este sentido, en el estudio de las formas lingüísticas las unidades teóricas que se postulan deben ser consistentes con los objetivos comunicativos del lenguaje; y cualquier afirmación respecto de la identificación y distribución de las formas lingüísticas debe ser consistente con principios de la psicología humana motivados de manera independiente. La característica distintiva de la teoría gramatical basada en el signo es, entonces, el principio de una forma; un significado, que deriva de la función del lenguaje como un instrumento comunicativo.

Dentro de esta perspectiva, aquellas situaciones usualmente descriptas como “variación libre” son analizadas de acuerdo con los siguientes presupuestos: a. Cada uno de los significados es apropiado para el mensaje particular en el cual aparece; b. Las formas no varían libremente en términos semánticos.

En el marco del ECP, la concepción del objeto “lengua” es aquella que considera la gramática como emergente del discurso (Hopper, 1988) y que, por lo tanto, entiende el error no como algo fijo y arbitrario, determinado por reglas inmutables, sino como un concepto dinámico, que propicia la reflexión metalingüística de los hablantes sobre su propio discurso. La idea de gramática emergente implica que las estructuras o regularidades provienen del discurso y toman forma a partir de él en un proceso permanente.

Desde la perspectiva de una gramática cognitiva prototípica –que toma como postulado la motivación semántico-pragmática de los ordenamientos sintácticos–, se sostiene que las unidades lingüísticas están agrupadas en conjuntos o categorías que tienden a mostrar un ordenamiento no discreto. Así, la sintaxis es síntoma del objetivo comunicativo, de aquello que el hablante quiere lograr/decir, y las construcciones sintácticas deben ser consideradas necesariamente a la luz de los objetivos que se quieren lograr al usarlas (Winters, 1990) y son más o menos prototípicas.

Estado de la cuestión

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación que establece como tema de estudio la manifestación de la cantidad en la lengua a partir de la relación de concordancia entre el pronombre dativo singular y su referente nominal plural. Nos ocupamos en particular del análisis de casos como:

(11) *Les dieron perpetua a tres petroleros* (concordancia en número entre el objeto indirecto y el pronombre)

y los comparamos con:

(12) *Le pidió la renuncia a todos los ministros* (ausencia de concordancia).

En el complemento indirecto interviene una concordancia reducida a la repetición del número, mediante la intervención de los pronombres *le*, *les*. Sin embargo, el español suele quebrantar esta regla, ya que el objeto indirecto plural suele ser duplicado con un pronombre singular. Company Company (2006: 544) indica que la estructura innovadora con pérdida de concordancia se halla desde hace siglos en variación con la estructura conservadora con mantenimiento de concordancia.

Cuando el complemento indirecto se presenta doble y, por lo tanto, concordadas sus dos partes, los autores sostienen que “falla la concordancia en número, y en lugar de *les* aparece *le*, aunque el sustantivo aparezca en plural” (Martínez, 1999: 2776). Esta construcción es considerada “incorrecta” y se da tanto cuando el sustantivo va en la misma oración como cuando pertenece a una diferente (y acá se entiende *oración* por *cláusula* en muchos casos). En la NGLE (RAE *et al.*, 2009: 2664) se acepta la duplicación del objeto indirecto y se indica que el pronombre átono debe concordar con el tónico o con el sintagma nominal al que se refiere; aunque se explica que el uso de la discordancia es frecuente en muchos países hispanohablantes, incluso en España, y que se ha extendido al habla culta, principalmente en la oral; no obstante, lo cual, se aconseja mantener la concordancia en número en respuesta a la norma aún vigente.

En cambio, como mencionamos en la introducción, desde el enfoque que nos enmarca consideramos que el hablante manifiesta la concepción de la cantidad mediante distintas estrategias y, dado el presupuesto que sostiene que lo semántico-pragmático motiva la sintaxis, el concepto de concordancia es concomitante con una situación en la que hay constituyentes que portan información sobre alguna entidad lingüística de manera redundante; es decir, se plantea como una redundancia que marca coherencia discursiva.

Desde esta perspectiva, en trabajos previos (Barbeito, 2017; Barbeito, Murata & Peri, 2018) analizamos la falta de concordancia como un fenómeno condicionado por factores lingüísticos como la inanimación y posición del objeto indirecto con respecto del verbo, y el hecho de que el objeto directo sea singular. Del análisis de los atributos medidos sobre un corpus escrito del español concluimos que la posición prepuesta del objeto, más cercana al pronombre dativo, favorece la concordancia entre el pronombre y su referente nominal, que el número del objeto directo no es un atributo determinante para favorecer la ausencia de concordancia y que la animación del objeto indirecto tiene un peso relativo en la manifestación del fenómeno.

A su vez, identificamos una tendencia a utilizar el pronombre *le* cuando el objeto indirecto es un nominal de un solo núcleo que evoca un designado genérico o colectivo, o se trata de un nominal compuesto (Barbeito, 2018). Por ejemplo:

(13) *El papa Francisco le abre las puertas a los divorciados, pero rechaza el matrimonio homosexual.*

Esta tendencia nos llevó a proponer, a partir de resultados preliminares, que el hablante conceptualiza el objeto discursivamente como un todo unitario, aun cuando aparezca en plural, sea un nombre genérico o se trate de un nominal compuesto, y por tal motivo elige usar el pronombre en singular. Esto podría verse reflejado en la concepción del nominal compuesto, que detenta pluralidad gramatical, con un sentido unitario. Los resultados nos llevaron a pensar que el hablante identifica estos objetos como un todo, lo cual implica una conceptualización “creativa” de la categoría de la cantidad (concordancia en número) que se evidencia en el uso discordante del pronombre *le* en la construcción de objeto indirecto duplicado.

Además, en Barbeito (2022) mostramos que la presencia de cuantificadores (estrategia léxica) puede desencadenar la presencia de concordancia de manera más transparente porque permite identificar y definir claramente unidades dentro del conjunto o agrupación de elementos percibido por el hablante:

(14) *Se produjo un encuentro histórico increíble que les donó argumento a varias novelas.*

La co-ocurrencia de distintos factores podría llevarnos a pensar en la concordancia como una propiedad sintáctica que afecta a toda la cláusula, con un ámbito de influencia mayor que la construcción ditransitiva, donde todas las estrategias (léxica, morfológica, sintáctica) se influyen mutuamente y no pueden ser analizadas de manera aislada. Esto es consistente con los presupuestos del ECP, en el que se impone una caracterización dinámica del lenguaje que difumina las fronteras entre los niveles del análisis lingüístico. Esta visión consigue destronar la sintaxis autónoma, puesto que la gramática se encuentra al servicio del sentido en tanto permite escenificaciones particulares en las que se privilegian ciertos aspectos sobre otros. Tanto el lexicón, como la morfología y la sintaxis forman un *continuum* de unidades simbólicas que sirven para estructurar el contenido de la estructura conceptual con fines expresivos (Langacker, 1987: 35).

Asimismo, a partir de los resultados obtenidos en nuestra investigación, propusimos una secuencia de actividades de reflexión sobre algunos “errores” en la prensa escrita argentina (Barbeito, Peri & Ansaldo, 2021). Por un lado, se analizaron textos auténticos, con el propósito de problematizar, elaborar hipótesis y acuerdos sobre la presencia/ausencia de concordancia, las estrategias de manifestación de la cantidad y los distintos “errores” que tradicionalmente se considera cometen los hablantes. En línea con esto, creemos que el hecho de que los estudiantes identifiquen que existen textos que circulan en medios digitales e impresos a pesar de contener “errores” puede ser un aliciente para incentivar su actividad de escritura. Por otro lado, se ahondó en contenidos que buscan facilitar la articulación entre el nivel medio y el superior.

En relación con esta cuestión, una primera indagación en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de Lengua para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria mostró que la concordancia aparece como contenido que se propone abordar desde un punto de vista morfológico, sin problematizar que existen diferentes tipos de concordancia y sin aludir específicamente a los niveles de análisis sintáctico y discursivo. La concordancia no aparece mencionada en los NAP de Lengua y Literatura del Ciclo Orientado para los años superiores del nivel medio, ni en el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ni en los contenidos de Prácticas del Lenguaje de la Provincia de Buenos Aires, diseños en los que se basan la mayoría de los libros de texto producidos por las editoriales comerciales del país (López García, 2015).

Por tal motivo, nos parece fundamental revalorizar la importancia de estudiar el problema de la concordancia. Nos proponemos generar situaciones de reflexión sobre la presencia y la ausencia de la concordancia en la lengua que puedan ser aplicadas en el aula y que contemplen actividades para generar un espacio de discusión y cuestionamiento acerca de esta conexión sintáctica, a partir del objetivo comunicativo desde la cual el hablante enfoca su mensaje y de sus modos de manifestación dentro de la cláusula.

Propuesta didáctica

A continuación, presentamos una secuencia didáctica que busca propiciar situaciones de reflexión sobre la presencia/ausencia de la concordancia en la lengua, entendida como un sistema de signos no arbitrarios (motivados), e indagar en las diversas posibilidades de

expresión. Como adelantamos, el estudio de la concordancia en número no se sostiene desde la normativa: el hablante siempre dice lo que quiere decir, de modo que si de manera no idiosincrática a veces establece concordancia en número pero a veces no, esta elección es significativa. Por ende, se proponen actividades para generar un espacio de discusión y cuestionamiento acerca de esta conexión sintáctica, a partir de las cuales puedan fundamentar en qué casos los usos pueden ser más o menos adecuados, más o menos aceptables; entendiendo las diversas posibilidades como una gradación (lo aceptable/lo inaceptable/lo erróneo) y no como compartimentos estancos e indiscutibles.

Especificaciones didácticas

El contenido gramatical a trabajar es la concordancia en número. Los destinatarios de la secuencia son estudiantes del curso de ingreso o del primer año del nivel superior/universitario, o de un espacio curricular del tipo Taller de lectura, escritura y oralidad. Consideramos que, para realizar las actividades, los estudiantes deben contar previamente con una noción mínima de las categorías morfológicas en nombres sustantivos y adjetivos (género y número); y en verbos (persona y número; tiempo, modo, aspecto).

Objetivos específicos

Abordar el problema de la concordancia en la lectura y la escritura a partir de ejemplos en los que se observa ausencia de concordancia en número en los usos de la lengua en contexto.

Analizar los distintos “errores” que tradicionalmente se considera cometen los hablantes, para llegar a cuál es la percepción que está detrás de esas supuestas fallas de concordancia.

Generar un espacio de discusión y cuestionamiento acerca de esta conexión sintáctica, a partir del objetivo comunicativo desde el cual el hablante enfoca su mensaje y sus modos de manifestación dentro de la cláusula.

Secuencia propuesta

Primer momento: Consigna de escritura

Como primera actividad proponemos que los estudiantes realicen la escritura de su propia “autobiografía del/a lector/a”¹. Se trata de una práctica habitual² en talleres de lectura y escritura, especialmente como actividad inicial para “soltar la mano” y (auto)conocerse. Antes de comenzar a escribir el borrador del texto (consigna 2), proponemos indagar en los saberes previos de los estudiantes (consigna 1) para recuperar algunas nociones morfológicas y ortográficas, y comenzar a propiciar la reflexión metalingüística.

1. Analizar a partir de sus formantes la palabra “autobiografía”. ¿Qué tipo de palabra es (simple, compuesta, compleja)? ¿A qué restricción ortográfica te parece que pertenece? ¿Por qué? Justificar.

¹ La actividad fue adaptada de la propuesta de Vasallo *et. al* (2010).

² A modo de ejemplo, se implementó como primera actividad para todas las comisiones del Taller de lectura y escritura del Curso de ingreso universitario de la Universidad Nacional de José C. Paz durante los años 2019 y 2020.

2. Responder las siguientes preguntas en un borrador:

- a) ¿A qué edad empezaste a leer? Antes de saber leer, ¿alguien en tu familia o en tu entorno te leía poesía, cuentos o novelas; quién? ¿En qué situación (como premio, antes de dormir, etc.)? ¿Eran lecturas o narraciones orales (por ejemplo, de cuentos clásicos)?
- b) ¿Recordás el título del primer libro que leíste solo/a? ¿Cómo lo obtuviste (prestado, regalado, sacado de una biblioteca)? ¿Quién te lo facilitó? ¿De qué se trataba? ¿Recordás las ilustraciones, el tamaño de la letra, la tapa? ¿Fue una lectura silenciosa o en voz alta? ¿Lo comentaste con alguien más?
- c) ¿Qué libros de los que leíste en la escuela te impactaron más y por qué? ¿Cuáles no te gustaron y por qué?
- d) ¿Hay alguna figura importante que te haya iniciado en la lectura, en sentido amplio (familiar, docente, amigo/a, etc.)? En caso afirmativo, incluir una breve descripción de la/s persona/s.
- e) ¿Te considerás una persona lectora? Si no, ¿por qué pensás que esto es así? ¿Te gustaría modificarlo? En tu opinión, ¿qué hay que tener para ser considerado un/a “buen/a lector/a”?

Con la escritura del borrador se busca “despertar” en los estudiantes la reflexión sobre algunos hitos y vicisitudes de su propio recorrido como lectores, que será la materia prima para que escriban un texto que se retomará al final de la secuencia.

3. Luego de recopilar toda esta información, redactá un texto: tu “autobiografía del/a lector/a”. Tené en cuenta lo siguiente:

Una autobiografía es un texto que se escribe en 1.º persona del singular (yo).

Se puede organizar el texto de diferentes maneras:

- a) presentar las
- b) lecturas en orden cronológico, desde las más antiguas hasta las más recientes, o a la inversa;
- b) presentar exclusivamente las lecturas del ámbito escolar/académico o considerar las extraescolares (sobre todo si fueron muchas, o significativas);
- c) mencionar cuáles son tus autores/as favoritos/as y por qué; y cuáles te gustan menos y por qué.

Elegir un título para el trabajo.

La extensión mínima debe ser de una carilla.

Antes de entregar, hacer una revisión ortográfica.

Segundo momento: Análisis de algunos “errores” de concordancia

La secuencia continúa con la lectura de textos producidos con anterioridad por otros estudiantes del nivel superior, que presentan ciertos “errores” de concordancia. Algunos fueron tomados de una autobiografía similar a la propuesta en 3.4.1., en el marco del Taller de lectura y escritura del Curso de ingreso universitario de la Universidad Nacional de José C. Paz. Otros fueron tomados de un trabajo final en el marco de la materia Lectura, escritura

y oralidad del Profesorado de Inglés, en el ISP Dr. Joaquín V. González de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el que debían escribir un texto expositivo-argumentativo breve sobre el lenguaje inclusivo. La elección de que los estudiantes trabajen textos producidos por otros en situaciones de aprendizaje similares se debe a que consideramos que puede contribuir a generar una cercanía mayor con los textos y funcionar como un estímulo durante el proceso de escritura.

Presentamos primero la consigna 4, luego los textos a trabajar y a continuación un posible análisis de los “errores” de concordancia en número. La consigna se propone como una guía a partir de la cual se espera que los estudiantes analicen los diversos “errores” que aparecen en los textos leídos y que traten de explicarlos con sus propias palabras; incluso –o especialmente; más adelante nos detendremos en esto–, si desconocen los argumentos sintácticos o gramaticales correspondientes. El pedido es que generen sus propias hipótesis sobre cuál o cuáles podrían ser la/s causa/s de esos “errores” y de qué manera/s se podrían subsanar para facilitar la comprensión.

Cabe mencionar que tomamos la decisión de transcribir los textos tal como fueron escritos por los estudiantes y subrayar los “errores” de concordancia en número presentes en cada uno, sin atender a cualquier otro tipo de “error” presente. De llevar adelante la secuencia en clase, se podrá optar por dejar los subrayados, para guiar a los estudiantes, o quitarlos, con el propósito de que los encuentren por sí mismos.

4. Lean los siguientes textos auténticos, tomados de trabajos escritos por estudiantes del nivel superior y respondan:

a) ¿Consideran que hay algún “error” de concordancia? ¿En caso afirmativo, cuál/es? Especifíquelo/s.

b) ¿Cómo corregirían/subsanarían cada “error”?

c) Les parece que esta falta se debe:

i. A un error de tipeo del autor/a.

ii. A un error en la corrección o reescritura del texto (es decir, porque fueron cambiadas las palabras originales).

iii. A otra causa (especificar cuál): _____

A.

Soy una persona activa con la lectura, me gusta leer libros en mi tiempo libre en especial trilogías, policiales o libros de suspenso (de los cuales no tengo muchos). Uno de mis escritores favoritos son Megan Maxwell y John Katzenbach. La lectura es un espacio donde me siento muy acompañada y es una de las actividades que mas me gusta hacer.

B.

De chico me gustaba escribir e intentaba aprender a leer solo (hasta cuando no me enseñaban), también me gustaba mucho dibujar y crear historietas. Tuve la suerte de que en mi casa habían varios libros, el primero que se me viene a la mente es “El diablo Inglés” de María Elena Walsh, que era de los que más me gustaban y siempre leía.

C.

Desde pequeña siempre quise poder cumplir uno de mis objetivos que era llegar a la Universidad y graduarme aunque sea qué es una etapa de altas y bajas como todo en la vida pero para mí es algo muy importante por qué soy

la segunda integrante de la familia en general qué terminó el secundario. Pero no fue fácil siempre me hacían bullying por utilizar anteojos , al principio me molestaba y me sentía mal pero comprendí que la gente juzga sin saber y no mide el daño que le pueden hacer a los demás, esto no me detuvo en el último año del primario fui la egresada con el puntaje más alto del colegio llevando también la Bandera Bonaerense, ese día recuerdo que Le prometí a mi mamá que llegaría algún día la bandera nacional Y así fue en mi último año del secundario tuve la bandera nacional Argentina en mis manos también ese mismo año represente a la escuela, al partido de Pilar y recibí muchos diplomas y regalos.

D.

Me acuerdo que en primaria tuve un poco de problemas con los que es la lectura y las matemáticas, pero aun así me esforzaba porque tuve a mi mamá a mi lado que en varias ocasiones me leía un cuento e incluso me enseñaba un poco de lectura. Luego de aprender un poco, mi papá me regalaba libros de niños para leer, gracias eso pude practicar con facilidad teniendo la motivación de un libro bonito a simple vista. La primaria me ayudo mucho en los últimos años ya que encontraba con muchos problemas de ortografía y prolijidad, el colegio nos brindó 2 libros que hasta el día de hoy los leo.

E.

Como menciona Kalinowski (2018), el lenguaje inclusivo puede tener efecto si lo usan cien, mil, cien mil o un millón de personas. Si esta inclusión es utilizada por un millón de personas en diferentes países, va a haber un momento donde la clase política no va a poder ignorar esta demanda por este lenguaje y entenderán que hay algo que hacer al respecto. Si bien el ejemplo también es otorgado con otra situación sobre camisetas de un equipo, y es válido en ambos casos, algo no tomado en cuenta para esta suposición de un futuro es sobre la opinión pública de todas las personas.

F.

Para brindar un ejemplo claro, en vez de decir "Todos pueden participar", se diría "Todes pueden participar". Sin embargo, la utilización del Lenguaje Inclusivo ha generado una problemática con respecto a los nuevos cambios gramaticales que genera, la inserción de nuevos pronombres, la modificación de los adjetivos, etc. Esto ha sido uno de los motivos por el cual muchos desapruaban su uso.

G.

La RAE postula que su objetivo principal es agregar cambios gramaticales o léxicos, los cuales han surgido espontáneamente entre los hablantes y son usados por éstos frecuentemente. Además, es importante aclarar que los cambios léxicos son muchos más fáciles de incorporar a la lengua, que aquellos que impongan un cambio en la sintaxis, como es el caso del lenguaje inclusivo.

H.

Para resumir este uso del lenguaje inclusivo, nunca hubo una necesidad de su utilización en la sociedad, ya que se demostró que el género masculino es más que suficiente para poder abarcar a todos al momento de hablar o escribir. Al intentar agregar algo que es completamente nuevo en el idioma provoca una dificultad, no solamente con hacer que todos los utilicen, sino

con la confusión de agregar una "E" como nueva letra en los géneros de la lingüística.

En los textos aparecen “errores” de concordancia de diverso tipo. En los textos A y E – ejemplos (1) y (9) citados anteriormente–, la ausencia de concordancia se da entre el sujeto y el verbo:

(1) Uno de mis escritores favoritos son Megan Maxwell y John Katzenbach.

(9) La clase política no va a poder ignorar esta demanda por este lenguaje y entenderán que hay algo que hacer al respecto-

En (1), una posible hipótesis podría ser que el verbo “son” –que debería concordar con “uno”, el núcleo de la construcción– esté concordando con “escritores”; o quizás el plural se deba a que el estudiante termina hablando de dos autores favoritos y no de uno solo, tal como había iniciado la oración. De hecho, podría elegirse en este caso que la falta se debe a “un error en la corrección o reescritura del texto (es decir, porque fueron cambiadas las palabras originales)” (opción 4.c.ii). En (9), la explicación podría ser que el verbo “entenderán” está concordando con “los políticos”, posible conceptualización de “la clase política”.

En el ejemplo (15), correspondiente al texto B, aparece un “error” habitual: la concordancia del verbo con el complemento directo, “varios libros”, como si fuera el sujeto:

(15) *Tuve la suerte de que en mi casa habían varios libros.*

A pesar de la frecuencia del “error”, dada la dificultad de muchos hablantes de identificarlo como tal, podría ser esperable que se elija la explicación de “un error de tipeo del autor/a” (opción 4.c.i).

Por su parte, en (8) y en (16) –textos C y H respectivamente– no hay concordancia entre el pronombre y su referente:

(8) *No mide el daño que le pueden hacer a los demás.*

(16) *Al intentar agregar algo que es completamente nuevo en el idioma provoca una dificultad, no solamente con hacer que todos los utilicen.*

En el caso de (8), el pronombre dativo singular no concuerda con su referente nominal plural. Una explicación podría ser que “los demás” se conceptualiza como una unidad, se evoca un designado genérico o colectivo, o se trata de un nominal compuesto (Barbeito, 2018). En cambio, en (16) el pronombre “los” debería estar en singular, concordando con el núcleo de la construcción “algo”. Una posible hipótesis podría ser que la referencia es lejana, por lo que no es evidente que debe utilizarse el singular, sobre todo dada la cercanía de “todos”; también podría suponerse que se trata de un error de tipeo.

A su vez, en el ejemplo (10), correspondiente al texto F, la ausencia de concordancia se da entre la proposición subordinada y el antecedente:

(10) *Esto ha sido uno de los motivos por el cual muchos desaprueban su uso.*

Una posible hipótesis es que “el cual” está concordando con “uno” o “esto” en lugar de hacerlo con el antecedente “motivos”.

En el ejemplo (17), tomado del texto D, el sujeto de la proposición subordinada “los que”, plural, no concuerda con el verbo “es”, en singular:

(17) Tuve un poco de problemas con los que es la lectura y las matemáticas.

Son posibles las explicaciones de que “los” se debe a la presencia del plural en “problemas” o a la presencia de dos núcleos concordados en el predicativo subjetivo: “la lectura y las matemáticas”. También aquí podría pensarse en un error de tipeo.

Por último, en (18), correspondiente al texto G, se pluraliza el adverbio “muchos” (aunque también podría tratarse de otro error de tipeo):

(18) *Los cambios léxicos son muchos más fáciles de incorporar a la lengua.*

Incluimos este ejemplo en el análisis ya que, si bien por ser un adverbio no debería flexionar en número, podría proponerse como hipótesis que “muchos” está en plural debido a que está concordando con “cambios léxicos” o “fáciles”.

Como mencionamos previamente, la propuesta no necesariamente implica que los estudiantes deben contar con todos los conocimientos gramaticales necesarios para poder explicar teóricamente los “errores”. Por el contrario, se trata de que utilicen sus propias palabras e intuiciones para generar hipótesis que puedan explicar “lo que les suena raro”, incluso si no lo tienen del todo claro, y pensar en posibles formas de subsanar esos “errores”. Por ejemplo, no necesariamente tienen que conocer todas las características de los adverbios y de los adjetivos³ y sus comportamientos sintácticos para que puedan decir que en “muchos más fáciles” hay un “error”. De hecho, además de que exceden esta secuencia en particular, consideramos que sería prácticamente imposible y poco productivo abordar todos los conceptos gramaticales presentes en los “errores” de los textos propuestos en una materia introductoria sobre lectura, escritura y oralidad.

Tercer momento: Puesta en común

La puesta en común es una instancia fundamental para comparar el alcance de los distintos análisis (qué “errores” vieron y cómo los identificaron, y cuáles no), las diferentes hipótesis elaboradas y las posibles soluciones esbozadas. Se propone como espacio para el intercambio oral que les permitirán a los jóvenes intervenir, poner en marcha estrategias

³ El ECP considera que las clases de palabras no son taxativas (no se definen por la presencia de condiciones suficientes y necesarias), sino que hay algunas más representativas de su clase que otras (existe un continuum que va de las más a las menos prototípicas) y que los límites entre las distintas clases son difusos (Borzi, 1995).

comunicativas, colaborar entre ellos, comprender mejor el fenómeno que se les presenta. Luego del debate, se consigna arribar a una síntesis conjunta, guiada por el docente, de lo trabajado por todos.

5. Recopilen todas las hipótesis que hicieron individualmente sobre las posibles causas de los “errores” en cada texto. Junto con el/la docente, hagan una puesta en común de las hipótesis de todo el grupo (por ejemplo, anotándolas en el pizarrón).

6. Luego, entre todos/as, ordénenlas de las más a las menos frecuentes en cada texto analizado.

7. Escriban una conclusión que sistematice las principales causas de la ausencia de concordancia observada en los textos.

Cuarto momento: Revisión de la producción escrita

En esta última instancia, se retoman las autobiografías escritas al comienzo de la secuencia para hacer una revisión, haciendo foco particularmente en los posibles “errores” de concordancia en número. Se espera que, a partir de lo analizado y debatido, los estudiantes vuelvan a leer sus propios textos con “otra mirada”. Primero, harán una autorevisión (consigna 8) de la propia producción escrita y, si hiciera falta, deberán corregirla. Por último, revisarán el texto de otro compañero (consigna 9) para continuar con el proceso de corrección, en el que siempre la mirada externa es fundamental.

Ahora, el/la docente les devolverá las producciones que escribieron al comienzo.

8. Relean la autobiografía que escribieron y, en base a todo lo trabajado anteriormente, respondan:

a) ¿Qué estrategias utilizaron para expresar la cantidad? ¿En qué medida? ¿Cuál creen que predomina por sobre las demás y por qué?

b) ¿Encontraron algún error de concordancia? ¿Cuál/es? ¿En qué categoría? ¿Cómo lo/s subsanaron?

c) ¿Encontraron algún otro tipo de error que no sea de concordancia? ¿Cuál/es?

d) ¿Piensan que es necesario reescribir el texto? ¿Por qué?

9. Intercambien sus textos con un/a compañero/a para revisarlos y corregirlos, si hiciera falta, siguiendo los mismos criterios.

Consideraciones finales

En el presente trabajo abordamos, en el marco del Enfoque Cognitivo Prototípico, la relación de concordancia en número con el propósito de indagar en la manifestación de la cantidad como una estrategia utilizada creativamente por los hablantes. Desde el enfoque, sostenemos que el hablante siempre dice lo que quiere decir, de modo que si de manera no idiosincrática a veces establece concordancia en número pero a veces no, esta elección es significativa.

En este sentido, presentamos una secuencia didáctica destinada a estudiantes de los primeros años del nivel superior/universitario, cuyo objetivo es propiciar situaciones de reflexión sobre la presencia/ausencia de la concordancia en la lengua, entendida como un sistema de signos no arbitrarios (motivados), e indagar en las diversas posibilidades de expresión.

La secuencia comienza con la indagación en los saberes previos de los estudiantes sobre algunas nociones morfológicas y ortográficas, y con la escritura de su propia “autobiografía del/a lector/a”, que revisarán al final en función de lo trabajado. Luego, se analizan distintos “errores” que tradicionalmente se considera cometen los hablantes en textos auténticos, producidos con anterioridad por otros estudiantes en situaciones de aprendizaje similares. A partir de la lectura de los textos, los estudiantes podrán formular sus propias hipótesis sobre cuál o cuáles podrían ser la/s causa/s de esos “errores” y de qué manera/s se podrían subsanar para facilitar la comprensión. Es decir, se espera que propongan hipótesis “a modo de lingüistas” sobre el funcionamiento de la lengua; se propicia la discusión, la elaboración de definiciones para que, gradualmente, vayan construyendo un metalenguaje compartido, al que podrán apelar para hacerse nuevas preguntas.

La propuesta no implica que los estudiantes cuenten con todos los conocimientos gramaticales necesarios para poder explicar teóricamente los “errores”, sino que se busca generar un espacio de discusión y cuestionamiento acerca de la concordancia como conexión sintáctica; que piensen posibles explicaciones a partir de las cuales puedan fundamentar en qué casos los usos pueden ser más o menos adecuados, más o menos aceptables; entendiendo las diversas posibilidades como una gradación (lo aceptable/lo inaceptable/lo erróneo) y no como compartimentos estancos e indiscutibles. De esta manera, buscamos contribuir a la desmitificación de que hablar o escribir sin atenerse a la normativa –de mucha complejidad, por cierto– es “hacerlo mal”. Por el contrario, buscamos valorar las intuiciones de los propios estudiantes como hablantes de la lengua.

Por último, en función de lo analizado, harán una revisión de las autobiografías escritas al comienzo de la secuencia: primero la propia y luego la de un compañero. Se espera que en el proceso de corrección aparezca también la reflexión sobre la gramática ante los múltiples problemas que se les plantean al escribir y que los obligan a constituir en objeto de análisis cuestiones que pueden pasar inadvertidas en otras situaciones y, de ese modo, reorganizar los recursos lingüísticos que permiten resolverlos.

Referencias bibliográficas

- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe.
- Barbeito, V. A. (2022). “Estructuras léxicas en la manifestación de la concordancia: el uso de los cuantificadores”. En Collado, A.; Berenguer, J.; Villavicencio, L.; Hidalgo, M., y Arredondo, A. (Comps.). *Discurso y gramática cognitiva: estudios de perfilamientos lingüísticos*. San Juan, Universidad Nacional de San Juan, pp. 8-20.
- (2017). “La ausencia de concordancia entre el pronombre dativo y su referente nominal en esquemas verbales ditransitivos”, *Pragmalingüística*, N° 25, diciembre, pp. 50-61.
- (2018). “Uso no concordante del clítico dativo le”. Ponencia presentada en el Coloquio de investigadores en Lingüística Cognitiva, San Martín, UNSAM, julio de 2018.

- (2019). “Estrategias léxicas en la manifestación de la concordancia: el uso de los cuantificadores”. Ponencia presentada en el X Simposio de la AALiCo, San Juan, septiembre de 2019.
- Barbeito, V. A., y Peri, S. A. (2019). “La conceptualización de la cantidad como estrategia creativa de los hablantes en el uso de la lengua: el problema de la concordancia”. Ponencia presentada en III Congreso de la ALFAL, Simposio “Configuraciones dinámicas, identidad y cognición”, La Plata, abril de 2019.
- Barbeito, V. A.; Murata, M. J., y Peri, S. A. (2018). “La ausencia de concordancia entre el clítico dativo y su referente nominal”. *Textos en Proceso*, Nº 3, Año 2, pp. 128-143.
- Barbeito, V. A., Peri, S. A. & Ansaldo, S. (2021). “Del nivel medio al superior. Estrategias para enseñar la concordancia en talleres de lectura, escritura y oralidad”. Taller de las IV Jornadas de Enseñanza de la Lengua: Nuevos lineamientos, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, noviembre de 2021.
- Borzi, C. (1995). “El continuum de las relaciones sintácticas”. *Estudios Filológicos*, Nº 30, pp. 29-41.
- Company Company, C. (2006). “El objeto indirecto”. En Company Company, C. (Ed.). *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: La frase verbal*. México, Fondo de Cultura Económica, Vol. I, pp. 479-574.
- Hopper, P. (1998). “Emergent Grammar”. En Tomasello, M. (Ed.). *The new psychology of language. Cognitive and functional approaches to language structure*. New Jersey, LEA, pp. 155-175.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford, Stanford University Press, Vol.1.
- López García, M. (2015). *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Martínez, J. A. (1999). “La concordancia en español”. En Bosque, I., y Demonte, V. (Dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, pp. 2695-2786.
- Real Academia Española (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe.
- (2005). *Diccionario panhispánico de dudas 2005*. Versión electrónica disponible en: <https://www.rae.es/dpd/>.
- (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid, Espasa.
- Sánchez López, C. (1999). “Los cuantificadores: Clases de cuantificadores y estructuras cuantificativas”. En Bosque, I., y Demonte, V. (Dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, pp. 1025-1128.
- Taylor, J. (2003). *Cognitive Grammar*. Nueva York, Oxford University Press.
- Vasallo, I., et. al (2010). *Lengua y Literatura. Prácticas del Lenguaje 1*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Winters, M. (1990). “Toward a theory of syntactic prototypes”. En Tsohatzidis, S. L. (Ed.). *Meanings and Prototypes. Studies in linguistic Categorization*. London, Routledge, pp. 285-306.

Escritura de/en/sobre/para las prácticas: un recorrido posible. Relato de la experiencia escritural en el proceso de formación docente en el Profesorado de Letras de la FFHA (UNSJ)

BARUD FEMENIA, María Victoria (UNSJ) - profesoramariavictoriab@gmail.com

Resumen

En las cátedras Didáctica e Investigación Educativa en Lengua y Literatura I y Práctica Docente I surge una propuesta de escritura destinada a los estudiantes en vinculación con cada momento del recorrido. Este trabajo intenta dar cuenta de las múltiples dimensiones y funciones de la escritura en el proceso. El objetivo de proponer a los practicantes diversos formatos escriturales parte de concebir que la escritura alberga un potencial epistémico (Carlino, 2003: 3). Las generaciones de materiales escritos les permiten registrar y consolidar la actividad docente e investigativa que implica el proceso de la práctica docente.

Durante el desarrollo de las cátedras se brinda a los estudiantes diversas consignas de escritura, que al finalizar el cursado constituyen un material propio y unificado. El desarrollo de las escrituras se propuso en etapas que implican llevar registros, narrar experiencias, relatar y analizar diferentes instancias y explicitar objetivos para agrupar los escritos en la conformación de un material final unificado.

Es por medio de los procesos de escritura que se resignifican, transforman y construyen los saberes sobre la disciplina, sobre la didáctica, sobre los estudiantes y sobre el rol docente a partir del cursado de las cátedras y de la práctica docente.

Palabras clave: docencia – escritura – práctica – formación – investigación.

Cita: Barud Femenia, M. V. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Escritura de/en/sobre/para las prácticas: un recorrido posible. Relato de la experiencia escritural en el proceso de formación docente en el Profesorado de Letras de la FFHA (UNSJ)*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Introducción

En el marco de las cátedras Didáctica e Investigación Educativa en Lengua y Literatura I y Práctica Docente I,¹ que prepara a los estudiantes para realizar sus prácticas en el nivel secundario, surge un espacio denominado “Escritura de/en/sobre/para la práctica” con propuestas para generar un ejercicio constante y cotidiano, personal y colectivo, en el que lo escritural acompaña cada momento de la residencia docente. La multiplicación de preposiciones intenta dar cuenta de las múltiples dimensiones y funciones que tiene la escritura en este proceso.

¹ Las cátedras Didáctica e Investigación Educativa en Lengua y Literatura I y Práctica Docente I pertenecen al 4to (cuarto) año de carrera Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, de la Universidad Nacional de San Juan. Cada una de ellas tiene despliegue cuatrimestral correlativo. El equipo de cátedra se encuentra conformado por Carolina Pinardi (profesora titular), M. Victoria Barud (profesora JTP), Reina Sosa (profesora JTP) y Ana Sol Victoria (profesora adscripta).

Este recorrido fue propuesto en los años 2020, 2021 y 2022; durante los dos cuatrimestres en que se desarrollan las cátedras se brinda a los estudiantes consignas de escritura de diversa índole en diferentes formatos, que al finalizar el cursado constituyen un material propio, personal y que, además, puede ser sociabilizado. Se espera que este recorrido escritural dé cuenta del “complejo proceso –con implicaciones en lo subjetivo, lo social y lo institucional– por el que un alumno deja esa condición y rápidamente se convierte en docente” (Bombini y Labeur, 2013: 20).

El objetivo de proponer a los estudiantes/practicantes diversos géneros y formatos escriturales parte de concebir que la escritura “alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación, sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, 2003: 3). Es por medio de los procesos de escritura que se resignifican, transforman y construyen los saberes sobre la disciplina, sobre la didáctica, sobre los estudiantes y sobre el rol docente a partir de la experiencia del cursado de las cátedras y de la práctica docente.

Es importante ahondar en la generación de materiales escritos por los estudiantes que permitan sostener, registrar y consolidar la actividad docente e investigativa que implica el recorrido de la práctica docente en los niveles de educación secundaria. La escritura se plantea como un acercamiento y análisis sobre los procesos, decisiones y caminos propios: ser docentes es tomar decisiones y se considera imprescindible poder explicitarlas.

Este espacio propuesto en las cátedras busca, como proponen Bombini y Labeur, nuevos géneros para escribir sobre y en la práctica:

El desafío de cambiar el paradigma de trabajo en la didáctica y consecuentemente en el trabajo con la formación y con la enseñanza propicia el desarrollo de líneas de investigación centradas en la indagación práctica y teórica de nuevos y variados dispositivos de escritura que complejicen el proceso de construcción y reflexión sobre las prácticas, y que permitan observar la productividad de la escritura durante estos procesos. Esta complejización de las consideraciones acerca de la escritura de la práctica conlleva un necesario replanteo de los géneros posibles para esa escritura (Bombini y Labeur, 2013: 3).

Intentamos plantear escrituras y buscar nuevos dispositivos a partir de consignas propuestas por el equipo de cátedra que fueron perfeccionándose y consolidándose conforme al proceso, al contexto y a los grupos de estudiantes.

Durante los cuatrimestres en que se desarrollan las asignaturas se propone la escritura de géneros convencionalizados del quehacer docente: planificaciones, análisis de textos, guiones conjeturales, guías de lectura, textos de exploración estética, entre otros. Pero, además, sistematizamos y presentamos una propuesta paralela que intenta proponer la escritura de diferentes momentos en el recorrido de la residencia para convertirse en un modo de investigación, planificación y producción involucradas en el proceso de la práctica docente. Proponemos una complejización de los géneros que permita que, a partir de la/s escritura/s, se registre, se reflexione, se investigue, se aprenda y, sobre todo, se comparta cómo es ser docente en las escuelas secundarias.

Escritura de/en/sobre/para la práctica

Los dispositivos de escritura que proponemos cumplen una función significativa y configuradora de la propia práctica docente que cada estudiante realiza y, esperamos, se consoliden junto a la tarea cotidiana que desarrollarán como futuros y futuras profesionales: ser docente y reflexionar sobre ese quehacer a partir de la escritura.

La generación de materiales escritos permite registrar y sistematizar saberes a partir de las tareas de investigación, planificación y producción involucradas el transcurso de la residencia. Por esta razón, el desarrollo de las escrituras se propone en etapas que implican llevar registros, narrar experiencias, relatar y analizar diferentes instancias, hasta explicitar objetivos y decisiones para agrupar los escritos en la conformación de un material final unificado. Las actividades escriturales se presentan con las siguientes denominaciones y en este orden:

1. Llevar registro;
2. Capítulo cero;
3. Mirar como extranjeros;
4. Un final para iniciar;
5. Evaluamos, me evalúan, evalúo;
6. Informe de la práctica;
7. Registro intervenido, y
8. Cuaderno propio.

Presentaremos cada uno de ellos para compartir este recorrido posible. En cada consigna elaborada por el equipo de cátedra se propone un problema retórico como parte constitutiva del proceso de composición (Alvarado, 2003: 2). Los siguientes apartados de este trabajo presentarán los objetivos de cada escritura propuesta, el desarrollo esperable y algunos ejemplos producidos por estudiantes².

Llevar registro

Se les solicita a los estudiantes generar constancias escritas de todos los momentos del proceso. Se espera un registro que abarque desde la toma de notas y de apuntes de las clases de las cátedras Didáctica e Investigación Educativa en Lengua y Literatura I y Práctica Docente I, hasta de sus experiencias frente a los estudiantes del nivel secundario. Escribir/registrar observaciones de clases, consultas con otros docentes, selección de los materiales, análisis bibliográfico, análisis de textos, confección de guías de lectura, dictado de clases, intercambios con los compañeros, devoluciones de las docentes formadoras y co-formadoras, entre otros. Esta consigna permite, además, agregar registros en los diversos formatos que fueron generados: anotaciones, mensajes de texto, mensajes de audio, chats de clases virtuales, mails, comentarios, entre otros.

Se espera que registren las diferentes instancias de manera exhaustiva y que de este modo contemplen la infinidad de aristas que presenta la tarea. Que aparezca, a partir de la escritura, el propio recorrido ante sí mismos. Esta consigna inicial se sostiene activa durante todo el recorrido y se retoma al final.

² Los ejemplos son fragmentos de respuestas de estudiantes del Profesorado en Letras (FFHA, UNSJ), en el marco de “Escritura de/en/sobre/para las prácticas”, cátedras Didáctica e Investigación Educativa en Lengua y Literatura I y Práctica Docente I, durante los años 2020, 2021 y 2022. Los estudiantes serán mencionados con nombres de pila que resguarden sus identidades.

Capítulo cero

Se les solicita a los estudiantes la participación en un foro en el campus virtual en el que compartirán la narración de un recuerdo referido a la etapa escolar o universitaria. Para preparar la narración a compartir se les propone el “acopio” de recuerdos referidos a su etapa estudiantil en el ámbito escolar y universitario. Contemplamos que la experiencia que todos compartimos es el haber sido estudiantes, pero los modos y cómo atravesamos ese momento es particular para cada uno.

En el foro, los estudiantes socializan escenas fundantes o momentos iniciáticos en la experiencia lectora/escritora/docente y lo que se sabe de ser docente por haber sido estudiante. Compartimos a modo de ejemplo un fragmento de la consigna brindada:

Esta instancia consiste en la escritura de una entrada al foro en la que compartan algún material de lo acopiado, para sistematizar esa experiencia en alguna hipótesis, creencia o hallazgo, y para que dicha socialización signifique una continuidad en las búsquedas del grupo para seguir acopiando y reflexionando.

Seleccionar material del acopiado para escribir una entrada/comentario en el foro designado desarrollando alguno de los temas:

El origen de mi recorrido

Ser docente

Mis primeros libros

Quiero enseñar

La mejor/peor clase que tuve

En este momento debe escribir:

Un texto para el foro que debe proponer una breve narración de alguna experiencia presente en su acopio y una reflexión sobre ella (sobre qué significó, qué cree desde ese momento, qué duda comenzó a gestar, etc.)

Debe estar escrito en primera persona.

No debe tener más de 250 palabras.

La idea es indagar y recuperar el origen de decisiones personales en relación con la lectura, la escritura, la oralidad y la docencia. Además, deben leer y realizar comentarios a las narraciones de sus compañeros.

La estudiante Ana escribe sobre ser docente:

La docencia siempre estuvo en mi vida desde muy chica escuchaba a mi abuela, a mi mamá y a mis tías hablar de su trabajo y de su rol como docentes. Iba a la escuela donde mi mamá trabajaba y me pasaba toda la tarde viéndola trabajar con sus alumnos e incentivándolos a lo importante que es terminar los estudios. (...) Estuve negada a elegir una carrera que me llevara a ser docente. (...) Una vez que entre a Letras me enamoré de la carrera. (...) seguía negada a ser profesora, pero ahora se le agregaba una incertidumbre que tenía ¿yo era capaz de poder enseñar?, ¿yo tenía la vocación de ser docente? (Ana, producción de 2022).

La intervención de la estudiante resulta relevante como primera escritura en la cátedra, personal y compartida, ya que recupera conceptos, concepciones y percepciones sobre el valor de la carrera docente en su vida, la necesidad de “tener vocación” entre otros temas que abren una perspectiva sobre las representaciones sobre la docencia.

Además, la posibilidad de intercambio y de respuestas en el foro dispara reflexiones que no fueron las primeras. Les compañeres leen entre líneas en las narraciones ajenas y pueden percibir lo que no se ve a simple vista y dar ingreso a sus propias concepciones. Lourdes responde a la entrada anterior agregando una variante al tema docente como lo es el sueldo y el reconocimiento social de la profesión:

¡Hola Ana! Me llamó la atención tu negación a elegir una carrera docente en un momento, dado que a mí me ocurrió algo similar. Recuerdo que hasta el tercer año de secundario la profesión docente no me interesaba para nada, probablemente por la una de las razones que mencionaste sobre el sueldo o también porque creo que es un trabajo muy importante que no recibe el mérito que merece. (...) Lo que cambió mi opinión sobre ello, y me hizo interesar en la educación como carrera, fue una profesora de historia que tuve en mi cuarto año de secundaria. Su metodología y energía en las clases la hizo resaltar entre todas las profesoras que había tenido antes y me surgieron dudas parecidas a las tuyas ¿Yo podré ser capaz de interesar así a personas? ¿De incentivarlos a aprender? (Lourdes, producción de 2022).

Aunque Lourdes sostenga que tiene dudas parecidas a las de la compañera, su respuesta propone variantes nuevas en las que analiza y piensa la profesión y el valor social de la docencia. No solo es enseñar, sino incentivar, lograr interés en estudiantes, entre otros.

Al acceder a los textos que producen las alumnas podemos comenzar a conocer las concepciones que pueden explicitar y las que se han configurado en sus trayectorias que la escritura trae a la superficie, tal como lo menciona Carola Hermida:

Existe una relación profunda entre lenguaje y subjetividad, entre narrativa y memoria. (...) Más que centrarnos en el contenido de los textos, creemos que el interés y la productividad de estos discursos radica en sus grietas y en los interrogantes que nos interpelan (Hermida, 2017: 13).

En estas escrituras se sensibilizan los recorridos personales y se comparten. Además de registrar sus anteriores experiencias, reconocen las percepciones y concepciones propias y de les compañeres: hallan lugares comunes y disidencias que permiten repensar y movilizar cuestiones como “ser buen o mal docente”, “cómo se da clases”, “recorridos lectores”, entre otros.

Mirar como extranjeros

La escritura de lo solicitado en la consigna se resuelve en un foro donde cada estudiante comparte un texto describiendo una clase de alguna de las dos cátedras que se hallan cursando. La propuesta es que lo hagan analizando lo sucedido, *extrañando la mirada*, con

una óptica novedosa, mirando como extranjeros sus propias prácticas, como propone Valeria Sardi (2013).

... dejarse perturbar por la realidad, por las prácticas escolares, por lo instituido y crear una nueva perspectiva sobre lo que se ha considerado como real, como cotidiano, como habitual. Se trata de interpretar y reinterpretar la realidad como si fuera siempre nueva, como si la viéramos cada vez desde una perspectiva inaugural. Es decir, podemos pensarnos como profesores y profesoras cuando miramos nuestra realidad cotidiana de la escuela o en los espacios socioeducativos como si fuéramos viajeros en tierras ajenas (Sardi, 2013: 21-22).

Proponemos un ejercicio de distanciamiento y objetivación de la experiencia, necesarios para extrañar la mirada sobre las prácticas docentes cotidianas. Un entrenamiento, primero sobre las profesoras de la cátedra, para poder luego extrañar la mirada sobre sus propios recorridos. Como propone Sardi, visitar el quehacer diario con ojos desnaturalizadores, para poder profundizar en él y reinterpretarlo constantemente.

Un final para iniciar

Al finalizar el cursado de la cátedra Didáctica e Investigación Educativa en Lengua y Literatura I, en el primer cuatrimestre, se propone una actividad de escritura sobre el proceso de preparación de material didáctico que servirá para desarrollar las prácticas en el nivel secundario. Esperamos que esta escritura pueda ser un primer boceto de la construcción de un marco teórico/metodológico/referencial sobre el tema asignado para el desarrollo de la práctica docente que analice, reflexione y justifique el por qué se ha elegido lo que se ha elegido, con qué aporte de cada uno de los materiales bibliográficos se trabajará, cómo aparecerán esos materiales en las clases, etc. Consideramos, como sostienen Mathieu y Blake, que escribir, en esta instancia, puede posicionar las decisiones e intervenciones en el dictado de la materia.

Lengua y/o literatura no son objetos de enseñanza que estén “ahí afuera” – en los contenidos de los libros de texto o en los cerebros lúcidos del especialista– para ser transportados y/o “bajados” de algún limbo curricular y ser asimilados por el indolente alumnado. Lengua y literatura se constituyen en objetos de enseñanza por las decisiones e intervenciones de un docente en interacción con otros –las estudiantes– en el marco de una trama social que las implica como sujetos en un contexto educativo. Hay una responsabilidad a la hora de decidir qué enseñar y donde lo que se juega es un posicionamiento político frente a la democratización del conocimiento (Mathieu y Blake, 2013: 77).

Valentina explica en su texto las dificultades y los aprendizajes que le significaron la planificación del tema asignado para el desarrollo de su práctica:

Cuando iniciamos la selección de los Naps, creímos que era una mera selección del párrafo en donde nombrara específicamente “entrevista”. Sin

embargo, cuando profundizamos el análisis y comenzamos en paralelo la búsqueda del texto, nos dimos cuenta que era mucho más que una búsqueda de la palabra la “entrevista”, sino que era realizar un análisis transversal del Nap de Primero/Segundo. De esta manera, seleccionamos aquellos que consideramos que referían a textos con trama dialógica como, por ejemplo, el primero que elegimos en relación a la conversación: [cita de los Naps] “Sostener el tema, realizar aportes (ejemplificar, formular preguntas y dar respuestas pertinentes, solicitar aclaraciones, dar y pedir opiniones y explicaciones; parafrasear lo dicho, aportar información remitiéndose a las fuentes consultadas, entre otros) que se ajusten al contenido y al propósito; utilizar recursos paraverbales (entonación, tonos de voz, volumen) y no verbales (gestos, postura corporal) adecuados.” (Valentina, producción de 2021).

La estudiante da cuenta de la lectura y la relectura necesaria de los Naps (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) para comprender y confeccionar la preparación de sus materiales didácticos. La escritura, en esta instancia, posibilita que al finalizar el recorrido exista un tiempo para dar cuenta de “dónde estaba, dónde estoy y hacia dónde quiero ir”. Se espera que se analice el propio proceso de generación de materiales, las decisiones y el recorrido que llevan hasta el momento y las condiciones en que darán inicio a la residencia en las escuelas secundarias.

Evaluamos, me evalúan, evalúo

Al finalizar el desarrollo de la práctica docente en el nivel secundario se solicita una tarea de escritura reflexiva focalizada en el momento de la evaluación. Mediante la narración en primera persona se les pide que presenten el proceso de evaluación que como practicantes propusieron a sus estudiantes. Proponemos que analicen y expliciten el tipo de evaluación realizada, el marco en que la desarrollaron, los objetivos que encarnaba y demás elementos de incumbencia en dicha instancia. En estos textos esperamos y solicitamos que se recuperen los elementos tangibles y objetivables, que el relato de lo sucedido sea analizado y permita la reflexión y que se contemplen los materiales simbólicos implicados.

En el camino transitado estas últimas semanas realizando nuestra práctica docente me he dado cuenta que cada una de las clases han sido para aprender de nuestros errores. No fue excepción la tarea de evaluación, la cual creí que no iba a tener dificultades, sin embargo, no resultó así. (...)

Desde los primeros preparativos de las clases sabíamos que queríamos que lxs chicxs realizaran una entrevista propia como evaluación final. Por lo que, teniendo en cuenta las entrevistas analizadas y lo que fueron aprendiendo en este tiempo, consideramos que era una tarea que iban a poder realizar sin dificultades y que les iba a gustar. (...) En ese momento me di cuenta que nunca explicitamos de manera oral o en la consigna que nada podía estar sacado de internet, algo que quizás era una obviedad para nosotros pero que lxs chicxs no habían tenido en cuenta. Cuando empezamos a corregir también noté que el hecho de que copiaran de otras fuentes cambiaba la mayoría de las notas y no lo habíamos incluido como criterio de evaluación en las rúbricas. (...) Era algo que considerábamos obvio que no debían hacer y que no era necesario especificarlo. Sin embargo, considero que fue un error

y que es algo a tener en cuenta en las futuras evaluaciones para incluir en las rúbricas y en las consignas (Valentina, producción de 2021).

Esta escritura analiza y plantea aciertos y dificultades. Como menciona Valentina, para les practicantes era una condición que se suponía compartida por les estudiantes, pero que al no ser explicitada y contenida en los criterios de evaluación supone una situación de tensión y una necesaria reorganización. Esta escritura brinda a les estudiantes/practicantes la posibilidad de constituirse como docentes capaces de dar cuenta de sus propias acciones y decisiones, ante les estudiantes del nivel secundario. A la vez, permite posicionar la evaluación como un momento clave del proceso educativo que requiere de la explicitación del modo en que se realiza para cumplimentar diversos objetivos.

Informe de la propia práctica

Les proponemos la redacción de un trabajo de escritura epistémica sobre su desarrollo docente durante las prácticas profesionales. El pedido de un *informe* (narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo) sobre el proceso llevado a cabo en el desarrollo de la práctica docente debe incluir el análisis de las diferentes cuestiones involucradas en la práctica.

Informar la propia práctica permite presentar la reflexión sobre los problemas, los aciertos, las dificultades y los hallazgos que cada instancia implicó, propiciando la presentación y el análisis de experiencias particulares que, junto con Sardi (2013), denominamos *incidentes críticos*.

(...) escrituras que rememoran experiencias de la residencia donde lxs profesorxs en formación observan un desajuste entre lo planificado y lo efectivamente concretizado se inscriben en una zona de incertidumbre que da cuenta de la lógica azarosa, contingente e imprevisible de las prácticas docentes. Es decir, se trata de escrituras que textualizan experiencias de la práctica del orden de lo inesperado, narraciones de una práctica docente que se desacomoda en su concreción, que se modifica al calor de su hacer, que muta, cambia, irrumpe, desconcierta (Sardi, 2013: 6).

Esta instancia propone la escritura de un género tipificado, el informe, que necesariamente deberá proponer un formato acorde al tipo textual pedido y un recorte de todo el recorrido realizado, priorizando fragmentos de la práctica que permitan seguir reflexionando sobre el quehacer docente y las residencias realizadas. La escritura, en esta instancia, permite sistematizar y reflexionar sobre el acontecer del proceso docente tanto cuando ocurre como cuando se escribe sobre ello.

Registro intervenido

En esta escritura se les insta a recuperar los materiales generados/registrados, solicitados en la consigna de *Llevar registro*, y se les propone realizar operaciones de lectura crítica sobre estos. Se espera que cada estudiante retome su recorrido escritural y lo pueda leer críticamente e intervenirlo con nuevas anotaciones, comentarios, subrayados, resaltados, modificaciones, aportes, citas y otras voces (teóricas, literarias, de compañeros, amigos, familiares...).

Esta actividad, necesariamente posterior al registro, tiene por objetivo evidenciar el análisis metacognitivo del material para dar cuenta de certezas, aciertos, desaciertos, reajustes, interrogantes, intereses, posibles caminos para futuras indagaciones, entre otras.

El texto resultante presenta códigos diversos y personales, es de carácter gráfico y verbal, puede incluir ilustraciones, esquemas, mapas, entre otros. En él aparecen opiniones, percepciones, emociones. Además, quedan claramente diferenciadas (visualmente) las dos instancias: el recorrido y la metacognición, es decir, el registro y la intervención.

Cuaderno propio

Los cuadernos de un escritor cumplen una función muy específica: en ellos se va edificando pieza a pieza la identidad del autor ante sí mismo.

Susan Sontag, *Contra la interpretación* (1996)

Como final integrador del recorrido escritural les solicitamos agrupar los materiales generados y crear un texto final personal. De dicha instancia surgen textos que, a partir de la recopilación de los materiales creados y por medio de una organización, revisión y renovación, presentan una forma personal que da cuenta del proceso de cada estudiante.

Nos interesa la continuidad escritural en tanto que, como en el cuaderno de un escritor, en las propias escrituras, cada una se pueda reencontrar, reconocer y seguir pensando. Tomamos la idea de cuaderno propio (que puede ser carpeta, portafolio o bitácora) porque en ella sobrevuela un gesto muy similar al de los docentes de “mirar” sus prácticas, reflexionar y escribir sobre ellas como parte importante de la construcción de su saber pedagógico. Entendemos “construcción” e “identidad” como procesos que también se configuran en diálogos sostenidos con otros, por lo que esta tarea significa el cierre de este posible recorrido escritural, que además se piensa como personal y social. Personal en cuanto cada estudiante puede mirar su propio recorrido, y social ya que los compañeros leen y escuchan lo escrito, además del equipo de cátedra, y luego queda disponible como material de consulta para otras cátedras, otros estudiantes o investigadores.

El presente cuaderno será un recorrido por todos los trabajos realizados en las materias Didáctica e Investigación Educativa en Lengua y Literatura I y Práctica Docente I. Ser docentes es tomar decisiones y considero imprescindible explicitar las mismas para reflexionar sobre el proceso, por lo que después de transcurrido el año académico, considero necesario mirar nuevamente estos escritos para modificarlos, completarlos o hacer nuevos escritos a partir de ellos, mirarnos desde otra perspectiva y reflexionar sobre las decisiones tomadas y el camino transitado como alumnxs y profesorxs.

NUESTROS COMIENZOS

Capítulo Cero

En este apartado se incluirá el primer debate que realizamos en la materia Didáctica e Investigación Educativa en Lengua y Literatura I aproximadamente en el mes de abril de 2021 (...) Pienso en lo necesario que es realizar estas tareas de escritura en muchas de las cátedras que transitamos, revisando nuevamente los escritos que realizamos en un

principio para reencontrarnos con ellos y con el/la estudiante que los escribió hace un tiempo atrás. Personas que ahora miramos a la distancia y podemos ver el avance y el camino que recorrieron (Valentina, producción de 2021).

Considero que escribir de/sobre las prácticas tiene una importancia que debería ser tenida en cuenta en muchos otros espacios curriculares. Nos permite recuperar todas nuestras experiencias y observarlas desde una perspectiva distinta para, de esta manera, reflexionar y aprender de eso. Es, de forma análoga a la imagen inaugural de la cátedra, mirarnos a nosotros mismos recursivamente.

Este año lleno de experiencias fructíferas y gratificantes (muchas veces, también, estresantes y angustiantes) me enseñó a comprender la complejidad y responsabilidad que implica la docencia. No sólo involucra el momento de clase en que esta inicia a una determinada hora y finaliza a tal hora. La tarea docente comprende un sinfín de aspectos en los que hay que trabajar de forma constante para lograr que en el aula se garantice el derecho de todxs lxs estudiantes a recibir una educación de calidad (Ricardo, producción de 2020).

En los fragmentos vemos los ensayos de les estudiantes por dar cuenta de sus recorridos a partir de la propuesta de aunar los escritos realizados en el año en un texto final e integrador.

Conclusión

Las cátedras de práctica docente son recorridos donde les estudiantes ejercitan el quehacer que desarrollarán profesionalmente una vez obtenido su título. Consideramos que, a la par de la formación específica de la disciplina, se deben brindar instancias de escritura que posibiliten la ampliación de las posibilidades de desarrollarse como docente e investigadores de las propias prácticas.

Dar clases implica el desarrollo de muchas y simultáneas actividades, las que creemos pueden ser auto-monitoreadas, repensadas y analizadas corrientemente. La salud de la profesión docente consiste en pensarnos, aprender del propio ejercicio y el de les colegas. Es fundamental, entonces, generar materiales que nos permitan visibilizar nuestros recorridos y ponerlos a disposición para compartir. En esta lógica, escribir es una invitación a volver a mirar la práctica de manera recursiva, una y otra vez, cada vez que se escribe sobre esa experiencia en proceso (Sardi, 2013: 13).

Las propuestas que hemos presentado aspiran a cumplir una función significativa y configuradora del quehacer de les practicantes en la residencia docente, y esperamos se consoliden como dispositivos de la tarea cotidiana que desarrollarán como futuros y futuras profesionales.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, Maite (2003). "La resolución de problemas". *Propuesta Educativa*, N° 26, pp. 51-54.
- Bombini, G., y Labeur, P. (2013). "Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica". *Enunciación*, Vol. 18, N° 1, pp. 19-29.
- Carlino, P. (2003). "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere*, Vol. 6, N° 20, pp. 409-420.
- Hermida, C., Pionetti, M., & Segretin, C. M. (2017). *Formación docente y narración: una mirada etnográfica sobre las prácticas*. Buenos Aires, Noveduc.
- Mathieu, C., Blake, C. (2013) "Enseñanza de la Lengua y La Literatura: una mirada desde la escritura de las prácticas", En Sardi, V. (Comp.) (2013). *Relatos inesperados*. La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Negrin, M. (2008). "Contar historias sobre la escuela". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, N° 4, pp. 32-44.
- Sardi, V. (2013). "La escritura en la formación docente en Letras". En Sardi, V. (Coord.) *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27892>>.
- Sontag, S. (1996). *Contra la interpretación*. Madrid, Alfaguara.

Enseñar inglés como lengua otra: habitar, sentipensar, enunciar fronterizamente

BAUM, Graciela (UNLP) - gracielabaum@gmail.com, gbaum@fahce.unlp.edu.ar

Resumen

Para el presente trabajo nos apoyamos en la concepción de lengua otra –inglés lengua otra (Baum 2021)– y su enseñanza, e incorporamos tres lugares de enunciación fronterizos: un *locus* de lenguajear/*languaging* (Maturana, 1988; Mignolo, 2010) que excede y/o precede a las gramáticas; un *locus* de gramatizar/*grammaring* (Baum, 2023, en prensa) que desatiende la hipernormatividad y el prescriptivismo esclerosantes, y que también se ubica por fuera del marco de las habilidades (Larsen-Freeman, 2003)¹; y un *locus* de pedagogizar/*pedagogizing* (frente a una pedagogía) (Walsh, 2017). Elegimos hacerlo desde este corrimiento (que puede percibirse como disruptivo de la norma) porque nuestra concepción de espacio de pensamiento no se plantea ni se construye desde la clausura disciplinar ni desde el rigor científico los cuales se agotan en el sostenimiento de su mismidad moderna. *La ciencia* desarrolla una mirada sobre la otredad (usualmente su objeto de estudio, al que piensa y en nombre del cual habla) montada en una suerte de paternalismo benefactor (articulado para existir la otredad) en los márgenes de las disciplinas, en espacios territoriales, comunitarios, etc. donde el diferencial de poder y la jerarquía racializada son dos tácitos en el atrapamiento histórico del blanqueamiento de/en América / Abya Yala a partir de la conquista. Conocimiento / poder –el binomio consensuado y legitimado por cuerpos institucionales y académicos modernos de conocimiento / poder– regula accesos y obturamientos según lógicas noreurooccidentales, masculinas, blancas y heteronormadas, tras una retórica científico-social inclusiva, y al decir de una lengua: el inglés, (re)productora de las lógicas antes mencionadas.

Palabras clave: lugar de enunciación – inglés lengua otra – matriz colonial del poder – enseñanza.

Cita: Baum, G. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Enseñar inglés como lengua otra: habitar, sentipensar, enunciar fronterizamente*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ

Opciones léxicas, nombrar, opciones políticas

Lenguajear una lengua otra, gramatizar, pedagogizar implican no tanto verbo como verbalidad, sentipensamiento accionable, dinamismo, quiebre sintagmático y apertura. Precisamos visibilizar que la(s) lengua(s) que habitamos y nos habita(n), y las categorías y palabras que habilitan son un campo de disputa; y es menester comprender que la producción y acumulación de significados, su circulación y permanencia son enclaves de poder. Pedagogizar es politizar insurgentemente los límites de la pedagogía en tanto teorización pura

¹ Larsen-Freeman (2003) sostiene en su versión de *grammaring* que la gramática es una habilidad (VS competencia) o un proceso dinámico más que la adquisición formulaica de un sistema de reglas. Manifiesta que el objetivo de abordar la enseñanza de la gramática desde su perspectiva es el de efectuar un cambio de paradigma ya que se desplaza del nivel descriptivo al performativo (usar la gramática correcta, significativa y adecuadamente).

sobre la educación, y conmover las bases de sentido que la (in)movilizan, para tornarla intervenciones otras. No solo un quehacer pedagógico-político institucionalizado en tanto oficio sistemático sino una aproximación rizomática –un tanto imprevisible y esquiva– que se constituye en la medida del ir haciendo, del ir enseñando y (des)aprendiendo para aprender inglés como una lengua otra. Una lengua otra y su decir otro –desacoplándose (no totalmente desacoplada por su herencia imperial/colonial) de la colonialidad del poder y su estatuto global– habilita recorridos y trayectorias situados, idiosincrásicos, sin el corset de lo prescrito (prescripto) desde la gramática, ni el panóptico del nativismo, ni la concepción de lengua extranjera (externa y extraña) siempre (in)aprehensible, (im)poseíble; en definitiva, una alternativa a las miradas alternativas de la lengua como medio-objeto-herramienta-código-sistema-recurso a ser controlado, abarcado y dominado. La lógica colonial positiva, bancaria y mercantil propia de la enseñanza del inglés en sus diversas acepciones nominativas en la diáspora angloaprendiente: lengua extranjera, segunda, meta, inter, internacional, global, adicional, franca, etc. (Baum, 2021), nos somete a contenidos y términos de enseñanza comoditizados que silencian subjetividades, identidades y arraigos otros. Al interior de la matriz colonial del poder (MCP de aquí en más) (Mignolo, 2003 y 2020) en el plano del control y la gestión de la subjetividad, la intersubjetividad, el conocimiento y el conocer –en el que se sitúa la educación– la operatoria de un dispositivo central anglocéntrico (como parte de uno mayor de privilegio blanco) tanto en el nivel global como regional y local, invisibiliza el racismo, la meritocracia y el fascismo epistémico en base a una retórica moderna de igualación e inclusión de la diferencia, léase *disolución* de la diferencia.

La inclusión de la diferencia concebida como desigualdad no genera inclusión genuina sino subordinada (Andreotti, 2011); es decir, en la esfera de la enseñanza de inglés promueve un tutelaje estatal institucionalizado que entrena y domestica (¿a todos por igual?) en el aprendizaje acrítico de la lengua. Esta complicidad garantiza la potestad hegemónica sobre los significados y, por ende, en tanto procesos paralelos, el control del dinero que mueve al sistema-mundo capitalista (Wallerstein, 1976). El inglés es la lengua de la globalización hegemónica actual y el instrumento más poderoso para el borramiento de las memorias de los pueblos dado que sus hablantes abandonan sus lenguas ancestrales para “caber” en la comunidad global. Esto en tres medidas, a saber. Primero, dado que se consume como “bien cultural” mediáticamente y esto diluye su condición de “bien colonial” desdibujando la diferencia colonial; segundo, su estatuto “natural” de pregnancia lingüística global conduce a que rápidamente se escolarice, curricularizando contenidos (tópicos, discursos, géneros, prácticas de enseñanza) despolitizados, lavados, sin relevar ni revelar los términos pedagógico-coloniales en los que el Estado decide tal incorporación al sistema educativo; tercero, aun cuando no se impliquen procesos inminentemente destitutivos, la constitución de la enseñanza y el aprendizaje / consumo de la lengua moderna / colonial atraviesa las subjetividades e intersubjetividades de los estudiantes de manera progresivamente destitutiva y (re)configura sistemas categoriales e imaginarios, debilitando la posibilidad de detectar los mecanismos de control y dominación lingüísticos (entre otros) en todos los ámbitos de la MCP (Mignolo, 2003). Permitir tal institución es –al mismo tiempo– ser garantes de la permanente y activa (re)institución de la modernidad euro-usa-centrada.

Sostenemos esto porque las lenguas modernas son instituciones que estructuran “la realidad”, producen activamente “lo real”, mediante moldes homogeneizantes atados a la escritura alfabética: unas categorías (gramaticales), unos ordenamientos (sintácticos) unos contenidos (léxicos) y unos géneros (textuales / discursivos); sin embargo todos ellos están subsumidos en unos términos (ideológico-políticos) que operan hegemónicamente, desde marcos binarios cartesianos y de universales abstractos creados por la enunciación renacentista (luego ilustrada) que se perpetuó como centro de control del poder colonial. Es

decir, las reglas internas al lenguaje ofrecen –mediante los sustantivos en las lenguas modernas– una ficción de control o fijación de la realidad a la que adherimos acríticamente y en ese mismo movimiento nos sometemos al poder de la enunciación que domina los significados y define lo significable. Esto es posible porque éste está diseñado e instituido por la voluntad colonial del poder que gobierna a los actores que dirigen las instituciones y controlan las narrativas.

El caso de la lengua inglesa ilustra abrumadoramente este escenario de dominio lingüístico global –y consecuente destitución lingüística global– dado que cuenta con 379.682.200 de hablantes nativos y 1076.766.120 de hablantes no nativos (Ethnologue, 2022). Más allá de la estadística que puede ser importante, la urgencia consiste en visibilizar la configuración monológica, el monolenguajear / *monolanguaging* (Veronelli, 2015) moderno / colonial que desaloja la exterioridad y entrona una realidad o relato solo observables con/desde lentes euro-etno-gloto-céntricas. Lo mismo aplica a la posibilidad de hacer de tal construcción colonial de la realidad algo vivible, pensable, lenguajeable desde los márgenes de la modernidad sin ser racializadx, inferiorizadx y negadx.

Retomamos las palabras de Garcés (en Walsh, 2005) para echar luz sobre la economización de dominios cuyo correlato directo no es la economía:

En tal sentido es importante notar cómo otros órdenes de la vida funcionan de igual manera que la economía; específicamente me interesa resaltar cómo existe una distribución geopolítica del conocimiento y de las lenguas. Las lenguas y los conocimientos funcionan como funciona la economía: mediante un sistema valorativo que clasifica asimétricamente la producción, consumo, distribución y circulación de bienes (Garcés en Walsh, 2005: 148).

La lengua otra –inglés para nosotrxs– vuelca “cabeza para abajo” (*upside down*) a la lengua moderna (*el* inglés) para que muestre su lado oscuro, deleve las huellas destitutivas y revele su colonialidad. En este escenario la lengua otra es grieta que aloja el pensamiento fronterizo y el bilenguajear / *bilanguaging*, al tiempo que incomoda la coraza moderna, anglocéntrica y su apego al canon del *Self* iluminado, de la *humanitas* mesiánica que las lenguas modernas agencian. El español (“nuestra” lengua moderna/colonial), sin embargo, no habilita la nominalización a través del gerundio [en inglés: *linguaging*, *bilanguaging* (Mignolo, 2003), *grammaring* (Baum, 2023), *pedagogizing* (Walsh, 2017)] y la fluidez asociada a sus resonancias de acción en curso, procesuales, realizativas. En su lugar ofrece dos versiones: el equivalente en infinitivo que imprime inmovilidad a lo sustantivado a pesar de su raíz verbal, o, en algunos casos, el equivalente nominal abstracto (gramatización, pedagogización) que distancia completamente a quien enuncia de lo enunciado, de lo vivido, de lo sentido: lo pone fuera del sujeto que lo objetiviza y sobre él se pronuncia. Las gramáticas modernas –que suponen criterios consensuados de enseñabilidad– son las cárceles de lo simbolizable en tanto normativizan y normalizan el uso de la palabra en una comunidad lingüística; sin embargo, la lengua otra –tanto como la insurgencia en el prescriptivismo de la propia-otra– desobedece la episteme que la regula desde la colonialidad del poder, muestra los mecanismos de regulación y control (la trampa moderna), y genera una alternativa decolonial que no es una gramática alternativa sino una alternativa a las gramáticas modernas / coloniales inscriptas en las lenguas de poder / saber. Una apuesta decolonial implica volver la mirada sobre las apropiaciones modernas que desmemorian la conciencia de las historias no modernas cuyo lenguaje ha sido desalojado y sobredicho (eliminado o traducido a lenguas modernas escritas) por las lenguas alfabéticas, escriturarias, imperiales; esta maniobra destitutiva es parte de la racialización lingüística cuya empresa se ha constituido en

la *ars grammatica* colonial y sus objetivos pedagógicos, políticos, religiosos y de dominación en general.

Ver e indagar dentro de la matriz colonial del poder desde la decolonialidad nos permite detectar estos fenómenos de doble cara y disputar sentidos también lingüísticos y pedagógicos, que son siempre profundos sentidos políticos.

Rehistorizar, repolitizar la lengua y emocionar el lenguaje

La posibilidad de (re)historizar decolonialmente implica comprender que no todo es lo mismo, que los que concebimos como conceptos únicos son solo funciones de lo mismo hegemónico, normalizado y destitutivo de toda anterioridad (Mignolo, 2015). En este contexto, indagar en los relatos de universalidad nos permite pensar la modernidad como una narrativa históricamente situada y encontrarnos con su aspiración totalizante para desarticularla y recuperar las historias con minúscula, las historias de la exterioridad creada por la modernidad, las historias “en-el-guion”, en la frontera. De tal modo, esta lógica se presenta como una alternativa a las epistemologías modernas (no colonial, no moderna) y no como una epistemología alternativa a las modernas (otra moderna, colonial), que a su vez visibiliza la colonialidad en las formas de conocimiento legitimadas por la rigurosidad intelectual y científica del Renacimiento, la Ilustración y su Humanismo. A esta maniobra nos habilita el método decolonial *sui generis* propuesto por Mignolo y Vázquez, el cual –en relación al pensamiento moderno– se propone:

1. Mostrar su genealogía en la modernidad occidental, lo que nos permite transformar las pretensiones universales de validez de los conceptos occidentales y convertirlos en conceptos históricamente situados
2. Mostrar su colonialidad, que es la forma en que han funcionado para borrar, silenciar, y denigrar otras formas de entender y relacionarse con el mundo
3. Construir sobre este terreno la opción decolonial como un espacio no normativo, abierto a la pluralidad de alternativas. (Mignolo et al. 2015:130)

Volviendo a la rehistorización como mecanismo develador de modernidad occidental (1 arriba), Mignolo recurre a una reflexión sobre las lenguas que echa luz sobre nuestro propósito de revelar la genealogía del racismo en la concepción misma de las lenguas “de conocimiento” –Latín y Griego primero, y las seis lenguas modernas más tarde–:

El racismo moderno/colonial, es decir la lógica de la racialización que emerge en el siglo 16, tiene dos dimensiones (ontológica y epistémica) y un único propósito: clasificar como inferiores a todas las lenguas más allá del Griego y el Latín y las 6 lenguas modernas, y mantener el privilegio enunciativo de las instituciones, los hombres y las categorías de pensamiento del Renacimiento y la Ilustración (Mignolo, 2013: 12).

Continúa diciendo Mignolo,

Las genealogías de pensamiento se dan a través de quienes están en posibilidad de producir conocimiento en un momento histórico, desde un

espacio y sensibilidad; desde una lengua particular, porque el conocimiento lo determina, en gran medida, el idioma en que se produce. El inglés, el alemán y el francés son las tres lenguas de mayor peso de la alta modernidad, y continúan teniendo su hegemonía como lenguas del conocimiento y la literatura mundial. Es importante ver que lenguas bien establecidas gracias al peso de la escritura, como el chino, el japonés y el árabe, no fueron desplazadas por las lenguas coloniales modernas; lo que sí pasó con el quechua, el aimara y el náhuatl, que sufrieron el impacto del latín y el español durante la Colonia (Mignolo, 1999: 63).

Esta locación geohistórica de la primera Modernidad en el siglo 16 en la Europa imperial y su expansionismo colonial permite desarticular la hegemonía de la retórica monocultural (“alta cultura” VS. saberes, mitos, relatos) en sus lenguas vernáculas (alfabéticas, escritas, letradas, impresas en libros VS. lenguas ágrafas, de tradición oral) y comprender los mecanismos constitutivos de culturas, lenguas y comunidades de habla (colonialidad ontológica y epistémica) hasta nuestros días (2 arriba). La subalternización de la palabra de quienes “toman prestadas” las lenguas de poder implica la asignación de un subvalor a tal enunciación –no sería el caso “de boca de” un nativo de esa lengua– y por ende al conocimiento (su geopolítica) producido en ella por la subjetividad enunciante. Esto es así por la tríada propuesta por Quijano (1992, 2000): raza, clase, género, cuya vigencia explicativa nos acompaña para dar cuenta de la reinscripción del pasado colonial en un presente más colonial que nunca.

La colonización y la colonialidad lingüística han operado sobre el lenguajear de los pueblos dominados inferiorizando su decir (anclado en una racionalidad primitiva, infantil, incivilizada) sonoro y no sonoro. Recurrimos al pensador chileno Humberto Maturana para redefinir el lenguaje desde un lugar otro, no moderno:

(...) Así, para comprender la historia evolutiva que da origen a lo humano, es necesario primero mirar el modo de vida que al conservarse en el sistema de linajes homínido hace posible el origen del lenguaje, y luego mirar al nuevo modo de vida que surge con el lenguaje, que al conservarse establece el linaje particular al que nosotros los seres humanos modernos pertenecemos.

Al referirse al modo de vida, Maturana remite a las conductas “sociales” (de convivencia) de nuestros ancestros africanos 3,5 millones de años atrás y ubica al lenguaje “(...) como un dominio de coordinaciones conductuales consensuales, [que] exige una historia de encuentros recurrentes en la aceptación mutua suficientemente intensa y prolongada (Maturana, 1988:201).” Nos dice Maturana que el modo de vida que aun mayormente conservamos “ofrece todo lo que se requiere, primero, para el origen del lenguaje; segundo, para que en el surgimiento de éste se constituya el conversar como entrecruzamiento del lenguajear y el emocionar (...)” (Maturana, 1988: 201).

En su formulación sobre el surgimiento del lenguaje, Maturana otorga un papel central a las emociones y, entre ellas, prominentemente al amor: “Es el modo de vida homínido lo que hace posible el lenguaje, y es el amor (...) la emoción central en la historia evolutiva que nos da origen” (Maturana, 1988: 202).

Como vemos, su tándem conceptual lenguajear / emocionar / conversar nos aloja, primero, a *todxs* como seres humanos. Segundo, desarma la razón como fuente de saber “puro” al

privilegiar el emocionar junto con el lenguajear. Tercero, nos devuelve palabras imprescindibles para nuestra humanidad: amar y conversar. Encontramos en su quehacer una estrategia decolonial de desacople de la retórica moderna y de la lógica colonial, y un camino de enunciación otro, en / desde la frontera (3 arriba).

Entonces, entendemos fundamental contestar el privilegio enunciativo instituido en / desde la MCP y normalizado sistémicamente que reproduce la perpetuación de un conocimiento totalizante, ubicuo y único: el europeo, enunciado en lenguas modernas (eminentemente inglés) por cuerpos blancos y masculinos, agentes regentes de la MCP –su epistemología e instituciones–. Como hemos visto, la cara oscura de tal privilegio es la negación y supresión de la exterioridad europea encarnada en la subalternidad y su subjetividad concebida como irracional y sub/no/humana, y expulsada de toda intersubjetividad y diálogo de pensamientos. Ontológica y epistémicamente, seres inferiorizados a partir del dispositivo que lo posibilita: la raza, y su mecanismo de reedición histórica: la racialización (Veronelli, 2015).

En inglés sí, pero fronterizamente

Como hemos venido insistiendo, el desprendimiento implica abandonar la confianza en las purpurinas que obnubilan y en las promesas de inclusión, pertenencia, movilidad y promoción. Esto conduce a decidirse “por” (la opción de) habitar la conciencia de la modernidad/colonialidad, un lugar otro que convive conflictivamente con las fuerzas que buscan activamente desactivar el conflicto etnoracial, aquietarlo, borrarlo mediante maniobras epistémicas de amplio rango: desde la exotización y la borradura (Lastra, 2008), la construcción de la diferencia como déficit (Andreotti, 2011), la interculturalidad funcional (Walsh 2009), hasta la inclusión subordinada y la opresión internalizada (Andreotti 2011), entre otras.

El pensamiento fronterizo en tanto hábitat es –por definición– un espacio crítico. La cuestión de la criticidad –abundantemente referida en el campo educativo aunque mayormente vaciada de referencias y sentidos–, es a nuestro entender un concepto de interés una vez transvestido en ropajes denominativos provistos por el pedagogizar decolonial. Como sabemos, podemos pensar “la crítica” inmediatamente en el sentido frankfurtiano en tanto teoría crítica como instrumento pedagógico de emancipación de lxs sujetos sociales frente a las opresiones del sistema capitalista para transformar –desde su conciencia crítica de las relaciones de poder– sus circunstancias (Magedenzo en Tasat, 2003). También podemos retomarla en el sentido pedagógico gramsciano en tanto permite pensar las actuales hegemonías (no ya uni sino multipolares pero no por eso menos hegemónicas) relacionamente y, por tanto, pedagógicamente. Si las fuerzas sociales y las relaciones sociales de producción capitalista –en el contexto de la sociedad civil y política– se transforman en poder político, cambiar tales relaciones puede conducir a cambiar el modo de producción (Mayo, 2014). En tanto, Catherine Walsh (2017) –con quien acordamos– contribuye a la discusión desde la perspectiva decolonial basándose en tres cuestiones: 1. la crítica se pronuncia desde la óptica occidental, moderna, sobre la realidad occidental moderna, sin vinculación con la exterioridad; 2. la exterioridad (alteridad, otredad) no participa del diálogo crítico que si bien se instancia socialmente (clase), se introyecta y proyecta individualmente en tanto le interesa el sujeto en su conciencia de clase, en su egopolítica más como camino de logros que como red de relacionales recíprocamente constitutivas; 3. en relación a los puntos 1 y 2, hay un acervo y entrecruzamiento de lo cosmológico, territorial, espiritual, natural, de saberes y conocimientos; un entramado de todo lo viviente del cual formamos parte, y que ha sido al menos ignorado por la “criticidad” euronorteamericana. Siguiendo a Walsh, el pensamiento pedagógico crítico en la tradición de la izquierda secular

masculina occidental, no puede –tampoco se lo ha propuesto– dar cuenta de las problemáticas del “resto” del mundo.

Así, no calificamos de “crítico” al pensamiento fronterizo (aunque así oportunamente se lo haya calificado) dado que entendemos le sobreimprime un sentido que le es propio, y que seguramente ha quedado textual-históricamente preso de los *trending topics* de cada momento teórico. Nos corremos del marco “crítico” y planteamos que el proceso de fronterizar(nos) (*bordering*) se radica geopolíticamente, es decir, nos convoca primero a una predatación histórica, a una anterioridad dentro de la modernidad misma en la que la narrativa europea de opresión clasista no había comenzado a escribirse. En segundo lugar, se radica corpopolíticamente (Mignolo y Tlostanova, 2006) porque nos remite a 1492 y a la inflicción de la herida colonial en los cuerpos colonizadxs, esclavizadxs, explotadxs, que es génesis del pensamiento fronterizo como espacio comunal de reconstitución y reexistencia hasta nuestros días. Por eso el primer lugar de enunciación es el cuerpo y sus conocimientos in-corporados (*embodied knowledges*); es el cuerpo / (en el) territorio. La experiencia sensorial y sensible / (en) la Pacha saqueada, expoliada; la memoria y la dignidad del cuerpo y su integridad irreductible en una trama indisociable con la cultura, el suelo y el cosmos.

La geocorpopolítica del pensamiento fronterizo es también la pertenencia en el sentido de domicilio existencial kuscheano, que nos arraiga y nos ofrece un lugar de enunciación frente al devenir de la geopolítica del poder occidentalizante, reoccidentalizante, hoy desoccidentalizante, en términos de disputas en torno al control del poder colonial, de la MCP. Sin embargo, en este devenir, no ha habido ni hay una voluntad biocéntrica que se articule macropolíticamente desde un lugar de enunciación decolonial. Las acciones reconstitutivas han emergido como respuestas espasmódicas ineludibles a denuncias de los pueblos respecto de crímenes de lesa humanidad y de lesa ambientalidad.

La pregunta, para quienes vemos en este estado de cosas un enorme problema planetario, sigue siendo ¿qué podemos hacer? Proponemos aquí recortar esta gran pregunta en pequeñas preguntas –¿qué podemos hacer desde aquí?– en las que cada colectivo indague no disciplinarmente, es decir, no en el marco de las disciplinas científicas sino del lenguaje, emocionar y conversar de los quehaceres particulares. Esto es, desde una pedagogía decolonial. Las pequeñas preguntas podrán generar aportes a la gran pregunta y un mejor entendimiento de su sentido fundamental y de sus posibilidades de praxis situada, fronteriza.

En el caso que nos ocupa, la enseñanza de inglés como lengua otra, habiendo referido a las cuestiones léxicas en el apartado 2, nos focalizaremos en el curriculum de inglés y en los lugares de enunciación que construimos en / desde él.

Gimeno Sacristán (2007) nos dice que el currículum es un dispositivo ideado para regular los contenidos y las prácticas involucradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es el contenido cultural que las instituciones educativas desean transmitir a quienes las frecuentan, su expresión y sustanciación en tanto plan cultural que tales instituciones realizan bajo ciertas condiciones. Así, el currículum estructura la cultura escolar –y es estructurado por ella– en términos psicopedagógicos y políticos.

A partir de esta definición, podemos avanzar en una composición del lugar que habitamos en este instrumento en tanto cuerpos vocerxs de la lengua moderna/colonial por excelencia y en el entorno de instituciones modernas. Dadas las condiciones históricas de valuación lingüística –como hemos visto– enseñar inglés suele instalarse con el peso y la fuerza de la tradición británica-europea, de la potencia norteamericana, y volverse una voz totalizante, racializante y cómplice de las diversas formas de exclusión que produce y aloja el sistema. Esta lógica se anida en el curriculum dado que tanto los contenidos de enseñanza como los

términos en que éstos ingresan en la estructura curricular permanecen incontestados, inconvencionales, y funcionales a la retórica de internacionalización, acceso, oportunidad y progreso que perpetúa la colonialidad lingüística y ausenta deliberadamente toda la contraprestación colonial que esto implica.

Los contenidos conceptuales conforman un modelo histórico de vaciamiento de contenidos políticos y un afán de blanqueamiento de esos vacíos mediante fórmulas multiculturalistas y lingüísticas en sentido débil; esto es, la lengua es concebida como un *a priori* allá afuera a ser tomado, consumido y usado. Sin embargo, su dinámica de producción y circulación devalúa a quienes no pueden acceder –lxs supernumerarios (Castel, 2002) a lxs que la lengua y su enseñanza dentro del sistema reproducen activamente–.

El *statu quo* que ha adquirido y en el que se asienta tal versión única del currículum de inglés radica –por un lado– en su estatuto de *commodity* y *ethos* euro / usa / mercadocéntrico el cual invisibiliza lo que la lengua hace como agente e institución, diluyendo su alcance para beneficiar a las grandes corporaciones de la industria de *el inglés*; por otro lado, la enseñanza recurre al canon proficientista y nativista desde el centro mismo de la enunciación de la MCP que habla a través de sus usuarios-consumidores que consumen (valga la redundancia ante la carencia léxica de mejores opciones) un imaginario, unas categorías, unas ideologías. La estrategia de construir una mirada lavada, internacionalista, franca, incluso tecnicista es una maniobra de mercado pero más aún de ocultamiento del lado oscuro de tal retórica –ya sea desarrollista y liberal o interculturalista. El lado oscuro oculta la geopolítica del conocimiento y el control de los significados, todo lo cual redundará también en la realidad meritocrática y exclusionaria que subyace al currículum de inglés.

En este sentido, entendemos que es preciso ver aquello que tal currículum no dice, aquello que ausenta, dado que nos permitirá problematizar una fuerte tradición tributaria de un discurso particular respecto de nuestro lugar del Sur “de” (que nos endeuda más allá del FMI) y revisar nuestro anclaje en determinadas concepciones de lengua no nativa-prestada, de su enseñanza y aprendizaje.

Entendemos que la lengua otra como opción fronteriza puede visibilizar los modos en que – al interior del currículum– la opresión velada y sostenida lleva a normalizar “lo dado” e ignorar los mecanismos legítimos para domiciliarnos en la diversidad y en la diferencia que somos. También, que es posible distanciarse de la voz del *establishment* y desendeudarnos luego de haber pagado con creces mediante complicidades históricas, para pensar y corazonar la pedagogía para la educación en inglés de nuestrxs estudiantes en nuestras aulas.

Sostenemos también que el pensamiento fronterizo desafía (y suspende) la retórica de legitimación internacional que funciona como lógica dispensatoria para dispensar lo que no conviene que sea (re)pensado. Al mismo tiempo detecta los sesgos funcionales, academicistas, globales y coloniales que instan a conductas obedientes y normocéntricas, periferizando las necesidades regionales y locales en pos de satisfacer mercados académicos y editoriales centrales.

La lengua otra se propone evidenciar el poder enunciativo del norte global en su falacia de desadueñidad de *el inglés*, el cual se supone ha sido donado al mundo como patrimonio para la intercomprensión, la interculturalidad y la ciudadanía global. Se propone también enfrentar el “sentido común” en el que *el inglés* genera una plusvalía deshistorizada y despolitizada dejando al margen la naturaleza política y performática de las lenguas. Sobresimplificaciones que solo provocan indefensión frente a fenómenos que son sostén de políticas coloniales.

La formación inicial de nuestrxs estudiantes / futurxs docentes en una pluriversalidad situada y decolonial no transita reduccionismos ni esencialismos ni es una romantización del

indigenismo. Sí se trata de un currículum (plan cultural) que nos rescata del desnombramiento, nos nombra con nombres propios, nos desenajena y reinscribe “lo americano” en tiempo presente para alojar la condición americana.

Por ello nos interpela la idea de desanonimizarlo o desalienarlo todo y (re)nominarlo desde la autoría comunal, comunitaria, de los saberes artesanales: una *minga* epistémica (de Sousa Santos, 2018) en el currículum mismo, que nos permita rescatar la educación de la despedagogización, y la enseñanza de inglés del saber como mera economía política. Es decir, una lengua –como todas, introyectada de conflictos y tensiones– pero asépticamente gestionada y marketinizada para su advenimiento algorítmico, estructural, lexicalizado.

Frente a esto, nuevamente, recurrimos a Kusch a través de la formulación de González Gasquez:

Detrás de toda cultura está siempre el suelo (...). Es el desde dónde, irreductible, de una comunidad. Sin suelo no hay arraigo y sin arraigo no hay reclamo por lo propio. El sentido profundo de una cultura está en que ésta puebla se signos y símbolos el mundo (...) para lograr un domicilio en el mundo a los efectos de no estar demasiado desnudos y desvalidos en él. Un horizonte simbólico –el adónde– que reúne todos los sentidos (políticos, económicos, tecnológicos, estéticos y sociales) de una comunidad y orienta toda decisión cultural (modo participado de situarse en el tiempo) del sujeto cultural (comunidad) que construye una significación propia mediante símbolos (sentidos) y desde allí entrama sus memorias y aspiraciones. Sin desde dónde (suelo) y adónde (horizonte simbólico: vocación histórica, proyecto histórico) no hay sujeto cultural” (González Gasquez, 1989: 91-92).

Conclusión

Pensar a lxs estudiantes de inglés como sujetxs sin suelo –sin desde dónde– y sin horizonte simbólico –sin adónde– es dispensarlx, desheredarlx de su cuerpo, de su acervo y agencia cultural no-europea. Las tradiciones importadas han pretendido subsumir a lxs estudiantes de inglés –según los momentos sociohistóricos– ya en unx estudiante con una segunda identidad con un proceso de necesaria anglización cultural en marcha, ya en unx estudiante “global” que no puede sino construirse desde una –así llamada– identidad intercultural global e irremediabilmente beneficiarse de su disponibilidad de la lengua inglesa. Si –tal como lo expone Kusch (1976)– la cultura propia es pertenencia allí afuera, lo es en tanto no puede serlo ese afuera, esa foraneidad en la que no podemos reconocernos sujetxs culturales, radicadx, domiciliadx. El mundo del que *no* somos ciudadanxs –contrario a lo que algunos modelos de interculturalidad funcional pretenden consignar– ya que ese mundo tiene su correlato en la globalización europea / colonial / capitalista que hoy siembra golpes blandos desde micropolíticas hipermediadas de miedo xenófobo, control, hipervigilancia e individualismo.

En este contexto, creemos que es función de todxs lxs que entendemos la lengua como sitio de lucha, conflicto, performatividad política, identidad, posicionamiento y construcción ideológicamente saturada (Bakhtin, 1981), problematizar, resistir y proponer pedagogías decoloniales que sean suelo y horizonte simbólico; Buen vivir, y alas de cóndor –y no de águila calva– para estudiantes y docentes por igual dentro y fuera de las aulas.

Referencias bibliográficas

- Andreotti, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. Nueva York, Palgrave, McMillan.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination* (Traducido por Caryl Emerson y Michael Holquist). Texas, University of Texas Press, pp. 259-422.
- Baum, G. (2021). "Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra." *Cuadernos de la ALFAL*, 13 (2): 133-168.
- (2023). "La perspectiva decolonial como espacio de pensamiento articulador entre la formación docente inicial y los dispositivos de inclusión en el Profesorado en Lengua y Literatura Inglesas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata". Ponencia aprobada, Red Estrado.
- Castel, R. (2002). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Paidós Ibérica.
- Ethnologue (2022). <https://www.ethnologue.com/language/eng/#language-fields>.
- González Gazqués, G. (1989). "Cultura y sujeto cultural en el pensamiento de Rodolfo Kusch". Vol. 6. Red Universidad Nacional de Cuyo.
- Garcés, F. (2005). "Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica". En: Walsh (Ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas*. Universidad Andina Simón Bolívar – Ediciones Abya-Yala.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires, Fernando García Cambeiro.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: from grammar to grammaring*. Boston, Heinle&Heinle.
- Maturana, H. (1988). "Lenguaje y realidad: el origen de lo humano". *Revista Colombiana de Psicología*, 5-6, mcmxcvii.
- Mayo, P. (2015). "Antonio Gramsci's Impact on Critical Pedagogy". *Critical Sociology*, 41 (7-8): 1121-1136.
- Mignolo, W., y Madina, T. (2006). "Theorizing from the Borders. Shifting to Geo- and Body-Politics of Knowledge". *European Journal of Social Theory*, 9 (2): 205-221.
- Mignolo, W. (1999). "I am where i think: Epistemology and the colonial difference". *Journal of Latin American Cultural Studies*. *Travesía*, 8 (2): 235-245.
- (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, Akal.
- (2010 a). "Desobediencia Epistémica (II) Pensamiento Independiente y Libertad De-Colonial". *Otros Logos. Revista De Estudios Críticos Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad*, 1 (1): 8-42. Disponible en: <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/2010-1.htm>
- (2010 b). *Desobediencia Epistémica. Retórica de la Modernidad, Lógica de la colonialidad, y Gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- (2013). "Geopolitics of sensing and knowing: On (de)coloniality, border thinking, and epistemic disobedience". *Confero* 1, (1): 129-150.

- (2015). *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad / decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- (2020). "The Way We Were. Or What Decoloniality Today is All About", *Anglística AION*, pp. 1-15.
- Quijano, A. (1992). "Colonialidad y Modernidad/Racionalidad". *Perú Indígena*, 13 (29): 11-20.
- (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, CLACSO.
- Sousa Santos, B. (2018). *The end of the cognitive empire: the coming of age of the epistemologies of the South*. Durham, Duke University Press.
- Tasat, J., y Avendaño Porras, V. (Coords.) (2020). *Pensar en Movimiento. Aportes a la práctica docente desde pensadores americanos*. Buenos Aires, UNTREF.
- Veronelli, G. (2015). "Sobre la colonialidad del lenguaje". *Universitas humanística*, (81): 33-58. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/index>.
- Wallerstein, I. (1976). *The Modern World-System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. New York, Academic Press.
- Walsh, C. (Ed.) (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.
- (2009). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". Ampliación de la ponencia dictada en el Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural" organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.
- (2017). "Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos", *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Abya Yala.

Umbral nivel medio-universidad. Estrategias en el aula para la adquisición del discurso académico

BRUZZO, María Virginia (UNNE) - virginia.bruzzo@comunidad.unne.edu.ar

AGUIRRE, María Celeste (UNNE) - aguirreceleste.unne@gmail.com

KÖHLI, Germán Alfredo (UNNE) - kohligermanalfredo@gmail.com

Resumen

Presentamos resultados parciales de una investigación aplicada, enmarcada en los estudios en alfabetización académica, en la que exploramos estrategias didácticas que favorezcan la adquisición del discurso académico en estudiantes de la UNNE (Universidad Nacional del Nordeste). Para ello, partimos de dos teorías: el *interaccionismo estructural* en su vertiente vinculada con discursos académico-científicos (Desinano, 2009, 2018), y la *alfabetización semiótica* (Camblong y Fernández, 2012; Camblong, Alarcón y Di Módica, 2012). Del *interaccionismo*, tomamos la noción de que la adquisición del lenguaje se da a través de una *captura y subjetivación* por el lenguaje; como resultado, fenómenos lingüístico-discursivos característicos de esta etapa permanecen a lo largo de la vida del hablante (Desinano, 2018). Por consiguiente, se observan en las producciones escritas de alumnos universitarios ingresantes, evidencias de que se encuentran frente a los discursos científicos en la misma posición que el niño ante la lengua materna (Desinano, 2009). Por su parte, de la *alfabetización semiótica*, tomamos el concepto de *umbral* (Camblong y Fernández, 2012), dado que se trata de estudiantes que habitan la frontera escuela-universidad, momento en que se tensa la relación sujeto-discurso. Para este trabajo, conformamos dos corpus de producciones escritas de alumnos ingresantes (2021) de Ciencias de la Educación (37) y de Geografía e Historia (47), correspondientes a dos trabajos prácticos del “Taller de Comprensión y Producción de Textos”. Para el desarrollo del taller recurrimos a artefactos didácticos (Camblong, Alarcón y Di Módica, 2012) de reflexión metalingüística con los que acercábamos a los alumnos al discurso académico a través de otros discursos, visuales y audiovisuales, similares a los del *mundo joven* (Simoni, Wingeyer y Aguirre, 2018), hasta llegar a los discursos académicos propiamente dichos. Contemplamos ambos grupos porque, durante el adentramiento a los discursos académicos, diversificamos las estrategias y pudimos compararlos. Además, tomamos como grupo de control, un corpus de producciones escritas, correspondientes a dos trabajos prácticos del mismo taller, de 51 ingresantes de Ciencias de 2020, cuando trabajamos con otros recursos didácticos. Nos proponemos, entonces, verificar la posible eficacia de las estrategias aplicadas en 2021. Para ello, analizaremos los corpus de manera cualitativa siguiendo el análisis del discurso de la línea francesa-brasilera (Desinano, 2009) para observar el proceso de adquisición del discurso académico; y cuantitativa a través de análisis estadísticos (Rasinger, 2020) sobre las calificaciones obtenidas. Como resultado, prevemos un impacto positivo de las estrategias utilizadas para ambos grupos de 2021, habiendo una pequeña diferencia en favor del de Ciencias de la Educación.

Palabras clave: discurso académico, estudiante universitario, alfabetización semiótica, interaccionismo estructural, estrategias didácticas.

Cita: Bruzzo, M. V., Aguirre, M. C. y Köhli, G. A. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Umbral nivel medio-universidad. Estrategias en el aula para la adquisición del discurso académico*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Introducción

En este trabajo, presentamos los resultados parciales de una investigación aplicada, exploratoria y longitudinal en el marco de los estudios en *alfabetización académica*. Los objetivos que nos propusimos para este estudio fueron:

- (i) Desarrollar un modelo de tratamiento de determinados aspectos de la adquisición del discurso académico, en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera.
- (ii) Contribuir al diseño de estrategias que atiendan al proceso de subjetivación de los estudiantes de la UNNE.

Para nuestra investigación exploramos estrategias didácticas que favorezcan la adquisición del discurso académico en estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Para ello, nos valemos de dos teorías: el *interaccionismo estructural* en su vertiente vinculada con los discursos académico-científicos (Desinano, 2009, 2018), y la *alfabetización semiótica* (Camblong y Fernández, 2012; Camblong, Alarcón y Di Mónica, 2012).

Del *interaccionismo estructural* tomamos el concepto de que la adquisición no es un fenómeno que acaba en la infancia cuando podemos asegurar que el niño “domina” su lengua, sino que es un proceso que continúa toda la vida (Desinano, 2009, 2018). Esto se debe a que la adquisición del lenguaje no es concebida como un proceso que culmina en el dominio de la lengua (entendida como una herramienta de la comunicación), sino que se trata de un proceso en el que el niño es *capturado* por el lenguaje para funcionar en él como sujeto, lo cual quiere decir que es *subjetivado en y por* el lenguaje (Lemos, 2000, 2002). De este modo, el niño, que se convierte en sujeto hablante, establece relaciones con el lenguaje durante el proceso de *captura* que van determinando las distintas etapas (*posiciones* con respecto a la lengua, según esta teoría), hasta llegar a la consciencia de su propia habla, que se da por la emergencia de la *escucha*, fenómeno que marca que el niño es capaz de corregirse y, por tanto, señala el fin de lo que tradicionalmente se conoce como el periodo de adquisición (Lemos, 2000, 2002). Sin embargo, las relaciones de tensión entre la lengua y el sujeto son una constante en la vida; el sujeto está en una frágil relación de tensión con el lenguaje que lo determina. De esta manera, cuando consideramos al estudiante universitario concebimos a un sujeto en constante tensión con el lenguaje, más aún cuando se enfrenta con discursos desconocidos como lo son los discursos académicos-científicos (Desinano, 2009).

Por su parte, también acordamos con la *alfabetización semiótica* (Camblong y Fernández, 2012 y Camblong, Alarcón y Di Mónica, 2012), teoría a partir de la cual el lenguaje es comprendido, más que como una herramienta de la comunicación, como una potencia semiótica, dado que, a través del lenguaje se vehiculizan, se crean y se deshacen, saberes y prácticas integrados a las distintas esferas de la vida, entendidas como *semiosferas*, concepto tomado por Camblong (2012 [2004]) de Yuri Lotman (1996). Nuestros estudiantes vienen de distintas *semiosferas* en las que el lenguaje tiene una función específica en su vinculación con los saberes y prácticas culturales de esas *semiosferas*, que bien pueden ser muy distantes de la del mundo académico de la universidad. En esta teoría, veremos, por tanto, que se plantea la idea de acercar las *semiosferas* de las que vienen los estudiantes a las *semiosferas* del mundo de la escuela.

Teniendo en cuenta estos marcos teóricos, hemos diseñado materiales didácticos con el fin de probar su eficacia; en este caso, específicamente, trabajamos sobre la aplicación de materiales didácticos, entendidos como *artefactos didácticos* (Camblong, Alarcón y Di Módica, 2012), diseñados en 2021 para la materia Taller de Comprensión y Producción de Textos, dictada en primer año y común a varias carreras de la Facultad de Humanidades: Letras, Geografía, Historia y Ciencias de la Educación; por esta razón, tenemos tres comisiones en esta materia: Letras, Geografía e Historia y Ciencias de la Educación. Aquí revisaremos la aplicación de los materiales que se diseñaron y aplicaron para las dos últimas comisiones mencionadas. Estos *artefactos didácticos* (Camblong, Alarcón y Di Módica, 2012) fueron pensados para que sirvieran para la reflexión metalingüística con los que acercábamos a los alumnos al discurso académico a través de otros discursos, visuales y audiovisuales (comics, videos de *YouTube* y *TikTok*, chats, etc.), que considerábamos similares a los del *mundo joven* (Simoni, Wingeyer y Aguirre, 2018), hasta llegar a los discursos académicos propiamente dichos. Nos proponemos, entonces, verificar la posible eficacia de las estrategias aplicadas en 2021, en contraposición a los materiales en uso hasta 2020.

Interaccionismo estructural

El interaccionismo estructural es una teoría sobre adquisición de primeras lenguas desarrollada en la Universidad Estadual de Campinas, iniciada originalmente por Claudia de Lemos en los años 90 e inicios de los 2000. Esta teoría está basada en la lingüística saussureana y el psicoanálisis lacaniano, y supone al lenguaje como condición del sujeto y del saber, posición perteneciente al *giro lingüístico* (Corredor, 1999). De esta manera, el *interaccionismo* se posiciona como teoría opuesta a las teorías cognitivistas que plantean que la lengua es una herramienta de la comunicación que se aprende a dominar (Lemos, 1986 y Desinano, 2009).

Como señalamos, del *interaccionismo*, tomamos la noción de que la adquisición del lenguaje se da a través de una *captura* y *subjetivación* por el lenguaje. Sostuvimos también, que las relaciones de tensión permanecen a lo largo de la vida. Esto se debe a que los efectos de *captura* constituyen resultados permanentes en nuestras vidas, lo cual quiere decir que cuestiones como el equívoco a través de la *analogía* (por ejemplo, morfológicos: saber-sabido; poder-podido; fonológicos: interior, ínterin - itinerario - intinerario) o el uso de *metáforas* para salvar los no-dichos conforman fenómenos lingüístico-discursivos característicos de esta etapa (*de captura*) que permanecen a lo largo de la vida del hablante (Desinano, 2018). Por consiguiente, se observan en las producciones escritas de alumnos universitarios ingresantes, fenómenos que evidencian que se encuentran frente a los discursos científicos en la misma posición que el niño frente a la lengua materna (Desinano, 2009). Por tanto, nos planteamos que es necesario trabajar considerando a los estudiantes como sujetos en relación de tensión con la lengua al enfrentarse a discursos desconocidos y no como sujetos que simplemente desconocen ciertos aspectos de su lengua materna, que son comunes en los discursos académicos.

De esta manera, tomamos de Desinano (2009) los conceptos de *polo de la fragmentariedad* y el *polo de la continuidad*, que le permitieron clasificar los fenómenos lingüístico-discursivos presentes en los textos escritos de estudiantes universitarios que conformaron su corpus de estudio. Estos estudiantes, al igual que el niño, pasan por un proceso de *captura* y *subjetivación* por los discursos académico-científicos. En ese proceso, encontramos que en un primer momento, equivalente a lo que denominó *primera posición* Lemos (2000, 2002), los textos producidos por los estudiantes, están más cercanos al *polo de la fragmentariedad* debido a que se presentan *fragmentos* de discursos otros, esto es, de los materiales de

estudio y del discurso del profesor, a la manera de *amalgama*, la fragmentación es percibida como rupturas en el texto que impiden una lectura continua: problemas en la puntuación, ideas sin terminar, falta de conectores o usos imprecisos de estos, hápax, lapsus, espacios en blanco inesperados, etc. En un segundo momento, o *segunda posición* según Lemos (2000, 2002), vemos que la *amalgama* de fragmentos se convierte en *cadenas latentes* de los discursos otros, por lo que, el discurso del estudiante sigue *anclado* en el discurso del profesor y de los materiales de estudio para su interpretación. Finalmente, en un tercer momento, o *tercera posición* (Lemos, 2000, 2002), las producciones del alumno se encuentran más cerca del *polo de la continuidad*, un polo ideal sin errores en el que el estudiante es capaz de *escucharse*, es decir, de leer su propio texto y de corregirse o reformularse, articulando así la emergencia de su propia voz de autor.

Alfabetización semiótica

Esta teoría fue desarrollada en la Universidad Nacional de Misiones e iniciada originalmente por Ana María Camblong y Froilán Fernández (2012). Está desarrollada dentro del campo disciplinar de la Semiótica, recupera aportes de Filosofía, de Antropología y de Lingüística, entre otros, y parte de la noción de *semiosfera* de Lotman (1996), entendida ésta como un *continuum* semiótico que posee rasgos distintivos posibilitados por procesos comunicativos de dicho espacio. A partir de la misma establece dos categorías que tomamos para este trabajo: *umbral* y *frontera*.

Señala esta teoría que en los diferentes inicios que emprenden los sujetos, como sucede el empezar la universidad, éstos atraviesan un umbral semiótico (Camblong, 2012) —no en términos físicos— que constituye una situación que surge del contacto entre semiosferas que requieren que los sujetos las traduzcan. Por lo tanto, para que los estudiantes ingresantes puedan atravesar la frontera entre el *mundo joven* (Simoni, Wingeyer y Aguirre, 2018) y el mundo académico, es necesario que consideremos que a partir de los umbrales se pueden "configurar instancias del tiempo-espacio del flujo de signos alterados ante tales o cuales circunstancias, [que] a la vez simbolizan un proceso de pasaje, de tránsito y de movimientos hacia lo otro" (Camblong, 2012: 17). Pero la clave radica en reconocer que ese movimiento hacia la otra semiosfera conlleva un "notable debilitamiento del lenguaje en tanto práctica semiótica estructural y estructurante de las interacciones socioculturales" (Camblong, 2012: 19). En otras palabras, los sujetos afrontarán dificultades en la producción lingüística porque se enfrentarán, en mayor o menor medida, a lo que Camblong (2012) denomina como *la crisis de los interpretantes* que, en nuestro caso, será la del estudiante cuyas producciones discursivas "no responden a los prototipos urbanos de clase media y a la lengua estandarizada del español-argentino escolarizado" (Camblong y Fernández, 2012: 95).

De este modo, durante el proceso de atravesar el umbral, los sujetos habitan un espacio de frontera entre ambas semiosferas que no se limita, en el caso de nuestros estudiantes, al primer año o a la aprobación de la asignatura, puesto que este espacio fronterizo no se asocia a un límite concreto, sino a experiencias particulares y diversas, por todo lo cual, ellos seguirán habitando la frontera mientras se enfrenten a las diferencias existentes entre los modos de decir de su mundo joven y los del mundo académico; es decir, mientras sigan enfrentándose a una "discontinuidad en el continuo" (Camblong y Fernández, 2012: 32).

Materiales y métodos

Recolección de datos

Esta investigación es de tipo longitudinal (Madrid, 2001) dado que tomamos producciones escritas de un mismo grupo de alumnos en distintos momentos de la cursada de una materia. Entonces, trabajamos sobre un corpus escrito conformado por trabajos prácticos de alumnos ingresantes de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), de la cohorte 2021, que corresponden a la materia “Taller de Comprensión y Producción de Textos”, de cursada anual. Las comisiones con las que trabajamos estaban conformadas por alumnos (a) del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación y (b) de los profesorados y licenciaturas de Geografía e Historia.

La cursada de la materia la iniciamos con un trabajo diagnóstico para relevar información sobre las *prácticas letradas* (Cassany, 2009) con las que están vinculados nuestros alumnos. Luego, a partir de lo relevado, para el desarrollo de la materia recurrimos a artefactos didácticos (Camblong, Alarcón y Di Módica, 2012) de reflexión metalingüística con los que acercábamos a los alumnos al discurso académico a través de otros discursos, visuales y audiovisuales (cómic, videos de *YouTube* y *TikTok*, chats, etc.), que considerábamos similares a los del *mundo joven* (Simoni, Wingeyer y Aguirre, 2018), hasta llegar a los discursos académicos propiamente dichos. Contemplamos ambos grupos dado que, a partir del adentramiento a los discursos académicos, luego de la realización del primer trabajo práctico, las estrategias se diversificaron y, por tanto, pueden ser comparados: mientras que en Ciencias recurrimos a textos comunes a las ciencias humanas vinculadas con la metodología de la investigación con guía de lectura y tutorías; para el otro grupo, elegimos textos de sus disciplinas, trabajados en clase.

Figura 1. Imagen de consigna y material audiovisual para trabajar Lectos.



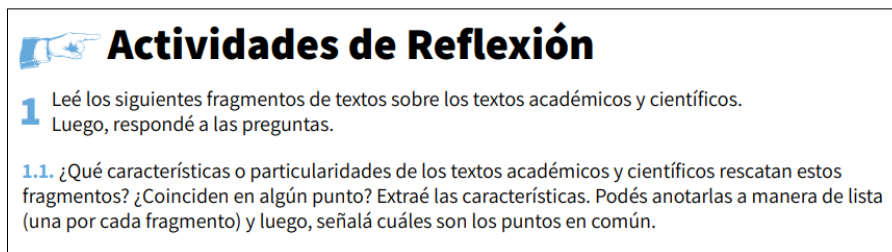
Fuente: Wingeyer, H. (coord.); Aguirre, M. C. y Bruzzo, M. V. (2021). Cuadernillo de Cátedra Taller de Comprensión y Producción de Textos. Unidad 1. Resistencia: UNNE, p. 6.

Figura 2. Imagen de consigna y texto para trabajar registros y contextos.



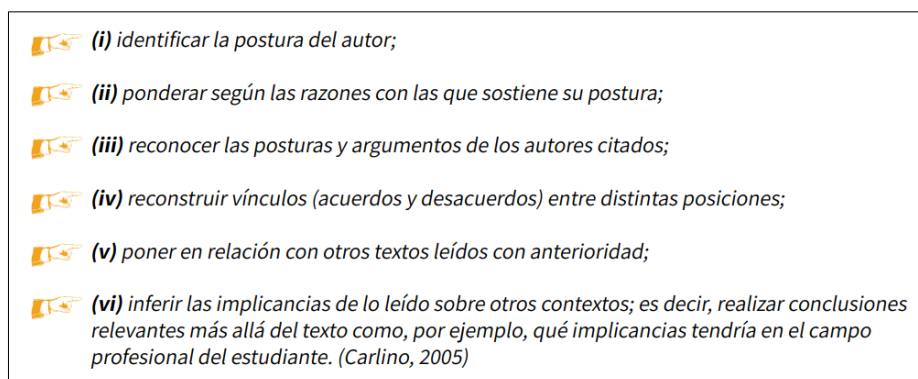
Fuente: Wingeyer, H. (coord.); Aguirre, M. C. y Bruzzo, M. V. (2021). Cuadernillo de Cátedra Taller de Comprensión y Producción de Textos. Unidad 1. Resistencia: UNNE, p. 8.

Figura 3. Imagen de consigna de guía de lectura.



Fuente: Wingeyer, H. (coord.); Aguirre, M. C.; Kohli, G. A. y Bruzzo, M. V. (2021). Cuadernillo de Cátedra Taller de Comprensión y Producción de Textos. Unidad 2. Resistencia: UNNE, p. 5.

Figura 4. Imagen de fragmento de texto con pautas de lectura.



Fuente: Wingeyer, H. (Coord.). Cuadernillo de Cátedra Taller de Comprensión y Producción de Textos. Resistencia, UNNE, p. 12.

La recolección de los escritos se llevó a cabo durante el primer y segundo trabajo práctico, desarrollados entre mayo y agosto de 2021. En ambas comisiones se trabajaron con las

mismas consignas, con la diferencia de que para el segundo trabajo práctico el texto disparador fue diferente.

En el primer trabajo práctico, las consignas estaban dirigidas a la reflexión sobre conceptos vinculados con la variación lingüística (dialectal, etaria, social y de registro) y la comunicación (circuito de la comunicación de Kerbrat-Orecchioni). Comenzamos con estos temas dado que consideramos en su momento que, a través de la reflexión sobre la comunicación y la variación lingüística, podíamos acercar a los alumnos a las semiosferas de los discursos académicos. De esta manera, cada actividad desarrollada en clases tenía como fin que los estudiantes reflexionen sobre la variación de las prácticas de lectura y escritura que cada ámbito implica, para lo cual utilizamos dos recursos audiovisuales:

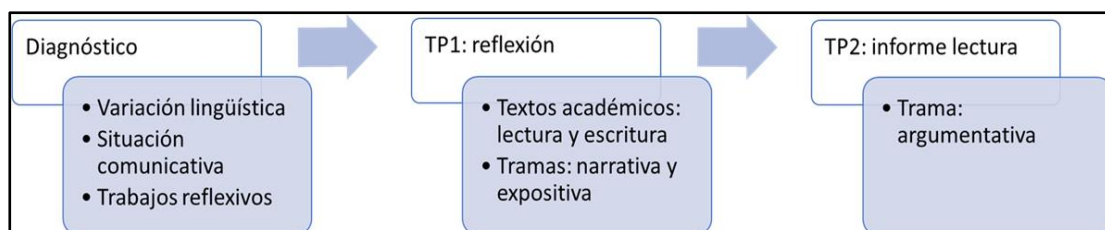
(a) *Cuando 2 separados se juntan en una cita a ciegas*, de Daniela Viaggiamari y Pablo Granados.

(b) *¿Por qué nos duele la cabeza? Facundo Manes explicó cómo combatirlo*, de Eltrece.

Luego del primer trabajo práctico, nos adentramos en los textos académicos propiamente dichos. En el segundo práctico, se solicitó la escritura de un informe de lectura. Para la realización de esta actividad, se trabajó en clases y en tutorías sobre diferentes textos con guías de lectura; se trabajaron también fichas de lecturas, resúmenes, el proceso de escritura, las propiedades del texto, las tramas (narrativa y expositiva) y cómo realizar un informe de lectura. Con el grupo de Ciencias se trabajaron los textos: *Epistemología y paradigmas*, de M. R. Lores Arnaiz (1986) y *Los sistemas de ideas*, de E. Morin (1991). Por su parte, con el grupo de Geografía e Historia, se trabajaron parcialmente los mismos textos trabajados con el grupo de Ciencias de la Educación, pero añadiendo textos vinculados a sus disciplinas, como *Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica*, de D. Betancourt Echeverry (2004) y *La memoria colectiva y la memoria histórica*, de M. Halbwachs (1986). Para la consigna del trabajo práctico, al primer grupo se les solicitó que realizaran un informe de lectura de unos de los textos trabajados, mientras que, al segundo, se les dio la libertad de elegir entre todos los textos trabajados en clase o un texto que hayan estudiado en otra materia. Esta decisión fue tomada debido a que no se pudo trabajar de manera extensiva sobre las guías de lecturas como con el primer grupo, debido a cuestiones de tiempo. Asimismo, cabe señalar que la cursada del grupo GH21 tuvo otra serie de inconvenientes, debido a que, por problemas de salud, la docente adjunta no pudo dictar varias clases teóricas.

Finalmente, cabe señalar que, luego del segundo trabajo práctico, se desarrollaron otros temas y se solicitaron dos trabajos prácticos más.

Figura 5. Diagrama de trabajos y contenidos desarrollados en los grupos de CE y GH de la cohorte 2021.



Fuente: elaboración propia.

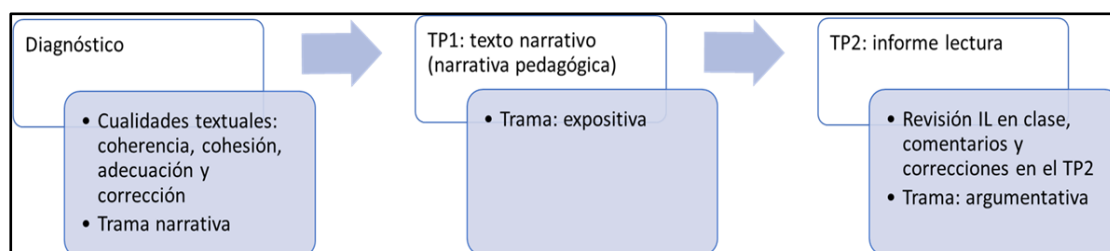
Del total de producciones escritas tomamos solo los trabajos de 35 alumnos de Ciencias de la Educación, grupo al que denominaremos de aquí en adelante CE21; y de Geografía e Historia, tomamos las producciones de 49 alumnos, llamaremos al grupo GH21 de aquí en adelante. Como criterio de selección tuvimos en cuenta solo las producciones de aquellos alumnos que hayan llegado al final de la cursada, esto quiere decir que, al finalizar el año académico hayan presentado al menos 3 de los 4 trabajos prácticos. En el grupo CE21 quedaba claro que los 35 rindieron los 4 trabajos prácticos del año, mientras que quienes quedaron fuera de la selección, solo rindieron el primero o el primero y el segundo. Para el grupo GH21, tomamos quienes rindieron 3 de los 4, dado que varios alumnos que llegaron a fin de año, no rindieron al menos 1 TP.

Por su parte, considerando que, para esta investigación buscamos determinar el impacto de las secuencias didácticas aplicadas en clase, tomamos también un grupo de control. Se trató de un grupo de alumnos ingresantes de la UNNE, que cursaron la misma materia “Taller de Comprensión y Producción de Textos” durante el 2020. A diferencia de los otros dos grupos, estos no trabajaron con variación lingüística, ni la comunicación, por tanto, no trabajamos sobre la reflexión de las distintas semiosferas que pueden habitar, ni de las prácticas de lectura y escritura que implican. En este caso, tomamos las producciones escritas del primer y segundo trabajos prácticos y del recuperatorio extraordinario del segundo.

La cursada inició con el proceso de escritura y las propiedades del texto y la trama narrativa. En el primer trabajo práctico, se solicitó la escritura de una narrativa pedagógica desde el punto de vista de ellos como alumnos, en vez de, como docentes. A continuación, se desarrollaron los temas: trama expositiva, fichas de lecturas, resúmenes, y cómo realizar un informe de lectura. En el segundo trabajo práctico, se solicitó el informe de lectura de al menos tres textos a elección libre. Dado que la mayor parte de los estudiantes no lograron aprobar el trabajo práctico, se realizó un recuperatorio especial en el que aquellos que desaprobaron podían reelaborar sus escritos. En clases, se repasaron los temas vinculados con el informe de lectura y se revisaron los inconvenientes que se observaron en la mayoría de los trabajos.

El corpus escrito de este grupo, que denominaremos CE20 de aquí en adelante, entonces, fue tomado de 54 alumnos, siguiendo el mismo criterio mencionado antes. Como señalamos, este corpus nos sirve de grupo de control, para triangular (Madrid, 2001) los resultados del análisis.

Figura 6. Diagrama de trabajos y contenidos desarrollados en la cohorte 2020 de CE.



Fuente: elaboración propia.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos, recurrimos al análisis cualitativo y al cuantitativo. Para el análisis cuantitativo, aplicamos el análisis estadístico (Rasinger, 2020) sobre las calificaciones

obtenidas, para observar si las calificaciones de los dos grupos tomados de 2021 mejoraron con respecto a las del grupo de control de 2020. Para ello, hemos considerado las variables dependientes e independientes controladas y no controladas (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010) que resumimos en la siguiente tabla:

Tabla 1. Cuadro comparativo de las variables dependientes e independientes de los grupos y cohortes señalados.

	CE21	GH21	CE20
<i>Variables independientes controladas</i>	<i>Artefactos didácticos</i>	<i>Artefactos didácticos</i>	<i>Artefactos didácticos</i>
	Reflexión sobre variación y situaciones comunicativas (escuela media-universitario)	Reflexión sobre variación y situaciones comunicativas (escuela media-universitario)	Trabajo teórico-práctico sobre las propiedades textuales
	Textos elegidos con guías de lectura	Textos elegidos trabajados en clases teóricas	
	Tutorías	Tutorías	
<i>Variables independientes no controladas</i>	Virtualidad por la pandemia	Virtualidad por la pandemia	Virtualidad por la pandemia
	Otras vinculadas con historias personales	Clases teóricas perdidas por enfermedad de la docente	Otras vinculadas con historias personales
		Otras vinculadas con historias personales	
<i>Variables dependientes</i>	Resultados en los TPs: aprobado / desaprobado	Resultados en los TPs: aprobado / desaprobado	Resultados en los TPs: aprobado / desaprobado

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al análisis cualitativo, recurrimos al *análisis del discurso* de la línea francesa-brasilera (Desinano, 2009) para observar el proceso de adquisición del discurso académico. Por tanto, retomamos los conceptos de *polo de la fragmentariedad* y del *polo de la continuidad* para el análisis. Observamos la presencia de (a) *fragmentos* de discursos otros dispuestos a manera de *amalgama*; (b) *cadenas latentes* de los discursos otros y (c) la presencia de una voz propia que se corrige o reformula.

Resultados de los análisis

Cuantitativos

A continuación, presentamos los resultados del análisis cuantitativo. En la primera tabla, podemos ver los resultados generales de las calificaciones obtenidas por cada grupo en el trabajo práctico 1 y en el 2, y el porcentaje que representa por sobre el total de trabajos tomados para el corpus en cada caso. Además, también señalamos el número de alumnos que no entregó el trabajo en cada caso.

Tabla 2. Calificaciones obtenidas por el grupo CE21 en los trabajos prácticos.

CE21				
	TP1	TP2	% TP1	% TP2
<i>aprobados</i>	30	24	85,71	68,57
<i>desaprobados</i>	5	11	14,29	31,43
<i>nota 6</i>	5	1	14,29	2,86
<i>nota 7</i>	8	6	22,86	17,14
<i>nota 8</i>	6	9	17,14	25,71
<i>nota 9</i>	5	7	14,29	20,00
<i>nota 10</i>	6	1	17,14	2,86
<i>total</i>	35	35	100,00	100,00

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Calificaciones obtenidas por el grupo GH21 en los trabajos prácticos.

GH21				
	TP1	TP2	% TP1	% TP2
<i>aprobados</i>	42	25	85,71	51,02
<i>desaprobados</i>	5	11	10,20	22,45
<i>nota 6</i>	5	10	10,20	20,41
<i>nota 7</i>	11	8	22,45	16,33
<i>nota 8</i>	8	2	16,33	4,08
<i>nota 9</i>	5	5	10,20	10,20

<i>nota 10</i>	13	0	16,53	0,00
<i>no entregó</i>	2	13	4,08	26,53
<i>total</i>	49	49	100,00	100,00

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Calificaciones obtenidas por el grupo CE20 en los trabajos prácticos.

CE20						
	<i>TP1</i>	<i>TP2</i>	<i>TP2r</i>	% <i>TP1</i>	% <i>TP2</i>	% <i>TP2r</i>
<i>aprobados</i>	44	21	14	81,48	38,89	42,42
<i>desaprobados</i>	6	31	10	11,11	57,41	30,30
<i>nota 6</i>	1	5	7	1,85	9,26	21,21
<i>nota 7</i>	11	6	3	20,37	11,11	9,09
<i>nota 8</i>	10	5	2	18,52	9,26	6,06
<i>nota 9</i>	18	5	1	33,33	9,26	3,03
<i>nota 10</i>	4	0	1	7,41	0,00	3,03
<i>no entregó</i>	4	2	9	7,41	3,70	27,27
<i>total</i>	54	54	33	100,00	100,00	100,00

Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar, en los tres grupos el porcentaje de aprobados disminuye sensiblemente para el segundo trabajo práctico. Sin embargo, para los grupos de 2021 el porcentaje de aprobados se mantiene por sobre la mitad, mientras que para el grupo de control este estaba notablemente por debajo del 50%. Incluso, podemos ver que, para el recuperatorio del segundo trabajo práctico, tampoco se alcanzó al 50% de aprobados de quienes debían rendirlo. Más aún, vemos que un 27,27% de ellos no realizó el recuperatorio.

A continuación, presentamos una serie de tablas en las que mostramos en detalle el porcentaje de alumnos que ha mejorado o empeorado en sus calificaciones entre el primer y segundo trabajo práctico y, para el caso del grupo CE20, realizamos también la comparación entre el segundo trabajo práctico y el recuperatorio.

Tabla 6. Porcentaje de alumnos del grupo CE21 que ha mejorado o empeorado en sus calificaciones entre el primer y segundo trabajo práctico.

CE21		
TP1 a TP2	Cantidad	%
Empeoraron Apr-Apr	9	25,71
Empeoraron Apr-Des	9	25,71
Empeora Des-Des	1	2,86
Mejora Des-Des	0	0,00
Mejora Des-Apr	3	8,57
Mejora Apr-Apr	6	17,14
Igual Apr	6	17,14
Igual Des	1	2,86
Total	35	100,00

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Porcentaje de alumnos del grupo GH21 que ha mejorado o empeorado en sus calificaciones entre el primer y segundo trabajo práctico.

GH21		
TP1 a TP2	Cantidad	%
-TP1 y Des TP2	0	0,00
-TP1 y Apr TP2	2	4,08
Des TP1 y -TP2	2	4,08
Apr TP1 y -TP2	11	22,45
Empeoraron Apr-Apr	15	30,61
Empeoraron Apr-Des	9	18,37
Empeora Des-Des	0	0,00
Mejora Des-Des	2	4,08
Mejora Des-Apr	1	2,04

Mejora Apr-Apr	3	6,12
Igual Apr	4	8,16
Igual Des	0	0,00
Total	49	100,00

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Porcentaje de alumnos del grupo CE20 que ha mejorado o empeorado en sus calificaciones entre el primer y segundo trabajo práctico.

CE20		
<i>TP1 a TP2</i>	<i>Cantidad</i>	<i>%</i>
-TP1 y Des TP2	3	5,56
-TP1 y Apr TP2	1	1,85
Des TP1 y -TP2	0	0,00
Apr TP1 y -TP2	2	3,70
Empeoraron Apr-Apr	11	20,37
Empeoraron Apr-Des	22	40,74
Empeora Des-Des	N	N
Mejora Des-Des	N	N
Mejora Des-Apr	0	0,00
Mejora Apr-Apr	3	5,56
Igual Apr	6	11,11
Igual Des	N	N
Total	54	100,00

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Porcentaje de alumnos del grupo CE20 que ha mejorado o empeorado en sus calificaciones entre el segundo trabajo práctico y el recuperatorio.

CE20		
<i>TP2 a TP2r</i>	<i>Cantidad</i>	<i>%</i>
-TP2 y Des TP2r	0	0,00
-TP2 y Apr TP2r	0	0,00
Des TP2 y -TP2R	7	21,21
Empeora Des-Des	3	9,09
Mejora Des-Des	7	21,21
Mejora Des-Apr	14	42,42
Igual Des	0	0,00
-TP2 y -TP2r	2	6,06
Total	33	100,00

Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar, con estas tablas es posible percibir que, aunque en comparación con el grupo de control, hubo una sensible mejoría en la instancia de evaluación de mayor exigencia, es decir, el segundo trabajo práctico con la redacción del informe de lectura, en el desglose puntual, podemos ver que hubo un porcentaje importante de desmejoría, tanto en el grupo CE21 como en el GH21. Así vemos desmejoría del 25,71% y del 30,61% respectivamente, en alumnos que aprobaron en ambos trabajos prácticos, pero con una nota menor en el segundo. Asimismo, lo vemos con un 25,71% y 18,37%, también respectivamente, en alumnos que aprobaron en el primer trabajo, pero no en el segundo. A su vez, hemos notado que un 22,45% de los alumnos que aprobaron el primer trabajo práctico no entregaron el segundo en el grupo GH21. Este porcentaje nos lleva a preguntarnos sobre las razones por este fenómeno, considerando que estos mismos alumnos realizaron al menos uno de los dos trabajos prácticos que se realizaron luego. Estas inquietudes quedarán para futuras investigaciones con la aplicación de otras herramientas (encuestas, entrevistas, etc.).

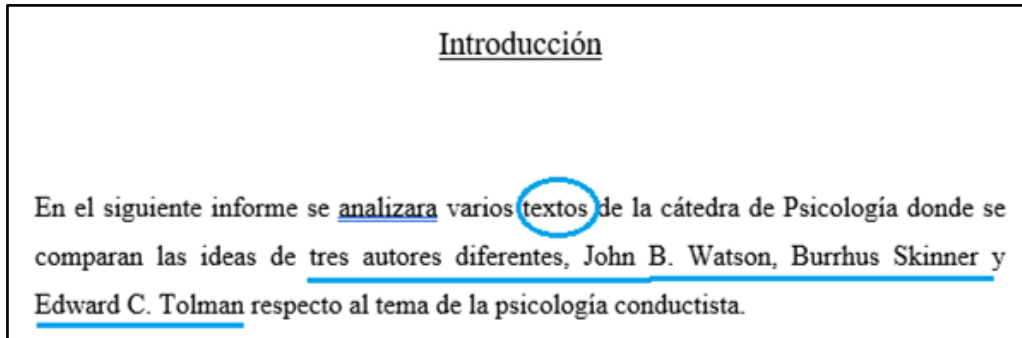
Cualitativos

En cuanto a los resultados cualitativos, presentamos a continuación algunas de las muestras que mostramos a manera de ejemplos. En líneas generales, hemos notado que aquellos trabajos prácticos desaprobados están más cercanos al *polo de la fragmentariedad*, mientras los que aprueban están más cercanos al *polo de la continuidad*.

Caso 0

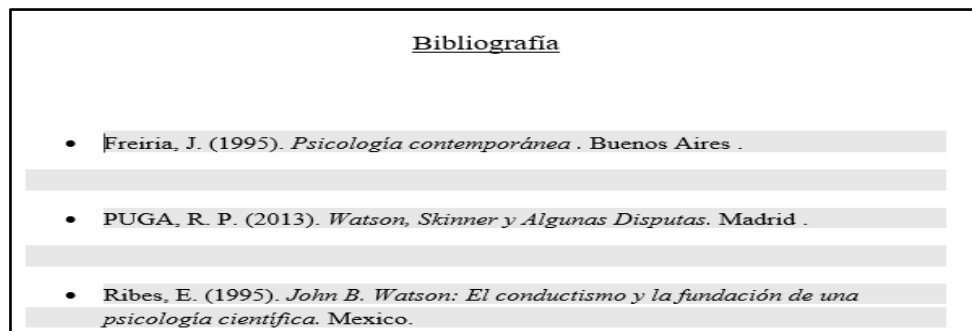
En este caso, mostramos fragmentos del trabajo práctico de un estudiante del grupo de control CE20 que desaprobó el segundo trabajo práctico y aprobó el recuperatorio.

Figura 7. Fragmento 1 del Trabajo Práctico N° 2 de un estudiante del grupo CE20.



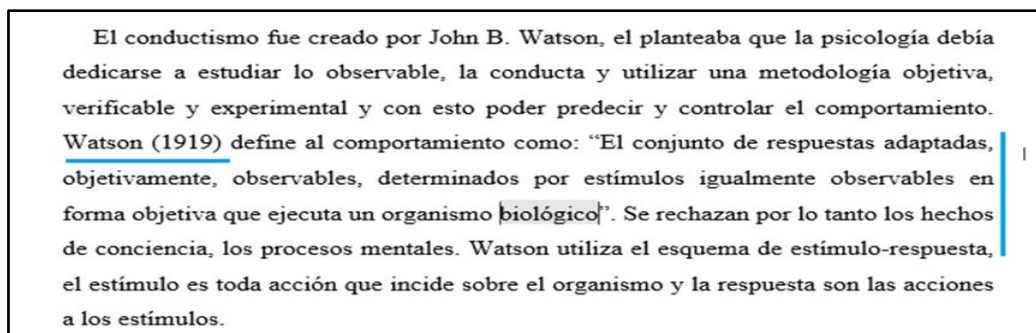
Fuente: elaboración propia.

Figura 8. Fragmento 2 del Trabajo Práctico N° 2 de un estudiante del grupo CE20.



Fuente: elaboración propia.

Figura 9. Fragmento 3 del Trabajo Práctico N° 2 de un estudiante del grupo CE20.



Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, en este caso vemos una serie de fragmentos de los textos fuentes presentados como si la cita fuera realizada por el alumno mismo, sin embargo, lo que había hecho era citar lo que citaba el texto fuente. Además, encontramos ciertas inconsistencias en el uso de la puntuación y de la acentuación, como también algunas incorrecciones como “analizara varios textos”. De esta manera, el texto está anclado en las voces de los textos otros, como en la segunda posición, dentro del polo de la *fragmentariedad*.

Para el recuperatorio, el mismo alumno desarrolla una voz propia que cita por sí mismo otras voces, de manera articulada y ordenada, como podemos ver en el uso de los conectores. Igualmente, es rastreable la voz de la docente, dado que el uso de los conectores y el modo de estructurar el trabajo se asemeja al modelo de informe presentado en clase. De todos modos, está claro que se trata de un texto cercano al *polo de la continuidad*, es decir, que está en la tercera posición.

Figura 10. Fragmento 1 del recuperatorio del Trabajo Práctico N° 2 de un estudiante del grupo CE20.

Introducción

El presente informe de lectura|| tiene como objetivo revisar y comparar diferentes fuentes bibliográficas con respecto al tema de las causas del fracaso escolar en un contexto de pobreza.

Primero, se revisará el artículo de Marcela Román (2013) para la REICE (Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación) “Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto”. Luego, un artículo de Ana María Pérez Rubio (2007) “Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores”. Y, por último, la tesis de grado de Evelyn Castillo (2017) de la Universidad de la Republica en Uruguay “Impacto de la pobreza en la educación del niño”.

Fuente: elaboración propia.

Figura 11. Fragmento 2 del recuperatorio del Trabajo Práctico N° 2 de un estudiante del grupo CE20.

En el primer texto, Román explica que este fenómeno llamado fracaso escolar, es muy frecuente en América Latina y mayoritariamente a las personas que pertenecen a los sectores más pobres:

Cerca del 80% de los jóvenes latinoamericanos pertenecientes a los segmentos más ricos de la población, concluyen la enseñanza secundaria. Dicho porcentaje sólo llega al 20% en el caso de los estudiantes cuyos ingresos familiares se ubican en un quintil más bajo. (Román, 2013, p.35)

Fuente: elaboración propia.

Figura 12. Ejemplo de informe de lectura comentado.

El presente informe de lectura tiene por objeto la revisión y el comentario crítico de artículos científicos que presentan aportes de la pragmática en la adquisición de lenguas extranjeras. Primeramente, comentamos un capítulo de un libro desarrollado por Blum-Kulka, (2000) en el que se exponen en líneas generales los aportes de la pragmática en la enseñanza-aprendizaje/adquisición de lenguas extranjeras y en otros estudios. A continuación, analizamos dos artículos de Blum-Kulka (1980) y Blum-Kulka y Olshtain (1984) en los que se presentan los resultados de la investigación “A Cross Cultural Study of Speech Act Realization Patterns”	Comentado [A2]: Inicio de la introducción Comentado [A3]: Presentación de los objetivos Comentado [A4]: Objetivos acordes al propósito de un informe Comentado [A5]: Presentación del tema Comentado [A6]: Presentación de la organización de la información en el informe y de las fuentes a “informar” con un pequeño comentario sobre el contenido de cada una
---	---

Fuente: Bruzzo, M. V. (2020). “Pragmática y adquisición de lenguas extranjeras. Una revisión bibliográfica”. Trabajo Final de Seminario de Posgrado.

Caso 1

En el caso 1 presentamos fragmentos de los trabajos de un alumno del grupo CE21 que desaprobó ambos trabajos prácticos. Del primer trabajo práctico presentamos un fragmento de la respuesta a la consigna “Ahora analizá la situación comunicativa vista en el video tomando uno de los elementos del esquema de la comunicación de Kerbrat-Orecchioni”.

Figura 13. Fragmento 1 del Trabajo Práctico N° 1 de un estudiante del grupo CE21.

Es competencia comunicativa para verbal porque en el video se ven muchas reacciones fisiológicas emocionales, como los suspiros, el ritmo al hablar en el Doctor cuando explica sobre los dolores de cabeza

Fuente: elaboración propia.

Como vemos, el inicio de la oración ya nos enfrenta a la fragmentariedad “Es competencia comunicativa paraverbal” nos lleva a la pregunta *¿qué cosa es “competencia comunicativa paraverbal”?* Además, observamos un espacio en blanco inesperado en “paraverbal” y la puntuación faltante al final de la oración y la conjunción “porque” que debería introducir una razón, pero, en vez de ello, introduce una serie de elementos cuya aparición en el texto no está explicitada más que por la relación latente entre la palabra “paraverbal” y esto elementos que están vinculados con, justamente, este concepto (reacciones fisiológicas emocionales, el ritmo al hablar).

En el segundo trabajo práctico, vemos una situación semejante de fragmentariedad. En este caso, vemos oraciones sueltas, ideas sin terminar, inconsistencias para mantener el referente: “el sistema de ideas”, entre otros fenómenos.

Figura 14. Fragmento 1 del Trabajo Práctico N° 2 de un estudiante del grupo CE21.

<u>¿Qué es un sistema de ideas y cómo organizarlas?</u> En lo personal un sistema de ideas podría ser algo así como, juntar todas las ideas que tengo de algo y comparar una con la otra para ver cual me resulta mejor, o también volver a reformular preguntas y volver a pensarlas hasta llegar a una decisión. Una idea es una representación mental que surge a partir del razonamiento o de la imaginación de una persona. Está considerada como el acto más básico del entendimiento, al contemplar la mera acción de conocer algo. Dicho de otra forma por Edgar Morin: un sistema de ideas se constituye por conceptos. Lo cual están asociados por vínculos lógicos, que adquieren consistencia y realidad objetiva a partir de su organización. Se pueden dividir en dos analogías: la primera, por un sistema atómico donde las partículas asociadas forman una constelación de electrones alrededor de un núcleo. ←

Fuente: elaboración propia.

De esta manera, consideramos que se trata, en ambos casos, de ejemplos de producciones escritas correspondientes a la primera posición, que se ubica al inicio del *polo de la fragmentariedad*.

Caso 2

En este caso también, presentamos fragmentos de los trabajos de un estudiante del grupo CE21, que desaprobó el primer trabajo y aprobó el segundo. Del primer trabajo, tomamos un fragmento de la respuesta a la consigna: "Completá la siguiente tabla según las variaciones y el registro presentes en el video. Además, incluí una pequeña justificación y, si es posible, una ejemplificación (extraída del video, claro está) para tu respuesta".

Figura 15. Fragmento 1 del Trabajo Práctico N° 1 de un estudiante del grupo CE21.

Categorías	Respuesta	Ejemplificación
Dialecto (región, provincia)	Conjunto (ordenado) de formas lingüísticas que utilizan, en forma ideal, todos los miembros de una comunidad lingüística para comunicarse entre sí (Cuadernillo De Estudio Taller De Comprensión Y Producción De Textos Pág. 7)	Cuando 2 separados se juntan en una cita a ciegas “Ser padre no es joda” (0:09) (Alusión a que es una tarea compleja y no debe tomarse a la ligera ser padre) “Uy que plomo que es” (00:12) (Alusión a que es una persona insistente) “Es una caradura” (Referencia a lo descarado) “La estas cebando” (Referencia a dar libre albedrío)

Fuente: elaboración propia.

En este caso, observamos cadenas latentes del manual de la cátedra. Este trabajo fue desaprobado porque la consigna se presenta como un imposible para el alumno (Desinano, 2009), dado que respondió siguiendo las prácticas de la *semiosfera* (Camblong y Fernández, 2012) académica de la escuela secundaria. De este modo, el alumno elabora sus respuestas como si se le solicitara conceptos extraídos del manual, con ejemplos propios, en vez de analizar una situación comunicativa aplicando los conceptos vistos.

En el segundo trabajo práctico, en cambio, vemos que la consigna sí significó algo posible para el alumno. De igual manera, vemos ciertos elementos que fragmentan el texto, como la inconsistencia en el uso de la primera persona del singular y del plural, el uso de las mayúsculas y el mantenimiento referencial ("*sus* pasos a seguir"), ideas inconclusas (se propone responder una pregunta que no responde), y conceptos que no quedan del todo claros, y que dependen del texto fuente para su interpretación. De todos modos, podemos notar que el alumno se acerca a la construcción de una voz propia, a pesar de que persisten ciertos elementos que fragmentan el trabajo.

Figura 16. Fragmento 1 del Trabajo Práctico N° 2 de un estudiante del grupo CE21.

En el presente informe luego de una lectura del texto Los sistemas de ideas De Edgar Morín (1992) analizaré diferentes interrogantes y cuestionamientos a debatir acerca de la importancia y reflexión de nuestra posición como constructores de ideas, sus pasos a seguir y nuestro contacto con lo que socialmente consideramos como doctrinas o sistemas de ideas cerrados. A medida que avance en el desarrollo iré contestando el siguiente interrogante producto del contacto con el texto ¿Somos nosotros constructores de ideas o meros receptores de la misma?

Fuente: elaboración propia.

Figura 17. Fragmento 1 del Trabajo Práctico N° 2 de un estudiante del grupo CE21.

Al adentrarnos en la organización del sistema de ideas, el mismo autor establece dos tipos de analogías en cuanto a lo que concibe como sistema de ideas: sistema atómico y celular, demostrando el vínculo desde una perspectiva concreta en función de sus objetivos y afinidades, conformando así la primera reflexión de sujetos activos presentes en la organización, dado que nos valemos de la propia afinidad mediante el diálogo y relaciones interpersonales para conformar y enriquecer nuestras primeras ideas buscando su consolidación y reorganización.

Fuente: elaboración propia.

Caso 3

Los fragmentos presentados aquí corresponden a un alumno del grupo GH21, quien aprobó ambos trabajos prácticos. Del primer trabajo práctico, tomamos un fragmento de la respuesta

a la consigna “Completá la siguiente tabla según las variaciones y el registro presentes en el video. Además, incluí una pequeña justificación y, si es posible, una ejemplificación (extraída del video, claro está) para tu respuesta”.

Figura 18. Fragmento 1 del Trabajo Práctico N° 1 de un estudiante del grupo GH21.

Categorías	Respuesta	Ejemplificación
Dialecto (región, provincia)	Rioplatense, bonaerense. La gente que aparece en el video, son en su mayoría originarios de CABA, o de la Provincia de Buenos Aires, lo cual se evidencia en sus pronunciaciones de las letras “y” y “ll”.	“Él se arrodillaba del dolor”

Fuente: elaboración propia.

A diferencia del caso anterior, vemos que en este trabajo para el alumno la consigna sí fue un posible. Además, vemos la emergencia de la voz propia al vincular lo dado en clase (el concepto de dialecto) con ideas propias tomadas de su conocimiento de mundo (la pronunciación palatal rehilada de la “y” y “ll” del español rioplatense).

En el segundo trabajo práctico, también podemos observar una voz que se apropia de los textos otros, y construye su propio texto, respondiendo a la consigna solicitada: realizar un informe de lectura. De esta manera, ambos trabajos se ubican cerca del *polo de la continuidad*, aunque se puedan observar algunas incorrecciones o inadecuaciones que no inciden en la construcción de la voz propia.

Figura 19. Fragmento 1 del Trabajo Práctico N° 2 de un estudiante del grupo GH21.

La Memoria, la Historia y el Territorio son conceptos que están fuertemente entrelazados entre sí. La Memoria, en particular, es una idea que ha tenido una creciente relevancia en el ámbito político-social a nivel global, desde hace casi un siglo. A su vez, es imposible tratar de la Memoria como hecho social sin traer a colación su relación con el estudio de la Historia y de los aspectos políticos, sociales y culturales de los espacios geográficos que forman parte fundamental de memorias colectivas específicas. ¿Cuál es el significado de la Memoria en los niveles político y social? ¿A qué podríamos llamar Memoria histórica? ¿Qué tienen que ver los reclamos territoriales con esta Memoria? La intención de este informe será precisamente, explicar este concepto tan complejo de la realidad social, con un especial énfasis en su relación a la historia y a los espacios territoriales. Nos valdremos principalmente de los artículos de los profesores Betancourt Etcheverry, Vergara Figueroa y Licon Valencia.
--

Fuente: elaboración propia.

Figura 20. Fragmento 2 del Trabajo Práctico Nº 2 de un estudiante del grupo GH21.

Teniendo esto último en cuenta, podemos pasar a hablar de los diferentes tipos de memoria. Etcheverry distingue claramente tres tipos de memoria en base a los diversos condicionantes sociales: Memoria individual, Memoria grupal y memoria histórica. La primera de estas, la memoria individual, atañe pues a nada más que la recolección de las experiencias pasadas vividas por un individuo. Es importante señalar que, la memoria a menudo solo puede clasificarse como individual en cuanto a que se enfrente u oponga al menos parcialmente a la memoria colectiva; pues es un hecho evidente que es imposible para la mayoría de individuos que su memoria difiera totalmente de la memoria hegemónica del grupo al que pertenece, o que no esté mínimamente influenciado o sesgado por esta.

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Como hemos visto a lo largo de esta ponencia, podemos afirmar que hubo un efecto positivo de los artefactos didácticos implementados en 2021, especialmente si se tiene en cuenta que, en principio, hay una sutil diferencia en los resultados entre el grupo CE21 y el grupo GH21 con una tendencia a favor del primero. Sin embargo, es difícil determinar qué factores pudieron haber afectado, dado que hay variables independientes no controlables, que podrían haber hecho la diferencia. Asimismo, debemos destacar que, a partir de la observación cualitativa, los aspectos sobre los que hay que trabajar principalmente son: (a) la consigna: diferencia nivel medio-universidad y; (b) la construcción de la voz propia diferenciada de otras. Consideramos que este último aspecto se puede trabajar, primero a través de la lectura y la comprensión y, segundo, a través de las herramientas formales de los discursos académicos, siempre en miras de facilitar a los estudiantes el pasaje a la semiosfera universitaria. Finalmente, nos parece relevante replicar este estudio para el año 2022 en adelante para comprobar la efectividad de los artefactos didácticos utilizados. Además, sería útil analizar los resultados de los trabajos que se tomaron posteriormente en la asignatura.

Referencias bibliográficas

- Camblong, A. (2012 [2004]). "Habitantes de frontera" *Cuadernos de Recienvenido*, 27, San Pablo, Curso de Pós-Graduação en Literaturas Espanholas e Hispano-Americana, pp. 5-23.
- Camblong, A. y Fernández, F. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Posadas, EDUNAM.
- Camblong, A. M., Alarcón, R. y Di Módica, R. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras*. Posadas, EDUNAM.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, McGraw Hill.
- Lemos, C. de (2000). Questioning the notion of development: the case of language acquisition. En: *Culture & Psychology*, 6 (2), pp. 169-182. Disponible en: [https://bit.ly/3idkUcv].
- (2002). Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. En: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, (42), pp. 41-69.

- Madrid, D. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. En: García Sánchez, M. E. y Salaberri, M. S. (eds.) *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*, pp. 11-45. Almería, Universidad de Almería, Secretariado de Publicaciones.
- Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario, HomoSapiens.
- (2018). La condición precaria del sujeto como hablante y la fragilidad del sistema de la lengua. Ponencia presentada en 21º *InPLA Intercambio de Pesquisas em Lingüística Aplicada*. Disponible en: [[https:// bit.ly/2YH2lo4](https://bit.ly/2YH2lo4)].
- Rasinger, S. (2020). *La investigación cuantitativa en lingüística: Una introducción*. Madrid, Ediciones Akal.
- Simoni, M. J.; Wingeyer, H. R. y Aguirre, M. C. (2018). Alfabetizaciones y pasajes. Reflexiones sobre (y en) los recorridos del Taller de Comprensión y Producción de Textos. En: *Actas de las VI Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, Bariloche, Universidad Nacional de Río Negro. Disponible en: [<https://bit.ly/3wlaWs6>].

Tabla de equivalencias

CE	(Grupo del profesorado y de la licenciatura de) Ciencias de la Educación
GH	(Grupo del profesorado y de la licenciatura de) Geografía y de Historia
CE20	(Grupo del profesorado y de la licenciatura de) Ciencias de la Educación - Cohorte 2020
CE21	(Grupo del profesorado y de la licenciatura de) Ciencias de la Educación - Cohorte 2021
GH21	(Grupo del profesorado y de la licenciatura de) Geografía y de Historia - Cohorte 2021
Des	Desaprobado
Apr	Aprobado
TP1	Trabajo práctico N° 1
TP2	Trabajo práctico N° 2
TP2r	(Recuperatorio extraordinario del) Trabajo Práctico N° 2

**Enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en la formación docente inicial:
diseño una propuesta didáctica mediada por TIC vinculada con el proyecto colectivo
“Tus profes te leen lo que escriben”**

CARDOSO, Silvana (ISFD 39 de Vicente López) - scardoso9@abc.gob.ar

Resumen

Si bien el primer año de pandemia nos dejó muchos aprendizajes, pese a las idas y vueltas, avances y retrocesos, el año 2021 planteaba nuevos desafíos. El nivel superior continuaba la cursada de manera virtual para lo cual era necesario retomar todo lo trabajado y potenciarlo. En el marco de la materia Didáctica de la Lengua y la Literatura II: enseñanza con TIC, las Tecnologías de la Información y la Comunicación garantizaban no solo el dictado de la materia, sino que también eran el objeto de enseñanza.

Me propuse en primer lugar precisar los conceptos que dan marco a las prácticas sociales de lectura y escritura, qué se entiende por su enseñanza, la selección de textos en torno a itinerarios de lectura y la integración de las TIC, no desde una mirada meramente instrumental, sino como medios que potencian las prácticas sociales de lectura y escritura individuales y colectivas.

Desde la Didáctica propia de la disciplina entendemos que el objetivo de la formación docente es preparar para "saber enseñar". Para ello es necesario brindar los marcos epistemológicos que den cuenta de qué y cómo enseñar la disciplina en la educación secundaria y cómo orientar a la organización y elaboración de secuencias de trabajo que articulen los distintos saberes involucrados en el aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula. Saber enseñar los contenidos de Prácticas del Lenguaje y Literatura requiere de un análisis didáctico, lo cual supone un manejo experto, tanto del conocimiento específico como de las condiciones de su apropiación por las y los alumnos en el contexto escolar.

Es en este contexto donde el Proyecto Regional “Tus profes te leen” cobra aún mayor relevancia. Un proyecto que nace, se desarrolla, circula en pandemia. Un proyecto que si bien ya para 2021 tomaba otro rumbo, desde la cátedra nos propusimos resignificarlo. Un proyecto nacido en pandemia y mediado por las TIC. Un proyecto para ser resignificado en un entorno digital y que se transformaría en insumo potente para la elaboración de propuestas didácticas por parte de las y los estudiantes de la carrera y con destinatarios bien definidos: las y los docentes y estudiantes de las escuelas secundarias de nuestra región educativa.

Palabras clave: didáctica – formación docente inicial – prácticas de lectura y escritura – TIC – itinerarios lectores.

Cita: Cardoso, S. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en la formación docente inicial: diseño una propuesta didáctica mediada por TIC vinculada con el proyecto colectivo “Tus profes te leen lo que escriben”*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsede UNAJ.

Presentación

Esta propuesta de enseñanza se enmarca en la materia Didáctica de la Lengua y la Literatura II: enseñanza con TIC ubicada en el tercer año de la carrera del Profesorado de Educación

Superior en Lengua y Literatura. La experiencia se llevó a cabo en el Instituto Superior de Formación Docente Nro. 39 de Vicente López, durante la cursada 2021.

Si bien el primer año de pandemia nos dejó muchos aprendizajes, pese a las idas y vueltas, avance y retrocesos, este nuevo año nos planteaba nuevos desafíos: retomar todo lo trabajado y potenciarlo. En el caso particular de esta materia, las TIC funcionaban como garantes del dictado de la materia a la vez que formaban parte de nuestro objeto de enseñanza. A la hora de planificar ambos planos se fundían y nuestro objeto de enseñanza se volvía borroso. El desafío, entonces, especificarlos, delimitarlos de la manera más clara posible para las y los estudiantes de la materia.

Enseñar y aprender con TIC

Para ello fue claro precisar los conceptos que dan marco a las prácticas sociales de lectura y escritura, qué se entiende por su enseñanza y cómo las TIC se integran de una manera relevante y significativa a la hora de pensar los recorridos didácticos, cómo estas intervienen en los procesos de lectura y escritura individuales y colectivos y cómo promover su inclusión, no desde una mirada meramente instrumental, sino como insumos que potencian las prácticas sociales de lectura y escritura, en el ámbito de la formación inicial y pensando en las y los futuros estudiantes. Por otra parte, es preciso destacar la posibilidad que brindan las TIC como herramienta para generar proyectos que unan varias disciplinas generando aprendizajes dentro y fuera del aula a través de la interacción social colaborativa. Para ello es preciso determinar qué es lo central en el diseño de una propuesta pedagógica que incluya las TIC.

Desde la Didáctica propia de la disciplina entendemos que el objetivo de la formación docente es preparar para "saber enseñar". Para ello es necesario brindar los marcos epistemológicos que den cuenta de qué y cómo enseñar la disciplina en la educación secundaria y cómo orientar a la organización y elaboración de secuencias de trabajo que articulen los distintos saberes involucrados en el aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula. Saber enseñar los contenidos de Prácticas del Lenguaje y Literatura requiere de un análisis didáctico, lo cual supone un manejo experto, tanto del conocimiento específico como de las condiciones de su apropiación por las y los alumnos en el contexto escolar. La propuesta espera formar docentes que asuman el desafío permanente de ser capaces de cuestionar sus propias creencias iniciales vinculadas con la enseñanza y la incorporación de las TIC.

Para que esto fuera posible fue muy importante dotar a las y los estudiantes de un conjunto de herramientas que les permitieran abordar esta realidad. Por ello fue indispensable la adquisición de prácticas de lectura y escritura atravesadas por las TIC afines a la materia y su enseñanza. En otras palabras, saber qué hacer con las TIC para ponerlas al servicio de proyectos educativos enriquecidos y convertirlas en nuestras aliadas para llevar a cabo la enseñanza.

Es por ello que la formación de jóvenes en la Escuela Secundaria como lectores y escritores, supone pensar actividades cada vez más desafiantes para que puedan apropiarse de los contenidos planteados por los Diseños Curriculares actuales. Este desafío incluye las TIC y las posibilidades que abren para trabajar con múltiples lenguajes. Cabe señalar que el solo uso de TIC no transforma por sí mismo una propuesta educativa, sino que se trata de lograr una apropiación pedagógica-didáctica pertinente y su aplicación en propuestas educativas.

En este sentido, entender las TIC como una herramienta efectiva en los aprendizajes vinculados a las asignaturas escolares es entender que su uso contribuye al desarrollo de la

creatividad y la inventiva además de una forma alternativa e innovadora de evaluar. Las TIC son un excelente recurso para la evaluación a través de simulaciones, animaciones, ilustraciones de conceptos y principios que de otro modo serían muy difíciles de comprender por los estudiantes. Los aprendizajes se enriquecen y potencian mediante el uso de las TIC. Aprender con tecnologías ofrece oportunidades cognitivas diferentes a aprender sin ellas. Acordamos con Elena Martín (2008), quien concibe a la enseñanza y al aprendizaje con TIC desde un enfoque vigotskiano. Destaca que el ser humano sólo puede aprender o desarrollarse y llegar a funciones de nivel superior en la medida en que haya una mediación cultural en la que exista una interacción tanto con otros agentes sociales como con otras herramientas culturales. Es decir, que las personas y las herramientas sociales aportan una ayuda en esa fase “inter” de la zona de desarrollo próximo ya que ofrecen una mayor potencialidad para modificar la forma en que aprendemos los humanos. Aprender con tecnologías ofrece oportunidades cognitivas diferentes a aprender sin ellas. En términos de Tarasow (2000), “la tecnología ya no es un puente a través del cual se transmiten contenidos, sino que se transforman en un territorio donde ocurre el aprendizaje, las interacciones y no la mera transmisión de información”.

Es fundamental pensar la formación de las y los futuros docentes desde una didáctica que contemple estos conceptos y piense además el aula como un ámbito donde encontrará distintas formas de apropiación del conocimiento que merecen ser atendidas de manera diversa y con propuestas diferenciadas acompañadas de dispositivos que logren el aprendizaje disciplinar de todas y todos los jóvenes que concurren hoy a nuestras escuelas secundarias. Es importante en este punto tener en cuenta que no todos los sujetos agrupados en un mismo nivel de escolarización tienen el mismo nivel estructural ni aprenden de la misma manera; pero sí que todos los sujetos tienen esquemas de acción que les brindan marcos asimiladores que le permiten comprender la realidad. Todos los sujetos coordinan, asimilan y reconstruyen el conflicto para dar lugar al aprendizaje. Es entonces tarea de la escuela tener como objetivo entender las condiciones de producción del conocimiento y brindar oportunidades para aumentar las posibilidades de desarrollo de los sujetos. Por consiguiente, la inclusión de las TIC como dispositivo para garantizar la permanencia y terminalidad de la escuela secundaria se vuelve herramienta fundamental ya que permite que todas y todos los jóvenes aprendan de manera presencial y ubicua a partir de propuestas democratizadoras que promueven el pensamiento crítico y la creatividad.

La elaboración del proyecto

Este espacio curricular entró en vigencia a partir de la implementación del nuevo Diseño Curricular para la carrera del “Profesorado Superior en Lengua y Literatura” a partir del año 2020. Año 2020 que nos planteó una experiencia inédita pero que a pesar de las dificultades pudimos dar respuesta. El 2021 planteaba un desafío mayor: el trabajo didáctico en una materia cuya fundamentación fue pensada para un contexto presencial y en donde las condiciones de cursada virtual se fundían por momentos en un solo entorno, a veces difícil de dilucidar, en donde las TIC era el recurso, medio y contenido de la materia.

Es en este contexto que el Proyecto Regional “Tus profes te leen”¹ cobra aún mayor relevancia. Un proyecto que nace, se desarrolla, circula en pandemia; un proyecto que si bien ya por 2021 tomaba otro rumbo, desde la cátedra me propuse resignificar, darle una vuelta

¹ Información disponible en: <http://ciie.abc.gov.ar/vicentelopez/boletin-digital-edicion-especial-tus-profes-te-leen/>.

de tuerca; un proyecto nacido en pandemia mediado por TIC²; un proyecto para ser resignificado mediado por las TIC; un proyecto que se transformaría en insumo potente para la elaboración de propuestas didácticas para socializar con colegas de las escuelas secundarias de la región.

El trabajo en el aula de Didáctica II

Las clases comenzaron en el mes de mayo de 2021. De acuerdo a un cronograma planificado para cada una de las cátedras desde la dirección del Instituto, las y los estudiantes tendrán clases semanales, una de manera asincrónica mediante el Campus Virtual y otra sincrónica mediante reuniones virtuales.

Desde la cátedra se elaboraron clases escritas que se publicaron en un Drive cada quince días. En la primera parte se abordó las TIC y la inclusión social en diálogo con actividades de reflexiones en foros y posteriores debates en las clases virtuales. En un segundo momento analizamos el marco teórico conceptual TPACK (Mishra y Koehler, 2006) para integrar las tecnologías a la educación³. Esta tarea fue acompañada por la conformación de grupos de trabajo que analizaron propuestas didácticas mediadas por TIC y luego plasmaron sus conclusiones en una presentación multimodal que compartieron en los encuentros virtuales. La tarea continuó con el abordaje de las nuevas tecnologías y las nuevas formas de leer y escribir. En este sentido, pudimos observar cómo pasamos de las narraciones analógicas a las narraciones digitales: adaptaciones de clásicos en pantallas; narrativas en videojuegos; audiocuentos; comic motion; narrativas en 3D; cuentos en lenguaje audiovisual. Se compartieron recursos y se debatió también sobre los contenidos en Internet.

Este arduo trabajo que se desarrolló durante todo el primer cuatrimestre fue necesario para poder sentar las bases teóricas, tanto disciplinares como tecnológicas, para poder poner en práctica la propuesta de la cátedra.

Iniciamos la segunda etapa del año focalizando en el abordaje didáctico de nuestro enfoque y su objeto de enseñanza: las prácticas de lectura y escritura. Para ello recurrimos a la fundamentación de nuestro Diseños Curriculares y la caja curricular que se propone para la materia Prácticas del Lenguaje y Literatura en la escuela secundaria. En este punto nos parece pertinente remarcar que, en relación a la Didáctica Específica, la cátedra se inscribe dentro de la perspectiva sociocultural que concibe a las prácticas de lectura y escritura como prácticas sociales y agregar además algunas conceptualizaciones fundamentales del enfoque.

En términos de Ivanič (2004), el marco conceptual de la lectura y la escritura determina las formas particulares, las decisiones, las elecciones y las omisiones en las prácticas pedagógicas. Desde este enfoque entendemos que leer y escribir son actividades situadas que se dan en un contexto, con determinados propósitos y en relaciones de poder que involucran identidades, valores, actitudes y sentimientos. Bautier y Bucheton (1997) consideran las prácticas de lectura y escritura como una práctica cultural con múltiples

² El proyecto obtuvo el Primer Premio en la categoría Entornos Digitales, Premio Vivalectura 2021. Información disponible en: <https://www.premiovivalectura.org.ar/ganadores/2021/e-digitales-1-premio-1/>.

³ Los autores proponen que este marco teórico-conceptual es válido no solo para unificar las propuestas de integración de tecnologías en la educación, sino también para transformar la formación docente y su práctica profesional. Por esta razón, el marco teórico identifica algunos de los conocimientos necesarios para que los docentes puedan integrar la tecnología en la enseñanza sin olvidar la naturaleza compleja, multifacética y contextualizada de estos conocimientos.

dimensiones que la atraviesan: cognitivas, lingüísticas, históricas, políticas, económicas y subjetivas. Según estos autores hablar, escuchar, leer y escribir no son acciones lingüísticas que se dan por separado, son prácticas. Para ejemplificar las dimensiones que atraviesan estas prácticas podemos decir que, desde el punto de vista lingüístico, este intercambio se da entre personas y en interacción con otras y otros mediante el lenguaje. Por otro lado, este intercambio se lleva a cabo mediante procesos cognitivos que remiten a los procesos mentales superiores y no a procesos perceptivo-motrices; en los intercambios los sujetos razonan, deducen, hacen inferencias, etc. con otros, es decir, en un medio social. En cuanto a las dimensiones históricas y políticas, podemos agregar que estas prácticas se dan en un contexto cultural presente en la vida de los sujetos en una relación de poder ya que toda práctica lingüística supone poder. Es por ello que advertimos que la clásica disociación en lengua oral, escrita y lectura no es la adecuada para su enseñanza significativa, por el contrario, leer y escribir son estrategias altamente necesarias de aprendizaje. Pero para que ello ocurra debemos favorecer el contacto entre lectores y escritores ya que el conocimiento de los múltiples usos del lenguaje escrito surge de las oportunidades que las y los sujetos tengamos de interacción con las prácticas de lectura y escritura, es decir que son prácticas que están atravesadas por las maneras en que leemos, escribimos y somos parte de esas prácticas. Este posicionamiento teórico deriva en el abordaje y la exploración de una variedad de textos, auténticos y multimodales, pertenecientes a diversos géneros discursivos y no en la mera exposición de estructuras textuales. Es por ello, que consideramos fundamental para la formación de lectores y escritores de las y los futuros docentes del área, el contacto con estas prácticas, ya que ello es lo que les va a permitir enseñar a leer y a escribir a sus futuras y futuros estudiantes.

Desde esta mirada analizamos el documento publicado en los distintos blogs de los CIIE de la región destinado a docentes de Prácticas del Lenguaje de Nivel Secundario y de Institutos Superiores de Formación Docente en donde a partir del concepto de recorridos de lectura varios docentes escuelas secundarias de la región propusimos actividades para compartir con las y los estudiantes en el contexto de pandemia⁴. Este fue un insumo muy valioso para pensar y debatir sobre la selección de textos y la enseñanza de la Literatura en la Escuela Secundaria.

Organizamos una clase abierta con la participación de la cátedra de Teoría II en donde nos visitó la poeta y docente Nina Jäger⁵. Conversamos sobre cómo y para qué enseñar poesía en la Escuela Secundaria y nos relató también experiencias que llevó a cabo como docente. Conversamos también sobre algunas vías y territorios de circulación de la poesía y cómo resignificarlas en la escuela.

A partir de ese momento comenzamos a pensar juntas y juntos nuestras propuestas. En cada encuentro compartimos ideas, consultas, avances, intercambios y así cada propuesta se iba enriqueciendo con el aporte de las y los compañeros y las correcciones docentes que se

⁴ Documento disponible en:

https://drive.google.com/file/d/11bWnJ__w81GT1xUuLqNS3Oz0wd4bW4gB/view.

⁵ Nina Jäger (licenciada y profesora en Letras, UBA, y especialista en Literatura Infantil y Juvenil, UNSAM) es escritora y docente. En 2021 le fue otorgada una Beca Creación del Fondo Nacional de las Artes. Su poema "Embestida" fue incluido en la antología *Flotar. Cien poemas sobre ríos, cien poetas argentinxs*, editada en 2020 por Camalote. Su cuento "El momento en que estás" fue publicado en la antología *Identidades encontradas*, editada en 2017 por Norma para la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo. Recibió una mención de honor en el concurso Palabras al Mundo (2016). En 2022 va a publicar *Por toda herencia*, su primer poemario, con Agua Viva Ediciones. Textos suyos pueden leerse en @poesia.puerpera, en Instagram.

hacían a medida que entregaban parte del trabajo de manera escrita y pautada con una guía a modo de grilla para ir completando con los contenidos, el corpus, las actividades y los recursos. Una vez que finalizaban las propuestas eran socializadas en las clases virtuales.

De todo este trabajo se desprenden las propuestas didácticas que a continuación vamos a presentar. No son propuestas acabadas, perfectas, publicadas para su puesta en práctica directa en el aula. Seguramente muchas y muchos docentes encontrarán algunos huecos, algunas falencias o debilidades. Cabe aclarar entonces que cada una y cada uno de los estudiantes pasaron por una instancia de examen final en donde, a partir de las observaciones de la docente de la cátedra, debían reformular su propuesta. Ese trabajo reflexivo y de gran riqueza fue plasmado en escritos en un primer momento de examen virtual y a partir de 2022 en exámenes orales.

El proyecto continuó con la socialización de las propuestas en la presentación del libro “Tus profes te leen lo que escriben” en formato físico el día 9 de marzo de 2022 en la ESEA Nro. 1 de San Isidro. El encuentro contó con la participación de las y los Profes escritores, las y los estudiantes ilustradores, inspectoras e inspectores y docentes de la región. En este emotivo encuentro tuvimos la posibilidad de contar nuestro proyecto, mostrar los recorridos lectores poniendo énfasis en los textos elegidos del libro, a modo de homenaje a las y los autores, e invitamos a llevar estas propuestas al aula y también a incorporar nuevas.

Estamos ahora en esta segunda etapa, la publicación de todas las propuestas y los fundamentos didácticos que enmarcan este proyecto.

Espero que las disfruten, que puedan llevarlas al aula, las reformulen, agreguen nuevas para que la Literatura no deje de rodar en las escuelas y entre las y los jóvenes que habitan nuestras escuelas secundarias de la región. Las propuestas se encuentran disponibles en: <https://padlet.com/scardoso91/tus-profes-te-leen-lo-que-escriben-propuestas-did-cticas-r01jfp7dxz0qifg4>.

Referencias bibliográficas

- Bautier, E., y Bucheton, D. (1997). “Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? Repères”, *Institut National de Recherche Pédagogique*, 15 (13), 11-25.
- Bombini, G. (2001). “La literatura en la escuela”. En: Alvarado, M., y otros. *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Manantial.
- Dussel, I., y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires, Santillana.
- Magadán, C. (2013). *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- Feldman, D. (2015). “Enseñanza y didáctica”, *Ayudar a enseñar: Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- Zayas, F. (2011, junio). “La educación literaria y las TIC”. *Leer.es*, 3, 1-5. Disponible en: http://docentes.leer.es/files/2011/06/art_prof_educacionliterariatic_felipezayas.pdf.

“Juegos en la memoria”. Talleres de lectura y escritura para adultos mayores en la universidad

CASCO, Gonzalo (UNaM) - gonzalocasco02@gmail.com

GONZÁLEZ, Carla (UnaM) - carla.analia.gonzalez@gmail.com

NAZARUK, Horacio (UNaM) - jhoracio2000@gmail.com

RUIZ, Arnaldo (UNaM) - andymurgadelaestacion@gmail.com

Resumen

El contexto actual caracterizado por los fluctuantes cambios derivados fundamentalmente de los avances de la ciencia y las tecnologías se ha visto transformado, entre otras cosas, por la prolongación y el mejoramiento de la calidad de la vida humana. Las configuraciones etarias se han modificado instalando en la escena social a un gran porcentaje de adultos mayores que, si bien están en situación de revista “pasiva”, aún se encuentran en condiciones de realizar determinadas tareas con las naturales limitaciones del envejecimiento.

En el marco del Programa UpAM (Universidad para Adultos Mayores), la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) ha firmado convenios con las obras sociales PAMI (Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados) e IPS (Instituto de Prevención Social de la Provincia de Misiones) para convocar a todas las unidades académicas a presentar proyectos de extensión. Así, desde el año 2015, de modo ininterrumpido, el taller “Juegos en la Memoria” fue incrementando el número de participantes y la complejidad de las producciones. Esta ponencia –elaborada por los docentes y estudiantes talleristas– pretende compartir los postulados teóricos que sustentan los talleres con el propósito de recuperar las memorias individuales y colectivas a partir de estrategias lúdicas y reflexivas de lectura y escritura, haciendo que el lenguaje ponga en escena y en valor las vivencias y los recuerdos de los asistentes. Las planificaciones por proyectos permiten desarrollar agendas mínimas, con experiencias que constituyen insumos para la construcción de los productos finales que se proponen año a año: antologías literarias, revistas orales, diarios de época, programas radiales, teatro leído, radioteatro, teatro de títeres. Tanto los temas abordados como las situaciones recreadas y las variedades de uso del lenguaje muestran los contactos interculturales propios de la zona de frontera, transformando las producciones y sus dinámicas en riquísimas muestras para nuestras investigaciones lingüístico-discursivas y semióticas.

Palabras clave: adultos mayores – universidad – memoria – lenguaje – talleres lúdicos.

Cita: Casco, G., González, C., Nazaruk, H. y Ruiz, A. (2022, 7 y 8 de noviembre). “Juegos en la memoria”. *Talleres de lectura y escritura para adultos mayores en la universidad*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Nuevos escenarios, nuevas vejeles

En los últimos años, las políticas públicas han puesto en agenda la necesidad de atender a esta población y, en este marco, las universidades comenzaron a participar de programas de

extensión para incluir al adulto mayor. Existe toda una corriente de reivindicación de los viejos¹ como un grupo con *formas otras* de vivir sus tiempos libres, sus sexualidades, sus posibilidades, etcétera.

Coincidimos con la conceptualización de la OMS (2002) acerca del “envejecimiento activo” como “un momento determinado en el curso de la vida en el cual el sujeto puede desplegar nuevas potencialidades” (Iuliano, 2019: 16).

Hablamos entonces de una cultura del envejecimiento que

... viene a mostrarnos que la vida se ha alargado mucho, y que esa etapa en la cual transcurre el envejecer está llena de luces y sombras, de recuerdos y de proyectos, de energías y de recursos vitales para continuar con un desarrollo personal, al cual solo la muerte o alguna enfermedad invalidante pueden poner fecha de vencimiento (op. cit.: 11-12).

En este sentido, la característica principal puede determinarse desde una perspectiva psicológica. Carlos Mías (2009, citado por Iuliano, 2019) sostiene que “con el envejecimiento se produce una mayor rigidez de pensamiento con apego al conservadurismo y a la prudencia excesiva, (...) además la idealización del pasado, la aparición de miedos irracionales y la tendencia a la repetición” (Aguinaga y Telles, 2019: 101). En relación con esto, observamos que los viejos desarrollan un proceso de distanciamiento entre ellos y la sociedad, con tendencia al aislamiento y la depresión. Precisamente, en “Juegos en la memoria”, intentamos atender a este “declive sociocognitivo”. El slogan del grupo se sostiene en un estribillo de la canción colectiva producida en el mismo taller:

*No te quedes encerrado
que la depre no te gane
vení a reír con nosotros
vení a cantar entre todos.*

Figura 1. Flyer del taller “Juegos en la memoria”



Fuente: elaboración propia.

¹ La categoría de “viejos” está siendo revisada y resignificada por diferentes investigaciones actuales que tratan o que intentan ponerle un matiz positivo, en contraposición a la expresión popular con carga peyorativa “viejos son los trapos”.

Atendiendo a estas caracterizaciones del sujeto adulto mayor, entendemos que el aprendizaje es permanente y que cada vejez tendrá su dinámica psicológica, social, cultural y biológica, según las condiciones materiales y simbólicas que conformen sus entornos.

Desde el año 2008 se desarrolla el programa para adultos mayores denominado UPAM en la Universidad Nacional de Misiones a través de convenios con las obras sociales PAMI (Programa de Atención Médica Integral) e IPS (Instituto de Previsión Social), cuyos objetivos se enuncian de la siguiente manera:

- *Integrar a los adultos mayores al ámbito universitario, a través de la implementación de un programa de cursos de formación y capacitación destinados a favorecer su desarrollo personal y su reinserción social.*
- *Desarrollar acciones tendientes a mejorar la calidad de vida de los afiliados, incentivando su participación en los procesos educativos, culturales y recreativos, como manera de potenciar su autoestima y favorecer su acervo cultural.*
- *Crear un espacio de participación e integración mediante la transmisión de los conocimientos y el acceso a la información, favoreciendo el intercambio de los saberes de la experiencia y el acervo cultural de los adultos mayores, para que estos recuperen su protagonismo y consideración de la sociedad.*
- *Fomentar el acceso a la cultura, la información, las nuevas tecnologías, el desarrollo personal y social, la integración cultural y la promoción de la salud.*

Cada año se convoca a las unidades académicas a presentar proyectos de extensión en diferentes áreas temáticas². El Taller “Juegos en la memoria”, atendiendo a los objetivos generales del Programa, desde el año 2015 y de modo ininterrumpido, desarrolla talleres de lectura, escritura y relaciones con otros códigos organizados desde una planificación por proyectos que tiene el propósito de desarrollar un espacio de intercambios y recuperación de experiencias para adultos mayores en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Figura 2. Logo del taller “Juegos en la memoria”



Fuente: elaboración propia.

² Áreas convocadas: Música, Artes Plásticas y Visuales, Artesanías, Teatro, Danza, Alfabetización, Letras, Literatura, Historia, Idiomas, Tecnologías de la información y la Comunicación, Computación, Promoción de la Salud, Educación Alimentaria, Educación Física, Vivienda y Hábitat, Medioambiente, Jardinería, Promoción y difusión de los derechos, Turismo y Recreación, Economía y Administración, Economía Social, Seguridad e Higiene, Uso Racional de la Energía, entre otros.

“Juegos en la memoria”, un taller activo

Como ya hemos indicado, el taller funciona activamente desde el año 2015 y significa, para todos sus participantes, un interesante y desafiante encuentro semanal en el que generaciones confluyen en un espacio específico: la universidad. Para desarrollar estas propuestas hemos conformado un equipo de trabajo que, comprometida y voluntariamente, aporta con su participación en la planificación y ejecución de cada jornada de taller. Consideramos importante destacar las características del equipo de extensionistas, fundamentar las condiciones y los sentidos de la planificación de los talleres e intentar un análisis de las propuestas.

El equipo

Si bien el proyecto inicial lo elaboramos y presentamos desde la carrera de Letras, desde su diseño se concibió interdisciplinario, con posibilidad de integrar a estudiantes y docentes de diferentes carreras y recorridos académicos. A lo largo del tiempo hemos tenido talleristas de las carreras de Letras, Portugués, Historia, Comunicación Social, Educación Especial y Antropología. Por otra parte, desde hace varios años, el taller articula con la cátedra de "Didáctica, Currículum y Aprendizaje" (tercer año de Letras), lo que permite que los estudiantes realicen una instalación didáctica de lectura y escritura a modo de práctica, colaborando en la producción final del proyecto de cada año. Los talleristas que van pasando por el taller, en muchos casos, terminan la carrera y continúan participando como graduados. En el año 2022, en el cual elaboramos esta comunicación para el Congreso de la Cátedra Unesco, doce integrantes –entre docentes, graduados y estudiantes– conformábamos el equipo.

El grupo se conforma con un *staff* fijo de docentes y graduados coordinadores, y año a año actualiza los extensionistas con nuevas incorporaciones y bajas temporales. Lo importante es establecer, sostener el espacio y darle continuidad, con un carácter abierto para el ingreso de sujetos de los diversos claustros de la universidad que estén interesados en participar de una actividad de extensión con una población específica de adultos mayores. Todos los actores sociales que protagonizan la experiencia se benefician enriqueciendo sus prácticas, estableciendo relaciones entre la universidad y la sociedad que la contiene, jugando diferentes roles en los talleres y disfrutando interesantes procesos de producción artística y cultural.

Los talleres

Entendemos que el taller constituye la metodología adecuada para instalar una dinámica de interacción que pone en el centro la actividad con el lenguaje, la memoria y los textos. Dinámica donde se

...encuadra la participación, organizándola como proceso de aprendizaje (...). El aula puede convertirse en un espacio en el que todos sean los artesanos del conocimiento, desarrollando los instrumentos para abordar el objeto en forma tal que los protagonistas puedan reconocerse en el producto de la tarea (Pavel, 1999: 19).

Si bien Pavel subraya la importancia del producto logrado como resultado del taller, ponemos el foco en los procesos, en el paso a paso que gradualmente va llevando a los adultos a la construcción personal y grupal.

El sentido de reconocimiento colectivo se sostiene en un clima de trabajo productivo, que no escapa las situaciones de conflictos ni las diferencias que puedan darse en el trabajo en grupo. Ana Camblong estima que en un buen clima de trabajo en un taller artesanal “se habilita y se comparte un equilibrio inestable, un intercambio con roces, fricciones y controversias, sin embargo, la sinergia ética de base procura neutralizar pasiones tristes y situaciones difíciles” (Camblong, 2021: 131).

Entonces, cada decisión tomada en la planificación previa y el monitoreo permanente de los procesos de producción e intercambios presta especial atención al cuidado del clima del taller, a encontrar coincidencias en las diferencias, a exponer y analizar las posiciones que producen roces o fricciones, a incluir todas las posturas en pos del difícil “equilibrio inestable”.

En la actualidad existe bastante material teórico y científico destinado a estudiar al adulto mayor como un sujeto social con nuevas perspectivas. Sin embargo, hemos encontrado muy poca/escasa bibliografía sobre el desarrollo metodológico de talleres de lectura y escritura pensado específicamente para la población etaria mayor. Tuvimos que experimentar, probar, *aggiornar*, crear estrategias en función de los temas y los objetivos de cada encuentro y de los propósitos generales del proyecto anual.

En este sentido, para la toma de decisiones y el ajuste de cada consigna y actividad hemos desarrollado algunos postulados teóricos y epistemológicos que justifican nuestras propuestas.

Artesanos entre el juego y la memoria: construyendo nuestra materia prima

Planificación por proyectos

Desde el inicio de los encuentros advertimos algunas características del grupo de adultos mayores que nos llevaron a tomar decisiones en la planificación y las estrategias: la discontinuidad en la asistencia –por turnos médicos, paseos, visitas familiares–, el ritmo lento y el tiempo necesario para comprender y ejecutar consignas, las similitudes en sus rutinas cotidianas, los vínculos familiares, las experiencias transitadas, la madurez para abordar ciertos temas, etc.

Este diagnóstico nos llevó a plantear una planificación anual por proyectos de modo que cada taller se configura a partir de agendas mínimas como una propuesta completa en sí misma – inicio, desarrollo y producto– con actividades que constituyen insumos para la construcción de los productos finales que son socializados al final de cada año con amigos y parientes. Así, a lo largo de este tiempo hemos construido con los abuelos y las abuelas producciones como: antologías literarias, muestras de poesías, revistas/fanzines de poemas y relatos, teatro leído, revistas orales, programas radiales, radioteatro, diarios de época, teatro de títeres. Cada una de estas producciones representan una síntesis de los recorridos que se concretan en los encuentros semanales. Las características del producto colectivo final condicionan o pautan las modalidades de las actividades procesuales. La lectura y escritura creativa y la visita de escritores locales permite nutrir las antologías y muestras literarias; para las obras de teatro y el radioteatro se practica la producción de guiones de escenas breves, la caracterización de los personajes, ejercicios expresivos con la voz, etc.; los diarios de época suponen un trabajo guiado de investigación histórica por décadas y de indagación de acontecimientos en sus propias historias; la confección de títeres transforma el aula en un

taller artesanal de trabajo con materiales descartables que dan vida a los personajes de ficción. Los objetivos de los proyectos –que se definen a partir de intereses de los talleristas– orientan las actividades y las muestras o logros parciales permiten ir ajustando el montaje en el proceso. Son los proyectos acordados en cada instancia los que orientan las prácticas de lectura y escritura que entran los sentidos de los talleres.

Memoria como tema y mecanismo semiótico

La memoria opera como eje transversal del taller. La polisemia del término dispara significaciones que lo asocian con ejercicios de tipo cognitivo, otras veces con reflexiones acerca de mantener la memoria de épocas y acontecimientos históricos relacionados con los procesos militares; esto lo manifiestan algunos abuelos cuando vienen por primera vez al taller. Si bien no descartamos aproximaciones a todos los sentidos posibles, la intencionalidad está puesta en la memoria subjetiva e intersubjetiva de los adultos mayores, como lugares donde puedan abreviar sus recuerdos. Recuerdos que intentamos activar con distintos *inputs* –palabras, canciones, objetos, fotos, imágenes, videos, hitos, relatos, anécdotas– que disparan conversaciones. La memoria es la base para conversar y, a la vez, la conversación se transforma en el vehículo de esa memoria que se desentumece. Los tópicos iniciales que habilitan el empezar a recordar y empezar a hablar derivan en otros temas que luego son retomados, profundizados, recreados en próximas y continuas conversaciones.

La reconstrucción colectiva a partir de las experiencias personales produce identificaciones que conectan con sentimientos múltiples: nostalgia, alegría, tristeza, ternura, enojo, miedo, esperanza, etc.

Nuestro objetivo es el de encontrar cuáles son los símbolos más potentes que activan la memoria de los talleristas para relatar las historias personales en convergencia con la historia cultural y colectiva de la zona.

La memoria, según Lotman (1998), es ese mecanismo semiótico por el cual la cultura, sometida a las leyes del tiempo, se resiste a éste, a su dinamismo y a su movimiento, y realiza una selección de ciertos símbolos mnemotécnicos que tienen la capacidad de producir un recuerdo del contexto del que proviene y que son significativos para el presente de dicha cultura.

Algunos textos poseen una función mnemotécnica, ya que entablan el diálogo entre el presente y el pasado contextual del que provienen y lo realizan precisamente por el mecanismo de regeneración de la memoria (Lotman, 1998: 157).

El intercambio comunitario de informaciones, saberes, conocimientos, significaciones y sentidos se sostiene en prácticas dialógicas, prácticas semióticas, que se concretan en conversaciones, miradas, risas, posturas, tonos, distancias, etc., por medio de estrategias diversas que permiten actualizar escenas de la vida cotidiana (objetos, ropas, comidas, fiestas, horarios, trabajos, encuentros, visitas, rutinas). En este sentido, la vida cotidiana nos asocia inextricablemente con el sentido común:

Cada una/o se halla en condiciones de recordar, repasar y relevar mil y un acontecimientos de las respectivas experiencias de la vida práctica en las que el sentido común los ha amparado, los ha guiado, los ha orientado... (Camblong, 2012: 44).

Cuando hablamos de *conciencia semiótica*, nos referimos a esta *memoria de experiencias consistentes*, urdida en comunidad, encarnada en aprendizajes

que modelan y determinan las percepciones, pensamientos, imágenes, afecciones, comportamientos, significaciones y lenguaje. Se trata pues de una configuración continua de tramas sígnicas (Camblong, 2011: 55).

La recuperación de las rutinas cotidianas que pueblan los “mundos adultos” tienen variaciones dentro de un espectro más o menos estable de tópicos, personajes, roles, ritmos, etc. Mundos que la memoria semiótica colectiva registra, procesa y recupera de acuerdo con las valoraciones construidas.

Vida cotidiana y lenguajes

El lenguaje con el cual construimos las significaciones y los sentidos se modifica, cambia y adquiere variaciones en cada contexto familiar y vecinal. Pero existe una variedad dialectal propia de los contextos interculturales de frontera que habitamos, dada por un ritmo y una cadencia propios, además de particularidades lexicales y gramaticales. Toda esa complejidad aparece y se sostiene en las conversaciones, los diálogos y las discusiones que se materializan en las escenas de las distintas producciones: en el teatro leído “Canas al viento” (2015-2016); en el radioteatro “La Fiesta”, donde aparecen las vecinas en la vereda, los abuelos en el club, las anécdotas de viajes y caminatas por la costanera, los turnos médicos, los amores adultos, etc. Las consignas proponen abreviar en la vida cotidiana y recuperar, en los hábitos y las rutinas, la fuerza de la memoria individual, familiar y colectiva. Desde una concepción amplia de texto ponemos a conversar en los corpus trabajados, junto a los ejemplares verbales, toda una serie de textualidades relacionadas con el arte –música, pintura, cine, fotografía– y con los soportes digitales.

Géneros discursivos múltiples y heterogéneos

Las interacciones en el taller despliegan tramas discursivas que pueden arrancar desde una simple frase cotidiana, un relato literario o una canción, que invitan a la producción de nuevas discursividades. La diversidad de géneros discursivos, así como en la vida misma, se convierte en una potencialidad para activar la memoria y “tener algo para comunicar”, alguna experiencia para compartir.

Muchas veces iniciamos los encuentros con géneros discursivos primarios (conversaciones, chismes, esquelas, canciones infantiles, expresiones cotidianas como saludos o interjecciones o muletillas), que se complejizan y se reestructuran paulatina y colectivamente para transformarse en géneros secundarios como partes de relatos literarios, noticias ficcionales, diálogos de una escena teatral o epígrafes de una imagen. Por ejemplo, en “Revista Oral” (2017) durante una hora y media desfilaron a modo de producción televisiva: chistes, horóscopos, programas de cocina, poemas, relatos, publicidades, danzas, noticias, rutinas, memes, móviles de exteriores, etc.

Cada producto logrado da pie a nuestra preocupación investigativa por atender, escuchar, registrar, analizar e interpretar las modalidades novedosas y más estables de las que se traen al espacio compartido, porque condensan de modo fecundo y sabio la memoria comunitaria.

El humor y la crítica social

El humor, en tanto estrategia discursiva, se instala en los talleres de “Juegos en la memoria” como un vehículo muy potente que nos permite, por un lado, atravesar la “depre” tan común en este tipo de destinatarios y, por otro, canalizar las críticas sociales. Intentamos construir corpus de lecturas con contenido cómico para luego producir escritos en el mismo sentido, dejando de lado la solemnidad para algunos momentos específicos de cada taller. A su vez, el humor nos permite vehiculizar la denuncia de algunas situaciones de injusticia o de desatenciones por las cuales están pasando los viejos: las obras sociales, los precios de medicamento, los salarios, el estado de algunos geriátricos. Algunas veces tomamos noticias periodísticas del ámbito nacional y las recreamos localmente. Ponderamos la reflexión crítica escondida detrás de cualquier chascarrillo, comentario gracioso, chistes sobre situaciones típicas de la tercera edad.

En el radioteatro “La fiesta” (2018), el guion producido colaborativamente permitió expresar “lo que les pasaba” de una forma particular, parodiando a un género específico (el radioteatro) y denunciando opiniones sobre la convivencia, la muerte, la sexualidad, la salud, etc. Una historia de convivencia en una residencia de abuelos cuyo hilo conductor fue un chisme que generó malentendidos y confusiones.

Recordemos que

... la actitud humorística –cualquiera sea su contenido– puede dirigirse contra la propia o ajenas personas; también cabe aceptar que proporciona un beneficio placentero a quien la adopta, y un análogo placer corresponde también al espectador sin parte alguna en la trama (Freud, 2013: 2997, citado por Casco, 2022: 10).

Casco recuerda en su trabajo que “el fenómeno del humor se funda en *la subversión del discurso* (Gándara, 2017: 310) en la medida en que está estructurado sobre la base de rupturas, desplazamientos y quiebres de la previsibilidad”. En los textos humorísticos detectamos estos fenómenos, los analizamos y explicamos el funcionamiento lingüístico y retórico, de modo que los abuelos puedan luego utilizarlos en sus producciones.

Algunos proyectos estratégicos

Los nodos que hemos expuesto sucintamente constituyen la base teórica y metodológica sobre la cual se diseñan las agendas de cada semana, en procesos recursivos que al final del recorrido adquieren formatos de antología literaria, revista oral, diario de época, radioteatro, teatro leído, teatro de títeres, muestra o exposición de instantáneas fotográficas. Las estrategias lúdicas invitan a jugar al “como si”, instalando una tercera zona mágica donde leer y escribir de forma individual o grupal son prácticas que alimentan la creatividad, la memoria activa, la posibilidad de continuar aprendiendo.

Los diarios de época fueron cuatro producciones de periódicos de las décadas del 40, 50 y 60, en los cuales cada grupo organizó las secciones y el contenido a partir de un proceso de intensa investigación que realizaron durante un mes. El panorama internacional y nacional de la época hizo anclaje en la historia local y, lo más interesante, en la familiar y personal de cada abuelo y abuela. Así, los diarios “El misionero. El primero en darte la noticia” (años 40); “Mboyeré. Mezcolanza de memorias” (años 50); “Tierra colorada. Un sendero de historias”

(años 50): “El Mensú” (años 60) y “Nuestra tierra” (años 60) se llenaron de noticias, publicidades, fotografías, crónicas protagonizadas por ellos.

Las producciones dramáticas –teatro, radioteatro– surgieron de un montaje discursivo en el cual articulamos escenas cotidianas representadas por personajes caracterizados físicamente, con sus historias de vida, su personalidad, apodos, modos de hablar, muletillas, etc., un proceso de producción que logró darle a cada uno la impronta intercultural de la región. En el caso del teatro de títeres, se sumó la complejidad de la confección de los muñecos: de dedo, de media y marotes.

Figura 3. Fotografía de la obra de títeres “Maniobrando: Te doy una mano” (2022)



Fuente: registro propio.

Continuidades...

Tanto los temas abordados como las situaciones recreadas y las variedades de uso del lenguaje muestran los contactos interculturales propios de la zona de frontera, transformando las producciones y sus dinámicas en riquísimas muestras para nuestras investigaciones lingüísticas, discursivas y semióticas. Retroalimentan, además, los trabajos en las cátedras del grado proporcionando a la variedad de textos con que trabajamos estos interesantes discursos de vejez activa. Y, en tanto proyecto de extensión, ofrece a los estudiantes, graduados, docentes y no docentes la oportunidad de vivir una experiencia con adultos mayores desde una función sustantiva de la universidad pública, que abre las puertas de los claustros y posibilita la concreción de un puente efectivo y afectivo con la comunidad de los adultos mayores, quienes aún tienen cosas que aprender y mucho que enseñarnos.

Referencias bibliográficas

Alarcón, R. (2012). “Instalaciones y artefactos. Imágenes, objetos, cuerpos, textos”. En Camblong, A.; Alarcón, R. y Di Módica, R. *Alfabetización semiótica en las fronteras*. Volumen 2: Estrategias, juego y vida cotidiana. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones, pp. 84-89.

- Alarcón, R., Kolb, M. E., Casco, G. y Ruiz, A. (2018). "Juegos de Memoria, taller de adultos mayores. Vidas sabihondas en la UNaM". *Tekohá*, Año 7, Nº 5, pp. 7-15. Disponible en: <<http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/tekoha>>.
- Alvarado, M. y Silvestri, A. (2004). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Augé, M. (1999). "La vida como relato". En Bayardo, R. y Lacarriu, M. (Comps.). *La dinámica global/local. Cultura y comunicación: nuevos desafíos*. Buenos Aires, La Crujía.
- Camblong, A. (2021). "Taller artesanal", *Pensar-escribiendo en el taller artesanal. Ensayos tantálicos*. Córdoba, Alción Editora.
- Iuliano, R. (2019). *Vejez y envejecimiento. Aportes para la investigación y la intervención con adultos mayores desde las ciencias sociales, la psicología y la educación*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/152>>.
- Lotman, I. (1998). *La semiósfera II*. Madrid, Cátedra.
- Pasel, S. (1991). *Aula Taller*. Buenos Aires, Aique.
- Roman, G. (2014). *El atelier. Concepciones y formato*. Material de cátedra. FHycS-UNaM.

Anexo. Galería de imágenes

A continuación, una pequeña muestra que registra algunos de los proyectos del taller.







La escritura de la monografía en la finalización de la formación de grado: perspectivas en diálogo entre estudiante y cotutor

CAVALLINI, Ayelén Victoria (UNLu) - ayelencavallini@gmail.com

BARECH, María Nieves (UNLu) - nievesbarech44@gmail.com

Resumen

En este trabajo abordamos nuestra experiencia de formación como estudiante y cotutora durante la elaboración de una monografía en el trayecto final de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján (Buenos Aires, Argentina), tomando algunas aportaciones de la perspectiva sociocultural (Kozulin, 2000; Vygotsky, 1997, 1988; Wertsch, 1998). Este proceso se desarrolló desde mediados de 2019 y finalizó en abril del 2021, en plena pandemia por el Covid-19. Posteriormente a la entrega del trabajo, decidimos registrar nuestras narraciones sobre la experiencia transitada y sistematizar algunos documentos construidos en ese camino, apoyándonos metodológicamente en la perspectiva autoetnográfica (Alliaud, 2011; Porta y Aguirre, 2019a, 2019, b; Suárez, 2005, 2011). Específicamente, en esta ocasión, nos interesa analizar el recorrido vivido como un proceso formativo singular, a fin de identificar dimensiones significativas desde nuestra perspectiva como participantes. Consideramos que este tratamiento puede proveernos de elementos para pensar y diseñar, en clave dialógica y pedagógico-didáctica, propuestas de intervención y acompañamiento tanto para la escritura de la monografía en esta carrera, como así también para la elaboración de textos académicos en las instancias de finalización de las carreras de grado.

Palabras clave: enseñanza de la escritura – escritura académica – finalización de la carrera.

Cita: Cavallini, A. V. y Barech, M. N. (2022, 7 y 8 de noviembre). *La escritura de la monografía en la finalización de la formación de grado: perspectivas en diálogo entre estudiante y cotutor*. Argentina: Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Introducción

La lectura y escritura de los textos académicos es un tópico de indagación con un vasto desarrollo, tal como lo demuestran las investigaciones de los últimos 20 años (Arnoux *et al.*, 2002; Bañales *et al.*, 2016; di Stefano y Pereira, 2004; Carlino, 2005, 2007; Cassanny y Morales, 2008; Gasalla, 2010; Salazar González, 2015; Vázquez *et al.*, 2010). Muchas de estas comunicaciones ponen de manifiesto las dificultades y obstáculos que enfrentan los estudiantes para resolver las tareas de escritura requeridas en el marco de la formación de grado (Alvarado y Cortés, 2013; Castelló, 2009a; Castelló, 2009b; Camps y Castelló, 2013; Ortiz Casallas, 2015). En efecto, tal como se desprende de estos estudios, la escritura en la universidad es una práctica constitutiva de la formación universitaria, ya que los estudiantes deben elaborar diversos géneros como parte de sus recorridos formativos en este espacio. Ahora bien, dado que esos géneros poseen particularidades específicas y que los estudiantes las desconocen, resulta necesario que tanto la lectura como la escritura se constituyan en objeto de enseñanza (Dorronzoro, 2013; Dorronzoro y Luchetti, 2017; Rojas Noriega y Jiménez Mahecha, 2012). A partir de consideración, diferentes publicaciones señalan la

necesidad e importancia de generar propuestas de intervención didáctica para enseñar a leer y escribir académicamente a lo largo de las carreras y en el marco de las asignaturas de los planes de formación (Cassany, 2005; Dorronzoro y Luchetti, 2017; di Stefano, et al., 2006; Marinkovich Ravena et al., 2012; Moyano, 2004).

Así como el estudio de las prácticas de escritura a lo largo de la formación de grado es objeto de indagación creciente y en desarrollo, en los últimos años también se han expandido los trabajos que abordan las experiencias de los estudiantes en la última etapa del grado, principalmente en la elaboración de los escritos que se solicitan para la culminación de los planes de estudio (Ávila y Orellana, 2017; Castelló, 2009a; Castro Roblez y Sánchez Rueda, 2016; Echeverría y Vadori, 2010; Orlando y Gabbiani, 2018; Picotto, 2010). Justamente este tramo final de una carrera presenta una singular complejidad porque los estudiantes deben acreditar, articular e integrar saberes teóricos y prácticos aprendidos a lo largo de formación y dar cuenta de ello a través de una producción escrita singular, que posee particularidades en cada una de las instituciones y planes de estudio de las carreras. Una de las modalidades solicitadas con más frecuencia es la elaboración de un trabajo final integrador que adquiere diferentes estructuras: “monografía”, “tesis de grado” o “tesina” entre otros. Entre los requerimientos de este escrito de finalización se solicita que sea corolario de un proceso indagación exhaustivo, que implique el empleo y la articulación de herramientas o aportes conceptuales abordados en la cursada de las asignaturas del plan formativo y, en general, suele tratarse de un escrito final de corte investigativo. Ahora bien, a diferencia de otros géneros que los estudiantes construyen a lo largo de sus trayectorias universitarias, este género también suele ser el primero que elaboran con estas características, ya que no han desarrollado precedentemente tareas de este tipo durante la cursada de las asignaturas. Al respecto, tal como sostienen los estudios aludidos precedentemente, se observa que una de las causas que explica las bajas tasas de graduación lo constituye la brecha y dilación entre la finalización del cursado de las asignaturas y la entrega del trabajo final de graduación. Frente a esta situación las universidades han comenzado a implementar diversas acciones para acompañar esta compleja etapa ya que, desde nuestra perspectiva, resulta necesario atender el problema para que los estudiantes obtengan su titulación en los plazos previstos por los planes de estudios.

En nuestro caso particular, en la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Luján¹ (Provincia de Buenos Aires, Argentina) se solicita la realización de una monografía², definida como un trabajo de producción escrita de carácter individual, en la que se deben integrar los aportes de las asignaturas cursadas para el abordaje de un tema específico, de relevancia en el campo de las Ciencias de la Educación. La monografía puede realizarse a partir de haber aprobado el 50% de las asignaturas del plan de estudio, e implica la designación de un tutor y de un cotutor (opcional) que orienten la producción del trabajo. Respecto al contenido de la monografía, entendida en el reglamento como un “trabajo de integración”, en ella se debe indagar un tema particular que debe ser analizado y desarrollado a lo largo del escrito. El tratamiento de ese tópico puede ser de corte investigativo (es decir puede construirse una pequeña investigación para abordar el tema seleccionado) o, por el contrario, puede ser una indagación a modo de relevamiento bibliográfico (en la que se rastrea bibliografía a fin de relevar el conocimiento preexistente para el abordaje del tema o problema seleccionado).

¹ En adelante, UNLu.

² Resolución HCS-Luj:419/19. Reglamento de la monografía de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLu.

Consideramos, desde nuestra perspectiva, que la construcción de un trabajo de investigación, constituye una oportunidad de aprendizaje valiosa para la formación de los graduados. Primeramente, y dado que la lectura y el relevamiento bibliográfico suelen ser prácticas usuales y recurrentes en el marco de la formación académica (en la cursada de las asignaturas), la realización de una monografía de corte investigativo supone la oportunidad de situar al estudiante en una nueva situación enunciativa y epistémica, como constructor y productor de conocimiento, y no sólo como reproductor de conocimiento preexistente y validado por la comunidad disciplinar de referencia (Lovitts, 2005). En segundo lugar, en las trayectorias o recorridos universitarios de los estudiantes son escasos los espacios formativos que provean de experiencias concretas y situadas de investigación y/o extensión. En el caso de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLu, si bien se procura incluir a estudiantes en proyectos mediante pasantías internas rentadas, estos espacios son escasos, están orientados a estudiantes avanzados y, en ocasiones, los participantes también los desconocen. Todo ello hace que el acceso a estas experiencias sea limitada. Es decir, los estudiantes leen investigación en su formación, pero poseen pocas experiencias de participar genuinamente en espacios formativos que les permitan conocer la trastienda de la investigación (Wainermann y Sautu, 2011). Finalmente, la posibilidad de desarrollar una pequeña investigación, o un ensayo de experiencia investigativa, constituye una instancia valiosa en relación con las incumbencias profesionales del Licenciado/a en Ciencias de la Educación ya que, según el plan de estudios de la carrera, el licenciado/a está habilitado para “elaborar y/o implementar diseños de investigación educativa con objetivos de construcción del conocimiento teórico y de diagnóstico de la realidad”³.

Respecto a las problemáticas que se presentan en torno a la realización de este trabajo, identificamos una variedad de dimensiones. Por una parte, se evidencia que un porcentaje alto de estudiantes decide realizar la monografía al finalizar la cursada, lo que hace que el trabajo de integración sea de mayor complejidad (diferente a una integración que podría realizarse promediando la carrera). Por otra parte, y como se mencionó precedentemente, la monografía no es un género que usualmente se solicite realizar en el marco de la cursada de las asignaturas, por lo que los estudiantes desconocen tanto sus características genéricas como las implicancias de su realización. El desconocimiento del género constituye una dificultad manifestada por los estudiantes, que despierta temores por parte de estos y que lleva también a que sea una razón para postergar su realización para el cierre de la carrera (luego de cursar y aprobar las asignaturas del plan de estudios).

En tercer lugar, también suele haber un desencuentro entre docentes-tutores y estudiantes respecto a las concepciones asociadas con la monografía, y las prácticas deseadas o esperadas para su realización. En este sentido Senese (2019) realiza un estudio sobre la monografía en la aludida carrera, y advierte que existen concepciones diferenciales entre tutores y estudiante en torno a la realización de este trabajo lo que, en ocasiones, puede generar malestar y entorpecer el desarrollo de la tarea (ya que los estudiantes la comprenden de una forma y los expertos de otra). Asimismo, estas concepciones inciden en las pretensiones sobre el acompañamiento esperado y deseado para su realización: mientras los estudiantes esperan orientación, seguimiento frente a una actividad desconocida y que los docentes los lean y acompañen atenta y sostenidamente, los docentes esperan autonomía de sus estudiantes y dan por aprendidos contenidos previos (conceptuales y metodológicos) que no siempre están saldados o apropiados por parte de los estudiantes.

Finalmente, otra problemática asociada a la realización de la monografía, es la dificultad que encuentran los estudiantes para poder encontrar un tutor y co-tutor, y aquellos que lo logran

³ Plan de Estudio: 04.04 (Resolución H.C.S. N° 419/19 - Disposición S.A N° 777/19).

plantean algunos escollos en lo que respecta al acompañamiento deseado, en parte por algunos de los aspectos señalados precedentemente. Estos elementos contribuyen, en conjunto, a obturar la realización del trabajo y a prolongar la culminación de la carrera.

En los últimos años la situación relativa a las dificultades de los estudiantes para la realización del trabajo monográfico ha sido objeto de debates, jornadas y reuniones entre docentes tutores y cotutores de monografías, estudiantes y coordinadores de carrera. En esos encuentros se han analizado y definido los límites, alcances y modalidades de trabajo implicadas en la realización de la monografía, y esto ha generado, como corolario, la modificación en el reglamento que orienta la realización y presentación del aludido trabajo. Sin embargo, y pese a que se han instrumentado paralelamente otras iniciativas para acompañar a los estudiantes en su realización, tales como ateneos de monografía y talleres extracurriculares de escritura del género y de diseño de investigación, los problemas implicados en la realización de este trabajo subsisten.

A partir de lo expuesto entonces, en este trabajo abordamos nuestra experiencia de formación como cotutora y estudiante durante la elaboración de la monografía en la aludida carrera, a partir del análisis de nuestras narraciones sobre la experiencia vivida, apoyándonos metodológicamente en la perspectiva autoetnográfica narrativa. Específicamente, nos interesa analizar el proceso de construcción de la monografía a fin de identificar cómo concebimos la experiencia desde nuestras perspectivas, qué dimensiones del proceso resignificamos en nuestros relatos y qué valoraciones subjetivas sobre ellos hacemos en nuestras narraciones como estudiante y cotutora. Si bien este trabajo parte del análisis de una experiencia singular y no extrapolable, que no posee pretensiones de generalización, creemos que la reflexión y estudio de lo vivido nos permite visitar la experiencia transitada y pensar, en clave dialógica y pedagógico-didáctica, propuestas de intervención y acompañamiento tanto para la escritura de la monografía en esta carrera, como así también para otros trabajos escritos de finalización de las carreras universitarias del campo de las Ciencias Sociales y Humanas.

Aportes teóricos que orientaron la realización de este trabajo

Los fundamentos teóricos que sustentan este trabajo se inscriben en la perspectiva sociocultural (Kozulin, 2000; Vygotsky, 1997, 1988; Wertsch, 1998) a partir de la que se concibe a la lectura y la escritura como prácticas sociales, es decir actividades condicionadas por los contextos en los que se aprenden y se llevan a cabo. Desde esta perspectiva las prácticas aludidas varían a lo largo del espacio y el tiempo ya que, en cada comunidad idiomática o cultural, y en cada disciplina del saber se desarrollan prácticas letradas particulares, con rasgos distintivos. Esta forma de entender la lectura y la escritura implica aceptar que ellas se transforman ya que son históricas, se sitúan en contextos sociales determinados, se articulan con múltiples situaciones y actividades sociales diversas, y sirven a los fines de realización de estas últimas. Debido a este carácter social entendemos, por tanto, que sólo pueden ser analizadas teniendo en cuenta las particularidades del contexto en el que se desarrollan (Dorronzoro, 2013).

En nuestro caso, la universidad es un espacio cuyo doble propósito es la construcción y transmisión de conocimiento, y también la formación disciplinar y profesional de los estudiantes. Esta última es posible gracias al aporte de las diferentes asignaturas, que abordan objetos y problemáticas vinculados con las carreras en las que se forman los y las estudiantes. En este escenario, y con estos propósitos, la lectura y la escritura adquieren especificidades tanto a nivel contextual (de la universidad en general) como a nivel disciplinar

(en el marco de cada asignatura y disciplinas y en vinculación con los objetos de estudio que se abordan en cada una de ellas). Esto sucede porque en cada campo del saber se emplean modos particulares del discurso para construir conocimiento. Dichos modos adquieren su forma en géneros discursivos concretos. En el ámbito académico, circulan una gran variedad de géneros textuales, algunos vinculados a la producción y difusión del conocimiento (textos fundadores), otros que se vinculan con la enseñanza de los conocimientos provenientes de los diferentes campos disciplinares (textos didácticos o secundarios), otros vinculados con las situaciones de estudio y que son elaborados por los estudiantes en proceso de formación (borradores, resúmenes, apuntes de clase, entre otros), y finalmente aquellos vinculados con la evaluación de los aprendizajes (trabajos prácticos, parciales presenciales o domiciliarios, monografías o tesis, entre otros). Dada la multiplicidad de géneros y propósitos comunicativos en los que ellos se emplean, no podemos concebir que la lectura y la escritura se empleen de forma universal. Por el contrario, estas prácticas se modifican en función de los contextos, los objetos de lectura y escritura y los propósitos con los que se lee y escribe en cada caso. Este escenario pone de manifiesto su carácter situado y la necesidad de una enseñanza vinculada intrínsecamente con las características singulares de dichas prácticas.

Metodología del estudio

Respecto a la metodología, el estudio realizado asumió un carácter cualitativo, de corte autoetnográfico narrativo. Nos posicionamos en el enfoque cualitativo porque nos permite abordar y comprender los fenómenos desde la perspectiva de sus protagonistas, en un ambiente natural y en relación con el contexto en el que se desarrollan (Hernández et al., 2014). En este sentido, según Denzin y Lincoln (2011) la investigación cualitativa supone una aproximación interpretativa de las prácticas sociales situadas, desde una perspectiva naturalista del mundo, lo que supone la revalorización de las concepciones y miradas de los sujetos participantes de la interacción social que es objeto de indagación o investigación. En este caso se trata de un estudio de corte autoetnográfico que implicó el análisis de registros narrativos sobre nuestra experiencia como cotutora y estudiante en la elaboración de la monografía en la carrera Ciencias de la Educación de la UNLu.

Así entonces, en nuestra investigación fue importante apelar a los aportes de la autoetnografía. Según Aguirre y Porta (2019) esta constituye una modalidad cualitativa central para el tratamiento de los procesos subjetivos que les suceden a los sujetos investigados, y al propio sujeto investigador en el recorrido investigativo, que busca describir, analizar y comprender de forma sistemática la experiencia personal con el objetivo de significar y comprender la experiencia cultural. En palabras de los autores: “Esta aproximación desafía las formas canónicas de hacer investigación y de representar a los otros, a la vez que considera a la investigación como un acto político, socialmente justo y socialmente consciente (...)” (Ellis et al., 2015, como se citó en Aguirre y Porta, 2019).

Según los especialistas, para “hacer y escribir autoetnografía”, quien investiga pone en juego los principios de la autobiografía y de la etnografía por lo que, como método, la autoetnografía se constituye como proceso y producto de investigación de forma simultánea. Así entonces, en la medida que la autoetnografía emplea los registros y materiales autobiográficos del propio investigador como datos primarios, pone el eje en el análisis cultural y en la interpretación de los comportamientos de los propios investigadores, de sus pensamientos y experiencias, en general a partir del trabajo de campo, en relación con los otros, o en experiencias significativas o “fundantes”, en las que otros participantes intervienen o se “ponen en escena”. Estos datos primarios de la experiencia fueron registrados por nosotras a

lo largo de las reuniones de trabajo que mantuvimos durante el proceso de escritura de la monografía y fueron considerados en la hora de construir nuestra narración de la experiencia.

Al respecto, el enfoque narrativo biográfico adoptado (Suárez, 2005, 2011; Alliaud, 2011) procuró recuperar en cada uno de nuestros relatos las vivencias y sentimientos experimentados por nosotras durante el proceso de escritura de la monografía. Apoyándonos en los aportes de Porta y Aguirre (2019 a, 2019 b) resignificamos el valor de las narrativas en tanto permiten profundizar el análisis y conocimiento de las experiencias transitadas, en la medida que éstas pueden ser revisitadas por los participantes de forma doble: por una parte, en el momento enunciativo en el que se narra la experiencia y en el momento en que la experiencia vuelve a ser rememorada. En este sentido este enfoque permite interpretar, en el presente, sucesos del pasado en la medida que los sujetos abordan y construyen interpretaciones sobre la experiencia personal y de otros/as que se encuentran en forma de relato, lo que permite vislumbrar que la experiencia documentada personal y social puede ser objetivada, en tanto se constituyen como textos que son objetos plausibles de ser interpretados y analizados.

Contexto del estudio y modalidad de análisis

Resulta significativo aclarar que la experiencia de realización de la monografía inició a fines de 2019 y se desarrolló en forma íntegramente virtual debido al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio dispuesto en Argentina durante los meses de marzo a noviembre del 2020, a raíz de la pandemia de COVID 19. La mayor parte de la realización de la monografía fue tutorada y construida de forma remota, con encuentros sincrónicos y actividades asincrónicas durante 2020 y algunos encuentros presenciales a inicios de 2021, previos a la entrega del manuscrito final.

Si bien no es el objeto de nuestro trabajo, es necesario aludir a la coyuntura de pandemia que atravesó la realización de la monografía. Este trabajo tuvo que ser llevado a cabo dentro de un contexto singular atravesado por alteraciones espacio-temporales que modificaron la cotidianeidad del enseñar y aprender (Terigi, 2020). En este escenario de modificaciones tuvimos que hacer un uso mayor de los territorios digitales y virtuales, desconocidos por nosotras en muchos casos. Estos cambios, sumados a la sobrecarga y superposición de actividades en el núcleo hogareño, signaron nuestros recorridos y nuestra experiencia la que se tradujo, en nuestro caso, en una mayor frecuencia de los intercambios y de las reflexiones que suscitaron la realización de la presente ponencia.

Respecto a los encuentros de trabajo aludidos, cada una de nosotras elaboró registros escritos personales, a modo de sistematización de la experiencia y de reflexión del proceso, con el propósito de realizar una evaluación como cierre del recorrido. Al finalizar el proceso de escritura de la monografía, y su posterior entrega, decidimos documentar la reflexión sobre la experiencia vivida y registrar en formato audio (no mayor a 25 minutos) nuestras vivencias, conocimientos, sentimientos y desafíos experimentados durante el proceso apelando a los registros escritos y apuntes personales de cada una de nosotras (las sistematizaciones individuales aludidas). A partir de la desgrabación de esos testimonios decidimos comenzar el proceso de análisis.

Respecto a la modalidad del análisis, este atravesó diferentes momentos. En principio, realizamos una primera lectura global de nuestros testimonios desgrabados, e identificamos algunas recurrencias o puntos comunes en los tópicos presentados en cada una de nuestras narraciones. Dichas coincidencias las categorizamos como dimensiones generales y orientaron la realización de un primer análisis del corpus. Dichas dimensiones fueron: el

proceso de escritura de la monografía, las particularidades del género monografía en general y la monografía de corte investigativo en particular, y finalmente el rol del tutor.

A partir de este primer análisis decidimos elaborar un cuadro que nos permitió construir una mirada holística de las particularidades de la experiencia compartida. Dividimos el cuadro en tres filas y dos columnas; en las filas volcamos las dimensiones identificadas, primeramente, y en las columnas registramos las citas textuales de nuestros testimonios que consideramos representativas de las dimensiones. Esta primera codificación asumió una dinámica de libre flujo (Hernández et al., 2014; Schettini y Cortazzo, 2015), ya que las unidades de análisis no mantuvieron un tamaño equivalente, sino que se etiquetaron y codificaron según la relevancia de los testimonios.

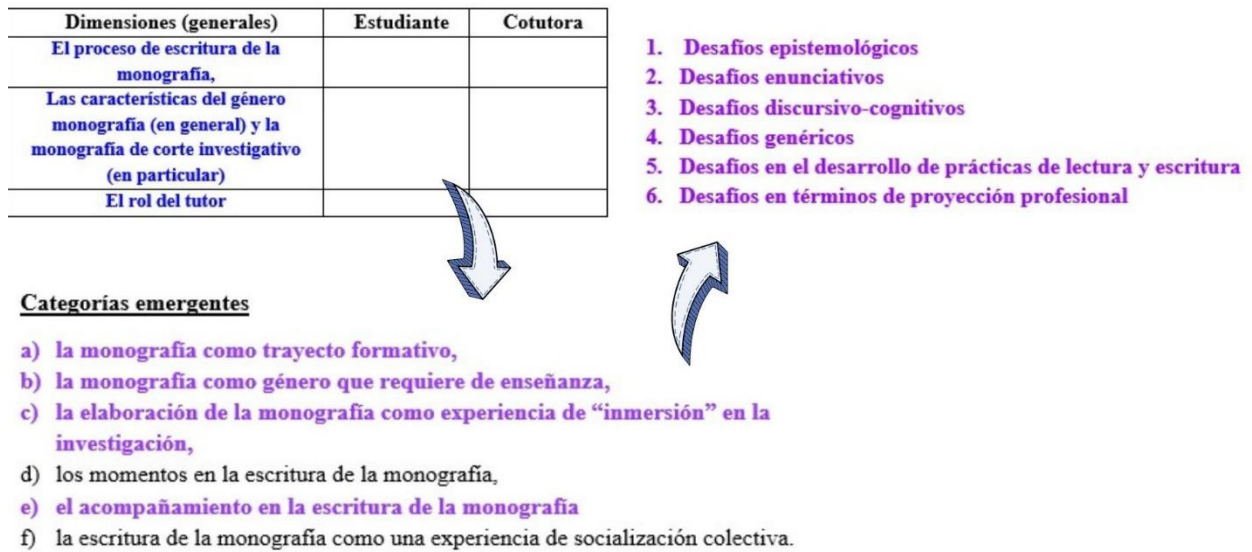
En un segundo momento, y a fines de profundizar el análisis, luego de la primera codificación abierta (con las dimensiones aludidas) se procedió a una codificación axial, que permitió establecer subcategorías hacia adentro de las dimensiones generales del primer análisis. Estas subcategorías se constituyeron en categorías emergentes de nuestro estudio. Ellas fueron: a) la monografía como trayecto formativo, b) la monografía como género que requiere de enseñanza, c) la elaboración de la monografía como experiencia de “inmersión” en la investigación, d) los momentos en la escritura de la monografía, e) el acompañamiento en la escritura de la monografía, y f) la escritura de la monografía como una experiencia de socialización colectiva.

Finalmente, en un tercer momento, y a partir de las categorías emergentes construidas, realizamos una nueva lectura del análisis. Allí registramos algunos aspectos significativos y transversales a las categorías emergentes, que configuramos y categorizamos en términos de “desafíos” de distinto orden, que estuvieron involucrados en la realización de la monografía. Cabe señalar que estos aspectos transversales fueron presentados en nuestras narraciones como aspectos recurrentes y “desafiantes” y de allí su denominación. Ellos fueron:

- 1) Desafíos epistemológicos: vinculados con la recapitulación e integración de contenidos abordados en la cursada de las asignaturas.
- 2) Desafíos enunciativos en términos de la construcción de un posicionamiento como autor de un texto propio.
- 3) Desafíos discursivo-cognitivos vinculados con las operaciones de pensamiento involucradas en la construcción de la monografía tales como la explicación y la argumentación, entre otras.
- 4) Desafíos para construir un género cuya estructura y propósitos es desconocido por los/as estudiante.
- 5) Desafíos en el desarrollo de prácticas de lectura y escritura involucradas en la realización de la monografía.
- 6) Desafíos en términos de desarrollo profesional y el valor de la monografía como “cierre de una etapa” y el “inicio” de otra.

El siguiente esquema busca sintetizar los pasos del proceso que fueron mencionados precedentemente:

Esquema 1. Análisis abierto a partir de dimensiones generales. Análisis focalizado y construcción de categorías emergentes (7) y aspectos transversales a las categorías (“desafíos”)



Fuente: elaboración propia.

En esta oportunidad, y dada la extensión de este trabajo, presentaremos los hallazgos de las categorías emergentes a, b, c y e, y los aspectos en términos de desafíos asociados a dichas categorías. Finalmente, en las reflexiones finales, presentaremos algunas reflexiones sobre el recorrido realizado.

Resultados del análisis de nuestra experiencia

Respecto a la categoría a) “la monografía como trayecto formativo”, advertimos en nuestros testimonios que la monografía constituye una experiencia formativa singular dentro de un recorrido formativo más amplio, como lo es la realización de la carrera. En tanto trayecto formativo (Anijovich *et al.*, 2009), su realización moviliza conocimientos y experiencias acumuladas en la cursada de las asignaturas del plan de formación, como las experiencias de estudio, las instancias de lectura y escritura involucradas en la realización de trabajos que fueron objeto de evaluación por parte de los/las docentes, instancias de articulación de conceptos teóricos para analizar situaciones diversas, entre otros. Asimismo, se ponen de manifiesto experiencias subjetivas en términos de sensaciones y sentimientos, inquietudes y preguntas que surgen de lo anterior y de lo venidero, en términos de realización de un trabajo de cierre de la formación. Finalmente, como experiencia de formación, implica también instancias o momentos en los que los/as estudiantes definen intereses y aspectos a abordar en su trabajo, por lo que se constituye en un espacio que también permite cierta autonomía y creación. Según Anijovich *et al.* (2009), concebir a la formación como trayecto supone habilitar un espacio con la apertura necesaria para que los sujetos definan algunas de las instancias formativas, lo que supone advertir que es mucho más que la simple acumulación de un “conocimiento sobre” o la mera transmisión de contenidos (Anijovich *et al.*, 2009).

Aquí se ponen de manifiesto desafíos diversos, entre los que se pueden señalar los desafíos epistemológicos, vinculados con la necesaria recapitulación e integración de contenidos

abordados en la cursada de las asignaturas para el tratamiento de un tema de interés para el/la estudiante. Asimismo, concebida como una instancia de cierre, implica simultáneamente una instancia “intermedia” entre ser estudiante y el pasaje a ser futuro “graduado/a”, y a las incumbencias profesionales que el ejercicio de rol de licenciado supone, lo que se manifiesta en términos de incertidumbres respecto a “lo que vendrá” (estudiante) y “lo esperado” (cotutora).

En este sentido, en los testimonios se observa:

[respecto a la monografía] Me preguntaba si tendría la autonomía suficiente para poder llevarla a cabo, para poder recuperar todo lo que aprendí en la carrera, o si iba a necesitar mucho acompañamiento. Pensaba dentro de las hipótesis qué se iban a poner en juego: aspectos académicos, subjetivos y también políticos, y me preguntaba si era el cierre de una etapa o el inicio de otra, o la continuidad de lo que venía transitando. Estos interrogantes se fueron acentuando hasta el momento de ir finalizando la carrera y aproximadamente faltándome cuatro asignaturas para la finalización empiezo a pensar más fuertemente en poner en marcha, en realizar concretamente la monografía (Nieves).

[respecto a la monografía] no debería ser sólo una instancia de acreditación, sino que debería ser fundamentalmente una instancia (...) y una experiencia formativa, de aprendizaje genuino porque hay que integrar los conocimientos. También pienso que, dejándola al final, implica también un desafío porque bueno, por la integración que supone aunar los contenidos o los aportes vistos en treinta y cuatro materias cursadas, entonces eso también es un desafío y también es un desafío en el caso que se deje para el final que bueno, que es el cierre o el broche de una formación y también en qué medida ese trabajo monográfico, se vincula con tareas que van a desarrollar más adelante como graduados, como profesionales, porque los Licenciados y Profesores en Ciencias de la Educación tienen incumbencias profesionales (...) vinculadas con la construcción de proyectos de investigación y bueno, si la monografía se la concibe como un trabajo de investigación, bueno, me parece que puede aportar mucho a la formación de los futuros Profesores y Licenciados (Ayelén).

Sobre la categoría b) “la monografía como género que requiere de enseñanza”, ambas señalamos que la monografía se trata de un género “nuevo” y “específico” que se debe construir y que no fue elaborado precedentemente, a lo largo de la carrera. Por tanto, en la elaboración de la monografía, no sólo se pone sobre la mesa el desafío de integrar los contenidos abordados como corolario de la formación (como lo plantea el reglamento de elaboración de este trabajo), sino también el desafío de aprender un nuevo género, cuya lógica y sentido se desconoce por parte de la estudiante. Aquí también se pone de relieve las particularidades del trabajo del tutor, quien debe considerar y abordar esta dimensión (enseñar el género singular). Asimismo, otro desafío que se vislumbra en nuestros testimonios, se vincula con el posicionamiento de la estudiante como escritora de un texto propio y “original”, como una instancia de construcción de conocimiento y no como una instancia de reiteración o reproducción de conocimiento preexistente. Al respecto en los testimonios encontramos:

[respecto a lo que significó realizar la monografía] (...) Significó también participar de un espacio que se me habilitaba para ser hacedora de un trabajo de corte investigativo en el que nunca había participado, a través de una producción genuina realizada por mí, una instancia de construcción nueva, con el acompañamiento de Ayelén [coturora] (Nieves).

La monografía es un género que me fue enseñado porque es una práctica diferente que nunca la había realizado como estudiante, trayendo a Fenstermacher este tema de aprender a estudiar, a “estudiantar la monografía” (...) (Nieves).

Yo creo que primero hay que pensar a la monografía como un género específico. En el Reglamento de la Monografía de la carrera Ciencias de la Educación se indica que es un trabajo de integración, que los estudiantes pueden realizar promediando la carrera, y en la medida que lo hacen a la mitad de la carrera tienen que articular los contenidos vistos en las asignaturas cursadas hasta el momento, y bueno, en general qué es lo que sucede con esto, surgen varias problemáticas. Primero porque, por un lado, el género monografía es algo que se solicita como trabajo, pero no se enseña, de hecho, en (...) las asignaturas que los estudiantes cursan en su carrera no se solicitan construir monografías, por lo que el género implica mucha novedad para los estudiantes, eso, por un lado, es un género que no elaboran en el marco de su formación y de repente tienen que hacer (...) (Ayelén).

En tercer lugar, en lo que refiere a la categoría c) “la elaboración de la monografía como experiencia de “inmersión” en la investigación” encontramos que, al desafío de escribir un género que no es familiar se suma el comprender la especificidad de la monografía investigativa, y la vinculación de esta con el desarrollo de un trabajo de investigación; actividad que los estudiantes tampoco han realizado en su formación (salvo aquellos estudiantes que acceden a pasantías o ayudantías en el marco de equipos docentes, que son muy pocos). En este sentido, y como mencionamos en la introducción, la elaboración de la monografía supone la oportunidad de situar al estudiante en una nueva situación enunciativa y epistémica, como constructor y productor de conocimiento, y no sólo como reproductor de conocimiento preexistente y validado por la comunidad disciplinar de referencia (Lovitts, 2005). Esto supone el desarrollo de prácticas de lectura y escritura que se aproximen al desarrollo de modos de pensamiento conceptual (Marín, 2007), que en general son tangencialmente distintos a aquellos modos desplegados en la cursada de las asignaturas, signadas por un tratamiento más expositivo y narrativo de los conocimientos abordados en los textos de estudio de esos espacios. En conjunto, esto conlleva a un trabajo de acompañamiento pormenorizado por parte del tutor, quien debe orientar respecto a los modos de leer los textos, la integración de esas lecturas en la escritura de la monografía y, asimismo enseñar las particularidades del género monográfico en general, e investigativo en particular.

En conjunto estos aspectos redoblan la responsabilidad del tutor en la enseñanza de las tareas de investigación y en el acompañamiento involucrado en este proceso (aspecto que se profundiza en la siguiente categoría). Asimismo, esta experiencia supone para el tutor una experiencia de aprendizaje para sí mismo, una instancia en la que él aprende junto con el estudiante. Al respecto, en nuestros testimonios encontramos lo siguiente:

(...) el tema de mi monografía fue la lectura en situación de estudio con estudiantes avanzados de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLu, pensamos desde un comienzo en una monografía de carácter investigativo y ahí aprendí a articular este objeto a estudiar con el aspecto metodológico que se pone en juego, allí también a través de este recorrido de la monografía fui pensando en el objeto de estudio y del aspecto metodológico, como está imbricado uno y otro, como uno va dando forma a lo otro casi de manera articulada, simultánea, como se van definiendo las dos cosas; el objeto va dando forma al método y el método también al objeto. No sé si será así, pero bueno y todo lo que iba produciendo en mí esta formación y transformación que iba ocurriendo. No tuve una experiencia de hacer investigación previamente, fue un aprendizaje nuevo (Nieves).

En primer lugar, me parece importante señalar que la monografía de Nieves y que creo las monografías en general, son instancias o actividades que requieren de mucho tiempo, en el caso de Nieves comenzó en 2019 (...) a mediados de año aproximadamente, cuando ella definió un tema, que lo pudo poner, construir y poner en papel, bueno, construyó algunos instrumentos, porque ella hizo una investigación, una pequeña monografía de corte investigativo, y bueno, recolectó el corpus en el marco de ese pequeño estudio que ella eligió y que ayudamos a diseñar junto con la tutora, en mi caso yo hablo desde mi rol como cotutora y bueno, ese trabajo que empecé en 2019 continuó hasta abril de este año, de 2021. Así que bueno, fue un proceso largo, en el medio nos atravesó la pandemia (...) (Ayelén).

Para mí tutorear una monografía es un proceso muy intenso (...) y complejo porque implica la formación y el acompañamiento a los estudiantes en la elaboración de un género que usualmente no se solicita en el marco de la formación y digo que también implica la formación, pero no lo pienso en términos unidireccionales, en mi caso yo soy, yo fui su cotutora, y bueno, yo me desempeño como ayudante de primera, Nieves también tuvo una tutora y bueno, fue un proceso formativo tanto para Nieves como para mí, en esto de formarnos en la investigación y formarnos también en el proceso de escritura implicado en la monografía (Ayelén).

[la monografía] se configura como un gran desafío y yo lo considero así, como un desafío del pensamiento, un desafío cognitivo por todos los procesos de pensamiento epistémicos, de construcción de conocimiento y de formación en el quehacer investigativo que los estudiantes no tienen, porque los estudiantes vienen con un entrenamiento en leer investigación, leer teoría, pero en términos de construcción de conocimiento o enseñar a investigar, digamos son muy pocas las experiencias, salvo las pasantías o las ayudantías, entonces yo creo que es un desafío acompañar la realización de una monografía, de corte investigativo es un desafío epistémico-cognitivo y de formación investigativa complejo (Ayelén).

Finalmente, sobre la categoría e) “el acompañamiento en la escritura de la monografía”, en nuestras narraciones coincidimos en señalar que la escritura de la monografía es un proceso que requiere aprender no sólo las particularidades del género y sino también de la actividad investigativa. Esto supone un proceso de diálogo, de intercambio y de acompañamiento intenso y constante entre nosotras como participantes. Se trata de un acompañamiento que

supone no sólo orientar, sino también alojar inquietudes que surgen en el proceso, alentar cuando el estudiante posee dificultades y ayudar a resolverlas, así como a estar atento a aspectos del trabajo que surjan y posicionar al estudiante en un espacio de toma de decisiones sobre el trabajo propio, en pos de brindar herramientas para un desempeño autónomo de cara a su futuro desempeño profesional. Además, en las instancias de escritura, revisión y reformulación del escrito elaborado por la estudiante se presenta la oportunidad abordar la lectura la escritura y, consecuentemente pensar la enseñanza de estas prácticas en el contexto académico.

Este recorrido no se da en una suerte de linealidad, o en etapas definidas, sino que se presenta en un contexto didáctico en el que se amalgaman la orientación, pero también la flexibilidad y apertura para que dichas preguntas e inquietudes sean objeto de reflexión metacognitiva sobre el proceso de escribir y construir investigación.

Mantuvimos diálogos no presenciales y los señalamientos que se realizaban dos o tres veces o más, semanales, fueron con distintos formatos: escritos, audios de Whatsapp, encuentros sincrónicos, por Meet, por Zoom, asincrónicos, en su momento estudiante- estudiante con X [otra estudiante] profesora-estudiante, de forma más autónomas, indicaciones bien puntuales individuales; tomó toda esta variedad de estrategias (Nieves).

Agradezco el acompañamiento que tuve porque sin él, no hubiera sido posible, tomando la frase de Catalina Wainerman que son aquellas que me quedaron: “Se aprende a investigar investigando y al lado de maestros”, que fue lo que yo tuve” (Nieves).

(...) cuando Nieves (...) empezó el análisis de su corpus, que ella escriba y yo la lea, y devolverle el trabajo con comentarios, con señalamientos, con indicaciones para reformular, con indicaciones para revisar, y también eso exigió mucho, me exigió a mí mucho en lo intelectual. No solamente porque yo tenía que marcar, sino que también tenía que construir en ese comentario, en ese señalamiento, una instrucción que esté clara y comprensible a su zona de desarrollo próximo digamos, para que ella pudiera reformular. Y también, esto de leer y escribir y también prestar la mano cuando (...) no podía poner en papel una idea, no comprendía el señalamiento, entonces bueno, uno escribe por el otro, y el otro comprende y así vamos, formulándole preguntas: “acá ¿qué quisiste poner?, ¿te parece que lo pongamos así?, esto está un poco confuso ¿qué idea querés traer y con qué lo estás vinculando?, “este extracto fijate porque me parece que es redundante con lo que dijiste arriba, fijate que esta dimensión ya hiciste referencia arriba, tendrías que profundizar otro aspecto”. Y bueno, eso es un proceso muy complejo, que también nos moviliza en lo emocional (...) yo trato de ser lo más cautelosa posible, incluso a veces los momentos donde no tenía tiempo de hacer señalamientos muy profundos, tratar de siempre respetar el laburo del otro, que hay mucho trabajo por atrás y que bueno, dar herramientas para reformular o ayudándolo a reformular: “pongámoslo así”, “escribámoslo así, de tal forma” (Ayelén).

Algunas reflexiones, a modo de cierre

El análisis de nuestra experiencia como estudiante y cotutora en la elaboración de la monografía en la carrera Ciencias de la Educación de la UNLu nos permitió dimensionar el proceso vivido como trayecto formativo singular, que arroja algunas dimensiones para pensar la enseñanza de la monografía en la aludida carrera. Como se ha señalado precedentemente, en nuestros testimonios identificamos recurrencias que, en clave dialógica, ponen de manifiesto aspectos del proceso vivido que son plausibles de ser reflexionados y abordados pedagógicamente para pensar instancias de acompañamiento en la elaboración de escritos finales de graduación.

Primeramente, es indispensable, desde la perspectiva a la que adscribimos, reforzar el carácter social y situado de la lectura y la escritura, y su indisociabilidad respecto a las actividades y contextos en los que ellas se llevan a cabo. La universidad es uno de esos contextos sociales, en los que dichas prácticas adquieren particularidades que los estudiantes desconocen, y que deben ser enseñadas de forma articulada con los contenidos disciplinares de las asignaturas. En nuestro caso, la monografía es un género singular en el marco de la carrera estudiada, que es solicitado para la culminación del plan de estudios, pero que no es enseñado en un espacio curricular específico, ni tampoco en alguna de las asignaturas del plan de estudios, por lo que existen experiencias, concepciones y sentidos diferentes implicados en su realización que no siempre son compartidos por los estudiantes y los tutores. Sobre estos aspectos es necesario un abordaje integral y orientador para la realización de este trabajo.

Por otra parte, como hemos mostrado en el análisis de la experiencia singular, la intensidad del proceso obliga al tutor a sumergirse en una intensa actividad de orientación que implica la enseñanza de un género nuevo, la especificidad de la tarea de investigar, a la vez que el trabajo sobre la lectura y la escritura como prácticas asociadas con la construcción del conocimiento. En esta línea, es necesario “estudiantar la monografía” como señalaba una de las participantes, lo que supone necesariamente un abordaje procesual y transversal a lo largo del plan formativo. Y esto es imprescindible porque no se trata de un proceso lineal de aprendizaje, que ocurre por mera aproximación o contacto, o como corolario de cursar una nómina de asignaturas, sino que se requieren de instancias de trabajo y reflexión sostenidas, ya que las prácticas de investigación escasamente son abordadas en la carrera y las experiencias de inmersión para estudiantes en espacios de este tipo son restringidas o limitadas.

En tercer lugar, a partir de la construcción de las categorías emergentes y de los desafíos transversales asociados a ellas nos parece importante pensar que es necesario pensar a la monografía en términos del diseño de un dispositivo didáctico (Anijovich, 2009; Dorronzoro y Luchetti, 2017), que permita alojar y abordar los desafíos enunciados: aquellos vinculados con los aspectos epistemológicos, los discursivo-cognitivos, los referidos a lectura y escritura académicas, los que se vinculan con las inquietudes profesionales como próximos graduados, entre otros. Ya sea el diseño de un taller o espacio curricular en el que sea objeto de tratamiento la monografía y sus particularidades en esta carrera.

Asimismo, entendemos que este dispositivo no puede solucionar por completo todos los aspectos involucrados en la construcción de la monografía, por lo que consideramos, tal como hemos mencionado, que son necesarias otras actividades o propuestas que abonen al tratamiento del género de manera transversal al plan formativo. Así entonces, sería importante también habilitar espacios dentro de las asignaturas del plan de estudios para abordar el género monografía. Estas experiencias de aproximación al género son importantes para que su desconocimiento no sea un escollo más que dificulte su realización en el tramo

final de la carrera. También, remarcamos la figura central del tutor o cotutor en lo que respecta a la enseñanza tanto del género como a las tareas de investigación involucradas en la construcción de la monografía. El acompañamiento que este desarrolla a lo largo de todo el proceso hace que la elaboración se constituya en una instancia de aprendizaje genuina, una instancia de transformación epistémico-cognitiva y no sólo una mera instancia de acreditación. En este sentido, pensar actividades de escritura que se asemejen a la elaboración de la monografía durante la cursada de las asignaturas también puede contribuir a intentar allanar, al menos parcialmente, las dificultades que los estudiantes pueden tener cuando se encuentran en proceso de elaboración del aludido trabajo. Finalmente, resaltamos y valorizamos la importancia de la monografía investigativa como instancia de inmersión a las prácticas profesionales de los graduados de la carrera, ya que construir y colaborar en proyectos de investigación constituye una incumbencia profesional de los graduados de la Licenciatura mencionada.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J., y Porta, L. (2019). Sentidos e potencialidades do registro (auto)etnográfico na pesquisa biográfica-narrativa. *Linhas Críticas*, 25, 1-18. <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.20077>
- Alliaud, A. (2011). Narraciones, experiencia y formación. En A. Alliaud y D. Suárez (Comps.). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires – CLACSO, pp. 61-91. Disponible en: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El%20saber%20de%20la%20experiencia_0.pdf.
- Alvarado, M., y Cortés, M. (2013). “La escritura en la universidad. Repetir o transformar”. En Alvarado, M. *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp.175-182.
- Anijovich, R.; Cappeletti, G.; Mora, S., y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós.
- Arnoux, E.; Di Stefano, M., y Pereira, C. (2002) *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Ávila, X., y Orellana, M. (2017). *La escritura de trabajos finales de grado. Una mirada sobre actores y prácticas institucionales en la Licenciatura en Comunicación Social - UNC*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/20209>.
- Bañales Faz, G.; Montserrat Castelló, B., y Vega López, N. (2016) *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/313160424_Ensenar_a_leer_y_escribir_en_la_educacion_superior_Propuestas_educativas_basadas_en_la_investigacion
- Camilloni, A. (2012). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.
- Camps, A., y Castelló, M. (2013). “La escritura académica en la universidad”. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 17-36.

- Carlino, P. (2004). "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8 (26), 321-327.
- (2005). "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva". *Por los caminos de los semilleros de Investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia, Grupo Biogénesis.
- (2007). "¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad?". *Cuadernos de Psicopedagogía*, 4, 21-40.
- Cassany, D. (2005) *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires, Paidós.
- Cassany, D., y Morales, A. (2008) "Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos". *Revista Memorialia*. Cojedes, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez).
- Castelló, M. (2009 a). "Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, pp. 21-29.
- Castelló, M. (2009 b). "Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?". En Pozo, J. I., y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.). *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias*. Madrid, Morata, pp.120-133.
- Castro Robles, Y., y Sánchez Rueda, H. (2016). "La escritura académica en los procesos de formación en investigación: representaciones, saberes y contrastes". *Revista Papeles*, 8 (15), pp. 21-36.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2011). *Manual de Investigación Cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa.
- Di Stéfano, C., y Pereira, M. C. (2004). "La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales". En Carlino, P. (Coord.). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires, Color efe, pp. 25-39.
- Di Stéfano, M.; Pereira, M. C., y Pipkin, M. (2006). "La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes". *Signo & Seña*, 16, 120-135.
- Dorronzoro, M. (2013). "Las prácticas de escritura en el contexto de la educación superior". *Polifonías. Revista de Educación*, 2, (3), 85-99. Disponible en: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/4%20-%20Dorronzoro.pdf>.
- Dorronzoro, M. I., y Luchetti, M. F. (2017). "Dispositivos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en la universidad: algunas pautas para su elaboración". *Scripta*, 21 (43), 105-126. Disponible en: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2017v21n43p105>.
- Echeverría, H. y Vadori, G. (2010). "Las dificultades con la lectura y la escritura en el Trabajo Final de Grado". En Vázquez, A.; Novo, M. C.; Jakob, I., y Pelizza, L. (Comps.). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto, UNIRIO.
- Gasalla, B. (2010). "Apuntes para pensar las prácticas de lectura y escritura en la universidad". En Vázquez, A.; Novo, M. C.; Jakob, I., y Pelizza, L. (Comps.). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto, UNIRIO.

- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C., y Lucio Baptista. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Nueva York, Mc Graw Hill.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Madrid, Paidós.
- Lovitts, B. (2005). "Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research". *Studies in higher education*, 30 (2), 137-154.
- Marín, M. (2007). Lectura de textos de estudio, pensamiento narrativo y pensamiento conceptual. *Hologramática*, 4 (7). Disponible en: http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/523/n7_vol4pp61_80.pdf.
- Marinkovich Ravena, J.; Velásquez Rivera, M., y Córdova Jiménez, A. (2012). *Comunidades Académicas y Culturas Escritas Construcciones Discursivas desde las Ciencias y las Humanidades*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Moyano, E. I. (2004). "La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria". *Revista Texturas*, Año 4, Nº 4, pp. 109-120.
- Orlando, V., Gabbiani, B. (2018). "La escritura de monografías de grado en Humanidades". *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5 (1), 70-77.
- Ortiz Casallas, E. (2015). "La escritura académica en el contexto universitario (Pregrado)". *Zona Próxima*, Nº 2, pp. 1-16.
- Picotto, D. (2010). "Apuntes sobre un dispositivo de intervención en procesos de escritura universitaria: las tutorías de escritura de trabajos finales de la Universidad Nacional de Lanús". En Vázquez, A.; Novo, M. C.; Jakob, I., y Pelizza, L. (Comps.). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto, UNIRIO.
- Porta, L., y Aguirre, J. (2019 a). "Aportes del enfoque biográfico-narrativo a la comprensión de la docencia y la profesión académica en la universidad". *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*, 25 (53), 71-89. <http://nulan.mdp.edu.ar/3255/1/FACES-53-porta-aguirre.pdf>.
- (2019 b) "Narrativas (auto) biográficas en la pedagogía doctoral. Formas otras de habitar los cotidianos de la formación en el posgrado". *Pontos de Interrogação*, 9 (1), 13-39. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/7009>.
- Rojas Noriega, G., y Jiménez Mahecha, H. (2012). "La educación superior desde la lectura y la escritura". *Amazonia Investiga*, 3 (1), 19-35.
- Salazar González, C. (2015). "La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio". *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 6 (11), 1-21.
- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Senese, L. (2019). *La monografía en las carreras de Ciencias de la Educación: representaciones de estudiantes y docentes*. Tesis de grado, Universidad Nacional de Luján. Disponible en <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/633>.
- Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, Tecnología y Ciencia de la Nación / Organización de los Estados Americanos.

- Suárez, D. (2011). "Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción". *Revista Del IIICE*, (30), 17-30. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.142>
- Terigi, F. (2020). "Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades". *REVCOM, Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social*, (11). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115805>
- Vázquez, A.; Novo, M. C.; Jakob, I., y Pelizza, L. (Comps.) (2010). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto, UNIRÍO.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.
- (1997). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, La Pleyade.
- Wainerman, C., y Sautu, R. (2011) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Manantial.
- Wertsch, J. (1998) *La mente en acción*. Buenos Aires, Aique.

El archivo afectivo. Entre la autobiografía y la autoficción en la literatura de lxs hijxs del exilio argentino

CITTÁ, Julia (UNTREF) - juliacitta79@gmail.com

Si el exilio no fuera una terrible experiencia humana, sería un género literario más. O ambas cosas a la vez.

Cristina Peri Rossi, *Estado de exilio*

Resumen

La última dictadura militar en la Argentina forzó el desplazamiento masivo de perseguidos políticos y sus familias fuera del país. De esta experiencia proliferaron, en las últimas décadas, diversas narrativas de los hijxs de exiliados / exiliados hijos / hijos del exilio.

En este trabajo me propongo analizar dos narrativas literarias escritas por exiliadxs hijxs: *La habitación alemana* (2017), de Carla Maliandi, y *Exiliaditas* (2019), de Florencia Ordóñez. Dentro de este corpus se intenta indagar sobre el exilio como contexto de producción, sobre la representación del exilio como marca identitaria y sobre la manera en que construyen una historia a partir de su experiencia convertida en autoficción.

Asimismo, propongo examinar, desde la noción de “archivo afectivo” (Saporosi, 2018), el presente de enunciación de las obras.

Palabras clave: exiliadxs hijxs – archivo afectivo – autoficción.

Cita: Città, J. (2022). *El archivo afectivo. Entre la autobiografía y la autoficción en la literatura de lxs hijxs del exilio argentino*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Introducción

Tras la violencia desplegada antes y durante del golpe de estado en la Argentina, muchos argentinos se vieron forzados a abandonar el país por razones políticas. El exilio formó parte de las violaciones a los derechos humanos ejercidas por esos años y constituyó una posibilidad de sobrevivir a la persecución política. Diversos países¹ fueron receptores de la amplia cifra de exiliados argentinos, algunos de los cuales partieron con sus familias y otros las conformaron en el exilio.

Esa conformación familiar en el destierro llevó a que muchos niños y niñas crecieran o nacieran en el exilio, una marca presente en su vida cotidiana, en las formas de vincularse con otros niños y en la rememoración de un territorio de origen (de ellos o de sus padres) que atravesó sus vidas. En los últimos quince años emergieron como las voces de los hijos del

¹ México, Francia, España, Brasil, Suecia, Venezuela, Israel y Estados Unidos fueron algunos de los principales lugares de acogida para lxs exiliadxs argentinxs antes y después del Golpe de Estado en 1976.

exilio diversas manifestaciones artísticas² que abrieron un nuevo campo de exploración académica.

Temporalidades y nominación

A mediados de los años noventa, en un contexto político de impunidad luego de los indultos presidenciales, irrumpe en la escena política la agrupación H.I.J.O.S. (Hijos por la identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio), y con ella aparecen nuevos relatos y narrativas artísticas en lo que Leonor Arfuch (2016) denomina *el tiempo de los hijos*. Este *tiempo de los hijos* se caracteriza por un primer momento de narrativas que intentan indagar o reconstruir la historia de sus padres desaparecidos, un segundo momento que narra las infancias en dictadura y un tercer momento, que emerge en la última década, que es la de exiliadxs hijxs. En este último surgen diversas obras³ que dan lugar a una nueva voz que narra las experiencias exiliares.

En este tercer momento afloran también las formas de identificación y de nominación. En este sentido, el presente trabajo incorpora a los realizados por Eva Alberione, quien propone la noción de “exiliados hijos”. La idea de adoptar esta categoría⁴ es porque visibiliza a lxs niñxs, incluso a quienes nacieron en el exilio, como “víctimas en primera persona de la represión y el destierro” (Alberione, 2016: 5), como una marca fundadora de su identidad, y porque “pone foco en la percepción o incluso en la propia conciencia de los hijos acerca del accionar del terrorismo de estado sobre sus propios cuerpos y sus vidas, y no sólo sobre las de sus padres” (Alberione, 2016: 5).

La dimensión afectiva: archivo afectivo y las construcciones narrativas como memoria colectiva

Para analizar las narrativas que seleccioné, no busco marcas de diferenciación⁵, sino que tomo como posible eje en común lo afectivo. *El tiempo de los hijos* también abre una voz generacional distintiva que es “el discurso de los afectos” (Amado, 2009: 164). Esta dimensión afectiva la relaciono con la noción de “archivo afectivo” (Saporosi, 2018)⁶.

² Por ejemplo, los documentales *Argenmex* (2006), de Violeta Burkart Noé; *La Guardería* (2015), de Virginia Croatto; el proyecto y muestra *Cactus migrantes. Guardianes de la memoria* (2010-2016), de Mercedes Fidanza; *Fotos Lavadas* (2005), de Soledad Sánchez Goldar; *Fotos tuyas* (2001-2002), de Inés Ulanovsky; la novela *El azul de las abejas* (2015), de Laura Alcoba, y la obra de teatro *Cosas pequeñas y extraordinarias* (2016), de Micaela Gramajo y Daniela Aroio.

³ Algunas de las obras al respecto son: *El azul de las abejas* (2018), de Laura Alcoba; *Conjunto vacío* (2017), de Verónica Gerber Biecci; *La habitación alemana* (2017), de Carla Maliandi, y *Exiliaditas* (2019), de Florencia Ordóñez. Si bien me centro en las narrativas literarias, también existen otras narrativas artísticas contemporáneas, como las mencionadas anteriormente.

⁴ No se pierden de vista las diversas formas de identificación identitaria (hijxs de exiliadxs / exiliadxs hijxs / hijxs del exilio) individuales o colectivas, como el colectivo Argenmex o la agrupación Hijas e Hijos del exilio, que en junio de 2006 hizo su aparición pública con su “Carta abierta”.

⁵ Con esto refiero a que no se realiza una distinción entre, por ejemplo, si los escritores-narradores nacieron o crecieron en el exilio, lugar de acogida, si retornaron o no a la Argentina, si uno o ambos padres eran militantes, o en qué organización participaban políticamente, si alguno de los progenitores fue desaparecido, asesinado o encarcelado durante la dictadura o previamente.

⁶ La construcción de un archivo afectivo que pone en evidencia la compleja relación entre afectos e historia, para reflexionar sobre los procesos socio-culturales de rememoración.

El archivo afectivo está constituido por cierta materialidad que prueba lo vivido, como cartas, fotos, folletos, periódicos, libros, postales, cassettes, juguetes, pero también lo constituye lo intangible: la lengua, las canciones, los recuerdos, los olores, los paisajes, los ruidos y los fantasmas. Es un archivo construido por exiliadxs hijxs, que fueron coleccionando, encontrando y clasificando para reconstruir su identidad. En estas obras se hace “vivir al archivo” (Fargue, 1991: 60), ya que, si bien los archivos son materialidades que sirven para interpretar el pasado, el novelista que trabaja con los archivos tiene la capacidad de jugar e imaginar con ellos –licencia que le está vedada a un historiador (Robin, 2012)–; por eso, en estas obras el archivo se presenta como testimonio, ya sea real o ficcional, y sus historias están ancladas a esa materialidad de la propia vivencia exiliar, aunque se creen personajes y se simulen hechos.

Así, ese archivo íntimo y personal pasa a formar parte de un archivo público que dialoga con las experiencias individuales pero que, al mismo tiempo, atraviesa la memoria colectiva. De esta manera, observamos un cruce entre la autobiografía y la ficción que podemos ubicar dentro de la noción de autoficción⁷.

A modo de ejemplo de este recorrido de exploración, voy a presentar dos narrativas literarias escritas por exiliadxs hijxs: *La habitación alemana* (2017), de Carla Maliandi, y *Exiliaditas* (2019), de Florencia Ordóñez.

En ellas, el cruce entre la autobiografía y la ficción está dado porque ambas autoras toman su propia experiencia para la construcción de las historias; sus protagonistas crecen en el exilio, retornan a la Argentina y vuelven al lugar donde se exiliaron con sus padres. Pero en el devenir de las tramas que construyen, los límites entre ficción y realidad se vuelven difusos; no hay uso del nombre propio, pero se emplean algunos datos biográficos que dan lugar a una hibridez dentro de la narrativa. En palabras de Josefina Ludmer: “Cada orden temporal implica un grupo de ficciones, un tipo de escritores y una literatura” (Ludmer, 2010: 90). La estrategia narrativa de la autoficción funciona como instrumento para narrar la propia experiencia exiliar.

Podemos suponer también cierto pacto de lectura en esa vacilación entre lo biográfico y el componente ficcional. El uso de la primera persona le da potencia a la experiencia y sirve para contar con materiales propios, con los propios recuerdos, pero a la vez para jugar con la creación de una trama ficcional.

La literatura de exiliadxs hijxs resignifica la experiencia del exilio para la construcción de sus propias identidades.

La habitación alemana

Carla Maliandi nació en Venezuela, durante el exilio de sus padres; es dramaturga, docente y directora teatral. *La habitación alemana* es su primera novela, publicada en 2017 por la editorial Mardulce.

⁷ La noción de autoficción resulta relevante para la construcción de la memoria individual y colectiva de los protagonistas-autores de estas obras (Dalmagro, 2015). Si bien es una categoría analizada y reformulada por diversos autores (recorrido que excede al presente trabajo), tomo las palabras de Ana Casas que considero pertinentes para justificar su uso: “el término autoficción resulta extremadamente lábil como concepto. Bajo él encuentran acomodo textos de muy diversa índole, que tienen en común la presencia del autor proyectado ficcionalmente en la obra (...), así como la conjunción de elementos factuales y ficcionales, refrendados por el paratexto” (Casas, 2012: 11).

Si bien en este texto no detectamos una intención específica de narrar la experiencia exiliar en clave autobiográfica o testimonial, la protagonista –una joven cuyo nombre nunca sabremos– huye de Buenos Aires a partir de la ruptura con su pareja y busca como destino la ciudad de Heidelberg, en Alemania, donde nació y vivió los primeros años de la infancia durante el exilio de sus padres. Allí vuelve, sin un objetivo claro, treinta años después.

Al inicio se recuerda el viaje del retorno a Buenos Aires, es decir, el viaje inverso al que emprende la protagonista ahora:

La noche anterior al viaje, al gran viaje de vuelta a la Argentina, nuestra casa de la calle Keplerstrasse se llenó de filósofos (...) Entre los filósofos había algunos latinoamericanos, un chileno que tocaba la guitarra, un mexicano serio de previsibles bigotes y Mario, un joven estudiante argentino que paraba en nuestra casa (...). Recuerdo que el filósofo chileno (...) comenzó a cantar con voz desgarrada “Gracias a la vida”, de Violeta Parra (Maliandi, 2019: 7-8).

Una escena completamente verosímil en relación con esos años y que remite a lo biográfico, no solo porque a Carla Maliandi le tocó transitar el exilio de sus padres, sino también porque su padre era filósofo y en la ciudad de Heidelberg vivió algunos años de su infancia, aunque ella nunca regresó. También observamos otro pacto de lectura: la protagonista menciona sin detalles la muerte del padre, y la autora comienza a escribir esta novela en el año 2015, tras la muerte del suyo.

Rápidamente, la narradora vuelve al presente, a la habitación en una residencia de estudiantes donde se hospeda, aunque ella no sea estudiante ni pretenda estudiar nada. Ese lugar marca un primer punto para pensar su viaje sin planificación, como algo que no la ve arraigar, algo transitorio, pero que refleja cierta similitud con el pensamiento de muchos exiliados de los años setenta acerca de que su estadía también sería breve o transitoria.

De forma casual, la protagonista-narradora se relaciona con dos estudiantes de la residencia, un tucumano becario del CONICET y una joven japonesa. Ambos estarán involucrados con la noticia inesperada que recibe la protagonista en cuanto llega: está embarazada. Un embarazo no planificado y del que no tiene certezas respecto de si el padre es su ex pareja o es consecuencia de una relación ocasional previa a su viaje.

A partir del vínculo con estos dos estudiantes, irrumpen nuevos personajes relacionados con ellos: la madre de la japonesa y la hermana del tucumano. Así se abren otras líneas en la historia que se cruzan como al azar. Todas las escenas se van interrumpiendo por la aparición de nuevas situaciones, casi inesperadas.

Todos parecen haber tomado la decisión de estar solos, pero ninguno soporta esa soledad. La protagonista tiene un constante deambular sin rumbo por la ciudad. Algunos de los lugares que recorre la remontan al exilio con sus padres, pero son breves anécdotas sin angustia ni melancolía: “Intento reconstruir la sensación que habrán vivido mis padres, la decisión forzada a permanecer lejos de su país. Pero a mí nada me impide volver, seguir con mi vida tal como estaba” (Maliandi, 2019: 163).

Cuando parece que todos los personajes ya fueron presentados, en un encuentro completamente aleatorio, entra en escena Mario, aquel que es mencionado la noche del retorno y que era alumno de su padre. Exiliado argentino desde 1977, ahora es profesor universitario en esa ciudad.

... le dije Hola, Mario y su cara se puso toda colorada (...). Intenta reconocer quién soy (...) la última vez que lo vi fue hace casi treinta años. Mario me abraza (...). En el camino me confiesa que pudo reconocermelo por lo mucho que me parezco a mi madre (Maliandi, 2019: 64-65).

Mario la invita a vivir en su casa y así aparece el archivo afectivo, esa materialidad que le permite ir reconstruyendo de manera amorosa el tiempo exiliar junto a sus padres y Mario.

Paso horas revolviendo las cosas de Mario y aparecen las cajas con los recuerdos (...). Leo mis propias cartas escritas con letra infantil. En algunas le pido que venga a visitarnos a Buenos Aires (...). Entre las cartas y postales también hay fotos sueltas (...). Yo estoy en varias (...) junto a él (Maliandi, 2019: 146-147).

Pero con lo objetual del archivo de Mario también emerge parte de la historia personal y del sufrimiento de aquellos años, que quedan plasmados como registro, como testimonio de una época que pasa de la experiencia individual a lo colectivo:

En una de las cajas encuentro un manojo de cartas (...) son cinco cartas dirigidas a Mario por Elvio, su novio muerto (...). Elvio escribe estando detenido en lo que llama "la cueva", asegura que lo dejarán salir a fin de mes (...) es tal vez el texto más doloroso que haya leído en mi vida. Entiendo en medio de las frases borroneadas las palabras "arrepentimiento", "infierno", "desmayo" (...). "Me sacan a fin de mes y no sé dónde me llevan, pero nos vamos a encontrar" (...). Cuando la termino no tengo fuerzas para leer las cuatro restantes (Maliandi, 2019: 148).

Exiliaditas

Este libro de Florencia Ordoñez fue publicado en 2019 por la editorial cordobesa Editorial Gráfica 29 de mayo. Anteriormente, la autora publicó dos libros: *Diario de un hada* y *Ni tan pink ni tan punk*.

Si en la novela de Carla Maliandi el relato comienza con el viaje del retorno como marca del pasado y de su experiencia, *Exiliaditas* también comienza desde atrás, pero no solo para hablar del pasado, sino que el libro se lee de atrás para adelante, lo que supone no solo una forma lúdica de lectura, sino que funciona como reflejo de esa experiencia vivida desde un presente.

La historia está contada por una niña narradora, una primera persona de voz infantil.

El relato de esa niña se complementa con todo lo paratextual que acompaña al libro y que permite encontrar un cruce autobiográfico entre Florencia Ordoñez y su personaje. Podemos suponer que los elementos paratextuales son parte de la coherencia textual, en el sentido de que el lector le asigna significado a la información que brindan dichos elementos para la reconstrucción de la historia.

Así, en la solapa encontramos el dato biográfico de la autora de la siguiente manera: "Nací en Córdoba el 8 de marzo de 1977. A los ocho meses viajé a Madrid con mi mamá y desde entonces me he mudado veinte veces".

También el título es relevante, ya que, si bien la historia reconstruye la experiencia exiliar, el plural “exiliaditas” señala a los sujetos históricos de una memoria colectiva, englobando a una generación que ha vivido en la infancia, y en forma directa, los hechos traumáticos de la violencia estatal.

La protagonista, de la que tampoco sabremos su nombre, es hija de una pareja argentina exiliada en España. Este dato se cruza con la biografía de la autora, pero el cotidiano que nos cuenta esa niña narradora, su mirada y su voz presentan matices de ficcionalización. La historia comienza en el aeropuerto de Barajas, con su primer viaje a la Argentina en 1982, viaje que hace sola a los cinco años para conocer por primera vez a su familia (abuelos, tíos y primos).

La niña va construyendo su propia representación de la realidad y de su propia realidad, e intenta encontrar respuestas para ciertos interrogantes: “me parece que mi mamá se junta tanto con Amanda y Juanca para no extrañar tanto a su mamá y su papá que viven tan lejos”.

La narradora no evita rozar algunos aspectos políticos, pero su inocencia y cierto cuidado familiar la liberan del peso de la experiencia de sus padres, aunque ella intenta averiguar y reconstruir:

... dicen que vinimos de Argentina porque aquí hay más trabajo, se creen que porque sólo tengo siete años no entiendo nada, mirá si mi mamá va a preferir ser cajera en Almacenes Arias antes de ser maestra, que es lo que más le gusta.

De esta manera, la inocencia y el desconocimiento ante cierto lenguaje la mantienen ajena al miedo que persiste, en esos años, en el mundo adulto:

... oí que mi mamá les contaba lo del señor con bigotes y decía “Era un servicio, estoy segura que era un servicio” y como dijo servicio yo me imaginé al señor ese haciendo caca en el baño de mi escuela y me dio mucha risa.

En esta obra, la incorporación del archivo afectivo no se da dentro de la trama ficcional, sino que esa materialidad está entretejida con el relato, las imágenes están impresas en el cuerpo del texto e intervenidas con la técnica del *collage*, una intervención en la que se expone y se documenta la experiencia a través del archivo personal de la autora como una evidencia real⁸.

⁸ En el libro se hace mención al origen de las fotos: del archivo personal de la autora, del archivo de la organización H.I.J.O.S. Córdoba y de imágenes obtenidas en la web.

Figura 1. Imagen intervenida con la técnica del collage.



Fuente: Jimena González Gomeza, en Ordoñez, Florencia (2019).

Figura 2. Imagen intervenida con la técnica del collage.



Fuente: Jimena González Gomeza, en Ordoñez, Florencia (2019).

El empleo de esta técnica nos permite leer desde el presente con el objetivo de (re)construir, por medio de la superposición, los fragmentos del pasado. Los elementos del *collage* pierden su significado individual y adquieren un nuevo significado en la construcción total de la obra. El valor de su uso le otorga potencia al relato.

El final de *Exiliaditas* ocurre en el mismo aeropuerto, pero veinte años después. Ese presente adulto señala el cruce con los recuerdos de la niña protagonista, la niña que con su simpleza narrativa logra expresar la vivencia de un destino que no eligió.

Posibles conclusiones

Las recientes publicaciones de estas obras y su proliferación señalan la necesidad de otorgarles un espacio, con su propia identidad literaria, dentro de las narrativas de H.I.J.O.S., ya que permiten, a través de sus experiencias exiliares, dar una voz nueva y visibilizar las disputas por los sentidos en relación con el pasado reciente.

En estas narrativas, la forma de construcción literaria es la autoficción, ese híbrido entre la novelística y la autobiografía en el que se busca encontrar un estilo propio para resignificar la experiencia del exilio, incorporando diversas materialidades que constituyen un archivo afectivo, el archivo como testimonio de lo vivido, como huella que une el pasado con el presente, que convierte lo individual en colectivo y que gira en torno a la construcción de las memorias.

Referencias bibliográficas

- Alberione, E. (2016, noviembre). "Narrativas contemporáneas de los exiliados hijos: Esa particular manera de contar-se". Ponencia presentada en IX Seminario Políticas de la memoria, Buenos Aires, Argentina.
- Alberione, E. (2018). "Lo tembloroso del recuerdo: Narrativas contemporáneas de cuatro exiliadas hijas". *Estudios. Revista del Centro de Estudios Avanzados*, N° 39, pp. 91-110. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-15682018000100006&lng=es&tlng=es.
- Amado, A. (2009). *La imagen justa. Cine argentino y política (1980-2007)*. Buenos Aires, Colihue.
- Arfuch, L. (2016). "Los 40 años: la tenacidad del recuerdo y el sinfín de los relatos". *Afuera. Estudios de Crítica Cultural*, N°16.
- (2015). "Memoria, testimonio, autoficción. Narrativas de infancia en dictadura". *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, N° 6, pp 817-834.
- Bartalini, C. (2017, septiembre). "Entre la risa y el grito. Acerca de los gestos afectivos de la voz en películas performáticas de la generación de los hijos e hijas de desaparecidos". Ponencia presentada en X Seminario Políticas de la memoria, Buenos Aires, Argentina.
- Basile, T. (2019). *Infancias: la narrativa argentina de HIJOS*. Villa María, Eduvim.
- Benjamín, W. (1999). "El Narrador", *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid, Taurus.

- Basso, M. F. (2016). "Volver a entrar saltando: memorias visuales de la segunda generación de exiliados políticos en México". Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Casas, A. (2012). "El simulacro del yo: la autoficción en la narrativa actual". En Casas, A. (Comp.). *La autoficción. Reflexiones teóricas*. Madrid, Arco/Libros.
- Dalmagro, M. C. (2015). "La autoficción como espacio de re-construcción de la memoria". *Recial*, Año 6, N° 7. Disponible en: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/recial/article/view/11894/12238>>.
- Drucaroff, E. (2011). *Los prisioneros de la torre*. Buenos Aires, Emecé.
- Farge, A. (1991). *La atracción del archivo*. Valencia, Editorial Institutio Alfons El Magnanim.
- Gatti, G. (2011). *Identidades desaparecidas. Peleas por el sentido de los mundos de la desaparición forzada*. Buenos Aires, Prometeo.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado: Cómo construimos memoria social*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- León G. (20 de marzo de 2017). "Nada fue deliberado en esta novela". Disponible en: <<https://www.eternacadencia.com.ar/blog/contenidos-originales/entrevistas/item/nada-fue-deliberado-en-esta-novela.html>>.
- Logie, I. (2015). "Más allá del 'paradigma de la memoria': la autoficción en la reciente producción posdictatorial argentina. El caso de 76 (Félix Bruzzone)". *Pasavento. Revista de Estudios Hispánicos*, Vol. III, N° 1, pp. 75-89.
- Lojo, M. R. (24 de enero de 2010). "Los hijos del amor y del espanto". *Página/12*, Suplemento Radar. Disponible en: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-5876-2010-01-24.html>>.
- Ludmer, J. (2010). *Aquí América Latina: Una especulación*. Buenos Aires, Eterna Cadencia.
- Maliandi, C. (2019). *La habitación alemana*. Buenos Aires, Mardulce.
- Ordóñez, F. (2019). *Exiliaditas*. Córdoba, Gráfica 29 de mayo.
- Peller, M. (2016). "La historia de las niñas. Memoria, ficción y transmisión en la narrativa de la generación de la post-dictadura argentina". En Pittaluga, R.; Giordano, J. P. y Escobar, L. (Coords.), *Figuraciones estéticas de la experiencia argentina reciente*, Santa Fe, María Muratore, pp. 115-141.
- Robin, R. (2012). *La memoria saturada*. Buenos Aires, Waldhuter.
- Saporosi, L. (2018). "La experiencia del amor en las producciones estéticas de hijos e hijas de militantes detenidos/as desaparecidos/as: La construcción de un archivo afectivo". Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <<https://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ATHv9n17a21>>.
- Yankelevich, P. y Jensen, S. (2007). *Exilios: destinos y experiencias bajo la dictadura militar*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

La lectura y escritura entre la Escuela Secundaria y los Estudios Superiores: reflexiones y propuestas de la investigación al aula

DA LUZ, Marcela Beatriz (UnaM) - marceladaluz7@gmail.com

BARRIOS, Franco Saúl (UnaM) - truketevi@gmail.com

Resumen

Desde esta presentación denominada: *La lectura y escritura entre la Escuela Secundaria y los Estudios Superiores: reflexiones y propuestas de la investigación al aula*, destacaremos y pondremos en diálogo postulados de base que consideramos pertinentes del Proyecto de investigación macro “Lectura y escritura en los umbrales: prácticas y diálogos entre la Escuela Media y la Universidad (16H46)”. Contexto este de análisis y producción de la investigación en el que se piensa la lectura y la escritura entre la formación escolar y académica desde prácticas que conllevan tareas en diversas dimensiones de diferente complejidad. Estas son, por ejemplo: el abordaje en materiales y documentos institucionales; el proceso de escritura, reescritura a partir de elaboración de borradores; la idea de aula/taller como espacio de lectura y escritura; los procesos de lectura y escritura en relación con las TIC y sus posibilidades; la relación con el espacio de la biblioteca institucional para generar un lugar de lectura y escritura particulares.

Si bien estos puntos señalan aspectos y recorridos muy generales, en particular, nos ubicaremos en aquellos que nos permiten reconocer, analizar y reflexionar las prácticas en el primer año de la educación superior a partir de espacios de transferencia áulica.

Palabras clave: lectura – escritura – umbrales – educación superior – transferencia áulica.

Cita: Da Luz, M. B. y Barrios, F. S. (2022, 7 y 8 de noviembre). *La lectura y escritura entre la Escuela Secundaria y los Estudios Superiores: reflexiones y propuestas de la investigación al aula*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Introducción

Para comenzar queremos destacar que estas líneas diversas y complejas se articulan a partir de los dos primeros postulados de base que sostienen la investigación “entre” ambos espacios de formación, estos son el “entremedio”, el “umbral”. Así pues, si consideramos que, quien transita el último año de la educación secundaria para luego “habitar” el espacio de la formación superior pasa de una cultura escolar, institucional a otra, en términos de espacio, diríamos que habitan el *entremedio* concepto que propone Homi Bhabha, ese espacio que es “desconcertadamente parecido y diferente” al anterior y en el que se darán en continuidad actos complejos de nuevas significaciones. Entonces, leer y escribir en este espacio, desde nuestra perspectiva teórica/crítica es hacerlo transitando el “umbral”, lo cual implica un pasaje de crisis en el que quienes están “enfrentan el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular” (Camblong y Fernández, 2011: 97).

Cada uno de los trayectos educativos y de formación en tanto cultura implica modos de enseñar a leer y escribir particulares. En unos hay un acercamiento a lenguaje, temas y géneros cercanos a las ciencias en general y, en otros, reconocimiento y aprendizaje de las complejidades disciplinares y científicas. Este movimiento de paso en continuidad nos obliga a traer a la discusión otro postulado de base, la alfabetización académica temprana y la alfabetización académica. Sostenemos como alfabetización temprana, lo propuesto por Marta Marín como esa posibilidad de que en la Educación Secundaria la lectura y la escritura sean pensadas y articuladas como herramientas de aprendizaje, donde se propongan tareas en las que se permita al estudiante familiarizarse con temas abstractos, con estrategias de interpretación de textos de estudio para que de algún modo se tenga un acercamiento a la retórica académica. Ella plantea directamente “abandonar la concepción de que leer para aprender es extraer datos, y reemplazarla por la comprensión de que leer es interpretar relaciones y conceptos” (Marín, 2006: 6). Ahora bien, cuando nos referimos a la alfabetización académica pensamos en el proceso de adquisición de un conjunto de habilidades para leer y producir textos complejos, estrategias para interpretar saberes disciplinares, pero también conocimientos de los discursos y de los géneros propios de una comunidad científica (op. cit.).

Entonces, tener como postulado de base la alfabetización académica supone una mirada de las prácticas en continuidad, entre dos esferas diferentes entendiendo al entremedio como ese lugar de frontera semiótica en la que se ponen a operar matrices dialógicas¹ para habitar la esfera académica. Desde el Proyecto de investigación llevar adelante ese proceso alfabetizador desde diferentes recorridos y discursividades permitiría advertir “lo diferente pero también lo compartido [percibir] las discontinuidades, pero también (...) [poner en relieve] el continuo” (Camblong y Fernández, 2011: 34). El límite, esa frontera de las culturas escolares, académicas e institucionales tejen, mezclan, cambian y transforman los hábitos en juegos, dirían los autores y desde esos intersticios, en la vorágine fronteriza pensamos estrategias para atravesar el umbral.

Hablar de reflexiones y propuestas en la investigación para/hacia el aula, marca la posición en la que se piensa este proyecto de investigación ya que, los planteos teóricos/críticos se suponen más allá de la mera conformación de grandes constelaciones sino, por el contrario, se establecen relaciones con acciones áulicas e institucionales específicas. Y acá volvemos a pensar en el concepto de frontera, pero ya en relación con otro igual de importante, el de traducción. En movimiento continuo, la operación con matrices dialógica como lo dijimos anteriormente significa establecer mecanismos de traducción que estén disponibles para quienes, en la situación de umbralidad, puedan atravesar las fronteras entre la escuela secundaria y los estudios superiores. En este contexto, las dimensiones en las que como equipo analizamos las prácticas de lectura y escritura en el entremedio, hacen visible una frontera que, en términos de Lotman es bilingüe porque intenta traducir y apropiarse de los nuevos lenguajes en términos de los ya conocidos para recién volverse parte y ser habitable. Además, complejizar los espacios, las herramientas y las mediaciones de las prácticas significaría para nosotros encontrar esa posibilidad de entender las traducciones desde diferentes niveles de organización.

¹ Las matrices dialógicas son definidas por Camblong y Fernández como una secuencia “cuya sencilla configuración permita dar cuenta de los principales componentes y aspectos de los aprendizajes semióticos relevantes para el trabajo de alfabetización (...) no se trata de un modelo, ni de un esquema modelizador, sino de ‘matrices operativas’ concebidas como dispositivos potentes, constitutivos de la semiosis, procesadores de alternativas y variaciones lanzadas a los diversos desarrollos que los aprendizajes puedan/logren materializar” (Camblong y Fernández, 2012: 70).

Transferencias: de la investigación al aula

A partir de este recorrido particular, dentro de uno general vamos acercándonos a aquellas estrategias de traducción efectivas en las esferas académicas. En este sentido, adherimos a las palabras de Daniela Stagnaro cuando sostiene que enseñar una disciplina no tiene que ver con exponer teorías y conceptos sino, además, aprender formas de “validar y comunicar” el conocimiento que circula en una comunidad disciplinar. Y siguiendo la propuesta de esta autora nos interesa pensarla en términos de los procesos de traducción que se van dando a medida que se van complejizando los saberes y los niveles en la organización de esas traducciones. Entonces, desde nuestra mirada de la transferencia y a partir de la relación de los presupuestos teóricos abordados coincidimos en que

cada ciencia tiene un modo específico de comunicar inherente a sus formas de validar el saber, por lo que son necesarias las mediaciones de los docentes en torno a estas formas de comunicación durante la formación de los estudiantes de modo de ir andamiando estos conocimientos para promover aprendizajes profundos y estratégicos en los estudiantes (Natale y Stagnaro, 2019: 21).

El espacio del entremedio que se configura entre el secundario y el nivel superior/universitario se muestra como uno de los desafíos más complejos y difíciles de sobrellevar al iniciar la formación profesional. Esta dificultad se percibe en diferentes factores que van desde cuestiones ligadas al ámbito personal y social hasta lo cognitivo disciplinar. En este caso en particular y en consonancia con lo que sostienen Natale-Stagnaro, nos proponemos analizar las prácticas, los procesos y hábitos de lectoescritura como un pilar de la formación académica/profesional sobre el cual se debe trabajar.

Para ello se pondrá el foco sobre algunas producciones y experiencias desarrolladas en la cátedra de Lectura y Escritura Académica de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional del Alto Uruguay en Misiones y el espacio de Taller de Lectura y Escritura de la carrera de Técnico Universitario en Instrumentación Quirúrgica de la misma casa de estudios. Cabe Destacar que ambos espacios curriculares se ubican en el tramo inicial de dichas carreras y que en ellas se desarrollan temas propios del universo lingüístico/discursivo. Además, es pertinente destacar que la carrera de Licenciatura en Nutrición fue recientemente creada y éste es su primer año de dictado de clases. El trabajo con la lectoescritura es fundamental en estos espacios que inician por ello los procesos que aquí se retoman son pensados desde enfoques que resaltan la puesta en práctica del hábito, que ponderan su capacidad de potenciar en los estudiantes habilidades de comprensión y producción para enfrentarse a la lectura y escritura de textos propios de su esfera de formación.

En términos generales, los grupos de ingresantes, en estas carreras hacen explícitas prácticas lectoescriturales que dan cuenta de dificultades para la comprensión y producción de textos propios del ámbito académico. Podemos decir que, se perciben como no adecuadas al nivel de formación al que deberían responder y esto tiene como resultado, entre otros aspectos, la dificultad o casi imposibilidad de encarar las actividades de lectura y en cuanto a la producción de textos se muestran textualidades despojadas de una estructura particular, falta de entretejido a partir del reconocimiento y uso de propiedades textuales, etc. Si bien comúnmente se interpretan a los problemas de escritura con las fallas ortográficas y gramaticales aquí el problema excede esos aspectos de la construcción textual y se arraiga en procesos pragmáticos y significativos que dan cuenta de un faltante más complejo, que

afecta la posibilidad de comprender las significaciones dadas, producidas y actualizadas. Parafraseando a Marta Marín (2015), la problemática que más destaca recae precisamente en la composición de lo escrito esto se traduce principalmente en la falta de sustantividad en sus producciones y en palabras de la autora *en las dificultades en formular con claridad y rigor lo que quiere decir*. Sirvan de ejemplo los siguientes fragmentos, señalados en la Tabla 1.

Tabla 1. Ejemplos.

Parte de la estructura a la que corresponde	Ejemplo	Observación
Introducción	<i>“El siguiente informe se desarrollará información acerca de los tejidos conjuntivos o conectivos, su dicha función y sus características”</i>	Completa
Conclusión	<i>“En conclusión el tejido conectivo es el que sostiene y estructura otros órganos del cuerpo.”</i>	Completa
Introducción	<i>“INTRODUCCIÓN: En consecuencia la ciencia de la nutrición (...) el estudio de la nutrición (...) el aspecto de la nutrición”</i>	Fragmento
Conclusión	<i>“Conclusión: “si no adoptamos medidas urgentes para detener las crecientes tasas de obesidad pronto tendremos más personas obesas que subalimentadas en el mundo”</i>	Completa

Fuente: elaboración propia.

Los ejemplos corresponden a informes de lectura, los cuales fueron propuestos como actividad que retomaba contenidos relacionados específicamente a la redacción de textos expositivos-explicativos, temas desarrollados hasta la mitad del primer cuatrimestre del presente año. Estos trabajos fueron realizados a partir de una consigna que solicitaba la escritura de un informe de lectura en la cual pudieran retomarse los diferentes textos trabajados en las instancias prácticas. A su vez, la consigna apuntaba al rastreo de la asimilación del formato informe, su estructuración y la jerarquización de las ideas dentro del escrito. Cabe destacar que los textos con los que trabajamos en instancias de actividades prácticas eran cedidos por las demás cátedras que integran la carrera, cumpliéndose así uno de los objetivos centrales del espacio, el cual es trabajar con escritos específicos de su disciplina. En estos ejemplos podemos ver las dificultades que presentan los escritos iniciales, en ellos se percibe el incumplimiento de los postulados de la correcta escritura académica que determina Marta Marín los cuales son “discurrir fluido entre ideas y temas, párrafos consistentes, sintaxis objetiva y clara, lexicografía rigurosa, abordaje completo de conceptos nuevos, etc.”.

La actividad a la que se alude en el párrafo anterior se realizó en dos etapas, de la cual esa es la segunda; la primera consistía en el bosquejo de un plan textual para el cual se les facilitó un modelo a seguir y con esto, la intención del equipo de cátedra con era, en el proceso de escritura, anticipar ciertas cuestiones que puedan afectar el desarrollo del texto propiamente

dicho. La instancia del plan pasó por una sola corrección y re-entrega, los tiempos y las dinámicas propias del cursado no permitieron que nos extendiéramos con dicha actividad. Si bien, había un modelo que seguir, muchos estudiantes optaron por formatos propios, como ser punteo de ideas y cuadros sinópticos. En esa primera corrección, la dificultad más marcada era nuevamente lo sustancial del cuerpo textual. En su mayoría, no podían delimitar un tema, jerarquizar ideas o bosquejar una posible tabla de contenidos a desarrollar. Si pensamos en que el plan textual es una proyección hipotética de lo que será nuestro texto acabado advertimos que los estudiantes no solo tienen dificultades con la escritura sino también no tienen clara la instancia de planificación del texto, esa idea o posibilidad de verse en acción en un futuro.

En cuanto a esto, una de las estrategias principales que se tuvo en cuenta fue encarar la escritura en términos procesuales (Andruskevich, 2018), la planificación, redacción y el trabajo con borradores que nos permitió ir apuntalando sobre la marcha a partir de correcciones y sugerencias que le facilitarían la identificación del problema para así mejorarlo. No obstante, la falta de experiencia por parte de los estudiantes en el manejo de este tipo de textos vuelve a la actividad compleja, puesto que en su mayoría desconocen las formalidades e implicancias de la escritura de un género académico y el trabajo cuatrimestral se vuelve pequeño ante tales desafíos.

La experiencia texto es fundamental, ahora bien, si los estudiantes no leen ni escriben informes durante su alfabetización temprana, difícilmente podrán hacerlo durante el cursado del primer cuatrimestre. Por ello este trabajo pondera este proceso alfabetizador en la Escuela, considerando que la misma es fundamental, para que los aspirantes que lleguen al nivel superior lo hagan con ciertos saberes que les facilite la asimilación de una alfabetización más compleja, propia de la esfera académica. Esta problemática con la lectoescritura saca a flote uno de los flagelos que más afecta a los estudiantes en su proceso de formación, la falta de pertenencia al espacio formativo, porque la posibilidad de configurar un *género discursivo* propio de su disciplina da cuenta de la pertenencia a ese espacio; parafraseando a Bazerman, la producción de un género discursivo pondrá en relevancias características propias del contexto de circulación desde el cual el estudiante se encuentre significando y esto será posible si está familiarizado con las normativas lectoescriturales de su disciplina.

En consonancia, es prioridad también el fortalecimiento del sentido de pertenencia a la *comunidad discursiva* concepto de Dominique Maingueneau que analiza Elvira Arnoux en términos académicos. Otro de los objetivos del espacio Lectura y Escritura Académica es fomentar estas prácticas enmarcadas en lo disciplinar promoviendo así una red de productores discursivos que responden a un contexto espacial-cultural situado y que posean competencias en tanto escritura y lectura que se condicen con el ámbito de circulación de su producción. De esta forma, en palabras de Elvira Arnoux se pretende *una regularidad en las prácticas* [de lectura y escritura] *que se llevan a cabo*. La posibilidad de dar cuenta de esto en la carrera de Licenciatura en Nutrición nos permitirá prever, tomar decisiones y anticiparnos a las posibles dificultades que representen las actividades de la cátedra; permitiendo así, configurar las pautas que representan a la comunidad discursiva de la Universidad Nacional del Alto Uruguay:

La universidad también puede pensarse como una comunidad discursiva en la que las prácticas de escritura, lectura y oralidad se materializan en un modo especial y están sostenidas por representaciones particulares acerca de lo que es escribir, leer o hablar (Arnoux, 2009: 16).

En definitiva, lo particular de las respuestas de las actividades que aquí se analizan dan cuenta de lo desafiante que es significar en el *umbral* universitario. El panorama es complejo y diverso, entendemos que el proceso de lectura y escritura pensados en términos académicos suponen más que un simple decodificar de signos; lo comprendemos aquí como una acción que se presenta en parámetros desafiantes puesto que, como dice Rinaudo, la lectura [y en su devenir la escritura] exige de un arduo trabajo de parte del lector [escritor], ya que los textos, pensados en el nivel superior, exigen *cierta dosis de atención* que va más allá de la lisa y llana decodificación y que además esta complejidad también radica en la implicancia de los diferentes tipos de conocimientos que se ponen en juego al leer: saberes relacionados al vocabulario, los textos en general, conocimiento *del universo discursivo*, y saberes previos adquiridos en asignaturas escolares etc. En definitiva, la lectura y la escritura en el inicio de la formación académica se presentan más compleja y completa que en el nivel medio, el proceso de adaptación a estas nuevas formas de leer y escribir muchas veces provoca desde el aletargamiento del avance formativo hasta la descensión misma.

A partir de esta experiencia y proyectándonos a futuro pensamos que en primer lugar es necesario ampliar los plazos de trabajo con actividades que pongan el foco en la lectoescritura. Debido a esto se buscará la posibilidad de realizar actividades concatenadas, para que la producción del género discursivo (informe de lectura) comience desde las primeras clases. Somos conscientes que esto demanda un trabajo arduo del equipo de cátedra, sobre todo en lo que respecta a la corrección en proceso. Pero también en la redistribución del dictado de los contenidos de la materia, ya que estos deben pensarse con finalidad de fomentar la práctica escrita. En cuanto a la selección de textos propios de la disciplina de la nutrición lo vemos como un acierto, dado que como se menciona anteriormente una de las líneas que surge de esta investigación es la que ubica a la lectura y escritura como contenido transversal a todas las cátedras (disciplinas), por lo que este espacio debe ser funciona a la necesidad lectoescritural del ámbito disciplinar. En consonancia, el equipo de cátedra de Lectura y Escritura Académica está trabajando en la implementación de un proyecto institucional que consiste en charlas y capacitaciones en torno a ideas y propuestas de cómo trabajar la lectoescritura en las diferentes cátedras a fin de incentivar a colegas a generar los espacios de lectoescritura tan necesarios.

Referencias Bibliográficas

- Andruskevicz, C., y Insaurralde, S. (2018). *Prácticas Clave para la Lectoescritura Académica*. Posadas, Universidad Nacional de Misiones.
- Arnoux, E. (2009). *Pasajes Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Biblos.
- Bhabha, H. (2003). "El entre-medio de la cultura". En Hall, S., y Du Guy, P., *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Camblong, A. (2017). *Umbrals semióticos. Ensayos conversadores*. Córdoba, Alción Editora.
- Camblong, A., y Fernández, F. (2012). *Alfabetización en las fronteras*. Volumen I. Posadas, Editorial Universitaria.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Lotman, I. (1996). *Semiósfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid, Frónesis.

- Marín, M. (2006). "Alfabetización académica temprana". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 27, Nº 4.
- (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica.
- Natale, L., y Stagnaro, D. (2019). *La lectura y la escritura en las disciplinas*. Buenos Aires, Ediciones UNGS.
- Rinaudo, M. C. (2010). *Para aprender en la universidad*. Encuentro, Grupo Editor.

“Tus profes te leen”. Comunidades de lectura en épocas de aislamiento

DELSANTO, Miriam (Centro de Capacitación, investigación e información educativa de Vicente López) - tusprofesteleen@gmail.com

SEOANE, Carolina (Centro de Capacitación, investigación e información educativa de Vicente López) - tusprofesteleen@gmail.com

... apostamos a una transformación gestada desde la apuesta plena al tipo de trabajo a realizar desde cada aula de cada escuela en el marco de una democracia aún por venir (...)
La educación cumple en este arribo un papel crucial y la enseñanza de la literatura y la atención sobre la lengua tienen una función clave que es necesario recuperar dado su potencial político, es decir, su posibilidad de ayudar a interpretar e intervenir los discursos de la polis que se construyen, inevitablemente, con ese material.

Gerbaudo, Analía (2011: 25-26)

Resumen

“Tus profes te leen” es un proyecto colectivo surgido de un grupo de profesoras/es de Prácticas del Lenguaje y Literatura de la región educativa 6 de la Provincia de Buenos Aires. Su surgimiento se relaciona con una necesidad y un deseo: la necesidad de diseñar nuevos modos de hacer escuela en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio y el deseo de generar y sostener un vínculo diario con las y los estudiantes, centrado en la potencialidad de la experiencia estética. “Tus profes te leen” es un intento por reinventar, en el contexto de ASPO y DISPO, esas comunidades de lectura que, habitualmente, construimos en las aulas de las escuelas secundarias y los Institutos de formación docente de la región. Desde el punto de vista de la formación docente permanente, el proyecto apuesta a una fuerte restitución del lugar de las y los profesoras/es como autoras/es del currículum.

Cabe resaltar que “Tus profes te leen” pone en primer plano la potencia del trabajo colectivo entre docentes que piensan, debaten, seleccionan, organizan y reinventan propuestas de lectura en un diálogo sostenido entre colegas. En ese sentido, el proyecto despliega una doble articulación didáctica: a la vez que promueve la conformación de comunidades de lectura entre docentes y estudiantes; reorganiza comunidades de prácticas entre profesoras/es con el objeto de interpelar, intervenir y transformar las prácticas de enseñanza centradas en la lectura literaria. En ese marco, se concretaron las siguientes acciones:

- Se produjeron y difundieron por diversos medios un corpus de 470 audios con lecturas de textos literarios realizadas por docentes y estudiantes, organizados en cuatro series.
- Un grupo de docentes elaboró, de manera colaborativa, un documento de trabajo con propuestas de enseñanza y relatos de experiencias centrados en la implementación del proyecto en las aulas de las escuelas secundarias e institutos superiores de formación docente de la región.
- Se generaron proyectos de trabajo interareal entre docentes de Prácticas del Lenguaje y Literatura, y Arte.
- Se editó el libro digital y en formato papel *Tus profes te leen lo que escriben*, con textos de docentes e ilustraciones de estudiantes.
- Se generaron diversas instancias de formación docente permanente para acompañar la implementación del proyecto gestionadas por los Centros de Información e Investigación Educativa (CIIE) y el Equipo Técnico Regional (ETR) de la Región educativa 6.

Palabras clave: proyecto colectivo – comunidades de lectura literaria – docente autor/a del currículum.

Cita: Delsanto, M. y Seoane, C. (2022, 7 y 8 de noviembre). “*Tus profes te leen*”. *Comunidades de lectura en épocas de aislamiento*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsede UNAJ.

Público destinatario

Docentes y estudiantes de escuelas secundarias e Institutos de formación docente de la Región 6 de la Provincia de Buenos Aires.

Fundamentación

“Tus profes te leen” es un proyecto colectivo surgido de un grupo de profesores/as de Prácticas del Lenguaje y Literatura de la Región 6 de la Provincia de Buenos Aires, conformada por los distritos de Vicente López, San Isidro, San Fernando y Tigre durante los ciclos lectivos 2020 y 2021. Es importante destacar que rápidamente el proyecto se extendió a otros docentes por fuera de ese grupo y a docentes de otras asignaturas. El proyecto consiste en la difusión diaria de un audio en el que un/una docente elige y lee un poema o microrrelato para los y las estudiantes de las escuelas secundarias e institutos de formación docente de la región.

El proyecto nace la primera semana del ASPO, en el marco de un grupo de whatsapp administrado por la formadora de Prácticas del lenguaje de nivel secundario del Equipo Técnico Regional, dependiente de la Dirección de Formación Docente Permanente (DFDP) de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires. Su surgimiento se relaciona con una *necesidad* y un *deseo*: La *necesidad* de diseñar nuevos modos de *hacer escuela* en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio y el *deseo* de generar y sostener un vínculo diario con las y los estudiantes, centrado en la potencialidad de la experiencia estética.

La pregunta que nos ha interpelado, entonces, es ¿cómo establecer una genuina relación entre lectores de literatura, en las actuales circunstancias? En palabras de Jorge Larrosa (2000: 138-145): “¿Cuáles son los modos de leer que permiten a los iniciados empezar a percibirse como lectores, como miembros de una comunidad movilizada por el deseo de leer porque han sido todos ‘picados por el mismo veneno’?”.

“Tus profes te leen” es un intento por reinventar, en el contexto de no presencialidad en las escuelas, esas *comunidades de lectura* que, habitualmente, construimos en las aulas de las escuelas secundarias y los institutos de formación docente de nuestra región.

Desde el punto de vista de la formación docente permanente, el proyecto apuesta a una fuerte restitución del lugar de los y las profesores/as como *autores/as del currículum*, es decir, como productores/as de conocimientos sobre el propio objeto de enseñanza. Esa restitución se concreta, en esta propuesta, en la producción del corpus de textos literarios y de las situaciones de enseñanza que, enmarcadas en los diseños curriculares de la jurisdicción, desplieguen miradas situadas, desafiantes y originales para cada aula de Prácticas del Lenguaje y Literatura.

Asimismo, cabe resaltar que “Tus profes te leen” pone en primer plano la potencia del trabajo colectivo entre docentes que piensan, debaten, seleccionan, organizan y reinventan propuestas en un diálogo sostenido entre colegas. En ese sentido, el proyecto formativo despliega una doble articulación didáctica: a la vez que promueve la conformación de *comunidades de lecturas* entre docentes y estudiantes; reorganiza *comunidades de prácticas*¹ (Schön, 1987; Lave y Wenger, 2003) entre profesores/as con el objeto de interpelar, intervenir y transformar las prácticas de enseñanza.

Propósitos Iniciales y algunas ampliaciones

En sus inicios, el propósito general de este proyecto era desarrollar una experiencia de formación permanente destinada a docentes de Prácticas del Lenguaje y Literatura, centrada en la conformación de *comunidades de lectura literaria* en las escuelas secundarias e Institutos de Formación docente de la Región 6 de la Provincia de Buenos Aires y de *comunidades de prácticas* entre colegas en ese contexto de educación a distancia. En relación a ello nos proponíamos:

- Producir y difundir por diversos medios (Whatsapp, Facebook, blogs, campus de los institutos, etc.) un corpus de textos literarios seleccionados y leídos por los y las docentes destinado, especialmente, a los y las estudiantes de las escuelas secundarias y los Institutos de formación docente de nuestra región.
- Producir, de manera colaborativa, un documento de trabajo con propuestas de enseñanza y relatos de experiencias centrados en la lectura y el intercambio sobre el corpus de audios del proyecto.
- Acompañar y registrar la implementación de las propuestas de enseñanza vinculadas al proyecto, en las aulas de las escuelas secundarias e institutos de formación docente de la región.
- Promover la difusión de las producciones que realizan los y las estudiantes en el marco de las propuestas de enseñanza relacionadas con el proyecto.

Sin embargo, lo que comenzó como difusión de la grabación de unos audios, se expandió a su compilación en un padlet para alojarlos juntos como corpus. A la primera serie (“Tus profes te leen”), se sumaron otras tres: “Tus profes te leen lo que escriben”, “Les estudiantes nos leen” y “Les estudiantes nos leen lo que escriben”. Ahora bien, cuando ya todas estas instancias estaban en marcha, decidimos participar en el concurso Vivalectura (2021), organizado por la editorial Santillana y promovido por el Ministerio de Educación de la Nación. Cuando el proyecto obtuvo el primer premio en la categoría “Entornos Digitales”, decidimos invertir el dinero adjudicado en la edición papel del libro *Tus profes te leen lo que escriben*.

Cabe resaltar que, a fines de 2020, el proyecto fue replicado por docentes del conurbano Sur del Gran Buenos Aires².

¹ La comunidad de prácticas puede definirse como una red social persistente y sostenida de sujetos que comparten y desarrollan una base de conocimientos superpuestos, un conjunto de historias, valores, creencias y experiencias focalizadas en una práctica común. La comunidad de prácticas tiene ciertos rasgos: objetivos comunes, algún grado de compromiso mutuo y un repertorio compartido de historias, palabras y modos de ver el mundo (Schön, 1987; Lave y Wenger, 2003).

² El proyecto ha sido replicado por docentes del Conurbano Sur de la Provincia de Buenos Aires, bajo el nombre: “Tus profes te leen. Conurbano Sur”. Información disponible en: <https://padlet.com/vilarinoandreadiana/cefi7wkgtspm1ao9>.

Metodología

Invitamos a docentes –en principio del grupo de whatsapp originario– a que seleccionaran un texto breve –un poema o microficción– cada día, grabaran un audio con su lectura y lo compartieran con sus estudiantes por los medios por los que se estaban comunicando (Whatsapp, Facebook, aplicaciones y plataformas educativas, blogs, campus de los institutos, etc). La iniciativa fue asumida no solo por el colectivo de docentes nucleado en ese grupo de Whatsapp, sino también, por otras y otros colegas de la región. Las coordinadoras editamos los audios y armamos listas de difusión de Whatsapp para compartir las producciones con una comunidad de lectura ampliada (estudiantes, docentes, familiares, amigos). Cuando la producción de audios fue considerable, se nos planteó la necesidad de organizarlos para poder compartirlos con quienes necesitaban “tener todo junto” para desplegar propuestas de enseñanza con las y los estudiantes. Así fue que armamos un primer padlet que compiló todos los audios de la primera serie llamada “Tus profes te leen”. (Ver en el apartado “Evaluación” el padlet *Tus profes te leen*). La primera etapa del proyecto se completó con la elaboración del documento colaborativo “Tus profes te leen’. Comunidades de lectura en épocas de aislamiento”, que un grupo de aproximadamente quince docentes comenzamos a producir a mediados de abril. (Ver en el apartado “Evaluación”: “Tus profes te leen’. Comunidades de lectura en épocas de aislamiento”). El documento contiene un breve marco teórico, propuestas de enseñanza centradas en el corpus de audios con el que ya contábamos y algunos primeros relatos de las experiencias implementadas en las escuelas secundarias y los institutos entre abril y junio de 2020.

Unas semanas antes del receso de invierno y durante las dos semanas que duró, decidimos inaugurar una segunda etapa del proyecto. Continuamos compartiendo por medios diversos un audio diario; pero esta vez con textos literarios escritos por las y los docentes. Esta etapa dio lugar a la segunda serie de audios denominada “Tus profes te leen lo que escriben”, que también fue compilada en un padlet (Ver en el apartado “Evaluación” el padlet *Tus profes te leen lo que escriben*). El interés en esta etapa, que consideramos de transición, fue interpelar a las y los estudiantes con textos producidos por sus docentes como un modo de manifestar –en carne propia– que todas y todos podemos escribir ficción, reinventar la literatura, constituirnos en productores culturales. Pero, sobre todo, nos impulsó el gesto de transitar como escritores las mismas desafiantes experiencias que les estábamos proponiendo a nuestras y nuestros estudiantes y que compartiríamos en la siguiente etapa del proyecto.

Una nueva y potente etapa se desarrolló a partir de la circulación del documento “Tus profes te leen’: comunidades de lectura en épocas de aislamiento” ya que las propuestas didácticas que allí se habían planificado comenzaron a implementarse en diversas aulas de las escuelas secundarias y los institutos de formación docente de la región. Decidimos, entonces, proponer el desarrollo de una tercera etapa –para nosotras, la más desafiante– que llamamos “Les estudiantes nos leen”, en la que estudiantes de las escuelas secundarias e institutos de formación docente de la región leen textos literarios elegidos en el marco de una propuesta de trabajo con sus docentes. Estas propuestas, en la mayoría de los casos, han sido reinversiones de las diseñadas en el citado documento y han tomado al corpus de “Tus profes te leen” y “Tus profes te leen lo que escriben” como eje. (Ver en el apartado “Evaluación” el padlet *Les estudiantes nos leen*). Esta etapa requirió llevar adelante acuerdos con las jefaturas regionales de inspección (de gestión pública y privada) y, a través de ellas, con inspectoras/es de escuela y directoras/es de las instituciones que asumieron el proyecto. Los acuerdos a los que nos referimos eran poder difundir las voces de nuestros/as estudiantes menores y mayores de edad.

La tercera etapa del proyecto cerró con algunas acciones complementarias, aunque no menos potentes desde el punto de vista educativo: Entre septiembre y diciembre, se editó el libro digital *Tus profes te leen lo que escriben*, ilustrado por estudiantes secundarios de la región. (Ver en el apartado “Evaluación” el libro *Tus profes te leen lo que escriben*)³. Además, estudiantes también secundarios y de uno de los institutos de la región participaron –junto a sus docentes de Artes Visuales y con el acompañamiento de la formadora de Artes Visuales del Equipo Técnico Regional– de un proyecto de ilustración de los tres padlets que compilan las tres series de audios del proyecto. Estas acciones superaron ampliamente nuestros propósitos iniciales y le otorgaron al proyecto la posibilidad de su ampliación constante y, al mismo tiempo, demostraron su maleabilidad y capacidad de adaptarse a diversas posibilidades y necesidades pedagógicas.

Por último, se gestó una cuarta y última parte, que probó ser más desafiante que las anteriores: “Les estudiantes nos leen lo que escriben” (Ver en el apartado “Evaluación” el padlet *Les estudiantes nos leen lo que escriben*). La dinámica de esta etapa proponía que les estudiantes leyeran sus propios escritos, producto del trabajo en sus aulas de prácticas del lenguaje y literatura con las propuestas y corpus del proyecto. Para acompañar las acciones didácticas de esta etapa, los CIIE de la Región 6, junto con el ETR, gestionaron mesas de acompañamiento pedagógico-didáctico para trabajar talleres de escritura con las y los docentes de Prácticas del Lenguaje y Literatura. Dichas mesas contaron con la presencia de reconocidos/as poetas y escritores de narrativa de la región.

Evaluación

La experiencia se desarrolló entre el 27 de marzo de 2020 y el 18 de diciembre de 2020, y durante todo el ciclo lectivo 2021 hasta el 23/12/2021. Durante esos meses, se produjeron y difundieron 470 audios con lecturas de poemas y microrrelatos de diversidad de autoras y autores, organizados en cuatro series: “Tus profes te leen”, “Tus profes te leen lo que escriben”, “Les estudiantes nos leen” y “Les estudiantes nos leen lo que escriben”⁴. Estos últimos audios fueron el resultado de las propuestas de lectura y escritura desarrolladas por las y los docentes con los grupos de estudiantes, en el contexto de educación a distancia.

Además, un equipo de docentes, coordinado por la formadora de Prácticas del Lenguaje del Equipo Técnico de la Región 6, elaboró el documento colaborativo: “‘Tus profes te leen’. Comunidades de lectura en épocas de aislamiento”⁵, que contiene propuestas de enseñanza y registros de experiencias centradas en el trabajo con el corpus de lecturas del proyecto, en las aulas de literatura de escuelas secundarias e institutos de formación docente de la región.

Asimismo, se editó el libro digital *Tus profes te leen lo que escriben*, que fue ilustrado por estudiantes de la ESEA (Escuela Secundaria Artística) N°1 de San Isidro y presentado el 18 de diciembre de 2020⁶. Estos estudiantes ilustraron, también, los padlets de las series *Tus profes te leen lo que escriben* y *Les estudiantes nos leen*. A su vez, las y los estudiantes de

³ En marzo de 2021 se editó el libro en papel con los fondos del Primer Premio de Vivalectura 2020, en la categoría “Entornos digitales”.

⁴ Las cuatro series de audios fueron compiladas en cuatro padlets disponibles en el siguiente link: <http://ciie.abc.gov.ar/vicentelopez/boletin-digital-edicion-especial-tus-profes-te-leen/>.

⁵ El documento “‘Tus profes te leen’. Comunidades de lectura en épocas de aislamiento” se encuentra disponible en el siguiente link: https://drive.google.com/file/d/11bWnJ__w81GT1xUuLqNS3Oz0wd4bW4gB/view.

⁶ En este link se encuentra disponible el libro *Tus profes te leen lo que escriben*: https://drive.google.com/file/d/1aF2pprK7oOpVI7D5Sm380Mx_be2Ke3PD/view.

la escuela secundaria N°21 de San Fernando ilustraron el padlet de la serie *Los estudiantes nos leen lo que escriben* y las estudiantes del ISFD N°52 de San Isidro hicieron lo propio con el padlet que compila los audios de *Tus profes te leen*.

Durante el ciclo lectivo 2021 se difundieron decenas de audios de estudiantes que no se llegaron a compartir en 2020, se amplió el documento “‘Tus profes te leen’. Comunidades de lectura en épocas de aislamiento” con nuevos recorridos de lectura y relatos de experiencias pedagógicas, y se fortaleció la difusión en diversos ámbitos del proyecto “‘Tus profes te leen’”, para que pueda ser reapropiado en diversos contextos⁷.

Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. T. (2014). *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bajour, C. (2009). “Oír entre líneas, el valor de la escucha en las prácticas de lectura”. Disponible en: <https://imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros*. Barcelona, Gedisa.
- Colomer, T. (2001). “La enseñanza de la Literatura como construcción de sentido”, en *Lectura y Vida*, diciembre.
- Dib, J.; Seoane, C.; Toledo, C., y Tomassoni, P. (2012). “La construcción de recorridos de lectura como propuesta de capacitación con profesores de Lengua y Literatura”, ponencia presentada en el II Congreso Metropolitano de Formación. Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 5, 6 y 7 de diciembre de 2012,
- Diseños Curriculares de Prácticas del Lenguaje y Literatura para la Educación Secundaria (2007-2012) y del Profesorado de Educación Primaria (2008), DGCyE.
- Gerbaudo, A. (2011). “El docente como *autor* del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria”, *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- (2013). “Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura”. *Álabe*, 7. Disponible en: www.revistaalabe.com.
- Larrosa, J. (2000). “Sobre la lección”, *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Novedades educativas, pp. 138-145.

⁷ El proyecto ha sido replicado por docentes del Conurbano Sur de la Provincia de Buenos Aires, bajo el nombre: “Tus profes te leen. Conurbano Sur”. El padlet está disponible en este link: <https://padlet.com/vilarinoandreadiana/cefi7wkgtspm1ao9>.

La escritura de trabajos finales para seminarios de carreras de posgrado: demandas de orientación, intentos de intervención

DIAB, Pabla (UBA, UNGS, UNAHUR) - pabladiab@gmail.com

Resumen

Este trabajo reflexiona acerca de la escritura de textos para acreditar seminarios de la Especialización en Lenguajes Artísticos Combinados en la Universidad Nacional de las Artes (UNA). En las consignas de escritura de dichos textos, si bien no siempre se especifica el género discursivo académico solicitado a las y los estudiantes, suele proponerse como consigna el “análisis de caso” o la “revisión crítica de bibliografía”. Ahora bien, el estudiantado de los posgrados, o de este posgrado en particular, no necesariamente posee una formación en escritura de críticas y, en el corpus analizado, tampoco domina los géneros académicos. Esta carencia se intensifica con lo observado por Bermúdez (2009), quien al caracterizar la *comunidad discursiva de posgrado* observa que en los programas de posgrado en la Argentina se evidencia una “mezcla de tradiciones disciplinarias e institucionales” que influye en los modos en que tanto docentes como estudiantes se vinculan con el lenguaje y los géneros discursivos y, a su vez, “complejiza el estudio de sus dispositivos de comunicación”.

Volviendo a nuestro corpus, no solo percibimos dificultades en lo que se considera “escritura académica”, sino también a nivel de la sintaxis. A esto se suma el hecho de que, en los casos analizados, más allá de la escritura, se manifiestan problemas cuando se trata de articular los conceptos teóricos estudiados en el seminario para el que se escribe el trabajo final con el corpus seleccionado para el análisis. En el presente trabajo, luego de la descripción de la situación en la que las estudiantes se encuentran en el momento de “pedir ayuda”, se analizan escritos producidos por estudiantes que demandan orientaciones y se presenta el modo de intervención ofrecido que ratifica la necesidad de espacios de acompañamiento atentos a las dificultades mencionadas y en los que la escritura de alumnas y alumnos se apropia de los modos de decir académicos y, además, produce conocimiento.

Palabras clave: escritura académica – intervenciones pedagógicas – espacios de acompañamiento.

Cita: Diab, P. (2022, 7 y 8 de noviembre). *La escritura de trabajos finales para seminarios de carreras de posgrado: demandas de orientación, intentos de intervención*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Introducción

Es sabido que los seminarios de programas, especializaciones y maestrías se aprueban con la presentación de un trabajo escrito final. Sin embargo, no siempre es clara la inscripción genérica de esos trabajos. Suele denominárselos como “monografías”, “informes” o más sencilla, pero vagamente, “trabajo final”. Nicolás Bermúdez (2009) observa, en relación con el corpus que analiza en su artículo para el libro *Escritura y Producción de Conocimiento en las Carreras de Posgrado* –dirigido por Elvira Arnoux–, que no hay instructivo elaborado o propuesto por la institución en la que se desarrollan los seminarios que reglamente los rasgos retóricos y enunciativos de los géneros solicitados; a lo sumo, cada docente, a título personal, elabora algunas pautas para la elaboración y entrega de los escritos. A trece años del

señalamiento de Bermúdez, las imprecisiones en cuanto a la denominación genérica de dichos trabajos de acreditación de seminarios parecen persistir, si bien las especificaciones en cuanto a cantidad de páginas, tipo y tamaño de fuente, espaciados, convención para la elaboración de las referencias bibliográficas, entre otras cuestiones de presentación (pero no de redacción), acompañan la consigna del trabajo final.

En el mismo libro, el artículo de Mariana di Stéfano caracteriza las representaciones sociales que, sobre su estudiantado, dominan en las instituciones de posgrado:

... se atribuyen al alumno, entre otros, los siguientes rasgos: a) el de una autonomía importante para la construcción y producción de conocimientos, y b) [el de hacerlo] responsable principal de los aprendizajes que efectivamente logre a partir de la enseñanza que imparte la institución (Di Stéfano, 2009: 88).

Nuevamente, la observación de Di Stéfano no ha perdido actualidad, aunque cabría distinguir entre institución y docentes que trabajan en ellas, ya que las y los profesores sí parecen ser conscientes del desacomodamiento de esa representación al confrontarla con las dificultades de muchas de las personas que, por diversos motivos, deciden emprender una carrera de posgrado.

Los artículos mencionados no solo funcionan como antecedentes de este breve análisis, sino que podrían esbozar el escenario en el que se despliega la experiencia que aquí se comenta.

Antes de avanzar, se considera pertinente explicitar que el análisis que sigue no se inscribe en ningún espacio institucional, sino que responde a una demanda de ayuda individual por parte de estudiantes de la carrera de Especialización en Lenguajes Artísticos Combinados. Cabe aclarar que no me dedico a las clases particulares, pero la primera solicitud provino de una amiga de una amiga de uno de mis trabajos y las siguientes, de compañeras de seminario de esa primera “solicitante”. Esto es, hubo un “boca a boca” por el cual se difundía que “la profesora explicaba bien y que ayudaba con la escritura de los trabajos”. A estos, siguieron otros pedidos que, por razones de tiempo y, fundamentalmente, de otras de carácter más bien ideológico, rechacé. Las estudiantes con las que trabajé sabían que soy docente de Semiología en el Ciclo Básico Común (CBC), pero no, al menos no en el momento de comunicarse conmigo, que me desempeño hace más de veinte años en talleres iniciales de lectura y escritura en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y que lo he hecho, también y mientras funcionaron para todas las carreras cuyo CBC incluía Semiología, en los del CBC. Tampoco sabían que entre 2019 y 2021 cursé una maestría, con lo cual me encontraba en un lugar no solo de docente sino también de par en tanto estudiante de posgrado.

La demanda de ayuda

El pedido de ayuda no explicitaba como primer obstáculo la dificultad para escribir un trabajo final, sino la comprensión de los conceptos de la bibliografía. El problema de la escritura se manifestaba bien como general –“me cuesta escribir”, “no estoy acostumbrada a escribir”–, bien como específico –“no sé cómo empezar el trabajo”, “no entendí qué es lo que quiere la docente”–. El problema, entonces, era cómo resolver la consigna del trabajo final si no se había terminado de comprender la bibliografía. En relación con el primer obstáculo, como en muchos de los seminarios de posgrados –al menos de los de Ciencias sociales–, en las clases los temas no son explicados por las y los docentes sino que se reparten entre el alumnado, quien debe exponer individualmente o por grupos alguno de los materiales de la bibliografía

obligatoria. Esta modalidad parece, por un lado, obviar el hecho destacado en prácticamente todos los trabajos acerca de la escritura en posgrados que es la variada procedencia académica y profesional de las y los estudiantes (Bermúdez, 2009; Di Stéfano, 2009; Pereira, 2019). Por otro lado, funciona en consonancia con la representación social que las instituciones tienen sobre el alumnado y que se recuperó al inicio de la ponencia: en este caso, podría afirmarse que se da por supuesto que las y los estudiantes provenientes de diversas disciplinas son capaces de leer autónomamente bibliografía propia del campo de la semiótica. Nuevamente, se podría observar una disociación entre “institución” y “cuerpo docente”, puesto que si bien la tendencia en muchos seminarios es delegar la responsabilidad de las exposiciones en los encuentros en quienes cursan, algunas y algunos docentes han optado por “dar clase” en el sentido corriente de la expresión.

Puesto que no se disponía de mucho tiempo entre la demanda de ayuda y la entrega del trabajo como para revisar todos los contenidos del seminario, la primera orientación fue retomar la consigna, considerar las obras de arte que las estudiantes analizarían y, teniendo en mente las sugerencias del docente o la docente del seminario (que previamente habían aprobado el corpus de análisis armado por las estudiantes), determinar qué conceptos teóricos fundamentarían el análisis de caso para de este modo seleccionar la bibliografía. Cabe recordar que, como en muchos seminarios de posgrados en ciencias sociales, humanidades y artes, las consignas de trabajo final proponen el análisis de caso o la revisión o discusión de conceptos teóricos. En este punto, una línea de indagación podría relevar el porcentaje de estudiantes que seleccionan el primer tipo de consigna y quienes se decantan por el segundo. A pesar de que Di Stéfano señala que de los dos tipos de tareas requeridas en los posgrados como trabajos finales –explicar el estado de la cuestión de algún problema teórico, explicar un caso empleando conceptos teóricos estudiados en el seminario–, la segunda es más compleja que la primera “ya que requiere no solo una apropiación e integración teórica sino además una aplicación a un caso puntual” (2009: 84), tanto las estudiantes que pidieron asistencia como los testimonios recabados de estudiantes de otras carreras de posgrado¹ indican que se selecciona esta última tarea. Esto puede deberse, por un lado, al hecho de que trabajar con un corpus concreto parecería más cercano y accesible que la abstracción que supone la discusión teórica; tanto más cuando las estudiantes de la especialización en lenguajes artísticos combinados con las que se trabajó son una artista plástica, una artista dedicada a la danza y una licenciada en Artes y, por otro lado, como ya se mencionó, a que no estaban familiarizadas con los conceptos teóricos.

Una vez delimitados los conceptos teóricos que respaldarían el análisis, se propusieron encuentros individuales virtuales en los que se explicó la bibliografía o se evacuaron las dudas respecto de los artículos leídos; asimismo se repusieron las nociones y las perspectivas teóricas que tanto en la bibliografía como en el transcurso del seminario se daban por supuestas. En dos de los casos, atendidos en 2021 durante la pandemia, los encuentros duraron poco más de dos horas y el intercambio continuó combinado con la comunicación por correo electrónico y un encuentro por videoconferencia en el que se compartía pantalla para que fuera posible mostrar intervenciones de la docente. En el tercer caso, posterior a la pandemia, se dedicaron más encuentros a la explicación de la bibliografía puesto que la

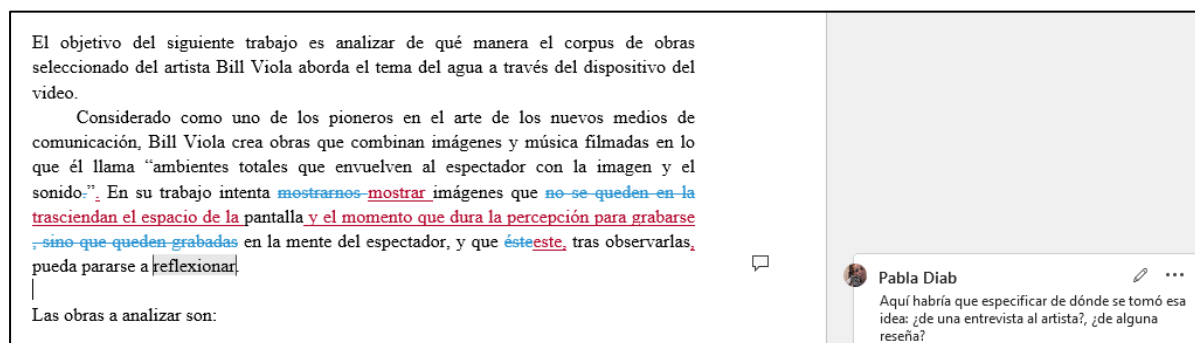
¹ Tengo en cuenta a mis compañeras y compañeros de la Maestría en Literaturas en Lenguas Extranjeras y en Literaturas Comparadas, a quienes cursan la Maestría en Estudios Literarios, ambas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y a las y los estudiantes de la materia Lingüística textual de la Maestría en Estudios Literarios de la Universidad de Tres de Febrero, a la que fui convocada en calidad de docente invitada.

estudiante así lo solicitó. También fue esta tercera estudiante quien requirió más ayuda para la escritura del trabajo.

Análisis de las producciones y modos de intervención

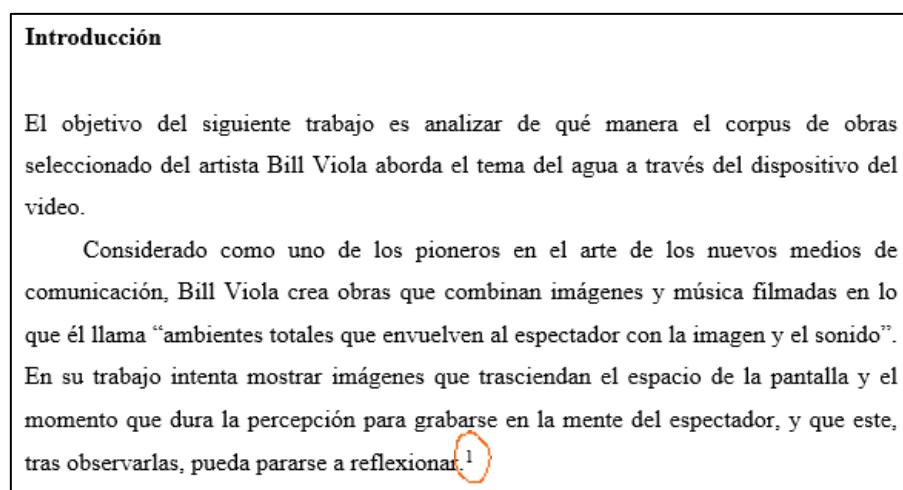
Lo que las estudiantes demandaron en un primer momento fue la corrección de estilo. En uno de los primeros mails se lee lo siguiente: “te mando mi trabajo, yo no escribo muy bien, a veces mi sintaxis es confusa, así que todo lo que puedas corregir estará muy bien”. La conciencia de las propias dificultades es un buen punto de partida para avanzar con las mejoras; sin embargo, los problemas excedían la sintaxis puesto que se vinculaban, por una parte, con la organización del trabajo; por otra, con el empleo de los conceptos teóricos. La decisión que se tomó consistió en resolver con la herramienta “control de cambios” los problemas de normativa, sintaxis y algunos propios de las convenciones de los escritos que se producen y circulan en la comunidad académica, y con la herramienta “comentario” plantear sugerencias, dudas e indicaciones. La Figura 1 muestra los dos tipos de intervenciones; la Figura 2, el modo como la estudiante resolvió.

Figura 1. Primera entrega.



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Tercera entrega.



Fuente: elaboración propia.

Se observa que la estudiante aceptó los cambios y que incorporó en una nota al pie la referencia pedida (“AA.VV. BILL VIOLA. Vía Mística (2018). Castilla - La Mancha - Cuenca: Fundación Impulsa. p. 8”), pero no contextualizó el comentario del artista ni tampoco pudo relacionar ese comentario con alguna corriente artística o perspectiva teórica.

Las siguientes dos imágenes se centran en el modo de articular teoría y análisis del caso. En la primera versión, la estudiante “pega” la definición peirciana de signo después de describir las obras que analizará. Asimismo, la descripción se ve interrumpida por interpretaciones de la obra y aclaraciones que corresponderían a la descripción se relegan a una nota al pie. En la tercera, se tomó textualmente una de las sugerencias y se la “pegó”; la *partitio* fue escrita por la docente; en cuanto a la nota al pie, la estudiante directamente la eliminó, por lo que la docente la reincorporó en el cuerpo del desarrollo para completar el análisis.

Figura 3. Primera entrega.

Sharon y Madison, Retratos de agua, la última pieza, representan a dos mujeres de distintas edades una mujer—una adulta y una niña— bajo el agua al fondo de un arroyo, tienen los ojos cerrados y parecen serenas. Por todos—sus cuerpos corre agua, dando vida sutilmente a sus movimientos.

En—e—Estas dos obras dan un testimonio más del interés que muestra el artista por el elemento agua, como sustancia misma de la vida. El agua representa el cambio, el paso del tiempo (que jamás se detiene). Los retratos de agua son inquietantes, porque no siendo el agua un entorno natural para los seres humanos, se muestran soñadoras, tranquilas en el mundo acuático, y, que misteriosamente, parecen existir ¿vivir? sin la ayuda de la respiración.³

Vincular el marco teórico con la descripción de los videos. Se puede decir algo como. La teoría de los signos de Peirce guía el análisis de las obras o En el análisis que sigue nos valemos de la propuesta teórica de Charles Peirce... Para Pierce, la noción de signo o representamen, es algo que para alguien representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter, y que crea en la mente a la que se dirige un signo igual o más desarrollado, ese signo—creado es lo que llamo—el interpretante del primer signo, ese signo. El representamen está en lugar de algo, es su objeto.⁴

² Viola se sirve en este periodo de dos recursos: el *slow motion* o cámara lenta y el montaje en buche o repetitivo. La ralentización es una constante en la obra de Viola, ya que le permite fijar la atención del público en la acción y, sobre todo, en las expresiones de sus actores, revelando así su (¿el de Viola o el de los actores) mundo interior. Para mí, esto no debería ser una nota al pie sino que debería entrar en el cuerpo central del trabajo.

³ Como ya se ha señalado, Viola tras una experiencia cercana a la muerte por ahogamiento siendo niño, quedó muy señalado y ha dado al agua un papel protagonista desde el principio.

Comentario de Pabla Diab: ¿Esta es una apreciación personal?

Respuesta:

Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Tercera entrega.

ambas mujeres se muestran soñadoras, tranquilas en el mundo acuático, y, misteriosamente, parecen existir sin la ayuda de la respiración.³

La teoría de los signos de Peirce y la perspectiva sociosemiótica de Bajtín guían el análisis de las obras. Considerando estos aportes teóricos, primero, se expondrá brevemente la noción de signo peirciano y su clasificación de acuerdo con la segunda tricotomía; luego, se analizarán los videos; a continuación, se tendrá en cuenta la noción de enunciado del lingüista ruso para poner en diálogo intertextual estas tres obras con otras precedentes; finalmente, se ofrecerá una conclusión.

Fuente: elaboración propia.

La segunda estudiante no tenía mayores dificultades en la redacción. De hecho, la primera devolución por correo tranquiliza –“Leí tu trabajo y fui corrigiendo algunas cuestiones de redacción y de puntuación (no eran muchas). Me anoté un par de fragmentos que no me quedan claros”– y ofrece un encuentro por videoconferencia para ir corrigiendo en conjunto la primera versión. Allí se indican algunos cambios en la organización: “Marco teórico desde el que se analizan las obras. Poner después de la descripción del corpus. Luego, proceder al análisis” y se solicita el comentario de las citas textuales (La estudiante escribe: “En este sentido, Gombrich sostiene que “el apreciar la selección del artista y la habilidad con que lleva a cabo sus decisiones forma parte esencial de lo que queremos decir con ‘comprensión de una obra’”, y la docente anota: “Comentar la cita, para que se entienda su pertinencia”). La versión siguiente recoge y resuelve las indicaciones.

La tercera estudiante mantuvo al menos cinco encuentros de un hora y media o dos, además de las devoluciones por correo electrónico de los avances del trabajo final. Su “carta de presentación” fue más o menos algo como lo que sigue: “si me pedís que te fundamente algo dibujando, hago lo que quieras, pero escribir no me sale”². Los primeros encuentros se dedicaron a la lectura y explicación de aquellos textos de la bibliografía que le resultaban más complejos y los siguientes, a la escritura del trabajo final. En este caso ya no se trató de la entrega de una primera versión a partir de la cual se revisaba, se ampliaba y se corregía, sino que, seleccionado el corpus, la estudiante propuso alguna bibliografía y puntuó algunas ideas propias junto con las ideas sugeridas por las/los docentes del seminario. Ese trabajo incipiente se subió y se compartió en un Drive, cuya primera versión se reproduce en la Figura 5.

Figura 5. Primer documento en Drive.

Yo

Como se articulan la propuesta conceptual antimachista, en relacion a la propuesta de activacion de ambas obras

Como las diferentes propuesta de activacion que proponen las obras se relaciona con el campo temático que abordan ambas

o, estan entrelazadas con el tema de la sensibilidad de genero

Las profes

Diferencias en la espacialidad y las recorribilidad de la obra

Una es de visita y contemplación implica un movimiento dentro del espacio, tienen formas de activación distintas, no trabajar desde el punto del espectador, sino COMO LA PROPIA OBRA DISPONE ESPACIALMENTE EN TERMINOS DE LA INVITACION ENUNCIATIVAMENTE DISPONE DE MANERA DISTINTA ESOS(SITE SPECIFIC), ESPACIO DE OBRA DESTINADOS AL DESARROLLO DE LA OBRA, LA PARTICIPACION COMO RASGO DEL DISCURSO, NO COMO ALGO, DEL ESPACTADOR. ESA OBRA NO ES ESA OBRA SI NO ESTA ACTIVADA, porque participa y escribe o porque aprieta y saca ticket. tiene 2 FORMAS DE ACTIVACIÓN, analizar desde la propuesta de la obra

² En un trabajo posterior y, recopilando un número significativo de evidencia, la confesión podría ponerse en diálogo con las afirmaciones de Paolo Fabbri en *El giro semiótico* (2000), para quien es posible pensar en una “hermenéutica semiótica” que habilite, por ejemplo, “un cuadro que hable de oro cuadro, explicitándolo e interpretándolo de alguna manera” (79).

La obra propone una enunciación que incorpora no solo los elementos que están en el espacio sino los cuerpos del espectador personas, las supone

O como esta convocando un campo semántico en una y en la otra o como esta convocando un campo semántico cercano entre uno y el otro

En términos de Que idea de lo masculino y lo femenino ponen en obra cada una de esas obras

Que idea de los femenino y masculino están presentes ahí y como

Que requiere de la espectación o del pasante o de otros cambian las obras, hasta podría prescindir del contenido,

La imagen tiene la potencialidad de ser mirada y está representando, independientemente de sus espectadores

Fuente: elaboración propia.

De la escritura en documento compartido se pasó al envío de avances más completos vía correo. La intervención en este caso fue de otro orden: se escribían inicios de párrafos y se indicaba cómo seguir. Por ejemplo, se colaboró con la síntesis de la definición de enunciación y con un comentario directivo se orientó la continuación (Figura 6).

Figura 6. Documento avanzado.

Benveniste (1970) define la enunciación como el acto individual de apropiación de la lengua, mediante el cual el locutor enuncia su posición de locutor, instala frente a sí a otro y, además, refiere al mundo. En este acto, la lengua se transforma en discurso. En sus enunciados, el locutor deja *huellas* de su actividad enunciativa. Así, en las producciones escritas de las mujeres convocadas para completar la obra de Meyer, se leen indicios de esas enunciantes como los pronombres personales, el tiempo verbal. (Acá habría que trabajar con lo que dicen las tarjetas rosas y analizar algunas).

La obra de Pafundi también se completa con textos escritos, sin embargo, se trata de producciones anteriores a la obra y las marcas de enunciación refieren a otros sujetos que se construyen de otro modo (acá habría que rastrear algunos de los textos de los tickets).

Fuente: elaboración propia.

Pero, además, una de las estrategias de esta estudiante fue la de conseguir trabajos que hubiesen obtenido buenas calificaciones para imitar estructura y estilo. Lejos de considerar esta acción como un tipo de plagio, se observa una habilidad para encontrar ayuda en expertos/as o escritores/as con más pericia.

Conclusiones

Las comunidades discursivas pueden ser caracterizadas, según Jean-Claude Beacco (2004), a partir de una serie de rasgos vinculados con los géneros discursivos que sus integrantes producen o consumen, con las cadenas genéricas constituidas por reelaboraciones de una misma materia semántica que se efectúan en diversas formas genéricas, con la jerarquía de

quienes forman parte de la comunidad y con instancias de control y evaluación de las producciones. En el caso de la comunidad discursiva académica de posgrado, una descripción ideal que, además, sería equivalente a las representaciones sociales institucionales del estudiantado que se han mencionado, informaría que quienes se integran en ella no solo dominan la escritura de estos géneros más o menos definidos, sino que también son capaces de leer autónomamente bibliografía disciplinar, por más que sus recorridos académicos varíen (siempre dentro de los límites de las ciencias sociales, las humanidades y las artes). Sin embargo, y pese a la pequeñez de la muestra analizada, un porcentaje de cursantes de posgrado se encuentra con dificultades no solo en el momento de escritura de la tesis de finalización de estudios sino también en las entregas de trabajos para aprobar seminarios. Los problemas, se ha visto, atañen a cuestiones de normativa, de sintaxis, de organización y de estilo. A esto se suma la dificultad para articular, por un lado, el análisis particular con la apoyatura teórica; por otro, para articular el análisis con las citas de autoridad. En este sentido, el análisis realizado confirma la hipótesis de Di Stéfano, para quien

la escritura monográfica deja ver las dificultades de la articulación de los saberes disciplinares que el alumno trae de su carrera de grado con los nuevos, con los que ha tenido escaso contacto, y deja ver las dificultades que implica la construcción de un saber interdisciplinar, el cual a su vez deberá articularse con el objeto de estudio (Di Stéfano, 2009: 85).

Considerando este panorama, desde hace más de dos décadas las universidades han ido incorporando, especialmente al inicio de la vida académica, talleres de lectura y escritura, espacios de consulta y laboratorios. Estas propuestas se han extendido en forma de talleres de acompañamiento a lo largo de las carreras de grado. En los posgrados, se cursa un seminario del tipo “Taller de plan de tesis”; sin embargo, aún no se han promovido instancias de “ayuda” a estudiantes con las características de las consideradas en esta ponencia, quienes han necesitado recurrir a clases particulares “privadas” para elaborar o corregir sus trabajos finales. Es de esperar que lo trabajado en estos encuentros “privados” pueda redundar en beneficios en el momento de encarar los trabajos de otros seminarios de la especialización.

¿Son necesarias estas instancias?, ¿deben proveerlas las universidades que ofrecen posgrados?, ¿debe reforzarse aun más el trabajo con la lectura y la escritura en el nivel de grado, en la escuela secundaria y en la primaria? La primera y la última pregunta se responderían con un rotundo sí. La segunda, en el entretanto de resolución de la segunda, también.

Referencias bibliográficas

- Beacco J-C. (2004). “Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif”. *Langages*, Año 38, Nº 153, pp. 109-119. Disponible en: <<https://doi.org/10.3406/lgge.2004.939>>.
- Bermúdez, N. (2009). “Géneros e identidades discursivas en la comunidad de posgrado”. En Narvaia de Arnoux, E. (Ed.). *Escritura y Producción de Conocimiento en las Carreras*

- de Posgrado. The WAC Clearinghouse, pp. 34-61. Disponible en: <<https://doi.org/10.37514/INT-B.2020.1190>>.
- Di Stéfano, M. (2009). "La escritura de monografías en posgrados en Ciencias Sociales". En Narvaja de Arnoux, E. (Ed.). *Escritura y Producción de Conocimiento en las Carreras de Posgrado*. The WAC Clearinghouse, pp. 87-106. Disponible en: <<https://doi.org/10.37514/INT-B.2020.1190>>.
- Hidalgo, C. y Passarella, V. (2009). "Encuesta 'Escritura y producción de conocimiento en carreras de Posgrado' administrada a estudiantes de posgrado de diversas instituciones de Argentina y Chile (2005-2006)". En Narvaja de Arnoux, E. (Ed.). (2021). *Escritura y Producción de Conocimiento en las Carreras de Posgrado*. The WAC Clearinghouse, pp. 62-73. Disponible en: <<https://doi.org/10.37514/INT-B.2020.1190>>.
- Pereira, M. C. (2019). "La interpretación de la singularidad de una obra artística: dispositivos argumentativos en la crítica académica de arte". *Sobreescrituras. Diálogos entre teorías, críticas, memorias y experiencias de las artes*, Nº 4, pp. 54-63.

Repensarnos en el umbral: reflexiones sobre la escritura académica

DIRIE, Claudia (UnaM) - clauprince1977@gmail.com

VALLEJOS, Ana Camila (UnaM) - caamiilaa0909@gmail.com

Resumen

Las reflexiones abordadas en esta ponencia provienen de lecturas teórico-críticas, experiencias de escritura en el umbral, producto de diversas instancias de nuestros trayectos formativos. Resulta fundamental para nuestro desarrollo la conducción teórica que nos brindan las categorías de *umbral*, *lectura y escritura académica*, entre otros, ya que no solo influyen sobre nuestro rol como docentes sino también proponen orientaciones y posicionamientos a las líneas de investigación de las cuales actualmente nos ocupamos. En relación a esto, la categoría de *umbral*, nos otorga material para el análisis del corpus, asimismo para ajustar los deslindes teóricos investigativos.

En el marco de las observaciones anteriores, indagamos acerca de la lectura y escritura académica, dentro de una zona de continuidad entre la educación precedente, la secundaria y la educación superior; sin establecer límites definitorios, sin líneas duras, más bien con movimientos; haciendo énfasis en maneras y estrategias didácticas que potencien el desarrollo real de habilidades académicas para leer y escribir. Apostamos fuertemente a tomar la palabra en el umbral y a seguir construyendo puentes que faciliten el pasaje entre estos dos niveles de la educación.

En el marco del simposio que converge nuestra participación, consideramos relevante aportar una voz más en el pasaje Escuela Secundaria-Estudios Superiores, ya que contamos con los territorios institucionales para la labor de la investigación, donde las prácticas con la lectura y la escritura académica hace posible el desarrollo de herramientas, estrategias y experiencias.

Palabras clave: lectura y escritura académica – umbral – prácticas docentes.

Cita: Dirie, C. y Vallejos, A. C. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Repensarnos en el umbral: reflexiones sobre la escritura académica*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Introducción

Los “umbrales” configuran una topología de aprendizajes constantes y de interpretaciones en tránsito, “ni más allá”, “ni más acá”, en pasaje, tiempo-espacio de atravesamiento continuo de operaciones semióticas que suponen tanto la gradación de equilibrios inestables, cuanto las disrupciones bruscas de lo imprevisible, de saltos y derrapes de lo inexperimentado, de lo desconocido, de lo extraño, del desconcierto en abismo

Camblong (2017: 31)

La escritura como práctica nos atraviesa, nos desafía e incómoda –de allí el miedo universal a la hoja en blanco–. La escritura como corporeidad nos resignifica y nos construye, cuando muchos dirían, *somos lo que comemos*, nosotras arriesgamos, *somos lo que escribimos* –y

también lo que leemos—. Por ello, en esta ponencia nos interesa desplegar reflexiones en torno a la práctica de la escritura académica en un contexto particular.

Para pensar esto, partimos de la siguiente premisa: escribir con un propósito, como parte de un proceso requiere de tiempos y de consignas creativas. Es una práctica que se realiza en su semiosfera, dentro de un espacio de trabajo íntimo o grupal, acelerado o parsimonioso. Adherimos a esta idea de Camblong:

La escritura nos recuerda (repetimos) y nos advierte que la memoria mostrenca de la tribu nos da y nos impone condiciones materializadas en signos, que se vuelven hacia nuestra intrépida pequeñez y nos espetan: *tú no eres nada que nosotros no te hayamos enseñado* (Camblong, 2021: 147-148).

Continuando con esta perspectiva, incorporamos el término “umbral” que implica un pasaje que compromete pasiones, emociones y afecciones simultáneas. Esta categoría semiótica de la Dra. Ana Camblong, ha sido definida como un “espacio-tiempo de atravesamientos continuos de operaciones semióticas” (Camblong, 2012: 31). Exploramos acerca de lo que sucede con la lectura y la escritura como prácticas continuas, construidas en espacios y tiempos marcados por la Escuela-Universidad.

Cuando decimos “tomar la palabra en el umbral”, damos cuenta de experiencias concretas de lectura y escritura en espacios, donde se habilitan instancias mediadas por el docente, para que los sujetos participantes novatos logren “tomar la palabra”. A la palabra debemos apretarla, moldearla, transformarla en sentidos discursivos. Tomar la palabra, nos indica que hay maneras adecuadas o inadecuadas, que requiere de una responsabilidad. Dice Camblong, “tomar la palabra, supone una configuración autoral, responsabilidad enunciativa que procura que adopte posiciones fundadas, argumenta, interactúa, propone sus propios temas, postula conjeturas, ensaya distintos formatos, pergeña un estilo propio” (Camblong, 2021: 69).

Desde las reliquias filosóficas resuena el concepto, acuñado por Maingueneau (2003) de *ethos*, ya que tomar la palabra supone siempre una representación de quién enuncia y desde dónde lo hace; una consciencia sobre la configuración autoral propia y las marcas contextuales que imprimen indicios textuales. Ser conscientes de cuál es el *ethos* que construimos en nuestro quehacer didáctico-pedagógico resulta interesante a la hora de pensar cómo se relacionan nuestros estudiantes con el hecho de tomar la palabra. En el aula, nuestro yo autoral se construye como única fuente de conocimiento o estableciendo dinámicas conversadoras.

Llevando la contraria a la inmediatez de nuestra posmodernidad, el *ethos* no se configura de la noche a la mañana, exige muchos años, de ensayar reflexiones y respuestas constantemente, de lecturas y prácticas, errores y aciertos. El inicio de esta aventura en busca de la configuración autoral puede tener más tribulaciones que la Odisea homérica, sin embargo, es fundamental que sea uno de los objetivos de planificación del ejercicio docente y la proyección institucional. En este sentido, la escritura argumentativa nos impone un rol autoral donde pensar y escribir, leer y comprender, escuchar y preguntar nos conducen hacia ideas propias, no así ideas nuevas —este término nos resulta inadecuado y hasta un tanto ingenuo—. Las ideas propias surgen del diálogo constante entre las lecturas y las experiencias, las investigaciones fundantes y las propias, la voz de nuestros colegas y estudiantes. Todo ese entramado luego se plasma en artículos, informes, clases o actividades de extensión.

La escritura, un lugar para repensar las prácticas

Somos profesoras en Letras que mantenemos contacto con la universidad pública, esto se da a través de la investigación, de la extensión y puntualmente, en la experiencia con el ingreso a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Las JIVU (Jornadas de Ingreso a la Vida Universitaria) del 2020 coordinadas por el Programa de Acompañamiento a las Trayectorias Formativas de los Estudiantes (PATFEs) nos permitieron observar la materialización del *umbral* de los sujetos que allí transcurrieron. Estas jornadas implican un espacio-tiempo y un proceso de significación de la nueva matriz universitaria, dirigida y diseñada para los ingresantes.

En este cronotopo tan particular, las definiciones simples de la lectura y escritura son insuficientes, entonces las identificamos como “herramientas semióticas, sociales y cognitivas” (Navarro, 2013: 37-38), las cuales están en formación, mejoran, se adaptan –a veces se estancan– según los contextos de participación. Y para que estas herramientas se movilicen tenemos que estar expuestos a textos conversadores –como los argumentativos– que nos interpelen.

Las JIVU y la escritura académica en el umbral

Las jornadas de ingreso JIVU colocan al ingresante ante un nuevo repertorio de textos heterogéneos en sus temas, y nuevas miradas sobre problemáticas actuales (cuestiones de género, políticas de inclusión, entre otros) mientras se construyen puentes entre la oralidad, la lectura y la escritura académica. Para Marín (2006), la ausencia de la cultura de la escritura académica en el nivel secundario nos interpela a tomar decisiones acerca de lo que podemos hacer en el umbral de la educación superior. Por eso es que incluimos en la presentación de nuestra propuesta acciones concretas de trabajo con la escritura académica con ingresantes de diferentes carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, en el comienzo del ciclo lectivo del año 2020.

En dicho contexto, destacamos la relevancia del material contenido en el cuadernillo JIVU,¹ debido a la incorporación de textos iniciáticos, es decir, textos que persiguen un efecto facilitador, “de hacer fácil lo difícil de entender, manteniendo el nivel científico de las explicaciones” (Cubo de Severino, 2009 en Negroni, 2011: 102). Por lo que este material busca acortar brechas entre los significados del ámbito académico y los ya conocidos, de allí que incluya textos disciplinares y textos instructivos sobre la Universidad.

Las JIVU nos permitieron observar que la lectura de los textos y el intercambio oral después de cada lectura propiciaron el desarrollo escritural de los alumnos. Las intervenciones del equipo (constituido por docentes, graduados y alumnos avanzados) ordenaban esas intervenciones, fijaban el tema, ordenaban los turnos de intercambio, estableciendo la idea de una oralidad secundaria. El equipo potenció e incentivó *buenos encuentros*. Para Camblong “la responsabilidad de monitorear con sensatez y templanza las alternativas inestables y evanescentes de esta *distancia*, según nuestro criterio, corresponde a la *conducción* del docente” (Camblong, 2021: 72).

El equipo que encabeza el desarrollo de las Jornadas contaba con la participación de docentes, graduados y alumnos formados en las siguientes áreas: Prof. en Educación Especial, Abogacía, Prof. de Lengua Inglesa y Prof. en Letras. Esta heterogeneidad buscaba

¹ Para más información, descargar el cuadernillo *Jornadas de Ingreso a la Vida Universitaria* en: <http://www.fhyics.unam.edu.ar/carreras/wp-content/uploads/2019/02/Cuadernillo-JIVU-FHyCS-2019-1.pdf>.

presentar a los ingresantes diversas miradas sobre la universidad, pero especialmente construir un puente entre la lectura, escritura y oralidad académica, y cómo estas prácticas se relacionan con las disciplinas sociales.

Es importante señalar que los docentes se relacionan con la heterogeneidad de estudiantes que participan de este espacio. Esto implica un amplio grupo etario (desde los 17 años hasta los 60) con antecedentes educativos diversos (secundario completo, universitario/terciario incompleto y universitario/terciario completo). Sumado a esto, es necesario mencionar que dichos estudiantes están inscriptos para cursar las diversas carreras de grado que brinda la Facultad de Humanidades de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

Las JIVU fueron una instancia de materialización del umbral, fructífera para realizar observaciones y experiencias de escritura; ya que ahí converge la pluralidad y la contingencia en relación con las prácticas de lectoescritura. El valor que se le da al encuentro de tantos actores –la oralidad secundaria guiada por el equipo que conduce junto al texto iniciático seleccionado para la lectura de cada jornada– proporciona un contexto que predispone a la escucha y a la reflexión hasta llegar a la producción escrita.

Las producciones de los ingresantes en el marco de las JIVU nos brindaron datos precisos para continuar analizando las propias prácticas universitarias en torno a la escritura académica. La cual entendemos como una construcción que entrelaza la voz propia con la de autores clásicos, fundacionales y otros contemporáneos especialistas en áreas disciplinares. En esta construcción se practica constantemente la argumentación y la toma de posición, aunque generalmente aparece resguardado por el espectro de la objetividad. Volviendo al texto citado de Marín (2006), la escritura argumentativa es la que menos frecuentan los estudiantes del nivel secundario, pero es la que más se escribe y lee en el nivel superior/universitario, esta vacancia pone en evidencia el escaso desarrollo de competencias lingüísticas, así como la falta de herramientas de comprensión de textos de cierta complejidad científica y argumentativa.

Si bien a continuación se citan siete casos, durante esta experiencia recabamos alrededor de doce textos, de la comisión "C" cuyo número total de participantes fueron treinta. Organizamos los fragmentos en las Tablas 1 y 2, diferenciando las fortalezas y debilidades de la escritura de textos argumentativos.

Tabla 1: Fortalezas.

Fortalezas	Ejemplos
Formulación de la postura propia	Texto 2 "Argentina una propuesta de calidad": "Para concluir estando a favor de estudiantes extranjeros creo que pensar que solo vienen a estudiar por no pagar aranceles a la educación es depreciar la Universidad Pública ya que muchos eligen a la Argentina por su excelencia y calidad académica" (Tema: Los estudiantes extranjeros en el universidad publica)
Inclusión de ejemplos y casos particulares	Texto 5 "Violencia": "En lo personal debo decir que haber vivido y experimentado el amargo momento de haber compartido mis días con una persona violenta (...) Como pude zafar de esa situación? El haber salido de la ignorancia, el leer y saber que habia leyes que me amparaban como mujer, como madre, como ser humano..." (Tema: Violencia hacia la mujer)

Inclusión de datos estadísticos	Texto 3 “Estudiantes extranjeros”: Pero, ¿es este crecimiento un problema? En 2017 los estudiantes internacionales gastaron al rededor de 169 millones de dolares, en promedio cada estudiante desembolsillo 2.773 dolares, lo cual representas el triple de lo que gasta el turista típico, lo que significa un buen ingreso a nuestra economia” Texto 6 “Una cuestion que escandaliza”: “Segun informes del INDEC en el pais se registró 263 denuncias por violencia de genero por dia, predominando y siendo una de las mas nocivas, la violencia psicologica (86%) seguida por la fisica (53%), la simbolica (20,1%), la economica y patrimonial (16,8%) y la sexual (7,5%) ”
Inclusión de otros discursos	Texto 2: “...art. 20: los extranjeros gozan en el territorio de la nacion de todos los derechos civiles del ciudadano, pueden ejercer su industria, comercio, profesion, poseer bienes raices, comprarlos y enajenarlos; navegar por los rios y costas, ejercer libremente su culto, y casarse conforme a las leyes” Texto 5: “Según la RAE; el uso de la fuerza para conseguir un fin, especialmente para dominar a alguien o imponer algo (...) Por otra parte leemos en el artículo 1 de la Ley 3325; violencia familiar lo siguiente: toda persona que sufra lesiones o maltrato físico por parte de algunos de los integrantes del grupo familiar....”
Problematización del tema	Texto 3 “Estudiantes extranjeros”: La presencia de extranjeros en las universidades públicas puede parecer problemática para algunos, ya que consideran que no deberían gozar de la facultad gratuita, si no que deben pagarla, es por eso que esta idea lleva a pensar que un estudiante que viene de otro país puede resultar perjudicial, ya que el mismo ocupa un lugar que podría ser ocupado por un argentino, ¿Pero en verdad es así? Un estudiante extranjero que ocupa un asiento vacío no le quita un lugar a ningún local. Texto 7 “Aprender a respetarnos”: “Sobre este párrafo me plantee varios interrogantes: ¿Cómo se ha ido incorporando este fenómeno de la discriminacion en nuestra sociedad? Para ello fue preciso indagar y preguntarnos en que contexto socio cultural nos hemos educado y como fuimos creados y educados como grupo familiar?..”

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2: Debilidades.

Debilidades	Ejemplos
Errores ortográficos y mal uso de signos de puntuación.	Texto 3: “yo estor de acuerdo “sostengo” que tiene el mismo derecho, al acceder a la educacion gratuita por el hecho que decean, superarce, cosa que no pueden realizar en su pais. frace “donde van 5 personas pueden ingresar 2 más creo que sería una vuenta experiencia al tener un alumno extranjero para que aprendamos nueva costumbre nuevas y adaptaciones...”

Falta de adecuación a los formatos de citas y asientos bibliográfico	Texto 2 “Argentina una propuesta de calidad”: Huberto Barbieri, rector de la Universidad de Buenos Aires (UBA) explicó a la Nación que la interacción con personas de otras culturas enriquece el acervo cultural de cualquier persona. Además, que este factor brinda prestigio y reconocimiento internacional.
Falta de relación entre el discurso propio y el referido	Texto 2: “...art. 20: los extranjeros gozan en el territorio de la nación de todos los derechos civiles del ciudadano, pueden ejercer su industria, comercio, profesión, poseer bienes raíces, comprarlos y enajenarlos; navegar por los ríos y costas, ejercer libremente su culto, y casarse conforme a las leyes. La provincia de Buenos Aires esta reconocida como la primera ciudad de la región por el ranking QS Best Students City Rankings 2017...”

Fuente: elaboración propia.

Reivindicamos el espacio-tiempo de las JIVU como escenario de observación de prácticas y de usos de herramientas semióticas complejas como lo son la lectura, la oralidad y la escritura académica. Ponemos en valor la selección de los textos que nos ofrece el cuadernillo de las JIVU, con la variedad de textos iniciáticos que amortiguan el rigor teórico, con el lenguaje de la divulgación científica para “suavizar” los primeros embates de las lecturas académicas al comenzar el recorrido del umbral universitario, ya sea que haya transcurrido poco o mucho tiempo entre la conclusión de la educación secundaria y la continuidad de los estudios superiores.

Conclusiones

La enseñanza de la escritura académica resulta fundamental ya que, entre algunas variables, permite amplificar la comprensión lectora, desarrollar el hábito de leer, habitar un espacio-tiempo de lectura y escritura propio y con otros.

El umbral universitario expone al sujeto escribiendo académico novato a un territorio cargado de configuraciones históricas que desconoce o que conoce poco. Esta territorialidad ejerce en los actores involucrados, pasiones, sentimientos, posibilidades o imposibilidades. A ello le prestamos especial atención, ya que el control o el manejo de estas dimensiones en el umbral, hará posible la continuidad de los actores y la aceptación que impone el desafío de escribir pensando o el pensar escribiendo. Observamos especialmente el umbral de las JIVU y ponderamos la confluencia concreta de posibilidades de leer y escribir textos argumentativos que realizan los ingresantes.

Creemos que el trabajo sostenido y acompañado por los expertos, aumentará posibilidades de permanencia y desarrollo de las habilidades académicas, lectura-comprensión-oralidad-escritura, como un *continuum* que abordado en territorio redundará en mayores posibilidades para los ingresantes. Los factores que llevan a que experiencias como estas resulten favorables son: la heterogeneidad en el equipo de las comisiones; la pedagogía crítica como perspectiva adoptada dentro del aula; el uso de un texto iniciático pensado exclusivamente para las Jornadas; la puesta en valor del diálogo como una práctica discursiva que predispone a la escucha y a la reflexión que genera la lectura de todos los participantes.

El umbral, ese tiempo-espacio del que somos partícipes cuando dejamos atrás el mundo conocido para introducirnos en un ambiente del que apenas podemos saber algo, se configuran como “un comienzo, el comienzo del adentro o el comienzo del afuera” (Derrida, 2010, en Camblong, 2017: 24) una idea-fuerza que nos aleja de la ortodoxia y nos permite

experimentar la toda posibilidad, la infinitud de posibilidades. Lo que Peirce ha denominado *semiosis infinita*.

Investigamos acerca de la lectura y escritura académica, dentro de una zona de continuidad entre la educación precedente, la secundaria, en continuidad con la educación superior; sin establecer límites definidos ni definitorios, sin líneas duras, más bien con marchas y contramarchas; haciendo énfasis en maneras y estrategias didácticas que potencien el desarrollo real de habilidades académicas para leer y escribir en los sujetos que nadan mar adentro del conocimiento. Apostamos fuertemente a tomar la palabra en el umbral y a seguir construyendo puentes que faciliten el pasaje entre los niveles de la educación.

Referencias bibliográficas

- Andruskevicz, C.; da Luz, M., y Villafañe, A. (Eds.) (2019). *Jornadas de Inclusión a la Vida Universitaria*, Año 2, Nº 2. Posadas, Universidad Nacional de Misiones.
- AA.VV. (2018). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós.
- Bajtín, M. (1952/3). "El problema de los géneros discursivos", *Estética de la Creación Verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 248-293.
- Camblong, A. (2017). *Umbral semióticos – Ensayos conversadores*. Córdoba, Alción.
- (2021). *Pensar-escribiendo en el taller artesanal. Ensayos tantálicos*. Córdoba, Alción.
- García Negroni, M. M. (Coord.) (2011). *Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires, Editoras del Calderón.
- Lotman, I. (1996). "Acerca de la semiosfera", "La semiosfera de la cultura y el texto", *La semiosfera I*. Madrid, Fróntesis Cátedra.
- Maingueneau, D. (2003). *Términos clave de análisis del discurso*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- (2009). "El Ethos", *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Marín, M. (2006). "La alfabetización académica temprana", en *Lectura y Vida*, pp. 30-38.
- Navarro, F., y Revel Chion, A. (2013). "Escuela y Prácticas Escritas", *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela media*. Buenos Aires, Paidós.
- Peirce, Ch. (2012). "Algunas consecuencias de cuatro incapacidades" y "¿Qué es un signo?", *Obra filosófica Reunida. Tomo I*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 53-60, 72-99.

Ejercitar la mirada poética entre plantas nativas: una propuesta formativa en el nivel superior

DONNANTUONI, Noel (ISMFDyT N° 8034) - noelbuenosayres@gmail.com

Resumen

Este relato narra la experiencia del Seminario de Poesía y Plantas Nativas dictado en el primer cuatrimestre de 2022 por las y los estudiantes del Campo de la Formación en la Práctica Profesional II. Por primera vez esta cátedra se articuló con la Reserva Natural Educativa para trabajar en modo conjunto en el conocimiento, valoración y comunicación de la flora nativa y su conservación.

Palabras clave: escritura – práctica docente – poesía – reserva natural.

Cita: Donnantuoni, N. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Ejercitar la mirada poética entre plantas nativas: una propuesta formativa en el nivel superior*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Si recordamos que radica en la mirada y no en lo exterior a nosotros, nos resultará claro comprender que la poesía puede aparecer en los sitios más insospechados.

Mercedes Calvo

En un mundo amenazado por el cambio climático¹, azotado por sequías, inundaciones, olas de calor, y todo esto repercutiendo de forma dañina en nuestro derecho a la vida, la salud, la alimentación, el agua, la vivienda y los medios de vida, encontrar modos de valorar la naturaleza y promover su cuidado se vuelve fundamental. El presente trabajo consiste en la comunicación de una experiencia que se propone justamente contribuir a la generación de conciencia ambiental, entre otras cosas. Se trata de una propuesta de acompañamiento de los procesos de aprendizaje en el nivel superior, perteneciente al Campo de la Formación en la Práctica Profesional II, en la que me desempeño en el ISMFDyT N° 8034 en Ingeniero Maschwitz. En esta materia lxs estudiantes realizan una aproximación al rol docente. El nuevo Diseño Curricular de la carrera dispone para este año “prácticas acotadas”, es decir, que arman pequeñas clases y buscamos darles circulación en ámbitos no formales, o bien institucionales, pero fuera del aula, a modo de jornadas o clases especiales. Por eso, lo que la cátedra ofrece como primera práctica es el armado de un Seminario de Poesía, modalidad que permite encadenar todas las clases y darle un sentido global a su realización. Se trata del primer encuentro con un público “más real”, además de sus proxis compañerxs.

Esta propuesta surgió en 2020, con la pandemia, ante la imposibilidad de transitar las aulas, y se convirtió en un modo de poner más en contacto a lxs practicantes. Gracias al retorno a la presencialidad, en 2022 pudimos sumar la articulación con la Reserva Natural Educativa de Ingeniero Maschwitz, con el desafío de sumar conocimientos de la naturaleza a una propuesta formativa en Lengua y Literatura. El Instituto en el que realizamos esta experiencia se encuentra dentro del área natural protegida, a pesar de lo cual una gran parte de la

¹ Infomación disponible en: <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/cambio-climatico/>.

comunidad educativa desconocía este lugar y hasta la realización de esta experiencia no se habían aventurado a recorrer los senderos de la reserva nunca antes. Con la premisa de acercar al estudiantado en principio, y que a su vez ellos fueran multiplicadores de la información, comenzamos a pensar la realización del Seminario incorporando algunas de las especies de plantas nativas que se encuentran en la reserva: Aromito, Suspiro, Botón de oro, Canario rojo, Vara dorada, Orquídea del talar, y Doctorcito. Esto no hubiera sido posible sin el trabajo conjunto con los responsables de la Reserva: Mauricio Gutiérrez, María de los Ángeles Sardou y Lucas Mantegna Tarasiuk, con quienes articulamos la planificación, armado y puesta en práctica de esta experiencia.

¿Por qué la poesía?

El Seminario se organiza en torno a la poesía para poder profundizar el conocimiento del género a la vez que explorar en modo amplio las posibilidades expresivas y creativas dentro del mismo.

Se priorizó este género pues en el profesorado suele quedar relegado frente a la narrativa, que es lo que más se lee al estudiar literatura. Además, tratándose de la formación docente destinada a profesorxs de secundaria, resulta necesario que puedan valerse de este género para el trabajo con adolescentes, tal como sostiene María Cristina Ramos (2014):

Acercar palabras a los descubrimientos, dar tejido de sostén para el dolor, la alegría, la esperanza, las dudas, o los avatares de nuestro mundo, es la función de lo poético. Acompañar a otros lectores a entrar en su mundo etéreo y profundo a la vez, es el privilegio de los que hemos aprendido a disfrutar de su lectura, a beber de su felicidad y seguir disfrutando de nuestra propia sed (17).

Resultó particularmente apropiado para la combinación de estas clases de literatura con la apreciación del entorno natural que buscábamos valorar. Fue así que tomamos las palabras de Laura Devetach para pensar “Lo poético como forma de estar en el mundo, como forma de conocimiento. Que sería un estar abiertos, el ampliar las propias disponibilidades hacia los aspectos artísticos que la realidad nos brinda” (2008, 51). Existe un ejercicio muy similar entre la mirada detenida que requiere la poesía, que se toma su tiempo para apreciar lo que nos rodea, y el modo de ver que exige la valoración de la naturaleza: descubrir nuevas especies, reconocer las formas de sus hojas, los detalles que distinguen unas de otras. Pero esta mirada hay que ejercitarla, es así que antes de comenzar a pensar sus propias clases, los estudiantes debieron sumergirse en este género un tanto desconocido por la mayoría, fuera de los lugares comunes que recordaban de la escuela, contar sílabas o rimar, y muy pocas lecturas. Fue así que tuvimos que “entrar en poesía” como nos propone Devetach:

Entrar en poesía tal como alguien se tira al agua o toma sol. Y permanecer allí, en una inmersión en el lenguaje-agua, lenguaje-sol, lenguaje-juego, lenguaje-mirada, sonido, textura, donde nada quede reducido únicamente a la comunicación racional. Así se consolida la creatividad personal y se construye el imaginario. Por eso hay que defender el estado poético, el estar en poesía, el estado de lectura y escritura, tanto o más que cualquier otro estado en los que se desarrollen disponibilidades valorizadas como “útiles” para la llamada vida práctica (2008: 53).

Fuimos compartiendo lecturas en búsqueda del modo particular de enunciación de la poesía, a la par que ejercitamos un “otro” modo de estar durante esas lecturas, un “otro” modo de ver, de apreciar la significación particular de lo que leíamos. Para esto contamos con la ayuda de las palabras de Alicia Genovese, que nos ayudaron a caracterizar esa lengua poética,

descolocada frente a las exigencias de la comunicación inmediata donde el lenguaje es instrumento para algo que sucede fuera, la lengua poética, la poesía misma, adquiere apariencia de distracción, de ineficacia. Despreocupada de las preguntas básicas, pero obvias como preguntas, a las que responden los mensajes transmisores de información, la poesía enmudece, apenas responde (2011: 15).

Ambas autoras nos invitan a apreciar lo que nos rodea de un modo más lento, más detenido, a valorar el silencio como parte de lo que también nos habla. Todo esto nos predispuso de esa manera especial para entrar a la Reserva, con una percepción detenida, con el asombro despertando a cada paso. La poesía se convirtió en el género privilegiado para despertar la apreciación de la naturaleza en la Reserva: a diferencia del lenguaje cotidiano, en el que vivimos inmersxs, que va de la mano de la velocidad de la comunicación de hoy en día, la lengua poética invita a detenerse, el tiempo debe transcurrir necesariamente más despacio para darle tiempo a la mirada a apreciar el detalle.

Preparación del seminario

Una vez que iniciamos esta fase de reconocimiento del género, nos tocó comenzar a incorporar la segunda parte del contenido clave del seminario: el conocimiento de los ambientes naturales de la Reserva y su flora. Fue así que llevamos a cabo el recorrido por una parte de los senderos naturales. Ya desde el comienzo de este recorrido, se hizo evidente el estar entrando a un lugar que predispone del mejor modo posible para ejercitar la mirada de forma diferente. Así lo registró una de las practicantes en su diario:

Antes de comenzar el recorrido, tuvimos una pequeña charla con el guía quien nos daría toda la información sobre la reserva. Pero tan solo comenzó a hablar y fue imposible no pensar en poesía. Escuché la frase ‘parche de naturaleza’ y se dispararon en mi cabeza miles de imágenes de parches con una gama de verdes infinitos (Gladys).

En este recorrido por una gran parte de la Reserva comenzamos a aprender sobre las plantas nativas que íbamos a presentar en el Seminario. Luego profundizamos la investigación, pero la experiencia directa con el ambiente que queremos valorar fue mucho más significativa, así lo destaca otra de las alumnas en su diario: “Me gustó mucho este proceso y el trabajo articulado con la reserva, uno aprende mucho y toma conciencia de la importancia del cuidado de las plantas nativas e inevitablemente le contás a tus amigos, familia...” (Alejandra). Una vez más, sus voces realmente dan muestra del modo particular en que observamos la naturaleza ese día:

Caminamos todos en hileras escuchando atentos al nombre de cada árbol, planta, mariposa y cuanto bichito habitan ese reino que pisamos. Hoy solo se trataba de sentir, de abrir nuestros sentidos y la naturaleza sola haría el trabajo tan sencillo como el de mostrar su encanto como pavo real mostrando sus plumas (Gladys).

Fue tanta la impresión que nos causó recorrer este ambiente natural, donde hasta el horizonte no se ve otra cosa que plantas y árboles, que muchxs al salir se quedaron aún con ganas de conocer un poco más los senderos que faltaban. Comentaron luego que muchas plantas que creían “yuyos” tienen un gran valor para la conservación del ambiente y las especies que naturalmente lo habitan. Una de las estudiantes incluso escribió un poema con sus notas de campo, relevando todo lo que el guía nos fue explicando en este encuentro:

(...)

Todos se retroalimentan con todos

Entrecruzamiento de especies

Muestrario de que se puede cuidar

Suelos arenosos, suelos que se depositan y se arman

A pesar de la sal

A pesar del hombre

Del amor seco se alimentan las mariposas,

Cuanto amor seco hay en el mundo...

Convivencia de las especies

Valorar lo marginal, lo que hay al margen, en ese límite es donde hay más vida

(...)

Jésica

La segunda parte de la preparación del Seminario consistió en una lectura intensiva de poesía. En todas las clases de la materia leímos numerosos libros de poesía, de libros álbum, libros actuales y libros viejos; hicimos lecturas grupales en ronda, y tuvimos una segunda salida educativa –a la Biblioteca Popular 20 de diciembre–, donde seguimos profundizando el conocimiento del género poético. Una vez que nos empapamos bien de poesía, emprendimos la etapa de planificación de las clases que daría cada estudiante.

Para esta fase del trabajo, los tres ejes fundamentales fueron: leer el Diseño Curricular para conocer la propuesta de trabajo con la literatura, en especial la práctica de “Seguir un género” que es la que pudimos desarrollar gracias al Seminario; conocer los “tipos de conocimiento en el aula”, planteados por Verónica Edwards (1995); y aprender una nueva forma de planificar: las secuencias didácticas. Con el texto de Edwards lo que buscamos es promover la planificación desde el constructivismo, un modo de plantear las clases que ponga a las y los estudiantes en un rol activo, que lleve al descubrimiento y la construcción de nuevos aprendizajes, sumado a la propuesta de Jorba y Sanmartí (1994) que va en el mismo sentido, la estructura de secuencias didácticas que proponen lxs autores promueve la exploración y la experimentación dentro del mismo enfoque constructivista:

Si la secuencia didáctica se limitara a un aprendizaje de los conceptos o procedimientos científicos, sin dar oportunidades para su consolidación y reelaboración en diferentes contextos, sería muy difícil que los estudiantes aprendieran de forma significativa. Debe promoverse que utilicen los nuevos aprendizajes en toda una gama de distintas situaciones o ejemplos (33).

De este modo, cada clase que planificaban contemplaba el reconocimiento de ejemplos del recurso que se buscaba trabajar, la introducción de algunos conceptos teóricos, y su puesta en práctica necesariamente de los mismos, a través de la creación de poemas que incluyeran el recurso estudiado. Cada uno de estos poemas era el modo de valorar la especie nativa propuesta en cada clase, observarla con detenimiento, proponiendo al público ejercitar la mirada poética y a la vez aprender algo nuevo sobre la flora nativa. Si bien estudiamos la secuencia como modo de planificación más extenso, la adaptamos a la planificación de clases breves, posibles de llevar a la práctica de modo acotado. Cada practicante debía pensar cuatro momentos para sus clases, siguiendo el planteo formal de la secuencia. Esto implicó una etapa de escritura y revisión de borradores, seguida de unas clases dedicadas a los preparativos finales del Seminario, el repaso y ensayo de las clases que iban a dar.

¡Y llegó el gran momento!

Una vez pasada la etapa de planificación, comenzaron las prácticas en sí mismas. Hubo una convocatoria abierta, en principio a la comunidad educativa del instituto, para que profesorxs y estudiantes de las demás carreras y de otros años del Profesorado en Lengua y Literatura se sumen a ser parte de estas clases y, por otro lado, abriendo aún más la convocatoria a la comunidad, con el planteo de clases abiertas. Fue así que se acercó mucha gente a las aulas del Instituto a escuchar y participar en cada una de las clases. Lxs practicantes presentaron las especies nativas con fotos y –en algunos casos– con algún que otro ejemplar encontrado fuera de la reserva, incluso en los biocorredores de especies nativas que abundan en los espacios públicos. Contamos con la participación activa del público, que en cada encuentro nos fue regalando sus versos dedicados a la especie que nos tocaba conocer. De esta manera se fue conformando un poemario colectivo, donde reunimos todas las producciones poéticas de lxs participantes.

Por ahora el poemario tiene dos formatos: uno digital, donde transcribimos todos los poemas que se fueron creando, y uno en un formato de “libro acordeón” donde dejamos plasmado el trabajo de estas semanas tan intensas y poéticas: volcamos allí los borradores, los poemas de ejemplo, junto con algunas imágenes e ilustraciones que se usaron en las clases. Aún faltan algunos pasos más en este proyecto: una versión reducida que pueda circular en un formato más pequeño (pues el libro-acordeón mide casi tres metros cuando es desplegado). Esperamos a finde año poder presentar esa versión con un nuevo recorrido por la reserva, esta vez abierto al público. Pero mientras tanto, el Poemario ya empezó a circular, tomó voz gracias a compañerxs de 4º año, y fue entregado a estudiantes de secundaria que vinieron de visita a conocer el Instituto y el predio de la Reserva.

Un recorrido abierto

Luego de la experiencia de las clases abiertas, llegó la etapa de balance, al cierre del cuatrimestre, y de comunicación en distintos ámbitos. Las y los estudiantes realizaron sus

autorregistros, analizando la clase dada, y luego realizaron una autoevaluación y balance del Seminario como experiencia de formación. Esto se puede notar en sus palabras:

“Mi valoración es muy buena, considero que los participantes se llevaron conocimientos y crearon unos hermosos poemas, logramos el objetivo deseado que es ‘detenernos para hacer poesía’” (Laura). Se hizo evidente para muchos al transitar el Seminario que la poesía es una más de las formas de apreciar lo que nos rodea con nuevos ojos, y que sumada al conocimiento de las especies nativas produjo experiencias muy significativas. Así lo manifiesta otra de las alumnas:

Verdaderamente estoy muy feliz después de la clase que di y las de mis compañeros, creo que ayudó mucho para fortalecer el vínculo con la docente y con los compañeros que de cierta forma son nuevos en el grupo del año pasado. Esta vivencia, es como el broche de oro para cerrar el primer cuatrimestre feliz (Noelia).

El seminario como modalidad de experiencia de las prácticas es un elemento clave para darle unidad a lo que de otro modo serían clases “sueltas” y entre compañerxs. Interactuar con un público desconocido pero a la vez interesado en la temática resultó enriquecedor para que pudieran experimentar la variedad de respuestas posibles a las consignas de escritura de cada clase. A la vez, se hizo evidente la variedad de estrategias que desplegaron en cada clase, habiendo partido todxs de la misma base de la secuencia y con temas muy similares. Incluso, como manifiesta otra de las estudiantes, la experiencia permitió poner de manifiesto una didáctica particular de la escritura, que habilita la palabra para todxs lxs participantes:

Aprendí muchos recursos poéticos que no sabía en el seminario escuchando a mis compañeros. Y que brindando el andamiaje cualquier persona puede escribir poemas y eso es muy alentador y motivador para los futuros alumnos. También en paralelo conocimos a muchas de nuestras plantas nativas (Andrea).

La etapa de comunicación de este recorrido recién empieza, esta historia aún tiene bastante por contar. Esperamos poder presentarla en la Semana de la Educación, y que gracias a esto más gente se acerque a conocer la Reserva, se interese por la lectura del poemario y pueda más adelante sumarse a alguna de las actividades abiertas que seguiremos realizando. Se trata de una invitación a recrear este recorrido posible con otros grupos de estudiantes, prestarse a recorrer y mirar en un tiempo “otro”, a detenerse, frenar un poquito la vorágine cotidiana, y disfrutar ese paréntesis de lo que la naturaleza nos brinda y que solo la poesía nos puede hacer compartirlo de un modo más fiel a la vez que más abierto hacia esa experiencia. Así lo hizo Jérica, su poema escrito en un rincón de la Reserva que se está recuperando lo transmite: “A veces donde más destrucción hay, salen los mejores paisajes, literalmente, literariamente”.

Referencias bibliográficas

- Devetach, L. (2008). "Entrar en poesía", *La construcción del camino lector*. Córdoba, Comunicarte Editorial.
- Edwards, V. (1995). "Las formas del conocimiento en el aula". En: Rockwell et al. (1997). *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Genovese, A. (2011). "Poesía y modernidad". *Leer poesía: lo leve, lo grave, lo opaco*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar, un proceso de regulación continua. Propuestas didácticas para las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas*. Barcelona, Ministerio de Educación y Cultura.
- Ramos, M. C. (2014). "Acerca de la poesía en la escuela secundaria". En: *Colección Juan Gelman, libros de poesía*. Buenos Aires, Ministerio de Educación.

La ESI como atributo distintivo en libros de texto de Lengua y Literatura¹

DVOSKIN, Gabriel - gabidvoskin@gmail.com

ANSALDO, Sofía - sofia.ansaldo@uba.ar

Resumen

En este trabajo, analizamos con herramientas del Análisis del Discurso (Hodge & Kress, 1979; Martin & White, 2005) la primera serie de libros de texto elaborados para materias específicas de nivel secundario en Argentina que incorporaron la Educación Sexual Integral como atributo distintivo: la serie *Llaves más*, de Estación Mandioca. En particular, nos centramos en el material de la asignatura Lengua y Literatura de primer año de nivel secundario. Nuestro objetivo consiste en indagar cómo se integra la ESI a los contenidos específicos de esta disciplina y qué representaciones sociales se ponen en circulación sobre el género y la sexualidad en este libro de texto. Para ello, en una primera etapa de la investigación, abordamos la dimensión sintáctico-semántica de las plaquetas “ESI”², en la que analizamos la función ideativa del lenguaje; y, en un segundo momento, abordamos la dimensión semántico-discursiva de estas plaquetas con el fin de analizar las imágenes que configura el locutor tanto de sí mismo como de sus destinatarios, así como también la actitud que asume frente a las diferentes voces y posicionamientos discursivos que trae a escena.

Palabras clave: educación sexual – libros de texto – representaciones sociales – escenas discursivas – Análisis del Discurso.

Cita: Dvoskin, G. y Ansaldo, S. (2022, 7 y 8 de noviembre). *La ESI como atributo distintivo en libros de texto de Lengua y Literatura*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsede UNAJ.

Introducción

El 4 de octubre de 2006, se sancionó en Argentina la Ley 26.150, denominada “Ley de Educación Sexual Integral”. La medida estableció la obligatoriedad de la educación sexual en todas las escuelas del país, tanto de gestión estatal como privada, desde el nivel inicial hasta el superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. La implementación de la política debía realizarse en un plazo de 180 días, período en el que el Ministerio de Educación tendría que diseñar el plan que diera cumplimiento a la ley.

¹ El trabajo forma parte de una investigación más amplia que indaga en las representaciones sociales sobre género y sexualidad que circulan en los libros de textos de nivel secundario en la Argentina. La investigación se inscribe en el proyecto PICT 2018-01830 “Configuraciones discursivas en géneros editoriales con destinatario infantil y juvenil” (Programación 2020-2023), dirigido por Carolina Tosi y Gabriel Dvoskin. Agradecemos a la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica por el financiamiento para llevar a cabo la investigación.

² Las *plaquetas* son recuadros destacados dentro de las páginas, por lo general ubicados en los márgenes, que suelen responder a una temática o tipo de actividades determinado.

Si bien en Argentina ya había habido previamente iniciativas a nivel provincial para tratar temáticas relacionadas con la sexualidad en el ámbito escolar³, la Educación Sexual Integral (ESI) es una ley nacional y plantea una serie de características novedosas respecto de las políticas que habían sido desarrolladas anteriormente. En primer lugar, propone un abordaje integral⁴ de la sexualidad, desde una perspectiva de género y de derechos humanos, que articule dimensiones biológicas, sociales, psicológicas, éticas y afectivas. Esta integralidad constituye una ruptura frente a los enfoques anteriores, que habían reducido la sexualidad exclusivamente a sus aspectos biológico y genital (Faur, 2012).

Por otro lado, establece que la temática de la sexualidad no debe recaer en agentes especializadxs o ser abordada exclusivamente en determinadas materias específicas, como había ocurrido en experiencias pasadas, que en la mayoría de los casos habían encomendado esta tarea a médicxs o a docentes de Biología, Ciencias naturales o Educación física (Wainerman *et al.*, 2008). Por el contrario, de acuerdo con la ley sancionada en 2006, todxs lxs docentes deben trabajar los contenidos particulares de sus disciplinas prestando atención a la temática de la sexualidad en el marco de una perspectiva que concibe la educación como un derecho.

Sin embargo, más allá de las propuestas estipuladas en la normativa de la ley y en los lineamientos curriculares⁵, la primera etapa de implementación centró el tema de la sexualidad en las consecuencias no deseadas de la práctica sexual, principalmente en las infecciones de transmisión sexual y los embarazos no deseados (Báez y Del Cerro, 2015). Como consecuencia, la sexualidad en tanto contenido curricular nuevamente quedó restringida a problemáticas propias del campo de la salud, por lo que fue abordada o bien por especialistas externxs a la institución escolar, provenientes de estas disciplinas (principalmente, médicxs); o bien por docentes del área de Ciencias naturales, fundamentalmente, Biología (Radi y Pagani, 2021). De este modo, el carácter integral de la sexualidad resultó opacado por una perspectiva netamente biomédica, lo cual, a su vez, dificultó su implementación transversal⁶.

En efecto, tanto el carácter integral de la sexualidad como su implementación transversal resultaron objetivos inconclusos en una primera etapa, hecho que se corrobora en el tipo de materiales que fueron elaborados. En el caso de los Ministerios de Educación, tanto el nacional como los jurisdiccionales, las propuestas sobre la ESI han abordado el tema como un contenido general y no de manera particular de acuerdo a las especificidades de cada disciplina. De hecho, los materiales elaborados para lxs docentes han problematizado la incorporación de la sexualidad como contenido curricular y han reivindicado la importancia de atender estos temas en el ámbito educativo, pero han obviado su inclusión en el marco de cada materia específica (Dvoskin, 2016).

En este trabajo, analizamos con herramientas del Análisis del Discurso (Hodge & Kress, 1979; Martin & White, 2005) la primera serie de libros de texto elaborados para materias específicas de nivel secundario que incorporaron la ESI como atributo distintivo: la serie *Llaves más*, de

³ Encontramos como antecedentes, entre otras, las leyes sancionadas en las provincias de Santa Fe, en 1992; en Mendoza, en 1997, y en Entre Ríos, en el año 2003.

⁴ Ley 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, artículo 1.º.

⁵ *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*, Ministerio de Educación de la Nación, 2008.

⁶ De hecho, en la mayoría de las instituciones escolares, ha predominado la implementación de talleres o jornadas específicas para discutir problemáticas vinculadas con la ESI, que suelen realizarse de forma anual, en días o semanas establecidos por cada comunidad educativa.

Estación Mandioca⁷. Esta retoma la organización de los contenidos de la serie *Llaves* de 2016 y agrega, entre pocos cambios, la plaqueta “ESI”. En particular, nos centramos en el material para la asignatura Lengua y Literatura⁸ de primer año de nivel secundario⁹. Nuestro objetivo consiste en indagar cómo se integra la ESI a los contenidos específicos de esta disciplina y qué representaciones sociales se ponen en circulación sobre el género y la sexualidad en estos materiales.

Nuestra investigación parte de considerar al análisis del discurso como una vía privilegiada para indagar en las representaciones sociales y contenidos ideológicos que circulan en una sociedad (Fairclough, 2003; Raiter, 2007). De esta manera, observamos qué tópicos son abordados en relación con estas problemáticas; qué actores sociales son constituidos como participantes en las plaquetas “ESI”, en qué tipo de procesos aparecen y qué roles temáticos desempeñan; y si se identifican las fuentes de las que se extrae la información que se presenta, así como también de los diversos puntos de vista que son recuperados.

Metodología de análisis

Como mencionamos en el apartado anterior, nuestro corpus está conformado por el libro de texto elaborado para la asignatura Lengua y Literatura de primer año del nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que incorporó por primera vez la ESI como atributo distintivo. Este corresponde a la serie *Llaves más*, de la editorial Estación Mandioca, la cual es una actualización de la serie *Llaves* de 2016¹⁰. Al comparar los libros de Lengua y Literatura de las dos series, encontramos que son pocos los cambios: el índice¹¹ y los atributos distintivos son muy similares, excepto por la incorporación de la plaqueta “ESI”.

El libro está dividido en tres bloques: “Ámbito de la literatura”, “Ámbito del discurso” y “Reflexión sobre la lengua”, en línea con los diseños curriculares. En el primer bloque aparecen seis plaquetas “ESI”, una por capítulo, asociadas a los textos que se trabajan en cada uno. En el segundo bloque, hay cinco plaquetas, también una por capítulo, a excepción del último (“El debate”). En cambio, resulta llamativo que no aparezca ninguna de estas plaquetas en el bloque “Reflexión sobre la lengua”. Las plaquetas se ubican en las páginas de teoría sobre el género discursivo o tipo textual trabajado en los capítulos, como se puede observar en Imagen 1.

⁷ La serie *Llaves más* cuenta con ocho libros: *Lengua y Literatura 1*, *2* y *3*, publicados en 2019; cuatro publicados en 2022: *Historia 1*, *Ciencias naturales 1*, *Ciencias sociales 1* y *Matemática 1* (este último no cuenta con plaqueta “ESI”), y *Geografía 2*, publicado en 2023.

⁸ Estación Mandioca (2019). *Lengua y Literatura 2. Prácticas del Lenguaje 1.º/2.º. Serie Llaves más*.

⁹ Cabe aclarar que desde la promulgación de la Ley Federal de Educación 24.195 de 1993, la responsabilidad pedagógico-curricular recae en los gobiernos provinciales, por lo que no es homogénea la división en grados y años en todo el país. Lo que en algunas provincias es el primer año del nivel medio se corresponde con el séptimo grado en otras. Hemos tomado la decisión de atenernos al nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de analizar el libro correspondiente al primer año de esta jurisdicción.

¹⁰ Es habitual que para abaratar costos o reducir tiempos las editoriales reutilicen material preexistente actualizando series anteriores o adaptando proyectos de la misma editorial en otros países. A estos libros se los denomina *refritos* en la jerga editorial.

¹¹ Cabe destacar que, aunque el índice temático es muy similar, los textos literarios y no literarios que se trabajan sí son distintos.

Imagen 1. Ubicación de las plaquetas “ESI”.

El texto de divulgación

Los **textos de divulgación científica** se proponen difundir los avances de la ciencia y la tecnología a un público no especializado. En ellos predomina la **trama expositivo-explicativa** y pueden encontrarse en **medios de comunicación masiva**, como revistas, diarios, sitios de internet, programas de televisión o radiales.

Los **temas** que abarcan son muy variados, como *avances tecnológicos o científicos* (por ejemplo la experimentación con universos espejo), *hechos sociales* (como investigaciones antropológicas sobre un fenómeno social/humano) o *temas cotidianos* desde una perspectiva científica (**m**).

Los textos de divulgación científica organizan sus contenidos en una introducción, un desarrollo y un cierre.

- **Interrogante:** los textos de divulgación inician presentando un interrogante, el cual puede ser implícito (es decir, formulado como pregunta) o explícito (la pregunta subyace en el texto).
- **Respuesta:** el desarrollo del texto intenta responder al interrogante. En la exposición, los temas se presentan de forma atractiva para el público y abundan las ejemplificaciones.
- **Cierre:** al final se mencionan aspectos a resolver, así como nuevas dudas sobre los interrogantes discutidos. Por ejemplo, qué es la materia oscura.

Recursos del texto de divulgación

Relaciones de causa consecuencia. Se presenta el **origen** de algo (el por qué) y se lo vincula con el **efecto** que produce (el qué). Así, el lector puede *reconstruir el sentido lógico de un hecho*.

Los neutrones, por efecto del campo magnético (causa), se transformarían durante unos instantes en neutrones espejo (consecuencia).

{ ESI }

El gato y la caja es un sitio web en el que un colectivo de jóvenes investigadores difunde artículos de divulgación para informar a la comunidad acerca del mundo científico. Escaneen el código QR y lean el siguiente artículo en el que se cuestiona si hay desigualdad de género en el sistema científico. Luego, discutan las siguientes preguntas.

- Según el artículo, ¿qué barreras tienen las mujeres para desarrollarse profesionalmente?
- El artículo menciona modelos de mujer que se construyen socialmente, ¿existen modelos de hombre? En caso de que sí, ¿qué características destacarían?
- ¿Creen que estas diferencias se dan en la escuela? ¿En qué situaciones?

mandi.com.ar/
lv3asY



Fuente: *Lengua y Literatura 2. Prácticas del Lenguaje 1.º/2.º. Serie Llaves más*. Estación Mandioca (2019: 149)¹².

Nuestra investigación se centra específicamente en el análisis de las plaquetas “ESI” de este libro de texto. Para ello, tomamos el concepto de *escena discursiva*, definido como las representaciones de los temas e identidades de los actores configuradas en los textos (Dvoskin, 2017; Pérez, 2005). La metodología empleada parte del supuesto de que no puede disociarse lo que se dice de la forma en que se lo dice; no es posible privilegiar el plano del enunciado o el de la enunciación, debido a que ambas dimensiones son constitutivas de los sentidos de un texto (Angenot, 1989; Maingueneau, 1984). Bajo esta premisa, abordamos el análisis de los textos desde dos dimensiones complementarias.

En una primera etapa de la investigación, abordamos la dimensión sintáctico-semántica de las plaquetas, en la que analizamos la función ideativa del lenguaje (Halliday & Matthiessen, 2014). Para ello, tomamos como unidad de análisis la cláusula, identificada a partir de la aparición de una predicación. En esta etapa, observamos con qué prácticas se asocia la sexualidad, cómo son valoradas estas prácticas, qué actores sociales participan, cómo son clasificados y qué acciones realizan. Seguimos para ello la propuesta metodológica de la Lingüística Crítica (Hodge & Kress, 1979), que plantea que cada dialecto provee a sus

¹² Se puede acceder a una muestra del libro en: <http://www.estacionmandioca.com/books/lengua-literatura-2-serie-llaves-mas#>.

hablantes de modelos para clasificar e interpretar los eventos del mundo. Estos modelos pueden ser *accionales* o *relacionales*.

El modelo accional presenta tres tipos de procesos: *transactivo*, que incluye dos participantes, de los cuales uno es el que realiza la acción, el *agente*, y el otro, quien se ve afectado por las consecuencias de esta acción, el *paciente*, o bien un objeto, la *meta*:

[Un colectivo de jóvenes investigadores difunde artículos de divulgación].

Un segundo tipo de procesos en el modelo accional es el *no transactivo*, que consiste en un único participante, que o bien puede ser un *agente*, quien realiza la acción de forma voluntaria, o bien puede ser un *experimentante*, en cuyo caso el proceso no se realiza ni consciente ni voluntariamente por el participante:

[Las mujeres se desarrollan profesionalmente].

Y, en tercer lugar, en el modelo accional, encontramos el proceso *pseudotransactivo*, que, más allá de la estructura superficial transitiva, en su estructura profunda presenta un único participante, que bien puede cumplir el rol de *agente* o el de *experimentante*; involucra acciones relacionadas con el pensamiento, con los sentidos y los sentimientos o con el decir (este último, cuando el acto verbal no tiene una consecuencia material sobre un segundo participante, dado que de lo contrario, se trataría de un proceso transactivo):

[Conversen entre ustedes].

El modelo relacional, por su parte, no involucra actores y afectados, sino una relación. Esta relación puede establecerse entre dos entidades equivalentes, cuando la actividad realizada por el hablante es de tipo de existencia, clasificada como *ecuativa*:

[Los estereotipos de género son ideas asociadas a lo que se espera de mujeres y varones].

La relación también puede ser entre una entidad y sus cualidades, cuando la actividad realizada por el hablante es de juzgamiento, denominada *atributiva*:

[Alan Turing era homosexual].

O bien, dentro del modelo relacional, están incluidas también las relaciones *posesivas*, que establecen una relación de poseedor y poseído entre dos entidades:

[Las mujeres tienen barreras para desarrollarse profesionalmente].

Las estructuras descriptas en los párrafos anteriores constituyen las formas básicas de los enunciados, que no suelen ser las que aparecen en el uso cotidiano del lenguaje. Por el contrario, la mayoría de las veces, señalan Hodge & Kress, estas formas son afectadas por *transformaciones*, que son operaciones que borran, combinan o reordenan sintagmas o partes de ellos, como es el caso de la *elipsis*, la *nominalización*, la *pasivización*, la *impersonalización* o la *incorporación negativa*. Las operaciones de transformación suelen generar un vacío en la superficie textual, ya sea porque la información elidida se considera como parte del universo de creencias compartido por los interlocutores, ya sea porque es información que pertenece al orden de lo prohibido o censurado, por lo que su mención explícita es preferible evitar y dejar en el plano del sobreentendido o lo implícito (Lavandera, 1986).

Para la presente investigación, nos focalizamos exclusivamente en el análisis de aquellas cláusulas que presentan participantes con los rasgos [+humano y +real¹³]. En aquellos casos en los que nos encontramos con operaciones de transformación, restituimos sus formas

¹³ Es decir que dejamos de lado también aquellas cláusulas que refieren a personajes literarios.

básicas en la medida en que nos fue posible por el contexto discursivo o por el conocimiento de mundo, para reponer aquella información que el locutor omite, pero que contribuye a la configuración de los sentidos del texto.

En un segundo momento, abordamos la dimensión semántico-discursiva de las plaquetas con el fin de analizar las imágenes que configura el locutor tanto de sí mismo como de sus destinatarios, así como también la actitud que asume frente a las diferentes voces y posicionamientos discursivos que trae a escena. Adoptamos, para ello, el enfoque propuesto por la Teoría de la Valoración (Martin & White, 2005) y nos centramos específicamente en el subsistema de *compromiso*, que aborda las dimensiones polifónica y dialógica inherente a todo uso del lenguaje. El análisis de los recursos lingüísticos que emplea el locutor para traer a escena las diferentes voces y posicionamientos que evoca en su texto permite dar cuenta del grado de heteroglosia construido. A lo largo de una escala de valores, podemos encontrar dos polos opuestos: la *monoglosia*, que naturaliza la postura del locutor al presentarla como la única posible; y la *heteroglosia*, que introduce puntos de vista alternativos, frente a los cuales el locutor adopta posturas diversas, como el rechazo, el respaldo o la identificación.

Seguimos, a su vez, la distinción propuesta por Ducrot (1984) entre el *locutor* del texto, identificado por las marcas de la primera persona y a quien se adjudica la responsabilidad global de la enunciación; y los *enunciadores*, responsables de los diferentes puntos de vista que son incorporados en la escena.

En este segundo nivel de análisis, centramos nuestra atención, por un lado, en aquellos recursos heteroglósicos, tales como el discurso referido, la negación, el presupuesto, el sobreentendido o los conectores concesivos y adversativos, que incorporan voces alternativas a la del locutor. Y, por otro lado, en aquellas marcas discursivas, como son los pronombres, los adjetivos y ciertas clases de verbos y adverbios, que dan cuenta de la subjetividad del locutor y que configuran, especularmente, la imagen de a quien dirige su enunciado (Kerbrat-Orecchioni, 1980).

El análisis de las escenas discursivas configuradas en cada plaqueta permite dar cuenta, por un lado, de las representaciones que ponen en circulación sobre la sexualidad; y, por el otro, de las voces que son recuperadas, así como también de las posiciones que son atribuidas a docentes y estudiantes para abordar estos temas.

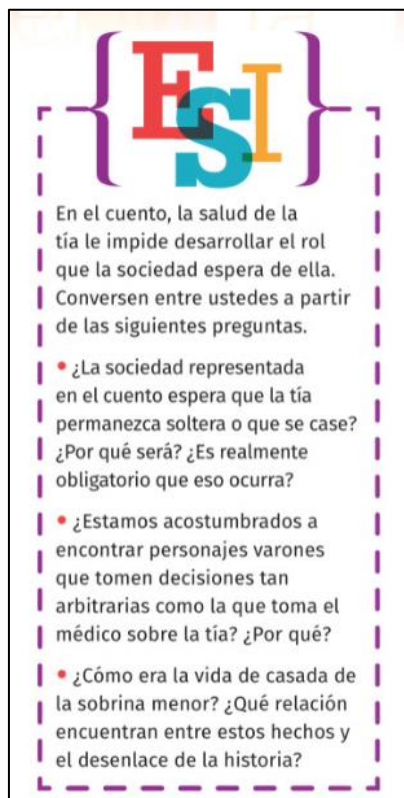
Análisis

La sexualidad como práctica del lenguaje

El libro de texto de Lengua y Literatura cuenta con un total de once plaquetas “ESI” distribuidas, como dijimos en el apartado 2, entre los bloques I y II: “Ámbito de la literatura” y “Ámbito del discurso”, respectivamente. El bloque III, “Reflexión sobre la lengua”, no presenta ninguna plaqueta.

Las once plaquetas sobre la ESI que aparecen en el libro de Lengua y Literatura tienen una estructura similar: se retoma algún eje relacionado con el tema visto en el capítulo, que sirve como disparador para problematizar un tópico vinculado con el género social o la sexualidad. Luego, se propone a lxs estudiantes preguntas –por lo general, tres– que orientan el tratamiento de estas problemáticas, como se observa en Imagen 2.

Imagen 2. Preguntas orientadoras de las plaquetas “ESI”.



Fuente: *Lengua y Literatura 2. Prácticas del Lenguaje 1.º/2.º. Serie Llaves más. Estación Mandioca* (2019: 54).

La ESI en proceso(s)

En este subapartado, presentaremos el análisis de la dimensión sintáctico-semántica del texto. Entre los tópicos relevados en el libro de Lengua y Literatura aparecen: las relaciones de género, específicamente el abuso de poder o sometimiento por parte del hombre sobre la mujer; el *bullying*; los roles de género y las expectativas comúnmente depositadas sobre mujeres y varones; el cuerpo y las relaciones entre el aspecto físico y la autoestima; los estereotipos vinculados con el físico y la personalidad; los vínculos amorosos y sexo-afectivos, especialmente aquellos conceptualizados como “amor romántico”; la discriminación hacia personas homosexuales; y, por último, la polémica suscitada en torno a la ESI.

La lista descripta nos permite señalar una primera diferencia en relación con lo que ocurría con los materiales elaborados en una primera etapa de implementación de la ESI, que reducían los contenidos a temáticas propias del campo de la salud. En este caso, se presentan cuestiones que trascienden el paradigma biomédico y problematizan el orden social sexo-genérico, como notamos en el abordaje de temáticas como los estereotipos asociados con los roles o las identidades de género.

Por otro lado, observamos que las problemáticas vinculadas con la ESI tienen, en la mayoría de los casos, un componente conflictivo, como se manifiesta a partir de su asociación con los casos de *bullying* o discriminación, hecho que atribuye a las prácticas relacionadas con la sexualidad y el género una valoración negativa. En efecto, su tratamiento en el aula tendría

como primer objetivo desnaturalizar ciertas ideas o creencias arraigadas en el sentido común, de modo de poner en evidencia el carácter social y cultural de las representaciones sobre la sexualidad y el género y, por lo tanto, su carácter contingente.

En las plaquetas, encontramos las referencias, más o menos expresas, a los siguientes actores sociales: “lxs estudiantes”, que nunca son mencionadx de forma explícita, sino que su recuperación es posible mediante la inferencia de la referencia de las desinencias de 2.º persona de plural marcadas en los verbos conjugados; “lx docente”, quien tampoco es mencionadx de forma explícita, sino que aparece integradx en la referencia de la 1.º persona del plural, que interpretamos como un uso inclusivo del *nosotrxs*; “varones”; “mujeres”; “jóvenes científicos”; “medios masivos de comunicación”; “publicidades”; “Alan Turing”; “Laura Velasco”, a quien se menciona como “la autora”, por la referencia a su artículo publicado en el diario *Infobae*; y, por último, un sujeto que no pudimos identificar (X), que, en alguno casos, tiene una referencia individual y, en otros, se asimila al conjunto de la sociedad, como una especie de sentido común.

En la Tabla 1, presentamos la frecuencia de aparición y distribución temática de roles participantes de los actores sociales mencionados.

Tabla 1. Frecuencia de aparición de actores sociales y distribución de roles temáticos.

Rol temático / Actor social	Agente	Paciente	Experimentante	Poseedor	Totales
Alumnxs	28	3	17		48
Docentx	3		2		5
Varones	1	2			3
Mujeres		4		1	5
Jóvenes científicos	2				2
Los medios	2				2
Alan Turing	1	2		4	7
La autora	2				2
Publicidades	1				1
X	18	1	7		26

Fuente: elaboración propia.

Como observamos en la Tabla 1, el actor que mayor frecuencia de aparición tiene en las plaquetas “ESI” son lxs estudiantes (48), destinatarix principal del libro de texto. Este actor cumple mayoritariamente el rol de agente (28). Sin embargo, cumple este rol solo en cuatro procesos transactivos, que son aquellos que tienen una afectación material sobre unx otrx o sobre algo (y en tres de ellos, el proceso es *escanear*, actividad que consiste en hacer una réplica digital), por lo que su carácter agentivo resulta disminuido. Participa predominantemente como agente o experimentante en procesos pseudotransactivos que presentan acciones vinculadas con la cognición (23), que no necesariamente implican un acto reflexivo por parte de quien lo realiza –como ocurre con *creer* o *conocer*– o, en su defecto, aparece como agente de actos de habla que tienen a lxs mismxs estudiantes como destinatarixs (“conversen”, “debatan”, “discutan”).

En la Tabla 2 registramos la frecuencia de aparición del total de los tipos de procesos mencionados en el texto.

Tabla 2. Frecuencia de aparición de tipos de procesos

Tipo de proceso	Transactivo	No trans.	Pseudotrans.	Rel. atribut.	Rel. posesivo
Frecuencia de aparición	25	3	56	4	1

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, resulta elocuente en el análisis de la función ideativa del texto que todas las actividades propuestas a lxs estudiantes en relación con la ESI constituyen procesos que no pertenecen al registro escrito:

1. Conversen [estudiantes] entre ustedes a partir de las siguientes preguntas. (p. 18).
2. Debatan [estudiantes] entre ustedes. (p. 90).

En todos los casos, las actividades indicadas en las plaquetas son de resolución oral, registro que históricamente ha estado relegado a una consideración secundaria en las prácticas educativas formales (Unamuno, 2016). Por otro lado, como se observa en los ejemplos 1 y 2, lx docente no participa de estas conversaciones o debates, sino que simplemente es quien indica la consigna.

El marco de voces sobre la ESI

Como mencionamos anteriormente, las plaquetas sobre la ESI en el libro de Lengua y Literatura están estructuradas en dos partes: en primer lugar, se retoma un tema de la materia visto en el capítulo, que sirve como disparador para problematizar alguna cuestión sobre género y sexualidad. En un segundo momento, se orienta a lxs estudiantes en la actividad a partir de preguntas que guían los ejes de la discusión.

Ambas partes se diferencian claramente por los temas que tratan y por los estilos discursivos que presentan: mientras que en la primera se recupera alguno de los contenidos disciplinares mediante una redacción monológica, que borra toda marca de la escena enunciativa, en la

segunda se introduce alguna problemática de género a través de preguntas que interpelan de manera explícita al interlocutor:

3. En *Las mil y una noches* Sherezade ocupa el rol de la narradora principal de las historias que allí se cuentan. (p. 18).
4. ¿Cómo caracterizarían [ustedes, lxs estudiantes] la relación entre Sherezade y el rey? (p. 18).

Como vemos en estos ejemplos, ambas partes aparecen claramente demarcadas. En el primero de estos fragmentos, el contenido disciplinar propio de la materia se presenta como un conocimiento ya validado, que no admite cuestionamiento ni la posibilidad de que lxs estudiantes propongan sentidos alternativos al ya establecido por el locutor. En cambio, en el segundo fragmento sí advertimos una apertura para que lxs estudiantes produzcan nuevos sentidos, pero restringidos a cuestiones de género, en este caso, a las relaciones entre personas. Esta apertura reside principalmente en el tipo de pregunta que realiza el locutor, que no es una pregunta de examen o de comprobación de lectura, característica del discurso pedagógico, en la que lx docente pide una información que ya conoce (Unamuno, 2020). Por el contrario, se trata de una pregunta abierta, cuya respuesta no está establecida de antemano.

Este tipo de preguntas se reiteran a lo largo de las once plaquetas. Son fácilmente identificables como preguntas abiertas debido a que, por lo que general, interrogan a lxs estudiantes por sus creencias, sentimientos o experiencias personales:

5. ¿Qué sensaciones creen [ustedes, lxs estudiantes] que atraviesa Sherezade? (p. 18).
6. ¿Qué canciones de amor conocen [ustedes, lxs estudiantes]? (p. 108).
7. ¿Se sienten identificados/as¹⁴ [ustedes, lxs estudiantes] con esa manera de enamorarse o declarar los sentimientos? (p. 108).

En los tres ejemplos anteriores, encontramos preguntas que no tienen una (única) respuesta (correcta), por lo que el parámetro de verdad/falsedad que impera en la educación formal y que estructura el dispositivo de evaluación (Giroux, 1997) resulta descartado.

Sin embargo, esta apertura no es –ni puede ser– infinita: ante todo texto siempre hay un campo de efectos posibles (Verón, 1986) y, por lo tanto, simultáneamente, se genera también un campo de efectos no posibles (Dvoskin, 2017). Esta delimitación de los efectos (posibles y no posibles) del texto está dada principalmente por los presupuestos que subyacen a las preguntas, a partir de los cuales el locutor encierra a su interlocutor en un determinado universo de creencias (Ducrot, 1984), al que presenta como parte de un sentido común que es compartido por su interlocutor:

8. ¿Han escuchado [ustedes, lxs estudiantes] esa palabra [“bruja”] en un uso despectivo hacia alguna mujer? ¿Por qué creen que ocurre esto? (p. 90).

Si bien en el ejemplo 8 encontramos nuevamente preguntas que remiten a las experiencias y creencias de lxs estudiantes, allí se presentan ciertos contenidos como información presupuesta y, por lo tanto, como terreno común y punto de partida a partir del cual lxs estudiantes elaborarán su respuesta. Ya sea que lxs estudiantes hayan vivenciado o no este tipo de violencia hacia la mujer, su existencia no se pone en discusión. Procedimiento similar opera en el siguiente ejemplo:

¹⁴ Este es el único momento en que se utiliza el desdoblamiento masculino/femenino en todas las plaquetas del libro. En el resto de los casos se emplea el masculino genérico.

9. ¿Conocen otros personajes destacados [como Alan Turing] de cuyas vidas se haya ocultado información? ¿Cuáles? ¿Por qué motivos creen que puede ocurrir algo así? (p. 125).

En este caso, el tema que se aborda en la plaqueta es la discriminación por la orientación sexual. La última pregunta que aparece en el ejemplo 9 propone a lxs estudiantes pensar razones por las cuales alguien es –o puede ser– discriminado. Si bien el contexto discursivo es lo suficientemente claro para establecer el valor modal de “puede” como posibilidad y no como permiso, la misma pregunta no solo insta un marco en el que la discriminación existe, sino que además da a entender que habría motivos (más o menos válidos) para que ello suceda. Por otro lado, en esa misma plaqueta aparece el siguiente enunciado:

10. A pesar de haber prestado una ayuda fundamental durante la Segunda Guerra Mundial, Turing fue perseguido y procesado en su propio país por ser homosexual, en 1952. (p. 125).

En este ejemplo, encontramos el recurso de la *contraexpectativa* (Martin & White, 2005), que consiste en incorporar un punto de vista que orienta hacia una determinada conclusión que el locutor comparte, pero en el camino se cambia el rumbo hacia una conclusión distinta. El conector concesivo “a pesar” que abre el enunciado introduce un enunciador que expresa el argumento “quienes ayudan a su país en una guerra no son perseguidxs ni procesadxs”, al que adhiere el locutor. De este modo, el texto da a entender que quienes no prestan esta clase de ayuda a su país sí son –o podrían ser– discriminadxs por su orientación sexual, hecho que ratifica la idea que veíamos en el ejemplo anterior sobre los motivos más o menos legitimados por los cuales alguien podría ser discriminadx.

Este marco de creencias que el locutor insta sobre las cuestiones de género y sexualidad también se ponen de manifiesto cuando aparece el uso de la 1.º persona del plural, que aparece en tres oportunidades a lo largo de las plaquetas:

11. ¿Estamos acostumbrados a encontrar personajes varones que tomen decisiones tan arbitrarias como la que toma el médico sobre la tía? (p. 54)

12. ¿Piensan que existe una relación entre nuestro aspecto físico y cómo nos sentimos o las emociones que nos atraviesan? (p. 78)

13. En las escenas leídas de *Macbeth*, vemos representadas a tres brujas. (p. 90)

Al detenernos en estos tres ejemplos, podemos ver que la referencia del *nosotrxs* no es siempre la misma. El ejemplo 13 es quizá el más “transparente”, dado que el contexto discursivo permite inferir más fácilmente que se trata de un *nosotroxs inclusivx*, que integra tanto al locutor como al interlocutor en un mismo colectivo, en este caso, lx docente y sus estudiantes, actores involucradxs en las prácticas áulicas donde se desarrollan las actividades enunciadas en el libro de texto.

En cambio, en los otros ejemplos no resulta tan fácil establecer la referencia de la primera persona del plural. Podríamos pensar que se trata nuevamente de un *nosotroxs inclusivx*, con los mismos actores involucradxs que en el ejemplo anterior. Sin embargo, en el ejemplo 11 también podemos conjeturar que esa primera persona del plural trasciende el contexto del aula y abarca al conjunto de la sociedad. Si bien la pregunta está dirigida exclusivamente a lxs estudiantes, su formulación en primera persona del plural produce un movimiento de acercamiento, al menos aparente, entre el locutor y su destinatario. Este acercamiento no se produce en el plano enunciativo, donde ambos participantes mantienen posiciones asimétricas, manifestadas en que unx pregunta –lx docente– y lxs otrxs son interpeladxs a responder –lxs estudiantes–, sino en la percepción de una realidad que se presenta como común y homogénea para toda la sociedad. Por su parte, el ejemplo 12 repite este

movimiento: la lectura distributiva del posesivo de primera persona en este caso plantea una misma situación para cada sujeto individual, por lo que todxs estarían –estaríamos– expuestxs a la misma realidad.

Esta pretensión homogeneizante –característica típica de los libros de texto (Tosi, 2018)– se observa de un modo notorio en la plaqueta en la que se problematiza el rol que cumplen las publicidades en la producción y puesta en circulación de los estereotipos de género:

14. ¿Les parece que las publicidades que muestran a mujeres y varones en distintos espacios (el trabajo, el hogar, la familia) son un reflejo adecuado de la realidad? (p. 141).

En este ejemplo vemos cómo la realidad –al menos en lo que se refiere a cuestiones de género y sexualidad– se presenta como única y homogénea para el conjunto de la sociedad. Esta realidad puede estar mejor o peor reflejada por las publicidades, pero su homogeneidad se mantiene como un presupuesto. En consecuencia, resulta indistinta la edad de quien la percibe, su clase social o incluso su género: más allá de las vivencias, creencias o sentimientos individuales al respecto, la “realidad” se presenta como la misma para todxs.

Por otro lado, en el ejemplo también se evidencia el binarismo –“mujeres y varones”– presente a lo largo de todo el libro de Lengua y Literatura, que invisibiliza otras identidades de género, por lo que esos sentidos permanecen silenciados.

Conclusiones

En este trabajo centramos nuestra investigación en el análisis de las plaquetas “ESI” del título *Lengua y Literatura 2. Prácticas del Lenguaje 1.º/2.º* de la serie *Llaves más*, publicado en 2019. Nos interesamos por este material debido a que corresponde a la primera serie de libros de texto elaborados para materias específicas de nivel secundario en Argentina que incorporó la ESI como atributo distintivo, es decir, como diferencial frente a otras series. El tratamiento del género social y de la sexualidad como contenido curricular en libros de texto de distintas disciplinas da cuenta, por un lado, de que son temas que han adquirido la suficiente validez y legitimidad a nivel social para ser propuestos por editoriales privadas. Por otro lado, su inclusión en libros de texto para materias específicas posibilita el tratamiento de estos temas en cada espacio curricular como contenido transversal abordado por cada docente particular, y ya no mediadxs por especialistas del campo de la salud o de las ciencias naturales, como ocurría en una primera etapa de su implementación. La incorporación de temas como los roles de género, las expectativas comúnmente depositadas sobre mujeres y varones, o los vínculos sexo-afectivos abre el espacio para problematizar aspectos sociales y culturales en relación con las cuestiones de género, lo que permitiría la circulación de otros signos e, incluso, de otras voces para abordar estos tópicos. De hecho, en el libro de texto de Lengua y Literatura, lxs estudiantes aparecen interpeladxs de forma directa para que cuenten sus conocimientos y experiencias personales sobre estos temas.

Sin embargo, más allá de esta transversalidad y del abordaje de temas que trascienden el campo de la salud –específicamente, de las consecuencias no deseadas de la práctica sexual–, el análisis de las plaquetas nos permitió observar que las problemáticas de género y la sexualidad permanecen asociadas exclusivamente con prácticas que conllevan una valoración intrínsecamente negativa, como los estereotipos, la discriminación, el *bullying* o las desigualdades en el orden social sexo-genérico. En consecuencia, se reproducen las valoraciones negativas sobre los signos “género” y “sexualidad”, que resultan saturados a partir de su vinculación con estos temas.

A su vez, se reproduce un orden de género binario (Butler, 2006), que solo contempla como significados posibles lo masculino y lo femenino. Se silencian, de este modo, otras identidades de género, por lo que se reproduce un sistema heteronormativo.

Por su parte, si bien la inclusión de problemáticas de género y sexualidad en el libro de texto trae aparejada ciertas rupturas respecto de las características tradicionales del discurso pedagógico, como su estilo monoglósico o la transmisión de contenidos ya validados, estas constituyen fragmentos reducidos de las plaquetas “ESI”. En efecto, prevalece el discurso pedagógico tradicional. Asimismo, los espacios heteroglósicos, en los que se traen a escena voces alternativas a la del locutor e introducen puntos de vista aún no legitimados – principalmente, la de lxs alumnxs–, suelen estar regulados por el mismo locutor, quien delimita el campo de efectos posibles y, de ese modo, relega ciertos sentidos al plano de lo no decible.

Por último, al analizar en particular el libro de Lengua y Literatura, llama la atención que de los tres bloques en los que está dividido, “Ámbito de la literatura”, “Ámbito del discurso” y “Reflexión sobre la lengua”, solo aparecen las plaquetas “ESI” en los dos primeros; y, en el segundo, se incluye en todos los capítulos excepto en el sexto, cuyo título es “El debate”. Consideramos que tanto el debate como la reflexión metalingüística son propicios para abordar el carácter integral de la ESI y fomentar un rol activo por parte de lxs estudiantes. De hecho, las discusiones en torno a los usos del lenguaje inclusivo en las prácticas escolares, tanto en el mismo ámbito educativo como a nivel social y político, han puesto en circulación argumentos y posicionamientos que traen aparejadas diferentes concepciones sobre el lenguaje que pueden funcionar como punto de partida para que docentes y estudiantes reflexionen y elaboren respuestas críticas desde una perspectiva disciplinar.

Indudablemente, los cambios producidos en materia de género y sexualidad a nivel social, cultural y político en Argentina han dejado sus huellas en la educación sexual que se imparte en las escuelas, y la ESI, a su vez, ha trascendido el ámbito educativo, funcionando como respaldo para la sanción de leyes posteriores que ampliaron derechos en materia de sexualidad y género. Este recorrido da cuenta de un cambio en proceso, no solo en materia de género y sexualidad, sino también en relación con las prácticas educativas y el discurso pedagógico en particular.

Referencias bibliográficas

- Angenot, M. (1989). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y de lo decible*. Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI, 2010.
- Authier-Revuz, J: (1984). “Hétérogénéité(s) énonciative(s)”. *Langages*, Año XIX, N° 73, marzo de 1984, pp. 98-111.
- Baez, J., y González del Cerro, C. (2015). “Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano”. *Revista Del IIICE*, Año XXIII, N° 38, enero de 2015, pp. 7-24. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3458>.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona, Paidós.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Edicial, 2001.

- Dvoskin, Gabriel (2016). "La educación formal de la sexualidad: la autoridad del discurso pedagógico". *Discurso & Sociedad*, N° 10 (1), marzo de 2016, pp. 1-21. Disponible en: [http://www.dissoc.org/ediciones/v10n01/DS10\(1\)Dvoskin.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v10n01/DS10(1)Dvoskin.pdf).
- (2017). "El discurso de la Educación sexual en la Argentina: Sentidos legítimos y sentidos silenciados". *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, N° 18 (1), agosto de 2017, pp. 158-177. Disponible en: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/1572>.
- (2020). "Discurso relatado e posicionamentos ideológicos: a distribuição social do saber e do poder no discurso midiático". *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, Año XII, N° 15 (4), diciembre pp. 193-213. Disponible en: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/48395>.
- (2021). "Monoglosia y polisemia contenida: la regulación del sentido en el discurso pedagógico". *Lenguaje*, N° 49 (1), abril, pp. 27-46. Disponible en: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v49i1.8797>.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. Londres, Routledge.
- Faur, E. (2012). *El desafío de la educación sexual*. La Plata, UNIPE.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogía y crítica de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid, Amorrortu.
- Halliday, M.; Kirkwood, A., y Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Londres, Routledge.
- Hodge, R., y Kress, G. (1979). *Lenguaje como Ideología*. Londres, Routledge, 1993.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Hachette, 1986.
- Labov, W., y Waletzky, J. (1967). "Narrative analysis: oral versions of personal experience". En: Helms, J. (Ed.), *Essays on the verbal and usual acts*. Seattle, University of Washington Press, pp. 12-44.
- Lavandera, B. (1986). "Decir y aludir: una propuesta metodológica". *Filología*, XX (2), Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pp. 21-31.
- Maingueneau, D. (1984). *Gênese dos discursos*. San Pablo, Parábola, 2008.
- Martin, J. R., y White, P. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Hampshire, Palgrave Macmillan.
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. (2021). *(Re) Nombrar. Guía para una comunicación con perspectiva de género*. Buenos Aires, MinGéneros. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/09/renombrar-web-mmgyd.pdf>.
- Pérez, S. (2005). "La construcción discursiva de los participantes. Análisis de los Anales del Primer Congreso Feminista de Yucatán (1916)". *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23 (42), pp. 57-73.
- Radi, B., y Pagani, C. (2021). "¿Qué perspectiva? ¿Cuál género? De la educación sexual integral al estrés de minorías". *Praxis educativa*, 25 (1), pp. 241-253. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250116>.

- Raiter, A. (2007). "Los significados son ideológicos: el análisis del discurso como análisis social". En: Santander Molina, P. (Ed.), *Discurso y crítica social*. Valparaíso, EOC, pp. 11-29.
- Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar: Los libros de texto en el aula*. Buenos Aires, Paidós.
- Unamuno, V. (2016). *Lenguaje y educación*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- (2020). "Hegemonía comunicativa, participación y voces subalternas: notas desde las aulas con niños y niñas wichi". *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11 (20). Disponible en: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.599>.
- Verón, E. (1986). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona, Gedisa.
- Wainerman, C.; Di Virgilio, M. M., y Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires, Manantial.

Disfunciones visuales en la escuela: prevalencia y efecto en el rendimiento académico

FACCIA, Paula (INIFTA, CONICET, UNLP) - paulafaccia@gmail.com

MUJICA, Mayra (CIC, PBA, UNLP)

FREDES, Rocío (UNLP)

BARBAS, Juan (UNLP)

TOLEDO, Florencia (UNLP)

Resumen

Existe evidencia de que tanto las habilidades de lecto-escritura como el rendimiento académico, mediado por la habilidad de concentración durante la lectura, la facilidad de comprensión de texto y la memoria, pueden verse afectados por la presencia de disfunciones visuales (refractivas, acomodativas, vergenciales u oculomotoras) que afectan la habilidad de percibir y/o mantener una imagen nítida y simple en visión próxima, y la estabilidad, precisión y exactitud de los movimientos oculares involucrados en la lectura. Incluso, si se analiza la prevalencia de disfunciones visuales en niños con dificultades en el aprendizaje, se evidencia que estas aparecen con mayor frecuencia (62,8 %) en este grupo, pudiendo existir una comorbilidad. Llado y col. (2019) encontraron, en niños de 10 a 11 años, que la presencia de problemas de motilidad ocular (sacádicos) se relacionaba con una velocidad lectora más lenta y menor rendimiento académico, mientras que la existencia de problemas binoculares se relacionaba con mayor número de errores en lectura. En este sentido, en la literatura existe un extenso número de trabajos que investigan la relación entre los movimientos oculares y el rendimiento académico, el proceso lector, la comprensión y/o la atención orientados hacia el estudio de poblaciones infantiles, mayormente entre los 6 a 10 años de edad. No obstante, durante el estudio y diagnóstico de dificultades lectoras, atencionales y/o cognitivas, la posible presencia o influencia de las disfunciones visuales está frecuentemente desatendida. El presente trabajo tiene por objetivo describir las principales disfunciones visuales que pueden interferir con el proceso de lecto-escritura y aprendizaje y presentar un estudio descriptivo sobre la prevalencia de estas disfunciones en una muestra de 156 niños entre 9 y 12 años de edad valorados en consulta optométrica en diferentes escuelas primarias y secundarias.

Palabras clave: movimientos oculares – disfunciones visuales – optometría.

Cita: Faccia, P., Mujica, M., Fredes, R., Barbas, J. y Toledo, F. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Disfunciones visuales en la escuela: prevalencia y efecto en el rendimiento académico*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

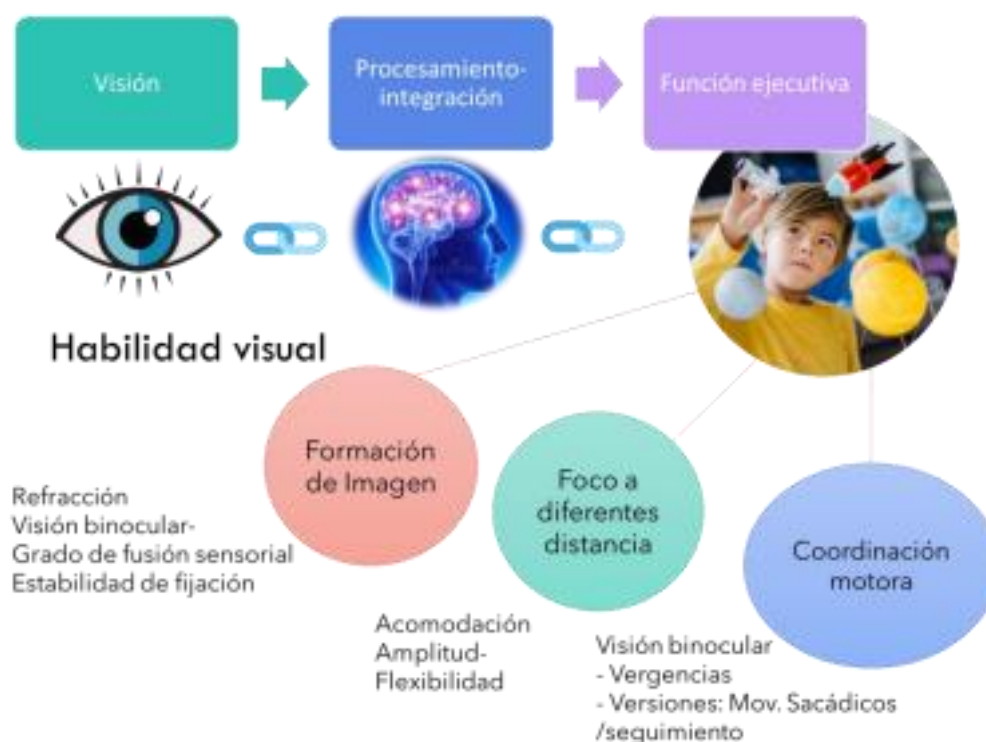
Introducción / Marco teórico

Comúnmente, se considera que una buena visión o una visión “sana” es poder interpretar lo que está representado en los símbolos más pequeños de un optotipo (cartel empleado para valorar la resolución o agudeza visual) y la ausencia de signos fisiopatológicos oculares. Sin embargo, el ver es una acción compleja, que requiere de la articulación y sinergia entre

diferentes funciones visuales que permiten recibir, procesar e interpretar la información visual, para luego generar una función ejecutiva en respuesta. De esta forma, la acción de ver depende de distintos sistemas que ejecutan diferentes funciones visuales. Estos son: el sistema óptico o refractivo que corresponde al conjunto de dióptros o “lentes” que enfocan la imagen en la retina o plano focal; el sistema acomodativo que permite modificar el foco del sistema óptico para conseguir una visión nítida o “enfocada” a diferentes distancias; el sistema oculomotor que permite la coordinación y el posicionamiento de los dos ojos orientados al objeto que se quiere observar, seguir o fijar; y el sistema sensorial o neurovisual que da lugar a la formación de imágenes a nivel cortical y al procesamiento de la información visual recolectada. Por ejemplo, la coordinación ojo-mano para sujetar un objeto implica no solo el visualizar el objeto, sino también el poder calcular distancias y posiciones espaciales para generar una respuesta motora que me permita sujetar ese objeto.

A su vez, la habilidad visual se caracteriza por parámetros como la sensibilidad al contraste, agudeza visual, visión al color y estereopsis. El sistema visual tiene su periodo crítico de desarrollo definido entre los 0 a 6 años, que es cuando la plasticidad neurovisual disminuye.

Figura 1: Representación de la acción visual y de las diferentes habilidades visuales involucradas en el proceso.



Fuente: elaboración propia.

La visión y/o percepción varía a lo largo de la vida dependiendo de factores extrínsecos, ambientales asociados a la exigencia y demanda visual, a la exposición a factores de riesgo, o a factores intrínsecos, como la etnia, el género, la genética y la edad.

Cuando alguna de las funciones visuales no se realiza en forma óptima genera un gasto de energía y un esfuerzo que relevan la función cognitiva a un segundo plano. De esta forma la presencia de disfunciones visuales obstaculiza el proceso de comprensión y lectura, y con ello en el rendimiento académico y/o profesional de las personas. Entre las disfunciones visuales se pueden encontrar (Figura 2): los defectos refractivos (miopía, astigmatismo, hipermetropía), anomalías acomodativas, anomalías binoculares (tropía o estrabismo y forias), disfunciones oculomotoras. Estas pueden presentarse con diferentes síntomas como los que se listan en la Figura 2. Cualquier disfunción en estos sistemas afecta el sentido visual y con ello la calidad de vida y capacidad de desarrollo de una persona.

Figura 2. Disfunciones visuales y síntomas asociados.



Fuente: elaboración propia.

En particular, durante la formación académica se requiere que el/la estudiante pueda enfocar y sostener la visión enfocada a diferentes distancias, pueda realizar cambios dinámicos de foco y coordinar los movimientos oculares para realizar convergencia y divergencia y el seguimiento de la lectura y adquisición de la información mediante los movimientos sacádicos y de fijación (Figura 3).

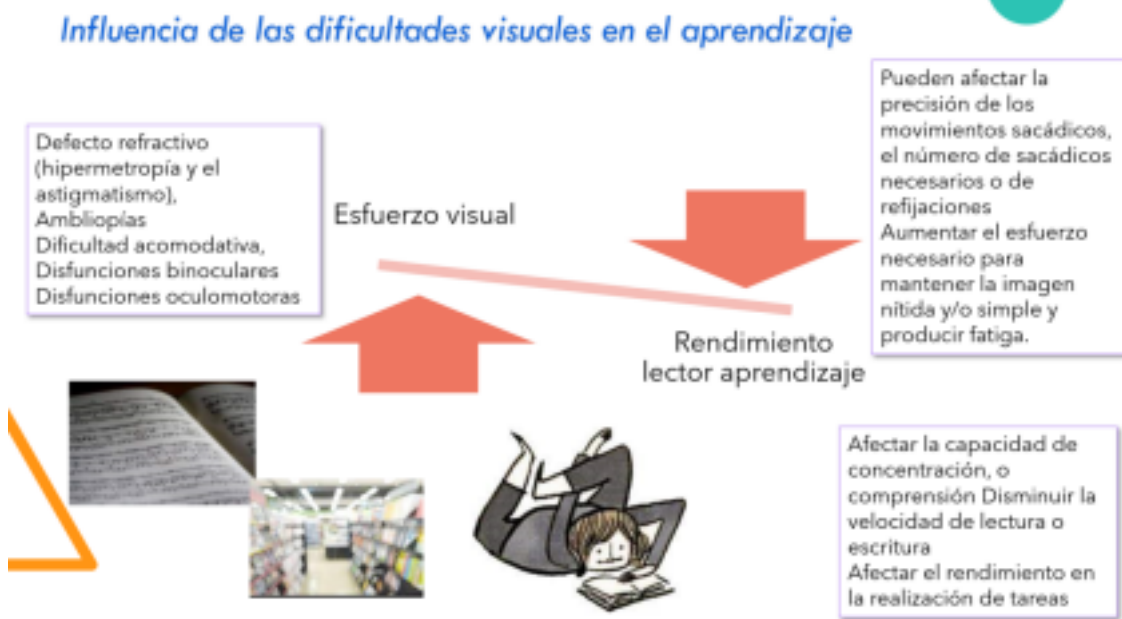
Figura 3. Representación de las habilidades visuales y su función en el aula.



Fuente: elaboración propia.

Existe evidencia de que tanto las habilidades de lecto-escritura como el rendimiento académico, mediado por la habilidad de concentración durante la lectura, la facilidad de comprensión de texto y la memoria, pueden verse afectados por la presencia de disfunciones visuales (refractivas, acomodativas, vergenciales u oculomotoras) que afectan la estabilidad, precisión y exactitud de esos movimientos sacádicos y de fijación (Figura 4) (Machado López y López Parra, 2014; Alba Herrera, 2017; Hussaindeen, Shah *et al.*, 2018). Incluso, si se analiza su prevalencia en niños con dificultades en el aprendizaje, se evidencia que las disfunciones visuales aparecen con mayor frecuencia (62,8 %) en este grupo (Lladó, Codina *et al.* 2019). Lladó y col. (2019) encontraron, en niños de 10 a 11 años, que la presencia de problemas de motilidad ocular (sacádicos) se relacionaba con una velocidad lectora más lenta y menor rendimiento académico, mientras que la existencia de problemas binoculares se relacionaba con mayor número de errores en lectura (Lladó, Codina *et al.*, 2019). En este sentido, en la literatura existe un extenso número de trabajos que investigan la relación entre los movimientos oculares y el rendimiento académico, el proceso lector, la comprensión y/o la atención orientados hacia el estudio de poblaciones infantiles, mayormente entre los 6 a 10 años de edad (Moiroud, Gerard *et al.*, 2018).

Figura 4. Relación entre la presencia de disfunciones visuales y el rendimiento académico, la concentración y el aprendizaje.



Fuente: elaboración propia.

Según el informe PISA 2018 en Argentina, el dominio eficaz de la lectura para la vida sigue siendo un problema importante para muchos estudiantes; 2 de 4 estudiantes de 15 años se encuentran por debajo del nivel básico conforme a lo definido para PISA 2018. Asimismo, cada vez aparecen con mayor frecuencia disfunciones visuales (binoculares, acomodativas u oculomotoras), posiblemente ligadas a la alta exigencia y demanda visual en visión próxima por el uso de pantallas (mediado por las características visuales propias del sujeto) y por el proceso de “envejecimiento” ocular. Asimismo, se encuentra evidencia de que las disfunciones oculomotoras también pueden aparecer asociadas al desarrollo de patologías neurológicas. Diferentes autores han observado la presencia de movimientos oculares anormales en personas con esclerosis múltiple (Gil-Casas, Piñero-Llorens *et al.*, 2022), dislexia (Premeti, Bucci *et al.*, 2022), esquizofrenia (Levy, Holzman *et al.*, 1994), Parkinson (Pretegiani y Optican, 2017), Alzheimer (Molitor, Ko *et al.*, 2015), o con lesiones cerebrales adquiridas (Garzia, Richman *et al.*, 1990).

Actualmente, los protocolos seguidos para valoración de la salud visual se orientan principalmente a la detección de ambliopías, estrabismos, errores refractivos y/o patologías, pero no se analizan las disfunciones del sistema visual salvo en casos detectados de ambliopía o estrabismo. Es por ello que, habitualmente las disfunciones en los sistemas oculomotor, vergencial o acomodativo pasan desapercibidas.

El objetivo del presente trabajo es resaltar la importancia de evaluar el funcionamiento íntegro de la visión y de las habilidades visuales y presentar los resultados de un estudio descriptivo sobre la prevalencia de disfunciones visuales en escuelas.

Metodología

El trabajo tuvo por objetivo presentar los resultados de un estudio descriptivo transversal sobre la frecuencia con la que aparecen disfunciones visuales en niños. El estudio se llevó a cabo en La Ciudad de La Plata, en el Bachillerato de Bellas Artes, y en la Ciudad de Mendoza en las escuelas primarias Champagnat y Carmen Vera Arenas.

Los exámenes visuales fueron realizados por optómetras (Figura 5), profesionales de la salud, independientes de la medicina, y especializados en: el cuidado visual y ocular primario, en la valoración de las habilidades visuales, y en el diagnóstico y tratamiento de las disfunciones visuales (refractivas, anomalías acomodativas, binoculares, oculomotoras, etc.). La profesión se estudia en la Facultad de Ciencias Exactas (FCEX), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en la Lic. en Óptica Ocular y Optometría.

Figura 5. Foto de los integrantes del Proyecto Atención Primaria en Salud Visual (APSV), Facultad de Ciencias Exactas (FCEX), Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en el BBA.



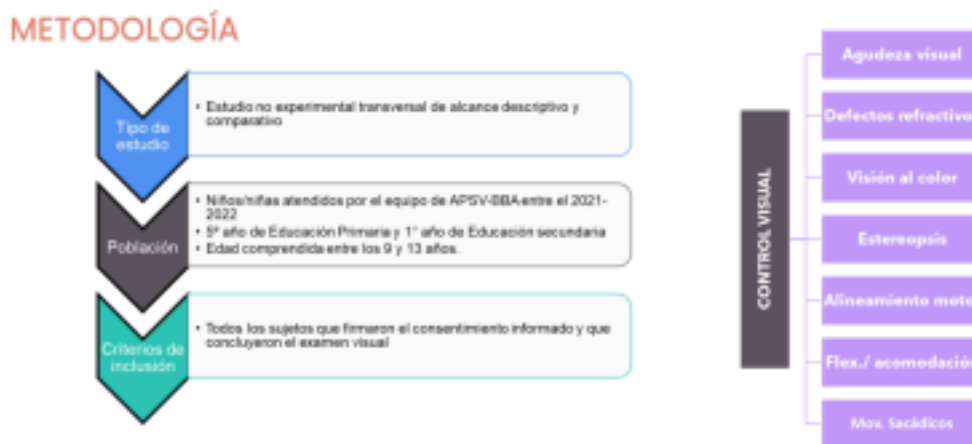
Fuente: elaboración propia.

En el proceso de incorporación de voluntarios se contempló la lectura y firma del consentimiento informado por parte de los padres o tutores, requiriendo previa autorización de los padres para poder participar del estudio. El protocolo se ajustó a los principios de la Declaración de Helsinki (AMM, 2008), la Ley Nacional 25.365 de Protección de Datos Personales y la Guía para investigaciones con seres humanos emitida por el MSN (Resol 1480/2011).

Los exámenes analizados fueron (Figura 6): agudeza visual (AV), registrada con un optotipo de 0,1 LogMAR con E direccional; forometría con cover test (CT) a 40 cm para el alineamiento motor; examen subjetivo de afinación y balance de la corrección refractiva; flexibilidad acomodativa monocular con lente +/-2.00; AV estereoscópica con test de Randolt y el Developmental Eye Movement Test (DEM Test) para movimientos sacádicos, test de Ishihara

para visión al color. Todos los exámenes se aplicaron según la indicación de cada test. El defecto refractivo (DR) se agrupó según el siguiente criterio: emetropía (E) valor esférico (esf.) de -0,25 a +0,25 dioptrías (D); Mp esf. <-0,50D; Hp esf. ≥+0,50D; As cil. ≥-0,75D. Para el análisis del DR se empleó el dato solo del ojo derecho, debido a la buena correlación del DR entre los dos ojos (correlación de Pearson, 0,799). Los valores de CT, y flexibilidad acomodativa se clasificaron con base en el valor promedio esperado sugerido por Scheiman y col (2009). Los valores DEM se agruparon según las indicaciones del test y la visión estereoscópica se consideró dentro de los parámetros normales un valor de 40 segundos de arco. Los resultados fueron analizados mediante estadísticos descriptivos empleando el software estadístico SPSS (2013), Microsoft Excel (2010) y Python.

Figura 5. Representación de la metodología aplicada y descripción de los exámenes aplicados en el control visual.



Fuente: elaboración propia.

Resultados

Se analizó un total de 162 historias clínicas correspondientes a niños con una edad comprendida entre los 9 y 13 años, siendo 101 niños pertenecientes al BBA (La Plata), 29 al colegio Champagnat (Mendoza) y 32 al colegio Carmen Vera Arenas (Mendoza), con edades de 12+/-0.49, 10+/-0.98 y 9+/-0.90 años respectivamente. Todos los pacientes dieron su consentimiento para la utilización de los datos, con previa autorización de los padres. Los resultados se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1: Descripción de la muestra analizada y resultados de los diferentes exámenes realizados.

	BBA 2021	BBA2022	Esc. Chap	Esc. CVA
N° HC	73	28	29	32
Edad prom	12 +/- 0,49	12 +/-0,19	10 +/- 0,98	9 +/- 0,90
Género	F:41 ; M:32	F:15 ; M:13	F: 20; M: 9	F: 12; M: 20
DR totales nuevos indicados	17	9	7	3
DR detectados (OD)	MP:12,3%(9)	MP:3,6%(1)	MP:3,7%(1)	MP: 3,4%(1)
Es.Eq.MP<-0,5, HP>+0,5, o E	HP:16,4%(12)	HP:39,3%(11)	HP:66,6%(18)	HP: 66,6%(20)
+0,5 a -0,5	Em: 78,0%(52)	Em:57,1%(16)	Em:29,6%(8)	Em: 30,0%(9)
AS >-0,50 D	As:16,4%(12)	As: 10,7%(3)	As:48,1%(13)	As: 31,3%(10)
AVB-NE en cerca (40 cm<X7 ^Δ)	X:28,%(20) E:0%(0)	X: 17,8%(5) E: 14,2%(4)	X: 36%(9) E: 13,7%(4)	X: 32,1%(8) E: 13,2%(3)
AVB total en cerca (Tropias y forias a 40)	X:39,7%(29) E:2,3%(2)	X:35,7%(10) E:14,2%(4)	X: 42,9%(12) E: 13,7%(4)	X: 31,0%(9) (n:29) E: 13,2%(3)
PPC alejado (SF> 15cm)	-	35,7%(10)	34,5%(10)	31,25%(10)
Inflexibilidad Acom. Mon (OD)	20,9%(9)	33,3%(8)	21,7%(5)	15,4%(4)
Estereopsis dism (<40° arco)	42,5%(17)	44,4%(8)	33,3%(9)	32,25%(10)
DEM (grupo II y IV)	4,76%(3)	9,52%(2)	-	-

11

Fuente: elaboración propia.

La distribución refractiva de la muestra analizada presentó una frecuencia relativa del 52,5% de E, 37,7% de Hp; 7,4% de Mp y 38% As. Se encontró visión estereoscópica disminuida en el 27,2%. Se registró la presencia alteraciones binoculares en el 57,4%, e inflexibilidad acomodativa en el 16% de los casos, y disfunciones de los movimientos sacádicos con DEM alterado en el 5% de los casos (este último analizado únicamente para los alumnos de BBA).

Entre los resultados se destacan los altos valores de pacientes con hipermetría predominando en las escuelas de Mendoza, los valores de desviaciones en visión próxima congruentes con los valores de PPC alejados y los valores de Estereopsis disminuidos encontrados.

Conclusiones

Las disfunciones visuales pueden interferir con el aprendizaje y la lecto-escritura. Su tratamiento mejora las posibilidades de inclusión y desarrollo académico y social. En este sentido, las disfunciones visuales estuvieron presentes entre un 28 y 70% para DR, entre un 15 a un 30% para anomalías acomodativas, 30 a 41% para anomalías binoculares, por lo que el examen visual anual debería contemplar todos los exámenes de las habilidades visuales para afirmar el óptimo funcionamiento del sistema visual, para asegurar un correcto funcionamiento viso-motor y de esta forma disminuir su comorbilidad frente a problemas en el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Alba Herrera, C. S. (2017). "Habilidades de escritura en niños (as) escolarizados de 7 a 12 años con ambliopía refractiva", *Universidad de La Salle*.
- Garzia, R. P.; Richman, J. E.; Nicholson, S. B., y Gaines C. S. (1990). "A new visual-verbal saccade test: The Developmental Eye Movement test (DEM)." *Journal of the American Optometric Association*.
- Gil-Casas, A.; Piñero-Llorens, D. P., y Molina-Martín, A. (2022). "Developmental Eye Movement (DEM) and King-Devick (KD) Performance in Multiple Sclerosis". *Brain Sciences* 12 (7): 954.
- Hussaindeen, J. R.; Shah, P.; Ramani, K. K., y Ramanujan, L. (2018). "Efficacy of vision therapy in children with learning disability and associated binocular vision anomalies". *Journal of Optometry* 11 (1): 40-48.
- Levy, D. L.; Holzman, P. S.; Matthysse, S., y Mendell, N. R. (1994). "Eye Tracking and Schizophrenia: A Selective Review". *Schizophrenia Bulletin* 20 (1): 47-62.
- Lladó, N.; Codina, M.; Villena, R., y Blasco, T. (2019). "Fluidez en lectura, habilidades visuales y rendimiento académico en alumnos de Ciclo Superior de Primaria de la zona metropolitana de Barcelona". *Revista de Investigación en Educación*, Vol. 17, Núm. 2.
- Machado López, S. L., y López Parra, J. J. (2014). "Determinar la prevalencia de alteraciones en habilidades perceptuales visuales, integración viso-motora, movimientos sacádicos, atención visual y proceso de lecto-escritura en niños emétopes de 6 a 7 años de la ciudad de Bogotá". Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Salud, Optometría.
- Moiroud, L.; Gerard, C. L.; Peyre, H., y Bucci, M. P. (2018). "Developmental Eye Movement test and dyslexic children: A pilot study with eye movement recordings". *PLOS ONE* 13 (9).
- Molitor, R. J., Ko, P. C., y Ally, B. A. (2015). "Eye movements in Alzheimer's disease". *J Alzheimers Dis*, 44 (1): 1-12.
- PISA 2018. Informe de resultados. Disponible en: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi476W0rL35AhUp5UCHa1HAvUQFnoEACAcQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.argentina.gob.ar%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fargentina_en_pisa_2018_informe_de_resultados.pdf&usq=AOvVaw2Cr81swK EVG6b2JvGKfWfY.
- Premeti, A.; Bucci, M. P., y Isel, F. (2022). "Evidence from ERP and Eye Movements as Markers of Language Dysfunction in Dyslexia", *Brain Sci* 12 (1).
- Pretegiani, E., y Optican, L. M. (2017). "Eye Movements in Parkinson's Disease and Inherited Parkinsonian Syndromes", *Frontiers in Neurology* 8.

“Formas de ver”: la mediación cultural como herramienta pedagógica. Intervenciones desde y hacia el lenguaje artístico entre Mocha Celis y UNA

FERDKIN, Pedro (UBA) - pedroferdkin@gmail.com

Resumen

El punto de partida resulta de la experiencia colaborativa entre el Bachillerato Popular Travesti Trans No Binario “Mocha Celis” y la Universidad Nacional de las Artes, Artes Dramáticas. Tal proyecto, enmarcado en la materia Literatura 3 del Bachillerato y en el programa “Formas de Ver” de la cátedra de Dirección 4 de la Universidad, involucró una serie de actividades entre estudiantes de nivel secundario y mediadores culturales e investigadores de nivel superior. Supuso un intercambio de capacitaciones en ESI y en Mediación Cultural, como así también intervenciones directas entre Instituciones –un Taller de Introducción al Lenguaje Teatral en el Bachillerato, y el visionado de tres obras de teatro en la Universidad– y, en conjunto, la confección de material de actividades para ser trabajados e intervenidos en clase. Las actividades comenzaron en abril de 2022 y se continuaron hasta octubre de 2022.

El objetivo de este informe es indagar sobre las herramientas de adquisición de un lenguaje –en este caso, teatral–, sobre la figura del Mediador Cultural y sobre los procesos de desarrollo, circulación y distribución de bienes culturales. Pero fundamentalmente se busca trabajar sobre las formas de intervención posibles entre las Instituciones, el intercambio de instancias pedagógicas y el acceso a manifestaciones culturales tanto desde el disfrute como en la producción de sentidos.

Palabras clave: mediación cultural – lenguaje artístico – teatro universitario – ESI – educación popular.

Cita: Ferdkin, P. (2022, 7 y 8 de noviembre). “Formas de ver”: la mediación cultural como herramienta pedagógica. Intervenciones desde y hacia el lenguaje artístico entre Mocha Celis y UNA, Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

La presente ponencia busca compartir algunas impresiones sobre una serie de actividades entre instituciones educativas en el marco del proyecto de *mediación artística* “Formas de Ver”. Este programa fue presentado a la convocatoria del Ministerio de Educación de la Nación para Proyectos de Extensión “Universidad, Cultura y Territorio”, siendo realizado por integrantes del Departamento de Artes Dramáticas de la Universidad Nacional de las Artes (UNA) y del Bachillerato Popular Travesti Trans No binario *Mocha Celis*. Desde la materia Dirección IV (cátedra Podolsky) se estableció una vinculación institucional que fue articulada en el Bachillerato desde la materia Literatura de tercer año (hago la aclaración: esta es la materia que dicto, y en la vinculación mencionada, es desde donde estaré compartiendo mis impresiones).

Cito un fragmento del proyecto de mediación cultural, donde se detallan los objetivos del mismo:

Desde *Formas de ver* creemos que es imprescindible diseñar e implementar estrategias para acercar los espectáculos que se producen en el Departamento de Artes Dramáticas de la UNA a distintos públicos con el objetivo de garantizar el derecho de acceso a la cultura.

El Bachillerato Popular Travesti Trans No Binario *Mocha Celis* es una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires. Es un espacio educativo no excluyente que busca integrar a personas travesti, trans y no binarias a la educación formal. Pertenece al sistema de Gestión Estatal de la Ciudad, como una de las Unidades de Gestión Educativa Experimental que se engloban comúnmente bajo el nombre de Bachilleratos Populares. A diferencia de otros Bachilleratos Populares, donde por lo general se trabaja en integración a un espacio comunitario (una fábrica recuperada, un barrio), en *Mocha Celis* el trabajo en territorio se asocia a la identidad de las comunidades que la componen. Hoy en día, a once años de su fundación, es un espacio de referencia para la creación de programas similares en América Latina.

Los intercambios colaborativos entre las instituciones fueron realizados a través de la figura de *mediación artística* del proyecto. Aquí la *mediación cultural* adquiere una relevancia capital: investigadores y artistas se convierten en agentes clave para la vinculación institucional al *habilitar un espacio performático*, un medio para una práctica colectiva. No busca mediar en el sentido de una transmisión ni se media como resolución de un conflicto, sino que propone un *medio* dentro del cual se moldea el espacio de aprendizaje.

En mayo de 2022 comenzaron una serie de capacitaciones entre integrantes de las comunidades del DAD-UNA y *Mocha Celis*: primero, se realizó una Capacitación en Educación Sexual Integral con Perspectiva No Binaria, dictada por Manu Mireles y Maryanne Lettieri, docentes y capacitadoras de la Escuela, a estudiantes de la materia Dirección IV de la Universidad. En estas charlas también participaron los mediadores artísticos que luego dispondrían las actividades alrededor del visionado de tres obras de teatro. Estas obras son Proyectos de Graduación del DAD, que son la finalización de la Licenciatura en Artes Dramáticas –estos espectáculos son una instancia de formación, creación e investigación artística para futuros licenciados de la Universidad–.

En agosto fui invitado a ver las obras de teatro junto al grupo de mediadores culturales. Luego del visionado de las obras, nos reunimos en la Universidad a dialogar sobre las actividades que se realizarían antes y después de cada función. Asimismo, en estos encuentros se trabajaron las directrices para la confección de un cuadernillo destinado a estudiantes de Literatura de 3er año de *Mocha Celis*, bajo la propuesta de una intervención a estos materiales por parte del curso. De esta manera, la mediación participativa buscaba habilitar una influencia en el diseño, en el contenido e incluso en las reglas mismas del proyecto.

En este intercambio se ahondó en los aspectos más conflictivos de lo que tomaría la forma de *desmontajes performáticos* al cierre de cada función. Transcribo algunas anotaciones de lo conversado en torno a las obras: términos como “críptico”, puestas como “ficciones de forma y no de contenido”, debates sobre la “vitalidad” de las mismas. Viéndolo en retrospectiva, estos obstáculos surgieron, a priori, como efectos de las maneras en las que las instituciones buscan validar una voz autorizada, estable, que determine cómo relacionarse con el arte, y que represente sus intereses hacia otros espacios. Imponer miradas sobre las experiencias serían los mayores obstáculos a las actividades; dotar de un lenguaje a la mirada para potenciar estas experiencias, no obstante, podría ampliar la respuesta creativa entre ambas comunidades: un aprendizaje mutuo que resulte de la participación activa y la adquisición de saberes a través del intercambio.

En septiembre comenzaron las actividades en la Escuela. Tres semanas antes del comienzo de las funciones, dentro del espacio de la materia se realizaron las inscripciones para las tres obras: treinta y cinco localidades por función, en días viernes y sábado, fuera del horario de clases. Esta actividad requirió una labor administrativa y comunicativa de carácter intenso. La invitación luego se extendió hacia los cursos de primer año y de segundo año, y después, a los vínculos personales de diferentes estudiantes quienes consultaron si podían invitar a sus amistades, familias, afectos. Habiendo aceptado este pedido (una persona más por estudiante) se abrió una estrategia para traccionar al grupo: al desdibujar los límites establecidos entre el espacio áulico y la salida didáctica, tanto respecto a participantes como a sus respectivos roles, se promovieron nuevas formas de construcción de vínculos. Al implicar a las familias y a los círculos más cercanos en una actividad cultural, se expandió el aspecto educacional al entrelazarse, por un lado, con procesos artísticos, pero también (y fundamentalmente) con procesos sociales.

Antes del visionado de las obras del Proyecto de Graduación del DAD, se realizó una capacitación en Introducción al Lenguaje Teatral dentro del espacio del curso de Literatura de tercer año. Este taller fue brindado por los docentes de la UNA, Mayra Carlos y Pedro Antony, bajo la premisa de poner en foco una serie de herramientas relativas al lenguaje artístico, y de establecer sus conexiones a través de la práctica. Una manera de “mostrar la mirada”. Hablaré sobre esta actividad más adelante.

Bajo el lema “Septiembre Teatral en la Mocha”, hubo estudiantes que asistieron a una obra, a dos obras, estudiantes que fueron a todas las obras y quienes no asistieron a ninguna. Las mediaciones artísticas realizadas luego de cada función buscaron disponer de espacios de construcción de sentidos a través del cruce entre las miradas de artistas y públicos, en una exploración que incluyó la intervención de afiches, el uso de vestuario y el diálogo abierto entre estudiantes, mediadores, docentes y actores. Estos desmontajes resultaron ser disparadores de experiencias que, a través de las artes escénicas, crearon situaciones de intercambio de saberes, tanto académicos como sensibles.

Como cierre, de vuelta en clase, se trabajó con el cuadernillo confeccionado por los mediadores. El material de trabajo destinado al aula fue modificado para adaptarse a las necesidades de un curso con una asistencia irregular. Las propuestas de montajes colectivos pudieron sostenerse para el armado de textos disparadores, pero las producciones escénicas debieron repensarse en grupos más pequeños por limitaciones de tiempo.

En la descripción de las actividades que mencioné anteriormente, quisiera detenerme en algunos recorridos que considero pueden orientar esta presentación. Ante todo, hay cuestiones respecto a la relación entre arte y educación. El arte es una poderosa herramienta cognitiva que involucra afectaciones emocionales y relaciones sociales que exceden la contemplación analítica. Como toda conexión personal a un evento artístico tiene mayor importancia que su comprensión cabal, de esta manera el arte logra atravesar las construcciones convencionales de la observación y la comunicación. Establece tensiones con conocimientos dados, tradicionalmente asociados a una forma de pensar la educación. Dado que nunca hay un “discurso acertado” sobre la experiencia, nos resulta interesante indagar en cómo la producción de sentido basada en esta agencialidad constituye un proceso de aprendizaje. Así, la incorporación del elemento artístico genera nuevas maneras de intercambiar sentido para cualquier área de estudio: una experiencia personal lleva al análisis y desarrollo de conceptos abstractos que generan a su vez nuevas experiencias, en un espacio de intercambio que se yuxtapone a la relación recíproca entre participantes, vehículos de expresión e instituciones.

De esto se desprende que, a través del arte, pueden emerger nuevas relaciones entre docentes y estudiantes. Y a través del diálogo entre las instituciones, que no solo es posible establecer múltiples entradas, apropiaciones y colaboraciones por parte de colectivos diversos de manera tal de expandir las funciones de estas instituciones, sino también generar relaciones de largo plazo que necesariamente las transformen.

Quisiera ahora retomar algunos pasajes de las acciones realizadas para profundizar sobre estos temas mencionados.

Primero, quiero hacer énfasis en la instancia de Capacitación dada en la Escuela: en el taller de Introducción al Lenguaje Teatral se buscó como objetivo trabajar los procedimientos narratológicos inscriptos en toda representación teatral. Es decir, en una puesta en práctica de una creación colectiva se exploraron conceptos clave de la dramaturgia. En este espacio de experimentación, la utilización de objetos personales (un collar, un cuaderno, un celular) dispuso una correspondencia con los discursos a los que se vinculaban y en los que estaban tramados. La producción activa de sentido a través de la percepción, la interpretación y el diálogo, llevó a incorporar estos objetos -de clara carga afectiva para cada participante- a una trama dentro de la cual estas extensiones significantes de las personas actuaron generando un desplazamiento en las mismas. Así, por ejemplo, el collar se convirtió en una llave, el cuaderno en un deseo y el celular en un portal. Este tipo de desplazamientos fueron un motor muy poderoso para la creación de una ficción colectiva. Pero lo más importante es que a través de esta puesta en práctica, se logró acercar al curso un análisis de las nociones de *conflicto dramático*, de *protagonistas* y *antagonistas*, de *espacios escénicos* y *recursos técnicos* como ambientación, musicalización e iluminación. En la experimentación y en lo impredecible, el ejercicio reconfiguró los roles cristalizados de sus integrantes y la naturaleza y alcance de su participación en clase. En palabras de Mitchell, “una práctica visible, corporeizada y comunal en lugar de una introspección solitaria de la inteligencia descorporalizada” (Mitchell, 17).

Ahora bien, una de las capacitadoras refirió, antes de comenzar la actividad, tener cierto nerviosismo respecto a la forma de referirse al grupo de estudiantes. Era una preocupación que, anticipaba, podía obstaculizar el vínculo buscado en todo intercambio: el reconocimiento del otro. La respuesta la estaba esperando en el aula, literalmente inscripta en sus paredes. El colectivo de estudiantes había realizado una encuesta dentro del marco de otra materia, y los resultados estaban expuestos en una serie de afiches a la vista de toda persona que entrara al espacio áulico. La resolución gráfica era muy simple, pero no por ello menos potente: tres líneas horizontales, paralelas, graduales, establecían las respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Estás de acuerdo con que exista el lenguaje inclusivo? (para nada de acuerdo / algo de acuerdo / totalmente de acuerdo)
- ¿Usás el lenguaje inclusivo? (nunca / a veces / siempre)
- ¿Cuál es tu grado de comodidad usándolo, si es que lo usás? (cero comodidad / total comodidad)

Allí estaban las respuestas, en forma de pegatinas, de cada estudiante. Si bien había un común consenso frente a la primera pregunta (la importancia de que exista un lenguaje inclusivo), las otras preguntas mostraban respuestas mucho más heterogéneas. En otras palabras, estar de acuerdo con que exista no significa que deba imponerse como única manera de relacionarse. La docente se presentó al curso, indicó cuáles eran los pronombres con los que se identificaba, y abrió el diálogo para que cada estudiante hiciera lo mismo.

La segunda instancia que quisiera comentar corresponde al visionado de las obras y al desmontaje realizado por los mediadores artísticos. La convocatoria fue sumamente exitosa. Reforzó vínculos hacia el interior de cada institución y estableció la articulación de trayectorias personales que habitaron estos espacios institucionales, al plantear desde su lugar de enunciación los lazos entre los mismos. Este cruce fue realizado a través de la creación de objetos artísticos y del desarrollo de estrategias para percibir, interpretar y comunicar nuevas ideas sobre cómo el arte puede ser experimentado.

Hago foco en uno de los Proyectos de Graduación, *Construir un Jardín*: en los encuentros previos, esta obra contenía elementos que se planteaban como obstáculos a la hora de plasmar el trabajo de la mediación artística. Era la obra más extensa, cargada de imágenes sensoriales y fragmentos de textos sumamente heterogéneos, tanto poéticos como residuales. “Un diálogo asociativo y delirante entre fragmentos de diversos poemas”, indica la sinopsis de la obra. A estos fragmentos hilvanados, recortados, se superponen otro tipo de textos, pertenecientes a la esfera digital: las imágenes-spam que, en palabras de Hito Steyerl, se convierten “en una arquitectura tectónica de los deseos y temores de nuestra época (...) un retrato cabal de lo que la humanidad en realidad no es”¹. Este cruce de voces estaba pensado para construir un espacio: la obra, más que una historia, era un lugar. Frente a esta puesta sumamente compleja, la preocupación de los mediadores, con una mirada formada en las artes escénicas (y al mismo tiempo, viciada por los modelos que la estructuran), se encontró con otras formas de ver, con otros recorridos frente a cómo experimentar las artes escénicas y sobre cómo compartir conocimientos a través de prácticas activas de significación. Esto también se vio reflejado en las actividades del cuadernillo, donde el uso de estos textos-spam dio lugar a nuevas configuraciones que desbordaron el espacio áulico.

En una dinámica colaborativa cercana a las prácticas de escritura automática y cadáver exquisito, los textos disparadores realizados adquirieron una nueva dimensión que excedió las previsiones de la actividad. Al involucrar el vínculo entre las personas y el uso de tecnologías, afloró un elemento velado dentro de las instituciones de enseñanza y en las producciones de estudiantes: el tratamiento del erotismo.

La mediación artística permitió, desde la producción de bienes culturales, desmitificar temáticas fuertemente arraigadas en la manera en que las instituciones piensan sus roles, piensan a los participantes y piensan la naturaleza de su participación. La incorporación de sensibilidades en la construcción de experiencia y reflexividad, decididamente llevó a una profunda resignificación de estos límites entre espacios y disciplinas. Dispuso un nuevo medio.

Para finalizar, me interesaría compartir un aprendizaje personal dentro de este proceso de intercambio. Retomo lo que indiqué anteriormente sobre el carácter intenso de las tareas administrativas y de comunicación que se realizaron para facilitar la actividad. Esto requirió, entre otras cosas, poner a disposición mi información personal de contacto (a través del uso de WhatsApp) a la comunidad de estudiantes de la Escuela, un tema muy sensible para cualquier docente. Disminuir las barreras de comunicación al facilitar el contacto fuera de los espacios institucionales resultó clave a la hora de acompañar la salida, pero fundamentalmente, estableció otras formas de experimentar la construcción de vínculos con estudiantes. Los espacios no definen a las instituciones, como tampoco sus normas o sus estructuras invulnerables. Las instituciones son las personas: ponerse a disposición, involucrarse, no es entonces un suplemento al proceso de aprendizaje, sino su eje

¹ Steyerl, H. (2020). “Los Spam de la Tierra: desertar de la representación”, *Los condenados de la pantalla*. Buenos Aires, Caja Negra, pp. 169-170.

fundamental. Al encontrar otras “formas de vernos” (entre instituciones, entre comunidades, entre roles), pensemos en explorar estos nuevos recorridos. Enseñar implica generar las condiciones para poder hacerlo.

Referencias bibliográficas

- AAVV (2014). *Time For Cultural Mediation*. Pro Helvetia, Arts and Audiences Programme. Disponible en: http://www.prohelvetia.ch/fileadmin/user_upload/customers/prohelvetia/Programme/Kulturvermittlung/2010_Factsheet_Programm_Kulturvermittlung_E.pdf.
- Mitchell, W. J. T. (2003). “Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual”. *Estudios Visuales*, Año 1, Número 1, noviembre, pp. 17-40.
- Salvi, V. (2010). “Cultura y Poder. Los bienes culturales como símbolos de estratificación social”. En Moreno, O. (Coord.), *Artes e Industrias Culturales. Debates contemporáneos en Argentina*. Buenos Aires, EDUNTREF, pp. 23-34.
- Steyerl, H. (2020). “Los Spam de la Tierra: desertar de la representación”, *Los condenados de la pantalla*. Buenos Aires, Caja Negra, pp. 167-183.
- Vich, V. (2013). “Desculturalizar la cultura”. *Latin American Research Review*, Vol. 48, Special Issue, pp. 129-139.

“They are the we of me”. La relectura de la tradición literaria en la obra de Carson McCullers

FERNÁNDEZ, Andrea Gisela (UBA) - andreagiselafernandez@gmail.com

Resumen

El presente trabajo intentará analizar la peculiar relectura de la tradición literaria que propone Carson McCullers en su obra. Más precisamente, analizaremos el lugar de enunciación en que se posiciona la voz narrativa configurada en sus textos, pero también, qué dicen y cómo dicen los personajes femeninos allí representados. La obra de la escritora oriunda de Georgia dialoga con la literatura del mundo y estadounidense, pero en particular, lo hace con la literatura americana sureña de cuyo auge formó parte. La representación de la región, lo grotesco o *freak* y la búsqueda incesante de una comunidad de pertenencia son algunos de los temas que abordaremos para desentrañar los intereses literarios de esta escritora.

Palabras clave: literatura estadounidense – gótico sureño – género – feminismo – tradición.

Cita: Fernández, A. G. (2022, 7 y 8 de noviembre). “*They are the we of me*”. *La relectura de la tradición literaria en la obra de Carson McCullers*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

La “iluminación” como dispositivo narrativo

La cita que da título a esta ponencia pertenece a la novela de Carson McCullers, *The member of the wedding*, publicada en el año 1946¹, y da cuenta de un instante de “iluminación” que Frankie Addams, la protagonista, tiene respecto de su conflictiva experiencia con la vida.

Aquellos ciento sesenta kilómetros no la entristecían tanto ni la hacían sentirse tan alejada como el saber que ellos eran ellos y estaban los dos juntos y ella no era más que ella y estaba separada y sola. Y cuando esta sensación la estaba poniendo mala, de pronto se le ocurrió un pensamiento y una explicación, que la hizo comprender y casi exclamar en voz alta: “Ellos son el *nosotros* de mí”. Ayer, y durante todos los doce años de su vida, ella solo había sido Frankie, un yo que tenía que moverse y hacer las cosas por sí sola. Todos los demás podían evocar un *nosotros*: todos menos ella. (...) Pero ahora, de repente, eso se había acabado y todo era distinto (McCullers, 2016: 69).

¹ Esta novela fue traducida al castellano con el título *Frankie y la boda*. Se trata de la cuarta novela publicada por McCullers y su obra más exitosa, en términos comerciales. A instancias de Tennessee Williams, en 1949 McCullers escribió una adaptación teatral que fue estrenada en Broadway, en enero de 1950, con la aclamación de la crítica y del público. Al año siguiente, mientras llegaba a las 501 representaciones teatrales consecutivas, vendió los derechos cinematográficos de la novela a Stanley Kramer, quien la llevó al cine en 1952, con el mismo elenco protagónico de la versión teatral. La película fue dirigida por Fred Zinnemann.

Preferimos hablar de “iluminación” y no de epifanía, para retomar el término con que la autora de Georgia decidió titular su autobiografía, *Illumination & nigh glare*², y que usó para describir esas ideas que, luego de un tiempo de confusión y trabajo arduo, se le ocurrían repentinamente y ordenaban el relato, dándole sentido.

Si quisiéramos abordar el concepto de “epifanía” en la literatura de lengua inglesa de primera mitad del siglo XX, inevitablemente deberíamos remitirnos a la obra de James Joyce. Por ejemplo, en el final del relato “Los muertos”, el objeto que provoca en el protagonista el momento epifánico es la nieve. La nevada que Gabriel ve caer desde la ventana de su casa, luego de que su esposa le confesase la relación que había tenido en su juventud con un muchacho que había muerto de amor por ella, le revela un pensamiento profundo, religioso, sobre la humanidad. La nieve viene a borrar la distinción entre el mundo de los vivos y el mundo de los muertos: “Su alma desfallecía mientras oía caer la nieve sobre el universo. Caía suavemente, como si se tratara del advenimiento de la hora final, sobre los vivos y los muertos” (Joyce, 1992: 282). Sin embargo, creemos que esa súbita revelación que atraviesan los personajes joyceanos y que los lleva, finalmente, a lograr una comprensión del sentido profundo y espiritual de su existencia, a los personajes de McCullers no les ocurre o, mejor dicho, les ocurre de manera equívoca, incluso absurda. En particular, el “nosotros” que se le revela a Frankie Addams –esa comunidad a la que ella cree pertenecer y que daría sentido pleno a su vida– hace referencia al inminente matrimonio de su hermano mayor. Frankie ve reflejado, en la pareja de Jarvis y Janice –referentes del pronombre “ellos”–, su deseo de apartar de sí la soledad. Se enamora de la pareja y de su proyecto de abandonar el pueblo, aunque no es precisamente “amor” la palabra que puede expresar, sino “nosotros”. Su pasión arrebatada (una suerte de *hybris* adolescente) la lleva, para estupor de su familia, a humillarse frente a todos; incluso, comete imprudencias que ponen su vida en peligro. Pero nada de esto le hace comprender, al final, su situación. En su desdicha queda, como si fuera un resto, algo de negación y mucho de resignación.

La “iluminación” sirve, entonces, como instante preciso que desencadenará la acción del relato. Es, antes que un momento de comprensión metafísica, un dispositivo narrativo que permitirá salir de una encrucijada de pensamiento para que el aliento narrativo continúe. Al igual que Frankie, los personajes protagonistas de las historias creadas por McCullers son retratados en un momento de su existencia, durante el cual creen tener una revelación. Sin embargo, este saber –que para ellos, en principio, llega con el matiz de la clarividencia– nunca es preciso ni claro; por el contrario, es una interpretación a todas luces errónea e incompleta. Y en esto consiste su tragedia.

Ahora bien, en cuanto al proyecto literario de la autora, sus “iluminaciones” resultan definitorias:

Entiendo solo fragmentos. Entiendo los personajes, pero la novela misma no está enfocada. El enfoque llega en momentos inesperados: nadie sabe por qué y el autor menos que nadie. Para mí, de ordinario, es la consecuencia de un gran esfuerzo. En mi caso las iluminaciones son la recompensa al trabajo. Toda mi obra ha surgido de esa manera (McCullers, 2017b: 115).

² Traducida al castellano por Ana María Moix y Ana Becciu bajo el título *Iluminación y fulgor nocturno. Biografía inacabada*.

Si lo que Joyce buscaba en su arte, por medio de las epifanías, era la “manifestación de algo espiritual” (Crelie, 2005: 93-100), las “iluminaciones” acaecidas a McCullers, durante su proceso de escritura, exponen el gesto premeditado de intervenir en la tradición literaria proponiendo una mirada alternativa. Esta mirada, en la mayor parte de sus relatos, viene de la mano de cuestiones vinculadas al género entendido como *gender*³. A modo de ejemplo, diremos que los personajes protagonistas de sus historias no presentan un género definido bajo los términos binarios; antes bien, tanto en su aspecto como en sus deseos, dan cuenta de un híbrido entre lo masculino y lo femenino. Parada frente al espejo de la cocina, Frankie Addams se ve a sí misma como una “big freak” (McCullers, 1951a: 600): demasiado alta y delgada para su edad, el cabello cortado como un varón, su ropa –una camisa y un pantalón corto– suelta y raída. El mismo aspecto y la misma edad que tiene Mick Kelly, una de las protagonistas de *The heart is a lonely hunter*, la primera novela publicada por McCullers en 1940 y que le valió el éxito y reconocimiento de la crítica. Una descripción similar podemos encontrar también en el personaje central de *The ballad of sad café*, su novela de 1943: Miss Amelia, la solitaria dueña del único bar del pueblo sureño donde transcurre la historia, es descrita como “una mujer morena, alta, con una musculatura y una osamenta de hombre” (McCullers, 1951b: 11). El aspecto de estos personajes es un indicio de que el conflicto que los atraviesa está vinculado con su diferencia respecto del mundo que los rodea; una diferencia que, por otra parte, parece ser el motivo de sus respectivas soledades.

La voz femenina en la literatura de Carson McCullers

Las decisiones estéticas que orientan el sentido de la literatura de Carson McCullers definen una postura ideológica acerca del lugar de la mujer escritora en el campo literario de la época. En su texto, *The resisting reader* (1978), Judith Fetterley afirma que la literatura estadounidense es fundamentalmente masculina en la medida que, incluso aquellos relatos que proponen temáticas entendidas como universales, definen los parámetros de tal universalidad en términos masculinos. En este sentido, la mujer lectora suele enfrentarse a narraciones que excluyen del protagonismo a las subjetividades femeninas o bien, las ubican en roles secundarios y rígidamente estereotipados. La consecuencia de esta experiencia sería provocar, en la lectora, una identificación escindida y errónea, porque al reflejarse en el héroe del relato –siempre masculino– se identifica con lo que ella no es. Vale decir, desde la trama narrativa se estimula la afinidad con un rol protagónico que, en la cultura y en la vida, a la mujer le es negado.

Los ejemplos del estudio que aporta Fetterley dan cuenta de lo que se conoce como literatura canónica estadounidense, es decir, la literatura escrita en América a partir del siglo XIX por los descendientes de los colonos europeos. Es una literatura que dialoga con la tradición literaria europea a la vez que la reinventa, creando –como lo ha explicado Leslie Fiedler (1960)– su propia mitología. Sin embargo, la narrativa norteamericana no se distingue de los modelos culturales patriarcales ni de la metáfora de la paternidad literaria que Gilbert y Gubar analizan con tanta agudeza en su ensayo *La loca del desván* (1998). Hablamos de una literatura para la cual la autoría masculina ha tenido, históricamente, legitimación absoluta. Y

³ Amícola explica que, en castellano, la palabra “género” supone las tres acepciones vinculadas a lo gramatical, lo sexual y lo literario. Sin embargo, el término *gender* vendría a aportar un plus de sentido asociado a lo cultural: “*Gender* es, por lo tanto, la marca agregada sobre la sexualidad que tiene impronta social y que se ha considerado por siglos como inmutable, a pesar de los cambios que ella ha venido sufriendo en tiempos y espacios diferentes...” (Amícola, 2013: 13).

dicha legitimación no atañe solamente a la escritura, sino también al acto de leer y de pensar, en tanto son presentadas como actividades ajenas e incluso “enemigas” del mundo femenino.

Semejante encrucijada demuestra que constituirse como escritora implicaría asimilar y trascender las imágenes representativas de lo femenino en la historia literaria, así como los roles que les han sido predestinados a las mujeres en el campo literario. En tanto el tema de fondo es la cuestión del poder, Fetterley explica que la primera instancia para lograr un posicionamiento legítimo es la toma de conciencia. “Consciousness is power” (Fetterley, 1978: 19), dice. Y a partir de aquí, propone plantear un nuevo método de lectura que contemple la revisión de la tradición literaria desde un nuevo punto de vista, pero también, que tenga en cuenta que a las mujeres se les ha robado el poder de nombrar.

Hemos señalado anteriormente que la literatura de Carson McCullers nos permite apreciar su mirada singular respecto de la tradición literaria. Esbozaremos, a continuación, algunos temas recurrentes en su obra, donde se observa este aspecto.

En primer lugar, la apropiación y reelaboración de personajes típicos de la literatura estadounidense canónica, que reaparecen en los relatos de McCullers como a través de espejos deformantes y que, por esto mismo, dan cuenta de una realidad distinta. El ejemplo con que iniciamos el presente trabajo es, precisamente, el personaje de Frankie Addams.

Había un espejo en la cocina, con aguas, colgado encima del fregadero. Frankie se miró en él, pero tenía los ojos grises como siempre. Había crecido tanto, aquel verano, que parecía un fenómeno, y tenía los hombros estrechos y las piernas demasiado largas. Vestía un pantalón corto azul y una blusa, y andaba descalza. Llevaba el pelo cortado como el de un chico, pero hacía tiempo que no se lo arreglaba y ahora ni siquiera se había hecho la raya. La imagen, en el espejo, se veía torcida y desfigurada, pero Frankie sabía muy bien cuál era su verdadero aspecto. Alzando el hombro izquierdo, ladeó la cabeza (2016: 17).

La protagonista es una niña de doce años, tan imaginativa como conflictiva. Su deseo es huir del pueblo sureño empobrecido y desesperanzado donde habita desde que nació. Allí vive junto a su padre, su pequeño primo, John Henry West y Berenice Brown, la criada de la familia que cumple un rol fundamental en la vida de Frankie, ya que no solo representa la única figura materna sino, principalmente, es la interlocutora infalible que permite a la protagonista exteriorizar sus pensamientos. La constitución del personaje de Frankie Addams tiene mucho en común con el protagonista adolescente por antonomasia de la literatura estadounidense: Huckleberry Finn.⁴ La edad, el origen geográfico y de clase, los vínculos y, sobre todo, el ansia inapelable de huir para sentirse libres son los factores que los emparentan. Sin embargo, Frankie es mujer. Y como un modelo que se reitera también en otros relatos de

⁴ En este sentido, es notable la apertura de la versión cinematográfica de la novela que, como se ha dicho, fue dirigida por Fred Zinnemann. En esta, luego del paneo que muestra un paisaje típicamente sureño —el río, la vegetación costera, el camino de tierra—, un plano general nos muestra a la protagonista que se aproxima, caminando, alegre y despreocupada bajo el sol estival. Sin embargo, hasta que no se acerca lo suficiente, el espectador no podría adivinar si se trata de una niña o de un niño. Es más, el aspecto del personaje —con su sombrero de paja, los pies semidescalzos, los pantalones sueltos y cortos y la camisa casi abierta, además del semblante alegre y despreocupado— resulta una referencia directa al héroe de la novela de Mark Twain.

McCullers, estas niñas⁵ nunca logran salir de sus pueblos. Todas las estrategias que despliegan para lograrlo fracasan. Y este destino, que resulta ineludible, no responde solo a cuestiones particulares de la estética del regionalismo sureño, sino también, está motivado por el género. En otras palabras, los mitos fundacionales del sur estadounidense parecen, de cierta forma, ir en contra de la narrativa nacional porque sus historias no revelan una mirada hacia el futuro, hacia el progreso de la nación, sino hacia un pasado que con frecuencia es caracterizado como la “Edad Dorada”. Ese estancamiento en un tiempo remoto y perdido desarticula el objetivo de la movilidad –la huida constante hacia el Oeste– que es central en la definición del “ser americano”.

The counter-myth to this is the myth of the South: preoccupied with place and confinement rather than space and movement, obsessed with the guilt and burden of the past, riddled with doubt, unease and the sense that, at their best, human beings are radically limited and, at their worst, tortured, grotesque or evil (Gray, 2004: 118).

Por lo tanto, la búsqueda identitaria en la región sureña está indefectiblemente ligada al sentimiento de derrota como consecuencia de la Guerra Civil y, además, es inescindible de la culpa y la vergüenza por la esclavitud. A estos sentimientos se suman la percepción de que se trata de una región “atrasada” respecto del resto de la Nación y un elenco de personajes cuya característica más visible es su monstruosidad, su deformidad, su anormalidad; en suma: lo grotesco. Este aspecto, en los personajes protagonistas de McCullers, es encarnado muy frecuentemente por mujeres y niñas.

El segundo aspecto de la obra de McCullers donde leemos un cuestionamiento al canon literario estadounidense se hace visible en la problematización del racismo y la esclavitud. En *The member of the wedding*, el personaje de Berenice –la criada que está a cargo del cuidado de Frankie y que además es, como hemos dicho, su principal interlocutora–, completa el conflicto de las diferencias de clase social y de género, con su sufrimiento a causa de la segregación racial.

Todos nosotros estamos como aprisionados. Nacemos de esta manera o de aquella otra y no sabemos por qué. Pero, sea como sea, estamos aprisionados. (...) Y yo estoy aprisionada peor que tú. (...) Porque soy negra –contestó Berenice–. Porque soy de color. Todo el mundo está prisionero de un modo u otro. Pero han puesto unas cadenas completamente especiales alrededor de toda la gente de color. Nos han dejado apretujados y solos en un rincón. (...) A veces esto es más de lo que podemos soportar (McCullers, 2016: 178-179).

Si bien McCullers no ha trabajado con exclusividad el problema racial, éste casi siempre está presente en sus historias revelando la tensión de una cuestión irresuelta para la cultura y la historia sureñas. Lo relevante es que los personajes de sus creaciones literarias exponen en

⁵ Mick Kelly, la protagonista de su primera novela, *The heart is a lonely hunter*, también ve frustrados sus sueños de estudiar música, convertirse en pianista e irse para siempre del pueblo sureño donde habita.

su corporalidad la ausencia de libertad y la derrota como marca identitaria del sur. Parafraseando el concepto desarrollado por Daniel Feierstein (2011) de que el cuerpo es el territorio donde se constituyen las relaciones sociales, podemos pensar que los problemas relacionados con la forma de vida sureña y, en definitiva, con la región, en la literatura de McCullers se trasladó a los cuerpos encarnados por los personajes.

Además de los conflictos recurrentes que los atañen (la inclinación a sentirse parte de comunidades que, a fin de cuentas, se desvanecen; la incomunicación como norma; el sentimiento persistente de inadecuación y soledad; la derrota y la injusticia como destino), hay un tema que recorre toda su obra de manera persistente: la ruptura de los estereotipos heteronormativos en la descripción, en los vínculos y en las luchas de los personajes. Y estos estereotipos siempre se muestran interceptados por los problemas de clase y de raza.

Conclusiones

Al igual que los personajes de tantos escritores contemporáneos y coetáneos de McCullers, los suyos también son *outsiders*; hombres y mujeres inmersos en una búsqueda permanente en pos de formar parte de una comunidad, o bien, de dar forma a una comunidad. Como la propia autora lo afirma, sus historias tratan acerca de “personas aisladas, solitarias, en su búsqueda de la expresión y en su deseo de integrarse espiritualmente en algo más grande que ellos” (McCullers, 2017b: 19). No obstante, este deseo siempre se ve frustrado y en ello reside su tragedia.

En sus novelas resulta evidente que las inquietudes de la escritora frente a los acontecimientos mundiales de su época (la Segunda Guerra, el avance del nazismo, etc.) y el destino relegado al que han sido confinados los sureños luego de perder la Guerra de Secesión aparecen simbolizadas a través de un tema recurrente que atraviesa sus historias: el fracaso. Los personajes fracasan en todos sus intentos por ver concretados sus deseos; los vínculos que entablan entre ellos están determinados por la incomunicación y, debido a esto, les resulta imposible sostener cualquier acción destinada a crear comunidades. La percepción del espíritu de la época en las obras de McCullers se leería bajo la representación de un mundo agotado y carente de sentido en el que todo intento de revolución no es más que una quimera.

En su revelador estudio acerca de las minorías en la literatura estadounidense, Márgara Averbach (1985) explica que el concepto de “visibilidad” es uno de los factores de mayor importancia dentro del esquema de relaciones sociales frente a una mayoría dominante. La visibilidad puede estar orientada a desviaciones físicas, biológicas o culturales y es tanto el motivo de la segregación, como también del deseo de asimilación de estos grupos minoritarios a partir de la supresión de las diferencias, es decir, de su propia identidad. Estas tensiones históricas y culturales también están presentes en la obra de Carson McCullers, una escritora blanca de clase media. Claramente, por su extracción social y étnica, McCullers no pertenece a una minoría y, sin embargo, entendemos que su literatura le da voz a aquellos que el sistema intenta acallar. Los conflictos de sus personajes constantemente ponen en jaque el llamado sueño americano antes que anhelarlo y si no salen nunca de “su región”, es porque están impedidos de llevarlo cabo.

Finalmente, la decisión de poner en evidencia el problema de los géneros, no como nota aislada de un relato sino como *leit motiv* de toda su narrativa, le ha permitido a la autora de Georgia crear para sí un lugar, un cuarto propio, en el campo literario de su época. Y este aspecto de su obra es la que la distingue de sus contemporáneos.

Referencias bibliográficas

- Amícola, J. (2013). *La batalla de los géneros. Novela gótica versus novela de educación*. Rosario, Beatriz Viterbo.
- Averbach, M. (1985). *Las minorías en la narrativa de los EEUU*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Crelier, A. (2005). "Epifanías en cine y literatura: Reflexiones sobre Los muertos de James Joyce y John Huston". En Parente, D. (Ed.). *La verdad a 24 cuadros por segundo. Estudios sobre cine*. Mar del Plata, Suárez.
- Feierstein, D. (2011). *El genocidio como práctica social: entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Fetterley, J. (1978). *The resisting reader: a feminist approach to American fiction*. Bloomington, Indiana University Press.
- Fiedler, L. (1960). *Love and Death in the American Novel*. New York, Criterion Books.
- Gilbert, S., y Gubar, S. (1998). *La loca del desván. La escritora y la imaginación literaria del siglo XIX*. Madrid, Cátedra.
- Glesson-White, S. (2003). *Strange Bodies. Gender and Identity in the Novels of Carson McCullers*. Tuscaloosa, The University of Alabama Press.
- Gray, R. y Robinson, O. (Eds.) (2004). *A Companion to the Literature and Culture of the American South*. Oxford, Blackwell.
- Joyce, J. (1992). "Los muertos". *Retrato del artista adolescente. Gente de Dublín*. México, Porrúa.
- McCullers, Carson (2016). *Frankie y la boda*. Barcelona, Planeta.
- (2017a). *"El mudo" y otros textos*. Traducción de José Luis López Muñoz. Barcelona, Seix Barral.
- (2017b). *Iluminación y fulgor nocturno. Autobiografía inacabada*. Traducción de Ana María Moix y Ana Becciu. Barcelona, Seix Barral.
- (2017c). *Stories, plays and other writings*. New York: The Library of America.
- (1951a). *The ballad of the sad café. The Novels and Stories of Carson McCullers*. Cambridge, The Riverside Press.
- (1951b). *La balada del café triste y otros relatos*. Traducción de Ana María Campuzano. Barcelona, Seix Barral.

La apropiación del discurso en estudiantes universitarios de primer ciclo

FERNÁNDEZ, Claudia (UNAJ, UBA) - claudia.frnndz@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar la forma en que los estudiantes universitarios de los inicios se instauran como enunciadores de sus propios discursos. Según la teoría de la enunciación, el enunciador siempre deja huellas que muestran su relación con la enunciación y con el enunciado, al hacerse cargo de la organización del texto y hacer referencia al propio discurso, al asumir la responsabilidad del tema del que trata, al citar otras voces, y al establecer una relación con su alocutario. La metodología de análisis adoptada es el análisis del error, por la que identificamos las formas idiosincrásicas, y buscamos su origen, con el fin de caracterizar la producción escrita de los estudiantes. Este trabajo, además, se enmarca en una investigación mayor, que tiene como meta hacer un diagnóstico de la competencia comunicativa académica de los estudiantes de la UNAJ, para, finalmente, diseñar propuestas didácticas pertinentes.

Palabras clave: apropiación del discurso – análisis del error – alfabetización académica.

Cita: Fernández, C. (2022, 7 y 8 de noviembre). *La apropiación del discurso en estudiantes universitarios de primer ciclo*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsede UNAJ.

Introducción

Como docente de talleres de lectura y escritura en diferentes contextos educativos (pregrado, grado) hemos podido constatar cierta dificultad de los estudiantes en constituirse como enunciadores de sus propios textos, sobre todo cuando se pasa de un yo narrativo de experiencias personales, a un yo explicativo de textos de otros autores. Lo que se percibe con bastante claridad y frecuencia es una dificultad de anclaje del texto en una situación enunciativa concreta. Los textos parecen “flotar” en la hoja en blanco.

Según la teoría de la enunciación (Ducrot, 1984; García Negroni y Tordesillas, 2001; Calsamiglia y Tusón, 2004), el enunciador siempre deja huellas que muestran su relación con la enunciación y con el enunciado, al hacerse cargo de la organización del texto y hacer referencia al propio discurso, al asumir la responsabilidad del tema del que trata aunque sea con distintos grados de explicitud, al citar otras voces, y al establecer una relación con su alocutario.

La inscripción de la persona en el discurso es un concepto clave porque articula la tensión subjetividad-objetividad en el discurso académico: el estudiante tiene que escribir un texto objetivo, científico, y a la vez, construir su propia voz (Fernández, 2015). Además, a los estudiantes universitarios de los inicios se les suma en muchas ocasiones, el desconocimiento del tema, de los géneros académicos y un bajo dominio de la lengua formal académica.

Es por eso que, en este trabajo, queremos indagar cómo los estudiantes universitarios se apropian de la lengua y se inscriben como autores en sus propios discursos. Para ello, seleccionamos un corpus con 27 trabajos prácticos producidos por los estudiantes en

pandemia¹. Decidimos operacionalizar las siguientes variables que darían cuenta de este proceso de apropiación: 1) Grado de separación del texto fuente, 2) Falta de sujetos en los enunciados, 3) Falta de oraciones principales, y 4) Confusión de las voces del texto (discurso referido).

Esta investigación es parte de un proyecto mayor², cuyo objetivo es analizar las producciones escritas de los estudiantes con el fin de hacer un diagnóstico sobre sus competencias y habilidades lingüísticas en el ámbito de los géneros académicos.

El análisis se ha realizado desde las teorías del Análisis del Error y de la Interlengua (hipótesis propias de la adquisición de segundas lenguas), que consideran el error un indicador de competencia. Desde esta metodología no se analizan solo los errores sino también las formas correctas para poder conformar una idea cabal de los saberes de los estudiantes. Por otra parte, tenemos en cuenta las investigaciones realizadas en el ámbito de la escritura académica que propone reconocer la existencia de escritores principiantes, inexpertos o noveles frente a expertos (Carlino, 2004).

El relevamiento y análisis de estas variables permitirán reconstruir el proceso de posicionamiento del enunciador independientemente del tipo de texto en el que esté involucrado. Con los resultados obtenidos esperamos formular sugerencias para la intervención didáctica.

Características del discurso académico

Una de las características más aceptadas de la escritura académica es que posee un estilo sobrio, objetivo, impersonal, es decir, que no permita apreciar el proceso comunicativo entre el autor y el lector. Durante la época de la ilustración, la transparencia del lenguaje académico se convirtió en el principal mandamiento estilístico de la tradición discursiva de occidente, y el ideal del llamado *plain-style* ha mantenido su validez hasta la época actual. Los textos académicos suelen caracterizarse por el hecho de que sus autores intentan, en gran medida, pasar desapercibidos, no solamente cuidando la morfosintaxis (*No escriba yo*), sino también, evitando la expresión de apreciaciones, sentimientos, dudas, opiniones personales, etc. en este sentido, suele hablarse también, del “tabú del yo” propio del lenguaje científico (Kretzenbacher, 1995: 15-39). Sin embargo, dependiendo del género discursivo (monografías, tesis), de las disciplinas y de otros factores contextuales, como podría ser la situación de evaluación, los autores tienen que asumir su rol en la enunciación sin borrarse total o parcialmente.

Por otra parte, la inscripción del enunciador en su propio discurso, o sea, asumir un rol, según varias investigaciones, depende, a grandes rasgos, de la disciplina (se usa más la primera persona –singular o plural– en tesis de Literatura y Filosofía que en las de Ciencias Naturales y Exactas), y del grado de experticia. Se comprobó que los escritores de tesis de maestría y de doctorado tienen mayor facilidad para asumir el rol de enunciadores y hacerse cargo de sus escritos que los de tesis de grado (Fernández, 2015).

¹ La decisión de conformar el corpus con los textos producidos en pandemia responde a que en este periodo los trabajos prácticos y los exámenes se hicieron a través del campus virtual, lo que facilitó la recolección de los textos.

² “Diagnóstico, planificación, retroalimentación y desarrollo de las competencias lingüísticas académicas como garantía de inclusión de estudiantes en los estudios superiores”, UNAJ Investiga 2021-2023.

Una forma de explicar las dificultades que tienen los estudiantes de los inicios al asumirse como autores de sus escritos, pueden ser las representaciones que tienen sobre la escritura. Coincidimos con Carlino (2005) en su diagnóstico. En primer lugar, los estudiantes suelen creer que la escritura solo es un medio de comunicar algo que se sabe y no una herramienta cognitiva para pensar. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, escribir parece una tarea instantánea, si se sabe lo que se quiere escribir, solo hay que escribir. Por último, escribir es una técnica básica que, una vez que se aprende, se domina totalmente, para cualquier situación y para cualquier tipo de conocimiento. Agregaríamos otra representación que consiste en la firme creencia de los estudiantes que afirman entender el texto pero que no lo pueden reflejar en la escritura.

Si bien existe un consenso en hablar de escritores inexpertos o principiantes frente a escritores expertos o consumados, Carlino (2004) propone no hablar de categorías abosolutas sino de fases por las que pasa un escritor cuando se encuentra con un tema o tarea nueva. Sin embargo, no es lo mismo el pasaje de un experto que pasa de sus tareas habituales a tareas nuevas, que el de un principiante estudiante que aprende a ser un escritor experto. Un escritor experto tiene un dominio de las habilidades y técnicas de lectura y escritura, que le permiten resolver con bastante rapidez y solvencia las tareas nuevas (temas, tareas, géneros). En cambio, los escritores inexpertos o aprendices tienen que pasar un largo camino antes de convertirse en expertos. Probablemente, el primer paso hacia el dominio de la escritura académica sea la capacidad de apropiación de un texto.

Teoría de la enunciación: subjetividad y deixis

El interés por indagar sobre la subjetividad en el lenguaje tiene su origen en los fundamentos de la teoría de la enunciación, desarrollada sobre todo por Benveniste (1980) y la escuela francesa (Ducrot, 1984; Kerbratt Orechioni, 1993; Calsamiglia y Tusón, 2004).

La enunciación es entendida como un acto individual de apropiación de la lengua por parte del hablante. Para esta teoría, la lengua es un sistema abstracto que se convierte en comunicación gracias a la enunciación. En ese proceso de actualización de la lengua, el hablante se inscribe en el discurso e insta a su interlocutor. En palabras de Benveniste:

En tanto que realización individual, la enunciación puede definirse, en relación con la lengua, en un proceso de apropiación. El locutor se apropia del aparato formal de la lengua y enuncia su posición de locutor mediante indicios específicos, por una parte, y por medio de procedimientos accesorios, por otra. Pero inmediatamente, en cuanto se declara locutor y asume la lengua, implanta al otro delante de él, cualquiera que sea el grado de presencia que atribuya a ese otro (Benveniste, 1980: 84-85).

En este enfoque, la subjetividad u objetividad del discurso es un efecto de sentido. El hablante, por medio de “indicios específicos” o de “procedimientos accesorios” deja huellas de su posición en la enunciación y de su relación con el enunciado. La subjetividad se manifiesta de dos maneras: en la relación del enunciadore con su enunciación, y por lo tanto, también con su interlocutor (deixis de persona); y en la relación del enunciadore con el enunciado, expresando sus opiniones y sentimientos (modalidad codificada en verbos, adverbios, adjetivos).

A partir del estudio de la *deixis* Benveniste distingue dos planos de la enunciación: la *historia* y el *discurso*. El *discurso* se organiza en torno a la categoría de persona (*yo/tú*) y hace referencia al espacio y al tiempo de la enunciación. Las marcas de persona indican un alto grado de subjetividad. Los tiempos verbales son el presente, el pretérito perfecto y el futuro.

La *historia*, en cambio se organiza en torno a la 3ª persona. Narra hechos pasados sin la intervención del hablante. Se excluye todo lo que sea del orden del discurso (marcas deícticas, índices de subjetividad). La ausencia de deixis de espacio, tiempo y de persona genera un efecto de objetividad. Los tiempos verbales son el pretérito imperfecto, el perfecto simple y el pluscuamperfecto.

Ducrot (1984), por su parte, retoma las ideas de Bajtin sobre el carácter dialógico del enunciado y plantea el concepto de polifonía como una forma de cuestionar la unicidad del emisor. Así, se reconoce una multiplicidad de voces en un texto que se pueden identificar de la siguiente manera: el *emisor* o sujeto empírico: quien efectivamente produce el discurso; el *locutor* o sujeto de la enunciación: la voz que toma el enunciado bajo su responsabilidad; y el *enunciador* o sujeto del enunciado: las otras voces o puntos de vista que aparecen en el discurso. Este fenómeno permite al enunciador construir una voz propia y dialogar con otras voces en un texto.

Según este enfoque, el hablante siempre deja huellas que muestran su relación con la enunciación y con el enunciado. El relevamiento y análisis de estas huellas permiten reconstruir la imagen o posicionamiento del enunciador independientemente del tipo de texto o discurso en que esté involucrado.

Enfoque metodológico: el análisis del error

En el ámbito de la adquisición de las lenguas segundas, existe una larga trayectoria y un sólido cuerpo teórico en torno al análisis del error (Corder, 1971 y 1981; Fernández, 1997; Bustos, 1998; Penedés, 2003) y de las formas idiosincrásicas que conforman la interlengua o lengua en construcción. El error da mucha información acerca de lo que sabe el hablante de una lengua. Si se analizan las formas que se desvían de la norma (error) y también se tienen en cuenta las formas correctas, se puede hacer un diagnóstico sobre lo que el hablante sabe, y también sobre lo que no sabe. También es importante establecer la diferencia entre faltas (*mistakes*) y errores (*errors*) como un dato clave para un diagnóstico certero de la producción de los hablantes no nativos. No tiene la misma categoría una *falta* o error de actuación y el *error*, o error sistemático que afecta a la competencia del aprendiente. Mientras los primeros tienen muy poca importancia en el proceso de adquisición de la lengua, los errores sistemáticos son los responsables del alejamiento de la norma lingüística. Así pues, son este tipo de errores los que aportan información sobre la competencia de los estudiantes, y lo que nos permitirá evaluar la gravedad del error y buscar la manera de corregirlo.

La principal ventaja que aporta el Análisis del Error (AE) es que se amplía el número de posibles causas, gracias a lo cual se han desterrado las connotaciones negativas que antes tenía el error y se ha transmitido al aprendiz la idea de que los errores son parte natural del proceso de aprendizaje (Bustos Gisbert, 1998: 11). Y aunque esta afirmación se realiza en el ámbito del aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras, bien puede extrapolarse al aprendizaje de una lengua académica (lengua desconocida por los estudiantes y cuyas reglas necesita aprender).

Además, esta investigación se enmarca en una lingüística del corpus interdisciplinaria con una fuerte base cognitiva, mentalista y socioconstructivista del lenguaje (Parodi, 2008). Esta metodología permite llevar a cabo investigaciones empíricas en contextos auténticos, estudiando unidades de sentido con propósitos comunicativos específicos: respuesta a examen, trabajo práctico, etc.

El corpus

Este corpus³ se conformó con 27 trabajos prácticos (TP2) de los estudiantes que cursaron el Taller de Lectura y escritura, perteneciente al segundo cuatrimestre del 2020 y 2021. Tiene un total de 4.677 palabras, por lo que el promedio de palabras de cada texto es de 173,2 (el texto más corto tiene 99 palabras y el más largo, 330). El modelo de respuesta esperada que presentamos, tiene 175 palabras.

El trabajo práctico elegido es la solicitud de un resumen muy guiado de una nota de opinión (texto argumentativo, polifónico), trabajada en clase, en la que se pide a los estudiantes la presentación del artículo, el tema o problemática, la hipótesis y dos o tres argumentos. Se ofrece una estructura que no se puede modificar⁴, como se muestra a continuación. Vale aclarar que, además de esta consigna, y en virtud de lo trabajado en clase, se le recomienda a los estudiantes que reeleboren el texto fuente (no copien) y que eviten la primera persona, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Trabajo práctico.

Consigna

De acuerdo con la problemática, la hipótesis y los argumentos delimitados en las actividades sobre el texto “Más información, menos conocimiento”, resume el contenido de la nota de opinión de Vargas Llosa:

En la....., el escritor y político Mario Vargas Llosa plantea.....

Al respecto, el autor.....

.....

Para fundamentar su postura,

En primer lugar,.....

.....

Finalmente, el autor concluye... ..

.....

Fuente: Sozzi (2016)

Se espera que el estudiante responda un texto como el que sigue (en negrita la estructura dada):

En la nota de opinión “Más información, menos conocimiento”, **el escritor y político Mario Vargas Llosa plantea** cuáles son los efectos cognitivos que producen las nuevas tecnologías.

³ Cabe aclarar que el corpus utilizado para este trabajo es un pequeño recorte del corpus del trabajo de investigación antes citado, que consta de, aproximadamente, 300 textos.

⁴ Un tema que no abordaremos en este trabajo, pero nos interesa retomar en futuras investigaciones, es si ofrecer un esquema muy pautado, que obliga a una forma de respuesta con pocas variaciones, resulta más productiva que permitir que la respuesta del alumno sea libre.

Al respecto, el autor sostiene que Internet produce usuarios y lectores menos capaces de procesar y construir conocimientos valiosos.

Para fundamentar su postura, Vargas Llosa brinda distintos argumentos.

En primer lugar, indica que internet es una herramienta, que por un lado, ofrece rapidez en la búsqueda de información, pero que reduce las capacidades intelectuales de los usuarios, por la dependencia que genera. En segundo lugar, afirma que la red atenta contra la lectura profunda y crítica porque el usuario se acostumbra al “mariposeo cognitivo” propio de la lectura fragmentaria, que va saltando de una cosa a otra.

Finalmente, el autor concluye que si el ser humano sigue dependiendo de internet y sigue confiando al ordenador todas las tareas cognitivas que antes realizaba, será incapaz de construir estructuras estables de conocimiento. Dicho de otra manera, en palabras de Vargas Llosa: “Cuanto más inteligente sea nuestro ordenador, más tontos seremos”.

Las variables analizadas

Dado que el resumen es un texto explicativo, el estudiante tiene que respetar las características del tipo textual: usar la tercera persona, no expresar opinión ni valorar, transmitir con claridad y precisión lo que se presenta en el texto fuente. Por esta razón, y basándonos en la experiencia de haber corregido este tipo de tareas, nos propusimos buscar marcas que permitieran ver la apropiación del texto, dejando de lado la primera persona y sus mecanismos de desgentivación. Los indicadores seleccionados fueron: 1. Grado de separación del texto fuente; 2. Falta de sujetos en los enunciados; 3. Falta de oraciones principales, y 4. Discurso referido: confusión de las voces del texto.

1. Grado de separación del texto fuente. O grado de reelaboración propia del texto fuente. O, *¿Lo hago con mis palabras, profe?* Es muy frecuente que, para responder a una pregunta, los estudiantes copien y peguen textualmente, o que intenten un tipo de modificación que no llega a ser una reelaboración. La copia textual, si se selecciona bien el fragmento, puede indicar que el estudiante comprendió el texto y la pregunta, pero que no supo o no pudo elaborar un texto propio. Por ello, lo consideramos un indicador de que los estudiantes no se pueden apropiar del texto, que no se instauran como enunciadores del texto que producen. Las estrategias que se utilizan son varias, dado que se trata de algo gradual, que puede ir desde la copia textual, la copia “pinza”⁵, transformaciones solo del léxico (muchas veces inadecuadas), hasta transformaciones de algunas partes de oraciones o de oraciones enteras, etc. En contra de nuestras hipótesis, este fenómeno no se produce más en la primera parte del cuatrimestre. También es una práctica más habitual de lo esperado, aunque es baja la cantidad, 4 estudiantes de un grupo de 27 hicieron copia textual.

A continuación, presentamos algunos ejemplos. Lo que está subrayado es la copia textual, en negrita mantenemos la estructura dada para su respuesta y reponemos en letra diferente (Times New Roman), las palabras que fueron quitadas del original para poder apreciar de qué manera se realizan los cambios:

⁵ Llamo *técnica de la pinza* a esa forma de extraer algunas partes de un texto sobre la base de una copia textual. A veces se hacen transformaciones mínimas de léxico, o cambian de lugar algún circunstancial de tiempo o de lugar, pero el texto no se transforma.

Para fundamentar su postura, Vargas Llosa brinda distintos argumentos. En primer lugar, la gente no tiene la culpa de no poder leer por qué se acostumbraron a picotear información en sus computadoras sin tener necesidad de hacer prolongados esfuerzos de concentración. **En segundo lugar,** Aunque me da la impresión de ser riguroso y sensato, yo carezco de los conocimientos neurológicos y de informática para juzgar hasta qué punto son confiables las pruebas y experimentos científicos que describe en su libro. (T26)

Para fundamentar su postura, Vargas Llosa brinda distintos argumentos. En primer lugar dice que hay pruebas concluyentes de que, cuando la memoria de una persona deja de ejercitarse, porque para ello cuenta con el archivo infinito que pone a su alcance un ordenador, se entumece y debilita como los músculos que dejan de usarse. **En segundo lugar** cita a Van Nimwewgen, un erudito estudioso de los efectos de internet en nuestro cerebro y en nuestras costumbres que afirma, que ese progreso tiene por consecuencia confiar a los ordenadores todos los problemas cognitivos, lo cual reduce “la capacidad de nuestros cerebros para construir estructuras estables de conocimientos”. (T27)

2. Falta de sujetos en los enunciados: La falta de sujetos en los enunciados indica que los estudiantes tienen dificultades en identificar el tema y los subtemas que se tratan en el texto fuente. Creo que también indican la dificultad en reconocer la jerarquía temática (temas principales y secundarios, problemática e hipótesis). En los ejemplos presentados no se puede recuperar el referente en la oración, lo que genera falta de coherencia y cohesión en los trabajos prácticos. Este referente “perdido” podría estar dos oraciones más atrás, pero no pueden usar estrategias para recuperarlo. De 27 textos, faltan 15 sujetos en oraciones que por lo tanto, quedan mal formadas. Es decir un 55,5% de errores de falta de sujeto. Como estos errores están distribuidos en 10 textos, tendríamos que un 37% de los textos presentan errores de falta de sujetos.

En la nota de opinión “Más información, menos conocimiento”, el escritor y político Mario Vargas Llosa plantea la problemática que **S** genera sobre la utilización, uso excesivo y facilidad de encontrar información en la web. [...] Sin embargo, **S** tiene un costo alto que llevará a una transformación cultural y la disminución o anulación del ejercicio de la memoria. (T16)

Para fundamentar su postura, Vargas Llosa brinda distintos argumentos. En primer lugar OP el hecho de que diferentes catedráticos han mostrado dificultades propias y con sus estudiantes a la hora de abordar la lectura. También **S** sostiene que la facilidad de conseguir información veloz y resumida, causó una pérdida de hábito y hasta la facultad de prestar atención y reflexionar sobre la literatura. (T16)

En la nota de opinión “Más información, menos conocimiento”, del escritor y político Mario Vargas Llosa, S plantea cuales son los efectos cognitivos que producen las nuevas tecnologías. (T23)

Para fundamentar su postura, Vargas Llosa brinda distintos argumentos. En primer lugar, dice que **S** genera pérdida de memoria, ya que se debilitan y entumescen sus músculos. En segundo lugar, habla de que

S genera dependencia porque no sólo S es una herramienta sino que también S es un utensilio que se adapta para informarse y no pensar. Además, S colabora con la pérdida de la concentración y la falta de lectura. Por último, demuestra que cuanto más inteligente sea nuestro ordenador, más tontos serán los usuarios. (T24)

3. Falta de oraciones principales: la falta de oraciones principales (OP) indica que el autor del texto no se instaure como enunciador. No toma las riendas de su escrito. Probablemente, no tenga clara la finalidad del escrito. Esta característica muestra una relación débil con el texto fuente cuyos conceptos o ideas el estudiante tiene que exponer en una respuesta de un trabajo práctico. Esta variable se relaciona directamente con la variable siguiente, la delegación de la voz. En este caso, hay 9 casos de falta de oraciones principales, de los 27 textos. Nuevamente, nos encontramos con que un 33,3% de textos presentan falta de oraciones principales.

Para fundamentar su postura, Vargas Llosa brinda distintos argumentos. En primer lugar OP el hecho de que diferentes catedráticos han mostrado dificultades propias y con sus estudiantes a la hora de abordar la lectura. (T16)

En segundo lugar, OP no es verdad que internet sea solo una herramienta, es una parte de todos y hasta el propio cerebro se va adaptando a las nuevas funciones del sistema, haciendo que se vuelva dependiente de aquellas herramientas. (T19)

Para fundamentar su postura, Vargas Llosa brinda distintos argumentos. En primer lugar, OP cuando la memoria de una persona deja de ejercitarse, se debilita como los músculos que dejan de usarse, además de que el cerebro se adapta tanto a la facilidad para conseguir la información que va renunciando a pensar por sí mismo y se va convirtiendo en dependiente de estas herramientas (T20)

Para fundamentar su postura, Vargas Llosa brinda distintos argumentos. En primer lugar, ... OP cuando la memoria del internauta deja de ejercitarse se entumece y debilita como un músculo debido a que se necesita un ejercicio constante de aprendizaje ... (T21)

Discurso referido: Confusión de las voces del texto

La capacidad de reconocer voces en un texto es directamente proporcional a la capacidad de delegar la voz en la construcción de un texto explicativo. Muchas veces aparecen confusiones tanto en el reconocimiento como en la distinción de las voces de un texto. En el texto que nos ocupa, Vargas Llosa es el autor de un texto argumentativo que hace varias citas con diferentes finalidades. En primer lugar, hace citas directas e indirectas de Nicholas Carr, cuya historia le sirve para presentar la problemática del texto. En segundo lugar, cita Joe O'Shea, filósofo de la Universidad de Florida, un defensor de la no lectura de libros cuando existen resúmenes en internet, que cumple un rol contraargumentativo ("... sino que el filósofo de marras crea que uno lee libros solo para informarse"). En tercer lugar, cita a la profesora Hayles, de la Universidad de Duke para hacer propio su argumento ("Ya no puedo conseguir

que mis alumnos lean libros enteros”). Finalmente, cita a Van Nimwegen, para fortalecer su hipótesis (“confiar a los ordenadores la solución de todos los problemas cognitivos, lo cual reduce “la capacidad de nuestros cerebros para construir estructuras estables de conocimientos”). Sintetizamos en un cuadro estas citas y su rol en el texto:

Figura 2. Las citas del texto en relación al rol que tienen en el texto.

Autores citados	Función de la cita
Nicholas Carr	Presentación de la problemática
Van Nimwegen	Refuerzo de la hipótesis
José O’ Shea	Polemizar. Presentar un contraargumento
Katherine Hayles	Reforzar un argumento

Fuente: elaboración propia.

El análisis revela, con mucha claridad, que de 27 textos, hay 16 que no presentan ninguna cita, ni directa ni indirecta, que no sean las que aparecen en la consiga. De los 11 textos que hacen citas, hay dos que citan bien a Nicholas Carr y a Vargas Llosa y otros dos cuyas citas están copiadas textualmente, sin marca de cita textual. En 5 textos aparecen bien las citas (lo que dice cada autor) pero se declara un rol diferente al rol que cumplen en el texto de Vargas Llosa: la historia de Nicholas Carr aparece como argumento y no como problemática y esto se repite. Por último, en 5 TPs aparece la confusión entre los autores que presentan argumentos y contrargumentos: se tratan como si fueran argumentos a favor de la postura de Vargas Llosa. Los ejemplos de 1 a 3 muestran esta confusión:

1) En tercer lugar, citando las declaraciones de Joe O’Shea y Katherine Hayles intenta mostrar (Vargas Llosa) cómo el uso de las tecnologías e Internet limita la capacidad de concentración y reflexión; refiriéndose a cómo el uso de estas tecnologías llevaron a perder la competencia de reflexionar y seguir el hilo conductor del material de lectura, sea este extenso o no. (T10)

2) **En segundo lugar**, el autor (Vargas Llosa) nos relata los testimonios de los profesores de Joe O’sea y Katherine Hayles, los cuales utiliza para argumentar la falta de capacidad de los alumnos y profesores, quienes no pueden enseñar y aprender de los métodos tradicionales al estar tan malacostumbrados al abuso de la tecnología. (12)

3) En tercer lugar, confirma (Vargas Llosa) tristemente junto a un filósofo que los usuarios ya no leen, puesto que, leer un libro de principio a fin no tiene sentido, si, pueden tener toda la información con mayor rapidez en la Web. (T9)

Resultados

El análisis exploratorio, realizado solo en 27 textos del corpus general, ofrece resultados que confirman las hipótesis de partida de que existen, al menos, tres grupos distinguibles en un curso. Los errores encontrados en relación a las variables analizadas se encuentran, aproximadamente en un tercio del total del corpus. Es necesario profundizar este análisis desde lo cualitativo y también desde lo cuantitativo.

Por ejemplo, hay un 37% de los textos que presentan errores de falta de sujetos y de falta de oraciones principales. En estas oraciones que faltan, la mayoría incide en la delegación de la voz, lo que genera la confusión de la voz del texto fuente y la voz del enunciador. En cuanto a la confusión en la presentación del discurso referido, la incidencia es levemente menor, de un 24%, pero no podemos dejar de lado, en este análisis, que más de la mitad de los estudiantes, responden la consigna evitando citar a los autores que usa Vargas Llosa en su texto.

Una variable no prevista al principio fue el grado de realización de la tarea: solo 11 trabajos prácticos se resolvieron completamente. El esquema propuesto terminaba con "Por último...". 16 textos se quedaron en "En segundo lugar", o agregaron un "En tercer lugar", pero no cerraron de ninguna manera. Este indicador, que desde luego, generó bastantes textos más cortos de lo esperado, muestra claramente la falta de internalización del proceso de planificación, textualización y revisión de los textos. Por su parte, la falta de un cierre, aunque obligado por el esquema, es una muestra de que el estudiante no escribe con una finalidad comunicativa, no tiene todo el texto en la cabeza antes de escribir.

Consideraciones finales

A partir de los resultados del análisis, caracterizamos los textos como no autónomos (la falta de sujetos o de oraciones principales indica la falta de anclaje); textos muy cortos, muy largos, y sin terminar, que evidencian la dificultad de apropiación del texto fuente y de reelaboración de un texto propio (textos muy pegados al texto fuente); falta de precisión y de claridad en la presentación de conceptos o ideas; confusión en la presentación de las voces del texto; dificultad para delegar la voz.

Como mencionamos antes, hipotetizamos que la causa de estos errores puede ser la falta en la comprensión cabal de los textos fuente, la ausencia de un objetivo de escritura (y también de lectura), una débil o nula internalización de los procesos cognitivos de planificación, escritura, revisión y reescritura. Todo esto nos hace pensar en que están muy arraigadas las representaciones sobre la escritura (Carlino, 2005) que presentamos al principio de este trabajo. Todas estas causas suelen, además, estar en relación de interdependencia.

Por lo dicho antes, es necesario seguir la investigación en dos sentidos, por un lado, profundizando el análisis cuantitativo, para dar más fuerza a las hipótesis. Por otro lado, analizando textos realizados sin esquema, para ver si existen diferencias en la elaboración de los escritos. Y, por último, contrastando con el análisis de resúmenes realizados para otras materias (Problemas de Historia Argentina o Prácticas Culturales) que no tengan el foco puesto en la lengua sino en el contenido.

En cuanto las propuestas didácticas, surge la necesidad de que los estudiantes adquieran o refuercen competencias lingüísticas y discursivas básicas antes de adentrarse en los géneros académicos propios de su especialidad. A riesgo de sonar muy repetitiva, propongo retomar la presentación de, al menos dos borradores, con correcciones, para la elaboración de los Trabajos prácticos.

Referencias bibliográficas

- Bustos Gisbert, J. M. (1998). "Análisis de errores: problemas de categorización". *Dicenda*, N° 16, pp. 11-40.
- Benveniste, E. (1966). *Problemas de Lingüística General I*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2004). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- Carlino, P. (2013). "Alfabetización académica diez años después". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, N° 57, pp. 355-381.
- *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2004). "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". *EDUCERE*, Año 8, N° 26, julio-agosto-septiembre, pp. 321-327.
- Corder, S. P. (1971). "Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores". En Muñoz Licerias, J. (Comp.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, pp. 63-77.
- (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford, Oxford University Press.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona, Paidós.
- Ducrot, O., y Todorov, T. (1983). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Fernández, C. (2015). *La inscripción del autor en la escritura académica. Análisis de monografías escritas por estudiantes nativos y no nativos de español*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
- Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.
- Gallardo, S. (2004). "La presencia explícita del autor en textos académicos". *Rasal*, 2, 31-44.
- García Negroni, M. M. (2008). "Subjetividad y discurso científico- académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español". *Revista Signos*, 41 (66), 5-31.
- García Negroni, M. M., y Tordesillas, M. (2001). *La enunciación en la lengua. de la deixis a la polifonía*. Madrid, Gredos.
- Kerbrat Orecchioni, C. (1993). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Edicial.
- Kretzenbacher, H. L. (1995). "Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften?". En Kretzenbacher y Weinrich (Eds.), pp. 15-39.
- Parodi, G. (2008). "Lingüística de corpus: una introducción al ámbito". *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46 (1), pp. 93-119. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000100006>.
- Penadés Martínez, I. (2003). "Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores". *Lingüística en la Red*, N° 1. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/revista/6532/A/2003>.

Sozzi, M. (Coord) (2016). *Taller de Lectura y escritura. La lectura y la escritura en diferentes disciplinas en el comienzo de los estudios universitarios*. Florencio Varela, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Al otro lado del mar y más allá, la noche: aspectos de la continuidad de lo fantástico en el Romanticismo alemán y la literatura argentina actual

FERRARI, Mariela (UBA, UNAJ) - elafer@gmail.com

Resumen

El presente trabajo explora los trazos de la continuidad entre lo fantástico terrorífico, el horror fantástico, desde sus inicios, a finales del siglo XVIII, en los Romanticismos alemanes y en el actual boom de la literatura de horror en Argentina, un boom definido en términos de producción y consumo (en el contexto del éxito mundial de la literatura de terror). Esta forma (el horror fantástico) adquiere sentidos diversos y muestra una especificidad diferenciada en cada contexto tempo espacial, en los orígenes de lo fantástico a finales del siglo XVIII, en Europa, y a comienzos del siglo XXI, en Argentina, en la poética de diversos autores y en obras específicas, tal como la que nos ocupa, *Nuestra parte de noche*, de Mariana Enríquez [2019] (2022). La idea central del presente trabajo es que, si en sus orígenes, el terror político de impronta europea se traslada a la literatura argentina en formas realistas explícitas, en el horror o el terror de la literatura de Enríquez se utiliza lo fantástico como expresión espectral y siniestra de un “inconsciente político” (Jameson, 1989).

Palabras clave: Literatura fantástica y terror – Romanticismo alemán – Literatura argentina contemporánea.

Cita: Ferrari, M. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Al otro lado del mar y más allá, la noche: aspectos de la continuidad de lo fantástico en el Romanticismo alemán y la literatura argentina actual*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

“Los miedos, como todas las emociones, no son atemporales”, indica Miguel Vedda en *Cazadores de ocasos. La literatura de horror en tiempos del neoliberalismo* (2021: 220). Tal como el amor, en sus sentidos y asociaciones (por ejemplo, el amor como enfermedad o asociado al sufrimiento), el miedo es una emoción histórica, es decir, las emociones se configuran de maneras diversas en diferentes épocas y poseen diferentes significados y asociaciones propias en contextos históricos específicos. Hay, no obstante, algunas variables que muestran una recurrencia, una continuidad de motivos de lo fantástico terrorífico, el horror fantástico, desde sus inicios, a finales del siglo XVIII, en los Romanticismos alemanes¹ y en el actual boom de la literatura de horror en Argentina, un boom definido en términos de producción y consumo (en el contexto del éxito mundial de la literatura de terror). Esta forma (el horror fantástico) adquiere sentidos diversos y muestra una especificidad diferenciada en cada contexto tempo espacial, en los orígenes de lo fantástico a finales del siglo XVIII, en Europa, y a comienzos del siglo XXI, en Argentina, en la poética de diversos autores y en

¹ Presuponemos aquí la distinción espacial y cronológica que diferencia a los círculos románticos en la literatura alemana más reconocidos: el primer Romanticismo o Romanticismo temprano, el Romanticismo de Jena (cuyos exponentes centrales son los hermanos Schlegel o Wilhelm von Humboldt), el Romanticismo de Heidelberg (aquí sobresalen Arnim von Achim, Clemens Brentano o los hermanos Grimm) y el Romanticismo de Berlín o Romanticismo tardío (en el que se sitúan figuras como E.T.A. Hoffmann o Joseph von Eichendorff).

obras específicas, tal como la que atañe al presente trabajo, *Nuestra parte de noche*, de Mariana Enríquez [2019] (vigésimo tercera edición en 2022). La idea central en este análisis es que, si en sus orígenes, el terror político de impronta europea se traslada a la literatura argentina en formas realistas explícitas, en el horror o el terror de la literatura de Enríquez se utiliza lo fantástico como expresión espectral y siniestra de un “inconsciente político” (Jameson, 1989).

Como indica Pablo Ansolabehere, el terror ingresa en los inicios de la literatura argentina de la mano de la política, agregamos, bajo las formas de la violencia y delimitado desde una dicotomía (respecto de una “otredad” absoluta que es la irrupción de lo fantástico en sí). Para el crítico, ya en los orígenes de la literatura nacional, el terror está vinculado de manera directa con lo político, en obras como *El matadero* o *La cautiva*, de Esteban Echeverría o en *Amalia*, de José Mármol. Esta asociación entre el terror y lo político perdura hasta la actualidad, con el elemento agregado de lo fantástico, una constelación que constituye un primer aspecto de la continuidad de lo fantástico en su origen, en el Romanticismo alemán y en la literatura argentina, en su nacimiento y hasta hoy. Para Ansolabehere, en la década de 1830, Juan Manuel de Rosas domina con rigor creciente la escena política argentina: “A Rosas sus enemigos le adjudican, entre otras cosas, el haber importado con éxito y originalidad una experiencia que forma parte de la historia de la Revolución Francesa: el Terror (dicho así, con mayúsculas). Si en Francia las cabezas rodaron con creciente velocidad gracias al dispositivo moderno de la guillotina, en Argentina, Rosas y sus acólitos acometieron la tarea con el expediente artesanal y criollo del degüello a cuchillo”. Cierra el crítico “La literatura argentina crece y se alimenta de ese Terror” (Ansolabehere, 2018: 3).

Hasta hoy, vale la premisa del crítico argentino, pero hay un elemento particular, sin embargo, que no está presente en esos comienzos de la literatura argentina y su relación con el terror político; un elemento que resulta indispensable para pensar el *boom* del horror en la ficción argentina actual, que ha sido mucho más vinculada (por un tema de llegada crítica y mayor cercanía lingüística) al gótico. Ese elemento ausente en los inicios de la literatura argentina es lo fantástico. Aquí aparece el primer vínculo entre el horror actual en la literatura argentina (de matiz gótico-fantástico) y la literatura fantástica y de horror en el Romanticismo alemán. Lo fantástico en la literatura alemana se vincula también en muchos casos a las condiciones políticas y sociohistóricas del contexto y como reacción y rechazo ante el Terror de la Revolución Francesa y la posterior invasión napoleónica, en obras como “Das Bettelweib von Locarno” [La mendiga de Locarno] (1810), de Heinrich von Kleist, o en “Der tolle Invalide vom Fort Ratonneau” [El inválido loco del fuerte Ratonneau] (1818), de Achim von Arnim, donde se manifiesta la crítica velada al poder, representado por el orden absolutista y la introducción de una justicia metafísica que el espectro (el otro espectral), como elemento fantástico, permite validar. Vale en estos textos lo mismo que en el que hoy nos ocupa: si el poder en el orden terrenal es gobernado por “el mal”, el orden sobrenatural viene a remedar esa forma de injusticia. En sus resonancias con respecto a la representación del horror fantástico en el presente, la novela plantea el problema del poder en el orden terrenal (sociohistórico, político) y en un orden sobrenatural, en la duplicidad del mal metafísico y el mal terrenal, pero también retoma aquel Terror político (con mayúsculas), en la representación del paralelismo entre terror literario y terrorismo de Estado, vinculada a la representación del nexo entre desaparecidos de la dictadura y aparecidos o espectros (cf., por ejemplo, Ballarín Aguarón, en su tesis *Voces de intratumba. Posmemoria y fantasma en Nuestra parte de noche y pequeñas mujeres rojas*, 2021). Una línea de sentido que surge de esta duplicidad,

desaparecidos-aparecidos (espectros), es el problema de la identidad en el texto (o el cuestionamiento del concepto de identidad que lo fantástico representa²).

En su ensayo dedicado al Romanticismo alemán, titulado *El alma romántica y el sueño*, Albert Béguin se ocupa de delimitar algunas características de la literatura romántica alemana, vinculadas a la duplicidad, la dualidad y el desdoblamiento, la representación de las fronteras o la liminaridad entre ámbitos crecientemente diferenciados desde el siglo XVIII, como la confrontación entre los planos del sueño y la vigilia; lo nocturno y lo diurno; la vida y la muerte; lo consciente y lo inconsciente, lo invisible y lo sensible, entre otros aspectos de la representación de la dualidad. En este sentido, estas formas de dualidad y desdoblamiento se encuentran en la base de la representación de la novela de Enríquez. En principio, el ambivalente entretejido entre la representación de la realidad histórica, política y social frente al plano de lo sobrenatural es uno de los tópicos de la obra, que se desarrolla a lo largo de 6 capítulos que recorren la historia argentina de las últimas décadas, desde 1960 hasta 1997. En cada uno de estos capítulos, la narración se sitúa en un espacio y lapso temporal diverso (1981, 1983, 1985-1986, 1960 a 1976, 1993 y 1987 a 1997), a través del punto de vista de narradores diferentes, con la excepción del último capítulo, en el que se adopta una perspectiva multidimensional, para cerrar el ciclo. El imaginario de un país que “creó fantasmas como política de Estado” (Enríquez cit. en Rovira Estrada, 2021: 12) se convierte en una marca distintiva de su literatura, por ejemplo, en “La hostería” y en “La casa de Adela”, incluidos en *Las cosas que perdimos en el fuego* (2016), o en “Chicos que faltan” o “Cuando hablábamos con los muertos”, en *Los peligros de fumar en la cama* (2011).

En la novela, este estilo narrativo posibilita reconstruir, a la manera de un prisma, una doble genealogía que reestructura simultáneamente la historia familiar y la historia nacional o colectiva, una genealogía que constituye un mapa que superpone ambas historias, para indicarlo en los términos espaciales tan afines a la obra de Enríquez.

El recorrido de épocas, pero, sobre todo, de espacios (presentado de manera desordenada) permite recomponer la historia de Juan Peterson, Rosario Reyes y Gaspar (su hijo), atravesando la época de la dictadura militar en Argentina, la recuperación de la democracia, hasta llegar a finales del siglo XX. El terror u horror fantástico se manifiestan de manera consonante, ante todo, en los planos de la realidad histórica de la dictadura y en el ámbito sobrenatural de la orden dedicada a la Oscuridad, no sin algún elemento de las teorías conspirativas que también nacen con el romanticismo y perduran hasta hoy en nuestras conocidas teorías del complot. La idea de una orden mundial secreta que domina la maquinaria del poder terrenal (“el dinero es un país”, Enríquez, 2022: 356) y busca perpetuarse sobrenaturalmente (acceder a la inmortalidad) funciona como presupuesto de la novela. Asimismo, si, por un lado, la duplicidad entre lo sensible y lo invisible es un tema elaborado en la narrativa del escritor romántico más reconocido, E.T.A. Hoffmann, en el sentido de la representación de dos planos de “realidad” (o mundos, uno cotidiano y otro sobrenatural que coexisten simultáneamente), en la obra de Enríquez, se manifiesta dicha duplicidad como interconexión entre lo histórico y lo sobrenatural, de una manera consonante también respecto de la representación de lo espacial en Hoffmann. Desde este punto de vista, en su ensayo dedicado a Hoffmann, el clásico texto de Sigmund Freud sobre “Lo siniestro” o “Lo ominoso” (*Das Unheimliche*), dedicado al clásico relato *Der Sandmann*, es utilizado por Sandra Gasparini para su análisis de la narrativa de la autora: “El punto de partida de lo siniestro, como lo analizó Freud, es el revés de lo doméstico y familiar que muestra lo que no

² Tema que esbozaremos aquí solo superficialmente, pero sobre el que puede establecerse una definición de lo fantástico alternativa a la esbozada por Todorov en su clásica *Introducción a la literatura fantástica* [1970] (cf. Ferrari, 2014).

debe decirse. Lo siniestro es el regreso de algo inquietante, algo enterrado que aflora, tan parecido a la noción de fantasma” (Gasparini, 2020: 89). Se trata de la conversión del espacio urbano desde doméstico a lo siniestro en narraciones que están atravesadas por una referencialidad histórica en constante revisión como lo es la década de 1970. Por otra parte, el énfasis en lo espacial resulta evidente en la titulación de dos de los capítulos de la obra (“La cosa mala de las casas solas” y “El pozo de Zañartú”), capítulos que se dedican respectivamente, por un lado, a lo espacial familiar (la casa de la desaparición de Adela, como umbral al otro lado o al otro lugar) y, por otro, a lo espacial histórico- colectivo (el informe sobre la fosa de Zañartú). Sandra Gasparini centra su análisis de los cuentos de Enriquez en el eje gótico-terror-espacio, a partir del concepto de lo siniestro. Para la crítica, “humedad, ruina, encierro, pasadizo son todos elementos del gótico” que manifiestan el predominio de lo espacial. Si el pozo de Zañartú, la fosa común de desaparecidos, representa el espacio del horror histórico (en su correspondencia con los centros clandestinos de detención), complementa la imagen del horror la mansión familiar de Misiones, en la representación del espacio vinculado a lo sobrenatural con sus túneles y jaulas subterráneas, que mantienen prisioneros a aquellos que serán sacrificados a la Oscuridad (niños, sobre todo). Asimismo, la casa sola del barrio de Chacabuco, cuyo exterior oculta en el interior el otro lugar, se transforma, al trasponer su umbral, en el espacio otro del horror fantástico, el lugar del sacrificio de Adela. Se trata de espacios góticos que remedan catacumbas, inasibles en su extensión laberíntica. Los restos innominados del pozo retornan en las jaulas subterráneas de la mansión de Misiones y en el otro Lugar (que devuelve despojos humanos como souvenirs a sus visitantes). El espacio es siniestro, en estos casos, por el espacio en sí y por las prácticas que tienen lugar en ese espacio. En alemán, *heim* se asocia, por una parte, al espacio del hogar, a la casa, al terruño y a la patria. Sin embargo, en la novela, la casa familiar se contrapone falsamente a la casa sola, ambas siniestras; Misiones como terruño, incluso el país, como ámbitos familiares devienen ominosos o siniestros, resultan extraños y amenazantes para sus habitantes. En la novela, además, la representación del espacio implica la recuperación de lo popular, lo telúrico y lo autóctono que el Romanticismo alemán (de Heidelberg y de Berlín, en de los hermanos Grimm, de Tieck y de Hoffmann) revive de los relatos populares del pasado, vinculados a lo legendario y lo mítico. La Misiones del origen familiar (de, al menos, uno de esos orígenes, que son muchos y diversos) se recupera en lo supersticioso, lo legendario y lo mítico de sus creencias (en la iglesia y las prácticas de Tali, con san La muerte, con las reliquias como contraparte de los restos de desaparecidos, entre otros).

Por otra parte, como indicamos, las genealogías familiares de los seguidores de la orden se entretajan con la historia colectiva de la nación (e incluso trascienden esta delimitación nacional y se remontan a Inglaterra). Estas genealogías (la de los Reyes-Bradford, la de los Mathers) configuran, espacial y temporalmente, el mapa identitario que debería guiar y brindar referencias al sí y a los otros. Ahora bien, a través de los índices de lo fantástico, la novela muestra cómo la fortuna de los Reyes-Bradford, amasada a través del crimen y la explotación, fundamenta su continuidad en otras desigualdades sociales, porque “unos heredarían las fortunas y otros los infortunios, pero entre la fortuna de unos y los infortunios de otros, hay una relación” (Olaso, cit. por Ballarín Aguarón, 2021: 41). La herencia familiar, temática que plantea la novela desde su título³, posee, en este sentido, dos significados diferenciados, pero

³ Con respecto al título, en la sección “La cosa mala de las casas solas”, Juan afirma “te dejé algo mío, ojalá no sea maldito, no sé si puedo dejarte algo que no esté sucio, que no sea oscuro, nuestra parte de noche” (Enríquez, 2022: 301). El legado central de Juan a Gaspar es su don de médium, pero, incluso más allá de este, sobre todo el de la Oscuridad, su poder para entrar en ese espacio otro a voluntad y guiarse en el más allá sin referencias.

conectados entre sí: uno material (tierra, fortuna, dinero, posesiones) y uno espiritual, el don del médium, con respecto al que se establece una dinámica constante de huida, persecución y confrontación, en las cartografías del aquí y del más allá. Las familias de la Orden (la sangre) persiguen al médium para la consecución de sus planes y el último de estos guías, a su vez, terminará conduciéndolos a su perdición.

La Oscuridad, finalmente, funciona de manera sincrética como espacio, deidad y cuerpo, tres aspectos centrales en la novela. En primer lugar, la Oscuridad, de la que el otro lugar forma parte, es el espacio en el que Juan esconde la posibilidad de salvación para Gaspar respecto de los designios de la Orden. Esta se conforma como espacio en tanto solo puede accederse a ella mediante un portal y rituales, umbrales que separan los dos planos de realidad de la obra y deben ser traspuestos por los iniciados guiados por el médium. En segundo lugar, la Oscuridad representa una deidad o divinidad adorada por los poderosos seguidores de la Orden, que otorga dones a costa de sacrificios; finalmente, la Oscuridad es un cuerpo, por una parte, el del médium que la encarna o personifica en el rito; por otra parte, un cuerpo que trasciende lo humano, que solo se manifiesta en un apetito voraz, un hambre devorador de vida y almas, garras que exigen sacrificio y marcan a los iniciados.

En relación con esto, el segundo sentido de lo siniestro, que trasciende lo espacial analizado por Gasparini, se vincula a la representación de la familia: la genealogía familiar en la novela es siniestra. La centralidad de los vínculos familiares se aúna en la obra con otra de las temáticas recurrentes en Enríquez: la representación de niños como víctimas (en el caso de sus cuentos, niños como masa o colectivo victimizado, explotado, torturado o asesinado que retorna como “otredad” amenazante). Por una parte, la obra focaliza el vínculo entre padres e hijos, como en el caso de Juan y Gaspar. Allí se muestra el pasaje de lo familiar a lo siniestro (recordemos que siniestro es aquello que, habiendo sido alguna vez conocido o familiar, deviene ajeno, extraño u ominoso en términos absolutos). El personaje de Juan funciona como padre para Gaspar, pero, en el ritual, se convierte en el representante de la Oscuridad (oscuridad él mismo): médium y deidad simultáneamente (Enríquez utiliza diversos elementos míticos para caracterizarlo, el dios dorado, el andrógino mágico). La duplicidad de lo familiar aquí se desdobla, a su vez, en tanto (el sí) deviene siniestro, para los otros (Gaspar, los seguidores de la orden) y para sí (el cuerpo del Juan ya no es suyo, es poseído por lo Otro). El sí se manifiesta como doble, como otro, cuando se convierte en las garras. La marca de esta posesión como destino del médium es “la mano izquierda de la Oscuridad” (Enríquez, 2022: 174 y ss.), alusión a la novela homónima de Úrsula K. Le Guin⁴.

⁴ Según Fredric Jameson (2009), la representación de Le Guin opera mediante una reducción del mundo, una simplificación del universo mediante un principio de exclusión sistemática extirpación de la realidad empírica, una operación de abstracción y simplificación radical. La composición antitética del libro se basa en una diferenciación de géneros sexuales y de diferenciación social (entre dos tipos de poblaciones que siempre se encuentran en la posibilidad de llegar a una guerra total). En este sentido, en la obra de Enríquez tal como en la de Le Guin se manifiesta un rechazo a la institucionalización de la violencia asociada al poder; la violencia de la guerra como amenaza (el discurso sobre la guerra en el proceso de reorganización nacional); la violencia y la indefensión de niños y adultos desaparecidos. La duplicidad y el desdoblamiento, presentes en la crítica al maniqueísmo y la posibilidad de superación del problema de la dualidad, se establece en el planteo de una utopía de la unidad entre géneros sexuales, que Enríquez representa a través de la androginia de sus personajes (el “andrógino mágico” como unión de opuestos (Enríquez, 2022: 85). En Le Guin, la especie y la sociedad ambisexuales no solo desmitifican los roles sexuales, sino que, en esta sociedad neutral, una sociedad en la cual el conflicto sexual no desempeña ningún papel, el mundo no tendría una historia de guerra: al faltar un profundo sentido de la dualidad implícito en las marcadas divisiones de sexo, faltaría un componente necesario del nacionalismo; el sentido del nosotros contra ellos se ve

El cuerpo y el problema de la identidad son el último punto en el que se sintetizan los diversos aspectos de la novela, en términos de la duplicidad siniestra. Por una parte, el sentido mítico del cuerpo se manifiesta primero en la posesión del médium por parte de la divinidad (y la posesión del cuerpo del médium por parte de la orden, su salvación para la consecución de sus planes); o como andrógino mágico o en la transmigración de los cuerpos (de Juan a Gaspar) propuesta por la Orden para obtener la inmortalidad. La contraparte de este aspecto mítico fantástico se manifiesta en el cuerpo ausente de los desaparecidos y los cuerpos desmembrados de los torturados, en las jaulas de Mercedes, en el pozo de Zañartú o en el otro lugar, e, incluso, en el cuerpo garra de la Oscuridad. De esta forma, el texto representa la problematización del mapa identitario individual (una individualidad vinculada al género o las formas identitarias vinculadas a la sexualidad; al cuerpo físico –a su presencia o su desaparición–, a la subjetividad), familiar y social. Así se manifiesta el cuestionamiento de un concepto de identidad nominal (en el espectro sin nombre –desaparecidos/aparecidos–; en la dificultad narrativa de restitución de memoria a los desaparecidos, como una forma de darles voz a los sin nombre), subjetiva (en la ambisexualidad y la androginia, en la conversión del médium en Oscuridad, en los estados alterados de los miembros de la secta, etc.); colectiva (en lo siniestro familiar; en la pérdida de referencias sociales y colectivas que invierten la seguridad en terror de Estado; en el eco fantasmagórico de la masa de los muertos y el proceso de su exhumación).

La escritura de Enríquez se inscribe en la literatura de un país “donde la ausencia del cuerpo es el horror”, “el símbolo de la máxima violencia” cometida por la dictadura cívico-militar (Enríquez, citada en Ballarín Aguaron, 2021: 52), en connivencia con otras violencias, apropiaciones y desigualdades. El proceso de escritura funciona como exhumación de las víctimas, por una parte, y, por otra, como un movimiento hauntológico (hauntología que define al espectro no como algo sobrenatural, sino como aquello que actúa sin existir, físicamente, según Mark Fisher⁵), como una forma de *haunting the haunter*, perseguir al espectro que

muy mitigado por la intuitiva comprensión de que no hay verdadera diferencia y de que toda distinción es arbitraria.

⁵ En su reinterpretación del concepto derridiano de “hauntología”, Mark Fisher señala que “lo importante de la figura del espectro es que no puede estar completamente presente: no es un ser en sí mismo, pero señala una relación con lo que ya no es más o con lo que todavía no es”. La hauntología debe concebirse como “la agencia de lo virtual, entendiendo al espectro no como algo sobrenatural, sino como aquello que actúa sin existir (físicamente)” (Fisher, 2018: 44). Así, la hauntología se mueve en dos direcciones: “La primera remite a lo que ya no es más pero permanece como una virtualidad que en realidad es, como la traumática ‘compulsión a repetir’ un patrón fatal” (ibid.: 45). El segundo sentido remite a lo que todavía no ha ocurrido, pero ya es efectivo virtualmente, como “atractor” o anticipación. Ambos aspectos de lo hauntológico se perfilan en la obra de Enríquez en un sentido afín al propuesto en este análisis. Así, significativamente, Fisher afirma que la hauntología puede ser construida como un duelo fallido: “se trata de negarse a dejar ir al fantasma o –lo que a veces es lo mismo– de la negación del fantasma a abandonarnos” (ibid.: 49). En Enríquez, el duelo fallido es el colectivo de los desaparecidos del Proceso, que es también familiar e individual. En la novela, tanto los desaparecidos sin nombre ni voz, tal como aquellos nominalizados, individualizados (como Adela) realizan ese constante y eterno retorno espectral, que es “la persistencia de lo que ya no existe... No es necesario creer en lo sobrenatural para reconocer que la familia es una estructura espectral, un Hotel Overlook lleno de presentimientos y repeticiones siniestras, algo que habla por delante de nosotros, en lugar de nosotros...” (ibid.: 75). Justamente, el sentido de lo familiar y lo doméstico (el hotel Overlook como hogar de *The shining*, la versión cinematográfica de Stanley Kubrick, del texto de Stephen King) convertido en siniestro es desarrollado por Fisher, en su análisis, a partir del paralelismo entre *haunt* y *heimlich*, en la sección titulada precisamente “El hogar es donde está el espectro”: “La palabra *haunt* y todas sus derivaciones quizá sea una de las traducciones más cercanas al inglés de la palabra alemana *unheimlich*, cuyas connotaciones polisémicas y ecos etimológicos Freud aplicó y célebremente

persigue, al aparecido-desaparecido que busca justicia. Es una forma de persecución que contrarresta la del Terror en el más acá (la violencia política, la violencia del poder, el terrorismo de Estado, lo siniestro familiar). Como muestra Gaspar, al final de la obra, justicia es invocar a los sacrificados, pero, sobre todo, perder a los oscuros iniciados en su propia oscuridad y cerrar la puerta.

Referencias bibliográficas

- Ansolahehere, P. (2018). "Apuntes sobre el terror argentino". *Estudios de Teoría Literaria. Revista digital: artes, letras y humanidades*, Vol. 7, Nº 13, marzo, pp. 3-6.
- Ballarin Aguarón, V. (2021). *Voces de intratumba. Posmemoria y fantasma en Nuestra parte de noche y pequeñas mujeres rojas*. Tesis de maestría. La Coruña, Universidad da Coruña.
- Béguin, A. (1954). *El alma romántica y el sueño. Ensayo sobre el romanticismo alemán y la poesía francesa*. Trad. de Mario Monteforte Toledo. México, Fondo de Cultura Económica.
- Eagleton, T. (2015). *Sobre el mal*. Trad. de Albino Santos Mosquera. México, Teotihuacán.
- Enríquez, M. (2016). *Las cosas que perdimos en el fuego*. Buenos Aires, Anagrama.
- (2009). *Los peligros de fumar en la cama*. Buenos Aires, Emecé.
- (2019). *Nuestra parte de noche*. Buenos Aires, Anagrama.
- Ferrari, M. (2014). *Poéticas de lo fantástico: la obra narrativa de Hanns Heinz Ewers, Leo Perutz y Alexander Lernet-Holenia*. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1518>.
- Fisher, M. (2018). *Lo raro y lo espeluznante*. Trad. de Núria Molines. Barcelona, Alpha Decay.
- (2018). *Los fantasmas de mi vida: escritos sobre depresión, hauntología y futuros perdidos*. Trad. de Fernando Bruno. Buenos Aires, Caja Negra.
- Gasparini, S. (2020). *Las horas nocturnas. Diez lecturas sobre terror, fantástico y ciencia*. Buenos Aires-Los Ángeles.
- Jameson, F. (2009). *Arqueologías del futuro. El deseo llamado utopía y otras aproximaciones de ciencia ficción*. Trad. de Cristina Piña Aldao. Madrid, Akal.
- (1989). *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*. Trad. de Tomás Segovia. Madrid, Visor.
- Rovira Estrada, C. (2021). *Hacer visible lo invisible: fantasía y posmemoria en Nuestra parte de noche de Mariana Enriquez*. Disponible en: https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/171716/1/RoviraEstrada_Carla.PDF.pdf.

aclaró en su ensayo *Lo siniestro*: del mismo modo que 'el uso alemán permite que lo familiar (*das Heimliche* es 'lo familiar') se transforme en su opuesto, lo siniestro (*das Unheimliche*, es lo 'no-familiar')'. *Haunt* refiere tanto al lugar de vivienda y la escena doméstica como a lo que la invade y la perturba" (ibíd.: 159).

Vedda, M. (2021). *Cazadores de ocasos. La literatura de horror en los tiempos del neoliberalismo*. Buenos Aires, Cuarenta ríos.

Narrativa de una experiencia pedagógica

FORMENTO, Georgina, (UNLP) - georginaformento@gmail.com

MSRCH, Veronica (UNLP) - veronicaemarch@gmail.com

Resumen

Desde nuestro lugar de educadoras, como profesoras de inglés, trabajamos para posicionarnos geo-corpo-políticamente (Mignolo y Tlostanova, 2006; Mignolo, 2006 y 2009) adoptando una perspectiva decolonial y de género en la que concebimos a “el” inglés como lengua otra buscando desacoplarlo de la idea de progreso y oportunidad (Baum, 2021).

De esta manera, decidimos cuestionar los materiales didácticos de los centros hegemónicos de producción de contenidos porque consideramos pertinente situarnos como sujetxs culturales que tengan su propio suelo como margen de arraigo (Kusch en González Gasqués, 1989).

De esta manera, el diseño de material didáctico se convierte en una propuesta de emancipación y empoderamiento para posibilitar el cambio no sólo de contenidos sino de los términos en los que los mismos se negocian y producen (Mignolo, 2013). Hablamos de un material que sea relevante socioculturalmente, que provoque cierta incomodidad en tanto desnaturalice el sentido común, y que permita que lxs estudiantes aporten y construyan desde sus propios conocimientos y experiencias. A través del diseño de materiales situado abordamos temáticas que no son las “convencionales” del aula de inglés. Desde una perspectiva intercultural crítica (Walsh, 2009) se habilitan las voces de los que no pueden identificarse con las temáticas, personajes y situaciones presentadas tradicionalmente en la clase. Poder visibilizar el mensaje subyacente de las políticas educativas que, por lo general, tienden a mantener el status quo en vez de problematizar las diferencias que las habitan y replicar la función de la institución escolar como productora de una “monocultura de la naturalización de las jerarquías” (Sousa Santos, 2006) que silencia y aplaca distintas formas de existir. Es clave para nosotrxs abordar nuestra disciplina desde la perspectiva de la inflexión decolonial y de género.

Es necesario que la escuela acompañe, escuche y exponga a lxs estudiantes a esas situaciones de las que “no se habla”. Entendemos, en base a nuestro recorrido, que el empleo de material decolonial con perspectiva de género favorece un ambiente en donde el poder está reconceptualizado ya que está distribuido y promueve la construcción colectiva y crítica de los conocimientos. En este proceso, nos encontramos con aciertos que nos gratifican y nos fortalecen, así como también con obstáculos que nos desafían, nos exponen a la reflexión y a la necesidad de socializar experiencias y tejer redes.

Palabras clave: experiencia pedagógica – diseño de material didáctico – inglés lengua otra.

Cita: Formento, G. y Msrch, V. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Narrativa de una experiencia pedagógica*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Narrativa de una experiencia pedagógica

Hoy en día, quienes habitamos las aulas de las escuelas de gestión pública nos encontramos

con un espacio a ser re-habitado en un contexto post-pandemia que ha potenciado desigualdades y violencias, en el que lxs estudiantes no solo han tenido que re-vincularse con la institución, sus pares y sus docentes, sino también re-adaptarse a espacios y normas de convivencia que generan tensiones con las problemáticas sociales que se reflejan en el ámbito escolar. La heterogeneidad, si bien es una característica inherente de las aulas, se ha intensificado en el contexto post pandémico, ya que se han hecho visibles las posibilidades de acceso, o la falta de ellas, a cuestiones básicas de supervivencia económica y familiar.

Esta experiencia didáctica-pedagógica tuvo lugar en escuelas de educación secundaria de gestión pública de La Plata y Tolosa, tanto en ciclo básico (1º a 3º año) como en ciclo superior (4ºa 6º año) durante el ciclo lectivo 2022.

Dos de las instituciones fueron las Escuelas de Enseñanza Secundaria N°50 y N°92 del barrio de Tolosa. La proximidad de los establecimientos nos lleva a establecer puntos en común en las dos comunidades educativas que forman parte de dichas instituciones. Las familias que las integran resultaron muy afectadas durante y luego de la pandemia y se vieron obligadas a modificar dinámicas familiares para sobrellevar esta situación. Destacamos esta característica, ya que, en ambas instituciones, el recorte de la narrativa pedagógica se da en ciclo superior: con alumnxs que tuvieron que insertarse en el mundo laboral informal para colaborar con la economía familiar, o bien, alumnxs que debían cuidar de sus hermanxs más pequeñxs para que sus madres y padres cumplan con su horario laboral. Es decir, nustrxs estudiantes no tenían como prioridad la asistencia a clases ya que estaban afectadxs por motivos de organización familiar, económica y, en algunos casos, hasta habitacional.

Anclaje teórico. ¿Desde dónde nos posicionamos?

Siguiendo a Mignolo (2009), entendemos que la modernidad es una narrativa europea que tiene a la colonialidad como su cara oculta. Es decir, la colonialidad es constitutiva de la modernidad: sin colonialidad no hay modernidad. Es así como llegamos al gran interrogante que nos hace replantear(nos) y repensar(nos): ¿cómo transitar la docencia de una lengua moderna desde una perspectiva decolonial? En este proceso comenzamos y seguimos develando el peso de la lengua, la lengua como herramienta de poder. Como educadoras y conscientes de nuestro posicionamiento político en el aula comenzamos a cuestionar nuestras prácticas; desde cómo enseñamos esta lengua, qué materiales usamos, qué contextos proponemos y hasta qué sujetxs validamos en dichos materiales y a cuáles se les da voz.

Desde nuestro lugar de educadoras, como profesoras de inglés, nos posicionamos geo-corpo-políticamente (Mignolo y Tlostanova, 2006; Mignolo, 2006 y 2009) adoptando una perspectiva decolonial y de género en la que concebimos a “el” inglés como *lengua otra* (ILO) (Baum, 2018). Siguiendo a Baum, adoptamos este paradigma disruptivo con respecto a las formas normalizadas de enseñanza de la lengua inglesa y buscamos desacoplar a la lengua de la idea de progreso, de oportunidad y de raza. El horizonte es lograr la “igualación en el diálogo de pensamientos, la no negación de la otredad sino la negación del silenciamiento de las diferencias para afirmarnos en ellas, la desracialización desde la diferencia colonial” (Baum, 2018). Buscamos diferenciarnos de las nociones anglo y eurocéntricas que reflejan intereses coloniales y neoliberales en la concepción de la lengua. Una lengua inglesa que es considerada “universal” y consumida como un commodity impactando en lenguas originarias y subalternizadas (Baum, 2021).

La interculturalidad aparece como un componente central en la inflexión decolonial presentándose como un proyecto político y epistémico que supone una participación activa de todos los sectores que han sido subalternizados desde la modernidad en las disputas por el poder, el saber y el ser (Restrepo y Rojas, 2010).

Nos estamos posicionando en una comunidad educativa fomentando la construcción de pensamiento latinoamericano a partir de las experiencias, saberes y trayectorias locales de estudiantes, docentes, barrios. De esta manera, decidimos cuestionar los materiales didácticos de los centros hegemónicos de producción de contenidos porque consideramos pertinente situarnos como sujetos culturales que tengan su propio suelo como margen de arraigo (Kusch en González Gasqués, 1989).

En primera instancia, y en concordancia con Granados Beltrán (2016), el diseño de material didáctico situado considera que la historia local sociopolítica, y las prácticas pedagógicas son desarrolladas por profesionales locales. Consideramos que es un trabajo artesanal por parte del docente que atiende una problemática local, en contraste con el material producido por editoriales que monopolizan epistémicamente la enseñanza de la lengua seleccionando temáticas “globales” que distan considerablemente de las realidades y las necesidades que tenemos en el sur.

Los materiales producidos por los centros hegemónicos de conocimientos distan no solo de las realidades y experiencias, sino también de las identidades de lxs estudiantes y docentes.

Es por eso que consideramos importante diseñar nuestros propios materiales para alojar a la multiplicidad de voces que construyen nuestras aulas. Reconocemos que no es factible realizar esto en todos los contextos por eso creemos que también es posible cuestionar, modificar o adaptar los materiales didácticos cuando no reflejan su cultura.

Entendemos que el cambio es no solo de contenidos, sino de los términos en los que los mismos se negocian y producen (Mignolo, 2013). Es decir, no pensar desde un lugar jerárquico o condescendiente incluso, de habilitar la voz, sino transitar el espacio de manera horizontal donde todxs estemos en las mismas condiciones fomentando una relación simétrica donde todas las voces puedan emerger en igualdad de condiciones, no que una habilite a la otra.

Una incomodidad productiva que genere reflexión, cuestionamiento y en el mejor de los casos transformación. Por incomodidad entendemos a la exposición a temáticas no convencionales/ recurrentes en el aula de inglés que indefectiblemente interpelan a lxs estudiantes tanto positivamente como negativamente. Tomamos esta postura porque entendemos que corremos del lugar de educación bancaria, en la cual el docente posee el conocimiento y es transmitido y absorbido pasivamente por lxs estudiantes. Nos corremos para pensarnos y pensar la escuela como un lugar de acción, interpelación, de creatividad y expresión.

Nos guiamos bajo el concepto de Walsh (2009) de interculturalidad crítica entendida como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser, y vivir. Hablamos de un material que sea relevante socioculturalmente, que provoque cierta incomodidad en tanto desnaturalice el sentido común, y que permita que lxs estudiantes aporten y construyan desde sus propios conocimientos y experiencias. A través del diseño de materiales situado abordamos temáticas que no son las “convencionales” del aula de inglés. Desde una perspectiva intercultural crítica (Walsh, 2009) tienen lugar las voces de los que no pueden identificarse con las temáticas, personajes y situaciones presentadas tradicionalmente en la clase. Poder visibilizar el mensaje subyacente de las políticas educativas que, por lo general, tienden a mantener el status quo en vez de problematizar las

diferencias que las habitan y replicar la función de la institución escolar como productora de una “monocultura de la naturalización de las jerarquías” (Sousa Santos, 2006) que silencia y aplaca distintas formas de existir. Es clave para nosotrxs abordar nuestra disciplina desde la perspectiva de la inflexión decolonial y de género.

Frente a esta monocultura, de Sousa propone una “ecología de los reconocimientos” que nos lleva a decolonizar nuestras formas de contemplar las diferencias transformándolas en “diferencias iguales” en vez de jerarquías. Considerándolo pertinente, retomamos a de Sousa Santos en la construcción de una “Epistemología del Sur,” y sostenemos que un estudio interseccional y de género puede ser, consecuentemente, puesto en práctica diseñando material didáctico que se aleje de la educación en un sentido tecnicista y utilitario. El propósito de estos materiales didácticos es que puedan vehiculizar la construcción de significados políticos, prácticos y liberadores

Tanto en el material didáctico presentado como en nuestras prácticas docentes defendemos la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica poniendo en “cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y buscando el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez alentando la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir” (Walsh, 2009: 15).

La escuela, como institución moderna, funciona tradicionalmente delimitando una relación estática asimétrica entre docente y estudiantes, en la cual, lx docente, como menciona Hall (1998) se desempeña como un técnicx que enseña una serie de hechos o datos, sin tener en cuenta las individualidades, manteniendo un status quo, mientras que lxs estudiantes reciben de forma pasiva ese conocimiento incuestionable. Sin embargo, hemos comprobado que la decolonización de la enseñanza de la lengua genera un espacio más comprometido, en el cual, resonando con Hall (1998), la educación se convierte en un encuentro dinámico, en un proceso social, que logra que lxs estudiantes trabajen cognitivamente los conocimientos y no que sea una mera transferencia de información. Lxs estudiantes, encuentran un lugar seguro en el cual alzar su voz y a construir sus propios conocimientos en base a sus vivencias y experiencias, indefectiblemente, terminan resignificando la educación como un espacio de emancipación y empoderamiento.

Material situado

Decidimos modificar el abordaje del tópico “trabajo” que generalmente los libros de textos convencionales de inglés optan por un enfoque productivista, exitista y capitalista extractivista. Decidimos encarar la temática desde una realidad conocida o familiar que es la precarización laboral. Específicamente, tomamos un caso de un joven oriundo de Berazategui que falleció a causa de la negligencia de sus empleadores. Nos enfocamos en los derechos laborales, condiciones de trabajo y la visibilización y la concientización de la defensa de esos derechos.

Desde nuestra perspectiva, las cuestiones mencionadas son parte de nuestra cultura. Una vez más, de acuerdo con Kusch, “la cultura es una estrategia de vivir en un lugar y en tiempo, entonces es también política. Cultura es una política para vivir”.

Abordamos el recorrido tradicionalmente conocido como unidad de libro de texto sobre el trabajo desde un caso que tuvo lugar en el conurbano bonaerense específicamente en

Florencio Varela.

A partir de este material, nuestros objetivos lingüísticos a enseñar fueron, desde el aspecto lexical: vocabulario relacionado a trabajo y derechos; desde el aspecto gramatical: tiempos verbales, pasado simple, presente simple y verbos modales de obligación y responsabilidad; desde el aspecto discursivo: la noticia periodística y la encuesta.

Experiencia

Presentamos la temática compartiendo la foto de un mural perteneciente a una serie de murales pintados en Berazategui y Florencio Varela con la consigna: “Verdad y Justicia por Mechi Cantero”.

Iniciamos la secuencia didáctica con una foto de uno de los murales pintados en la ciudad para introducir el concepto de precarización laboral. El mural explícitamente decía “Verdad y Justicia por Mechi Cantero, La Precarización Laboral Mata”. La imagen fue el disparador para elicitación en los estudiantes los conceptos, vocabulario inicial e ideas previas sobre la temática. El material como mencionamos previamente fue utilizado en distintas escuelas y esto nos permitió reflexionar y ahondar en ciertos aspectos que pudimos conceptualizar como aciertos, resistencias y aspectos a rediseñar y/o repensar.

Aciertos

Entre los aciertos, consideramos que tanto el tipo de tareas a desarrollar, la duración de la temática y los insumos situados fueron aspectos que favorecieron el aprendizaje tanto de la lengua en sí como del contenido conceptual.

En principio, la construcción de una nube de palabras en el pizarrón, armada a través de una lluvia de ideas e intercambio entre pares/grupos, generó un primer acercamiento a la temática y un ambiente de seguridad y estabilidad al habilitar términos y frases tanto en español como en inglés. Entre docente y estudiantes se reponen las ideas en ambas lenguas para visualizar qué conocimientos previos, preconceptos emergen en relación al mundo del trabajo, sus participantes, ambientes, condiciones, etc. En cada instancia de estatus se construyó de manera colaborativa la visión sobre el concepto ‘trabajo’, la existencia de relaciones o no entre las diversas dimensiones en su contenido, como por ejemplo actores, carga horaria, calidad de vida, condiciones de seguridad e higiene, estabilidad temporal y económica.

Propusimos realizar encuestas, dentro y fuera de la escuela, sobre el conocimiento y cumplimiento de derechos y condiciones laborales de lxs trabajadorxs y obligaciones de lxs empleadorxs. Las preguntas, pensadas en base al intercambio con les estudiantes, tenían como posibles respuestas ‘sí’, ‘no’ ‘no sé’ para poder contabilizar resultados, por ejemplo, en cuanto a la cantidad de personas encuestadas que trabajan ‘en blanco’. En este punto, pensamos/sugerimos también un posible trabajo interdisciplinario, por ejemplo, con las áreas de matemática, historia, prácticas del lenguaje, que aborde el contenido desde cada perspectiva utilizando los recursos generados por lxs propixs estudiantes.

Por otro lado, tuvimos la posibilidad de intervenir las aulas, los pasillos e incluso entradas de las escuelas con materiales como posters, gráficos, dibujos que muestren los resultados de las encuestas, ya que fueron en todos los casos impactantes. De esta forma, les estudiantes visibilizan el contenido por fuera del aula, en experiencias y contextos de sus propias familias como también cercanxs.

En uno de los cursos donde se trabajó esta secuencia, como cierre de proyecto, se realizó una encuesta en la calle en el marco de una salida educativa, en donde lxs estudiantes realizaron una serie de preguntas -que ellxs mismos crearon- a distintos transeúntes sobre sus condiciones de trabajo. Lxs estudiantes se mostraron motivadx con esta tarea y registraron los datos obtenidos grabando a las personas encuestadas.

De esta manera, el contenido a enseñar y a aprender trasciende el ámbito escolar, se ve y se siente tangible en los relatos y ámbitos que les rodean y lxs estudiantes adoptan un rol activo, como investigadorxs y constructores de sus caminos de conocimiento (Hall, 1998), que buscan conectar lo charlado en el aula con las vidas de sus amigxs, familiares, docentes, vecinxs.

Con respecto a la duración de la secuencia, pudimos reflexionar post práctica que haber trabajado con la misma temática en una secuencia didáctica en un período de tiempo y sostenidamente en el tiempo generó efectos positivos en lxs estudiantes que no concurren de manera regular como aquellos que sí, ya que pudieron conectar con el contenido conceptual y lingüístico. El ausentismo y intermitencia en la asistencia son características presentes en las comunidades educativas a las que pertenecemos, por ello, sostener el mismo tópico nos permitió lograr una conexión con lxs estudiantes para luego convocarlos y motivarlos a participar.

Al ser un espacio curricular que cuenta con dos horas semanales este hecho nos pareció particularmente significativo, ya que lxs estudiantes pudieron conectarse con los contenidos y la temática.

Otro de los aciertos que destacamos fue la elección de insumos situados, con esto nos referimos a materiales didácticos pensados desde y para sujetxs latinoamericanxs. Materiales que alojen experiencias, relatos, lugares y personas que generen una identificación y una pertenencia. El material generó un sentimiento de familiaridad, ya que conocían los lugares mencionados y las condiciones de trabajo presentadas lograron interpelarlx, ya que eran las mismas que vivenciaban sus familias e incluso hasta lxs estudiantes mismxs.

Con respecto a los aspectos lingüísticos, tanto gramaticales como lexicales, acordamos que la elección de tareas dentro de la secuencia didáctica también tuvo un impacto positivo ya que, al hacer foco en la comprensión de texto, propusimos tareas que pudieran facilitar el acercamiento a la lengua y el trabajo con la misma.

Resistencias

Como mencionamos anteriormente, este tipo de propuestas son disruptivas teniendo en cuenta las temáticas convencionales desarrolladas históricamente en el aula de inglés. Es por eso que queremos destacar que nos encontramos con resistencias a la hora de poner en práctica la secuencia didáctica que nos invita a repensar nuestro rol y reflexionar sobre dinámicas tradicionales que ponen sobre la mesa la herida colonial. Nos referimos a esa herida como “[...] ese sentimiento de inferioridad impuesto en los seres humanos que no encajan en el modelo predeterminado por los relatos Euronorteamericanos (Mignolo, 2005: 17)” (Jalo y Sánchez, 2022: 29).

Primero, al presentar la imagen del mural que dio inicio al recorrido “Precarización Laboral” algunxs estudiantes comenzaron a realizar comentarios racistas. Prejuicios sobre la localidad de origen de Mechi Cantero, su lugar de trabajo y su color de piel fueron algunos de los dichos que se escucharon en las aulas, repitiendo discursos de odio y discriminación

que suenan en los medios, en las casas e incluso en los barrios, donde lxs mismxs estudiantes son discriminadxs.

Con respecto a la duración de la secuencia, si bien la consideramos previamente un acierto, por otro lado, también la pudimos concebir como una resistencia por parte de lxs estudiantes. Algunxs expresaron descontento e incluso hastío con la prolongación en el tiempo del contenido conceptual, a pesar de la realización de tareas diversas con el foco en distintos aspectos lingüísticos, gramaticales y discursivos.

Reflexionando a posteriori sobre esto, notamos que una posible raíz de esta situación puede estar conectada al hecho de que lxs estudiantes son expuestxs sistemáticamente a contenidos segmentados y disociados entre sí, tanto dentro de una misma asignatura como entre los diferentes espacios curriculares. Están acostumbradxs a trabajar temas diversos clase a clase o cada dos clases producto de la organización del sistema educativo.

Creemos firmemente que esta característica es una falla del sistema educativo en sí, que fomenta esa segmentación e imposibilita, estructuralmente, el trabajo interdisciplinario. Lxs docentes nos vemos obligadxs a desempeñarnos en varias escuelas secundarias simultáneamente durante cada ciclo lectivo, teniendo como resultado, muchas veces, el pasaje por escuelas solo por dos horas semanales, impidiendo formas de vinculación y organización con el espacio, con lxs estudiantes y con lxs compañerxs docentes. Esto no es una característica casual, sino que funciona de manera perfecta para dividir y agotar cualquier intento de organización y lucha.

Por otro lado, uno de los aspectos que repercute tanto en estudiantes como en colegas, es la elección del contenido conceptual. Las temáticas elegidas en los materiales didácticos situados diseñados distan notablemente de lo que lxs estudiantes podrían encontrar en un manual de editorial hegemónica. Recurrir a insumos que propongan temáticas que interpelan, favorezcan el debate y la construcción de un pensamiento crítico no es usual en una clase de inglés donde se supone que se tienen que dar temas “neutrales” es decir, vaciados de un posicionamiento ideológico y político. Este aspecto también nos convoca a cuestionar cuál es el tipo de educación que estamos ofreciendo y queremos ofrecer.

Aspectos a (re)diseñar / (re)pensar

Como docentes, creemos que cada experiencia en cada contexto es particular, por ello reflexionar sobre las prácticas nos permite completar la praxis. Concebir nuestra labor como un proceso cíclico nos permite ser autocríticas e ir construyendo experiencias cada vez más emancipatorias. En esta oportunidad, creemos que hubiese sido importante proponer un análisis interseccional del caso compartido y que lxs estudiantes puedan visibilizar este aspecto. Adoptar una perspectiva decolonial y de género, nos impulsa a andamiar una desnaturalización de opresiones sociales y culturales entre lxs estudiantes para que emerjan sus voces y sus relatos.

Otro aspecto a repensar es incluir el abordaje de distintos medios sobre la noticia. Para favorecer la amplitud de discursos y poder también ejemplificar la interseccionalidad desde los discursos de los medios de comunicación masivos.

A modo de conclusión

Creemos fervientemente que nuestro posicionamiento geo-corpo-político como trabajadoras de la educación nos compromete, no solo a modificar contenidos en nuestras clases, sino a

adoptar una pedagogía decolonial con perspectiva de género y de derechos humanos que pueda sustanciarse en el tipo de vínculo entre docente y alumnxs.

Es necesario que la escuela acompañe, escuche y exponga a lxs estudiantes a esas situaciones que incomodan, que se consideran controversiales y de las que “no se habla”. Entendemos, en base a nuestro recorrido, que el empleo de material decolonial con perspectiva de género favorece un ambiente en donde el poder está reconceptualizado ya que está distribuido y promueve la construcción colectiva y crítica de los conocimientos. En este proceso, nos encontramos con aciertos que nos gratifican y nos fortalecen, así como también con obstáculos que nos desafían, nos invitan a la reflexión y a la necesidad de socializar experiencias y tejer redes.

Concebimos a la docencia como un trabajo colaborativo que se da en red con otrxs, ya de por sí esta narrativa pedagógica es el fiel reflejo de esta premisa, ya que el tema fue inicialmente propuesto por nuestra colega Erika Nicolau (UNLP), quien nos acercó al caso y diseñó la primera hoja de trabajo que luego fue modificada y adaptada para llevarla a la práctica en nuestros contextos de trabajo.

Referencias Bibliográficas

- Baum, G. (2018). “Un paradigma otro: Pedagogizar decolonial para la enseñanza situada del inglés como lengua otra”. Material de circulación interna de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa 2. La Plata, FaHCE-UNLP.
- (2021). “Diseño de materiales decoloniales, situados para la enseñanza de inglés como lengua otra”. *Cuadernos de la ALFAL*, 13 (2), pp.133-168.
- González Gasqués, G. (1989) “Cultura y sujeto cultural en el pensamiento de Rodolfo Kusch”. *CUYO*, Vol. 6, pp. 55-95. Disponible en: <https://bdigital.uncu.edu.ar/4020>.
- Hall, G. (1998). “Local Approaches to Critical Pedagogy: An Investigation into the dilemmas raised by critical approaches to ELT”.
- Jalo, M., y Sánchez, V. (2022). “Andamiar la construcción de materiales didácticos decoloniales”. En Baum, G. (Coord.), *Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna*. La Plata, UNLP-EDULP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/140192>.
- Mignolo, W. (2006). “El giro gnoseológico decolonial: la contribución de Aime Cesaire a la geopolítica y la corpo-política del conocimiento”. En Césaire, A., *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid, AKAL.
- (2009). “Frantz Fanon y la opción decolonial: el conocimiento y lo político”. En Fanon, F., *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Madrid, AKAL.
- (2013). “Geopolitics of sensing and knowing: On (de)coloniality, border thinking, and epistemic disobedience”. *Confero*, 1 (1): 129-150.
- Mignolo, W., y Madina, T. (2006). “Theorizing from the Borders. Shifting to Geo- and Body-Politics of Knowledge”. *European Journal of Social Theory*, 9 (2): 205–221.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). “Interculturalidad”, *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Editorial Universidad del Cauca, pp.168-181

- Sousa Santos, B. (2006a). "La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes". *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>.
- Walsh, C. (2009). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". Ampliación de la ponencia dictada en el Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.

La escritura de Trabajos Finales de Carrera, en la UNAJ. Retos, tensiones y oportunidades en la instancia de graduación

GARBARINI, Mónica (UNAJ) - mogarbarini@gmail.com

LÓPEZ D'AMATO, Silvia López (UNAJ, UBA) - silvia_lopez_@hotmail.com

ESCOBAR, Mariela (UNAJ, UBA) - magia9000@hotmail.com

Resumen

La experiencia de escribir un trabajo final de carrera (TFC) plantea nuevos desafíos que el estudiante debe asumir para alcanzar la titulación de grado; el escrito que lo consagrará como profesional exige no solo la integración de una serie de conocimientos disciplinares, metodológicos y discursivos sino también la consolidación de estrategias metacognitivas y capacidades personales que sostengan un proceso que no muestra resultados por mucho tiempo. El derrotero se complejiza aún más cuando el trabajo se desarrolla fuera del ámbito académico, con escasos intercambios institucionales y centrado, fundamentalmente, en el vínculo director-dirigido.

La problematización de las dificultades mencionadas y el análisis de diversos factores que obstaculizan o ralentizan la elaboración de los TFC gestaron las prácticas pedagógicas y las metodologías colaborativas implementadas por el Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PROFLE) en las carreras involucradas. Las intervenciones didácticas radican en el acompañamiento a estudiantes y directores/tutores en las distintas etapas del proceso de escritura a través de un andamiaje teórico-práctico inherente a las características peculiares de cada campo disciplinar y en consonancia con la normativa institucional que gestiona los Reglamentos de Trabajos Finales de Carrera correspondientes a las carreras en las que el Programa participa.

El relevamiento de experiencias de acompañamiento, el análisis de las encuestas y entrevistas realizadas a estudiantes y el estudio de la normativa reglamentaria permitieron observar que si bien las dificultades encontradas resultan intrínsecas a la elaboración de un trabajo de tal envergadura, se vuelve imprescindible la implementación de dispositivos y recursos institucionales sostenidos y sistematizados para afrontarlas de manera satisfactoria, para disminuir los alcances del síndrome de *todo menos la tesis* que sufren muchos estudiantes y que incide fuertemente en los bajos índices de la titulación intermedia y de grado.

Palabras clave: escritura académica – titulación de grado – prácticas pedagógicas interdisciplinarias.

Cita: Garbarini, M., López D'Amato, S. y Escobar, M. (2022, 7 y 8 de noviembre). *La escritura de Trabajos Finales de Carrera, en la UNAJ. Retos, tensiones y oportunidades en la instancia de graduación*, Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

A partir de las últimas décadas y desde perspectivas multidimensionales, las prácticas de lectura y escritura en la universidad han sido objeto de estudio, tanto en el ámbito nacional como internacional, debido a la preocupación generalizada por las dificultades de los estudiantes en el desarrollo de sus competencias lingüísticas en el ámbito académico

(Arnoux, 2010; Echevarría, 2010; Natale, 2012). Las líneas de estudio más consensuadas se dedican, por un lado, al análisis de los procesos de apropiación del discurso disciplinar y, por el otro, al tratamiento de la lecto-escritura en la etapa de terminalidad tanto de titulación intermedia como de grado (Echevarría y Vadori, 2010; Nogueira, 2010; Boavida y da Ponte, 2011, Gutiérrez Rodríguez y Flores Romero, 2011).

El relevamiento del estado de la cuestión, aunque parcial y fragmentado (Gascón, 2008; Ochoa y Cueva, 2017), permite observar que, generalmente, en la distancia temporal que media entre la aprobación de las materias del plan de estudios y la presentación del TFC opera lo que se conoce como el síndrome TMT, *todo menos la tesis* (Abreu, 2015), un término, tal vez, poco académico pero muy popular que sintetiza el *statu quo* del graduando.

Desde el marco bibliográfico mencionado y desde una concepción teórica que considera a los procesos de lectura y escritura no solo como procesos cognitivos sino también como prácticas sociales, la problemática se ha investigado en el contexto de nuestra Universidad atendiendo a las características propias de su idiosincrasia académica¹ y en función de las experiencias recogidas a partir de las prácticas pedagógicas y las metodologías colaborativas implementadas por el Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PROFLE) en las carreras de: Ingeniería en Informática, Licenciatura en Enfermería, Licenciatura en Relaciones del Trabajo y Licenciatura en Economía.

El análisis de los diversos factores que obstaculizan o ralentizan la elaboración del trabajado de titulación guió nuestras estrategias de acompañamiento a estudiantes y directores/tutores en las distintas etapas del proceso de escritura, a través de un andamiaje teórico-práctico inherente a las características peculiares de cada campo disciplinar y en consonancia con la normativa institucional que gestiona los Reglamentos de Trabajos Finales (TFC) correspondientes a las carreras en las que el PROFLE participa.

Las prácticas pedagógicas colaborativas llevadas a cabo por especialistas en un área determinada y por expertos en escritura materializan el vínculo indisoluble entre investigar y escribir, confluyen en la necesidad de promover en los graduandos la apropiación de competencias específicas de escritura (extensión, mayor grado de conceptualización, integración de conocimientos previos, capacidad de auto-organización y regulación del trabajo autónomo) y de propiciar la reflexión activa sobre esas competencias orientadas hacia la revalorización de la escritura como un elemento esencial del aprendizaje y de la construcción del saber; dimensiones que configuran al género Trabajo Final no solo como una práctica de investigación sino también como una práctica letrada.

La perspectiva pedagógica del PROFLE se inscribe en los lineamientos propuestos por Elvira Arnoux (2004: 5) respecto de la necesidad de una intervención didáctica que acompañe el proceso de adquisición de nuevas habilidades en respuesta a nuevas demandas cognitivas y discursivas para lo cual las prácticas de escritura reguladas constituyen un andamiaje

¹ Convocatoria UNAJ Investiga 2017. Título del Proyecto: “Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura: incidencias e implicaciones en los procesos de escritura de trabajos finales de carrera” – Instituto Estudios Iniciales – UNAJ. Directora: Silvia López D’Amato – Codirectora: Mónica Garbarini. Código de identificación 80020170200015UJ-Resolución Rectoral N° 148/18 de fecha 29/06/2018.

Convocatoria UNAJ Investiga 2020. Título del Proyecto: “Prácticas pedagógicas y metodologías colaborativas en el marco del Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PROFLE)” – Instituto Estudios Iniciales – UNAJ. Código de identificación 80020200200009UJ-Modalidad I –B. Directora: Silvia López D’Amato – Codirectora: Mariela Escobar. Resolución Rectoral N° 183/21 del 28/06/2021.

fundamental. En ese marco interactivo , (estudiante-tutor/director-especialista en escritura) es donde se construye, progresivamente, el recorrido investigativo así como el proceso de escritura propiamente dicho que se sostendrá en las operaciones de selección, jerarquización, ordenamiento de la información, estructura y funcionalidad del género, empleo de vocabulario específico y modos de expresión disciplinar. En palabras de Arnoux:

Estas actividades contribuyen a objetivar el lugar desde donde se escribe, al reconocimiento de los saberes de los tesisistas sobre los usos del lenguaje y a la desacralización del espacio académico, que suele ser visto en este tipo de situaciones de transición en forma sobredimensionada (Arnoux, 2004: 7).

Si bien las metodologías aplicadas colaboran en la superación de las dificultades escriturarias que enfrentan los estudiantes en la producción del trabajo final, el PROFLE hace especial hincapié en el rol decisivo que ejerce el docente disciplinar; desde esta perspectiva se pone el énfasis en la necesidad de que en los trayectos formativos se fortalezcan las particularidades discursivas de cada área de conocimiento, se incorporen o se desarrollen con mayor frecuencia situaciones tanto de lectura como de escritura que promuevan la reflexión sistemática acerca del código escrito disciplinar y la retroalimentación en los procesos de producción textual.

En relación con las intervenciones en el marco del Programa, el rol específico de las especialistas en lectura y escritura se concretiza en el acompañamiento en las distintas etapas de escritura; los intercambios combinan distintos tipos de devoluciones –manuscritos sobre el texto presentado, escritos en soporte electrónico y orales, en intercambios virtuales o presenciales–. Escrituras y reescrituras –notablemente facilitadas por la virtualidad– van modelando los trabajos y hacen avanzar al graduando en la producción de conocimientos, no solo los propios del campo abordado sino también los correspondientes a la textualización de los resultados de la investigación en curso. El trabajo colectivo con los sucesivos y diferentes borradores estimula el proceso de escritura porque se explicitan dificultades, se reconocen estrategias que pueden aplicarse al propio texto, se activan conocimientos previos, se abren posibilidades de investigación no transitadas todavía y se ponen en escena miradas disciplinarias distintas que permiten activar las operaciones metadiscursivas y metacognitivas, y orientar y facilitar la generación de ideas.

Las experiencias de acompañamiento llevadas a cabo en el marco del Programa permiten inferir que las dificultades que presentan los estudiantes al momento de elaborar sus trabajo de graduación se originan, básicamente, en la demanda de competencias y habilidades particulares de producción y validación de conocimientos que deben atender no solo a la dimensión conceptual específica sino también a sus peculiares prácticas discursivas. La producción de un Trabajo Final de Carrera implica poner en juego capacidades y habilidades que necesitan de un grado mayor de conceptualización e integración de conocimientos y de un alto nivel de capacidad de organización y regulación del trabajo autónomo que, entendemos, solo pueden lograrse a través de un manejo escriturario no necesariamente alcanzado en los trayectos formativos anteriores. Circunstancias que pueden atribuirse a múltiples causas, como el escaso entrenamiento en la escritura académica y la falta de reflexión metalingüística (Arnoux, 2010); pero también, se debe observar el hecho de que el Trabajo Final, en sus diferentes modalidades, se formaliza a través de géneros discursivos

complejos y novedosos para el estudiante; géneros situados² en un campo disciplinar y regidos, en su estructura, por la reglamentación institucional. A estas características se suma el hecho de que el proceso de producción rompe la linealidad habitual atravesando un camino recursivo de ajustes y revisiones, de reescrituras en función de los atributos de originalidad, relevancia, contribución, coherencia y claridad como características esperadas de un trabajo de tal envergadura.

Iniciarse en la investigación implica adentrarse en una cultura con pautas y valores nuevos, exige cambios, incluso, en la identidad de quien la emprende. Los graduandos deben asumir un nuevo posicionamiento enunciativo: de consumidores a productores de conocimiento, de lectores a autores. Escribir el Trabajo Final obliga al estudiante a construirse como enunciador autorizado de cara a la comunidad científica de futuros pares, requiere la configuración de una voz autoral capaz de ejercer una mirada crítica ante las producciones de los *autores consagrados* o los postulados más consensuados, impone la toma de decisiones sobre el rumbo a seguir en sus investigaciones (Pereira, 2007).

La acción de investigar es indisoluble del acto de escribir. Escribir para cumplir con las expectativas de graduación exige un conjunto de competencias que van más allá de las convenciones de cada disciplina, requiere de un manejo lingüístico capaz de construir conocimiento y no solo demostrar lo aprendido, necesita apropiarse de esos modos de decir que configuran el perfil autoral en un campo específico, que transforma al estudiante en investigador desde y para una comunidad discursiva de referencia.

El desafío añadido radica en que la meta se proyecta a largo plazo, lo cual lleva al graduando a sentir que contrae una deuda (el Trabajo Final) que aumenta cuanto más se demora y que debe resolver fuera del espacio que lo contuvo durante su formación. Esta *desintegración académica* (en términos de Carlino) se experimenta como un aislamiento, como un sentimiento de soledad que se tiñe de una sensación de incapacidad/inadecuación para enfrentar la tarea. Para revertir esa percepción es necesario desarrollar capacidades emocionales, además, de intelectuales, eficaces para superar la angustia que genera la incertidumbre propia de quien escribe y para recuperar la confianza en sí mismo que se pierde en cada corrección del director.

La elaboración del trabajo de graduación presenta otra situación novedosa al estudiante: la elección o la adjudicación de un director/tutor. La idea instalada es que el estudiante es un miembro novato de la comunidad disciplinar y que el director/tutor es un miembro experto que guiará todo el proceso de composición del texto. Sin embargo, en la práctica, existe cierto disenso sobre lo que realmente conlleva este acompañamiento, ni el tutor ni el estudiante tienen claro cómo debe desarrollarse esa mediación y, por tanto, sus representaciones al respecto, a veces, no son coincidentes; para el estudiante, por su inexperiencia y para del director/tutor porque no siempre es un investigador. Hilda Difabio (2011), en línea con diversas investigaciones³, establece que la supervisión efectiva de un trabajo de titulación implica: 1) evaluación temprana y realista de las necesidades del estudiante; 2) enfoque pedagógico; 3) clarificación de expectativas y límites; 4) desafío académico y valoración; 5)

² En el ámbito de la UNAJ: Práctica Profesional Supervisada para Ingeniería en Informática, Trabajo Integrador Final para la Licenciatura en Relaciones del Trabajo, Tesina para la Licenciatura en Enfermería, Trabajo Integrador para la Licenciatura en Economía.

³ Acerca de las funciones generales del director la autora remite a De la Cruz, García Campos y Abreu Hernández, 2006; Manathunga, 2007; Pearson y Brew, 2002; Wisker, Robinson, Trafford, Warnes y Creighton, 2003, entre otros.

gestión del conocimiento; 6) reuniones frecuentes; 7) revisión del trabajo escrito; 8) feedback inmediato y constructivo; 9) advertencia de las señales de peligro; 10) promoción del acceso a la cultura de la investigación, y 11) aculturación en una comunidad de práctica que pone en relación las funciones anteriores. A estas particularidades se suma que el género de graduación se encuadra en circuitos administrativos que el director/tutor, también, debería conocer para poder asesorar al estudiante en las distintas etapas del proceso de presentación formal del Trabajo Final (anteproyecto, proyecto, plan, según la reglamentación vigente).

A nivel institucional y en el caso particular del PROFLE, el camino trazado para el logro de los objetivos de graduación nos compromete de una manera colaborativa, interdisciplinar e interactiva; desde los espacios curriculares, desde el rol asumido en las intervenciones y desde las diferentes dimensiones del complejo proceso que implica alcanzar la titulación intermedia o de grado compartimos el propósito de formar estudiantes-futuros profesionales idóneos en el manejo de la expresión escrita de los saberes disciplinares. Desde una dimensión cualitativa, las experiencias en las diferentes carreras han demostrado la eficacia de la metodología aplicada a través no solo del mejoramiento de las habilidades escriturarias de los estudiantes sino del fortalecimiento de los vínculos interinstitucionales indispensables para concretar esos objetivos. Asimismo, desde una dimensión cuantitativa, se han incrementado los casos de acompañamiento en la elaboración de los trabajos finales de carrera así como el índice de graduados con intervención PROFLE: en la Licenciatura en Relaciones del Trabajo –Instituto de Ciencias Sociales y Administración–, de un total de 68 graduados, a septiembre 2021, 59 fueron acompañados por el PROFLE, cifra que representa un 87% del total de egresados y en Ingeniería en Informática –Instituto de Ingeniería y Agronomía–, de un total de 43 graduados, a diciembre 2021, 36 fueron acompañados por el PROFLE, 83% del total de graduados.

A lo largo del recorrido trazado por el Programa hemos sorteado dificultades propias de la vida institucional y del contexto situacional, pero entendemos que, aunque falte mucho por hacer, se han institucionalizado una serie de metodologías colaborativas, de estrategias pedagógicas y de propuestas didácticas diseñadas en y desde las características distintivas de nuestra universidad y se han atendido las demandas en torno a la lectura y escritura académicas con una perspectiva de abordaje interdisciplinar. La experiencia capitalizada en talleres de escritura y espacios de tutoría nos impulsa a seguir reflexionando sobre lo hecho y a proyectar nuevos modos de acompañar a graduandos y directores en los retos, tensiones y oportunidades que implica el complejo proceso de producir un trabajo de titulación de grado.

Referencias bibliográficas

- Abreu, J. L. (2015). "Síndrome Todo Menos Tesis (TMT)". *International Journal of Good Conscience*, 10 (2), pp. 246-259.
- Arnoux, Elvira (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- (2004). "La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado". *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2 (3), pp. 1-16.
- (2010). "La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas". En: Vázquez, A.; Novo, M. C.; Jakov, I., y Pelliza, L. (Comp.). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto, UniRío, pp. 25-40. Disponible en: www.unrc.edu.ar.
- Blaxter, L.; Hughes, C., y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*, Barcelona, Gedisa.

- Boavida, A. M., y da Ponte, J. (2011). "Investigación colaborativa: potencialidades y problemas". En: *Educación y Pedagogía*. Núm. 23, Vol. 54, pp. 125-135.
- Carlino, P. (2005). "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil". *Anales del Instituto de Lingüística*, XXIV, pp. 41-62.
- (2008). "Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento". Segundo encuentro nacional y primero internacional sobre lectura y escritura en educación superior. REDLEES, ASCUN y Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/132>.
- (2022). "Por qué cuesta tanto hacer una tesis". Seminario Permanente de Investigación del Grupo Sociedad, Historia Y Cultura Shc: "El Oficio de Escribir en Sociología", Programas de Doctorado y Maestría en Sociología. Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Valle, Cali, Colombia. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/293.pdf>.
- Cordero, G.; Riera, G., y Villavicencio, M. (2015). "Los géneros académicos en la universidad: la tesis como la escritura de la investigación". *Pucará. Revista de Humanidades*, N° 26, pp. 193-220.
- Difabio, H. (2011). "Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación", *Revista Mexicana de investigación Educativa*, Vol. 16, N° 50, pp. 935-959.
- Di Stéfano, M. (2016). "La tesis profesional: características y dificultades frecuentes en las tesis de maestría". *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, Vol. 6, N° 11, pp. 29-49.
- Echevarría, H. (2010). "Un instrumento para indagar la situación de los alumnos universitarios en relación al Trabajo Final de Grado". En: Wester, J.; Loyo, A., y Celi, A. (Eds.), *Cultura y desarrollo integral*. Río Cuarto, Ediciones del ICALA, pp. 154-175.
- Echeverría, H., y Vadori, G. (2010). "Las dificultades en la lectura, la escritura en el Trabajo Final de Grado". En: Vázquez, A.; Novo, M. C.; Jakov, I., y Pelliza, L. (Comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto, UniRío, pp. 477-488. Disponible en: www.unrc.edu.ar.
- Gascón, Y. (2008). "El síndrome de Todo Menos Tesis 'TMT' como factor influyente en la labor investigativa". *Revista COPÉRNIC*, Año V, N° 9, julio-diciembre, pp. 46-57.
- Gutiérrez Rodríguez, M., y Flores Romero, R. (2011). "Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios", *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), pp. 137-168.
- Natale, L. (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Nogueira, S. (2010). "La recapitulación en la escritura y reescritura de tesis". En: Nothstein, S.; Pereira, M. C., y Valente, E. (Comps.), *Actas del Congreso regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. "Cultura escrita y políticas pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales"*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 844-857.
- Ochoa, L., y Cueva, A. (2017). "El bloqueo en el proceso de elaboración de tesis de maestría: angustias y desazones percibidos por sus protagonistas". *Revista Lenguaje*, 45 (1), pp. 61-87.
- Pereira, M. C. (2007). "El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares". *Revista Signos*, Vol. 40, N° 64, pp. 405-430.
- Tolchinsky, L. (2002). *Tesis, tesinas y otras tesituras. De la pregunta de investigación a la defensa de la tesis*. Barcelona, Universitat de Barcelona.

El Minotauro: de villano a héroe. Modos de leer y prácticas de lectura en torno a la mitología

GARCIA, Rodrigo Nahuel - rodrigonahuelgarcia1@gmail.com

Ayudadme a comprender lo que os digo y os lo explicaré mejor.

Antonio Machado

Resumen

Este artículo presenta la experiencia de un proyecto de literatura realizado durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio decretado a causa de la pandemia de Covid-19 en el año 2020. Se explica la adaptación del trabajo áulico presencial a la modalidad virtual, las vicisitudes acontecidas y las soluciones encontradas a partir del trabajo colaborativo y cooperativo. El proyecto culminó con la realización de un video que puso en juego la criticidad, ironía y autonomía de las y los estudiantes.

Palabras clave: mitología – trabajo cooperativo – virtualidad – intertextualidad – mirada crítica.

Cita: García, R. (2022, 7 y 8 de noviembre). *El Minotauro: de villano a héroe. Modos de leer y prácticas de lectura en torno a la mitología*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Ingreso al laberinto

Cuando una persona decide enfrentar un laberinto sabe que se topará, casi siempre, con varios muros que deberá sortear, si desea avanzar para encontrar la salida. La experiencia que se desarrollará comenzó con muchas paredes. Se hará un breve repaso contextual de lo que estaba pasando iniciado el año 2020, en un curso de cuarto año de secundaria de la provincia de Buenos Aires, en la materia literatura. En este curso únicamente había cinco estudiantes, primera prueba que se debía superar. La costumbre de tener grupos numerosos llevaba, más que nunca, a un cambio de planificación para realizar un aprendizaje significativo. Una vez sorteada esta primera dificultad con la adaptación de contenidos y actividades, a mediados de marzo, producto de la pandemia de COVID-19, y por decreto del Gobierno Nacional, se declara el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). Pasamos de tener tres horas de clase semanales a un encuentro virtual de cuarenta minutos.

En este tiempo la estrategia de enseñanza consistió en explorar la lectura compartida, modélica, silenciosa, analítica y actividades que favorecieran el debate y la reflexión. Por directivas de la escuela tuvimos encuentros semanales mediante la plataforma Zoom, pudiendo complementar con actividades en Classroom.

La aventura del conocimiento

El proyecto inició pensando en la enseñanza como una acción situada que implica una particular organización de actividades a través de las cuales un actor interviene sobre la

realidad, en el marco de una serie de sucesos en curso (Davini, 2008). De este modo, se avanzó cronológicamente con la lectura de la versión novelada del mito del Minotauro, escrita por Bernardo Souvirón. La primera actividad solicitada fue colocar las acciones sucedidas en orden de aparición con el objetivo de realizar un resumen lo más completo posible. En este sentido, se analizó a los personajes de Teseo, Ariadna y el Minotauro desde diferentes perspectivas, dando cuenta de las características tanto físicas como psicológicas de cada uno, y respaldando la información con citas textuales con el fin de tener una lectura atenta y profunda. Además, las y los estudiantes tomaron nota sobre cuál era el rol de cada personaje en la obra, por ende, se pensó al aprendizaje escolarizado, mediante la enseñanza, orientación y guía de cada alumna y alumno.

Una vez realizada esta tarea y puesta en común en diferentes reuniones, se desarrolló el concepto de “intertextualidad” trabajado en *Palimpsestos* por Gerard Genette.

Luego se leyó e interpretó la obra dramática “Los reyes” de Julio Cortázar. Es interesante remarcar que al no ser el contexto al que estamos acostumbrados, tanto la lectura de esta obra como los comentarios posteriores se realizaron mediante una plataforma virtual de manera sincrónica. Cabe mencionar que la buena predisposición de la totalidad de los estudiantes favoreció que la actividad sea mucho más pedagógica, lúdica, motivadora, llevadera y enriquecedora. A su vez, cada vez que se finalizaba la lectura de un acto, se realizaban pequeñas pausas para anotar aquellos aspectos que el escritor retomó en su obra de la versión mítica y aquellos que modificó o simplemente decidió omitir. Esta pieza recupera el mito griego con una mirada diferente, ya el Minotauro que conocemos no es más ese ser bestial que no se comunica verbalmente, que solo come las ofrendas de doncellas y jóvenes cada siete años; ahora posee más rasgos humanos y pelea con Teseo, pero no usando su ferocidad característica, sino que discursiva y hábilmente.

Se realizó una puesta en común de los aspectos que cada estudiante consideró más importantes, completando entre todas y todos los apuntes individuales. Después de este intercambio comparativo entre las dos obras leyeron silenciosamente “La casa de Asterión” de Jorge Luis Borges. Dada la brevedad del cuento se pidió una segunda lectura para poder dar cuenta en voz alta de los aspectos que refuerzan la idea de intertextualidad, ya sea con similitudes o diferencias.

El trabajo resultó favorable y hubo respuesta de la totalidad de estudiantes, entonces se decidió tomar una pausa en el trabajo con textos literarios y se solicitó que buscaran otros lenguajes artísticos que retomaran el mito con el propósito de que pudieran hablar de ellos durante la siguiente clase. Se indicó que debían hallar al menos tres obras cada estudiante. Algunas de las que llamaron más la atención por su originalidad en la búsqueda fueron una canción de heavy metal de un grupo español llamado Tierra Santa, que valora al Minotauro como rey de su laberinto; el óleo de George Frederick Watts “El Minotauro” que transmite la profunda soledad que agobia al ser mitológico; una ilustración del artista rionegrino Chelo Candia que explicita la intertextualidad trabajada en los escritores argentinos Cortázar y Borges; los mosaicos portugueses que datan del siglo III D.C llamados “La casa de las fuentes”, donde se puede observar un laberinto cuadrado cuyo centro es la cabeza del Minotauro; y la obra digital de la artista independiente Julie Dillon quien pertenece al movimiento denominado “arte de ciencia ficción”.

Con la recopilación de obras de otros lenguajes artísticos se analizaron diferentes aspectos como por ejemplo la representación de los personajes, es decir, si Teseo poseía bravura, si el Minotauro se mostraba sumiso ante el ataque o si parecía defenderse; si cada artista dejaba ver su punto de vista, si aparecía el laberinto y su significado, entre otras cosas que resultaron relevantes.

Una vez realizado el análisis de las obras artísticas mencionadas se apeló a la creatividad para realizar diferentes memes a partir de las piezas literarias. Se buscó de esta manera que el alumnado pudiera dar cuenta de lo aprendido, a partir de una producción propia que incorporara la idea de comicidad. El resultado fue positivo e igualmente gratificante, puesto que los ponía en el rol de prosumidores, creando su propio contenido (Toffler, 1980).

El guión: una nueva llegada

La respuesta del grupo demostró que la temática del mito les resultaba agradable y entonces se solicitó que leyeran la versión en novela gráfica editada por Latinbooks, adaptada por Tom Yomtov e ilustrada por Tod Smith. Con la lectura de dicha pieza se procuró el acercamiento a una nueva forma de ver la literatura, esperando que pudieran, al igual que en las otras oportunidades, notar diferencias y puntos de contacto. Contrariamente a lo pensado, la lectura de esta novela les demandó más tiempo del calculado, pero la causa no fue la dificultad del texto sino el hecho de estar cerca el cierre del trimestre, con el aumento de tareas que esto implica.

Finalizadas estas actividades se recomendó que vieran algunos videos del canal de YouTube “Te lo resumo así nomás”, producido por Jorge Pinarello. Este canal se caracteriza por realizar síntesis de películas y series, estableciendo una línea de análisis y resumiendo de un modo humorístico. Por ejemplo, al trabajar con “El rey león” sugiere que Scar, tío de Simba, dirige un régimen nazi al adiestrar al ejército de hienas. Pinarello utiliza un lenguaje coloquial y metáforas un tanto vulgares, aunque el efecto cómico es bien logrado. También pone en contacto películas que en apariencia no tienen puntos de unión, pero ingeniosamente se las arregla para darle una vuelta de tuerca.

Para dar cierre al proyecto se propuso que idearan un video con tono irónico imitando el estilo del mencionado canal humorístico, en donde dieran cuenta del análisis comparativo intertextual que habían realizado. Esta intertextualidad sirvió de manera clara para la realización del video y constituyó a la ironía como un agente operante en el sentido de una marca, dado que acentuó los elementos del primer texto (Jitrik,1993). Para que realizaran el guión de la obra de un modo cooperativo se trabajó en conjunto utilizando como herramienta Google Drive, ya que permite efectuar aportes asincrónicos. En esta instancia pudieron plasmar el análisis de los diferentes tipos textuales y lenguajes artísticos que habían realizado a lo largo del proyecto. En el documento dieron cuenta de la historia desde el comienzo, tomando como texto base la versión novelada del mito. Se recomendó que debían tener en cuenta que el público al que iba dirigido el video podía no conocer la historia, por lo tanto, era necesario no dar por obvia ninguna información. De este modo, incorporaron los cuatro aspectos referidos al tratamiento de la información que elaboró Adriana Silvestri (1998) en su libro *En otras palabras: Las habilidades de reformulación en la producción del texto*: comprensión, conservación, recuperación y producción. El resultado fue una producción llena de ironía y lectura crítica. En el trabajo terminado se observa que las y los estudiantes pudieron desplegar un alto grado de autonomía, autoestima y un gran trabajo cooperativo, en el que cada parte fue fundamental para la concreción del producto final.

Esta experiencia da cuenta de la importancia de escuchar activamente a nuestras y nuestros estudiantes, ya que al hacerlo ellas y ellos nos ayudan a sortear más fácilmente los obstáculos que el laberinto del aprendizaje nos presenta.

Referencias bibliográficas

- Borges, J. (1974). *Obras completas de Jorge Luis Borges*. Buenos Aires, Emecé.
- Cortázar, J. (2011). *Los reyes*. Buenos Aires, Alfaguara.
- Davini, M. (2008) *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Santillana.
- Genette, G. (1998) *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid, Taurus.
- Jitrik, N. (1993). *La parodia de la literatura latinoamericana*. Buenos Aires, Instituto de Literatura Hispanoamericana de Letras.
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras: Las habilidades de reformulación en la producción del texto*. Buenos Aires, Cántaro.
- Souvirón, B. (2016). *El laberinto del Minotauro*. Madrid, RBA.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona, Plaza & Janes.
- Yomtov, N., y Smith, T. (2011). *Teseo y el Minotauro*. Latinbooks.

El valor argumentativo de la descripción en la definición del objeto “comprensión lectora” en Aprender 2016

GATTARI, María Eugenia (Instituto de Lingüística, UBA) – mariaegattari@gmail.com

No hay figura más excelente que aquella que está totalmente escondida.

Longino, *Traité du sublime*¹

Resumen

En la historia de la Argentina, como en la del mundo, las acciones oficiales destinadas a la promoción o a la enseñanza de la lectura han partido de concepciones muy diversas tanto acerca de lo que se considera que es leer, el modo en que debe ser abordada la práctica, cuáles son las tecnologías que le dan soporte o qué funciones adquiere su dominio. Diversos estudios se han realizado en esta línea, mas hasta poco se ha indagado sobre cómo se la concibió desde el estado entre 2015 y 2019, cuál es la relación que se establece entre el proyecto político implementado y esta práctica o en las implicancias que la discursividad que la tomó como objeto revistió para la representación que los sujetos construyen de ella. Es por ello que este trabajo propone dar un paso en este sentido al analizar la forma en la que se construye el objeto discursivo “comprensión lectora” en el apartado dedicado al análisis de los resultados de Lengua del informe “Aprender 2016: Análisis de desempeños por capacidades y contenidos”² (Ministerio de Educación y Deportes, 2017). Para cumplir con este objetivo el presente escrito se organiza en cinco apartados. En el primero, se presenta el operativo Aprender, se lo contextualiza y se señala cuál es la relevancia discursiva que se le ha dado a la comprensión lectora en el período. En el segundo apartado, se presentan diversos conceptos teóricos que enmarcan el estudio que aquí se presenta: objetos discursivos, formación ideológica, esquematización. Posteriormente, se presenta el corpus y se reflexiona sobre las características del género informe. Como consecuencia de ello, posteriormente se repasan diversos puntos centrales sobre la estructuración del texto descriptivo que nos permitirán establecer algunos lineamientos teórico-metodológicos de análisis. En el cuarto tramo abordamos la configuración de los objetos “comprensión”, “texto” y “lector/ estudiante”, como parte del procedimiento compositivo del objeto “Comprensión Lectora” en el nivel del enunciado. Para finalizar, presentamos las conclusiones que se desprenden de lo analizado y proponemos diversas líneas de trabajo surgidas a partir del análisis del que aquí se deja registro.

Palabras clave: comprensión lectora – Aprender 2016 – descripción – definición – esquematización.

¹ *Traité du sublime*, Cap. XV, pp. 89; cit. en Perelman y Tyteca.

² El documento en cuestión se divide en cinco apartados: Consideraciones iniciales, Desempeños en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de 5°/6° año, Desempeños en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de 2°/3° año, Desempeños en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de 3° grado, Bibliografía y Anexo. A su vez, en cada apartado se analizan las disciplinas de forma independiente.

Cita: Gattari, M. E. (2022, 7 y 8 de noviembre). *El valor argumentativo de la descripción en la definición del objeto “comprensión lectora” en Aprender 2016*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsede UNAJ.

Introducción

Desde la década de los noventa y de manera periódica, Argentina participa en estudios y programas nacionales, regionales e internacionales³ de evaluación estandarizada de los aprendizajes. El interés por este tipo de estudios ha cobrado una relevancia significativa en el período 2016 - 2019 cuando la evaluación, la calidad educativa y “Alianza para el Gobierno Abierto”⁴ (Naser y Concha, 2012; Naser y Ramírez-Alujas, 2014; Tapscott, 2010) se pusieron en el centro de la agenda política, lo que desencadenó una sustancial reforma de la gestión pública. Esta, inspirada en las lógicas de funcionamiento del sector empresarial privado y de disciplinas afines (Verger y Normand, 2015), se centró en la toma de decisiones “basadas en evidencias”.

Un lugar fundamental en este sentido fue el dado a los resultados del operativo Aprender, una evaluación estandarizada nacional creada en 2016 para examinar el desempeño de estudiantes de segundo, tercero, quinto y sexto año del nivel medio⁵ en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales a los Contenidos Básicos Comunes (CBC), los Diseños Curriculares y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) delimitados por el Consejo Federal de Educación. El estudio se planteó con una periodicidad anual para todas las disciplinas, de manera censal en el 5º o 6º año del nivel secundario y muestral en 2º y 3º.

Para construir el instrumento de evaluación, se seleccionaron setenta y dos ítems por disciplina y año a evaluar. A partir de allí se organizaron seis modelos de pruebas de complejidad semejante, compuestos por doce ítems de respuesta cerrada cada uno. Además, se entregaron los llamados “cuestionarios de factores de contexto” o “de factores asociados” a los alumnos evaluados, a sus docentes y/o al director de cada escuela. Con ellos se buscó recolectar información relacionada con factores escolares y extra-escolares que inciden en los desempeños de los estudiantes con el objetivo de poder comprender niveles y desigualdades en los logros alcanzados por los estudiantes en las evaluaciones.

La implementación de este dispositivo tuvo lugar los días 18 y 19 de octubre de 2016, y se dio en el seno de un álgido enfrentamiento entre el gobierno, por un lado; y gremios docentes, familias, especialistas y funcionarios no oficialistas, por otro. Estos últimos cuestionaban el

³ A nivel regional e internacional, el país formó parte desde 1997 de todas las ediciones de las pruebas del LLECE, y desde 2002 las pruebas PISA de la OCDE. Hasta 2003 participó de algunas de las pruebas de la AIE: TIMSS (Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias), en 1995 y 2003, y PIRLS (Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora) en 2001. Durante el período de los gobiernos de Kirchner y Fernández el país no participó de las pruebas de AIE, sino sólo de las PISA y del LLECE.

⁴ La “Alianza para el Gobierno Abierto” es una iniciativa multilateral novedosa hasta ese momento que promovió el acceso libre a información pública, la rendición de cuentas, la toma de decisiones a partir de evidencias, el fortalecimiento de los espacios de participación ciudadana en los asuntos públicos para co-diseñar y/o co-producir valor público, social y cívico y gestionar así el aumento de la productividad y competitividad para satisfacer los requerimientos del mercado internacional.

⁵ Si bien este trabajo analiza un documento en el que se expone información vinculada al rendimiento de nivel medio, el operativo APRENDER también evalúa los desempeños de los estudiantes de 6º grado (evaluación censal) y 3º grado (evaluación muestral) en las áreas de Lengua y Matemática.

proceso de diseño del instrumento de análisis, su metodología de implementación, la especificidad de algunos datos solicitados en el cuestionario de contexto y las posibles implicancias de sus resultados, que se sospechaban punitivistas. Entre los argumentos más utilizados para defender la implementación del Aprender se señaló, entre diversos aspectos, la falta de información pertinente para poder atacar “por qué abandonan los chicos el secundario, *por qué tenemos problemas de lectura en la primaria o por qué los chicos llegan a la universidad sin comprensión lectora (...) ya que solo dos de cada cuatro chicos que empiezan la escuela logran finalizarla. Y de los dos que llegan a esta meta, sólo uno comprende textos*” (Macri, 21 de marzo de 2017). Las implicancias de esta problemática, según lo señaló Macri en la presentación de los resultados Aprender 2018 que se realizó en marzo de 2019 en la ciudad de Jujuy es la siguiente:

Esto impide hacer razonamientos lógicos, tener contenidos, herramientas; no solo para seguir estudiando sino tal vez para trabajar (...) “si ustedes no pueden comprender textos tampoco, profesora, directora, van a poder aprender geografía ni historia, ni leer un enunciado de un problema de matemáticas para resolverlo, y el día de mañana no van a poder ir a la universidad, ni siquiera ir a una evaluación para acceder a un trabajo (Macri, 14 de marzo de 2019).

Las citas previamente referidas resultan significativas porque permiten mostrar que dentro de la discursividad oficialista la comprensión lectora aparece enmarcada en un haz complejo de relaciones que involucran instituciones, procesos económicos, formas de comportamiento, sistemas de normas, técnicas, tipos de clasificación y caracterización, entre otros. A continuación, damos cuenta de qué conceptos teóricos nos permitirán su análisis.

Sobre los objetos de discurso y cómo abordamos su estudio

Para abordar la forma en la que se concibe la comprensión lectora durante este período hemos partido de considerarla un objeto de discurso. Para Foucault (1983: 67), se entiende de esta forma a aquello de lo que el discurso habla; que hace aparecer y vuelve nominable y descriptible, dentro de una determinada coyuntura. Estos se inscriben en una determinada formación discursiva, es decir, un conjunto de reglas producidas de forma sociohistórica que definen las condiciones de ejercicio de la enunciación para un grupo social. Pêcheux ([1975] 2016: 37) señala que éstas se asocian a formaciones ideológicas y sociales, y funcionan así a modo de matriz porque ofrecen al hablante no solo los objetos de discurso sino categorías, conceptos, modalidades enunciativas y temas, que regularizan el habla de un grupo. Además, Mondada y Dubois (1995) consideran que aquello de lo que habla el discurso es producto de un proceso de construcción de categorías, que, lejos de estar constituidas por propiedades necesarias y suficientes o estabilizadas por una codificación lingüística abstracta, se caracterizan por su inestabilidad constitutiva, dado que se encuentran en permanente reconfiguración en la dinámica de las prácticas discursivas. En otras palabras, los objetos de discurso no remiten a objetos autónomos, dados y externos a las prácticas que los construyen, sino a sujetos sociocognitivos y a grupos sociohistóricamente posicionados, que, en el desarrollo de sus prácticas sociales, “dan sentido a la lengua y al mundo”, individual y socialmente, a través del proceso de categorización que conceptualiza y conforma objetos de discurso, los cuales generan un efecto de estabilidad, objetividad y realidad, cuando, en verdad, son una construcción simbólica.

Sobre los informes de resultados

Un espacio privilegiado para acceder las estrategias mediante las que se construyó y sostuvo este objeto de discurso en el período señalado son los informes que la Secretaría de Evaluación e Información Educativa elaboró para dar cuenta del proceso de la conformación e implementación de la evaluación y sus resultados.

Según Martin y Rose (2007: 140-147) el género tiene un carácter predominantemente descriptivo y su objeto es caracterizar, clasificar y dar cuenta de la composición de las entidades que analiza. Dada su naturaleza estructural y temática, su estilo suele mostrarse totalmente despojado de la subjetividad enunciativa de forma tal que el artificio parece no existir. Una operación central en este sentido es la definición.

La reflexión sobre los límites y la función de esta operación puede rastrearse, cuando menos, hasta la tópica aristotélica. Allí se la identifica como uno de los lugares que pueden servir como premisa a los silogismos dialécticos o retóricos. Se la define como “un enunciado que significa el qué es ser o bien que se da como explicación de un enunciado en lugar de un nombre, o bien un enunciado en lugar de otro”. Es decir, equivale a analizar todos los contextos en los que puede aparecer el nombre del objeto (Viano, 1971: 56). Perelman y O. Tyteca (1989: 328 y ss), por su parte, abordan a la definición como parte de los esquemas de enlace que configuran las técnicas argumentativas. Se trata de un tipo de argumento cuasi lógico, la identificación completa, que pretende hacer coincidir un *definiens* (término que define) con un *definiendum* (nombre o término que es definido) para poder individualizar un determinado objeto de discurso. Como puede verse, en ambos casos lo que se da es un fenómeno de expansión en el que se ponen en equivalencia un nombre y una serie predicativa. En otras palabras, presenta el tópico que se desarrolla a la vez que selecciona los ingredientes del haz del objeto que resultan relevantes, los especifica. Posteriormente, se ancla estos objetos a una discursividad específica. Como resultado de las primeras operaciones descritas se obtiene lo que Grize (1982, 1990, 1996) denomina una composición, operación discursiva de predicación, composición y apuntalación del objeto de discurso. A partir de la segunda surge el proceso de apropiación. De esta manera, se construye un micro universo, una representación discursiva de un objeto de discurso orientada a un destinatario B sobre aquello que A concibe o imagina de una cierta realidad para volverla aceptable y verosímil para el previamente mencionado destinatario. Así, la definición puede considerarse como una variante de la macro operación descriptiva que, en este recorrido, se subordina a la argumentativa.

En esta línea, el trabajo se propone abordar las estrategias descriptivas puestas al servicio de definir los elementos que componen el objeto discursivo “comprensión lectora”⁶ en el apartado dedicado al análisis de los resultados de Lengua del informe “Aprender 2016:

⁶ Según se señala en el informe elaborado para presentar los resultados Aprender 2019, aunque la asignatura “Lengua” a lo largo de la escolaridad, incluye tres sub-disciplinas específicas: Lectura, Escritura y Reflexión sobre el lenguaje, las pruebas Aprender realizan un recorte de contenidos y evalúan únicamente aspectos relacionados con la lectura. Esto se debe a dos motivos principales. Por una parte, al eliminar las actividades abiertas o de desarrollo que estuvieron incluidas en las pruebas ONE se suprimió la posibilidad de evaluar fundamentaciones en la lectura o trabajos de escritura. Por otra parte, aunque en los años 90 se evaluaron algunos aspectos de la reflexión sobre el lenguaje, como normativa y gramática, posteriormente no se alcanzó el consenso federal para continuar con su evaluación. Por todo lo señalado previamente en este trabajo se utilizará la nomenclatura “Lectura” para referir al objeto que se mide en las evaluaciones Aprender.

Análisis de desempeños por capacidades y contenidos⁷”. Para ello, en el apartado siguiente revisaremos diversos puntos centrales sobre la estructuración del texto descriptivo que nos permitirán establecer algunos lineamientos teórico-metodológicos de análisis. En el tercer tramo, abordamos la configuración de los objetos “comprensión”, “texto” y “lector/ estudiante” en el nivel del enunciado, elementos centrales para la definición de la comprensión lectora en el informe. En el cuarto tramo, esbozamos algunas consideraciones preliminares para abordar el análisis del plano de la enunciación; y finalmente, en el quinto tramo presentamos las conclusiones que se desprenden de lo analizado y proponemos nuevos interrogantes para investigaciones futuras.

Marco metodológico: algunas estrategias descriptivas para esquematizar la definición de un objeto discursivo

Pimentel (1987: 15) propone que la descripción puede definirse como un fenómeno de expansión textual que pone en equivalencia un nombre y una serie predicativa cuyos límites no están determinados a priori. La operación, según lo señala la autora, se aborda usualmente desde la certeza de que lo real es susceptible de una representación mediante el uso de la palabra ya que la dimensión sensible de los efectos de sentido que produce oculta los procesos de significación verbal en una síntesis icónica. En este sentido, la descripción es una figura que *a priori* es efectiva pues permanece oculta. Para develar los artificios que la sostienen, seguimos a Filinich (2011), quien propone segmentar su análisis en dos planos: el del enunciado y el de la enunciación. En lo que respecta al primero, sigue a Hamon (1991) quien reconoce dos grandes unidades: la denominación y la expansión. Según Pimentel (1987: 57) el primero de los términos tiende a ser de valor altamente referencial y/o icónico y se presenta ya sea como nombre propio con referente extra textual o como nombre común cuya constitución semántica acusa un alto grado de particularización. En todo caso, la nomenclatura ofrece de forma inmediata al lector una ilusión de realidad autorizada por un referente “real” fuera del texto y/o por una realidad compartida que hay que reconocer. En cuanto a la serie predicativa que realiza la segunda unidad, puede darse de forma paratáctica a modo de lista o de forma hipotáctica cuando la descripción se pliega a la estructura previa de un modelo dado.

En esta línea, Adam y Petitjean (1989: 153) plantean que estructuralmente estos enunciados se organizan de forma jerárquica y arborescente: el *definiendum*, el nombre o el “tema-título”, como estos autores lo llaman, se despliega por la construcción de una referencia virtual a la espera de un haz de aspectos de un objeto que se encuentra en proceso y que apela al saber del destinatario ya sea para confirmarlo o modificarlo; o por la construcción de una referencia actual, dada por el despliegue anticipado de los aspectos del objeto. Los autores denominan anclaje al procedimiento mediante el cual se coloca el tema-título en lo alto de la estructura arborescente. Una vez introducido el tema, tienen lugar las operaciones de aspectualización, puesta en relación y tematización. La primera supone la descomposición del objeto en los aspectos sensibles que componen el todo. Estos son referidos mediante propiedades calificativas o funcionales. La segunda operación permite articular el tema con otros dominios mediante comparaciones, metáforas, negaciones o reformulaciones del tema o de subtemas y/o situar al objeto descrito en un espacio y un tiempo. Finalmente, la operación de

⁷ El documento en cuestión se divide en cinco apartados: Consideraciones iniciales, Desempeños en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de 5º/6º año, Desempeños en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de 2º/3º año, Desempeños en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de 3º grado, Bibliografía y Anexo. A su vez, en cada apartado se analizan las disciplinas de forma independiente.

tematización permite transformar una de las partes o propiedades previamente discriminadas en un todo. Los procedimientos previamente comentados articulan las particularidades sensibles de objetos o procesos sobre el eje de su presencia simultánea.

En el nivel de la enunciación, Filinich (2011: 11) plantea que la descripción es una suerte de imagen del proceso perceptivo, en la medida en que el texto descriptivo representa, en el escenario del lenguaje, el despliegue de la experiencia cognoscitiva y sensible del sujeto. Siguiendo a Fontanille (1989), afirma que las formas de manifestación del observador en el discurso son variadas y van desde la menos explícita (una suerte de grado cero de la presencia del observador donde la función es asumida por el enunciador y no se advierte otro punto de vista más que el atribuible al propio enunciador), hasta la más (el observador asume rasgos explícitos y posee características de un actor/ testigo que se instala en el discurso para garantizar con su presencia la verosimilitud de lo que informa). En definitiva, la autora concluye que, en el caso de la descripción, el descriptor delega en un observador la facultad de realizar un recorrido del objeto por obra del cual puede situarse en un tiempo concomitante con aquello que percibe.

A continuación, veremos de qué forma estas estrategias se implementaron para construir cada uno de los tres elementos que constituyen la “Comprensión lectora” en Aprender 2016 en el nivel del enunciado y plantearemos algunas observaciones preliminares sobre el nivel de la enunciación.

La “comprensión lectora” en la definición de “Lengua”: el nivel del enunciado

Para Aprender 2016, el *anclaje*⁸ del tema-título “Lengua” se da como especificador del término “pruebas” en el apartado “Consideraciones iniciales” y luego como un espacio figurado en la titulación del tramo “Análisis de desempeños en Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales 5º/6º AÑO”. Esta aparición señala dos cuestiones fundamentales: en primer lugar, que la disciplina se concibe como un objeto de estudio que puede medirse de la misma forma que se miden las otras tres, según capacidades y contenidos, lo que adelanta la actualización del tema-título; en segundo que, en principio, la designación metonímica (como veremos a continuación el lexema “Lengua” refiere a un tipo particular de comprensión lectora) tiene un valor altamente referencial y/o icónico que ofrece al lector una ilusión de realidad autorizada por un saber socialmente compartido, una disciplina que atraviesa la totalidad de la vida escolar de los sujetos y se vuelve un referente “real” fuera del texto. Sin embargo, en tanto Aprender realiza un recorte sobre los NAPs y evalúa únicamente aspectos relacionados con la comprensión lectora, la actualización del objeto se vuelve necesaria para delimitar esta distinción.

El primer gesto en este sentido es su puesta en situación mediante el lexema “En Aprender 2016” que circunscribe lo que se expondrá a continuación al contexto de esta evaluación y este año en particular. Posteriormente, tiene lugar una expansión mediante la descripción de los elementos que componen el objeto: “la comprensión y el conocimiento acotado de algunos conceptos de la disciplina que el estudiante realiza sobre dos textos” (SEeIE, 2017:17) que, a la vez que especifica el tema-título, tematiza nuevos elementos que serán el punto de partida para una serie de nuevas operaciones de actualización. A continuación, como ya

⁸ Los autores hablan también de un movimiento opuesto que genera extrañeza e incertidumbre al introducir el tema título al final: la afectación. Esta operación produce una referencia actual, dada por el despliegue anticipado de los aspectos del objeto.

se indicó previamente, abordaremos cómo se configuran tres de estos subtemas: “comprensión”, “estudiante/lector” y “textos”⁹.

Comprensión

La finalidad de la lectura, como se expuso hasta aquí, es la comprensión. El anclaje de este término se da como parte de la especificación del objeto “Lengua” y también –en principio– el lexema aparece sin especificaciones, apelando al conocimiento de mundo del lector del informe. Posteriormente, este nuevo tema título se expande mediante semas particularizantes que sitúan su significación en torno al objeto de lectura. Así, vemos el siguiente desarrollo: “Comprensión”-“Comprensión textual”. Por otra parte, se procede mediante una reformulación del sintagma al ponerlo en relación con una teoría particular, la de Kintch y Van Dijk. Así la comprensión textual se plantea como “(la reconstrucción de) la macro estructura o representación proposicional del contenido semántico global del texto a partir de la organización coherente de las proposiciones micro estructurales y de la utilización del conocimiento del mundo que posee el lector” (SEeIE, 2017:17). En este punto, donde la necesidad de la cita de autoridad para validar la selección del modelo vuelve demasiado abstracta la expansión del tema, se propone una nueva operación de puesta en relación y se acerca al lector al universo de lo conocido al establecer una equivalencia entre “la macro estructura o representación proposicional del contenido semántico global del texto a partir de la organización coherente de las proposiciones micro estructurales” y “el conocimiento escolar”, “la utilización del conocimiento del mundo que posee el lector” y “la propia experiencia lectora”.

Otro elemento a considerar, es que en el proceso de definición de “comprensión lectora” se incluyen aquellos aspectos que la imposibilitan. Para presentar este sub tema se establece una analogía entre la lectura y una carrera. Este universo se ancla metafóricamente en el sintagma “obstáculos a la comprensión lectora”. Sobre este punto, se señala que “La dificultad de los textos no está dada exclusivamente por la longitud, la temática abordada o la situación comunicativa que propone, sino que hay cuestiones lingüísticas específicas que inciden en la complejidad textual” (SEeIE, 2017:17). En esta línea, el sintagma “obstáculos” debe especificarse. El procedimiento seleccionado en esta oportunidad es la reformulación, que trabaja en dos dimensiones. Por un lado, los complementos del lexema “obstáculos” a la vez que presentan los dos objetos que se ponen en relación en la comprensión lectora –a saber: el texto y el lector–, progresivamente van moldeando la relación que se establece entre ellos. Por ejemplo, en el primero de los sintagmas expandidos “Obstáculos que el texto presenta a un lector aprendiz”, el objeto texto aparece en una posición agentiva y personificada mientras que el lector se ubica en un rol de objeto indirecto, sobre el que recae la acción. Posteriormente, el sintagma “las dificultades no son intrínsecas al texto, sino que se construyen como tales solo cuando entran en relación con un lector particular” se ocupa de explicitar la relación entre estos componentes, que veremos a en los apartados que siguen.

Los textos

Como se ha visto hasta aquí, el texto es el material a partir del cual se elicit la lectura y plantea la comprensión. Su expansión se desencadena por la negación polémica que forma

⁹ Dadas las limitaciones de espacio planteadas para la entrega de este trabajo, hemos seleccionado los elementos que consideramos de mayor centralidad en la definición del objeto “comprensión lectora”. Quedará para futuras investigaciones completar y profundizar el análisis.

parte del último sintagma analizado en el apartado previo “Las dificultades no son intrínsecas al texto”. Para responder a las objeciones que puedan hacerse en este punto, se predicen atributos que dan cuenta de su valor simbólico y puntualmente se especifica lo correcto de su escritura “Textos genuinos, completos, *bien* escritos, prestigiosos, variados en género y temática (...) literarios y no literarios” (SEeIE, 2017:18). Por otro lado, también se hace hincapié en la variedad como un elemento que favorece las condiciones de justicia de la selección de los estímulos, “los géneros discursivos en los que aparecen varían en su extensión, complejidad, densidad semántica, información extratextual, recursos retóricos y estilo según la edad de los estudiantes a los que están dirigidos.” (SEeIE, 2017:18). Teniendo en consideración esta caracterización del objeto texto, así como la ya señalada determinación de evitar nomenclaturas específicas de la disciplina, los “obstáculos” para la comprensión quedan alineados con el lector. Veremos ahora cómo se lo describe en el marco de este discurso.

Estudiantxs/lectorxs

Los sujetos que ponen en práctica la lectura tienen un papel activo en el proceso de la comprensión: son ellos quienes deben “realizarla sobre los textos” que el operativo Aprender ofrece como estímulo. En el marco de este informe, el procedimiento de anclaje los presenta como “estudiantes”. El término se mantiene asociado a diversos aspectos de la evaluación. Por otro lado, se ancla el término “lector” en el marco de la cita relativa a Kintsch y Van Dijk previamente mencionada y de su posterior reformulación. A partir de allí, el término “estudiante” va perdiendo lugar. Así, vemos el siguiente desarrollo:

- a) “La prueba de Lengua Aprender 2016 se centra en la comprensión y el conocimiento (...) que el estudiante realiza sobre dos textos”.
- b) “La teoría de comprensión textual que subyace a la prueba de Lengua toma sus aspectos esenciales del modelo propuesto por Kintsch y Van Dijk (1978) (...) la utilización del conocimiento del mundo que posee el lector”.
- c) “Las preguntas se refieren a un texto y surgen a partir de hipótesis (sic) que podrían funcionar como obstáculos a la comprensión del lector-estudiante”.
- d) “A partir de estas hipótesis sobre los obstáculos que el texto presenta a un lector aprendiz”.
- e) “Las dificultades no son intrínsecas al texto sino que se constituyen como tales solo cuando entran en relación con un lector particular”.

El desarrollo de la progresión temática resulta significativo porque permite ver que la práctica lectora no es una capacidad adquirida, sino en proceso. Esto se cristaliza cuando se expande el sintagma “lector” con el predicado calificativo “aprendiz” a propósito de los problemas de comprensión previamente señalados. Esta inexperiencia se contrapone fuertemente con la figura anónima que no solo valora a los textos que forman parte de la evaluación, sino que incluso hipotetiza –a partir de lo que el operativo determina que es la correcta lectura del texto– sobre posibles “obstáculos a la comprensión del lector-estudiante”.

Un breve comentario sobre el nivel de la enunciación para plantear futuras líneas de investigación

Si bien la limitación espacial de la consigna propuesta para este trabajo no nos permite la expansión de esta dimensión, resulta pertinente dejar señalado que los elementos analizados previamente (junto con otros que todavía quedan por estudiarse) se configuran en un nivel de simultaneidad que logra que el lector considere que ese es el estado de la lectura en ese

momento específico del país. Esto se logra ya por el predominante uso del presente del modo indicativo, ya por el artificio puesto al servicio del despliegue de conceptos en el plano del enunciado. Esto genera que, en el plano de la enunciación, el enunciador se revista de características de un actor/testigo que se instala en el discurso para garantizar por su presencia y por la remisión a citas de autoridad, la instauración de una dimensión evidencial fundada en el modo verbal y la deixis textual montada en torno de los datos estadísticos, la veracidad de lo que informa. Queda para futuros trabajos ahondar en las estrategias específicas diseñadas en estos informes para su construcción.

Conclusiones

El objeto de este trabajo fue dar cuenta del valor argumentativo que adquiere la macrooperación descriptiva en la definición y cómo este procedimiento colabora a la esquematización del objeto discursivo “comprensión lectora” en el informe “Aprender 2016: Análisis de desempeños por capacidades y contenidos Nivel secundario”. En el nivel del enunciado, hemos identificado dos grandes unidades: la denominación y la expansión. En lo que respecta al primero de estos elementos, revisamos las estrategias de anclaje tanto del lexema comprensión como de los objetos “texto” y “estudiante/lector”, que se desprenden del primero. En todos los casos identificamos que la presentación de estos objetos se da sin ningún tipo de especificadores, apelando al conocimiento de mundo del lector del informe, lo que construye virtualmente un tipo de comprensión lectora única y “conocida” por cualquiera de los lectores del informe. Sin embargo, cuando analizamos las estrategias puestas al servicio de la expansión de los objetos ya presentados, la articulación del tema con otros dominios mediante metáforas, negaciones o reformulaciones permite identificar que para estos informes la comprensión lectora está determinada por los límites semánticos del texto; límites determinados por la evaluación a partir de hipótesis realizadas por expertos sobre problemas de comprensión de lectores aprendices. En este punto es necesario señalar que, en definitiva, lo que se presenta como mediciones de comprensión lectora no son más que mediciones sobre la forma en la que las respuestas de los estudiantes se adecúan a la representación que quienes elaboraron las pruebas tienen sobre cómo ellos leen. Quedará para futuras investigaciones profundizar sobre los aspectos señalados en el punto 4 para complementar este análisis.

Referencias bibliográficas

- Adam, J. M., y Petitjean, A. (1989). *Le texte descriptif*. París, Nathan.
- Álvarez, J. (1983). “El valor de las definiciones”. *Contextos*, I, pp. 129-152.
- Bullrich, E. (21 de marzo de 2017). Presentación de resultados de Evaluac [Presentación de resultados de evaluaciones estandarizadas de rendimiento educativo]. Presentación de resultados de pruebas Aprender. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1983). *La Arqueología del saber*. México, Siglo XXI.
- Grize, J. B. (1982). “Quelques operations de la logique natural”, en Grize, Jean-Blaise [ed.], *De la logique a l'argumentation*, Genève: Librairie Droz. Links
- (1990). *Logique et langage*. París, Ophrys-Links.
- (1996). *Logique naturelle et communications*. París, PUF.

- Racionero, Q. (1990). *Aristóteles. Retórica*. Madrid, Gredos.
- Mondada, L., y Dubois, D. (1995). "Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référencement". *Revista Tranel*, Neuchâtel, Institut des sciences du langage et de la communication.
- Macri, M. (14 de marzo de 2019). Palabras del presidente de la nación en la presentación de los resultados de la prueba Aprender [Presentación de resultados de evaluaciones estandarizadas de rendimiento educativo]. Presentación de resultados de pruebas Aprender. Buenos AIRES. Disponible en: <https://www.casariosada.gob.ar/informacion/discursos/40581-el-presidente-mauricio-macri-en-la-presentacion-de-los-resultados-de-la-prueba-aprender>.
- Martin, J. R., y Rose, D. (2007). *Genre Relations. Mapping Culture*. Sheffield, Equinox.
- Naess, V. A. ([1983] 2005). "Definitions", *Interpretation and preciseness*. Sprinkget, Netherlands.
- Naser, A., y Concha, G. (2012). *El desafío del Gobierno Abierto en la hora de la igualdad*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Naser, A., y Ramírez-Alujas, Á. (2014). *Plan de gobierno abierto: Una hoja de ruta para los gobiernos de la región*. CEPAL, Serie Manuales, N° 81. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11362/36665>.
- Perelman, C., y Tyteca, O. ([1958]1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid, Gredos.
- Pêcheux, M. ([1975] 2016). *Las verdades evidentes. Lingüística, semántica, filosofía*, Buenos Aires, Ediciones CCC.
- Pimentel, L. A. (1987). "Descripción y configuraciones descriptivas". *Acta Poética*, Vol. 8, Núm. 1-2.
- Secretaría de Evaluación Educativa (2017). "Aprender 2016: Análisis de desempeños por capacidades y contenidos Nivel secundario".
- Tapscott, D. (2010). *Open Government. Collaboration, Transparency and Participation in Practice*. Sebastopol, O'Reilly.
- Verger, A., y Normand, R. (2015). "Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativo global". *Educ. Soc*, Vol. 36, N° 132, pp. 599-622.
- Viano, V. (1971). "Aristotele e la redenzione della retorica", *I quadri socioculturali della Retorica di Aristotele*. Roma, Abete, pp. 41-101.

Comer al “otrx”: una experiencia didáctica con la novela *Cadáver exquisito* (2017), de Agustina Bazterrica

GONZÁLEZ, María Virginia - vicky_bono@yahoo.com.ar

GONZÁLEZ, Celina M. Agustina - agusgonzalez09@live.com

Resumen

Diversas investigaciones dan cuenta de la escasa implementación que ha tenido la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral sancionada 2006 y, por lo tanto, es urgente ponerla en práctica en cada escuela de nuestro país. Por eso, planificar secuencias didácticas para el aula de literatura en que la ESI sea uno de los ejes transversales de análisis de las obras es una forma de contribuir a subsanar estas ausencias. En estas páginas presentamos una propuesta didáctica para trabajar ESI y literatura a partir de la premiada novela *Cadáver exquisito* (2017) de Agustina Bazterrica. Esta obra de ciencia ficción distópica contextualizada en algún momento de un futuro no muy lejano, plantea un mundo que cambia radicalmente a causa de un virus que afecta a los animales, por este motivo queda impedido su consumo y se empiezan a criar humanos para la cadena alimenticia. Esta secuencia se elaboró para 6º año del ciclo orientado de dos escuelas pampeanas: una en General Pico y la otra en Santa Rosa. Aunque, a grandes rasgos, la secuencia fue la misma, las consecuencias e impacto en los grupos fue muy diferente. El propósito de compartir esta experiencia es, por un lado, poder someter a discusión y ajuste la secuencia y, por otro, reflexionar acerca de las estrategias que debemos activar como colectivo docente ante un contexto político social con un fuerte tinte neoconservador en que incluso la implementación de una Ley Nacional podría estar en jaque.

Palabras clave: ESI – literatura argentina – ciencia ficción.

Cita: González, M. V. y González, C. M. A. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Comer al “otrx”: una experiencia didáctica con la novela Cadáver exquisito (2017), de Agustina Bazterrica*, Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Presentación

A 16 años de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral, aún hoy su implementación en las aulas es escasa y presenta dificultades de diferente índole. Por eso, planificar secuencias didácticas en que la ESI sea uno de los ejes transversales de análisis de las obras es una forma de contribuir a subsanar estas ausencias. En estas páginas presentamos una propuesta didáctica sobre la premiada novela *Cadáver exquisito* (2017) de Agustina Bazterrica.¹ Esta obra de ciencia ficción distópica contextualizada en algún momento de un futuro no muy lejano plantea un mundo que cambia radicalmente a causa de un (supuesto) virus que afecta a los animales y que impide su consumo; a raíz de este hecho, el Estado habilita la cría de humanos para la cadena alimenticia. Con una construcción lograda y rica en su argumento, la novela habilita diversas claves de lectura, pero acá nos interesa

¹ Hasta el momento fue traducida a más de veinte idiomas. Además del premio *Clarín* (2017), recibió el prestigioso *Ladies of Horror Fiction* en Estados Unidos (2021).

detenernos en una: la manipulación de los cuerpos para el beneficio propio, es decir, el debate biopolítico en torno al cuerpo como objeto de control.

La secuencia didáctica se elaboró para 5º y 6º año del Ciclo Orientado de dos escuelas pampeanas: una ubicada en General Pico y la otra, en Santa Rosa. Cada secuencia se articuló en planificaciones que hicieron foco en núcleos diferentes: la de quinto, en un eje centrado en la ciencia ficción; la de sexto, en diálogo con la violencia como eje constitutivo de la literatura argentina a partir de *El matadero* de Esteban Echeverría. Aún con los ajustes necesarios para pensar la obra en cada serie, a grandes rasgos podemos plantear que las secuencias se articularon sobre ejes similares, sin embargo, las consecuencias e impacto en los grupos fue muy diferente e hipotetizamos que las razones están, no tanto en los aciertos (o no) de su inserción en una determinada serie literaria, sino también en variables de otra índole.

A continuación, describimos brevemente el contexto socio-cultural en que se implementó la secuencia y, también, su lógica de inserción en las planificaciones de 5º y 6º año del Ciclo Orientado. Luego puntualizamos los criterios de selección de la novela.

Entre el gusto y el deber: la literatura en el aula

Como dijimos, son cursos del Ciclo Orientado y ambos pertenecen a escuelas de gestión estatal. El 5º año pertenece a la orientación Ciencias Sociales turno mañana del Colegio Secundario 9 de Julio de la capital de La Pampa. Es una escuela céntrica con una matrícula de alrededor de 600 estudiantes que provienen de una situación socioeconómica heterogénea, como sucede en las escuelas públicas de la provincia, es decir, que el colegio esté en el centro no implica que sólo accedan personas que viven cerca porque, desde hace ya muchos años, se implementó el ingreso por sorteo y/o reorganización familiar. Esto genera que en las aulas se encuentren estudiantes que provienen no sólo del centro o de barrios de clase media, sino también de barrios periféricos e, incluso, de una localidad vecina (Toay). Es un grupo de 26 estudiantes de los cuales, 7 son incluidos. Cabe aclarar que todas las escuelas públicas de La Pampa son receptoras de inclusión.²

El colegio secundario Ciudad de General Pico tiene una matrícula de 300 estudiantes y posee una orientación artística con especialidad en Comunicación Visual y otra en Artes Musicales. Se encuentra ubicado en el barrio Indios Ranqueles, al noreste de la ciudad, pero concurren también estudiantes de diferentes zonas. En cuanto a sus características socioeconómicas, se puede decir que la población del colegio se encuentra dentro de lo que se considera nivel medio y medio-bajo. Agregamos, además, en esta caracterización breve y general de la institución, que años atrás no era mayormente elegida para cursar los estudios secundarios, pero esta situación cambió y, en los últimos años, ha pasado a ser una escuela elegida y destacada por su inclusión, la atención a la diversidad y sus especialidades artísticas. La novela seleccionada se trabajó en 6º año con orientación en Artes Musicales, que cuenta con 12 estudiantes, y en 6º año de la especialidad de Comunicación Visual, en el cual son 14 estudiantes.

En cuanto a la inserción de la novela en cada planificación, es necesario aclarar que, en el Ciclo Orientado, la enseñanza de la literatura tiene un lugar central que se puede observar

² En la actualidad, en La Pampa, el 80% del estudiantado con alguna discapacidad está incluido en las escuelas convencionales. Desde el 2018, las Escuelas Especiales se transformaron en Escuelas de Apoyo a la Inclusión. Hasta ahora, en general, la adaptación curricular la realizan las Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI) que trabajan en forma colaborativa en el aula.

en las prescripciones curriculares provinciales. Los *Materiales Curriculares* (2013) que el Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de La Pampa estipula para el área de Lengua y Literatura son muy generales y no brindan a los y las docentes guías orientativas para la secuenciación de contenidos. La única especificación es el campo literario a abordar que, en el caso de quinto año se centra en la literatura latinoamericana, en diálogo con la “universal” (12) y, en sexto, la literatura argentina. A partir de estos planteos mínimos, consideramos el poder subjetivante de la lectura literaria y su rol en la discusión sobre la identidad (personal y social) latinoamericana y argentina y nos proponemos que el estudiantado pueda construir sus propios puntos de vista, argumentarlos y formarse en perspectiva de género ya que es uno de los principales desafíos educativos. Los distintos recorridos de lectura se establecen a partir de relaciones intertextuales, por ejemplo, entre personajes, temas, géneros con temáticas vinculadas a la participación ciudadana, la construcción de la memoria, los derechos humanos, las problemáticas de género, la sexualidad, la convivencia intercultural, entre otras.

Tal vez es una obviedad, pero no está de más señalar que elegimos la novela porque su lectura nos resultó estimulante, nos generó preguntas y, como suele pasarnos cuando ejercemos la docencia, además de lo que “tenemos que leer” (deber ser), leemos por placer (sin un objetivo de lectura), pero inconscientemente una parte de nuestro cerebro activa lo pedagógico: “esta novela vendría bien para...”. Y eso fue lo que sucedió.

Sintéticamente diremos que la trama es la siguiente: la supuesta aparición de un virus letal deja al mundo sin animales: desde los salvajes hasta las mascotas deben ser sacrificados y su carne ya no puede ser consumida. En un primer momento, se impone el veganismo, pero poco a poco se genera una situación de caos en que las personas se comen entre sí; luego interviene el Estado para legalizar la cría, reproducción y matanza de personas que, en este caso, pasan a ser llamadas “cabezas”. El canibalismo es ley y la sociedad ha quedado dividida en dos grupos: los que comen y los que son comidos. Mediante una lógica basada en el terror y el control de los cuerpos, los criaderos, frigoríficos, curtiembres, carnicerías y laboratorios funcionan como una maquinaria para someter las “cabezas” humanas y promover la rentabilidad del mercado de la carne. En este contexto, se pueden comprar humanos para comerlos o, incluso, criarlos para su ingesta. Sin embargo, está absolutamente prohibido relacionarse con ellos. Marcos Tejo, el personaje principal, atraviesa una crisis como consecuencia de la muerte súbita de su pequeño hijo (el que llega luego de múltiples tratamientos de fertilidad), la consecuente separación de su matrimonio y la enfermedad de su padre. Es el encargado general del frigorífico Krieg, en donde los animales han sido reemplazados por seres humanos. El conflicto central de la novela se desata cuando Tejo recibe como regalo una cabeza (una mujer) criada para ser comida.

La novela está estructurada en dos partes: la primera con 23 capítulos con un ritmo más pausado y la segunda, de 19 capítulos cortos, con un ritmo precipitado que acelera los acontecimientos hacia el desenlace. Los proliferantes diálogos que se generan con los epígrafes (desde el rock con Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota, hasta el filósofo francés Gilles Deleuze, pasando por Samuel Beckett y Leopoldo Lugones) y el espesor intertextual que sostiene la trama, conviven con una prosa cruda, despojada y con ritmo vertiginoso. De esta manera, nos sumergimos en la lectura de una despiadada distopía que nos interpela porque pone en foco prácticas oscuras y normalizadas de la vida cotidiana actual. En un primer plano, sin duda la novela es una crítica desde el pensamiento vegano (o incluso especista)³ a la matanza de animales para consumo humano, pero también la novela de

³ Se entiende por especismo a la discriminación de quienes no pertenecen a una cierta especie. Desde esta perspectiva, se considera un tipo más de discriminación. En el mundo donde vivimos hay muchos

ciencia ficción puede ser leída como una metáfora de la sociedad capitalista en la que estamos inmersos y en la que el “otro” es cosificado y se vuelve un objeto de uso, consumo y/o descarte. En la novela, estos/as “otros/as” pasan a denominarse “cabezas” y se les sacan las cuerdas vocales para, de este modo, eliminar el habla no solo, como menciona la novela, para lograr la sumisión y la eliminación del grito en el momento del sacrificio, sino también para evitar cualquier posibilidad de comunicación a través de la palabra. El ser humano sin voz se vuelve cuerpo-objeto valorado por sus características genéticas; e incluso, la supresión de la palabra “humano” para designar a este producto es el signo de eliminación de la identidad. El canibalismo, entonces, suscita debates éticos, políticos, ecológicos, sociales y culturales⁴.

Nos interesa, en particular, cómo esta novela pone en escena un problema de vieja data y que resulta muy productiva para trabajar en el aula: la relación “nosotros y los otros” y cómo la segunda parte de esta opción está ocupada por los sectores considerados desechables (los pobres, los viejos), pero acá haremos foco en la mujer. Recordemos que en el libro *Nosotros y los otros* (1991), Todorov ubica como fecha clave el inicio de la Conquista de América porque en el análisis que hace de la relación de Colón con los indígenas, distingue dos componentes que reaparecen en el siglo siguiente y, prácticamente, hasta nuestros días en la relación de todo colonizador (pensado como el lugar del “nosotros”) en su relación con el colonizado (el “otro”)⁵. En los últimos años, la crítica ha complejizado esta relación y ha señalado que puede ser móvil (nos referimos a los estudios de Aníbal Quijano y Walter Mignolo sobre la colonialidad), pero más allá de esas aristas interesantes, queremos detenernos en la permanencia de esa relación nosotros/otros (diríamos hoy intencionalmente) como estática en determinados espacios de la literatura argentina. Ya se ha demostrado que *El matadero* y la primera página del *Facundo o Civilización y barbarie en las pampas argentinas* (1845) condensan simbólicamente una trama que se reactualiza hasta el presente y que Ricardo Piglia propone leer como una historia de la violencia argentina a través de la ficción: “Doble origen, digamos, doble comienzo para una misma historia. De hecho, los dos

tipos de discriminación. Esta ocurre cuando se da a alguien menos consideración moral que a otro, o se le trata peor que a otros por una razón injustificada. Existe discriminación contra determinados seres humanos basada en su sexo, color de piel, preferencia sexual, y por muchas otras razones.

⁴ Además, este año que de algún modo transitamos la pospandemia advertimos que la novela de Bazterrica, en este sentido, leyó algo que estaba flotando ya en la sociedad (“estructura del sentir”, en términos de Raymond Williams): la presencia de un virus que se expande y afecta la cotidianeidad de las vidas de la humanidad. Un virus que, en el caso del Covid 19 fue puesto bajo sospecha por algunos discursos en nuestro país, interpretado como un modo de control y vigilancia sobre las personas y en la novela, el virus que genera la muerte de los animales también es puesto en duda como un modo de reducir los habitantes implementando una “selección natural”.

⁵ Colón o bien piensa a otros como seres humanos de parte entera, con los mismos derechos que él, pero entonces los ve no sólo como iguales sino también idénticos, y éste comportamiento conduce al asimilacionismo, a la proyección de sus propios valores sobre los otros; o parte de la diferencia, pero ésta es inmediatamente traducida en términos de superioridad e inferioridad (en su caso, por supuesto, los indios son los inferiores): se niega la existencia de una sustancia humana realmente otra, que pueda no ser un simple estado imperfecto de uno mismo. Walter Mignolo complejiza esta relación cuando señala la movilidad de esa relación: “la dialéctica entre ‘sí-mismo’ y el ‘otro’ es relativa y [que] no hay razón lógica para identificar el sí-mismo con el lugar de enunciación del poder (Europa, la masculinidad, los blancos) y el ‘otro’ con el lugar suprimido de la enunciación de los marginados (pueblos colonizados, femeneidad, negros o chicanos) sino que el ‘sí-mismo’ es, como el pronombre personal en primera persona, privilegio de quien enuncia y el ‘otro’, lugar obligado de quien es referido” (Mignolo, 1989: 228).

textos narran lo mismo y nuestra literatura se abre con una escena básica, una escena de violencia contada dos veces” (Piglia, 1993: 3).

La novela de Bazterrica puede ser leída en esta serie literaria, aunque habilita una subversión crítica: la voz narradora heterodiegética adopta el punto de vista del personaje principal, Marcos Tejo y, de este modo, pone en escena los pensamientos, actitudes y acciones del personaje que se constituye en la voz crítica ante la hipocresía de la sociedad y por su medio nos enteramos de los hechos pasados para entender el presente de la narración. Ahora bien, los indicios de la novela harían presuponer un desenlace que no es el que sucede: Tejo luego de adoptar la cabeza que le mandan en agradecimiento comienza a realizar una serie de desvíos de la norma por un supuesto enamoramiento que, de algún modo, podría justificar el uso sexual del cuerpo de Jazmín; sin embargo, aunque estos hechos ya de por sí generan incomodidad, el final desarma cualquier empatía establecida con el personaje principal. La mujer como objeto es puesta acá en primer plano y es lo que permite, entre otras aristas, abordar la novela en clave de ESI. Sabemos que este no es un tema nuevo para la literatura: si bien no pertenece a la tradición literaria nacional, conocemos las repercusiones que tuvo una novela de ciencia ficción distópica ya clásica como *El cuento de la criada* (1985) de la escritora canadiense Margaret Atwood y que fue una fuente de inspiración creativa en las luchas por la legalización del aborto⁶.

Una de las problemáticas centrales que atraviesa *Cadáver exquisito* es la manipulación de los cuerpos de lxs otrxs y quienes ocupan ese lugar están atravesados por la interseccionalidad de género, clase social y edad. Sin duda, el primer factor es la clase social (lxs pobres son convertidos en “cabezas”, es decir, criados para ser comidos), etaria (así como las mujeres jóvenes son usadas, los viejos son descartados, pero según su clase social reciben un trato diferenciado: los viejos pobres son “vendidos en el mercado negro” (63) y hay geriátricos privados para proteger a la tercera edad acomodada⁷. Y con respecto al cruce con el género, el cuerpo de las mujeres jóvenes es utilizado como máquinas para la reproducción selectiva de la especie. De este modo se pone el foco también en un tema candente hoy en el debate bioético como es la subrogación de vientres. Aquí se puede observar la explicitación de conceptos como la vigilancia, el poder y el control en relación al cuerpo.

Descripción de las secuencias didácticas y sus repercusiones en los cursos

El abordaje de la novela en el aula se realizó a partir de la teoría desarrollada por Isabel Solé (2001) quien propone que para ayudar a leer comprensivamente es necesario poner en

⁶ Recordemos que este mundo ya se preveía en la ya clásica novela *Un mundo feliz* (1932) del escritor británico Aldous Huxley. Ahí la reproducción se llevaba a cabo en una Sala de Fecundación Artificial encargada de crear cinco castas: Alfa (la más elevada), Beta, Gamma, Delta y Épsilon. Cada una de estas clases está condicionada para ser feliz con lo que tiene, es decir, ningún Delta querrá jamás ser Alfa, y tampoco un Alfa querrá ser Beta.

⁷ Hay geriátricos privados, como el que habita el padre del protagonista, y públicos. La diferencia radica en el destino de los cuerpos: “Se sabe que en los geriátricos público la mayor parte de los viejos, cuando mueren o cuando los dejan morir, son vendidos al mercado negro. Es la carne más barata que se puede conseguir, porque es carne seca y enferma, llena de fármacos. carne con nombre y apellido. En algunos casos los mismos familiares, en geriátricos privados o estatales, autorizan a vender el cuerpo y con eso pagan las deudas. Ya no hay más funerales. es muy difícil controlar que el cuerpo no sea desenterrado y comido, es por eso que muchos de los cementerios se vendieron, otros se abandonaron, algunos quedaron como reliquias de un tiempo en que los muertos podían descansar en paz” (Bazterrica, 2017: 62-63).

funcionamiento estrategias en tres fases centrales: la prelectura (activación de los conocimientos previos del estudiantado y planteo del objetivo de lectura), la lectura (para establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión) y poslectura (al finalizar el proceso se recapitula el contenido, se resumen ideas medulares y se extiende el conocimiento para profundizar la comprensión). Por lo tanto, este modelo interactivo nos permitió llevar adelante la lectura de la novela en el aula para abrir el debate y luego, en las actividades, comenzar a analizarlos con categorías literarias y de género para lograr reflexiones individuales y grupales.

En 5º año del Colegio 9 de Julio de Santa Rosa la novela se inserta en la unidad sobre el género de ciencia ficción y se seleccionó por dos razones. En primer lugar, en los últimos años se abordaba un clásico, *Fahrenheit* (1953) de Ray Bradbury, pero luego de dos años de pandemia y con un grupo muy heterogéneo y con dificultades para mantener la atención, la estrategia como docente fue pensar un texto que les resulte más próximo para alcanzar los objetivos de formación lectora y literaria, en este caso en particular, respecto de las nociones de utopía y distopía, propias del género de ciencia ficción. Además, en la unidad anterior, para trabajar argumentación se había seleccionado un corpus sobre femicidio, a raíz de dos casos que conmocionaron a la capital pampeana, y se consideró que *Cadáver exquisito* volvería a poner en primer plano el debate como modo también de afianzar contenidos trabajados en dicha unidad⁸.

Como explicamos, el cruce entre literatura y ESI se estableció sobre dos ejes: el personaje de Jazmín para trabajar la cosificación de la mujer y, también, se revisó la construcción de los estereotipos de género a partir de la figura de la hermana del protagonista y Spanel, la dueña de una carnicería. La cosificación de la mujer como objeto para la reproducción de la especie es llevada aquí al paroxismo: como mencionamos, Tejo recibe de regalo una “cabeza” y, luego de una primera etapa de incomodidad, comienza a poner en funcionamiento otro vínculo que deriva en el uso sexual. Le otorga subjetividad a la “cabeza” que pasa a ser nombrada como “Jazmín” y recibe minuciosas prácticas de cuidado y control porque queda embarazada o, mejor dicho, se convierte en un objeto portador de vida, “hembra preñada”, por eso, cuando nace, se descarta con una maza para ser faenada⁹.

En 6º año del Colegio Secundario Ciudad de General Pico se propuso la lectura de esta novela para dar comienzo a la secuencia didáctica “Literatura y violencia: los orígenes de la literatura nacional en el siglo XIX”. Debido a las dificultades que conlleva la lectura de *El Matadero* (1838) de Esteban Echeverría, se propuso comenzar con la lectura de una novela contemporánea de ciencia ficción distópica (género familiar para los estudiantes, debido a su recorrido escolar, pero sobre todo a su elección dentro de las plataformas digitales). Una novela que, además, permite diversas claves de lectura, es rica en su argumento, en su

⁸ Nos referimos al asesinato de Susana Muñoz realizado por un efectivo de la Policía Federal, Antonio Gustavo Boland el viernes 25 de marzo de 2022. El lunes 28, el sargento del Ejército, Elías Funes mató a su expareja Marianela Vega Merino. Ambos se suicidaron luego de cometer los crímenes utilizando sus armas reglamentarias.

⁹ Habita un espacio humanizado monitoreado por una cámara que la vigila mientras Tejo no está, recibe estímulos con jazz o música clásica, almohadones y colchones para evitar los golpes cuando la encierra en la habitación mientras sale a trabajar, alimentación equilibrada, etc. Incluso, en el final, cuando Cecilia grita al ver caer el cuerpo, alude a la posibilidad de dejarla viva porque “Podría habernos dado más hijos” (Bazterrica, 2017: 249). Además, en la novela, las “hembras preñadas” son objetos valorados en el circuito de la carne; así, por ejemplo, el cazador Urlet, le dice a Marcos que sólo quiere que le lleve esas hembras porque “Quiero algunas con el feto desarrollado, como para comerlo después” (Bazterrica, 2017: 168).

estructura y por sus vínculos con la tradición literaria argentina. Consideramos que es importante la adecuación de las obras seleccionadas a los intereses de los estudiantes (sin dejar de lado textos “imprescindibles” de la literatura), como garantía de cooperación y de la interacción receptora, que son funciones básicas para la construcción del significado y para la interpretación. La competencia literaria del receptor se consolida a partir de “determinadas producciones literarias que resulten motivadoras en lo lúdico y en lo estético y significativas en los aprendizajes formativos” (Mendoza Filolla, 2002: 21). Es decir, se alteró el recorrido tradicional del corpus histórico y la selección se enmarca dentro del diseño de corpus construido orientado a dos objetivos didácticos no excluyentes: favorecer la adquisición y el desarrollo de estrategias lectoras atentas a las dimensiones lingüístico-retóricas del texto literario, y construir un sistema de referencias culturales y literarias que lxs estudiantes puedan activar en la lectura de otros textos, dentro y fuera del ámbito educativo (López Casanova, 2011). Además, *Cadáver exquisito* tiene capítulos, personajes y situaciones que dialogan permanentemente con *El Matadero*: en sus descripciones, en su violencia y en su hostil contexto político-social. En este sentido, la escena más emblemática se encuentra en el capítulo 18 de la segunda parte que, sin duda, también se puede leer en diálogo con “La fiesta del monstruo” (1947) de Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares: un grupo de carroñeros (la clase social más baja, que únicamente come carne cuando reciben algún cadáver que se descarta del frigorífico) ataca para alimentarse un camión que traslada cabezas y matan también al chofer. Primero se describe una escena dantesca en que los carroñeros famélicos y rabiosos con sogas, palos y cuchillos matan a las cabezas (escena que remeda el trabajo de Matasiete con el toro). Luego de un llamado urgente, cuando Marcos Tejo ingresa al frigorífico; Mari, la secretaria, horrorizada por el asesinato del chofer Luisito, comenta: “esos sucios, miserables, que habría que haberlos matado hace tiempo, que son negros de mierda, siempre rondando como cucarachas, que no son humanos, son lacras, son animales salvajes” (Bazterrica, 2017: 239). Del mismo modo que en el cuento de Echeverría, los personajes que pueblan el matadero se alimentan de los deshechos de las reses faenadas¹⁰, aquí son los carroñeros quienes “Rompieron las cercas cuando no estaban electrificadas, las treparon, se lastimaron sólo para conseguir carne fresca. Ahora se conforman con los sobrantes, con los pedazos que no tienen utilidad comercial, con la carne enferma, con eso que nadie comería, excepto ellos” (Bazterrica, 2017: 65).

Los carroñeros, al igual que los personajes del espectáculo de *El matadero*, pertenecen al “otrx”; el narrador, en el cuento de Echeverría, y la mirada de algunos personajes de la novela de Bazterrica, los colocan en ese lugar: son lxs excludxs y marginadxs, y por eso, animalizados. Además de estas relaciones entre las obras, surgieron desde lxs estudiantes otras interesantes correspondencias: la sangre, el toro y Jazmín (ambos sin voz y sacrificados de manera brutal), los contextos políticos fuertemente autoritarios y represivos, la escasez de carne y sus consecuencias en una sociedad que tiene la carne como su principal alimento, la violencia social y como forma de relacionarse con quien es diferente.

Como cierre de las dos secuencias didácticas, se pautó una entrevista virtual con Agustina Bazterrica. Para llegar a esta instancia, lxs estudiantes elaboraron previamente preguntas que les interesaba realizar a la autora; así, por ejemplo, las consultas giraban en torno a diferentes aspectos: motivo de elección de la temática, si era vegana, el proceso de escritura, si caracterizaba a los personajes a partir de personas que conocía, la relación entre el libro y la realidad, si era necesario matar a Jazmín o si pensó otro libro para continuar la historia,

¹⁰ En el cuento de Echeverría, el narrador que asimila lo federal a lo animal: “Multitud de negras rebusconas de achuras, como los caranchos de presa, se desbandaron por la ciudad como otras tantas harpías prontas a devorar cuanto hallaran comible. Las gaviotas y los perros, inseparables rivales suyos en el Matadero, emigraron en busca de alimento animal” (Echeverría, 1871: s/p).

entre otros. También, como el final de la novela es abierto y eso generó desconcierto en lxs estudiantes, se propuso una instancia de reescritura para pensar cierres alternativos. Cabe aclarar, por lo tanto, que en todos los cursos se terminó la secuencia didáctica con la instancia de escritura de un capítulo que fuera continuación al último de la novela y así surgieron diversos finales que, mayoritariamente, reestablecieron el orden: condenaron a los personajes que no acataron la ley, Jazmín no muere y se integra a la familia y, muy pocos, propusieron un final feliz para Tejo, su mujer y el nuevo hijo.

En las dos charlas virtuales, el encuentro con Bazterrica fue celebrado por lxs estudiantes y se convirtió en una instancia amena de diálogo ya que la escritora se mostró receptiva a las preguntas que le permitieron desarrollar distintas aristas del libro y de su escritura en función de esos intereses y también a partir de las derivas que iban surgiendo. En el Colegio 9 de Julio, además se invitó a participar a la directora de la institución debido a algunos problemas que habían surgido con familias de estudiantes y que mencionaremos luego. Como en la mayoría de los casos, el final abierto generó desconcierto, se seleccionaron dos o tres finales para compartir con la escritora.

Como planteamos, la experiencia del abordaje de la novela tuvo resultados muy diferentes en los cursos.

En el quinto año, ya desde el inicio, suscitó problemas de distinta índole. La lectura en voz alta del primer capítulo permitió advertir al equipo docente (integrado, además, por las DAI o Docentes de Apoyo a la Inclusión) la perturbación que le provocaba a uno de los estudiantes con TEA (Trastorno del Espectro Autista) y, por eso, se evaluó la necesidad de proponer la lectura de otra novela de ciencia ficción. Luego, ya avanzada la lectura, varias estudiantes cuestionaron la novela porque les generaba incomodidad, desagrado, malestar. En esas instancias de diálogo se propiciaba la reflexión sobre qué les generaba eso y, en todo caso, interpretar el sentido que esas escenas tenían en la trama de la novela, si era coherente con la construcción literaria, si les parecían forzadas y por qué. Pero el punto más álgido, sin duda, fue el ingreso de discursos externos al aula: en primer lugar, una reunión solicitada por una familia en la que se interrogó a la docente sobre los criterios de selección de la novela, quién controlaba la elección, la acusación de elegir mostrar escenas pornográficas y, explícitamente, la acusación de ideología de género y de no permitir que su hija acceda a esas lecturas. La otra censura provino de la directora quien, como mencionamos, fue invitada a presenciar la entrevista con la autora. Luego de la instancia que fue, como dijimos, enriquecedora, se generó un monólogo en el que puso en duda los criterios pedagógicos de selección de la novela y, en cambio, propuso acceder a lecturas “amables” y que debía dar la posibilidad de que cada quien trabajara lo que le quedaba bien, para de este modo generar deseos de leer. Esta situación tensa atravesada por lo ideológico que funciona en las decisiones pedagógicas generó, como docentes, una situación de replanteo y desconcierto en la que se argumentó, frente a la literatura complaciente, la potencialidad de traer al aula textos que generen preguntas y que permitan la lectura entre líneas. Luego de este diálogo, sin embargo, algunas de las estudiantes que intervinieron comentaron que acordaban con leer esa novela en el aula y admitieron que les había generado incomodidad, pero también interrogantes y la posibilidad de hablar de temas que en la sociedad eran tabú.

En cambio, la experiencia que conllevó el abordaje de esta novela en 6º año del colegio Ciudad de General Pico fue fructífera, enriquecedora y motivadora. Si bien hubo varios momentos de tensión en la lectura, de incomodidades, de interrupciones necesarias para explicar y reflexionar, estas disrupciones se resolvieron en el aula. Por otra parte, también se generaron derivas vinculadas al arte que se expusieron en el colegio.

Una probable hipótesis sobre los resultados de la implementación de la novela en cada escuela creemos que reside en que, en un caso, hay una mirada fuerte del afuera que ingresa en el aula para decir qué debe hacer el docente y cómo hacerlo. Sin embargo, es algo en lo que no podemos ser conclusivas, pero sabemos que responde a un clima de época. Por eso, cuando pensamos en la posibilidad de compartir en el Congreso de la Cátedra Unesco los avatares de estas experiencias didácticas nos motivaron dos razones: por un lado, poder someter a discusión y ajuste la secuencia y, por otro, reflexionar acerca de las estrategias que debemos activar como colectivo docente ante un contexto político social con un fuerte tinte neoconservador en que incluso la implementación de esta Ley Nacional podría estar en jaque. Sabemos que la competencia lectora, un componente central de la competencia literaria, se construye en el aula y permite el acceso a la interacción entre el texto y los lectores, no sólo para el espacio áulico. Como sostiene Mendoza Fillol:

Las obras concretas determinan los procedimientos de estudio de los rasgos y de los componentes del discurso literario; pero, sobre todo, la elección de unas u otras obras sirve para perfilar una funcional competencia literaria, a través de la cual se desarrollen las habilidades de recepción y de valoración con las que se acceda a muchas otras obras que también se consideren representativas de una cultura. Efectivamente, a través de la lectura de las obras el lector extrae y establece, por inferencia, el conocimiento sobre los componentes que integran y conforman la competencia literaria. (Mendoza Fillol, 2002: 22).

La selección de nuestro corpus de trabajo, además, parte de considerar que la literatura en el aula constituye una instancia central para promover la reflexión crítica que remueva lo estático, genere el debate y la incomodidad que permita salir de las zonas confortables.

Referencias bibliográficas

- Bazterrica, A. (2017). *Cadáver exquisito*. Buenos Aires, Alfaguara.
- Cahn, L., et al. (2020). *Educación Sexual Integral. Guía Básica para trabajar en la escuela y en la familia*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno, pp.168-173.
- Colomer, T. (1991). "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Vol. 9, pp. 21-31.
- Echeverría, E. (1871). *El matadero*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- López Casanova, M. (2011). "Posibilidades didácticas de distintos corpus para la enseñanza de la literatura". *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, pp. 155-178.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina, La herida colonial y la opción poscolonial*. Barcelona, Gedisa.
- (1989). "Sobre alfabetización, territorialidad y colonización. La movilidad del sí mismo y del otro". *Dispositio*, XXIV, 1-2, pp. 219-229.
- Mendoza Fillola, A. (2002). "La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria". En: Hoyos Ragel, M. C., et al. (Eds.), *El reto de la lectura en el siglo XXI*. Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 21-38.

- Morgade, G. (Coord.) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, La Crujía.
- Nieto, F., et al. (2021). *¡Zarpado! Literatura y ESI 1*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Piglia, R. (1993). *La Argentina en pedazos*. Buenos Aires, Ediciones de la Urraca.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder: antología esencial*. Buenos Aires, Clacso.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó.
- Todorov, T. (1982). *La conquista de América: el problema del otro*. México, Siglo XXI.
- Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona, Ediciones Península.

Teorías de la escritura de ficción

HADGES, Deborah (UNAHUR, CONICET) - deborah.hadges@unahur.edu.ar

Resumen

En este trabajo se propone pensar el espacio curricular vacante de una teoría para la enseñanza de la escritura de ficción, hoy institucionalizada en distintas carreras de la educación superior Argentina (Maestría en Escritura Creativa, UNTREF; Lic. en Artes de la Escritura, UNA; Especialización en el Arte de las Escrituras, UNAHUR). El enfoque práctico de estas propuestas eclipsa los supuestos teóricos que están por detrás de la formación de escritores y escritoras en nuestro país, formación que estuvo y está aún relegada a espacios no formales y no institucionalizados como talleres o clínicas de obra privadas a cargo de figuras relevantes del campo literario. Es en ese sentido que se puede empezar a diagramar una teoría para la escritura de ficción que reúna aportes de diversas disciplinas (teoría literaria, lingüística, narratología), pero principalmente de la crítica literaria, ya que es la que en cada momento establece los modos de leer que derivan luego en “técnicas” para enseñar a escribir.

Palabras clave: escritura de ficción – escritura creativa – enseñanza superior – crítica literaria.

Cita: Hadges, D. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Teorías de la escritura de ficción*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Enseñar a escribir ficción

El ya recorrido debate sobre si se puede o no enseñar a escribir literatura parecería saldarse empíricamente con la proliferación, en nuestro país, de propuestas de formación ligadas a la escritura en los espacios de educación formal superior. Particularmente, aquellas que no se restringen a la escritura llamada “académica”, sino que trabajan sobre la escritura “en general” o la escritura tomada como un arte o tecnología (la *tekcné* de la escritura), en función de su campo artístico de desempeño. Me refiero a carreras como la Licenciatura en Artes de la Escritura de la Universidad Nacional de las Artes (UNA), la Maestría en Escritura Creativa de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) o la propia Especialización en el Arte de las Escrituras que se diseñó desde la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), tres espacios de los que de una u otra manera formo parte y que responden afirmativamente ante la pregunta por la posibilidad de formar escritores.

Hay un campo disciplinar disponible que se está institucionalizando y se presta para un análisis más detallado. En este trabajo buscamos acercarnos, empezar a trazar un camino de una posible teoría de la escritura llamada “creativa”, que estableceremos como ficcional, ya que hasta este momento no existía esta demanda concreta. La vinculación de muchos escritores con la teoría se desdibujó, se negó u ocultó bajo las representaciones que incluso los propios artistas sostienen como creadores, maestros y genios, que no conviven con esquematizaciones teóricas. Al respecto, Ricardo Piglia sostiene en *Crítica y ficción*: “No creo que existan escritores sin teoría: en todo caso, la ingenuidad, la espontaneidad, el antiintelectualismo son una teoría, bastante compleja y sofisticada, por lo demás, que ha servido para arruinar a muchos escritores” (2001: 10).

En los planes de estudio iniciales de las carreras ya vigentes, la pregunta por la teoría no aparecía en los diseños curriculares. Tanto la maestría de la UNTREF como la licenciatura de la UNA presentaban, originalmente, una clasificación de las escrituras por géneros (poesía, ensayo, crónica, narrativa, dramaturgia, artes visuales) y recién en la modificación del plan en 2019 la UNA incorporó las materias “Teoría y análisis de las artes de la escritura / de las artes dramáticas / de las artes audiovisuales”. Lo que se percibe por detrás de la confección de todos los planes de estudio es una determinada concepción de la literatura y, a la vez, de la escritura. Maite Alvarado¹ fue una de las primeras en sostener que no se escribe literatura ni se enseña a escribir sin una determinada concepción de literatura, sin una determinada concepción de sujeto y de lenguaje; y es ese el vínculo que nos proponemos reconstruir en la materia “Teorías y estéticas de la escritura de ficción”, en el marco de la especialización de la UNAHUR. En un primer acercamiento, queremos mostrar cómo para pensar un esbozo de esta teoría, el vínculo con la crítica literaria se hace indispensable por ser este un discurso estable frente al discurso inherentemente inestable que es la literatura (Ramallo, 2017).

La existencia del espacio formal para realizar estas indagaciones representa un cambio considerable respecto de los anteriores espacios de formación de escritores, que eran talleres privados, a cargo de autores legitimados y con programas de enseñanza poco sistemáticos. Esos espacios, de alguna manera, fueron formativos para los escritores de nuestro país, pero no han sido sistematizados más que en experiencias personales de talleristas, como en el caso de Liliana Villanueva en su libro Maestros (2018). Villanueva realizó entrevistas a escritores que hicieron “escuela”, como Hebe Uhart, Liliana Heker, Mario Levrero, Abelardo Castillo, entre otros. Allí pueden rastrearse algunas de las ideas que integrarían esta “teoría” de la enseñanza de la escritura de ficción, sea con contenidos que parecen repetirse o con definiciones de lo que es escribir, pero siempre centrada en figuras autorales particulares y sin una solidez analítica por detrás. Esta particularización y falta de sustento fue heredada por la Maestría de la UNTREF, que en su presentación indica:

El cuerpo docente se compone de reconocidos escritores, poetas y críticos, tanto nacionales como internacionales (al menos una vez por año recibimos a un profesor extranjero), y de especialistas de otras disciplinas como el cine, la música, el teatro y las artes visuales, entre otras².

Los y las escritoras son centrales para pensar una didáctica de la escritura de ficción por varios motivos. Primero, porque son reconocidos y reconocidas como escritoras, es decir, hay un campo literario que les otorga legitimidad para auto representarse como escritores (Ramallo, 2017). Esto puede problematizarse de acuerdo con los criterios de valoración del campo literario en cada momento dado, no exentos de luchas por la apropiación del poder que no son exclusivamente literarias. Segundo, parece ser que los propios escritores son los que enseñan a escribir, para quien sabe leerlos, especialmente a través de sus textos programáticos (Heker o Castillo escribieron libros de ensayos, Levrero escribió sobre sus talleres en sus diarios, para poner algunos ejemplos). O sea, producen textos que sin tener un afán didáctico, son leídos como tales. En muchos de ellos dejan asentadas sus concepciones y formas de leer la literatura, que no coinciden, o no tienen por qué coincidir, con cómo la crítica literaria leyó la literatura en cada momento. En ese punto, reconstruir una

¹ “No se escribe sin una cierta concepción de lo que es el acto de escribir, y más en general, de la escritura y la literatura. No se enseña a escribir –no se realiza un aprendizaje de la escritura– sin una cierta concepción de la literatura”.

² Disponible en: <<https://untref.edu.ar/posgrado/maestria-en-escritura-creativa>>.

teoría de la escritura literaria implica también pensar el lugar de la crítica en este proceso. En el texto “La crítica como autobiografía”, Ludmer sostiene que “La crítica es la escritura de un modo de leer, es tan importante la escritura como la lectura. Es una práctica literaria y una práctica militante” (2021: 307). Los modos de leer que trae la crítica literaria darán pie a modos de escribir y, por lo tanto, de enseñar a escribir. Ludmer desanda este camino cuando cuenta que leía literatura de acuerdo con las escuelas teóricas que militaba (o contra las que se peleaba) en cada momento de su vida. En los sesenta y setenta, pensaba la ideología desde los esquemas narrativos, desde el tipo de escritura que veía en los textos, más que en la posición o clase social del escritor. La acusaban de formalista, porque lo que se estaba leyendo era la ideología en la literatura (inmanente o externa al texto). Después vino el momento de la “interpretación”:

En la práctica literaria de esa época estaba presente la idea de un sentido oculto que desentrañar, entonces el crítico se metía en los textos y encontraba un contenido manifiesto y otro latente, sobre todo en la parte estructural de los textos literarios. En mi caso, desentrañaba en los sistemas narrativos ese sentido que no estaba en la superficie. Eso tiene que ver con la otra dominante de la época, el psicoanálisis (Ludmer, 2021: 308).

Este rol del crítico como “investigador” también lo recupera Piglia, que pone al escritor en lugar del “criminal”, ya que es el que comete el delito en su escritura y deja huellas que serán leídas por los críticos:

Por mi parte, me interesan mucho los elementos narrativos que hay en la crítica: la crítica como forma de relato; a menudo veo la crítica como una variante del género policial. El crítico como detective que trata de descifrar un enigma aunque no haya enigma. El gran crítico es un aventurero que se mueve entre los textos buscando un secreto que a veces no existe (2001: 15).

Aquí aparece entonces un pequeño nudo borromeo que se arma entre los escritores como productores de ficciones, los críticos como lectores y la teoría como una posible esquematización de esos modos de leer que, a la vez, permiten enseñar técnicas para escribir. En esa enseñanza, cobra un rol fundamental la posición teórica de quien enseña. Analía Gerbaudo advierte que “es la propia teoría la que nos ha alertado respecto del saber como requisito básico para tramitar diferentes circulaciones del poder” (2014: 150). Una postura teórica permite decidir sobre la reproducción de lo aprendido. Por su parte, pensar cualquier teoría implica también relacionarla con una práctica concreta, “una relación activa con lo real” (Althusser, 2015: 100). En ese sentido, Althusser propone que en algún punto todos somos teóricos porque de ese contacto con lo real que tenemos en las actividades diarias, podemos inferir, planear sin necesidad de tocar (hacer la práctica). La palabra “teoría” viene del griego e implica ver, contemplar, es decir, tomar distancia sin modificar o afectar al objeto. Es en ese sentido que aun en la práctica concreta implicamos la teoría, predictivamente, a partir de la conciencia, “esa capacidad de recoger y conservar las percepciones de lo real y (...) vincularlas entre sí y hasta anticiparla” (2015: 101).

Entonces, hay una teoría que se desprende de la práctica y que podría esquematizarse en un estudio más profundo. De las prácticas a la teoría, de la teoría a los modos de la crítica. Sin ir más lejos, vamos a plantear un ejemplo representativo de la interrelación latente entre este modo de leer de la crítica lo que terminaron siendo “técnicas” de escritura concretos,

como es el caso de “La teoría del Iceberg” basada en los dichos de Hemingway, el “Dato escondido” de Vargas Llosa o incluso la propia teoría de Piglia de las dos historias.

Ludmer y Piglia hablan de los críticos como desenterradores de secreto. Vargas Llosa, en su texto “El dato escondido” (1997), plantea que es imposible para cualquier novelista narrar utópicamente todo lo que sucede en una historia y que justamente los límites de la narración son los que hacen funcionar al texto. En ese sentido, esta técnica es deudora de un sistema de interpretación ligado al marxismo o al psicoanálisis en el cual hay algo evidente o superficial que oculta una verdad subyacente, que va por debajo. Vargas Llosa sostiene:

La parte escrita de toda novela es sólo una sección o fragmento de la historia que cuenta: ésta, desarrollada a cabalidad, con la acumulación de todos sus ingredientes sin excepción –pensamientos, gestos, objetos, coordenadas culturales, materiales históricos, psicológicos, ideológicos, etcétera, que presupone y contiene la historia total– abarca un material infinitamente más amplio que el explícito en el texto y que novelista alguno, ni aun el más profuso y caudaloso y con menos sentido de la economía narrativa, estaría en condiciones de exhibir en su texto (Vargas Llosa, 1997: 122).

La idea de Vargas Llosa se puede complementar con la idea de Leila Guerriero: “La forma más interesante de decir es no decir. En algunos casos es mejor no decir, sino insinuar” (Villanueva, 2018: 78). Estos ejemplos de los escritores planteando cómo escribir o cómo fueron escritos algunos de sus textos se retroalimentan de las formas en las que la crítica leyó la ficción. No es ninguna novedad, ya que “nunca se da la práctica sola por un lado (un trabajo puramente animal y ciego) y la teoría sola por el otro (la pura contemplación sin ninguna actividad)” (Althusser, 2015: 101). En cualquier práctica aparecen ideas de cómo proceder o de qué herramientas utilizar, incluso cuando no aparezca la idea de que eso es una teoría.

El camino que va desde esas declaraciones personales y autorales sobre la metodología y posibilidad de enseñanza de la escritura, llegamos a la institucionalización del campo en carreras de grado y posgrado, que debe incorporar posturas teóricas explícitas. Para que estas propuestas no dejen de exhibir sus posiciones ideológicas, históricas y de disputa, es importante pensar una teoría que lea, sobre las formas de enseñar, las herramientas que se les dan a los futuros y futuras creadoras de ficciones, que darán cuenta a su vez, con la publicación de sus libros, de lo que es o no tomado como literatura en cada momento histórico, abriendo el camino que recorrerá la crítica y luego también, la teoría literaria como crítica de esa crítica.

Una teoría de las escrituras creativas, o de las escrituras de ficción, no desconoce la existencia de un canon de valoraciones históricas respecto a “lo literario”, pero se centra en el aspecto de transmisión de esos criterios (modos de formación de valor, modos de autorización, circuitos legítimos de producción, circulación y consagración de obras), lo cual excede a la escritura en sí misma y concierne al movimiento del campo artístico en su conjunto.

La propuesta aquí es pensar los elementos que arman el encofrado con el que puede pensarse un acercamiento a esas teorías no sistematizadas, no recorridas. La pregunta por la relación entre la teoría literaria, los modos de lectura de la crítica literaria y las propuestas de escritura es la que da origen a la materia “Teorías y estéticas de la escritura de ficción” en la Especialización en el Arte de las Escrituras (UNAHUR). El curso buscará responder, desde

distintas perspectivas, cómo se configuró esta tríada y qué aportes didácticos dejó para la formación de nuevos escritores y escritoras.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (2015). *Iniciación a la filosofía para no filósofos*. Buenos Aires, Paidós.
- Alvarado, M. (2006). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Manantial.
- Castillo, A. (1997). *Ser escritor*. Buenos Aires, Seix Barral.
- Gerbaudo A. (2014). "Los estados de la teoría. Tecnocracias corporativas, científicismos y deconstrucción: repliegues y desmontajes en algunas escenas contemporáneas". *El taco en la brea*, Año 1, N° 1, pp. 140-168.
- Heker, L. (2019). *La trastienda de la escritura*. Buenos Aires, Alfaguara.
- Ludmer, J. (2021). *Lo que vendrá*. Buenos Aires, Eterna Cadencia.
- Piglia, R. (2001). *Crítica y ficción*. Barcelona, Anagrama.
- Ramallo, C. (2017). *Literatura y crítica. Representación y autorrepresentación del escritor en la narrativa argentina 2001-2010*. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Vargas Llosa, M. (1997). "El dato escondido". *Cartas a un joven novelista*. Barcelona, Planeta.
- Villanueva, L. (2018). *Maestros*. Buenos Aires, Ediciones Godoy.

Prácticas pedagógicas y metodologías colaborativas en la producción de trabajos finales de carrera, en el marco del Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PROFLE)

LAVIGNA, Lía (UNAJ) - lialavigna@gmail.com

Resumen

El Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura (PROFLE) y el Taller para la Producción de Textos Académicos (TAPTA) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) proponen articular, a través de los diferentes recorridos formativos, los contenidos disciplinares con aquellos saberes relacionados con la lectura y la escritura específicas y, en consecuencia, retroalimentar la apropiación del discurso y géneros académicos inherentes al perfil profesional.

La Práctica Profesional Supervisada (PPS) se enmarca en el Reglamento del Instituto de Ingeniería y Agronomía gestionado por la Resolución del Consejo Académico UNAJ 103/16. Por una parte, en él se establecen las normas específicas y complementarias que rigen la producción de esos instrumentos de acreditación, en los que los estudiantes deberán aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de la cursada de la carrera. Por otra parte, y consecuente a estos requisitos, se espera la producción de un género discursivo específico, el Informe PPS que, si bien toma producciones anteriores, requiere de orientaciones particulares para su elaboración. Algunas de ellas detalladas en la Resolución, como ser la presentación de un Informe preliminar, otro de avance y, por último, un informe final. Sin embargo, en cuanto a su estructura y estilo estos informes demandan instrucciones más definidas y taxativas que concreten la finalidad de producción.

A tal fin, el objetivo general del presente trabajo, que forma parte de una investigación en curso, remite a la representación del *Informe PPS* como género discursivo y los puntos de convergencia con los géneros trabajados por los estudiantes en años y cátedras anteriores a su finalización de carrera de grado. Asimismo, uno de los objetivos específicos considera sistematizar las diferencias presentes entre el *Informe PPS* y el *Informe de Investigación PPS* que los futuros egresados, el tutor organizacional y el docente supervisor determinan, según los sectores productivos en los que concreten sus prácticas.

En consideración a lo expuesto la metodología implementada se orienta en la lectura de material bibliográfico, tanto lo relacionado a los géneros discursivos como a los antecedentes sobre la escritura de las PPS. Además, de la sistematización de un análisis comparativo entre los informes trabajados en años precedentes y el informe final PPS.

Palabras clave: lectura – escritura disciplinar – géneros discursivos – competencias.

Cita: Lavigna, L. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Prácticas pedagógicas y metodologías colaborativas en la producción de trabajos finales de carrera, en el marco del Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PROFLE)*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Introducción

Las actividades humanas giran en torno a diferentes espacios, áreas, ámbitos, profesiones y una de ellas es la que corresponde al universo académico (Bajtín, 1998). En este, profesores y estudiantes se unen en un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico, de acuerdo al campo de estudios elegido. Dentro de la diversidad, se encuentra el de la Ingeniería en Informática, área en que los estudiantes construyen conocimientos y competencias concernientes a la especificidad como futuros graduados en la Ingeniería en Informática.

Durante el período de formación, los estudiantes trabajan con diversos géneros discursivos que elaboran y construyen durante todo su trayecto académico. Algunos de ellos con pautas específicas, mientras que otros con estructuras relativamente estables o guiadas a través de criterios específicos solicitados por el docente (Bronckart, 2007).

En el último año de estudios y para su titulación de grado, los futuros ingenieros deben realizar la Práctica Profesional Supervisada (PPS), entendida esta como un dispositivo académico que certifica las competencias alcanzadas por el alumno durante su período de formación. De este modo, la realización de este trabajo es parte de un espacio académico en el que se garantiza la concreción e integración de conocimientos teóricos y prácticos. El seguimiento de un docente supervisor de la especialidad acompaña al futuro graduado en esta última etapa monitoreando todo el proceso, que permite transferir del ámbito académico al productivo los conocimientos adquiridos.

A esta instancia, se le suma la colaboración del tutor del Taller de Producción de Textos Académicos (TAPTA) perteneciente al Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PROFLE) figura institucionalizada por la cátedra para el acompañamiento de esta nueva discursividad que enfrentan los futuros graduados. Esta intervención ha conducido a reflexionar sobre la representación que poseen los estudiantes del Informe PPS como género discursivo y, es por ello que el objetivo del presente trabajo es recuperar los antecedentes y aportes bibliográficos sobre la escritura de los trabajos finales de grado, los puntos de convergencia con los géneros trabajados durante la trayectoria formativa de los estudiantes, la diferenciación en cuanto a Prácticas Supervisadas y Proyectos de Investigación y su relación con los géneros entendidos como profesionales o académicos.

El Informe PPS como género discursivo

El trayecto académico en la carrera de Ingeniería en Informática propone: “abordar las distintas áreas de la Informática y la apropiación de conocimientos en hardware, sistemas operativos, redes de comunicaciones de datos, seguridad de la información, entre otros, [...]” (UNAJ-Informática, 2022).

Este recorrido implica la formación de un futuro profesional en la especialidad, que requiere también de capacidades inherentes a la lectura y escritura de diversos géneros discursivos propios del ámbito laboral en el que se desempeñen (Parodi, 2015). Al respecto, el perfil profesional esperado para el desempeño en el espacio laboral expresa lo siguiente: “el Ingeniero/a en Informática está capacitado para participar en actividades técnicas, como así también dedicarse a aquellas relacionadas con la gestión y el liderazgo [...]” (UNAJ-Informática, 2022).

Los egresados de la carrera alcanzan competencias en cuanto a la especificidad en el campo de la informática con especialización en una de sus ramas y, en el último tramo de la carrera, finalizan su trayectoria con la práctica y redacción del Informe de la PPS, cuyo requerimiento

está expresado en la Resolución 103/16 (UNAJ)¹. En el artículo primero de dicha resolución se cita:

Se entiende por Práctica Profesional Supervisada a las actividades formativas que deberá realizar cada estudiante de las Carreras de Ingeniería dependientes del Instituto de Ingeniería y Agronomía, en los sectores productivos y/o servicios o, bien, en proyectos concretos desarrollados en la Universidad Nacional Arturo Jauretche para estos sectores o en cooperación con ellos...

No obstante, en cuanto a los dispositivos académicos que propone la cátedra de Ingeniería en Informática estos no se circunscriben únicamente a la presentación de las PPS, sino que existe la alternativa de realizar un Proyecto de Investigación. La primera opción, según lo indicado en el art. 7, radica en la decisión y elección del alumno, acompañado de la orientación del coordinador académico y el tutor asignado en esta última etapa de su graduación; es decir, remite a aquellos estudiantes que ya se desempeñan laboralmente en una empresa y que pueden desarrollar la PPS en dicho espacio. La segunda opción es la de elaborar un Proyecto de Investigación Aplicada, entendida como una práctica con mayor desarrollo teórico y de aplicación interna que “abarca aspectos relacionados con la resolución de problemas de ingeniería, metodología de diseño, análisis de factibilidad e impacto social y factores económicos, ambientales y de seguridad” (Resolución CS 103/16, p 8).

Estos informes requieren de pautas específicas de producción en las que los tutores TAPTA colaboran y acompañan a los futuros profesionales durante el proceso de redacción, revisión final y defensa ante el comité evaluador.

El propósito de reflexionar sobre el género Informe PPS condujo, por una parte, a recorrer la estructura curricular y el plan de estudios elaborados para la carrera, que entre sus diferentes bloques ofrece materias obligatorias, optativas y asignaturas complementarias, entre ellas, el Taller de Lectura y Escritura, materia que se cursa en el primer año de estudios. Por otra parte, se propuso indagar sobre los géneros requeridos durante el trayecto formativo y, entre estos se recupera lo siguiente: respuestas de exámenes, informes de laboratorio, trabajos prácticos integradores, entre otros.

A tal fin, y para relevar información sobre los géneros ya trabajados se ha encuestado a los estudiantes que estaban en proceso de redacción de la PPS, durante el año en curso, solicitándoles colaboración que permitiera aportar a la reflexión sobre el conocimiento de los géneros que poseían. Los aportes recibidos fueron: trabajos solicitados por las diversas cátedras en años anteriores, las consignas para la realización de dichos trabajos e indicaciones o pautas específicas para su redacción.

De los estudiantes entrevistados se observa que, en líneas generales, el género Informe es el más recurrente y que se configura a partir de estructuras relativamente estables como: introducción, desarrollo y conclusiones. Entre los aportes relevados, se cita el de Antonella R, quien expresa lo siguiente: “No tenían una consigna definida, en algunos casos se solicitaba realizar un informe sobre cierto tema sin definir la estructura o se solicitaba lo básico: introducción, objetivos, desarrollo, conclusiones etc”. Por otra parte, Iván R expresa: “la mayoría tenía una consigna o actividad que se debía explicar y entregar en el formato de

¹ Resolución CS N° 103-16 Expt N° 1054-13.

informe. Creo que el único al que no llamaban informe fue al que tiene como título Laboratorio 1, el resto sí nos pedían informes de desarrollo de la actividad”.

En base a estas consignas, se tomaron los trabajos presentados por Iván R para la materia Seguridad de las aplicaciones / Bioinformática: Diseño y modelado molecular 3 D, a efectos de observar detenidamente cómo se llevaba adelante y se presentaba la propuesta. En la selección de estos trabajos, por una parte, se identifica que, además de la estructura ya mencionada, se encuentra la inserción de imágenes y tablas, pero con algunas salvedades, por ejemplo, que dichos paratextos no contienen epígrafes que omiten las fuentes bibliográficas o de referencia. Por otra parte, la extensión de los informes cotejados es relativamente escasa, cuenta con un total de entre cinco y ocho páginas, y se observa que el vocabulario se aleja de lo particularmente académico, aunque sí se utilizan términos de la especificidad ingenieril. A estas indagaciones se agrega que los estudiantes utilizan la primera persona gramatical, el uso de algunos modalizadores, y dificultades respecto de la normativa ortográfica y de puntuación.

No obstante, otro de los géneros solicitados es el Paper y Ayelén R comparte lo siguiente: “El que dice ‘Trabajo Final de Lenguajes Formales y Autómatas’, recuerdo que lo que se pedía era realizar un Trabajo Final y el formato lo dio el mismo profe, lo mismo para el trabajo que dice ‘Simulación de Pandemias’, la pauta era hacerlo formato paper de congreso”. Los trabajos presentados y referidos a este género dan cuenta de una adecuación en cuanto a su estructura: resumen, abstract, palabras clave, títulos, subtítulos, numeración de imágenes, referencias bibliográficas y una extensión acorde para su presentación. También se identifica esto en el trabajo mencionado por Iván R, que corresponde a Laboratorio 1. Es decir, para ambos casos la orientación y la ejemplificación por parte del docente favoreció a los estudiantes en la elaboración de este género discursivo.

En otra de las producciones compartidas por Ayelén B, la estudiante expresa: “el que dice ‘Trabajo Práctico Integrador’ de Economía también recuerdo que nos dijo que debía ser un trabajo extenso y el formato de cómo debía ser ese trabajo práctico integrador nos había pasado el profesor. Los enunciados no los tengo porque seguramente habrá sido por el campus que nos pasaban, pero ya no me figuran más”. A diferencia de lo expuesto con anterioridad, en esta presentación se observa una extensión notable de unas sesenta páginas, con inclusión de índice –solo del contenido y ausencia del índice de las imágenes, diagramas, tablas y/o gráficos–, es una producción realizada por un conjunto de seis estudiantes y en su redacción se identifica un orden jerárquico de títulos y subtítulos que hacen a la progresión expositiva del trabajo. Sin embargo, en lo lingüístico discursivo es notoria la ausencia de la normativa en cuanto a tildación, puntuación y ortografía; por último, la bibliografía citada pertenece solo a dos páginas web sobre gerencia y marketing y un texto fuente, cuya redacción no corresponde a las normas APA con las que trabajan los estudiantes.

Hasta el momento el análisis del material relevado da cuenta de algunos de los géneros trabajados, cuáles fueron las consignas, en cuáles se acompañó con pautas más específicas y se encuentra en proceso de estudio los modos de corrección/devolución de los docentes. La doctora en Lingüística y profesora de grado y posgrado de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Mariana Di Stefano, (2019) sostiene que las representaciones sobre los géneros discursivos son producto de las diversas discursividades y espacios ya transitados por los estudiantes y esto se observa también en los trabajos finales de grado. Es decir, gran parte de lo expuesto los aproxima a la redacción del género informe PPS, pero en el marco de la reglamentación institucional y con el acompañamiento del tutor TAPTA se realizan los ajustes requeridos para la presentación de la PPS como trabajo final de grado. Por un lado,

las pautas específicas brindadas por la cátedra, por ejemplo, la cantidad de informes que se deben presentar previo a la presentación final (Informe preliminar, Informe de Avance e Informe Final); por otro lado, el tutor TAPTA desde el inicio del acompañamiento, comparte con el tutorando material de apoyo con pautas explícitas en cuanto a la estructura y redacción, ejemplos sobre cómo citar la bibliografía, cómo elaborar los índices, cómo acompañar las imágenes o tablas con sus respectivos epígrafes, cuadros de conectores, además del apoyo durante el proceso de redacción (Arnoux, 2010).

La profesora y Magíster de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Sylvia Nogueira (2019) aporta que las universidades han avanzado en la formación del futuro profesional y, es por ello que, en cuanto a las regulaciones y modificaciones para llevar adelante el perfil esperado, se han introducido cambios y nuevas definiciones que han provocado variaciones en los géneros académicos. La autora considera que existen tensiones que atienden a las diferencias que presentan los trabajos finales de carrera, como ser la tesis académica de la tesis profesional.

Para profundizar en estas diferencias sobre los géneros académicos o profesionales se toman los aportes de Giovanni Parodi (2015) quien sostiene que estos géneros requieren de una alfabetización disciplinar y especializada que se apoya en tres dimensiones: la cognitiva, la social y la lingüística. Para Parodi algunos géneros son “empleables” mientras que otros son “enseñables” y este extracto de su vasto aporte sobre los géneros académicos y profesionales permite reflexionar sobre algunas de las diferencias presentes entre las PPS de los Proyectos de Investigación Aplicada.

Al respecto, desde la intervención TAPTA, se entiende la complejidad de ambos trabajos y las pautas específicas que estos requieren; no obstante, se puede diferenciar que las PPS forman parte de una práctica –tal su denominación– con la que con diferentes herramientas informáticas los estudiantes y futuros graduados aportan a la empresa como desarrolladores. En cambio, la investigación es entendida como un recorrido teórico que presenta una propuesta que se define en una proyección práctica y viable –de allí su denominación “Investigación aplicada”–. De uno u otro modo, una mirada integral propuesta por Parodi es lo que unificaría ambos trabajos finales, ambos de una naturaleza compleja que implica un esfuerzo cognitivo y lingüístico, además de su dimensión social, pues son los sujetos, los estudiantes, quienes construyen el conocimiento en interacción con otros sujetos, sus profesores, sus tutores y pares.

Conclusiones

Reflexionar sobre el informe PPS como género discursivo permite llegar a algunas conclusiones provisorias, quizás no tan taxativas ni categóricas. La primera, se entiende que, con la presentación del Informe PPS el estudiante, deviene en profesional; pero, que la experiencia de este proceso será ampliada y fortalecida en la práctica laboral y los conocimientos lingüísticos y genéricos construidos durante todo su periodo de formación le permitirán expresarse y presentar textos que requieran de elaboraciones específicas.

Llegar a la instancia de culminación de los estudios y de la elaboración de un género discursivo no trabajado precedentemente obliga al alumno a relacionarse y comprometerse no solo con la práctica en sí sino con conocimientos previos y demandas lingüístico-discursivas que le darán forma a su propuesta. La figura y el acompañamiento de los tutores de la especialidad y del tutor TAPTA, proponen desde la interdisciplinariedad, que este último trayecto también sea de aprendizaje y que en el trabajo de graduación confluyan los conocimientos adquiridos durante la formación. Con perspectivas que puedan ser útiles en el

ámbito laboral, que sean la base de futuros informes para presentar en estos espacios, que posibiliten también el ascenso, la gestión y el liderazgo.

Para finalizar, se toma una cita de Antonella R, referida en una de las secciones de las PPS, que se denomina “Reflexión sobre la PPS como espacio de formación”, quien expresa lo siguiente: “Otro aspecto importante para destacar dentro de la realización de la práctica profesional es el proceso de escritura. Por lo general la mayoría de los estudiantes de Ingeniería en Informática tienen una orientación más técnica con lo cual el proceso de escritura suele ser un gran desafío”. Y este es el desafío que, como tutores, nos convoca a seguir trabajando.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. (2010). “La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas”, *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar.*, Buenos Aires, UBA, pp. 25-39.
- Bajtin, M. (1998). “El problema de los géneros discursivos”, *Estética de la creación verbal.* México, Siglo XXI.
- Bronckart, J. P. (2007). “Los géneros de textos y su contribución al desarrollo psicológico”, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas.* Buenos Aires, Miño Dávila, pp 69-81.
- Di Stéfano, M. (2019). “La tesis profesional: representaciones del género en la normativa reguladora y en tesis de maestría”. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, Vol. 6, Nº 11, pp. 29-49.
- Hernández, L. et al. (2013). “Implementación de buenas prácticas en los Trabajos de Fin de Grado”. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, Vol. 11, pp. 269-278. Disponible en: <http://red-u.net>.
- Nogueira, S. (2019). “Escritura académica y profesional: tensiones de los géneros de grado y posgrado”. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, Vol. 6, Nº 11, pp. 6-12.
- Parodi, G. (2015). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer.* Valparaíso, Ediciones Pontificia Universidad de Valparaíso.
- Resolución CS Nº 103-16, Expt Nº 1054-13. Instituto de Ingeniería y Agronomía. Ingeniería en Informática. UNAJ. Disponible en: <https://www.unaj.edu.ar/carreras/ingenieria-y-agronomia/ingenieria-informatica/>.

Abordajes del lenguaje no sexista y lenguaje inclusivo en el aula. A propósito de los debates en el ámbito educativo de la Ciudad de Buenos Aires

LITVAK, Lucía Laura - lucialauralitvak@gmail.com

Resumen

El conflicto en torno al lenguaje inclusivo (LI) es propio de este momento histórico atravesado por cambios en las relaciones de poder y por la aparición en la esfera pública de nuevos actores que no se sienten incluidos en el uso del denominado “masculino genérico” o de los géneros gramaticales disponibles en el español. No es casual que el LI se empiece a usar en Argentina a la vez que se amplían derechos que apuntan a la igualdad de género y al cuestionamiento del statu quo para explicitar la existencia de sectores sociales históricamente invisibilizados. El LI no puede pensarse exclusivamente desde la gramática, dado que al constituir una alternativa para el habla, usarlo o no genera “la incomodidad de tener que decidir” (Del Valle, 2018) y pone la lupa sobre la elección que posiciona al hablante política y éticamente. Arnoux (2014), en esta misma línea, señala que el destino de las lenguas no depende únicamente de regulaciones normativas, sino de los modos en que los hablantes administran el contacto, los cambios sociales y culturales y la diversidad. En este sentido, la lengua y en particular el LI ofrecen la posibilidad de pensar de qué manera la ideología lingüística se interrelaciona con otros sistemas ideológicos en los que se presentan variadas formas de establecer vínculos con otros. Nos podríamos preguntar si la posición respecto de su uso será o no un correlato de otras instancias de formación de posicionamientos ideológico-políticas, entre los cuales se encuentra el sistema lingüístico.

La propuesta de este trabajo consiste en reflexionar sobre el uso no sexista del lenguaje y el lenguaje inclusivo en el ámbito educativo de nivel medio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para ello, nos centraremos en primera instancia, en una Resolución ministerial publicada el 9 de junio de 2022 que ha generado fuertes repercusiones en el ámbito educativo por limitar el uso escolar de la lengua a formas que no alteren las normas tradicionales de la gramática del español. Luego, contrastaremos el análisis de dicha resolución con dos propuestas de abordaje del Lenguaje inclusivo para nivel medio previas y posteriores que también son producto de agentes oficiales de recontextualización (Bernstein y Díaz, 1985). Abordaremos dichos documentos retomando algunas de las categorías sobre alteridad y convivencia democrática que permiten discutir los procesos de inclusión/exclusión que se pueden propiciar en relación con cómo se conceptualiza y se aborda esta problemática en el aula.

Palabras clave: lenguaje inclusivo – lenguaje no sexista – recontextualización oficial y pedagógica – discursos oficiales en CABA – propuestas para el aula.

Cita: Litvak, L. L. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Abordajes del lenguaje no sexista y lenguaje inclusivo en el aula. A propósito de los debates en el ámbito educativo de la Ciudad de Buenos Aires.* Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ

El conflicto del LI es propio de este momento histórico en donde se vienen dando cambios en las relaciones de poder a partir de la ampliación de derechos para sectores sociales

históricamente invisibilizados que apuntan a la igualdad de género, al cuestionamiento del *statu quo* y a la aparición en la esfera pública de nuevos actores que no se sienten incluidos en el masculino genérico o representados en los géneros gramaticales disponibles. Su uso no puede pensarse exclusivamente desde la gramática; menos aún desde una gramática normativa, dado que, al constituir una alternativa para el habla, genera “la incomodidad de tener que decidir” (Del Valle, 2018: 17) y pone la lupa sobre la elección que posiciona al hablante política y éticamente. Elvira Arnoux, en esta misma línea, señala que hay que “reconocer que el destino de las lenguas no se juega solo en la toma de decisiones explícitas con sus regulaciones normativas sino también en los modos cómo los hablantes administran el contacto, los cambios sociales y culturales y la diversidad” (2014: 10).

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre el uso no sexista del lenguaje y sobre el lenguaje inclusivo en el ámbito educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a raíz de una Resolución ministerial publicada en junio del 2022 que generó cierto “revuelo” en la comunidad educativa. Para ello, nos centraremos en dos materiales didácticos elaborados para el Nivel Medio en CABA y en algunos aspectos de dicha Resolución que media (en principio, aunque veremos luego que no es exactamente así) entre ambos discursos. Abordaremos los tres documentos en relación con los planteos de Nussbaum (2010) sobre la crisis en la educación para preguntarnos por el contexto en el que se sitúan y evaluar en qué medida proponen el ejercicio de una ciudadanía crítica y la posibilidad de comprender la situación del otro. Luego retomaremos algunas nociones de Bauman (2016) sobre la convivencia con otros que nos permiten elaborar en qué medida los materiales didácticos dan algunas “pistas” sobre cómo abordar la inclusión desde el lenguaje. Por último, contrastaremos el análisis de dicha resolución con las propuestas de abordaje del Lenguaje inclusivo que también son productos de agentes oficiales de recontextualización pedagógica (Bernstein y Díaz, 1985)¹.

Consideramos que trabajar con categorías de los campos de estudio humanístico y social es pertinente dado que entendemos que las cuestiones lingüísticas no pueden pensarse ajenas a las relaciones sociales. Entendemos, desde una perspectiva sociolingüística, que la lengua es parte de procesos de cambio social, político e identitario y en su devenir intervienen cuestiones políticas, ideológicas y pedagógicas. Abordar el LI desde esta perspectiva permite profundizar la mirada y no quedarnos en la superficie (¿es gramatical?, ¿qué forma es mejor?), como señala Del Valle (2018), adoptando una perspectiva glotopolítica que evita “la frivolidad de fenómenos lingüísticos que son de hecho elementos integrales de los procesos de emancipación” (14). Nos interesa discutir sobre los procesos de inclusión/exclusión que se pueden propiciar en relación con cómo se conceptualiza y se aborda esta problemática en el aula. En este sentido, la lengua y en particular el LI es una posibilidad para pensar de qué manera la ideología lingüística se interrelaciona con otros sistemas ideológicos en los que se presentan variadas formas de establecer vínculos con otros. Nos podríamos preguntar si la posición respecto de su uso será o no un correlato de otras instancias de formación de posturas ideológico-políticas, dentro de las cuales se encuentra el sistema lingüístico. Tal como señala José Del Valle (2018), el LI no debe ser

¹ Bernstein y Díaz (1985) trabajan sobre la operación de recontextualización por la cual los discursos de un contexto primario de producción discursiva se deslocalizan y reubican en el contexto secundario de reproducción discursiva, que es el espacio pedagógico. Así, distinguen dos tipos de recontextualización: oficial y no oficial. La primera es elaborada por agencias pedagógicas estatales, que funcionan como soporte para la implementación de los principios dados en decisiones políticas y regulan el espacio pedagógico. La segunda es llevada a cabo tanto por sectores privados como por agencias que pueden tener financiamiento estatal pero cuentan con una marcada autonomía. En este caso, ambos materiales abordados son producto de agencias de recontextualización oficial.

reducido a un cambio lingüístico más o menos legítimo, sino que, desde una mirada glotopolítica, se trata de un elemento que integra los procesos de emancipación de las personas. Dichos procesos incluyen la emancipación de una norma lingüística, en tanto que es impuesta mediante la socialización del lenguaje, que es socialmente construida, y por lo tanto es susceptible a ser alterada, intervenida, incumplida, reinterpretada, porque en ello reside la condición política del lenguaje.

La filósofa Martha Nussbaum propone otra mirada sobre la noción de “crisis educativa”, que está presente en el escenario tanto educativo como social, y se la relaciona en general con el fracaso de gran parte de los estudiantes en los ingresos a las universidades o con el bajo rendimiento que se obtiene en instancias de evaluación estandarizada y genera nociones del sentido común tales como que los estudiantes “no saben leer” o “no saben escribir”. Algunas de estas ideas aparecen en una noticia escrita por Maximiliano Fernández y publicada en el portal de Infobae el 9 de junio de 2022: “No más ‘chiques’ ni ‘todxs’: el gobierno porteño prohibió el lenguaje inclusivo en las escuelas”². Ese mismo día, el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires enviaba por comunicación oficial la Resolución N° 2566/GCABA-MEDGC/22. Mencionamos esta noticia dado que el portal de Infobae es leído por un gran porcentaje de habitantes de la CABA y colabora de alguna manera con esa construcción del sentido común en relación con la “crisis educativa”. Se entiende a partir de la lectura de la noticia que el uso del Lenguaje inclusivo es una de las causas de la caída del nivel educativo ya que genera dificultades en la comprensión y la producción de textos. La noción de crisis del sentido común que se expande y provoca miedo es el escenario ideal para hacer uso político de ese temor.

Volvamos a Nussbaum, quien coincide en que la educación está en crisis pero no por estos motivos mencionados, sino porque viene eliminando progresivamente las artes y las humanidades del currículum. Este proceso genera un debilitamiento de la democracia dado que las habilidades asociadas a estas áreas están estrechamente relacionadas con “la capacidad de pensar de manera crítica; la capacidad de trascender las lealtades locales y acercarse a los problemas mundiales como un ‘ciudadano del mundo’; y la capacidad de imaginar comprensivamente la situación del otro.” (2010: 3). La educación para el lucro, en sus planteos, se opone a educar para “la capacidad de preocuparse por la vida de otros, de imaginar lo que las políticas de muchos tipos significan en cuanto a las oportunidades y experiencias de uno de sus conciudadanos, de muchos tipos, y para la gente fuera de su propia nación.” (6). La autora relaciona la crisis con el concepto de alteridad: el problema no está en lo que el individuo puede hacer sobre sí mismo sino con respecto a los demás, si puede salir de lo propio para ver al otro. “Aquí es donde la educación es crucial: una buena educación puede llevar a los jóvenes a sentir genuina compasión por las necesidades de los demás, y puede conducir a verlos como personas con derechos iguales a los suyos.” (9) Nussbaum considera que esto solamente puede propiciarse desde las humanidades y las artes.

Si miramos entonces la Resolución N° 2566/GCABA-MEDGC/22, podemos leer: “los/as docentes (...) deberán desarrollar las actividades de enseñanza y realizar las comunicaciones institucionales de conformidad con las reglas del idioma español, sus normas gramaticales y los lineamientos oficiales para su enseñanza” (4). Se incluye varias veces la noción de “norma” y “gramática del idioma español”, la idea de “corrección” en relación con la gramática y se lo relaciona directamente con el rendimiento escolar: “un adecuado desarrollo del lenguaje, facilita el aprendizaje, siendo éste la base del rendimiento escolar” (3) y “la

² Nota extraída de la sección de educación: <https://www.infobae.com/educacion/2022/06/09/no-mas-chiques-ni-todxs-el-gobierno-porteno-prohibio-el-lenguaje-inclusivo-en-las-escuelas/>.

deformación del uso del lenguaje tiene un impacto negativo en los aprendizajes, máxime considerando las consecuencias de la pandemia.” (3). No se indica explícitamente cómo el uso del inclusivo impacta en el rendimiento puntualmente pero se deja en claro que los docentes no tienen poder de decisión sobre usos diversos de la lengua en el aula. Mientras que, por otro lado, se menciona con respecto a la inclusión que “se han venido desarrollando acciones que garantizan la inclusión educativa promoviendo una educación abierta a la heterogeneidad de los/as estudiantes”. Es decir, no se desconoce la inclusión pero, en el terreno del lenguaje, hay que atenerse a las reglas de uso del español, aún cuando se quiera expresar la heterogeneidad: “la Gramática española que estudiamos no coarta la libertad de expresarnos o de interpretar lo que expresan los demás” (3). Se abre aquí la pregunta de qué entendemos por rendimiento, y a qué modelo de educación en términos de Nussbaum responde: si es educación para el lucro asociada al modelo de triunfo individual o se trata de un rendimiento en términos de una educación humanística que busca imaginar comprensivamente la situación del otro. Pensando además en que la respuesta a la problemática del rendimiento es la prohibición de una forma de uso del lenguaje y volviendo a la noción de crisis que plantea la autora como imposibilidad de ponerse en el lugar del otro, cabe preguntarse en qué medida hay una escucha o una apuesta por comprender el lugar del otro o el fenómeno de aparición del lenguaje inclusivo dentro de su contexto social y cultural al que hemos hecho referencia.

Finalmente, la Resolución N° 2566 aprueba tres documentos para favorecer el uso de una comunicación inclusiva, entre ellos, uno referido al Nivel Medio: “Guía de recursos y actividades para trabajar en la escuela para el Nivel Secundario”³ que abordaremos a continuación. Este discurso de (supuesta) recontextualización de la resolución aparece firmado por Diana Maffía, Celeste Moretti, Patricia Gómez como coordinadoras y María Paula García y Romina Sonzini como integrantes del equipo de especialistas. Parte de este “revuelo” que generó la aparición de la noticia el mismo día que se envió la Resolución al personal educativo de CABA vino dada porque algunos de estos nombres tienen una trayectoria y una resonancia a nivel político y dentro de los movimientos feministas y de género realmente importante. Días más tarde este mismo equipo de trabajo redactó un Comunicado llamado “El lenguaje se construye colectivamente, no se prohíbe unilateralmente”, indicando el verdadero contexto de producción del material, durante el año 2019, es decir, tres años antes de la Resolución N° 2566. Además, el comunicado agrega una introducción que jamás fue publicada en donde se hace referencia a la mirada y al enfoque de los materiales, diametralmente opuesto al que se plantea para su socialización en 2022. No es el objetivo de este trabajo analizar ese comunicado, pero su mención es clave porque en el 2019, además de estar en proceso de elaboración este material, se publicó otro denominado “Debatir sobre lenguaje inclusivo” que forma parte de los discursos de recontextualización oficial de la serie de Profundización de la NES, publicados en el repositorio elaborado por equipos dependientes del Ministerio de Educación de la CABA. Esta publicación propone una secuencia didáctica para trabajar el emergente en el marco de la enseñanza de la práctica de debates orales, destinada en el Ciclo Orientado de Nivel Medio.

Para analizar estos materiales recuperamos algunos planteos de Zygmunt Bauman (2016) quien coincide con Nussbaum en relación a la existencia de una crisis, pero para este autor lo que está en crisis es la humanidad y la única salida a esa crisis es la solidaridad entre seres humanos. Él plantea que actualmente vivimos en una escenario de alejamiento mutuo y de falta de diálogo debido a la indiferencia y el desinterés por el otro que se manifiesta en una actitud distante traducida en distintas formas de abandono. El autor describe cómo el miedo

³ IF- 2022-21140738-GCABA-SSCPPEE.

que provoca lo distinto es capitalizado de manera política. La estrategia de “securitización”, por ejemplo, es uno de los modos en los que la respuesta viene dada desde los órganos de seguridad y no desde otras políticas públicas posibles: “Lo que se pretende aprehender y designar con ese neologismo es la cada vez más frecuente reclasificación en ejemplos de «inseguridad» de cosas que previamente se creían más propias de alguna otra categoría de fenómenos: es decir, la reformulación de esas cosas seguida casi automáticamente de su transferencia al ámbito, la jurisdicción y la supervisión de los órganos de seguridad.” (15).

Si pensamos entonces en lo que dispone la Resolución N° 2566 el supuesto miedo a la caída del nivel educativo reflejada en las pruebas estandarizadas es el escenario propicio para la prohibición. Se trata de una estrategia que no apunta al diálogo que elabore una respuesta al fenómeno entendiendo lo que el colectivo que propone estos usos del lenguaje plantea, sino a la restricción que lleva el uso del lenguaje a lo seguro y conocido y a la sanción de quien altere ese orden de manera pública. Al prohibir el uso, se desoye la demanda y la necesidad: se borra, se hace invisible y se evita el debate que evidentemente nace de una necesidad. Podemos observar lo que el autor llama “disonancia cognitiva” que consiste en no poder ver al otro como tal. Sin atender a la necesidad que se plantea desde el discurso se justifica la indiferencia y la desatención (41). Incluso podría pensarse en la noción de “asimilación” que propone el autor: desconocer el reclamo de colectivos que necesitan ser visibilizados en la lengua como impacto de su presencia en nuevas esferas de la sociedad es parte de un proceso de negación de su otredad. Es decir: se aceptan algunos cambios en distintos órdenes sociales pero no en todos, desconociendo la relación entre el uso de la lengua y lo sociocultural. Sin embargo, es llamativo que cuando observamos ambas propuestas curriculares elaboradas justamente por agentes de recontextualización oficial, encontramos una actitud diametralmente opuesta. Al hablar del encuentro y el entendimiento mutuo, Bauman siempre utiliza vocablos que hacen referencia a lo discursivo (diálogo, opinión, acuerdos, conversación) reafirmando este vínculo entre enunciación y realidad. Y esto es justamente lo que proponen ambos materiales: apertura a la escucha y al entendimiento para, como plantea Nussbaum, comprender el lugar del otro.

La “Guía de recursos y actividades para trabajar en la escuela” está estructurada para abordar la reflexión sobre el lenguaje entre docentes, luego con los estudiantes y por último con sus familias. Se plantea una conversación, con una clara perspectiva de género, que excede el aula para instalarse en toda la comunidad educativa. En la fundamentación leemos: “la lengua es un instrumento de poder” (5); “desarrollar una escucha atenta y crítica” (5); “se revisarán los efectos del uso del masculino como genérico a la hora de interpretar y concebir situaciones propias del ámbito escolar” (6); “Lo que nombramos, existe; lo que no, queda excluido, ocultado, eliminado.” (6). Y de hecho el epígrafe toma un poema de Roberto Juarroz: “desbautizar el mundo,/ sacrificar el nombre de las cosas/ para ganar su presencia”. Desde lo conceptual se entiende que el lenguaje y lo social están estrechamente vinculados y la presencia en el lenguaje es condición de existencia. Desde lo metodológico se propone dar discusiones que valoran los distintos puntos de vista que conviven en el aula. Algunas actividades invitan a mirar la problemática desde otro lugar, por ejemplo representando a otra persona y escribiendo en su nombre.

En “Debatir sobre lenguaje inclusivo”, nos encontramos con una secuencia que propone el análisis del fenómeno desde diferentes aristas, con el fin de generar un debate oral. A través de la lectura y la escucha crítica de textos de diferentes géneros, de la discusión acerca de los posicionamientos en torno a la polémica y del análisis de guías de lenguaje inclusivo, se pretende que los/las estudiantes registren información, identifiquen las posturas y den cuenta de los conocimientos alcanzados con el propósito de producir sus propios discursos con una postura frente al tema “para una educación lingüística que fomente la diversidad, la pluralidad

y el pensamiento crítico” (9). Es una propuesta que apunta a debatir con fundamentos, escuchando puntos de vista diversos para la construcción del propio, y atendiendo a la posibilidad de pensar diferente en un marco de respeto por la opinión ajena. En la actividad final de la secuencia, leemos: “Durante el desarrollo de la actividad, los grupos que pertenecen al panel y que defienden diferentes posturas, podrán tomar notas para realizar repreguntas, comentarios o apreciaciones sobre los planteos de sus compañera/os, en el marco de un espacio de diálogo respetuoso y colaborativo” (25).

Retomando la necesidad de una educación para la ciudadanía crítica (Nussbaum, 2010), podemos ver como la Guía aborda la relación entre lenguaje y lo social y los modos de hacer visibles sobre todo a las mujeres. Se hace hincapié en que esto ocurre como correlato de su presencia en ámbitos sociales que antes les estaban vedados y cómo esa presencia se traduce en derechos conquistados. Desde la fundamentación y pasando por las distintas fichas de trabajo leemos: “Revisar el uso del masculino genérico en los distintos discursos orales y escritos permite repensar aspectos de orden ideológico, vinculados a los usos sexistas del lenguaje y, por ende, al lugar que ocupan en el mapa social quienes lo integran”(8) y

Así como la lengua construye e incluye sujetos de derecho, también los invisibiliza y excluye. Si se naturalizan las formas de expresión que «dejan afuera», corremos el riesgo de que algunas personas no accedan a los derechos que les son propios. Detectar usos sexistas en el lenguaje utilizado para enunciar las leyes permitirá, además, construir una sociedad más inclusiva, en la que se garanticen los derechos de todas y todos (32).

A lo largo de todo el recorrido hay múltiples menciones sobre el encuadre: la construcción de una ciudadanía crítica. Esto mismo puede observarse en “Debatir sobre lenguaje inclusivo”:

El lugar otorgado al abordaje de problemas complejos procura contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y de la argumentación desde perspectivas provenientes de distintas disciplinas. Se trata de propuestas alineadas con la formación de actores sociales conscientes de que las conductas colectivas e individuales tienen efectos en un mundo interdependiente (5-6).

En esta última secuencia, a diferencia de lo propuesto en la primera, vemos una apuesta por la visibilización no solamente de la mujer sino del colectivo LGBTIQ+. También se reconocen como válidos más recursos de la lengua: se acepta no solamente el uso no sexista sino el lenguaje inclusivo con formas como @, x, e. Incluso se invita a agregar recursos faltantes a guías que realizan recomendaciones para el uso no sexista. Observamos una celebración de la diferencia y una puesta en valor de las distintas opiniones, tanto en el estudio del tema en donde aparecen distintos especialistas con puntos de vista no coincidentes como en la propuesta de desarrollar argumentos propios para debatir, que pueden intercambiar desde la escucha respetuosa y la convivencia entre pares en el aula. En palabras de Bauman, observamos el “fenómeno del encuentro, que conduce a un diálogo que aspira, si no a un acuerdo incondicional, sí a un entendimiento mutuo” (56).

En una de las actividades, hacia el final de la Guía, se menciona: “como venimos viendo, el hecho de decir y nombrar es una decisión política e ideológica, y el de omitir y ocultar, también” (39). Si volvemos a pensar en el contexto de publicación de la guía vemos una

enorme contradicción entre el espíritu de la misma y el planteo prohibitivo de la Resolución N° 2566. En conclusión, en ambas propuestas vemos reflejado lo que propone Bauman cuando refiere a la “capacidad para «vivir uno junto al otro» en paz, solidaridad y cooperación mutuas, entre extraños que pueden tener opiniones y preferencias similares a las nuestras..., o no” (36). Vemos actividades y recursos del ámbito de las artes y las humanidades, tal como proponía Nussbaum, que apuntan a una ciudadanía comprometida con los derechos de todos, todas y todes. Hay suficientes pautas en el contenido, el enfoque y en la metodología de trabajo que dan cuenta de dos propuestas que no buscan obturar la mirada sino abrirla, no dar respuestas únicas y alojar la diversidad sin pretender homogeneizarla. La enseñanza de las prácticas de lectura, escritura y oralidad se propone como terreno propicio para poner en escena y trabajar sobre pautas para abordar la convivencia con otros. Ambos materiales son una apuesta por alojar al otro: justamente lo que Nussbaum y Bauman indican que puede constituir la respuesta a la crisis. A la vez que se da lugar al debate sin prohibiciones, se proponen preguntas abiertas y, en ese recorrido, se busca incluir al otro con sus diferencias para preguntarse también por el lugar de uno mismo.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. (2014). “Gltopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica”. En Zajícová, L., y Zámec, R. (Eds.), *Lengua y política en América Latina. Perspectivas actuales*. Olomuc, Univerzita Palackého v Olomouci.
- Bauman, Z. (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Barcelona, Paidós.
- Del Valle, J. (2018). “Nota editorial: La política de la incomodidad. Notas sobre gramática y lenguaje inclusivo”. *Anuario de Gltopolítica*, N° 2, pp. 13-19.
- Bernstein, B., y Diaz, M. (1984). “Towards a Theory of Pedagogic Discourse”. *CORE*, Vol. 8, N° 3.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2019). *Lengua y Literatura : “Debatir sobre lenguaje inclusivo”*. Buenos Aires, Ministerio de Educación e Innovación.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Resolución N° 2566/GCABA-MEDGC/22. y ANEXO III: “Guía de recursos y actividades para trabajar en la escuela Nivel Secundario”, IF-2022-21140738-GCABA-SSCPEE.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la educación necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Katz.

La indefinición del género “TIF” para la obtención del título de grado en la carrera de relaciones de trabajo

LÓPEZ, Mónica Noemí (UNAJ) - moniclopez12@gmail.com

Resumen

Dentro del Proyecto de Investigación “Prácticas pedagógicas y metodológicas colaborativas en el marco del programa PROFLE (Programa para el fortalecimiento de la Lectura y Escritura)”, que se lleva adelante en el marco del Instituto de Estudios Iniciales, se aborda como tema de investigación la indefinición del género en el Trabajo Integrador Final de grado en la carrera de Relaciones del Trabajo y la falta de construcción de la voz de autor. Después de varios años de participación en el programa de acompañamiento a estas realizaciones y habiendo desarrollado, con anterioridad, una descripción de la problemática presentada en la conformación del marco teórico del trabajo; se considera importante describir y analizar la cuestión mencionada.

Con respecto a esto, se plantea el tema de la participación de los directores de TIF en la realización del trabajo y su importancia en el acompañamiento de los graduandos teniendo en cuenta los anexos de la carrera que estipulan los pasos a seguir en el desarrollo del TIF de investigación, que es uno de los tipos de trabajos más utilizados en general. Se presenta, además, una descripción de lo cotejado en las presentaciones para corrección dentro del programa, con el análisis de la construcción de los diferentes apartados y de los relatos realizados por los profesores que llevan a cabo la dirección de la investigación.

Este estudio responde a la necesidad de esclarecer las posibles dificultades que deben enfrentar los estudiantes al momento de escribir sobre distintos temas o problemáticas a investigar. Se observan segmentos desconectados, errores de cohesión y/o coherencia, diferencias en el uso de apartados o utilización de formas y estilos que no corresponden a los géneros académicos institucionalizados.

Todo esto podría estar relacionado con un nuevo formato que se instituye a partir de la adopción de un TIF como trabajo de final de grado y el desconocimiento general de su estructura, que podría plantearse como un género en formación. Esto hace necesario profundizar en los pasos de realización, la apoyatura que reciben los graduandos y cómo definen su propia perspectiva dentro del trabajo. El estudio, en sus primeros avances, parece demostrar cierto grado de desconocimiento de los procedimientos textuales por parte de los actores involucrados.

Palabras clave: géneros discursivos académicos – procedimientos textuales – heteroglosia.

Cita: López, M. N. (2022, 7 y 8 de noviembre). *La indefinición del género “TIF” para la obtención del título de grado en la carrera de relaciones de trabajo*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Introducción

A partir del trabajo realizado en el programa mencionado, se plantea el estudio de la voz enunciativa de autor y la indefinición en el género Trabajos Finales de Grado (TIFs) dentro de la carrera de Relaciones del Trabajo en la Universidad Arturo Jauretche. Este tipo de

trabajo, solicitado para la obtención del título de grado, es relativamente nuevo dentro del ámbito académico y para el estudio se tomaron aquellos desarrollados en base a una investigación de campo. Para organizar el abordaje de esta temática se han revisado trabajos presentados por los graduandos, se ha consultado a diferentes directores de TIFs y se abordan distintos planteos teóricos que desarrollan esta problemática. La finalidad del trabajo está relacionada con la observación realizada sobre la participación de las distintas voces citadas y la forma en que son presentadas en el texto, ya que esto constituye una parte fundamental en la especificidad del género y el reconocimiento de la posición del autor frente a su propia investigación.

Marco teórico

Se concibe a los géneros discursivos como expresión de distintas actividades humanas en situaciones recurrentes y tipificadas, estos evolucionan de acuerdo con los contextos y necesidades comunicativas o cognitivas de los hablantes. Una de las problemáticas más registrada tiene que ver con la apropiación por parte de los usuarios de dichos géneros dentro del ámbito académico, además, de los múltiples interrogantes que resultan ante esta actividad de escritura. Mijael Bajtín (1982) plantea un interés especial por el estudio de los géneros discursivos en relación con las esferas de realización humana en lo social y cultural dentro de una comunidad. Para este estudio, se parte de la definición de enunciado como unidad mínima de análisis, oral o escrita, concreta o singular. Siendo pues, el enunciado una unidad real de la comunicación discursiva, que está determinado por su estilo, aspecto temático o expresivo y por la actitud valorativa del hablante hacia el nudo temático. Desde ese lugar, los enunciados se constituyen dentro de un género discursivo particular, que puede ser primario o secundario de acuerdo con la complejidad presentada. En el caso particular del ámbito académico se manejan diferentes tipos de géneros discursivos, en su mayoría, secundarios con características específicas por su carácter heterogéneo, dinámico, dialógico y situado. Esto último determina que no son categorías estáticas, Todorov señala: “Un nuevo género es siempre la transformación de uno o de varios géneros antiguos: por inversión, por desplazamiento, por combinación” (Todorov, 1988: 29).

Al respecto el autor agrega: “En una sociedad se institucionaliza la recurrencia de ciertas propiedades discursivas y los textos individuales son producidos y percibidos en relación con la norma que constituye esa codificación” (Todorov, 1988). Por lo tanto, dentro de este marco, el género toma en consideración tres elementos discursivos: al lector, al escritor y al modelo de escritura como un sistema genérico existente e institucionalizado. Se podría definir, entonces, que un género discursivo se caracteriza por ser histórico, ya que uno da origen a otros y se transforman con el tiempo; en consecuencia, son dinámicos. Por otro lado, también se hace presente su rasgo de institucionalidad, debido a que funcionan como horizontes de expectativas para los lectores y modelos de escritura de los autores. Finalmente, también asumen su carácter pragmático puesto que su codificación está determinada por un acto específico del lenguaje dentro del discurso humano de acuerdo con el momento y el contexto.

Si se toman los estudios de la denominada “Nueva Retórica” (Freedman y Medway, 1994), se plantea la reflexión sobre los géneros discursivos a partir del proceso de alfabetización, en especial dentro de la escritura de las disciplinas o las profesiones. Esto conlleva un enfoque social y cultural, basado en la teoría de la enunciación, la filosofía del lenguaje, el pragmatismo y el interaccionismo que cuestiona las prácticas de enseñanza en las universidades, mediante el análisis más sistemático de los tipos de texto y de las prácticas sociales de la escritura, dentro del marco disciplinar correspondiente. En consecuencia, al

considerar un género discursivo como una acción social se pone especial interés en los propósitos o acciones que un hablante pone en juego con cierta pertinencia y efectividad.

Esto significa que los géneros son formas discursivas que los usuarios de una lengua convencionalizan y tipifican en situaciones retóricas que se repiten una y otra vez en la actividad discursiva. En resumen, no son exteriores a la actividad humana, sino que la constituyen. Por lo tanto, el aprendizaje de los géneros sirve como una llave para que los estudiantes comprendan y participen de las acciones en la sociedad. Como acción social se definen como una respuesta retórica a las exigencias recurrentes de los usuarios de una lengua en una comunidad. Por esta razón, es necesario que el estudiante sea consciente de la importancia de los valores genéricos según la audiencia, el contexto y el tipo de lenguaje que ha de utilizar en cada ocasión comunicativa. A través del proceso de alfabetización y proceso pedagógico apropiado se comprende que un género solo existe en los reconocimientos y atribuciones de los usuarios, puede ser un informe, monografía, tesis o TIF. En esta concepción también se tiene en cuenta el tiempo, puesto que toda actividad humana se realiza en un tiempo y espacio determinado, por tal razón deben ser analizados desde esta perspectiva. Para esto, se resalta la importancia de la oportunidad y pertinencia de un género utilizado para hacer efectiva la comunicación.

Dentro de las disciplinas, se ha considerado a la escritura como el vehículo de la comunicación. Se da por supuesta y se considera que las dificultades que se presentan están relacionadas con una debilidad del estudiante o complicación en el aprendizaje de la lengua. Pero ante esto, es necesario socializar el lenguaje académico, permitir a las personas que entren en los debates y tengan los recursos propios de las ciencias mediante el aprendizaje de sus propios lenguajes. Esto se refleja en la presentación de las distintas voces dentro del texto, donde la forma más común es la cita textual, frente a otros procedimientos como la paráfrasis, el resumen o la mención que requieren una mayor experiencia en el desarrollo de la escritura académica.

Para cambiar esta situación, se propone enseñar la escritura desde la concepción de género discursivo y la lengua como una herramienta compartida, al alcance para construir conocimiento. Las tareas de escritura deben promover activamente esta realización a partir de patrones ya establecidos. Esto potencia la idea de abordar esta actividad humana como proceso social de cognición, que debe ser analizada como una unidad en evolución, como ya se mencionó, sujeta a cambios históricos y culturales. Esta actividad se produce a partir de una motivación determinada y se lleva a cabo por distintas acciones denominadas operaciones comunicativas, que cumplen una función epistémica ya que a través de la construcción, transformación y dinamismo de los géneros se releva el conocimiento humano individual y social.

Todo esto significa que cualquier producción en sí misma, debe ser independiente y subordinada a la vez a la producción total dentro de la disciplina en sociedad. Desde la puesta en práctica de una pedagogía de los géneros discursivos se logra incorporar al futuro profesional dentro de la propia práctica, a través de la conformación de la voz de autor dentro del género que se utilice en el orden disciplinar. Esto se logra con el aporte del profesor de la disciplina que incorpora esta práctica y también, con la flexibilización de la currícula que permita este tratamiento del discurso dentro del quehacer científico. Se piensa a la investigación como un proceso individual y a la escritura como un proceso de revisión y establecimiento de una forma del decir. Desde este lugar, la escritura se observa como un proceso de transformación, donde la información se discute, se analiza, se compara y se expone. Este tipo de formación en los géneros discursivos se constituye en una forma de cognición situada, enfocada hacia un destinatario concreto y se concientiza a los estudiantes

en el valor genérico según la audiencia, contexto y tipo de lenguaje con el fin de obtener reconocimiento social.

En concreto se considera que la realización de un TIF implica un proceso interactivo singular entre ambos lados del evento comunicativo. Para esto se deben tener en cuenta diferentes pasos que conforman la realización dentro de la alfabetización académica. La escritura engloba subprocesos: planificación, producción y revisión. En el primero, se considera la generación de ideas, organización de la información y formulación de metas; en el resto del proceso se plantea la textualización, desde la perspectiva de la escritura en su función epistémica, o sea, las formas de decir el conocimiento. Los directores son los que guían al graduando para construir textos que presenten similitudes y diferencia, cuestionamientos, comparaciones; que puedan dar cuenta de las voces de autoridad y deconstruir la información en función de la práctica discursiva y meta establecida. Para la materialización del texto se necesita conocer contexto y propósito, procesos recursivos y monitorizados de producción y revisión de escritura. El trabajo final de grado es un macrogénero que se basa en un trabajo de investigación escrito, acredita conocimiento y es requisito para la obtención del título de grado. En ellos se transmite la información, no se exige originalidad, pero sí, se requieren las categorías propias del género.

Desde el graduando, la mayor dificultad ante este proceso es la integración en sus propios discursos de la información de diferentes fuentes en forma cohesiva y coherente. Desde la academia suele presentarse cierta inestabilidad genérica y falta de una caracterización homogénea, por eso es tan importante la definición del género, porque ayuda a la reflexión sobre el propio discurso. Los esquemas orientan en la decisión, valoración, transformación e integración del contenido. Conocer sobre géneros ayuda a la producción de discursos coherentes. Interpretar este proceso considerado un rito de pasaje entre el rol de alumno y el de profesional, aporta conocimiento y perspectiva de estudio para la construcción de una identidad autoral, permite manejar diferentes aspectos enunciativos y genéricos. Se considera que esta construcción se da a través de una conversación disciplinar que la precede y tiene incumbencia en la red de apoyo que conforman las fuentes citadas que son reconocidas en el espacio académico y establecen el nicho de investigación. Se percibe en este proceso cierto nivel de tensión entre los diferentes modos de vinculación intertextual; incide en esto el modo de gestión de la palabra ajena, según diferentes fórmulas de introducción del discurso referido, los recursos valorativos, la modalización del discurso y la dimensión polémica que se expone. Las dos formas consideradas son la cita con distinción neta entre voces discursivas, donde la fuente individual es identificada expresamente y la cita de atribución, que presenta un discurso referido, alusiones o mención. Ambas se constituyen como recursos polifónicos y se diferencian por su función estratégica más que informativa.

La inclusión en una comunidad académica implica no solo conocer la producción científica de su área de investigación, sino también, integrar la producción propia en esa red preexistente a través de la discursividad propia de la disciplina; para esto es necesario observar las formas de plantear la heteroglosia. Es fundamental el reconocimiento de que la escritura académica tiene sentido en la medida en que el productor del texto es capaz de tomar postura frente a una problemática o fenómeno estudiado. Entonces, además, se requiere dominio de las distintas formas de argumentación, que evidencian la capacidad de investigación, lectura crítica y análisis del estudiante. Por consiguiente, tener en cuenta la escritura como proceso dialógico, donde la problemática es la construcción y expresión de la opinión. Este tipo de habilidad discursiva requiere el dominio de registros especializados y el conocimiento de estructuras como usuarios del lenguaje. Todo lo mencionado, configura una identidad de autor dentro del texto y de la comunidad, que se articula lingüísticamente en la interacción. Se relaciona, también, con la capacidad de seleccionar, discriminar datos y repertorios,

conocer las convenciones básicas del área de investigación incluyendo la selección y jerarquización de voces.

Estudio de campo

En el estudio realizado sobre los diferentes TIFs revisados y corregidos desde el equipo de trabajo TAPSO, se ha observado una gran preponderancia del uso de citas directas de autor, sin inclusión de ningún tipo de valoración o jerarquización. En general, se usan referencias no integradas, no se incorporan marcas del discurso indirecto, se yuxtaponen las diferentes voces dentro del flujo discursivo con el uso de comillas, notas al pie o paréntesis. Esto produce un efecto de relectura que se interpreta como que las palabras corresponden al autor citado; por lo tanto, la legitimidad del autor citado se transfiere al discurso propio sin mediación de lo dicho. Este uso de las citas textuales en lugar de las referencias integradas con distintos verbos del decir (suscribir, afirmar, rechazar, dar cuenta, señalar, etc.), que pueden determinar posturas ante lo dicho, determinan que estas voces pasen a ser el objeto del discurso sin permitir la construcción de la voz de autor. La referencia integrada implica una posición reflexiva sobre el carácter constructivo del lenguaje en el conocimiento disciplinar. Al no aplicarse en estos trabajos se impide la integración de una voz propia en la red preexistente del área y no se incorpora la discursividad propia en el manejo de la heteroglosia pertinente. Esto pone de relieve la necesidad de instrumentar la formación dentro de la propia disciplina de las herramientas necesarias para la realización de este género en especial.

En distintos relatos puestos a consideración por parte de los directores de TIFs, se plantea una gran dificultad en promover la argumentación en las distintas presentaciones de los trabajos. En general, se piensa esta situación como un desconocimiento en el dominio del lenguaje académico y se marca como importante la participación que se hace desde el equipo TAPSO en la revisión del proceso de escritura. Pero yendo más a fondo en el tema, se puede observar que falta una consideración desde la disciplina sobre la carencia en el manejo de las citas de autoridad, la necesidad del uso de modalizadores y la reformulación del discurso. Se desconoce la formación en géneros discursivos y las fórmulas de enunciación que permitirían construir la voz de autor dentro de la producción de los graduandos.

En relación con el trabajo de los directores en el acompañamiento de las realizaciones, se manifiesta un desconocimiento del cambio de rol del profesor con respecto a la actitud pro-activa del estudiante en el desarrollo de las competencias y transformaciones sociales que implica este tipo de trabajo. Esto refiere a la necesidad de apropiación de diversas habilidades transversales entre conocimiento y autoreflexividad en evolución y adaptación a los recorridos planteados para un mejor desarrollo de la escritura académica. El profesor debe abrir las puertas al manejo de la propia disciplina a partir de una docencia de carácter práctico sobre la formación en habilidades concretas de integración y consolidar metodologías activas. En consecuencia, se requiere la utilización de un proceso personalizado, flexible, orientado a manifestar las competencias adquiridas y así, favorecer la aplicación de los conocimientos en forma profesional y científica. Esto se refiere a producir y defender argumentos, solucionar problemas, demostrar autonomía, organizar y planificar la información; cuestiones que no se estarían planteando en los trabajos estudiados.

Esta experiencia de escritura demuestra que no hay práctica anterior y cierta tensión emocional por el cambio de rol en profesores y graduandos que no compatibilizan su producción de TIFs con las condiciones de un nuevo tipo de trabajo. Por esto se requiere un compromiso formativo relacional en el desarrollo de un camino común, donde el profesor debe visibilizar el trabajo pre-escritura, incorporar la capacidad de planificar y solucionar

problemas. Se necesita un aporte específico en la información de aspectos claves, generar un clima de participación, plantear dinámicas grupales y explicar el origen y conformación de documentos, objetivos, fichas de lectura y mapas conceptuales. Por otro lado, se requiere revisión, análisis y sugerencias; guía en la redacción y diseño para la validación de los instrumentos de investigación. Además, la producción del índice de la propuesta, integración de marco teórico, uso de citas, presentación de los resultados, uso de borradores y finalmente, los aspectos formales de escritura. En consecuencia, es fundamental el contrato formativo que incluye un compromiso recíproco como guía de los estudiantes ante los materiales de consulta, que le otorguen seguridad en su selección; para fomentar el pensamiento analítico que le permita al estudiante abrirse al campo profesional.

Para terminar con el análisis realizado sobre los trabajos presentados y los relatos de los distintos directores de TIF, se puede marcar que la primera intervención del graduando en el mundo de la ciencia se realiza por la puesta en funcionamiento del propio conocimiento como modo de abordaje de lo real según matrices históricas y culturales; cuestión que genera un debate que remite a la pertinencia y especificidad del tema abordado. Esto último, está dado por los modos de configuración que se condensan en el propio punto de vista a partir de la enunciación singular del problema a investigar, que incluye producir situadamente la problemática, valiéndose de herramientas teóricas y metodológicas múltiples que habiliten la combinación de cruces epistemológicos y de distintos campos del saber. En consecuencia, se considera fundamental la composición flexible y variada de conexiones y diálogos internos que promuevan nuevas preguntas y la renovación enunciativa. Al respecto, es importante la nominalización de los modos emergentes de otras formas de producción y saberes por fuera de encuadres establecidos; es decir, reconocer el estatuto epistemológico de prácticas de comunicación comunicacional. Tema que excede a la corrección de la escritura académica.

La realización de este tipo de trabajos estudiados se da cuando el proceso que se busca sistematizar ya se produjo o se está desarrollando, incluye una reflexión a partir del rol que se tuvo para coordinar las acciones en la práctica realizadas en una organización o grupo de pertenencia. A partir de este lugar, la apuesta es producir y objetivar los saberes emergentes, construir la explicación y comprensión de estos fenómenos y, por último, poder interpretar. Estos ejes de producción deben ser sistematizados, porque la relación entre teoría y práctica se configura constantemente en ciclos de acción, reflexión y acción; en continuo. El potencial en este tipo de prácticas es la participación de ambos actores (directores y graduandos), la implicancia de la investigación y el lugar que ocupa dentro del marco de la disciplina.

A partir de estos aspectos, se plantea que en la sistematización de estas nuevas formas interviene la materialización de trayectorias múltiples de aquellos que intervienen en el campo de estudio; una lógica basada en los intersaberes y una epistemología inclusiva de los conocimientos alcanzados aplicados al trabajo territorial.

Refelexiones finales

Una de las primeras premisas que se pueden extraer de este análisis, es el esfuerzo realizado en torno a la implantación de la tutoría en la Universidad. Por otra parte, puede verse esta tarea como un nuevo punto de partida y el inicio de un proceso en el que hay problemas, retos a solucionar y enfrentar.

En primer término, sería necesario ampliar y consolidar el sistema de tutoría en la licenciatura, para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes con la perspectiva de que las acciones de ese recorrido impacten positivamente en la permanencia, rendimiento y egreso de todos los alumnos. En segundo término, convendría avanzar en este sistema para que sea el centro

de atención en esta etapa de la vida universitaria. Y, por último, se debería hacer un gran esfuerzo por mejorar las condiciones con que ingresan a la Universidad.

A esto se agrega que hay cuatro aspectos importantes a ser tenidos en cuenta: las características socioeconómicas, las de salud, las referidas a la preparación previa y las que tienen que ver con la adquisición de las capacidades necesarias para avanzar en el conocimiento. No se puede dejar de lado el desafío que representa el que más de una tercera parte de los alumnos proceden de familias con ingresos totales menores a cuatro salarios mínimos mensuales, y que, un porcentaje muy alto de los estudiantes corresponde a la primera generación en llegar a la Universidad. Por otra parte, encarar las dificultades que esta situación implica representa un gran reto; por ejemplo, el déficit que tienen de capital cultural con relación a otros alumnos de procedencias distintas. Además, se debe considerar el bajo nivel de sus expectativas en cuanto a los alcances de su formación y su empleabilidad, como también, en cuanto a la posesión y dominio de herramientas de trabajo intelectual, autoestima y seguridad en sí mismos.

Por todo esto, sería prudente poner el empeño en mejorar la calidad del proceso de formación de los alumnos en todos los niveles. Se trata no solamente de que los jóvenes tengan la oportunidad de ingresar a los estudios universitarios, sino también, de que permanezcan en la institución a lo largo del trayecto escolar, puedan adquirir una sólida formación y lograr un egreso satisfactorio. Conviene subrayar que la tutoría debe ser reconocida como un derecho de los estudiantes; es importante se apropien de ella para convertirla en una experiencia de desarrollo intelectual y social. Al respecto, es conveniente subrayar también, que la tutoría es un medio fundamental de la educación para encarar las desigualdades entre estudiantes y poder superarlas. Por esta razón, se busca reformular –volver a delimitar– lo que ha de ocurrir como proceso educativo.

En otro orden de cosas, no puede soslayarse que implica un reto el proporcionar a los profesores, sobre todo a los de tiempo completo, no sólo instrumentos de trabajo, en particular para la labor de tutoría, sino sobre todo una visión amplia de la complejidad del proceso educativo. En otras palabras, las reformas en la educación serán realmente efectivas si logran su concreción en el nivel de los profesores, sus relaciones con los estudiantes dentro del espacio del aula. Todo esto se puede lograr, mediante cambios efectivos en la práctica docente cotidiana de las entidades académicas y en las interacciones de los actores educativos.

Por todo lo expuesto se concluye que el desarrollo de un sistema adecuado de tutoría es un recurso muy valioso para conseguir mejoras significativas tanto en la calidad como en la pertinencia y la equidad de la educación superior. Este aspecto representa, sin duda, un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios y futuros profesionales.

Referencias bibliográficas

Bajtín, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.

Castro Azuara, M., y Sánchez Camargo, M. (2013). “La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios”. *Revista mexicana de Investigación educativa*, Vol. 18, Núm. 57.

- Eisner, L. (2014). "Hacia la construcción de una posición autorial en las comunidades discursivas disciplinares: La gestión de la heteroglosia en tesinas de licenciatura de historia". *Traslaciones*, Vol. 1, diciembre, pp. 150-173.
- Filinich, M. I. (1998). *Enunciación*. Buenos Aires, Eudeba.
- Murillo Fernández, M. E. (2010). *La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: Los géneros académicos en la Universidad*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona-Ballaterra.
- Todorov, T. (1988): "El origen de los géneros". En Garrido Gallardo, M. (Ed.), *Teoría de los géneros literarios*. Madrid, Arco Libros.
- Venegas, R. y otros (2015). *Escribir desde la pedagogía del género*. Valparaíso, Ediciones universitarias.

Procedimientos de reformulación de los títulos de tesis de posgrados de la UNPA

MELANO, Pilar (UNPA, UARG) - pmelano@uarg.unpa.edu.ar

MUSCI, Mónica (UNPA, UARG) - mmusci@uarg.unpa.edu.ar

TABARES, Ana (UNPA, UARG) - atabares@uarg.unpa.edu.ar

Resumen

En este trabajo realizamos un primer acercamiento al fenómeno de la reescritura de los títulos de las tesis de posgrado en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA).

En consonancia con la línea de investigación que llevamos adelante, el trabajo se orienta desde una perspectiva glotopolítica, es decir, contemplando las intervenciones que se realizan sobre el proceso de producción. El objetivo aquí es analizar las modificaciones entre los que hemos denominado “título 1” (T1 en adelante) y “título 2” (T2 en adelante), donde el primero de ellos se refiere al título original aprobado para la tesis y el segundo al final y definitivo aprobado bajo el nombre de “modificación” a través de los instrumentos lingüísticos emitidos por la Universidad.

Muy frecuentemente ocurre que el tesista presenta un proyecto de tesis con su respectivo título, el cual es aprobado por su director y por los instrumentos que la institución dispone para ello; en una segunda instancia, cuando el tesista se dispone a la presentación final del trabajo, solicita que se apruebe una reformulación de ese título original. Nos preguntamos, en primer lugar, de qué naturaleza son esas reformulaciones, qué cambios semánticos acarrear y a qué factores responden. En este trabajo nos centraremos en tratar de dar respuesta a las dos primeras preguntas para avanzar sobre la tercera cuestión.

El corpus lo conforman los títulos, originales y reformulados, de las tesis de posgrado de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral en las carreras de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, Doctorado en Ciencias Aplicadas, Maestría en Educación en Entornos virtuales, Maestría en Informática y Sistemas, Maestría en Manejo y Gestión de Recursos Naturales en Patagonia y Maestría en Metodologías y Estrategias de Investigación interdisciplinar en Ciencias Sociales, presentadas entre 2017 y 2022, ambos registrados en las resoluciones emitidas por el Consejo Superior.

En un primer momento describimos los títulos, a continuación los analizamos según su longitud, especificidad, estructura sintáctica (Soler, 2011; Morales, 2020; Day, 1990, entre otros), para luego clasificarlos (según la tipología de Hartley, 2007) y finalmente precisamos las operaciones lingüísticas entre uno y otro. Esta primera descripción nos permitirá tener un panorama claro de en qué consiste el fenómeno para indagar en un segundo momento en las razones de la reescritura de los títulos. Conjeturamos que las reformulaciones se deben a factores extralingüísticos vinculados a reglas más o menos implícitas impuestas por la academia.

Palabras clave: tesis de posgrado – título – reformulación – escritura académica – glotopolítica.

Cita: Melano, P., Musci, M. y Tabares, a. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Procedimientos de reformulación de los títulos de tesis de posgrados de la UNPA*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Introducción

El estudio y análisis de los títulos de textos académicos cubre un amplio espectro en lo que refiere a líneas de investigación desde las cuales se abordó, la relación con las disciplinas, los géneros (artículos de investigación, de revisión, tesis) y las lenguas, entre otros¹. Asimismo, cabe destacar que en este ámbito el título se constituye como una puerta de entrada para el lector –en primera instancia, un evaluador–; además, está ligado inherentemente a la exposición del tema de la tesis: “Los factores delimitadores o especificadores del tema sirven para ceñirlo conceptualmente, para ganar en posibilidades de ahondamiento y profundización” (Bosio, 2021: 48): Esto se reflejaría, por ende, en el título.

El análisis de las tesis de posgrado requiere, como con otros tipos de producciones propias de la escritura académica, una delimitación de sus partes, la clasificación y la distinción de funcionamiento de cada una, de modo que la lectura integral del resultado dé cuenta del proceso en conjunto. La propuesta de enfocar los títulos y las operaciones discursivas que los modifican requiere entonces de esa misma definición y clasificación. La bibliografía más actualizada sostiene que los títulos son

etiquetas descriptivas y concisas de los textos que cumplen varios propósitos, como individualizar una obra, resumir su contenido y atraer la atención de la audiencia. Los títulos deben comunicar efectivamente el tema del texto, el diseño de la investigación y seleccionar a sus lectores (Soler, 2011, citada por Morales *et al.*, 2020: 635).

Jalilifar insiste que el título permitiría “individualizar el trabajo, darle identidad y permitir a su autor ocupar un espacio en la comunidad discursiva correspondiente” (2010, citado por Morales *et al.*, 2020: 636), es decir que los títulos comunican el tema, muestran el diseño y la metodología de la investigación a la vez que seleccionan a sus lectores.

Esta definición se centra en la vinculación entre el título, denominado aquí “etiqueta”, y el texto que presenta, no solo en lo que atiende a su objetivo comunicacional frente a los lectores sino también en la puesta en escena de las características de la tesis. En nuestro caso, analizaremos estas etiquetas como textos independientes que pueden atravesar diversas operaciones discursivas.

En lo que respecta a la longitud de los títulos se considera la cantidad de palabras. Pueden incluirse siglas, abreviaturas o palabras compuestas con guión como unidades. En nuestro caso, dado el tamaño de nuestro corpus y que no nos centramos aquí en las diferencias disciplinares², nos limitaremos a registrar los datos y vincularlos con el proceso de reformulación correspondiente.

En cuanto a la estructura sintáctica de los títulos, en consonancia con Morales *et al.* (2020), se considera si son sintagmas –ya sean nominales, preposicionales o verbales sin flexión–, oraciones completas –es decir, oraciones con un verbo conjugado dentro de los cuales suelen incluirse aquellos con formato de interrogación– o los denominados “títulos compuestos” –los cuales se caracterizan por poseer dos o más partes, cada una de estructura independiente, vinculadas con signos de puntuación–.

¹ Ver Entralgo *et al.* (2015), quienes ofrecen una jugosa relación de estos estudios.

² Morales *et al.* (2020) ofrecen una pormenorizada relación de autores e investigaciones en torno a la longitud de los títulos vinculados a las disciplinas.

En lo que respecta a la tipología, tomamos la clasificación de Hartley (2007) –compartida por Di Fabio de Anglat (2014), Soler (2011) y Morales *et al.* (2020), entre otros–. Esta clasificación indica que existen: títulos que enuncian el tema general, los cuales podrían ser muy bien recibidos entre los autores reconocidos pero no tanto si son propuestos por los que inician su camino en el posgrado y que, por tanto, deben procurar no utilizar formas con cierto grado de provocación; títulos que particularizan el tema a continuación del título general, los cuales típicamente se identifican con el uso de los dos puntos; títulos que evidencian la pregunta de investigación, expresando en algunos casos parte de la respuesta (aunque esto no sea de hecho una regla); títulos que indican que la respuesta a esa pregunta será revelada³; otro grupo interesante es el de los que expresan las líneas de acción, y el último grupo de esta clasificación lo componen los que hacen énfasis en atraer la atención del lector, ya sea mediante aperturas llamativas por uso de recursos lingüísticos como aliteraciones o repeticiones, incluso con alusiones bíblicas o juegos de palabras⁴. En cualquier caso, el valor de la clasificación es relevante en tanto incide en la reformulación que se da entre el título original y el definitivo.

La mayoría de la bibliografía sobre reformulación coincide en clasificarlas en dos grandes grupos: las sintagmáticas y las paradigmáticas. Las primeras son aquellas que se llevan a cabo en presencia del enunciado anterior y a su vez pueden dividirse en reformulaciones parafrásticas y no parafrásticas. Siguiendo a García Negroni (2009), en las reformulaciones parafrásticas, el enunciadore “vuelve sobre su primera formulación con el fin de clarificarla, de expandirla o incluso de reducirla, pero siempre instaurando entre ambas expresiones una equivalencia en algún nivel”. En cambio, las reformulaciones no parafrásticas señalan una diferencia entre sus elementos constitutivos, ya que se utilizan para recapitular, reconsiderar o invalidar el primer movimiento discursivo. Implican, según la autora “un cambio de perspectiva enunciativa y siempre aparecen señaladas por el marcador que las introduce explicitando el tipo de relación establecida con el segmento anterior” (García Negroni, 2009: 49). El segundo gran grupo está conformado por las reformulaciones paradigmáticas, que consisten en reemplazar total o parcialmente el texto original por su reformulación, dando lugar a un segundo texto que puede leerse de manera independiente. Este es el caso de la reescritura de títulos de tesis.

Corpus

El corpus utilizado para el presente trabajo está conformado por el total de títulos de tesis de posgrado (maestrías y doctorados) de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral que han sido modificados durante la escritura de la tesis. Todas las modificaciones de títulos de tesis analizados han sido aprobadas entre el año 2017 y el 2022, ambos incluidos.

En el Cuadro 1 indicamos la cantidad de tesis según carrera. Hemos denominado con siglas a cada una de las carreras de posgrado para facilitar la lectura del análisis.

³ A propósito de este tipo de título, el propio Hartley comenta que es posible analizar este criterio en relación con su uso disciplinar. Señala especialmente la existencia de títulos que anticipan la tesis, dentro de los cuales se distinguen los que anticipan la línea argumentativa del autor y los que destacan la metodología (especialmente utilizando los dos puntos).

⁴ A criterio del propio autor, este último grupo debería ser utilizado con ciertos reparos, dado que los usos humorísticos o con sentidos menos literales requieren de un conocimiento de la lengua y del metalenguaje disciplinar que no todos los potenciales lectores manejan uniformemente.

Cuadro 1. Síntesis del corpus

Carrera	Cantidad de tesis
Maestría en Entornos virtuales (MEV)	6
Maestría en Metodologías y Estrategias de Investigación Interdisciplinar en Ciencias Sociales (MCS)	2
Maestría en Manejo y Gestión de Recursos Naturales en Patagonia (MRN)	3
Maestría en Informática y Sistemas (MIS)	3
Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades (DSA)	3
Doctorado en Ciencias Aplicadas (DCA)	1

Fuente: elaboración propia.

Análisis del corpus

Longitud

En cuanto a la longitud de los títulos, la obtenemos sumando el total de palabras que lo componen. Consideramos para ello tanto palabras léxicas como funcionales, abreviaturas, siglas y palabras compuestas con guión. Veamos algunos ejemplos.

(a) La formación presencial complementada por un EVEA institucional en el Nivel Superior. Características de la práctica, que surgen de la articulación de estrategias didácticas en este contexto. El caso del Instituto Sedes Sapientiae.

(b) Procesos Culturales y Educativos en Contextos de Vulnerabilidad Social. El Caso del Barrio San Benito en Río Gallegos entre 1990 y 2015

(c) Las TIC y el software libre: estudio para la implementación en el Colegio Adventista de Salta-Capital.

En (a), la sigla “EVEA” correspondiente a “Enseñanza virtual de enseñanza aprendizaje” es considerada una palabra. En (b), los números son asimismo, cada uno, considerado una palabra. En (c), son dos las palabras separadas por un guión, es decir que no se considera una palabra compuesta.

Se contabilizan, por una parte, las palabras del T1 y, por otra, las del T2, a fin de determinar, si la hubiere, alguna relación entre la longitud del título y el proceso de reescritura que tiene lugar. Si bien la variación en nuestro corpus indica que en la mayoría de los casos se verifica

un acortamiento, consideramos relevante focalizar la atención en las diferencias significativas (máximas y mínimas) entre T1 y T2. Veamos algunos casos:

La modificación de título que implica mayor rango de cambio en cuanto a la longitud corresponde a una tesis de MRN. En la reformulación se acorta de 31 palabras en T1 a 12 palabras en T2:

T1: Conservación Ambiental en la Cuenca Carbonífera Río Turbio, Santa Cruz, Argentina. Un análisis a partir de la creación de las Reservas Dique San José, Punta Gruesa y Cerro de la Cruz.

T2: La Conservación Ambiental en la Cuenca Carbonífera: actores relevantes y procesos significativos.

En tanto que el mayor incremento entre T1 y T2 se registra en el título de una tesis de MEV, cuya reescritura pasa de 19 palabras a 32 palabras:

T1: El Docente y la Articulación de Estrategias Didácticas de Enseñanza entre la presencialidad y la Virtualidad en Educación Superior.

T2: La formación presencial complementada por un EVEA institucional en el Nivel Superior. Características de la práctica, que surgen de la articulación de estrategias didácticas en este contexto. El caso del Instituto Sedes Sapientiae.

Los cambios en la longitud de los títulos no coinciden necesariamente con otro tipo de cambios. Por ejemplo, encontramos algunos casos en que la diferencia de longitud entre T1 y T2 es mínima y, sin embargo, se observa una diferencia en términos de corrección realmente significativa. Veamos un ejemplo de ello, correspondiente a una tesis de MEV (el subrayado es siempre nuestro):

T1: Las TIC y el software libre: estudio para la implementación en el Colegio *Secundario Adventista* de Salta-Capital.

T2: Las TIC y el software libre: estudio para la implementación en el Colegio Adventista de Salta-Capital.

La modificación realizada consiste en un acortamiento de una única palabra. El cambio se da en términos de intensión/extensión, dado que al eliminar el modificador especificativo se amplía la extensión y, por lo tanto, el alcance del estudio que allí se plantea. Es dable pensar que el objetivo del tesista sería, por lo tanto, ampliar el campo de investigación/aplicación.

El caso inverso fortalece la explicación precedente. Veamos un caso de DSH:

T1: Procesos Culturales y Educativos en Contextos de Vulnerabilidad Social. El Caso del Barrio San Benito en Río Gallegos entre 1990 y 2015.

T2: Procesos *migratorios*, culturales y educativos en contextos de vulnerabilidad social. El Caso del Barrio San Benito en Río Gallegos.

En este caso, al incrementar la especificación del sustantivo se reduce el campo de análisis. Es de mencionar que estos casos presentan más ejemplos, a saber:

T1: Análisis de la variabilidad genética del langostino *patagónico* (*Pleotictus muelleri*) para determinar la estructura genética poblacional como herramienta para el manejo sustentable.

T2: Análisis de la variabilidad genética del langostino (*Pleotictus muelleri*) para determinar la estructura genética poblacional como herramienta para el manejo sustentable.

En el ejemplo anterior, la eliminación del adjetivo podría dar cuenta de un alcance de conocimiento que no se poseía al comienzo de la investigación, dado que el nombre de la especie se mantiene intacto.

T1: Interacciones *tróficas* y espaciales de dos especies de zorros como base para su manejo en Patagonia.

T2: Interacciones espaciales de dos especies de zorros como base para su manejo en Patagonia.

En este caso, la eliminación del modificador subrayado implica una reducción considerable del marco de análisis (“tróficas” significa alimentarias).

Estructura sintáctica

En el corpus hay títulos conformados por un único sintagma –o títulos “de una sola unidad”–, títulos compuestos con dos o más partes vinculadas con signos de puntuación (generalmente punto seguido o dos puntos) y de oración completa.

En términos cuantitativos, la mayoría de los títulos son de tipo compuestos vinculados por signos de puntuación. No obstante este dato, nos centraremos en aquellos casos en los que la modificación entre T1 y T2 implicó un cambio de estructura. Como en el siguiente título de una tesis de MEV:

T1: Aprendizaje Significativo y Tecnología de la Información y Comunicación.

T2: Aprendizaje Significativo y Tecnologías de la Información y Comunicación. Estudio de caso del ámbito de los trabajos prácticos en una cátedra de profesorado.

El T1 es del tipo de grupo nominal de dos núcleos y en la modificación a T2 se convierte en un título compuesto de dos partes cuya vinculación se da a través del punto y seguido.

Respecto a esta modificación y en relación con la estructura, cabe mencionar que la modificación no afecta al sintagma nominal original, sino que agrega un nuevo sintagma al agregar la metodología y el alcance del estudio que se propone.

En el siguiente caso observamos otro cambio de estructura, de grupo nominal a título compuesto de tres partes:

T1: El Docente y la Articulación de Estrategias Didácticas de Enseñanza entre la presencialidad y la Virtualidad en Educación Superior.

T2: La formación presencial complementada por un EVEA institucional en el Nivel Superior. Características de la práctica, que surgen de la articulación de estrategias didácticas en este contexto. *El caso del Instituto Sedes Sapientiae.*

La complejidad de las modificaciones en este caso merece varios niveles de análisis. En este punto nos concentramos en el hecho de que en T1 se trataba de un tipo de sintagma de dos partes, cada una con dos núcleos, vinculadas a través de una preposición; mientras que en T2 esa misma información se convierte en un título compuesto de tres partes. Se observa que T1 se desdobra hacia las dos primeras partes de T2, mientras que la tercera parte (el subrayado) de T2 es una adición de metodología y delimitación del objeto.

Tipología de títulos

La mencionada clasificación de títulos de Hartley (2007, elaborada sobre la base de un texto anterior de Crosby, 1976, citado entre otros por el propio Hartley, 2007, y por Di Fabio de Anglat, 2014) es el texto de base desde el cual seleccionamos una serie de tipos que encontramos en nuestro corpus. En cada caso indicamos relación con el proceso de reescritura y carrera de procedencia.

a. Los títulos que hacen énfasis en la metodología utilizada

Observamos varios casos de este tipo. Según el propio Hartley, este fenómeno estaría relacionado con las especificaciones que cada disciplina impone a sus textos. A veces la modificación consiste exclusivamente en el agregado del caso en el que se trabaja. Veamos un ejemplo de MEV:

T1: Aprendizaje Significativo y Tecnología de la Información y Comunicación.

T2: Aprendizaje Significativo y Tecnologías de la Información y Comunicación. *Estudio de caso del ámbito de los trabajos prácticos en una cátedra de profesorado.*

En este ejemplo, al agregar el caso, reduce el campo de estudio a la vez que indica el tipo de trabajo que se realiza. En relación con otros autores que les preceden, Morales *et al.* (2020) proponen “varios criterios que debe cumplir un título apropiado de trabajos de investigación

(artículos y tesis): indicar el tema y el alcance del estudio, ser autoexplicativo y, en algunos casos, indicar el tipo de estudio”. Casos como el ejemplo anterior hacen prever que este tipo de modificaciones podría estar relacionada con una exigencia de precisión y claridad de parte de la comunidad, que alcanza no solo a la selección del tema sino también a la inevitable reestructuración del título.

b. Títulos que tienen un comienzo llamativo para el lector

En este caso, se observa en el corpus que entre los T1, antes de su transformación, podrían reconocerse varios de este tipo. Veamos el Cuadro 2.

Cuadro 2. Tipos de títulos (el subrayado es nuestro)

T1	T2
Política <u>de sufrimiento</u> . Estudio de caso de una asociación de lucha contra las adicciones en la zona norte de la provincia de Santa Cruz.	La política del síntoma en una asociación de lucha contra las adicciones. Un estudio de caso. Caleta Olivia. Santa Cruz.
<u>Mutación</u> Forzada de lo Presencial a lo Virtual. Efectos en la Continuidad Académica y en la Vinculación Pedagógica.	Migración virtual forzada por pandemia COVID-19. Efectos en la continuidad académica universitaria.
<u>Conflictos</u> Ecológico-Distributivos en la Provincia de Santa Cruz	Áreas protegidas y territorialidades en Patagonia Sur

Fuente: elaboración propia.

En los tres casos vemos que el efecto llamativo, atractivo, convocante, del comienzo del título desaparece en la reformulación. Es posible considerar aquí que sea un requisito de la academia aligerar el efecto de atracción que generan los comienzos. En los tres casos, el uso de los sustantivos subrayados es específico en áreas de conocimiento diferentes a las de la disciplina de la tesis; así, *mutación* se utiliza entre las ciencias naturales vinculada a organismos vivos⁵ que no es el caso de esta tesis, frente a *migración* que se aplica en general a procesos que involucran movimientos, traslados o transformaciones de individuos o grupos humanos⁶, término que es más frecuente en las ciencias sociales y humanas.

c. Títulos que particularizan el tema luego de un título general

En este caso analizamos el siguiente ejemplo:

⁵ Entre otros se puede consultar en diccionarios online del tipo Diccionario médico-biológico histórico y etimológico de la Universidad de Salamanca; la consulta aquí comentada sobre *mutación* fue realizada en: <https://dicciomed.usal.es/palabra/mutacion>.

⁶ Esta diferencia de uso puede apreciarse en una búsqueda de cada palabra en el Banco de datos del español CORPES XXI, en <http://www.rae.es>.

T1: El uso de las TIC en Educación Plástica. Algunos aportes a la enseñanza del Lenguaje Plástico Visual para su implementación como complemento en un entorno educativo mediado por tecnologías. El caso del Sistema Educativo Bimodal de la UNPA

T2: *LENGUAJE PLÁSTICO VISUAL Y TIC*. El uso de las TIC en Educación Plástica. Aportes a la enseñanza del Lenguaje Plástico Visual para su implementación como complemento en un entorno educativo mediado por tecnologías. El caso del Sistema Educativo Bimodal de la UNPA

Esta modificación implica un incremento de longitud (de 38 a 42 palabras), pero más relevante es que incorpora el tema general que estaba ausente en T1, cambiando la tipología del texto.

Operaciones discursivas de reformulación

Las reformulaciones paradigmáticas implican una corrección en la que el texto segundo surge como resultado de una operación de sustitución, disminución, expansión o reordenamiento. Describimos ejemplos presentes en nuestro corpus.

Las correcciones de *reformulación sustitutivas* pueden actuar sobre términos aislados, pero suelen hacerlo sobre grupos de palabras. Veamos el siguiente ejemplo, correspondiente a una tesis de MIS.

T1: El proceso de extracción de conocimiento en la determinación del *perfil del autor y la atribución de autoría*.

T2: El Proceso de Extracción de Conocimiento en la Determinación de *la Orientación Política de Artículos Periodísticos*.

En este caso se trata de títulos cuya estructura sintáctica no ha variado entre T1 y T2; sin embargo, la modificación es notoria dado que se ha sustituido un término de preposición por otro. Esta sustitución implica, en principio, un cambio de objeto de estudio: del productor del artículo (autor) al resultado (artículo periodístico), en especial de una de sus características (la orientación política).

La sustitución puede alcanzar, cuando de títulos se trata, al título completo. Veamos un ejemplo de DSH:

T1: Conflictos Ecológico-Distributivos en la Provincia de Santa Cruz.

T2: Áreas protegidas y territorialidades en Patagonia Sur.

En este caso, el índice de sustitución es tal que solo puede considerarse un título como reformulación del otro porque ambos acompañan la misma tesis, es decir, la relación está determinada por una función paratextual equivalente.

Otro caso de sustitución es el siguiente:

T1: Conservación Ambiental en la Cuenca Carbonífera Río Turbio, Santa Cruz, Argentina. *Un análisis a partir de la creación de las Reservas Dique San José, Punta Gruesa y Cerro de la Cruz.*

T2: La Conservación Ambiental en la Cuenca Carbonífera: *actores relevantes y procesos significativos.*

Consideramos que la sustitución es relevante dado que en T2 se eliminan las especificaciones geográficas (se eliminan los topónimos), cambia el objeto de análisis y priman los actores y procesos por sobre un caso particular.

El siguiente caso exhibe una reformulación de *reordenamiento*, que consiste en una alteración sintáctica y su consecuente cambio semántico. Veamos un ejemplo de tesis de DCA.

T1: Análisis *Global* de la Influencia de los Factores Biofísicos, los efectos del cambio de uso del suelo y el contexto social en el stock de carbono del suelo.

T2: Análisis de la influencia de los factores biofísicos, la profundidad del suelo, las características sociales y el cambio de uso en el contenido de carbono orgánico del suelo a nivel *global*.

En este caso, T1 es un título de sintagma nominal cuyo núcleo da cuenta del tipo de trabajo en que consiste la tesis y es a su vez modificado por el adjetivo subrayado; en T2, el tipo de título y el núcleo ("Análisis") se mantienen, mientras que el modificador se reordena y aplica a uno de los términos ("cambio de uso") alcanzados por el núcleo original. La particularidad de esta reformulación podría estar vinculada a la disciplina de aplicación o a un cambio de metodología de investigación y trabajo.

Conclusión

El objetivo general de este abordaje fue comenzar el análisis de los títulos de las tesis de posgrado, no todos sino aquellos que cumplían con la condición de haber sido reescritos entre la presentación del proyecto y la aprobación de la tesis. Ligado a este existe otro objetivo para cuyo acercamiento el trabajo aquí presentado será un insumo relevante. Se trata, en definitiva, de observar aquí las características de los títulos y los procesos de reformulación que tuvieron lugar para luego indagar acerca de las causas que provocaron esa reformulación.

En este primer abordaje de las tesis de posgrado de la Universidad, concretamente de los títulos y su reescritura, concluimos que sí se trata de un proceso de reformulación en el sentido de que el segundo texto retoma parcialmente algún aspecto semántico del primero y cumple la misma función paratextual.

En relación con la longitud de los títulos, la reformulación implica evidentemente una variación en su extensión. Aunque no es posible establecer parámetro definido, sí podemos observar que las variaciones en la extensión podrían orientar la búsqueda de información acerca de la necesidad de redefinir el tema de la tesis, o facilitar que sea hallada en sitios y motores de búsqueda, entre otras opciones.

En relación con la estructura sintáctica, hay predominio de oraciones compuestas. No hay títulos de pregunta o con uso de aliteraciones u otros efectos idiomáticos. Dado que no hemos trabajado desde el punto de vista de las disciplinas, no estamos en condiciones aún de establecer si los tipos de construcciones están en relación con esta variable.

Es de esperar que a partir de este análisis sea posible encontrar modos de abordar la guía de futuros tesisistas en el proceso de redacción de sus títulos, así como la posibilidad de revisar el circuito de presentación del proyecto de tesis, específicamente con la necesidad de presentar un título al comienzo del recorrido cuando aún el texto y la investigación apenas están en fase inicial.

Este trabajo se constituye como una bisagra que ha planteado nuevos interrogantes que no teníamos al principio y que sin duda enriquecerán la comunicación con los tesisistas, directores y evaluadores de tesis de posgrado. ¿No sería más productivo para el tesisista plantear los títulos de cada etapa administrativa en estrecha vinculación con el tipo de texto que presenta (proyecto, avance, tesis)? ¿Cuáles son los procedimientos lingüísticos que tienen lugar en cada cambio de título, cómo se decide negociar intensidad y extensión? ¿Cómo surge el cambio de título?, ¿lo propone el director, lo vislumbra el tesisista, es una decisión conjunta?

A partir de las observaciones a las que llegamos, nuestro propósito final es asistir a los tesisistas durante el proceso de elaboración de los títulos de sus trabajos; por lo tanto, sería interesante en esas circunstancias destacar que a veces la reformulación se vincula a la longitud, otras a la estructura sintáctica, otras al tipo de título, ya que puede operar en todos los niveles del texto.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. (2016). "La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos". *Matraga*, Vol. 23, Nº 38. Disponible en: <DOI:10.12957/matraga.2016.20196>.
- Bosio, V. (2021). "Comencemos por el título: la representación integral de la investigación doctoral en contadas palabras". *Educatio Siglo XXI*, Vol. 39, Nº 1, pp. 41-60. Disponible en: <<https://doi.org/10.6018/educatio.451991>>.
- Casmiglia, H y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- Day, R. (1990). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington, OPS.
- Difabio de Anglat, H. (2014). "Análisis de algunos componentes textuales del proyecto de tesis doctoral en Educación: título, justificación del problema y recurso a otros textos". *Onomazein*, Nº 30, pp. 38-55.
- Entralgo *et al.* (2015). "¿Cuán gramaticalmente complejos son los títulos de los artículos científicos en las ciencias naturales?". *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, Nº 21, pp. 70-97.
- Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et Énonciation*. París, Orphica.
- García Negroni, M. M. (2009). "Reformulación parafrástica y no parafrástica y ethos discursivo en la escritura académica en español. Contrastes entre escritura experta y escritura universitaria avanzada". *Letras de Hoje*, Vol. 44, Nº 1, pp. 7-16.

- Hartley, J. (2007). "There's more to the title than meets the eye: Exploring the possibilities". *Journal of Technical Writing and Communication*, Vol. 37, Nº 1, pp. 95-101.
- Morales, O. et al. (2020). "Estructura léxico-gramatical de títulos de artículos de investigación en odontología en español". *Revista de lingüística teórica y aplicada*, Vol. 58, Nº 2, pp. 69-92. Disponible en: <<https://dx.doi.org/10.29393/rla58-9elom50009>>.
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires, Cántaro.

Referencias lexicográficas

- Diccionario médico-biológico, histórico y etimológico. Disponible en: <<https://dicciomed.usal.es/>>.
- RAE, Corpes XXI. Banco de datos del español del siglo XXI. Disponible en: <<https://www.rae.es/corpes/>>.

La bitácora en la formación como mediador de lectura

MERINO RISOPATRÓN, Carolina (UCM) - cmerino@ucm.cl

Resumen

En el siguiente trabajo, se compartirá una experiencia en el campo de la Didáctica de la Literatura realizada durante el segundo semestre de 2021 en dos cursos que forman a futuros profesores de lengua y literatura en una universidad regional chilena.

En el marco de sus evaluaciones, estas chicas y chicos construyeron bitácoras donde fueron plasmando sus reflexiones a partir de la lectura interpretativa de los marcos críticos que fundamentaban la asignatura. Con ayuda de plataformas digitales interactivas que ofrecen a los internautas ser al mismo tiempo consumidores y productores (web 2.0) (Cassany, 2012), fueron armando durante el curso un registro de sus lecturas acerca de la educación literaria. Con inserción de imágenes, videos, listas de reproducción musicales, dieron respuesta a la interrogante: ¿cuál es mi proyección como mediador de la lectura? Es así que abordaron temas como la identidad lectora del profesor en formación y problematizaron el supuesto de que un mejor lector es también un mejor mediador (González *et al.*, 2020; Munita, 2018).

La última consigna de la bitácora correspondió a la elaboración de una autobiografía lectora a partir de interrogantes que los conectan con su trayectoria pasada y presente, y con su autopercepción como lectores y próximamente profesores (Merino, Barrera y Albornoz, 2020: 3). Tras su lectura fue posible observar que estos estudiantes manifiestan el deseo de comprometerse con su rol de mediadores de la lectura literaria puesto que se sienten preparados para desarrollar la afición lectora y las habilidades interpretativas de sus futuros alumnos y alumnas a fin de que adquieran un gusto por la literatura y aprendan a valorarla estéticamente (Romero y Jiménez, 2019; Munita, 2017). Aprecian la oportunidad que les ha ofrecido su formación universitaria, y en particular la programación del curso, para analizar críticamente las experiencias vividas en la escuela, ya sea en su formación escolar, como en su incipiente identidad docente. Asimismo, reportan la relevancia de los clásicos, pero también de la Literatura Infantil y Juvenil para retomar el placer de la lectura, a veces postergado ante las exigencias de las tareas académicas.

Palabras clave: lectura – mediación – bitácora – narrativas.

Cita: Merino Risopatrón, C. (2022, 7 Y 8 de noviembre). *La bitácora en la formación como mediador de lectura*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Introducción

Los años recién pasados incorporaron, entre los desafíos provocados por la emergencia sanitaria, un urgente llamado a imaginar nuevos modos y rutas para continuar ofreciendo educación a millones de niños y jóvenes. Esta tarea improvisada, autogestionada, carente de recursos tecnológicos adecuados (la mayor parte del tiempo), tuvo que ser asumida imperativamente por las y los docentes conscientes de su responsabilidad en el nuevo escenario que ofrecía la pandemia.

En este congreso, compartiré una experiencia como académica de Didáctica de la Literatura,

realizada durante el segundo semestre de 2021 en dos cursos que forman a futuros profesores de lengua y literatura en una universidad regional chilena. Por razones de rediseño del proyecto formativo de la carrera, me correspondió ofrecer el curso simultáneamente a los estudiantes de segundo y de cuarto año.

En el marco de sus evaluaciones, estas chicas y chicos construyeron bitácoras donde fueron plasmando sus reflexiones a partir de la lectura interpretativa de los marcos críticos que fundamentaban la asignatura. Con ayuda de plataformas digitales interactivas que ofrecen a los internautas ser al mismo tiempo consumidores y productores (web 2.0) (Cassany, 2012), armaron durante el curso un registro de sus lecturas acerca de la educación literaria para dar respuesta a la interrogante: ¿cuál es mi proyección como mediador o mediadora de la lectura? Es así que abordaron temas como la identidad lectora del profesor en formación y problematizaron el supuesto de que un mejor lector es también un mejor mediador (González *et al.*, 2020; Munita, 2018). Asimismo, discutieron sobre la mediación lectora y las prácticas didácticas del profesorado vinculándose con sus recuerdos y vivencias como estudiantes.

La última consigna de la bitácora (resuelta solo por los estudiantes de cuarto año) correspondió a la continuación de su autobiografía lectora escrita para el curso Literatura Infantil y Juvenil en segundo año. En esta ocasión orientada a pensar en ellas y ellos como sujetos lectores y futuros didactas. Este género discursivo, en palabras de Munita, “ha permitido explorar las experiencias de lectura más arraigadas en la vida del docente y reflexionar sobre la recuperación de esas ‘bibliotecas interiores’ en tanto espacio de construcción de la identidad personal y profesional” (Munita, 2018: 5).

Metodología

La población del estudio estuvo constituida por 124 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación de una universidad regional chilena. De ellos, 70 cursaba cuarto semestre (segundo año de carrera) y 54, octavo semestre (cuarto año de carrera).

La experiencia se realizó en el módulo Didáctica de la Literatura impartido entre los meses de agosto y diciembre de 2021. En dicha actividad curricular correspondió revisar la bibliografía especializada sobre mediación de la lectura y educación literaria. La consigna empleada para la elaboración de las bitácoras de lectura consistió en reflexionar acerca de las siguientes preguntas orientadoras: ¿qué experiencias y prácticas docentes he vivido en mi formación como lector de literatura?, ¿qué prácticas docentes he observado en mis experiencias como profesor en formación?, ¿qué pienso sobre la educación literaria y cuál es mi proyección como mediador de la lectura?

Los estudiantes de cuarto año además elaboraron su Historia de lector bajo la siguiente consigna:

Revisar mi trayectoria como lector o lectora desde el ingreso a la universidad, destacando los libros que me hayan marcado especialmente y las figuras o momentos de mediación.

Preguntas que pueden orientar la elaboración de la autobiografía lectora:

- ¿Con qué frecuencia leo por elección propia?
- ¿Qué disfruto leyendo?
- ¿Cómo es mi autopercepción como lectora o lector?

- ¿Me siento preparado para desarrollar la afición lectora en mis futuros estudiantes?

Con la finalidad de resolver el tema práctico de la recepción de las bitácoras y además conectar con sus prácticas vernáculas de lectura y escritura (Cassany, 2011; Aliagas, 2004), se les propuso realizar las distintas entradas (una para los chicos y chicas de segundo año y tres para los de cuarto) haciendo uso de plataformas digitales como la herramienta de diseño Canva o diarios murales interactivos que ofrece Padlet.

Resultados

Quisiera destacar, en primer lugar, el entusiasmo que generó en los estudiantes la elaboración de las tareas del curso. En el ámbito de la Educación Superior se suelen invisibilizar las prácticas vernáculas con las que cuentan los alumnos. Sin embargo, estas se configuran como ejes fundamentales para la construcción de identidad de los sujetos, ya que, a través de ellas, se difunden significados y se generan redes sociales dentro y fuera de los grupos socioculturales de los que forman parte (Navarro, 2021).

Las bitácoras fueron construidas con inserción de imágenes como fotografías y *gift*; videos como *trailer* de obras literarias, charlas alusivas a los temas leídos e incluso grabaciones de los mismos lectores emulando a los *booktubers*. El trabajo de revisión fue estimulante por su novedad y la variedad de las propuestas, lo que permitió valorar las particularidades de cada estudiante y conectar con la emocionalidad de los escritores y escritoras, quienes compartieron voluntariamente incluso las listas de reproducción de la música que los acompañaba en sus lecturas teóricas.

La personalización de las bitácoras con la creación del avatar del mismo lector o lectora al que era posible visualizar habitualmente leyendo contribuyó a la creación de lazos mediados por la tecnología. Los autores y autoras se sentían en confianza y le hablaban directamente a la profesora con cierta complicidad.

A continuación, revisaremos brevemente las categorías de análisis que se desprenden de las consignas de ambas tareas de evaluación: prácticas didácticas experimentadas; creencias sobre educación literaria y proyección como mediador o mediadora de la lectura.

Prácticas didácticas experimentadas

Los registros de lectura compartidos por los estudiantes permitieron constatar a nivel experiencial lo que reflejan las investigaciones sobre la enseñanza de la literatura. Los estudiantes evocaron sus vivencias en la escuela donde la lectura de obras literarias no se incorporaba como actividad formativa sino exclusivamente asociada a una calificación (Munita y Pérez, 2013). Tal como cuenta Javiera:

...lo único que nuestros profesores de lenguaje hacían era darnos el nombre del libro a leer y la fecha de evaluación, no había ningún acercamiento real ni de discusión sobre la temática tratada en el libro, nada que hiciera que los textos llamaran nuestra atención.

Ellos y ellas cuestionan ese modelo que no contribuye a la consecución de la afición lectora sino genera un resultado opuesto: la desmotivación por la lectura de los títulos seleccionados por los docentes. En sus incipientes prácticas como profesores y profesoras de literatura han intentado revertir la situación, compartiendo su pasión por la lectura (Munita, 2018) y acogiendo los intereses lectores de niños y jóvenes.

Creencias sobre la educación literaria y proyección como mediador o mediadora de la lectura

Tras la lectura de las bitácoras fue posible observar que estos estudiantes manifiestan el deseo de comprometerse con su rol de mediadores de la lectura literaria puesto que, en su mayoría, se sienten preparados para desarrollar las habilidades interpretativas de sus futuros alumnos y alumnas a fin de que adquieran un gusto por la literatura y aprendan a valorarla estéticamente (Romero y Jiménez, 2019; Munita, 2017).

Un gran número de ellos recuerda que en sus historias escolares existió un limitado espacio para la lectura y, en la mayor parte de los casos, ausencia de figuras que los atrajeran hacia esta.

Por ello, el ingreso a la universidad es vivido por Brayan como un desacomodo:

Conocer los planes de lectura de mis primeros módulos de literatura me pareció un reto, tuve cierto temor, pude sentir algo a lo que, en el momento, no quise prestarle mucha atención, así que solo acepté el desafío.

Con el pasar de los años, ya nada es igual. No pude vivir en tantos mundos. Leer en la universidad es como ser un amante de la comida a quien lo sientan en una mesa gigante llena de manjares, pero solo puede comer pequeños trozos, observar lo que no alcanza a tomar, comer algunas mezclas extrañas que arruinan el sabor y, en algunos casos, le explican las recetas, pero no le dejan probar la comida; sin embargo, lo peor de todo, sin espacio para las dudas, es que debe lavar los platos.

Otros testimonios aluden también metafóricamente al exceso de títulos obligatorios como causa del alejamiento de la lectura placentera:

Anterior a mi ingreso universitario era una ávida lectora. Posteriormente, ya no lo era. Me encontraba congelada. Adormecida. Mis lecturas se habían mecanizado, estancado y atrofiado. Habían perdido sus extremidades. Ya no podían hacerme correr ni volar. Nuestra relación se había vuelto totalmente unilateral. Mientras ellas me daban su amor sin medida, yo no podía hacer más que agobiarme. Y, entonces, sin previo aviso, comenzaron a corroerme con suma lentitud. Tanta que no logré percibirla. Creo que pude haber sido la Alicia de Quiroga, al menos en el sentido metafórico, sin embargo, la muerte devastadora no cruzó mi puerta y hoy mis miembros se encuentran en una etapa de regeneración. Todo ello gracias a la reflexión en torno a la instrumentalización de la lectura y el rol del docente como sujeto lector didacta (Carla).

Aprecian la oportunidad que les ha ofrecido su formación universitaria y, en particular, la programación de la actividad curricular –“Las reflexiones del curso de Didáctica han despertado ideas que antes no me hubiera planteado (Ricardo)”–, para analizar críticamente las experiencias vividas en su etapa estudiantil y construir una incipiente identidad docente: “El módulo de Didáctica de la Literatura me hizo reencontrarme con mi yo lector, cuestionar mis prácticas y mis bases. Me hizo verme en perspectiva. Me dio consciencia” (Carla).

Una consciencia que los hace reconocer con gran honestidad sus temores e inseguridades frente a una tarea que los desafía. Continuamos con Brayan:

Con el pasar de los años, y estando cada vez más cerca de egresar, llegó el miedo. ¿Miedo a qué? Sé que se lo preguntan. La respuesta es bastante simple: un profesor de lenguaje no puede no disfrutar la lectura y yo, hasta entonces, ya no la disfrutaba. Incluso tuve miedo de que mi sueño de ser cuentista se acabara, porque un escritor, para ser buen escritor, deber ser buen lector –o al menos eso dicen por ahí–.

Durante el análisis de las narrativas emergieron algunos tópicos como la relevancia de las obras que conforman el patrimonio literario, pero también de la literatura infantil y juvenil, para el camino lector, aparente paradoja que estos jóvenes resuelven naturalmente.

Mientras algunos estudiantes cambian su perfil ante el exceso de lecturas en la universidad pasando de ser lectores frecuentes a ocasionales, para otros ha sido el camino para acercarse a los clásicos de la literatura:

Con el transcurso de los meses me fui enamorando de la literatura, me causó mucha pasión el tener que dar mis apreciaciones, reflexionar en conjunto con mis compañeros y la profesora. Me enamoré de la lectura en el curso de Literatura Española con Mío Cid, Don Quijote de la Mancha, La Celestina, entre otras obras canónicas del siglo de oro Hispano (Camilo).

Conclusiones

La incorporación de la bitácora de lectura y la autobiografía lectora reveló la oportunidad que ofrecen las narrativas “como estrategia de formación de los docentes, es decir, como herramienta metodológica para ayudarles a mejorar la comprensión de sí mismos, modificar sus creencias, tomar consciencia de sus conocimientos previos sobre lectura, comprender la diversidad de trayectorias lectoras...” (Granado y Puig, 2014: 44).

Es así como los ciento veinticuatro estudiantes que participaron de los cursos de Didáctica de la Literatura hicieron memoria de su trayectoria como lectores con el propósito de rescatar de ellas todo lo positivo y eliminar lo que obstaculizará su labor como futuros mediadores de la lectura. Aprendieron a reconocer que para contagiar el amor por la lectura a los alumnos en la escuela, hay que “pensarse como lectores que enseñan y profesores que leen” (Munita, 2018: 14), postulado que reafirma Brayan en el cierre de su historia:

El último semestre de clases no debería ser el que me enseñe a amar la lectura, pero lo es. ¿Debería estar antes? Creo que sí. ¿Agradezco su aparición? Toda la vida. El módulo de Didáctica de la Literatura, cuyo objetivo

es que aprendamos estrategias para enseñarles a nuestros estudiantes el valor de la lectura, me ayudó a recordar la importancia y lo bien que me sentía cuando leía por placer. Aprendí para mis estudiantes, aprendí para mí. Después de haber abandonado mi amor, siento que estoy en esta etapa de mariposas y flores multicolor. Sí, me estoy enamorando nuevamente de la lectura. Y ahora espero sea para siempre

Como docente del curso y apasionada por la literatura, también lo espero.

Referencias bibliográficas

- Aliagas, C. (2004). *Las prácticas lectoras adolescentes: cómo se construye el desinterés por la lectura*. Disponible en: <http://www.illf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG5.pdf>.
- Cassany, D., y Hernández, D. (2012). “¿Internet: 1; Escuela: 0?”. *CPU. Revista de Investigación Educativa*, 14, enero-junio, pp.126-141.
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona, Anagrama.
- González, C.; González, M.; Lobos, C.; Valenzuela, J., y Muñoz, C. (2020). “La lectura y el futuro profesor: una aproximación a sus creencias acerca de la lectura”. *Literatura y Lingüística*, 42, pp. 355-385.
- Granado, C., y Puig, M. (2014). “La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores”. *Ocnos*, 13, pp. 43-63.
- Merino, C.; Barrera, S., y Albornoz, G. (2020). “Trayectorias personales de lectura: autobiografías lectoras de estudiantes de pedagogía en una universidad chilena”, *Álabe*, 22, julio-diciembre, pp.1-20.
- Navarro, F. (Ed.) (2021). *De la responsabilidad estudiantil a la universidad letrada. Escritura e inclusión en la universidad: Herramientas para docentes*. Santiago, Universidad de Chile, pp.11-18.
- Munita, F., y Pérez, M. (2013). “‘Controlar’ las lecturas literarias. Un estudio de casos sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica”. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX, 1, pp. 179-198.
- (2017). “La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo”. *Educação e Pesquisa*, 43 (2), 2017, pp. 379-392.
- (2018). “El sujeto lector didáctico: lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe*, 17, enero-junio, pp.1-19.
- Romero, C., y Jiménez, R. (2019). “La formación inicial del máster de profesorado: reflexiones en torno a la implementación de una propuesta didáctica para una educación lecto-literaria”, *Investigaciones sobre lectura*, 12, pp. 1-18.

La construcción gramatical de la oración en los talleres de lectura y escritura: el caso del anacoluto y el anantapódoton

MERINO, Mercedes (UNAJ, UNGS, UNICABA) - merinofont@yahoo.com.ar

SÁEZ, Rodrigo (UNAJ, UBA) - rgoticasaez@hotmail.com

Resumen

Desde la perspectiva del Análisis del Error, analizaremos la aparición recurrente de oraciones y párrafos agramaticales en la producción escrita de estudiantes del Taller de Lectura y Escritura de UNAJ. En particular, aquellos casos en que se rompe el curso lógico de la frase, de modo que resulta irrecuperable el sentido. Dentro de estos casos, nos centraremos en los errores de anacoluto y anantapódoton, pues el propósito es comenzar a elaborar una gramática de errores específicos que, a su vez, nos permita construir un dispositivo eficaz de enseñanza que mejore la estructura oracional en la redacción de nuestros estudiantes.

Palabras clave: alfabetización académica – análisis del error – anacoluto – anantapódoton.

Cita: Merino, M. y Sáez, R. (2022, 7 y 8 de noviembre). *La construcción gramatical de la oración en los talleres de lectura y escritura: el caso del anacoluto y el anantapódoton*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Preliminares

A partir de nuestra experiencia en el Taller de Lectura y Escritura de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, así como en otros espacios curriculares similares correspondientes a los primeros años de distintas carreras, observamos que existe, en la redacción de nuestros estudiantes, una dificultad poco abordada de manera específica: la agramaticalidad en la construcción de oraciones y párrafos. En particular, el caso de oraciones sin ilación o párrafos sin ilación.

Daniel Cassany (1989) reconoce dos aspectos del código escrito no siempre igualmente valorados: por un lado, uno más enfocado en lo gramatical (fonética y ortografía, morfología y sintaxis y, por último, léxico); por otro, un aspecto más discursivo (adecuación, coherencia y cohesión). En relación con esta división, los talleres iniciales de lectura y escritura en el ámbito de las universidades tendieron, y pervive mayormente esta idea, a focalizar en el segundo aspecto, pues se considera que las competencias vinculadas con el primero se adquieren en la educación previa (Carlino, 2003 y 2005; Arnoux, Distéfano y Pereyra, 2009; Parodi, 2008; Adelstein y Kuguel, 2005). Sin embargo, cada vez más, advertimos la necesidad de tratar cuestiones gramaticales para construir adecuadamente un texto, en lugar de abandonar este aspecto a una eventual aparición de la “duda ortográfica” (Carlino, 2013: 360). En particular, por la aparición reiterada de errores como la silepsis, el anacoluto, el anantapódoton o problemas vinculados con el zeugma o el pleonismo (Cassany, 1995). Entre ellos, nos interesan especialmente aquellos que rompen el curso lógico de una oración o incluso un párrafo, de modo que resulta, en ciertos casos, irrecuperable el sentido; estos son el anacoluto y el anantapódoton.

Detengámonos un momento en recordar el sentido de estos términos. Para ello seguiremos a Cassany en *La cocina de la escritura* (1995). Al respecto, el autor define el *anacoluto* como

el error en el que se rompe el curso lógico de la oración, en el sentido en que “la segunda parte no acompaña a la primera o no se corresponde con ella” (Cassany, 1995: 124). Entendiendo que esta ruptura se produce por una incorrección sintáctica, esta categoría puede resultar equivalente a la de solecismo; es decir, falta de sintaxis. Asimismo, dentro del anacoluto pueden incluirse diversas subcategorías como la *silepsis*, que implica infringir la concordancia en el género, el número o la persona; el *anantapódoton*, que aparece al ausentarse el otro u otros elementos correlativos a la frase (por ejemplo, el hecho de que se presente “por una parte” y que nunca aparezca “por otra”), y el *zeugma*, que supone la omisión de palabras para evitar repeticiones (tal es el caso de lo siguiente: ella es de River; él, de Boca), pero que deviene en error cuando genera discordancias gramaticales o alcanza “un estilo telegráfico y agramatical”. Ejemplo de ello puede ser la frase siguiente de un informante: “En primera parte referencia al tema sobre lo que sufrió américa latina, por las acciones que se tomaron para poder conseguir los terrenos y para poder explotarlos y el abandono de los derechos territoriales indígenas”. En síntesis, la ruptura de la frase oracional, sea sintáctica o lógica, puede ocasionarse por distintos tipos de discordancias o privaciones de las que no se puede, en realidad, prescindir.

Particularmente, nos detuvimos a analizar el quiebre del curso lógico en frases y párrafos porque advertimos un porcentaje de aparición no menor en nuestro estudiantado y creemos que no haberlo percibido como tal hasta ahora hizo que no pensáramos en estrategias concretas al respecto. Cabe destacar que sí existe un caso de anacoluto bien identificado por la cátedra, que se da frecuentemente en la respuesta a la pregunta por el tema de un texto. Sin embargo, frente a este problema, el cuadernillo de Lengua para el ingreso de la UNAJ brinda una solución más por repetición que por reflexión:

⇒ Algunas expresiones que sirven para responder consignas en las que se solicita el tema de un texto:

- En el texto/libro/artículo/capítulo... se desarrolla el tema de...
- El tema del texto/libro/artículo... es...
- El texto/libro/artículo... trata el tema de...
- El texto/libro/artículo... trata sobre...
- El texto/libro/artículo... trata acerca de...

⇒ Algunas expresiones erróneas para responder consignas en las que se solicita el tema de un texto:

- El tema del texto trata sobre...
- El tema del texto se trata sobre...
- El tema del texto es sobre...
- El texto habla de... (Benítez, 2022: 16)

Este aporte es fundamental y muy útil para una instancia inicial como la materia de Lengua, que dictamos desde la cátedra en el marco del breve Curso de Preparación Universitaria (CPU). Pero consideramos que, en todo caso, en el Taller de Lectura y Escritura, materia cuatrimestral, se requiere retomarlo y trabajarlo con otra profundidad.

Por otro lado, entendemos también que los fenómenos del anacoluto y el anantapódoton se cruzan y se superponen con otros errores, como mencionamos previamente, y en buena medida creemos que esto también contribuye a invisibilizar el problema. Si bien existen algunas propuestas de reflexión sobre la silepsis y la puntuación (Sozzi, 2016: 15, 37 y 50), los distintos tipos de discordancias en el curso lógico de la oración no son abordadas como tales. A veces, como señala Cassany, “nos referimos a todo con el mismo nombre de *error de gramática* (...); prescindimos de estudiar las diferencias, de clasificar los distintos tipos de errores, sus posibles soluciones... Nos basta con evitarlos, ¡qué simple!” (Cassany, 1995: 121).

Es por eso que decidimos examinar las muestras desde el enfoque del Análisis del Error (AE). Hasta el momento, este marco teórico se ha desarrollado mayormente en la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua. Sin embargo, la capacidad de esta metodología para explicar el proceso de adquisición de competencias lingüísticas vinculadas con la lectura y escritura académicas, entendidas como una nueva lengua (L2), está siendo estudiado en el proyecto de investigación “Diagnóstico, planificación y desarrollo de las competencias lingüísticas académicas como garantía de inclusión, permanencia y finalización de los estudios superiores”, en el que participamos, porque percibimos que este encuadre resulta provechoso para desnaturalizar un saber sobre la lengua que, se estima, el estudiantado ya posee.

Centralmente, el AE propone que el error contiene una gran información sobre lo que sabe y no quien está desarrollando una interlengua, es decir, está en proceso de adquirir competencias lingüísticas en una segunda lengua (o L2) que, en nuestro caso, refiere al lenguaje académico. Al respecto del AE, Santos Gargallo (1993) enumera las virtudes que este enfoque brinda, como ser la identificación del estado de reflexión sobre la propia lengua (o L1), de los aspectos lingüísticos que presentan un desafío mayor a los estudiantes en el proceso de desarrollo de la interlengua o la determinación del grado de relevancia de tales inconvenientes para establecer prioridades de enseñanza y orientar la intervención didáctica en general. Es por eso que Graciela Vázquez, sobre el estado de la cuestión del AE, afirma que se ha demostrado que “analizar y clasificar errores constituye un método eficaz para evaluar el proceso de aprendizaje y las metodologías de enseñanza, así como también para determinar los factores que influyen sobre el éxito o fracaso de los mismos” (Vázquez, 2009: s/n).

Creemos, entonces, que elaborar una “gramática de errores” vinculados con el anacoluto y el anantapódoton puede colaborar en la identificación y tratamiento de estas dificultades en el aprendizaje de la lengua académica.

Análisis

Luego de una sucinta introducción al tema y de la aclaración sobre la metodología asumida, presentamos el análisis concreto de una muestra conformada por 70 respuestas de nuestros estudiantes ante dos consignas de escritura de un segundo parcial del primer cuatrimestre de 2021. Las consignas suponen la exposición formal y académica frente a un texto dado y son las siguientes:

Consigna 1: En el décimo primer párrafo, Saskia Fischer y Manuela Zechner retoman la evidencia de que “las luchas por los derechos de los indígenas, la autodeterminación de las comunidades, el cuidado de la tierra, la protección del hábitat y la justicia climática” no pueden separarse. Explique

el sentido de esa idea según lo presentado a lo largo de “La política del fuego: arde la Patagonia”. Escriba entre ocho y diez líneas.

Para organizar la respuesta, atienda a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál es el tema del artículo?
- ¿Qué derechos se vulneran con los negocios inmobiliarios y la actividad extractivista? (Incluya marcadores discursivos de orden.)

Comience de la siguiente manera

El artículo, de, trata de forma general

Consigna 2: En el décimo segundo párrafo, como conclusión, el autor afirma: “La apropiación simplificada de algunos sectores mediáticos o partidarios para abonar sus propias narrativas de confrontación, empantanar las soluciones necesarias para enfrentar los desafíos que tenemos por delante”. Explique el sentido de esta cita según las ideas presentadas a lo largo del texto, y especialmente en el párrafo octavo. Escriba entre ocho y diez líneas.

Para organizar la respuesta, atienda a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la problemática que aborda el texto y la hipótesis del autor respecto de esta cuestión?
- ¿Cuáles fueron las “acusaciones cruzadas” que menciona el autor en el párrafo octavo? Utilice ordenadores en el segundo párrafo de la respuesta.

Comience de la siguiente manera:

El texto, de, trata de forma general la cuestión de.....

En el párrafo décimo segundo, el autor se refiere a...

Entonces, a partir de estas consignas y en base al corpus tomado, detectamos una serie de errores que intentamos clasificar para identificar más concretamente las causas específicas de cada caso y con ello tal vez proponer un modo de resolución. A continuación, explicaremos las categorías elaboradas.

Inconsistencia leve. Se trata de oraciones en las que conviven dos proyectos de formulación de una misma idea, lo que produce una discordancia lógica por la yuxtaposición de segmentos correspondientes a esos proyectos.

El texto “Todo incendio es político”, de Mauro Fernández, trata de forma general la cuestión de *los incendios como una causa política*.

En este ejemplo podemos advertir la convivencia de los siguientes proyectos de formulación: “El texto ‘Todo incendio es político’, de Mauro Fernández, trata de forma general *la causa política de los incendios*” y “El texto ‘Todo incendio es político’, de Mauro Fernández, *trata de forma general la cuestión de los incendios con el propósito de señalar que tienen causas políticas*”. Siguiendo a Cassany, podemos considerar que se trata de una discordancia “leve”, en tanto pueden restituirse los lazos lógicos de significado.

Inconsistencia irrecuperable. Se trata de oraciones en las que se advierten dos segmentos que provienen de distintos proyectos de formulación, pero cuya combinación no es evidente. Esto da lugar a una falta de sentido irrecuperable.

El artículo la política del fuego: arde la Patagonia trata en forma general de: es un informe sobre un incendio ocurrido en la Patagonia, e intentan encontrar a un culpable, culpando a la minería, el derecho que se vulnera es el del territorio, porque la minería y empresas están sacándole los terrenos a los indígenas por la fuerza y la extorsión y destruyendo todos sus recursos

En este caso podemos advertir, inicialmente, la convivencia de los siguientes proyectos de formulación: “El artículo ‘La política del fuego: arde la Patagonia’ trata de forma general *los incendios ocurridos en la Patagonia*” y “El artículo ‘La política del fuego: arde la Patagonia’ es *un informe sobre un incendio ocurrido en la Patagonia*”. Pero luego, dentro de la misma oración, se avanza hacia la hipótesis del texto y a los distintos problemas sociales y ambientales que generan los incendios, entendidos como hechos políticos. Omitir los sujetos y reunir las ideas en una misma oración introduce discordancias lógicas y sintácticas mucho más significativas que en el caso anterior.

Acumulación de ideas por digresión. Si la oración implica una unidad de sentido, en estos casos encontramos que se produce una falta de unidad por una acumulación de ideas dentro de la misma oración, que se produce por la inclusión de ciertos detalles que desvían la redacción del proyecto original.

El texto “Todo incendio es político” de Mauro Fernández, trata de forma general la cuestión de los incendios en la Patagonia, que *el origen de los mismos* tienen una cuestión de intereses políticos basados en la corrupción entre distintos organismos como el gobierno, los medios y *los agentes inmobiliarios como especula el autor que están en juego los intereses mobiliarios* y del poder económico privatizando bienes comunes para aumentar la riqueza de ciertos privilegiados sin tener en cuenta las consecuencias que generan tales acciones *y luego del problema provocado nadie quiere hacerse responsable*, al contrario buscan culpables, como las “acusaciones cruzadas”, respecto al incendio de la Patagonia, primero culparon a los mapuches, luego a personas vinculadas con la vicepresidenta del pro y al poder judicial.

En esta verdadera “oración-párrafo” destacamos en cursivas los deslizamientos de sentido que se producen. De acuerdo a la consigna, se espera que la primera oración de la respuesta presente exclusivamente el tema. Sin embargo, de la presentación puntual del tema, el incendio en la Patagonia, se pasa a las causas que señala el autor; luego, el texto se detiene en una de las causas en particular, las especulaciones inmobiliarias, y esa idea deriva finalmente a la actitud que asumen los supuestos responsables frente al hecho. Estos sucesivos desvíos rompen la estructura gramatical de la oración y atentan contra el sentido.

Acumulación de ideas por afán de totalidad. En otras producciones también encontramos una acumulación de ideas dentro de la misma oración, lo que da lugar nuevamente a estas “oraciones-párrafo”. Pero en estos casos no se advierten digresiones (de hecho, hay cierta

progresión entre las ideas que se acoplan), sino el propósito de exponer toda la información requerida en una única oración.

En síntesis ambas autoras, utilizan la palabra "terricidio" para referirse a la apropiación de terrenos y violación de los derechos de los habitantes por parte de las corporaciones, las luchas por los derechos de los indígenas, la autodeterminación de las comunidades, cuidado y protección del hábitat y la justicia climática, deben defenderse conjuntamente ya que la naturaleza es parte de todos.

En este ejemplo se observa que una misma oración reúne distintos datos: qué es el terricidio, las luchas contra el terricidio que llevan adelante las comunidades, la necesidad de una protección y las razones de que esa demanda sea colectiva. En un texto correctamente redactado, la exposición de estas ideas supondría más de una oración con sus debidas articulaciones. En cambio, la redacción de este texto, en su afán de totalidad, acumula la información en una única oración.

Acumulación de ideas por efecto de sobreentendidos cuyo desarrollo explicativo implicaría nuevas oraciones. En algunos casos advertimos que lo que genera una ruptura de la estructura lógico-gramatical del texto es la falta de explicación de la relación entre las ideas. Estos sobreentendidos rompen los lazos lógicos y, por lo tanto, el texto resultante consiste en una acumulación de partes que no terminan de construir sentido.

En el párrafo 12, el autor se refiere a que los tres poderes del Estado deben hacerse cargo de sus respectivos sectores mediáticos y partidarios, en primer lugar, para abonar sus propias narrativas de confrontación y poder enfrentar los próximos desafíos. "Cuando abundan las advertencias, retacean los recursos y deambulan los carroñeros, la catástrofe no es trágica: el incendio es un crimen social".

En la primera oración hay más de un supuesto. ¿A qué se refiere la expresión "sectores mediáticos y partidarios" de cada uno de los poderes del estado? ¿Qué se entiende por "narrativas de confrontación"? ¿Cuáles serían los "próximos desafíos" que debe enfrentar el Estado? Estas ideas no se explican, se dan por sobreentendidas, y eso atenta contra el sentido general de la primera oración. Más evidente resulta la falta de articulación lógica entre la primera y la segunda oración. La yuxtaposición aparece como una invitación a la inferencia que resulta, en realidad, imposible de recuperar.

Gerundios usados para acumular ideas. El uso de los gerundios constituye una fuente de diversos errores muy habituales y bien conocidos por quienes nos dedicamos a la alfabetización académica. En nuestras observaciones detectamos un caso poco explorado: la aparición de gerundios como punto de apoyo para avanzar en la redacción y anexar ideas.

El párrafo 12, se refiere a que mientras las ideas continúen cruzadas y no se aúne un criterio general, está lucha de poderes van a continuar, sin lograrse una solución real y contundente, *garantizando* la presencia del estado (los tres poderes), *dejando* de empantanar las posibles salidas viables a dicho conflicto.

En este caso podemos notar este uso erróneo del gerundio. En lugar del gerundio “garantizando”, debería comenzarse una nueva oración que exponga que, según el autor, es necesario garantizar la presencia del Estado para resolver el problema en cuestión (los incendios en la Patagonia). Asimismo, la conclusión final debería exponerse en una tercera oración, en la que se refiera que solo con esta presencia del estado se podría evitar que las salidas al conflicto quedaran empantanadas.

Anantapódoton como falta de correlación en los sintagmas. Como vimos, el anantapódoton consiste en la falta de correspondencia simétrica entre los elementos de la frase. Sin embargo, detectamos dos casos diferentes de esta falta de correlación. Esta primera categoría refiere a los casos en que falta correspondencia entre los sintagmas que se ponen en correlación.

El texto “La política del fuego: La Patagonia arde” de Saskia Fischer y Manuela Zechner trata de forma general la cuestión de la lucha contra los contra los desarrollos turísticos a gran escala, la especulación inmobiliaria y la construcción de represas que dejan sin tierra a las comunidades indígenas.

En primer lugar, señala que los incendios provocados a propósito están asolando un territorio disputado, en qué las comunidades indígenas y otras se enfrentan al avance depredador de industrias y la especulación de la tierra.

En segundo lugar, dice que las empresas mineras tienen intereses en la meseta de Chubut y llevan y presionan para el levantamiento de prohibiciones mineras y las protecciones medioambientales.

Finalmente en la Patagonia y en otras partes del mundo los pueblos los pueblos indígenas suelen ser los que más sufren la violencia de la extracción de los recursos naturales .Y son los que luchan para salir de este estado

En este texto encontramos marcadores de orden que construyen la estructura del párrafo. Sin embargo, resulta evidente que no se expone con claridad cuál es el criterio con el que se ponen en correlación las ideas que se ordenan. ¿Se trata de distintas afirmaciones de las autoras? ¿Se trata de distintos casos en los que las industrias inmobiliarias afectan a las comunidades indígenas? Una relectura atenta demuestra que no hay unidad de sentido entre los sintagmas. La primera idea se refiere a los incendios en la Patagonia; la segunda, al caso de las mineras en Chubut; la última, a una condición general de los pueblos indígenas frente a los poderes económicos. En síntesis, no hay un criterio coherente que permita el uso de ordenadores para organizar estos párrafos.

Anantapódoton como falta de correlación en los marcadores. El anantapódoton también se produce por la falta de correlación entre los marcadores discursivos que se utilizan.

El autor sostiene que las autoridades son extorsionadas por ciertos sectores de acreditar el relato que se disputan. *Por un lado*, los responsables son los nativos de la zona, los Mapuches, *por otra parte*, ciertos referentes vinculados al Pro también se manifestaron y, *del otro lado* asumen que el Poder Judicial es quien debe hacerse cargo, asignando que el fuego es representación razonable para asegurar que la reforma es válida mientras, las causas siguen inalteradas.

Según lo solicita la consigna, en este párrafo de la respuesta se deberían presentar las acusaciones cruzadas entre dos sectores sociales respecto de los incendios en la Patagonia. La información que se pide ha sido incluida en el texto, pero los ordenadores que se utilizan, lejos de cumplir su función gramatical, generan desconcierto. ¿Cuáles son los sectores que disputan la potestad de imponer una versión de los hechos? ¿Cuál es el relato que sostiene cada sector? La reconstrucción del sentido se vuelve una tarea difícil.

Anantapódoton como falta de correlación en sintagmas y marcadores. Si bien en menor medida, nos encontramos con casos en los que se producen, simultáneamente, los dos errores antes mencionados.

El artículo “La política del fuego: arde la Patagonia”, de Saskia Fischer y Manuela Zechner, trata de manera general los incendios en la Patagonia argentina. La idea del texto es reflejar la lucha de parte de las comunidades locales por reivindicar sus derechos. *Por un lado*, las autoras sostienen que con los negocios inmobiliarios han sido numerosos los emplazamientos de exploración y explotación que presentan grandes beneficios a las empresas (y a los políticos que buscan aprovecharse de ello). *Por otro lado*, indican que mediante la actividad extractivista se produce un envenenamiento del agua potable del río Chubut, lo que genera la paulatina destrucción de los maravillosos hábitats patagónicos. *Por último*, si bien es probable que vuelva a oírse el reclamo de que se abandonen tanto las leyes de protección ambiental de la tierra como de la violación de los derechos territoriales indígenas, Fischer y Zechner aclaran que la población está en contra de cualquier tipo de minería vinculada con oro y plata.

En este caso, se anuncia una serie de oraciones ordenadas que, se esperaría, de acuerdo a la consigna, expusieran los derechos vulnerados con los negocios inmobiliarios y la actividad extractivista. Sin embargo, se observan dos cuestiones. Por un lado, el hecho de que se suceden datos anunciados con los ordenadores (por un lado, por otro lado y por último) que refieren a distintos asuntos (el crecimiento inmobiliario y quienes se benefician, el envenenamiento del río Chubut y, por último, la posición de la población frente a esa explotación territorial). Por otro lado, la cuestión de que los ordenadores se combinaron de manera incorrecta, pues “por último” queda fuera de los “lados” anunciados por los marcadores anteriores (“un lado”, “otro lado”); más bien responde a otro criterio de orden.

De acuerdo a estas categorías y analizando los distintos casos, presentamos la siguiente información, sistematizada en la Figura 1:

Figura 1: Análisis de los resultados cuantitativos.

Categoría amplia	Frases rotas	Acumulación de ideas	Anantapódoton
------------------	--------------	----------------------	---------------

Subcategorías	Leves	Severas	Digresión	Afán de totalidad	Sobreentendidos	Gerundio	Sintagmas sin correlación	Marcadores sin correlación	Ambos errores
Porcentaje intermedio	11,43	17,14	4,29	18,57	7,14	10	22,86	12,86	2,86
Porcentaje total	28,57		40				38,75		

Fuente: elaboración propia.

Los resultados cuantitativos del estudio realizado nos arrojan datos elocuentes respecto de estas categorías de error que expusimos. Particularmente, el hecho de que en uno de los casos nos acerquemos a un 30% y en dos de las clases lleguemos a un 40% de la producción total, vuelve necesario y pertinente el trabajo concreto sobre el anacoluto y en anantapódoton.

Reflexiones finales

Como planteamos inicialmente, la teoría del AE postula que elaborar este tipo de clasificaciones del error permite tanto identificar posibles causas, como elaborar dispositivos didácticos que apunten a posibles soluciones.

En cuanto a lo primero, además de las causas específicas que dan lugar a los errores lógico-gramaticales que advertimos, a saber, la convivencia de dos proyectos de oración, las digresiones, el afán de totalidad, los sobreentendidos, el uso de gerundios como motores de redacción, la falta de correlación de sintagmas o de ordenadores, podemos adelantar unas primeras impresiones generales, si bien se necesita seguir indagando al respecto. Por un lado, creemos que buena parte de estos errores se vinculan con ciertas características del dominio de la L1 por parte del estudiantado, que implica especialmente un mayor grado de competencia de la comunicación oral, en la que estos errores no resultan irritantes, en tanto siempre existe la posibilidad de volver sobre lo dicho y reelaborar la formulación de las ideas para garantizar el éxito comunicativo. Por otro, consideramos que existe un desconocimiento de las características que debe tener una oración bien formulada.

Por lo tanto, y en cuanto a lo segundo, sospechamos que resulta necesario incluir como contenido específico el concepto de oración como unidad de sentido, y diseñar ejercicios en los que se busque reflexionar particularmente sobre la digresión, los sobreentendidos y la unidad sintáctica de la predicación. Al respecto, nos parece importante ver cada caso en su especificidad. Es decir, por ejemplo, reflexionar qué es la digresión y qué consecuencias trae en la elaboración de un texto coherente. En este sentido, no solo habría que detenerse en aspectos gramaticales, sino también en la construcción lógica de la oración. Para ello, un recurso didáctico que habría que recuperar es la elaboración de un plan textual, práctica que no resulta lo suficientemente enfatizada y que podría ayudar a resolver los problemas

vinculados con la organización de ideas. Asimismo, es necesario recuperar e insistir en la revisión textual para despertar la actitud crítica ante el propio escrito y estimular el proceso de autocorrección.

Por todo ello, abrazamos la propuesta de Graciela Vázquez, quien propone una “terapia del error” (1991) que permita la emergencia del síntoma, para trabajarlo como una terapéutica. Tal proposición supone admitir el trastocamiento, convivir con él y usarlo como herramienta de aprendizaje. Para ello, se requerirá que el “síntoma” aparezca, incorporarlo e ir auxiliándolo progresivamente para mejorar la interlengua que estamos construyendo.

Referencias bibliográficas

- Adelstein, A. y Kuguel, I. (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Los Polvorines, Universidad de General Sarmiento.
- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Benítez, A. E. (dir.) (2022). *Lengua. Guía de estudio*. Buenos Aires, UNAJ.
- Carlino, P. (2013). “Alfabetización académica, diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, N° 57, pp. 355-381.
- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2003). “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. *Uni-Pluri/Versidad*, Vol. 3, N° 2, pp. 17-23.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.
- (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Paidós.
- Parodi, G. (Ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Penadés Martínez, I. (2003). “Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores”. *Lingüística en la Red*, N° 1. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/revista/6532/A/2003>>.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid, Síntesis.
- Sozzi, M. (coord.) (2016). *Leer y escribir. La lectura y la escritura en diferentes disciplinas en el comienzo de los estudios universitarios*. Florencio Varela, Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Vázquez, G. (1989). *Análisis de Errores y aprendizaje de español/lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1991.
- (2009). “El concepto de error. Estado de la cuestión y posibles investigaciones”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, N° 5. Disponible en: <<https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/111/84>>.

Aspectos teórico-didácticos de las propuestas para el nivel medio en materiales producidos por especialistas en literatura y ESI

NIETO, Florencia Gimena - flornietolettras@gmail.com

Resumen

A partir de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), es factible inferir que los textos literarios que circulan en el ámbito escolar y los modos en que se leen se han modificado en los últimos años. Consecuentemente, esto afecta también a otras prácticas que intervienen en la lectura literaria y su enseñanza, tales como los criterios de selección de obras, el tipo de actividades que se pretende llevar a cabo, su encuadre teórico, etc.

Aunque la elaboración de lineamientos y materiales didácticos que se centren en la articulación de contenidos de Literatura y ESI se encuentra aún en una etapa incipiente, es posible analizar las propuestas de los grupos pioneros en dicha producción. El Grupo Editor Universitario (GEU), de la Universidad Nacional de la Plata, es uno de los equipos que ocuparon ese espacio de vacancia respecto de la producción de propuestas didácticas para la articulación entre Literatura y ESI. Con la dirección de Valeria Sardi, creadora de la colección “Artesanías didácticas para la ESI”, este grupo ha publicado varios materiales destinados tanto a docentes como a estudiantes, especialmente del nivel secundario.

En la presente ponencia nos interesa analizar la propuesta de tres de los materiales producidos por el GEU que abordan el trabajo con textos pertenecientes a la narrativa, la poesía y el drama. El corpus está compuesto por *Texturas literarias*, de Ana Carou, Santiago Abel y Valeria Sardi, y *Fenomenal estreno y Po(ESI)a*, ambos de Santiago Abel, Ana Carou y Tamara Montenegro. En particular, nos proponemos examinar en estos materiales los criterios de selección de textos literarios pertenecientes a géneros prescriptos por los Diseños Curriculares y el tipo de intervenciones didácticas para el trabajo con contenidos de ESI en el aula de literatura.

Con este propósito, examinaremos dicho material a la luz de los aportes de Negrin (2009) en lo que refiere al material didáctico como objeto de análisis e investigación. Por otro lado, utilizaremos como marco de análisis de la articulación entre los contenidos de Literatura y ESI el trabajo de Nieto (2022a). En lo que respecta a la confección de recorridos didácticos, nos apoyaremos en la noción de *autor de currículum* (Gerbaudo, 2011) y la noción de *materiales educativos* (Bombini, 2015). Finalmente, el estudio de las concepciones subyacentes de lectura será realizado a partir de la perspectiva de Petit (2014), Colomer (2005) y Chartier (1999).

Palabras clave: ESI – literatura – Grupo Editor Universitario – géneros literarios – propuestas.

Cita: Nieto, F. G. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Aspectos teórico-didácticos de las propuestas para el nivel medio en materiales producidos por especialistas en literatura y ESI*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subselección UNAJ.

Aspectos teórico-didácticos de las propuestas para el nivel medio en materiales producidos por especialistas en literatura y ESI

El aula de literatura es un espacio en disputa. Entender esta afirmación permite dilucidar los sentidos que pueden circular en ella, el capital simbólico que vehiculiza, el currículum nulo que afirma o decide explicitar. A partir de la sanción de la ley 26.150, también llamada Ley de Educación Sexual Integral (ESI) esta disputa se acrecentó aún más y la conciencia sobre la producción de sentidos en el aula de literatura también. Durante mi primera clase de este año lectivo la pregunta más frecuente que recibí no fue mi serie favorita, no fue si tenía novio, no fue adónde me fui de vacaciones. La pregunta estrella fue sin dudas: “Profe, ¿usted es feminista?”. Sabiendo las rispideces que mi respuesta pudiera desatar en el aula, el trabajo de análisis de los posibles escenarios es inevitable. Aparentemente, es igual de inevitable ocultar lo que uno es o, en su defecto, los valores que uno representa. Con esa pequeña pero valiosa interacción queda establecido que lo que los estudiantes infieren no tiene que ver solamente con mi posición personal, sino que crean, a partir de esa respuesta, una serie de representaciones acerca de lo que vamos a leer y discutir dentro del aula de literatura. Es decir: la disputa de sentidos ya ha comenzado.

Uno de los principales problemas al querer fabricar un “aula de literatura violeta”, retomando la metáfora de los “anteojos violetas” (Nieto, 2022), tiene que ver con la disponibilidad y el acceso a materiales específicos para enseñar Literatura y ESI de manera articulada. Este problema se relaciona con el hecho de que los materiales para ESI formulados por el campo oficial, esto es, materiales ministeriales de las diferentes jurisdicciones, no han generado propuestas que modelicen de qué manera se pueden integrar los contenidos ESI y los contenidos literarios al mismo tiempo, sin supeditar uno al otro. Además, los lineamientos para ESI siguen siendo demasiado amplios al momento de pensar una propuesta para el aula de literatura y/o demasiado pocos. Tal vez, luego de 2015, como momento de explosión de la agenda feminista, empezó a generalizarse la relevancia de la ESI en la escuela secundaria y en el nivel superior, lo que decantó en una mayor oferta de recursos didácticos oficiales, por ejemplo, a través del portal EDUCar.

No obstante, las propuestas didácticas que realmente permitían trabajar los contenidos ESI a partir de y en la literatura eran muy marginales e incipientes. Frente a este panorama, el Grupo Editor Universitario, conformado por docentes de la Universidad Nacional de La Plata edita dos colecciones pioneras en asuntos referidos a la enseñanza de las dos especialidades, Literatura y ESI. Valeria Sardi, renombrada investigadora del campo de la Didáctica de la Literatura, empieza a coordinar Travesías didácticas de la Lengua y la Literatura y Artesanías didácticas para la ESI, dos colecciones que se ocupan de trabajar sobre el interrogante de cómo abordar la enseñanza de la ESI en la literatura. Las primeras publicaciones son del año 2018, es decir, coincide con el auge de la ola feminista en Argentina, y representan los primeros materiales didácticos pensados tanto para la formación docente como para propuestas áulicas.

Si bien ambas colecciones traccionan en una zona en común, presentan algunas diferencias. Travesías didácticas reúne ensayos y trabajos producto de la investigación del campo de la didáctica de la literatura. Por lo que estos libros reflexionan sobre experiencias de enseñanza situadas etnográficamente, esto es, experiencias en terreno, que indagan acerca de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en contextos educativos y socioeducativos. En este sentido, el propósito de esta colección es acercar a los colegas y docentes en formación desarrollos teóricos actualizados al respecto, puestos en relación con un territorio concreto y con su práctica. Por el contrario, Artesanías docentes parte del interrogante de cómo enseñar lengua y literatura en el marco de la Educación Sexual Integral (ESI) y todas las decisiones

didácticas que ello conlleva: qué tipo de texto elegir, qué actividades desarrollar, cómo abordar la adecuación, etc. Con el fin de orientar a los docentes en la búsqueda de respuestas, esta colección ofrece una serie de propuestas didácticas pensadas para el aula de literatura de la escuela secundaria que tiene la particularidad de retomar los abordajes específicos de los Diseños Curriculares de la provincia de Buenos Aires articulados con contenidos de ESI.

En esta oportunidad, me propongo analizar tres libros de la colección Artesanías de la ESI. Este corpus está compuesto por *Texturas literarias*, de Ana Carou, Santiago Abel y Valeria Sardi, y *Fenomenal estreno* y *Po(ESI)a*, ambos de Santiago Abel, Ana Carou y Tamara Montenegro. En particular, nos proponemos examinar en estos materiales los criterios de selección de textos literarios pertenecientes a géneros prescriptos por los Diseños Curriculares y el tipo de intervenciones didácticas para el trabajo con contenidos de ESI en el aula de literatura, dado que, en efecto, la selección del corpus está basada en el género literario, criterio que está totalmente en vigencia en la práctica docente. Nos interesa examinar, por una parte, los aportes de estos materiales en la articulación de literatura y ESI y, por otro lado, los límites o dificultades para pensar esa relación.

La potencialidad de los materiales

Los tres trabajos plantean desde el inicio el interés por la plena implementación de la ESI y la posición de intervenir con propuestas didácticas en ese campo en formación con una mirada sociocultural y generizada. Estas dos perspectivas son, justamente, lo que sostiene el armado interior y la interpretación didáctica de los tres ejemplos tomados: el género y la lectura como proceso sociocultural, en oposición a otros enfoques posibles. Asimismo, se argumenta el valor de la *artesanía didáctica*, un concepto en diálogo con el de *materiales didácticos* de Gustavo Bombini (2015). En palabras de Sardi, “la artesanía didáctica se concibe como un objeto de enseñanza que se elabora en la mesa de trabajo de lxs docentes y se prueban y ensayan, modifican y transforman en la práctica en contexto”. Del mismo modo, hay una concepción de lector docente que es capaz de seleccionar qué recorrido o recorte puede llevar al aula de la multiplicidad de consignas de cada capítulo. Esta idea resulta fundamental porque expresa coherencia con pensar una propuesta diversa, para una recepción diversa, pero, en cualquier caso, el docente que la recibe tiene la autoridad suficiente para efectuar su propio recorte (Gerbaudo, 2011).

En cuanto al armado estructural de cada uno, los tres libros comparten la misma organización: un prólogo, cuatro capítulos con temas diversos, una sección de “Notas al pie didácticas” que ofrece claves de lectura de cada capítulo y la bibliografía, tanto la consultada como los textos literarios utilizados. Los capítulos en general consisten en apartados que comentan críticamente el corpus literario integrado en la propuesta didáctica y una serie de actividades destinadas a desarrollar en el aula.

En el caso particular de *Texturas literarias*, publicado en 2019, si bien este libro contiene 4 capítulos, nos interesa hacer hincapié en dos de ellos, el 1 y el 3, porque los textos incluidos pertenecen al género narrativo en sus diferentes variantes. El primer capítulo se titula “El desborde del género: realismo, fantástico y ciencia ficción”, géneros literarios con presencia hegemónica en la escuela secundaria y en otros materiales didácticos; el capítulo 3, en cambio, sigue la obra de una autora, Silvina Ocampo, lo cual coincide con uno de los lineamientos de los DC actuales: “seguir un autor”. Ambos capítulos trabajan con un corpus literario sumamente interesante y diverso para llevar al aula, atraviesan cuentos y novelas tanto del canon escolar como disruptivas de ese canon, que han empezado a integrarse en

la enseñanza de literatura a partir de la irrupción de la ESI en la escena educativa. Algunos ejemplos significativos podrían ser *Las primas*, de Aurora Venturini; “Conservas” y “Pájaros en la boca”, de Samantha Schweblin; “La calle Sarandí” y “Mimoso”, de Silvina Ocampo; *Crónicas de Nueva York*, de Pedro Lemebel, entre otros.

En *Po(ESI)a*, publicado en (2020), se trabaja con un corpus sumamente rupturista respecto de la enseñanza tradicional de la poesía en la escuela: se incorporan las poéticas de las canciones de cuna locales y los arrullos, se incorpora la obra de Néstor Perlongher, un autor poco frecuente en la escuela secundaria, se trabaja con poesía experimental en relación con la forma y el contenido poético y se dispone todo un capítulo con voces actuales del territorio latinoamericano, con un corpus poético histórico, político, íntimo, profano y novedoso.

En *Fenomenal estreno*, publicado en 2020, la espectacularidad es trabajada desde diversos ángulos, se proponen tanto obras clásicas del canon escolar (Griselda Gambaro, García Lorca, Shakespeare, teatro griego antiguo) como novedosas (Romina Paula, Ignacio Sánchez Mestre, Maruja Bustamante), pero además, se seleccionan tópicos organizadores como la renovación del teatro infantil, la escritura teatral colectiva, la escritura digital, y se revaloriza la potencia de la obra de Copi para la enseñanza del teatro en la escuela secundaria.

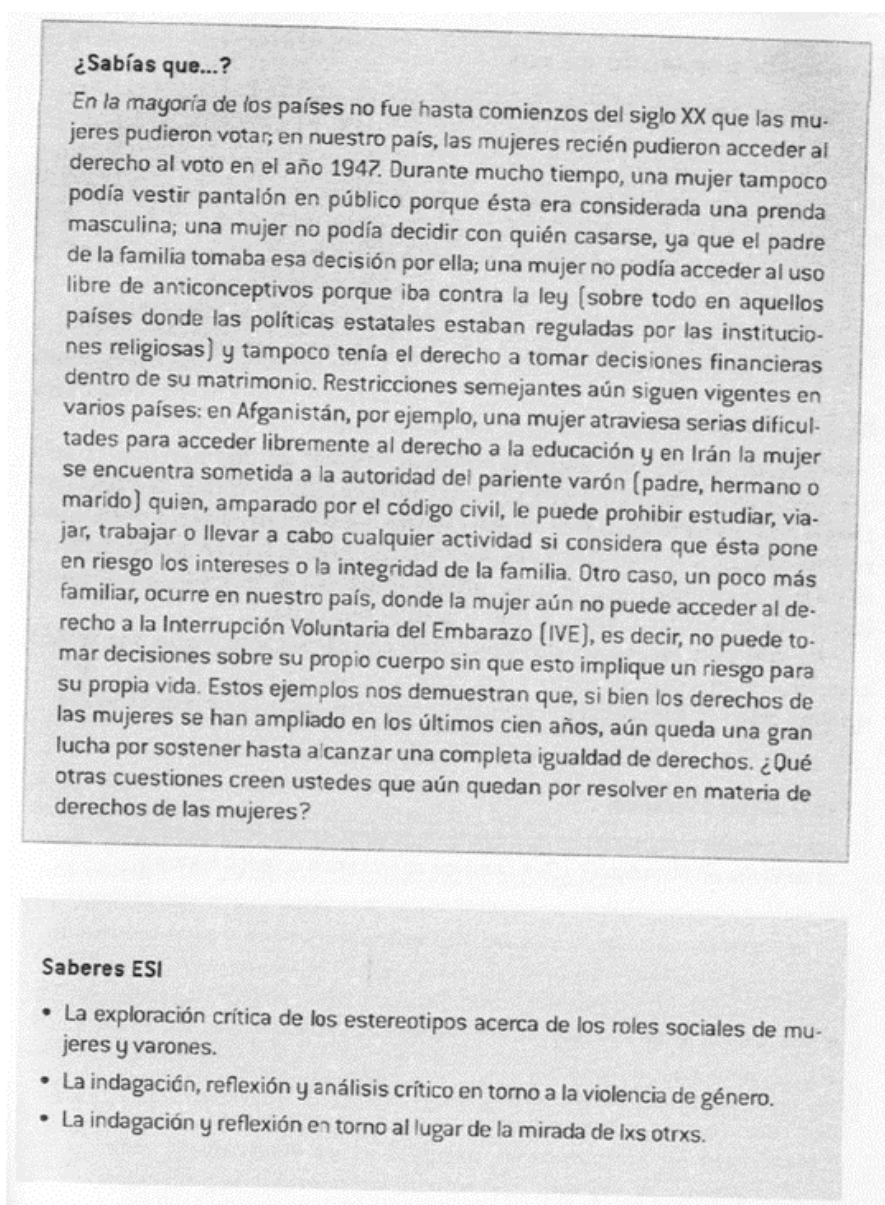
Asimismo, en los tres trabajos del corpus el análisis expuesto de las diferentes obras cuenta con un estudio crítico a la luz de bibliografía teórica actual y pertinente, que contribuye, sin dudas, a la formación del docente y colabora con la ejecución de la propuesta didáctica. Por ejemplo, en *Texturas literarias* presentar el fantástico no solo como un género literario sino como un modo, lo que permite pensar en una inversión de lo real, no solo en la negación de su existencia (Jackson, 1986); o bien, *Po(ESI)a* pensar el poema desde el lenguaje poético y en articulación con la dimensión performática, así como prestarle especial atención a la gramática como herramienta para aprehender los efectos de sentidos puestos en juego.

En ese sentido, el tratamiento de la literatura en esta propuesta es absolutamente específica del campo y con un apoyo constante en la teoría y la crítica literaria, buscando la reflexión en torno a la materialidad del lenguaje puesta en juego, y los diversos *procedimientos* que se construyen en cada texto literario particular. A su vez, tanto las actividades como los apartados de comentario crítico de las obras, les dan centralidad a los contenidos ESI, ya que las consignas apuntan a interpretar distintos acontecimientos narrados desde una lupa de género, es decir, desde una visión crítica de las construcciones socio-patriarcales de las relaciones entre las personas y con la sexualidad en general. Temáticas como el aborto, la violencia de género, los roles de género, la diversidad e identidad sexual, la conformación de las masculinidades, entre otros, son cuestiones que se abordan a partir del análisis literario.

Límites de la propuesta

Sin embargo, en ocasiones la información propiciada sobre los contenidos ESI específicos resulta insuficiente o directamente nula en ciertos casos, provocando que recaiga en los saberes previos del docente el poder establecer relaciones entre los textos literarios y la manifestación de alguno de los aspectos ESI antes mencionados. Recién en el capítulo 3 del libro *Texturas literarias* se incorporan tímidamente algunos paratextos con información sobre conceptos ESI desde la teoría de género, pero no se trata de un paratexto sistemático en cada propuesta, sino que va variando entre contenidos literarios, históricos o de ESI propiamente. En los otros dos libros, en cambio, los paratextos ESI aparecen desde el inicio, pero siempre en desventaja o de modo intermitente con los literarios o los envíos en general.

Figura 1. Paratextos específicos sobre ESI.

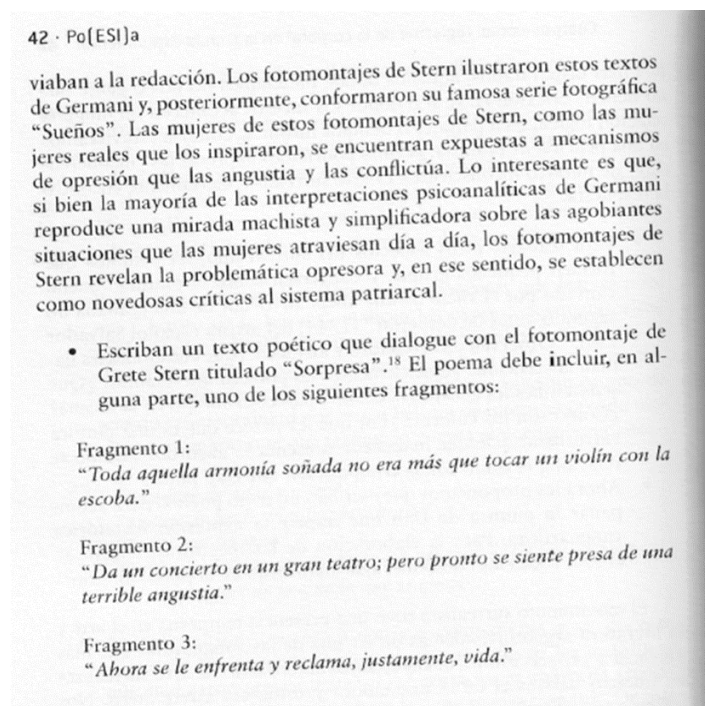


Fuente: *Texturas literarias*.

Por otra parte, las consignas brindadas para el estudio de los textos literarios por parte de lxs estudiantes responden al formato tradicional del cuestionario, que como sostiene Facundo Nieto (2020), crea dos escenarios posibles. El cuestionario puede derivar tanto en una tarea puramente *deteccionista*, en la que no se requiere ninguna comprensión profunda acerca de lo que se está pidiendo, así como presentar una complejidad *academicista* que excede el nivel de conocimiento sobre el objeto particular. Además, el cuestionario es el instrumento que por excelencia se ha instalado en la escuela como única vía mediante la cual plantear propuestas de actividades. No hay riqueza ni diversidad de consignas que tengan la funcionalidad de, por un lado, conducir a la relectura del texto, y por el otro, invitar al destinatario a *resolver un problema* (Alvarado, 2013) y poner el ingenio al servicio de construir

una interpretación estética de la obra que se trate, sino que el dispositivo obtura esa oportunidad. En relación con esto último, es preciso señalar que el hecho de que las actividades sólo se dispongan en formato de sucesión de preguntas hace que las tareas que deba realizar el estudiantado no presenten ninguna diferencia con las consignas que instan al diálogo reflexivo previo o posterior a una lectura. Pese a todo esto, las preguntas formuladas realmente apelan a mirar el texto literario a partir de sus procedimientos estéticos y reflexionar sobre los aspectos ESI que circulen en cada caso, en mayor o menor grado.

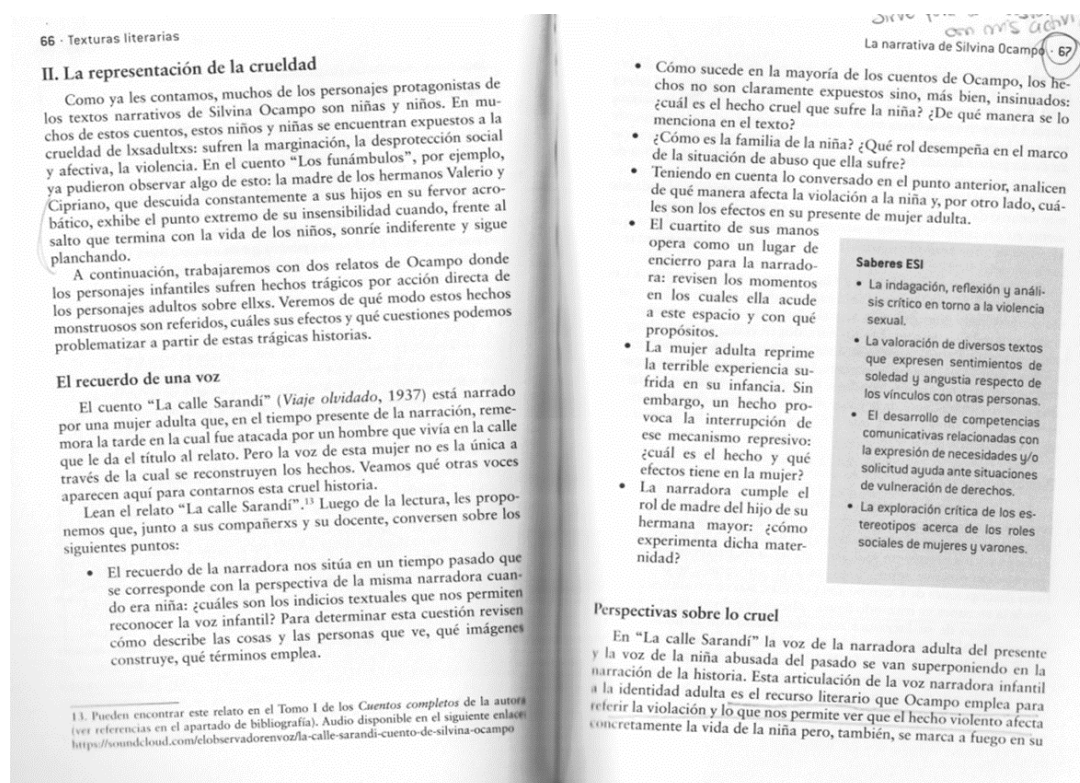
Figura 2. Actividades para la escritura de invención.



Fuente: Po(ESI)a

En lo que refiere a las actividades desarrolladas para la escritura de invención, resulta una novedad respecto de los materiales didácticos previos, ya que ninguno proponía un trabajo con la especificidad literaria y la de ESI simultáneamente, dado que nunca se ofrecían actividades que atendieran a la escritura de ficción. Aquí, en cambio, ese tipo de propuesta es consistente a lo largo de los tres libros en todos sus apartados y para todo su corpus, lo que sugiere un claro posicionamiento y conocimiento didáctico acerca de lo que comprende una *buena enseñanza* en literatura, además de un abordaje muy profundo de cada género. Las consignas de invención han sido elaboradas siguiendo completamente la propuesta del Grupo Grafein al delimitar la escritura esperada con “vallas y trampolines”, es decir, disponiendo tanto límites concretos como estímulos para la redacción y el desarrollo de la inventiva.

Figura 3. Paratextos específicos en *Texturas literarias*



Fuente: *Texturas literarias*.

Por su parte, la decisión de no ofrecer en los mismos materiales didácticos los textos literarios que se pretenden trabajar podría tener consecuencias muy concretas al momento de elegir utilizar estas propuestas o no por parte del docente, dado que la disponibilidad del texto a analizar es fundamental para implementarla. Puede resultar un trabajo extra, o incluso una imposibilidad, para el docente la búsqueda y el hallazgo de estos textos con el fin de brindárselos a sus estudiantes, aún más tratándose de un corpus que incorpora obras por fuera del canon escolar.

Por lo demás, a la luz de lo analizado se percibe una diferencia entre la precisión conceptual para el tratamiento de los contenidos literarios respecto del tratamiento de los contenidos ESI, esto es, limitar los saberes ESI interrogados en cada propuesta a una lista de temas coincidentes con los lineamientos del Ministerio de Educación, sumado a la falta de explicitación sistemática de conceptos o relaciones clave para cruzar lo literario con aspectos de sexualidad integral, agotan rápidamente la instancia de reflexión. Esto no quiere decir que no haya ninguna instancia de reflexión, o que se utilice la literatura como mero disparador de contenidos ESI, como sí sucede en otros materiales didácticos, sino que, al no sistematizar mejor el desarrollo de paratextos y apartados que se dediquen tanto a los aspectos privativos de la literatura como a los de los estudios de género, algunas veces el contenido ESI resulta desplazado por el aspecto literario. Del mismo modo, el formato de actividades adoptado podría generar que el contenido literario tampoco sea propiamente explotado debido a esto.

A pesar de estas cuestiones, justo es reconocer que se trata de las primeras propuestas que se interesan y ensayan formas de abordar la ESI desde la enseñanza de la poesía, el teatro, las narrativas fantásticas, realistas, de ciencia ficción, etc., posicionándose desde una mirada centrada en la didáctica de la literatura, conociendo sus debates, sus alcances y, en definitiva, que vienen a llenar un espacio de vacancia real.

Conclusiones

El análisis de estas tres propuestas confirma que la investigación de aspectos relativos a la educación, según Gerbaudo (2020), comporta una *zona de borde* en la que el campo de la didáctica específica se encuentra atravesada por desarrollos teóricos “que realizan aportes a cuestiones del campo de la didáctica de la literatura sin pertenecer a él” (p. 171). En este sentido, la tarea del investigador en didáctica de la literatura requiere de una serie de toma de decisiones de orden metodológico y teórico importantes, y en este caso, se intensifican aún más por la convergencia con la ESI. Estas propuestas encarnan esa zona de borde y permiten explorar las formas de resolver este problema didáctico.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2013). “La resolución de problemas”, *Escritura e invención en la escuela*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 183-194.
- Bombini, G. (2015). “Textos literarios disponibles en materiales impresos y virtuales”. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura*, Año I, N° 1, pp. 21-32.
- Chartier, R. (2000). “La mediación editorial”, *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona, Gedisa, pp. 169-183.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Gerbaudo, A. (2011). “El docente como autor del curriculum: una reinstalación política y teórica necesaria”. *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario, Homo Sapiens-UNL, pp. 17-27.
- (2020). “Cap. VI Literatura y Enseñanza”. En Dalmaroni, M., *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe, UNL. Disponible en: [https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5552/investigacion_literaria_web.pdf?sequence=1&isAllowed=](https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5552/investigacion_literaria_web.pdf?sequence=1&isAllowed=1)
- Negrín, M. (2009). “Los manuales escolares como objeto de investigación”. *Educación, Lengua y Sociedad*, Vol. VI, N° 6, pp. 187-208. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a10negrin.pdf>
- Nieto, F. (2022a). “Un aula de literatura con anteojos violetas. Notas sobre ESI formación de lectores”. *IntercambiEIS*, 16. Disponible en: <http://legacy.flacso.org.ar/newsletter/intercambieis/16/haciendo-camino-formacion-lectores>
- Petit, M. (2014). “¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura?”. *Enunciación*, 19 (1), pp. 161-171. Disponible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/7395>.

Una experiencia exploratoria en la formación docente y el encuentro con el otro (que nos habita)

ORTIZ, Patricia del Valle (ISFD 174 “Rosario Vera Peñaloza”) - patdelvalle@gmail.com

ATRIO, Nancy (ISFD 174 “Rosario Vera Peñaloza”) - nancrisatr@gmail.com

Resumen

El presente trabajo busca compartir la génesis, el desarrollo y el impasse de una experiencia reflexiva e indagatoria cuya finalidad fue iniciar un proceso de concientización y de deconstrucción de modos de percibir(se/nos) colonializantes en lo que respecta al ser docente de lxs formadores y de lxs estudiantes de la carrera del Profesorado Inglés en el ISFD 174, situado en el conurbano bonaerense. Impulsadas por este interés común, un conjunto de docentes de la práctica profesional y de las didácticas específicas, y estudiantes del cuarto año de la carrera conformamos un grupo de estudio en 2021 con el propósito de intercambiar inquietudes, socializar experiencias y discutir ejes teóricos que nos permitieran delinear cursos de acción en pos de un perfil institucional con fuerte raigambre local y pedagogías situadas. Nuestro marco teórico orientador inicial incluyó perspectivas postcoloniales, interculturales y del campo de la pedagogía crítica. Realizamos un trabajo exploratorio del perfil de ingresantes a la carrera del Profesorado de Inglés mediante la aplicación de una encuesta de preguntas abiertas a través de la cual buscamos identificar las creencias, ideas previas y motivaciones que impulsaron la elección de la carrera. El objetivo de esta exploración fue rastrear posicionamientos afectados por la modernidad/colonialidad como punto de partida para el análisis de las implicancias de dichos sesgos en la formación de futurxs profesorxs de lengua inglesa y el posterior ejercicio de dicha profesión, y como espejo de nuestras propias prácticas pasadas y futuras. En el transcurso de nuestras indagaciones nos encontramos con la perspectiva decolonial. Comprender las dimensiones allí implicadas nos provocó una suerte de impasse, desde donde repensar nuestro trabajo y nuestras propias voces. Entendemos que cualquier camino a proponer para redefinirnos como docentes de una lengua u otra necesariamente requiere de una toma de conciencia profunda de nuestros lugares de enunciación.

Palabras clave: decolonialidad – inglés – pedagogías situadas – formación docente.

Cita: Ortiz, P. del V. y Atrio, N. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Una experiencia exploratoria en la formación docente y el encuentro con el otro (que nos habita)*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsede UNAJ

Introducción

El presente documento es un reporte de una exploración sin pretensión de rigor investigativo, se trata más bien de la presentación de un recorrido, un relato de una experiencia aún en proceso. Esta experiencia se llevó a cabo entre los años 2020 y 2022 en el profesorado de inglés de un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires e involucró inicialmente a docentes de la carrera y a estudiantes ingresantes correspondientes a las cohortes 2021 y 2022.

Los antecedentes de nuestro trayecto pueden situarse a partir de dos momentos claves, convergentes, durante el curso del año 2020: una reunión de profesores y una consulta informal por parte de una estudiante. 2020 quedará inscrito en nuestras memorias sin duda alguna como “el año de la pandemia”, con evocaciones de múltiples órdenes para cada uno de nosotros. Los docentes nos vimos obligados a renovar nuestras prácticas y a recurrir a un trabajo colaborativo y de permanente interconsulta. En este marco, y en referencia al primer momento clave, un grupo de colegas, en una charla de las tantas que nos sostuvo en tiempos tan difíciles, descubrimos intereses comunes, nunca antes explicitados, que representaban preocupaciones, búsquedas, e incluso algunas zonas comunes de incomodidad respecto del ejercicio de nuestras profesiones. Nos convocaba muy especialmente la necesidad de acordar primero, para luego promover en nuestro estudiantado, las características que conforman un perfil de egresado situado, local; nos convocaba la necesidad de poder encontrar una respuesta consistente y medianamente unificada a la pregunta: ¿qué implica ser docente de inglés, hoy, en este contexto histórico y geopolítico particular en el conurbano bonaerense?

En mayor o menor grado, nuestra preocupación era producto de observaciones coincidentes entre colegas, y datos recolectados de manera informal y asistemática a lo largo de los últimos años en el marco del taller para ingresantes de la institución. Como parte de un recorrido de recepción y socialización en la vida académica que se avecina, este taller breve, que se administra al inicio de cada año con cada cohorte nueva, propone actividades de reflexión relacionadas con las motivaciones y experiencias individuales respecto de la elección de la carrera. Notábamos con frecuencia que nuestros aspirantes manifestaban creencias y supuestos ideológico-lingüísticos con sesgos fuertemente anclados en una visión imperialista anglo-usacéntrica cuya deconstrucción presentaba para los formadores un verdadero desafío. Sabemos que la formación docente es el escenario de fondo donde se construye individual y colectivamente la identidad profesional. Cada tramo de ese trayecto debe colaborar con la puesta en escena y problematización de las representaciones sociales y las concepciones que portan los estudiantes sobre su trabajo y su rol futuro.

Los estudiantes tipo de esta carrera a menudo justifican los motivos de su elección académica refiriéndose a su fascinación por la lengua inglesa y la(s) cultura(s) a ella asociadas. No hay nada intrínsecamente malo en ello, sin embargo, creemos que es menester y meta de la formación docente problematizar estas nociones y promover la reflexión sobre los supuestos e implicancias que las acompañan, y el potencial carácter colonializante que reside en ellas. Echar luz sobre posturas ingenuas y acríticas respecto del rol del inglés en la comunidad de la que somos parte permite entrever de qué manera nuestras decisiones pedagógicas obturan o colaboran con el diálogo intercultural sin perder de vista el contexto en el que dicha lengua se inscribe. También nos permite entender las tensiones en torno al deseo y la resistencia a aprender que operan en algunos estudiantes de los distintos niveles del sistema educativo.

El segundo evento convergente tuvo lugar a través de un e-mail en el que una estudiante refería su inquietud respecto del material de cátedra de una materia en el que aparecían, con cierta regularidad y de manera acrítica, frases con alto sesgo imperialista: “negro”, en inglés, o “kaffir”, término profundamente ofensivo y cargado de connotación racista, y la presentación de europeos como “discoverers” (descubridores) u “original owners” (dueños originales) del territorio africano, fueron algunos de los ejemplos ofrecidos por la alumna. Si los sesgos y supuestos de los aspirantes a la carrera nos resultaban preocupantes, cuánto más habrían de serlo decisiones del orden de la selección y tratamiento de materiales en el aula. ¿Cómo abordar este problema? ¿Cómo entender las decisiones de colegas y dialogar con ellas? Estos fueron interrogantes que complejizaron aún más nuestra búsqueda inicial.

Comprendimos que era necesario problematizar también las subjetividades y creencias acerca del rol docente de lxs formadores de formadores, incluyendo, claramente, las propias.

Para abordar este desafío, nos planteamos trazar un camino que integrase teoría y acción y que incluyese inicialmente dos dispositivos: un grupo de lectura y un trabajo exploratorio de perfil de ingresantes. La lectura conjunta de marcos teóricos nos permitió categorizar el problema con mayor claridad y precisión, mientras que indagar con mayor sistematicidad sobre las creencias y supuestos de lxs aspirantes a la carrera nos dio acceso a un reservorio de datos más confiable. Estos dispositivos iniciales fueron elaborados al servicio de un tercero, aún en proceso de construcción: el diseño de una jornada de reflexión para docentes de la carrera que invitase a la emergencia de nuestras creencias y supuestos a la luz de las de nustrxs estudiantes.

Las siguientes secciones delinean algunos ejes teóricos recopilados como resultante del primer dispositivo y la descripción del relevamiento de creencias y supuestos de aspirantes a la carrera del Profesorado de inglés. También incluimos una interpretación provisoria de la información recabada y una propuesta de continuidad.

Primeros marcos teóricos orientadores

Al comenzar, creímos conveniente enmarcar nuestro proyecto en tres líneas teóricas desde las cuales dar cuenta del vínculo entre educación y sociedad y de las implicancias de la enseñanza del inglés en Argentina. Por un lado, tomamos la pedagogía crítica posestructuralista y las perspectivas postcoloniales como marcos teóricos referenciales que nos posibilitaron la identificación y problematización de miradas imperialistas sobre la enseñanza del inglés en nuestro contexto (Partido de General San Martín, en el conurbano bonaerense), y por otro lado, consideramos las perspectivas de la interculturalidad tradicionales como posibles caminos de abordaje a los problemas detectados.

Pedagogías críticas posestructuralistas

Las pedagogías críticas se organizan en torno a dos corrientes, clasificadas como *modelos reproduccionistas* y *enfoques comunicativos de la resistencia* (Bórquez Bustos, 2006: 103). Los modelos reproduccionistas sostienen que la escuela es un instrumento de reproducción ideológica funcional al Estado que garantiza la perpetuación de las relaciones sociales y culturales dominantes. Dentro de esta perspectiva se ha señalado a menudo también que la escuela, en cada uno de sus centros educativos, ejerce también la función de calificar la fuerza de trabajo que se integrará al mundo laboral, adecuándola a los valores operantes en dicho universo. El sujeto, en esta corriente, carece de agencia puesto que no puede afectar su entorno, solamente subordinarse a la estructura, sea ésta la familia, la escuela o el Estado.

El *enfoque comunicativo* de la resistencia critica a su predecesor, el *reproduccionista*, señalando que por el contrario el sujeto conserva su capacidad de resistencia; esta vertiente “reivindica el saber dialógico-intersubjetivo que tienen los individuos, y su disposición a transformar su entorno” (Bórquez Bustos, 2006: 104). Adhiere, además, a la idea de que la escuela reproduce un orden social desigual, pero al mismo tiempo genera intersticios para su transformación. En el sistema escolar, por lo tanto, existe la posibilidad de resistencia, es decir, de que los sujetos oprimidos rechacen y generen rupturas en el sistema, transformándose en protagonistas de procesos de cambio a partir de una actitud consciente y crítica de la realidad.

Uno de los principales exponentes de la pedagogía crítica de gran interés para nosotras es Henry Giroux, fundador de la vertiente que se conoce como *pedagogía fronteriza*, o *de los límites* (González Martínez, 2006). En su versión de la pedagogía crítica, el autor aboga a favor de la necesidad de definir fines, prácticas y contenidos educativos que apunten al desarrollo de formas de transgresión y que promuevan espacios donde renovar los modos de producción de conocimiento desde los cuales revisar y recrear las propias subjetividades. El docente debe poseer un conocimiento profundo de los modos de nombrar la diferencia, y reconocer en ellos mecanismos de silenciamiento y discriminación. Debe constituirse a su vez “en aquel que cruza fronteras para legitimar la diferencia como una condición básica para entender los límites del propio conocimiento” (ibid: 85). El estudiante también debe concebirse a sí mismo como el “que cruza fronteras, como gente que entra y sale de los límites contruidos en torno a coordenadas de diferencia y poder” (ibid: 85).

Giroux denuncia el proceso de desmantelamiento histórico que están llevando a cabo las fuerzas neoliberales con el fin de configurar un mundo cuyas democracias estén subordinadas a la “inevitabilidad de las leyes económicas” (Giroux, 2020: 79). La relación entre pedagogía y política son indisolubles; las escuelas no son nunca instituciones neutrales, sino que responden a un orden industrial capitalista y a la lógica de la eficiencia. Lxs trabajadores de la cultura, entre los que se cuenta a lxs de la educación, y muy particularmente lxs involucradxs en el nivel superior (Giroux, 2020) tienen la responsabilidad de contrarrestar estas fuerzas deshumanizantes, “educando para el cambio institucional, contra la opresión y a favor de la democracia, tanto dentro de las escuelas como en otras esferas públicas opositoras al poder que se encuentren a nivel de la sociedad en general” (Bórquez Bustos, 2006: 171). Para ello, es necesario articular nuevas formas de pedagogías críticas que permitan vislumbrar otros mundos posibles.

Perspectivas postcoloniales

Las teorías poscoloniales analizan y cuestionan desde una perspectiva crítica las relaciones de poder y las estructuras de dominación establecidas durante el período de colonización y sostenidas por diversos mecanismos hasta el día de hoy. Estos enfoques intentan explicar el impacto del colonialismo y la colonización en la cultura, en la producción de conocimiento, en la construcción de identidad y en los entramados sociales que fueron estableciéndose en los pueblos colonizados.

Las teorías poscoloniales, aplicadas al contexto de la enseñanza del inglés, exploran las implicaciones de enseñar un idioma que ha sido históricamente vinculado con el poder colonial y el dominio cultural. En territorios ex-colonia, la enseñanza del inglés ha sido percibida a menudo como un dispositivo para perpetuar la dominación y la subordinación cultural. En torno a esta situación, se plantean interrogantes acerca de quién tiene acceso al aprendizaje de este idioma y quién se beneficia de ello. Se critica la imposición de estándares lingüísticos y culturales occidentales como norma debido a los riesgos que tal imposición conlleva, como por ejemplo la marginalización y la pérdida de las lenguas y culturas locales.

En respuesta a estas críticas, diversxs autores alineados en esta perspectiva han desarrollado enfoques pedagógicos que postulan una enseñanza contextualizada, que atienda la diversidad lingüística y cultural de lxs estudiantes, que valore y promueva identidades y conocimientos locales y reivindique la autonomía de lxs docentes respecto al diseño de materiales y el quehacer en el aula. Además, se promueve la incorporación de voces y perspectivas no occidentales en los materiales educativos.

Dos autores nos han resultado de particular interés para atender nuestro recorte de estudio: Kumaravadivelu, pensador que introdujo lo que hoy se conoce como la condición postmétodo, y Robert Phillipson, con su concepto de imperialismo lingüístico.

Tanto Kumaravadivelu como Phillipson abordan el tema de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas desde una perspectiva crítica y sociopolítica. Aunque sus enfoques son diferentes, comparten preocupaciones similares en relación con las desigualdades lingüísticas y la influencia del poder en la educación de segundas lenguas.

Kumaravadivelu ha desarrollado el concepto de "condición postmétodo" como un enfoque crítico y reflexivo para la enseñanza de segundas lenguas. La condición postmétodo reconoce las limitaciones de los enfoques tradicionales basados en métodos predefinidos y propone una perspectiva más amplia y flexible que podría verse no ya como un método alternativo sino como una alternativa a la noción de método.

Kumaravadivelu, entonces, cuestiona la noción de la existencia de un único método posible para la enseñanza del inglés a la espera de ser descubierto; critica la categoría de método desde el punto de vista de su validez y utilidad; y sostiene que la noción de un método universal borra las particularidades, necesidades e intereses históricos, geográficos y socioeconómicos locales. Este enfoque teórico busca generar pedagogías situadas a partir de una ruptura epistémica. Kumaravadivelu (2006) resalta la necesidad de que todos los actores (desde lxs responsables de la formulación de políticas educativas hasta docentes) respondan a las necesidades y experiencias de sus contextos laborales. También plantea como necesario un mayor agenciamiento por parte de lxs docentes, poseedores de un "saber-hacer" que habilita la posibilidad de convertir sus praxis en teoría y sus teorías en prácticas.

Kumaravadivelu (2006) describe las interconexiones entre el proceso de globalización mundial, el imperio y la lengua inglesa, y nos alerta sobre el rol que, en dicha intersección, podrían desempeñar consciente o inconscientemente lxs profesionales de la enseñanza del inglés. Es inevitable ver en este idioma un dispositivo de reforzamiento de prácticas colonializantes, de imposición de formas de producción, sistema de signos y símbolos, y dinámicas de poder a expensas de las riquezas pluriculturales y pluri-lingüísticas locales (Estermann, 2014).

En respuesta a esta situación, se considera imperioso problematizar ciertas nociones en torno al inglés que se presentan como neutrales y desideologizadas, y desnaturalizar el papel hegemónico que ejercen respecto de otras lenguas en ámbitos relacionados con la comunicación, la inclusión y el acceso al conocimiento y la tecnología (Zucchi, s.f).

A su vez, Phillipson, a partir de su noción de imperialismo lingüístico, destaca la forma en que algunas lenguas poderosas y dominantes ejercen influencia sobre otras lenguas más débiles. Argumenta que el imperialismo lingüístico es un fenómeno político, económico y cultural que está estrechamente relacionado con el colonialismo y el dominio geopolítico.

Phillipson sostiene que el imperialismo lingüístico se manifiesta de diferentes maneras. Una de ellas es a través de la expansión y promoción de las lenguas dominantes en diversas esferas de la sociedad, como la educación, los medios de comunicación, la tecnología y el comercio. Esto a menudo lleva a la supresión y marginalización de las lenguas locales y minoritarias.

Otra forma de imperialismo lingüístico, según Phillipson, es la imposición de políticas lingüísticas que favorecen a las lenguas dominantes en detrimento de las lenguas locales. Esto puede incluir la adopción de una lengua extranjera como idioma oficial, la prohibición o restricción del uso de lenguas minoritarias en la administración pública y la educación, o la

promoción de una lengua como la única vía para acceder a oportunidades sociales y económicas.

Phillipson critica la noción de que el aprendizaje de una lengua dominante es un medio para el progreso individual y considera que esto perpetúa las desigualdades entre las lenguas y las comunidades lingüísticas. Además, plantea la necesidad de políticas lingüísticas más equitativas y el respeto por la diversidad lingüística como una cuestión de justicia social y derechos humanos.

Finalmente, Phillipson (2018) caracteriza al imperialismo lingüístico como estructural, ideológico y hegemónico. Estructural en tanto que hay elementos ya presentes en la cultura, la educación, la economía y otras esferas de vida que refuerzan su papel dominante; ideológico ya que se funda en creencias y supuestos no racionalizados, y hegemónico puesto que se ha naturalizado su dominancia para gran parte de la población.

La perspectiva intercultural

Según Walsh (2010) el interés por la interculturalidad en América Latina surge como un esfuerzo por eliminar la discriminación, atender la diversidad étnica y cultural y construir una sociedad más igualitaria. Este interés fue en gran parte impulsado desde los movimientos sociales indígenas en los 80 y luego fue instalándose en la sociedad, particularmente en el ámbito educativo. Sin embargo, la popularidad del concepto devino en su sobreutilización, desdibujamiento y banalización. Walsh considera que actualmente la interculturalidad puede ser entendida desde tres perspectivas muy diferentes que refieren a distintas representaciones y usos.

La primera perspectiva de interculturalidad es la *relacional*. Es la forma más elemental ya que su uso remite simplemente al contacto entre personas o tradiciones pertenecientes a distintas culturas y se limita a un nivel individual, suprimiendo cualquier referencia a entramados sociales. Este encubrimiento o subestimación de las relaciones de poder y de la conflictividad que estas relaciones conllevan resultan en una visión de la interculturalidad descontextualizada, lavada e ingenua que no da cuenta de la jerarquización cultural implícita en ella ni del dominio que ciertas culturas ejercen sobre otras.

La segunda perspectiva, denominada *funcional*, responde a la necesidad de complejizar el concepto de interculturalidad integrando componentes sociales y políticos. Esta perspectiva se diferencia de la relacional ya que da cuenta de los contextos sociopolíticos en los cuales están inmersos los sujetos. Se centra en la promoción del diálogo, la tolerancia y la igualdad. Desde esta mirada se propone el desarrollo de una actitud positiva hacia la diversidad cultural, la inclusión y el manejo de conflictos interculturales. Sin embargo, deja de lado la búsqueda de las causas de las asimetrías jurídicas, políticas y sociales, no cuestiona su origen o su prolongación en el tiempo, y de este modo se vuelve *funcional* a los países o culturas dominantes. Según Walsh “el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social” (ibid: 78).

La tercera perspectiva es la *interculturalidad crítica*. Aquí el foco de la discusión se traslada desde el reconocimiento de la diversidad y la tolerancia hacia las estructuras de poder institucional dentro de las cuales se constituyen desigualdades. La interculturalidad crítica concebida por Walsh es un proceso que intenta transformar las condiciones ontológicas, epistemológicas, éticas y pedagógicas que fueron generadas a partir de la matriz colonial de poder “racializado y jerarquizado” (ibid: 78). El interculturalismo crítico no *funciona* como

dispositivo de la lógica institucional-estructural dominante por lo cual no se ejerce de arriba hacia abajo. Por el contrario, desde esta perspectiva, se pone en marcha un proceso construido “de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización” (ibid: 88).

Perspectiva decolonial

Existen similitudes y diferencias entre las perspectivas poscoloniales y lo que devino luego como el giro decolonial difíciles de abordar sintéticamente sin incurrir en un reduccionismo, no siendo necesariamente el objetivo del presente artículo. Para la finalidad de nuestro trabajo servirá distinguir algunos elementos que aportan esclarecimiento sobre el tema. En el caso de las perspectivas poscoloniales, su origen se encuentra principalmente ligado a estudios culturales y literarios, producidos por intelectuales indios, palestinos y argelinos provenientes de países que habían sido colonizados por imperios europeos, tales como Edward Said, Gayatri Spivak y Homi Bhabha. El concepto en sí mismo, poscolonialidad, data del año 1947 y está asociado a los procesos independentistas de India, pero el desarrollo teórico es más tardío, hacia fines de la década de 70, y se circunscribe inicialmente a universidades norteamericanas (Gómez Vélez *et al.*, 2017).

Estos trabajos analizan críticamente las estructuras de poder y las relaciones coloniales y buscan examinar cómo el colonialismo ha influido en la cultura, la identidad y el conocimiento de los pueblos colonizados, y cuestionan las formas en que las narrativas y prácticas coloniales continúan afectando a las sociedades contemporáneas. Las teorías poscoloniales a menudo se centran en la producción cultural, la representación y la resistencia a través del discurso.

Podemos decir que los estudios poscoloniales preceden a los decoloniales y emergen con la intención de subsanar algunas de sus limitaciones (De Sousa Santos, 2022). El giro decolonial surge de la teoría decolonial que se origina en América Latina y está más estrechamente asociada con la filosofía y las ciencias sociales de pensadores como Anibal Quijano, Silvia Rivera Cusicanqui, Enrique Dussel, y Walter Dignolo, entre muchos otros. El giro decolonial amplía el alcance de las teorías poscoloniales al enfocarse en la necesidad de dismantelar las estructuras coloniales y descolonizar tanto los saberes como las prácticas. Se basa en la crítica de la modernidad y del eurocentrismo, devela el rol fundamental que cumple el concepto de raza como principal factor de determinación de un ordenamiento jerárquico social y político; y busca desafiar la persistencia de las lógicas coloniales en todos los aspectos de la sociedad, incluyendo la economía, la política, la educación y la cultura.

El giro decolonial también enfatiza la importancia de la interculturalidad y la pluriversalidad, es decir, la coexistencia de múltiples epistemologías y formas de conocimiento, en contraposición a la imposición de un único modelo de pensamiento. La perspectiva decolonial busca construir una crítica radical y una transformación de las estructuras sociales y del pensamiento, con el objetivo de lograr la justicia social y la liberación de los pueblos colonizados.

Aplicada a la enseñanza del inglés, la perspectiva decolonial plantea la posibilidad de desnaturalizar y romper con discursos y praxis modernas que tratan a “el” inglés (o sea al inglés euronorteamericano estandar) y a su enseñanza como *commodities*, que con discursos desarrollistas continúan colonizándonos. También, desde una perspectiva decolonial se plantea la necesidad (re)presentar las ausencias y otredades que inexorablemente producen los relatos modernos.

La experiencia: relevamiento de creencias en aspirantes al profesorado de inglés

El relevamiento de creencias se llevó a cabo en el taller de ingresantes a la carrera correspondiente a la cohorte 2021, y se replicó en el de la cohorte 2022. El taller de ingresantes se desarrolla todos los años y en todas las carreras en la institución durante el mes de marzo. Su finalidad es la recepción y acogimiento de lxs aspirantes, y el acompañamiento en los primeros pasos de socialización en la vida académica e institucional. Participan de su administración docentes de las diversas carreras y alumnxs avanzadxs. Consiste brevemente en encuentros diarios donde se proponen tareas que anticipan las especificidades de cada profesorado y donde se promueve la reflexión sobre las implicancias del ejercicio de la docencia, focalizándose fuertemente en los roles de lxs estudiantes y de lxs docentes.

En el marco de dichas actividades, implementamos un cuestionario para el relevamiento de la información que nos interesaba recabar. Elaboramos una encuesta sencilla que constaba de dos preguntas: ¿Por qué crees que se enseña inglés en la escuela? ¿Por qué elegiste como carrera el profesorado de inglés? La encuesta se administró como parte de las tareas planificadas para el taller, asociada en particular a uno de los encuentros presenciales, era de carácter anónimo y virtual, asincrónico. Respondieron a ella 41 estudiantes de la primera cohorte y 33 de la segunda.

Lxs participantes de la encuesta provienen mayormente de la región educativa número 7 que incluye los partidos de San Martín, Tres de Febrero y Hurlingham. En menor número encontramos aspirantes provenientes también de la región educativa número 6, especialmente del distrito aledaño de Vicente López. El rango de edades se distribuye con gran variabilidad entre los 18 y los 65 años.

Interpretación de la información recabada

Como expresamos en el apartado sobre los marcos teóricos estudiados, elegimos inicialmente como lentes de análisis a las perspectivas de la pedagogía crítica, las teorías poscoloniales, el imperialismo lingüístico y la interculturalidad. Durante el despliegue de ese primer dispositivo que fue el grupo de lectura y habiendo aplicado ya la encuesta a la primera cohorte, nos encontramos con lo que actualmente se denomina el giro decolonial.

Las lecturas compartidas nos permitieron sistematizar una serie de categorías para abordar el análisis de las respuestas y reconocer líneas comunes e ideas recurrentes. Pudimos rastrear, como era de esperarse, elementos asociados a lo que podríamos denominar como *valores de la modernidad*, por ejemplo, las creencias en la validez universal del idioma en cuestión, el acceso a un mejor contexto laboral garantizado por el conocimiento del inglés, la posibilidad de contacto con otras culturas a través de viajes o del uso de las tecnologías, la noción de supremacía incuestionada “mundial”, “global” “universal” de la lengua inglesa por sobre otras, y los beneficios cognitivos que proporciona el aprendizaje de una lengua segunda. Asimismo, pudimos identificar también una incipiente conciencia respecto de la educación como herramienta igualadora de oportunidades, acompañada de observaciones que resaltaban la posibilidad de aprender inglés en niñxs de recursos limitados, quienes de otro modo no habrían tenido contacto con el idioma. Los elementos previamente enumerados se presentaban ausentes de toda crítica o reflexión que sustentase su validez, a modo de verdades naturalizadas, vacías de toda vinculación política o histórica que fuera más allá de una consecuencia natural de los procesos de modernización y globalización cultural y económica.

El derrotero: una apuesta trans-disciplinaria

Es necesario retomar en este punto la vinculación entre el segundo dispositivo, el de recolección de datos como insumo de trabajo y reflexión, y el tercero, a saber, el diseño de jornadas de reflexión orientadas a los formadores de la carrera de inglés. Nuestro proyecto inicial partía del supuesto de que pensar sobre las creencias y preconcepciones de lxs alumnxs crearía un clima facilitador para la emergencia de las propias convicciones y juicios, y, desde ese lugar, problematizarlas en pos de un perfil profesional histórica y geopolíticamente situado. Sin embargo, transitar el recorrido hasta aquí descrito, incluyendo el encuentro con el giro decolonial, nos ha transformado profundamente la mirada, y esperamos, también en alguna medida nuestras propias subjetividades.

La elaboración de este documento nos encuentra en este impasse de reconocimiento interno, de recorrido de nuestras propias voces, y de intento de comprensión de los lugares desde donde dichas voces emergen. Lo que inicialmente se presentó como un asunto del orden disciplinar, puramente vinculado al perfil del profesor de inglés, hoy se nos revela como afectante a la comunidad toda. Lo que parecía circunscribirse casi exclusivamente a la enseñanza de una lengua meta de corte imperialista, hoy expande ilimitadamente su espectro de aplicación.

Así es como hemos decidido extender la participación en el proyecto a docentes que compartan el interés por “desarmarnos”, “repensarnos” y “observarnos” en pos de una opción decolonial para nuestras prácticas, independientemente de las disciplinas. Al momento de escritura del presente trabajo, el equipo ha incorporado profesores de geografía, de filosofía y especialistas en Educación Sexual Integral. Lo que inicialmente parecía un recorte efectivo de problema hoy nos queda corto. Nuestra apuesta apunta a un abordaje mucho más amplio, transdisciplinar y refundacional. En este impasse nos situamos, para comenzar a reconfigurar nuestro trabajo con la esperanza de un horizonte mucho más enriquecedor.

Conclusiones

¿Podemos enseñar inglés sin ser cómplices de la modernidad/colonialidad? Con esta pregunta cerramos nuestra ponencia y es hoy claramente uno de nuestros desafíos. Desandar las identidades y subjetividades no es pertinencia única de lxs estudiantes de la carrera de inglés, tampoco hemos de ser lxs docentes sus “guías esclarecedoras”. Ésta sin duda es una tarea conjunta, retroalimentada, y sin jerarquías presupuestas. La pregunta se despliega provisoriamente en nuevas metas: una convocatoria integral a la comunidad educativa toda con el afán de coincidir en el deseo de una propuesta educativa cuya decolonialidad se palpe en los programas de las materias, las prácticas pedagógicas, la producción de materiales de trabajo propios, la incorporación de producciones locales, y fundamentalmente la instalación de un diálogo permanente interdisciplinar entre colegas y con alumnxs.

Conectar con la propuesta decolonial implicó, para quienes decidimos abrazarla, un desgarrar. Comprender nuestra historia, sus implicancias y ese “no lugar” donde quedamos emplazadas nos desconcierta. Sin embargo, decidimos continuar, y haciéndonos eco de la invitación recientemente extendida por Walter Mignolo en la reciente presentación de su libro¹, hemos descubierto la posibilidad de escribir acerca de aquello que no solo nos compromete

¹ Presentación del libro *El lado más oscuro del renacimiento*, de Walter Mignolo en Feria Internacional del libro de Buenos Aires, 28 de abril de 2023.

cognitivamente sino también sobre aquello que nos emociona, nos duele, nos esperanza. Escribir sobre lo que “nos enoja”, como exhorta este autor, realmente vale la pena.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Z.; Porta, L., y Sarasa, M. C. (2019). “Aportes a la didáctica del nivel superior desde la investigación narrativa: buenas prácticas y biografías de profesores memorables”. *Anuario digital de investigación educativa*, N° 21, julio.
- Baum, G. (2021). “Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra”. *Cuadernos de la ALFAL*, N° 13 (2), noviembre, pp. 133-168.
- Borquez Bustos, R. (2006). *Pedagogía crítica*. México, Trillas.
- De Sousa, B. (2022). *Poscolonialismo, descolonialidad y epistemologías del sur*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- Estermann, J. (2014). “Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. Polis”. *Revista latinoamericana*, Vol. 13, N° 38, agosto, pp. 347-368.
- Giroux, H. (2011). *On critical pedagogy*. Londres, Bloomsbury, 2020.
- Gómez Vélez, M. I.; Saldarriaga Grisales, D. C.; López Gil, M. C., y Zapata Botero, L. M. (2017). “Estudios decoloniales y poscoloniales. Posturas acerca de la modernidad/colonialidad y el eurocentrismo”. *Ratio Juris UNAULA*, Vol. 12, N° 24, pp. 27-60.
- González Martínez, L. (2006). “La pedagogía crítica de Henry A. Giroux”. *Revista electrónica sinéctica*, N° 29, agosto-enero, pp. 83-87.
- Guzmán Palacios, L. A. (2018). *La construcción de la identidad profesional docente. Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado*. Tesis doctoral. Universitat de Girona, España.
- Kumaravadivelu, B. (2016). “The decolonial option in English teaching: can the subaltern act?”. *TESOL quarterly*, N° 50, marzo, pp. 66-85.
- Mignolo, W. (2001). “Colonialidad del poder y subalternidad”. En Rodríguez, I. *Convergencia de tiempos*. Amsterdam, Rodopi, pp. 155-183.
- Moncada Vera, B. S., y Chacón Corzo, C. T. (2018). “La hegemonía del inglés: una mirada desde las concepciones de un grupo de profesores de inglés en Venezuela”. *Íkala*, Vol. 23, N° 2, mayo, pp. 209-227.
- Quijano, A. (1992). “Colonialidad y modernidad/racionalidad”. *Perú indígena*, Vol. 13, N° 29, pp. 11-20.
- Vanegas Ortega, C., y Fuentealba Jara, A. (2019). “Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores”. *Perspectiva educacional*, Vol. 58, N° 1, pp. 115-138.
- Phillipson, R. (2018). “Linguistic imperialism and NNESTs”. En Lontas, J., y TESOL International Association. *The TESOL encyclopedia of english language teaching*. Disponible en: DOI:10.1002/9781118784235.eelt0023.

- Walsh, C. (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En: Viaña, J.; Tapia, L., y Walsh, C. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz, Instituto Internacional de Integración, Convenio Andres Bello, pp. 75-96.
- Zucchi, M. (s.f.). "La enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito del sistema escolar argentino". Disponible en:
https://www.academia.edu/30368790/La_ense%C3%B1anza_de_lenguas_extranjeras_en_el_%C3%A1mbito_del_sistema_escolar_argentino.

Malla y Red: disimetría e interferencias en el diálogo entre Europa y América Latina

PERNA, María Cecilia (UNAJ, UNA) - ceciliaperna@gmail.com

Resumen

En esta ponencia se indaga en el concepto de red como herramienta articuladora de en el entramado de producción artística e intelectual en Latinoamérica y su vínculo con Europa. Para ellos se aborda problemáticamente el uso que hacen de este concepto Claudio Maíz y Álvaro Fernández Bravo, articulando sus ideas con la diferenciación entre *malla* y *red*, desarrollada por el antropólogo Tim Ingold (2015), como dos modos diferenciales de configurar territorios y recorridos en la modernidad, y con el texto clásico de Silviano Santiago, en el que desarrolla el concepto de “entre-lugar”, para abordar los vínculos posibles entre Europa y Latinoamérica.

Palabras clave: red – malla – territorio – Latinoamérica – modernidad.

Cita: Perna, M. C. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Malla y Red: disimetría e interferencias en el diálogo entre Europa y América Latina*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

En el Proyecto de Investigación “Redes Culturales en América Latina” –llevado a cabo en la Universidad Nacional Arturo Jauretche y en el que se enmarca esta ponencia– nos proponemos el análisis de distintos episodios que, como nodos culturales, son relevantes para el entramado de producción artística e intelectual, que se entreteje en el territorio latinoamericano. Para este propósito, el concepto de *redes* es central, como articulador de los diversos dispositivos materiales y su circulación. Es en este concepto que comenzaremos indagándonos, preguntándonos específicamente por su relación con los territorios y por su relación histórica con la modernidad y los procesos de conquista y colonización en América.

Como señalan Maíz y Fernández Bravo en “Episodios en las redes culturales en América Latina” (2009) el concepto de red resulta muy efectivo a la hora de deshacerse de la categoría de lo nacional. Esta categoría fue perdiendo productividad a lo largo del siglo XX y, hoy en día, resulta evidentemente limitante, frente a otras nuevas categorías de análisis surgidas de diversos campos de estudio, que tienden a abolir las divisiones rígidas y pensar campos expandidos de investigación, en los que primen, en palabras de los autores, “objetos híbridos trans”.

Así caracterizan la red Maíz y Fernández Bravo: “La red tiene una naturaleza dinámica e inestable que conecta puntos distantes entre sí y articula un territorio cultural de fronteras menos estables y tangibles que la nación. Las redes son por naturaleza elásticas y porosas.” (2009: 13) Esta elasticidad y porosidad, también lleva a preguntarse por los límites: ¿hasta dónde llega una red? ¿Cuándo o cómo cambia de naturaleza? ¿En qué punto deviene otra red distinta? Y también, ¿cuál es el modo en que la red se vincula con un territorio y con su historia? ¿Qué permite que nombremos una red (o un grupo de redes) específicamente como latinoamericanas, si justamente lo que está en juego en este concepto es una “flexibilidad y porosidad” que dan lugar a lo inespecífico? Esta relación entre red y territorio es uno de los puntos a los que volveremos pronto.

Otra cuestión que nos interesa es el modo en que Maíz y Fernández Bravo entienden la red como instancia de mediación. Los autores presentan las redes como dispositivos de articulación que “median” en diferentes instancias: en el mercado de bienes simbólicos, *tráfico* modas y lecturas; entre el lado exterior e interior de las fronteras nacionales o dentro de marcos regionales, *transportando* capital simbólico en ámbitos desiguales, y entre las elites y las clases medias emergentes, acercándose “a un discurso antiimperialista porque [las redes] son recursos de supervivencia para escritores marginales y subalternos” (23). Estas redes, en tanto instancias mediadoras, se presentan como corredores por los cuales se “transporta”, se “tráfico” y se “intercambian” sentidos y capitales simbólicos. Estos corredores desterritorializados (los autores, de hecho, hablan de una “experiencia modernista abiertamente desterritorializada” para Latinoamérica) aparecen como desanclados de la historia y de las instancias políticas –incluso diríamos de violencia política– que implicaron para Latinoamérica los procesos de modernización. Según ellos, si bien quienes participan de una red parten de una asimetría, para incorporarse a ésta deben tener la voluntad de disminuirla, buscando la fraternidad, dentro de “políticas de la amistad”. La red, entonces, puede actuar como un espacio de negociación entre nodos asimétricos o articularse configurando un enemigo externo a ella (es el caso en que asumen discursos antiimperialistas) pero, en todo caso, el ingreso mismo a la red implica una “despolitización negociada” de sus participantes.

Es inevitable preguntarse, ¿cómo llegaron allí estas redes, en tanto instancias religadoras extraterritoriales, que exigen para ingresar en su circuito una suerte de capitulación frente a su poder comunicante, una especie de amansamiento despolitizador? Pero aún más: tal como estos autores la conciben, ¿es la red una categoría de análisis dispuesta *a posteriori* sobre el recorte de un objeto de estudio –lo que implicaría ignorar en la construcción de ese objeto las aristas disonantes, asimétricas, “salvajes” del material a tratar–?, ¿o son las redes instancias operativas históricas que posibilitaron determinados eventos, la aparición de nuevas configuraciones materiales? Si es así, ¿son las redes previas a esas configuraciones, a esos dispositivos materiales que posibilitan y hacen circular?, ¿son previas a los miembros que participan en ellas?, ¿o bien todos –red, eventos y participantes– se constituyen a un mismo tiempo? Y si se constituyen todos a un mismo tiempo, ¿cómo es posible que la participación en una red reclame una “despolitización negociada” a quienes la integran? ¿En qué instancia previa a su constitución se demanda esa renuncia? ¿Hay una violencia, una confrontación, que se deja fuera de la red, como un par de zapatos embarrados antes de entrar a una habitación? ¿Dónde se dejan? ¿Qué es ese afuera barroso? ¿Es el territorio con sus instituciones –estatales y, por tanto, nacionales– que es preciso desterrar del concepto de red? ¿Qué guardián nos mira los zapatos antes de subírnos a la red desterritorializada, para asegurarse de que la “despolitización negociada” sea un hecho y la red no se embarre?

La amplia caracterización que Maíz y Fernández Bravo hacen de la red deja muchos interrogantes en cuanto a su naturaleza como dispositivo y sus usos como categoría de análisis. Especialmente cuando se trata de su relación material con los territorios. Dicen los autores: “...la red establece el perímetro, marca límites, incluye y excluye dentro de un territorio que se recorta a partir de su misma conformación. La red no es un efecto de condiciones materiales anteriores a ella (desarrollo tecnológico, organización geopolítica) sino más bien al revés: el territorio es efecto de las redes culturales que lo determinan” (16-17). Y aunque luego aclaran que sí hay cuestiones materiales que afectan las particularidades de cada red a lo largo del tiempo y las geografías, no deja de notarse en este fragmento el valor predeterminante de la red cultural sobre el territorio, como si la cultura fuera una fuerza ajena a las relaciones materiales de los cuerpos sobre el terreno.

Dicen Maíz y Fernández Bravo: “Si pensamos la cultura latinoamericana en el largo plazo [...] estuvo en rigor *desde siempre* atravesada por el problema de las redes, las identidades impuras y las lenguas mestizas”. (13) Vale preguntarse qué significa aquí “desde siempre”: ¿hay acaso un desde siempre de la cultura latinoamericana?, ¿o existe un momento histórico nodal en que estas cuestiones se cruzan para configurar lo que sea Latinoamérica? La respuesta es que lo hay: es el momento constitutivo de la modernidad, asociado a los procesos de conquista y colonización. Así lo expone Silviano Santiago en su ensayo “El entrelugar del discurso latinoamericano”, la conquista y colonización de América implicó “gracias a la intransigencia, la astucia y la fuerza de los blancos” (1971: 61) la posible unificación de lengua, religión y, por eso, Estado sobre los cuerpos y las culturas que habitaban ese territorio que hoy llamamos “Latinoamérica”. Las variadas lenguas y concepciones de lo sagrado que tenían los pueblos indígenas son en la conquista sustituidos por el signo unificado de Europa. Escribe Santiago: “América se transforma en copia, simulacro que desea asemejarse cada vez más al original, incluso cuando su originalidad no puede ser encontrada en la copia del modelo original, sino en un origen que fue completamente borrado por los conquistadores. Mediante el exterminio constante de trazos originales y el olvido del origen, el fenómeno de la duplicación se establece como la única regla válida de civilización” (62). Es este exterminio –de cuerpos, de lengua, de ideas sagradas, de maneras de vivir– lo que marca el inicio de aquel “problema de las redes, las identidades impuras y las lenguas mestizas” (13) del que hablan Maíz y Fernández Bravo. Un inicio históricamente y territorialmente localizable, un inicio de “lo latinoamericano”. No hay ningún “desde siempre”, más que como efecto del mismo proceso de borramiento del origen. Lo que hay en rigor es un “desde el comienzo”, *este* comienzo. El intento europeo de volver América tabula rasa, campo neutro, superficie plana sobre la cual (re)construir(se) a su semejanza, extendiéndose en esa mancha autorreplicante y devoradora que se llamó “modernidad”. Pensar el territorio como efecto de las redes culturales que lo determina, tal como Maíz y Fernández Bravo lo hacen, implica reproducir ese momento fundador de modernidad, en que la red, en tanto cultural, es portadora de pureza unificadora: *una* cultura, *la* cultura europea, sobre un territorio que es superficie homogénea, con un pasado borrado a la fuerza. Es por este trabajo violento de borramiento del origen y la memoria que el territorio puede ser pensado como efecto de una red que lo precede y el problema de la red puede plantearse “desde siempre” en el corazón de lo latinoamericano.

Tal como Santiago señala, el mestizaje cumple una función crucial en este proceso de constitución de lo latinoamericano y, esto es lo central de nuestro argumento, ese mestizaje no sería lo propio de las redes. Escribe Santiago:

El renacimiento colonialista engendra, a su vez, una nueva sociedad, la de los mestizos, cuya principal característica es el hecho de que la noción de unidad sufre una voltereta, contaminándose a favor de una mixtura sutil y compleja entre el elemento europeo y el elemento autóctono –una especie de infiltración progresiva realizada por el pensamiento salvaje, es decir, la abertura del único camino posible que podría llevar a la descolonización (64).

Volvamos a la cita de Maíz y Fernández Bravo: “Si pensamos la cultura latinoamericana en el largo plazo [...] estuvo en rigor *desde siempre* atravesada por el problema de las redes, las identidades impuras y las lenguas mestizas” (13). Ahora, no sólo podemos decir que no hay tal “desde siempre” para América Latina, sino un “desde el comienzo”, ese comienzo marcado por la conquista y la colonización, aún más, por el movimiento de modernización que estas fundan. También podemos decir, leyendo a Santiago, que el problema de las redes y el de

las identidades impuras y las lenguas mestizas son de naturaleza completamente diversa. Las redes, como veremos a continuación siguiendo a Tim Ingold, son una formación propia de la cultura moderna y homogeneizadora de la Europa mercante e imperial, mientras que el mestizaje, tal como lo señala Santiago, corresponde con su resistencia en el territorio. Estas dos instancias, son diversas, aunque no meramente opuestas. Se implican, se solapan y entretajan cuando nos referimos a formaciones latinoamericanas, pero eso no quita que su status histórico y político sea divergente. Para señalar esa divergencia, seguiremos al antropólogo Tim Ingold, que en el capítulo “Sobre, a través y a lo largo” de su libro *Breve historia de la Línea* (2007) hace una rica distinción entre dos modos posibles de entramado: la red y la malla.

Según Ingold, es necesario diferenciar entre la “línea que sale a pasear”, como la define Klee y la línea de ensamblaje punto a punto. La primera se corresponde con la *floritura*: una línea que comprende una duración y un recorrido, lo que la hace intrínsecamente dinámica y temporal. En cambio, la línea de ensamblaje se define como una cadena que conecta puntos fijos, a través de un patrón predeterminado. Es decir, en esta línea no hay continuo, sino ensamblaje de *conectores* punto a punto. Que el gesto continuo del trazo devenga ensamblaje de puntos sucesivos, tiene su momento histórico: es el efecto de los procesos de modernización. Según el antropólogo, la fragmentación por puntos de las líneas se da en el terreno del viaje mercantil moderno, en el que el deambular de los cuerpos es reemplazado por el transporte de mercancías a destinos prefijados. Esto genera transformaciones en la concepción del *lugar* que, de ser nudo donde confluyen hebras o líneas de paseo, pasa a ser un nódulo prefijado y estático dentro de una red de conectores. De aquí la diferencia entre la *malla*, que es la confluencia de líneas deambuladoras en un nudo y la *red*, que implica la conexión de nódulos fijos preexistentes, a través de líneas de transporte que los ensamblan. La línea de transporte junto a la red formada por ella es, siguiendo a Ingold, un artefacto colonial, que se superpone a las mallas creadas por las líneas deambuladoras de los pobladores de los territorios.

Sin duda, como Maíz y Fernández Bravo señalan, los viajes han sido cruciales en la formación de redes en Latinoamérica. Y esto es así porque el viaje como concepto moderno y europeo acarrea un modo de conexión: el ensamblaje punto por punto de los nódulos de la red, propio del transporte planificado de bienes y personas, que no puede desconectarse del momento constitutivo de la modernidad: la conquista territorial y la expansión capitalista. La red precisa para expandirse un territorio puro y unificado (Santiago, 1971), un terreno homogéneo, una superficie de tabla arrasada sobre la cual planificar nodos de conexión y comercio. Nodos para –en palabras de Maíz y Fernández Bravo– “traficar”, “transportar”, “intercambiar” no sólo bienes simbólicos y sentidos, sino también cuerpos y materiales de producción. La expansión de la red implica un proceso previo de destrucción de la diferencia: arrasa con cuerpos, voces, lenguas, bosques, montañas, especies animales, maneras de estar en el mundo. Eso es la conquista y el proceso, claramente, no está cerrado. Si en Latinoamérica las redes están mestizadas, es porque el proceso de alisamiento (Ingold, 2015), de unificación que la modernidad europea requiere para lanzar sus redes, ha sido contaminado desde adentro, tal como Santiago señala. La malla compuesta por los surcos de los habitantes deambuladores es resistente y se pliega sobre la red moderna. La contamina, la mestiza, la corporiza y la puebla, creando zonas intersticiales de resistencia.

Creemos que esta diferenciación entre red y malla que sugiere Ingold es particularmente productiva para pensar qué es y qué implica una red cultural latinoamericana, porque permite reflexionar acerca de los intercambios, no sólo en el marco de una “despolitización negociada”, sino también considerando todas las zonas de conflicto, corte, desvío o disenso que pueden darse, incluso sin salirse de las “políticas de la amistad” que estos intercambios

asuman. Esto es posible siempre que consideremos que “Latinoamérica” se funda en ese paso-doble de purificación y mestizaje, señalado por Santiago, y que, como buen vástago de la modernidad, la entelequia “Latinoamérica” no deja de refundarse en esa voltereta, una y otra vez.

Referencias bibliográficas

- Ingold, T. (2015) *La vida de las líneas*. Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado, 2018.
- (2007). “Sobre, a través, a lo largo”, *Líneas. Una breve historia*. Barcelona, Gedisa, 2015.
- Maíz, C., y Fernández Bravo, Á. (2009). “Los sistemas de religación en la literatura”. En Maíz, C. (Comp.), *Episodios en la formación de redes en América Latina*. Buenos Aires, Prometeo.
- Santiago, S. (1971). “El entre-lugar del discurso latinoamericano”, *Una literatura en los trópicos*. Santiago de Chile, Escaparate, 2012.

La lectura de literatura en tensión: entre el apoyo escolar y leer en comunidad

PIRSCH, Miryam (Casa Popular, INFoD) - miryampirsch@gmail.com

SOUVA, Débora (Casa Popular) - deborasouva@gmail.com

Resumen

Esta presentación tiene como objetivo compartir las experiencias de lectura literaria que se llevan adelante en el centro comunitario Casa Popular (Del Viso, Pilar, Provincia de Buenos Aires), cuya población en edad de educación primaria está a cargo de educadoras que cuentan con formación docente y otras que no. La fuerte demanda de apoyo escolar hace que ciertos modos de leer institucionalizados que conllevan tradiciones escolares de lectura (en tanto “aparato interpretativo y un canon de lectura propiamente escolar” [Bombini, 1996]) sean una práctica cotidiana, aunque acotada en la dinámica diaria del centro. Por otra parte, la existencia de la biblioteca popular Trotamundos dentro de las instalaciones del centro comunitario, habilita la práctica de otros modos de leer como momentos de construcción de sentidos para su circulación social. Estas actividades conciben la lectura como práctica dinámica y dialógica en un espacio que considera a los niños y niñas como sujetos activos dentro de su comunidad.

La convivencia de ambos modos de leer entra en tensión cuando se ponen en juego demandas y prácticas arraigadas por trayectoria y biografía entre niñas/niños, familias y educadoras.

Palabras clave: modos de lectura – centro comunitario – apoyo escolar – prácticas – construcción de sentidos.

Cita: Pirsch, M. y Souva, D. (2022, 7 y 8 de noviembre). *La lectura de literatura en tensión: entre el apoyo escolar y leer en comunidad*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Casa Popular¹ es parte de la iniciativa “Del Viso Ciudad Educativa” (en adelante, DVCE), un proyecto que reúne a instituciones que comparten entre sí criterios comunes acerca de la importancia de la educación y del proceso educativo desde una perspectiva integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Las instituciones que integran DVCE se comprometieron en 2006 a que en Del Viso (partido de Pilar, zona norte del GBA) todas/os las/os niñas, niños y jóvenes estén en la escuela, a que los espacios educativos enseñen a pensar, a formar ciudadanos conscientes de sus derechos y responsabilidades, a que la enseñanza sea de calidad, a que el conocimiento no sea capital de unos pocos, a que las familias participen en la escolarización de sus hijos, a que la tecnología contribuya a mejorar y cualificar la gestión y las prácticas educativas y a que se construyan verdaderas comunidades de aprendizaje. En este marco, Casa Popular, junto con otras instituciones

¹ Pueden consultarse las actividades que se desarrollan en Casa Popular en: <https://www.facebook.com/CASAP0PULAR>.

dependientes de la Fundación Del Viso², trabajan cada día comprometidas con la iniciativa que le ha ganado el respeto de toda la comunidad.

Actualmente contamos con una matrícula de 45 niñas y niños de entre 6 y 12 años que asisten tres días a la semana a contraturno de la escuela, entre las 8,30 y las 17 hs. La oferta consiste en una propuesta pedagógica, recreativa y alimentaria cuyas actividades quedan sujetas al financiamiento para poder incorporar más educadores, talleristas y profesionales. Casa Popular pasó por diferentes etapas y modalidades desde su apertura en 2012, siempre asumiendo desafíos, especialmente durante la pandemia de 2020, cuando se vio obligada a incrementar la oferta alimentaria para los/as chicos/as y sus familias debido a la creciente demanda, pero sin abandonar el acompañamiento recreativo y pedagógico. Todo esto luego de cuatro años en los que se había visto obligada a limitar las acciones a consecuencia de los recortes en las becas provinciales y nacionales que recibía y el aumento sistemático en el costo de los servicios que se habían sucedido entre 2015 y 2019.

Las educadoras que acompañan las trayectorias educativas de quienes asisten, en general, son miembros de los mismos barrios, a veces estudiantes de profesorado o magisterio o jóvenes y adultos que han transitado por los espacios en diferentes roles. Algunas llevan muchos años de participación activa en la institución y hoy son capacitadas y acompañadas para desarrollar esta tarea pedagógica y social por profesionales del campo educativo. Por lo descripto hasta aquí, podemos darnos una idea acerca de por qué las familias nos confían a sus hijos e hijas, por qué eligen que vayan a Casita: hemos mencionado una “propuesta pedagógica, recreativa y alimentaria”, pero lejos estamos de ser un centro de apoyo escolar, un taller o un comedor comunitario sino que se trata de una propuesta que combina estos componentes en busca de una oferta más desafiante, donde cada encuentro sea un acto educativo en el sentido que Paulo Freire nos lo explicó cuando definió al proceso educativo como un acto de conocimiento y como un acto político que tienda a la transformación de los sujetos y de su mundo.

El apoyo escolar es una de las demandas más frecuentes en el acercamiento al centro, dado que cuenta con un segmento horario dedicado a esto, educadoras y los medios para investigar en caso de que sea necesario. Y este aspecto es en el que nos detendremos para pensar la temática de este simposio: los modos de leer y, como dice el título de nuestra presentación, la tensión de la que somos protagonistas en la dinámica cotidiana cuando llega el momento de “hacer tareas” del ámbito literario.

Compartir la lectura literaria involucra qué entendemos por literatura y, junto con esto, lo que Josefina Ludmer denominó “modos de leer”: Ludmer plantea que los modos de leer se construyen y caracterizan en función de esas dos preguntas que luego retomó Gustavo Bombini (1989): *qué se lee* y *desde dónde se lee*. La primera pregunta –qué se lee– debe pensarse desdoblada, primero en un sentido material del texto, de objetos y lugares (se leen las palabras, los personajes, las situaciones, los relatos, las descripciones, los valores de verdad, etc; también tapas, contratapas). El otro qué se lee de este desdoblamiento incluye con qué sentido se lee, es decir, qué interpretación se da a lo que se encontró materialmente. Esa primera categorización de un modo de leer implica: qué elijo –qué objeto, qué materia, qué nivel– y qué sentidos le doy –sociales, estéticos, morales– o qué sentidos no le doy. La segunda pregunta –desde dónde se lee– refiere a qué lugares reales o imaginarios ocupa el

² La red de centros comunitarios está integrada, además, por el Jardín Comunitario Campanitas (para niñas/os de 4 y 5 años), Bichitos (para niños y niñas de 6 a 12 años), PAC, Programa de acción comunitaria (para adolescentes), Biblioteca popular Trotamundos, Club Argentinos de Del Viso y Centro de jubilados CAD.

que lee en la sociedad, no necesariamente en términos reales sino en tanto la función que se asume (en nuestro caso, docentes, educadoras) y la institución que la enmarca. En nuestro contexto, frecuentemente, a la hora de acompañar las tareas escolares nos encontramos con consignas que responden a ciertos modos de leer antagónicos con la postura epistemológica que sostenemos como equipo educador ante la literatura. Y es ahí donde las y los lectores (en este caso niñas y niños) se ven atravesados/as por la tensión que se establece entre estos diferentes modos de leer, un debate que no hace más que confirmar el carácter social, histórico, de género, generacional, ideológico, subjetivo de los modos de leer (Bombini, 1989); ni universales ni hegemónicos. Pero además de los y las lectoras, instituciones como la nuestra, de acompañamiento a las trayectorias escolares, también se ven atravesadas por esa tensión cuando sostenemos unos modos de leer en nuestras prácticas pero debemos responder a otros de acuerdo con la demanda escolar. Para mostrar esta tensión tomaremos como ejemplo la lectura de “Amigos por el viento”, cuento de Liliana Bodoc.

La maestra de Angie tomó licencia y las familias recibieron el siguiente mensaje por whatsapp:

Imagen 1: Consignas a través de WhatsApp.



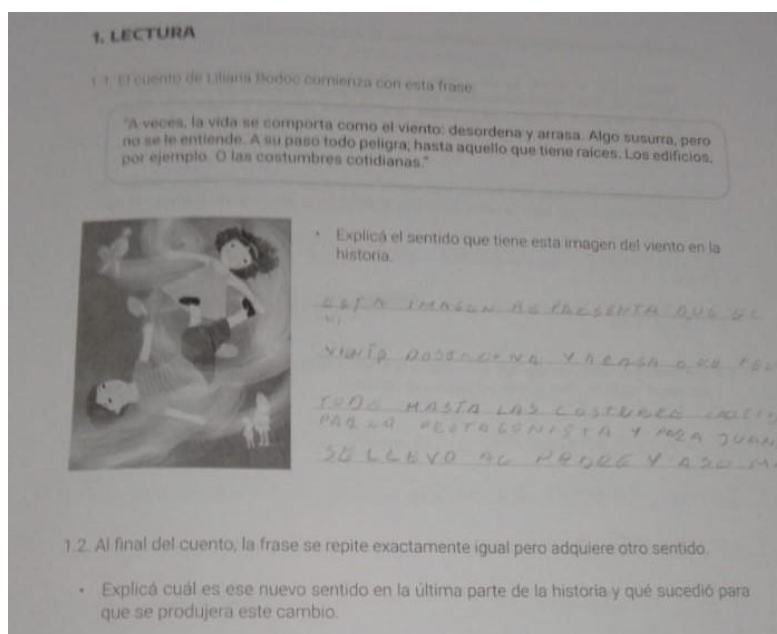
Fuente: captura de pantalla cedida por la familia de Angie.

Angie concurre a Casa Popular y en el horario dedicado a las tareas debe realizar este trabajo: leer, escribir su opinión y confeccionar las preguntas. Por otro lado, Ileana, otra niña que participa del Centro, pocos días después trajo una tarea sobre el mismo cuento. En su caso tenía preguntas para responder a modo de (la mal llamada) “comprensión lectora”. Algunas de esas preguntas eran: ¿quiénes son los personajes del cuento?, ¿qué le pasa a la nena del cuento?, ¿cómo te sentirías vos en su lugar?

¿Será una casualidad que dos niñas que acuden al mismo centro, pero a dos escuelas diferentes, estén leyendo el mismo cuento? No, no fue casualidad. Este texto fue elegido para

trabajar en la escuela porque formaría parte del operativo de evaluación Aprender 2022, donde se evalúa a chicos y chicas, en este caso, de 6º año de la educación primaria. Es decir, no hubo una elección por parte de las docentes a cargo de Angie e Ileana y seguramente la elección de este cuento no fue con un criterio estético, pedagógico o personal sino funcional: prepararse para las pruebas de Prácticas del Lenguaje que se llevaron adelante a finales de octubre de 2022 (“qué se lee” y “con qué sentido se lee”). En estos casos, se desperdició la oportunidad de compartir la lectura de este texto maravilloso o de algún otro título que la docente hubiera elegido con criterio lector. La escuela perdió así, una vez más, lo que Graciela Montes denomina “la gran ocasión”.

Imagen 2: Actividades acerca de “Amigos por el viento”.



Fuente: Evaluación Aprender 2022.

Por otra parte, las actividades descriptas sólo contribuyeron a que, llegado el momento de la prueba, las/los estudiantes contaran con una lectura previa del cuento porque la evaluación proponía actividades orientadas hacia la construcción de sentidos, de relectura e interpretación en concordancia con los diseños curriculares de Prácticas del Lenguaje de la Provincia de Buenos Aires.

En las propuestas que ambas niñas trajeron por parte de la escuela reconocemos prácticas de lectura individual, sin mediación ni intercambio, con consignas que podrían aplicarse a cualquier texto y encuadradas en tradiciones escolares de lectura que responden a modos cristalizados de leer desde dentro del “aparato interpretativo” propiamente escolar (Bombini, 1996: 3), más preocupado por controlar que las lectoras hayan leído y “comprendido” el texto que por construir una comunidad de lectores o fortalecer trayectorias de lectura propias y críticas.

Pero como “Amigos por el viento” es un cuento que nos gusta mucho, decidimos incluir su lectura en nuestro corpus de octubre dedicado a representaciones familiares. La existencia de la biblioteca popular Trotamundos dentro de las instalaciones del centro comunitario

habilita la disponibilidad de libros en nuestro entorno, así como la circulación social y comunitaria de la lectura de literatura. La educadora comienza la actividad invitando al grupo a recorrer la tapa del libro, el título y a proponer hipótesis previas a la lectura del texto: en las hojas en movimiento reconocen la alusión al viento del título y advierten connotaciones de tristeza en el color y en las demás imágenes que conforman la tapa. Sin detallar los motivos, la educadora les cuenta que se trata de un cuento que a ella, en particular, la moviliza, la afecta cada vez que lo lee.

Tras la lectura del texto, se habilita el diálogo acerca de lo leído y de esa conversación hemos seleccionado algunas intervenciones:

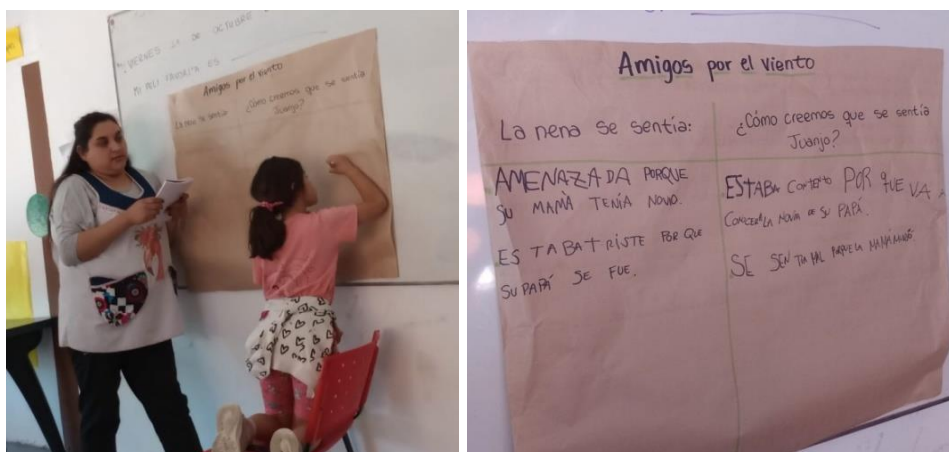
- La nena y la mamá no tienen nombre porque es la niña la que cuenta la historia.
- Juanjo y Ricardo tienen nombre porque se los han presentado esa noche.
- Cuadro comparativo de sentimientos: sabemos lo que siente la narradora porque es su voz la que lleva adelante el relato, pero en el caso de Juanjo los lectores deben inferirlo, lo que lleva a releer pasajes del texto y “ponerse en lugar del otro”.

Cuando se les propone pensar por qué se habrá incluido “Amigos por el viento” entre las lecturas sobre familias que se vienen desarrollando, muchos coinciden en que ellos y ellas tienen familias como la del cuento: familias a cargo de una mamá. En algunos casos, ven al papá el fin de semana; en otros, no lo conocen y comparten con la educadora y el grupo cómo son esas situaciones: “A mí me pasó lo mismo que a la nena del cuento porque mi papá también se fue. Mi mamá siempre estuvo conmigo; de mi papá no sé nada, pero mi mamá me dijo que a lo mejor él no estaba preparado”.

Dana y Valentino también están a cargo de su mamá, pero señalan que antes de leer el cuento nunca habían pensado que su mamá podía conocer algún día a otra persona.

Se releeron algunos pasajes para volver sobre lo que el texto tiene de poético y para pensar el sentido que el viento tiene en el relato, a lo cual los chicos y chicas identifican con lo amenazante, lo peligroso, lo triste pero que fue justamente eso, aparentemente negativo, lo que construyó el vínculo con Juanjo y la identificación con ese otro que dejó de ser un desconocido para convertirse en un igual.

Imágenes 3 y 4: Después del intercambio oral, los chicos y chicas escriben colaborativamente su lectura.



Fuente: elaboración propia.

De más está decir que la lectura que construyó este grupo no es la misma que si cada uno/una hubiera leído en forma individual como sucedió en el caso de la tarea. Leer en comunidad involucra pensar al lector como sujeto lector colectivo, que no es lo mismo que la suma de varios lectores individuales. Esta lectura, comunitaria, puso en juego mucho más que un saber literario en sí mismo; el diálogo entre lectores propició el diálogo entre la literatura y las propias historias de los lectores porque los y las interpeló para identificarse y aún dentro de esa identificación, pensar aquello que nunca antes habían pensado.

Los modos de leer que ponemos en práctica en el centro comunitario no buscan deslegitimar los que se ponen en práctica en la escuela. Aun cuando no compartamos ciertos modos de abordar la lectura de literatura, somos conscientes de que esos modos también los transitan muchos chicos y chicas diariamente y, por su propia biografía, también muchas de nuestras educadoras. Abordamos la tensión de la que dimos cuenta, fortaleciendo las prácticas de lectura como experiencias sociales, proponiendo diversidad de formas de leer y que la literatura siempre nos ofrezca una buena ocasión para plantearnos preguntas, incertidumbres, interrogantes... porque la literatura, como el viento, nos despeina y nos empuja a correr del lugar de las certezas.

Referencias bibliográficas

- Bombini, G. (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- (1996). “Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda”. *Orbis Tertius*, Año I, Nº 2-3, segundo semestre.
- Broide, M. (2010). “Yo leo, tú lees, ¿nosotros? Un abordaje sociológico sobre el sujeto lector”. *Lectura y vida*, Año 31, Nº 2, pp. 34-41.
- Colomer, T. (2005). “Leer con los demás”, *Andar entre libros*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Cuesta, C. (2001). “Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura”. *Lulú Coquette*, Año 1, Nº 1 de 2001, pp. 9-18.
- DGCyE, Provincia de Buenos Aires (2011). *Programa provincial de lectura en la escuela. Propuestas para el trabajo en el aula*.
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI.
- Picallo, X. (Ed.) (2020). *Tram(p)as textuales: una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura*. Comodoro Rivadavia, Editorial Universitaria de la Patagonia-EDUPA.
- Sawaya, S. (2008). “Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista”. *Lulú Coquette*, Nº 4, pp. 54-71.

La enseñanza de escritura en instancias avanzadas de la formación universitaria: el uso del ensayo en el grado y posgrado

RAMALLO, Carolina (UNAHUR, UBA) - carolina.ramallo@unahur.edu.ar

Resumen

En el presente artículo presentamos nuestra propuesta de taller de escritura de ensayo como parte de una carrera de posgrado especializada en las artes de la escritura. El taller reflexiona sobre la tradición de un género de larga tradición e invita a la escritura a partir de consignas que exploran las “experiencias de pensamiento” del sujeto que las resuelve. En la línea del ensayista fundador del género, Montaigne, este curso busca que la primera persona sostenga la exploración de los temas que le preocupan y que recorre, ya que a partir de esa elección, el sujeto queda involucrado en su palabra y en los temas que elige explorar. Estas habilidades son absolutamente provechosas para la escritura de todos los géneros trabajados en la especialización. La factura argumentativa del ensayo se articula con la escritura creativa (toma de ella recursos y procedimientos; comparte con ella la exploración del universo verbal en sentido amplio y complejo), provee de herramientas que atraviesan otros géneros de la universidad y la investigación científica (por ejemplo, artículos científicos en revistas indexadas, informes relativos a las distintas disciplinas del conocimiento, tesinas y tesis de grado y posgrado) y permite ahondar en sus formas de construcción: la intertextualidad, la elección de las voces, los procedimientos de argumentación, entre otros.

Palabras clave: enseñanza de escritura – posgrado – investigación – humanidades – ciencias sociales.

Cita: Ramallo, C. (2022, 7 y 8 de noviembre). *La enseñanza de escritura en instancias avanzadas de la formación universitaria: el uso del ensayo en el grado y posgrado*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Por qué enseñar a escribir en el posgrado desde el ensayo

Para la enseñanza y práctica acompañada de la escritura en el contexto de la investigación en instancias avanzadas de la formación profesional (como es el trayecto final de una carrera de grado o todos los niveles de posgrado) en el área disciplinar de las ciencias sociales y las humanidades es provechoso trabajar la argumentación. Esto es así porque los cursos de y sobre escritura argumentativa permiten detenerse en la lectura, el análisis y la práctica de la escritura en el contexto de una investigación personal, de alto rendimiento intelectual, sostenida en el tiempo y de gran desarrollo.

Una propuesta que da fructíferos resultados para preparar a quien investiga para la escritura de una tesis (sea de grado o posgrado) es la escritura de argumentaciones ensayísticas. Trabajar en relación con un género altamente codificado como el ensayo –sobre el que hay una rica tradición de estudios en Latinoamérica– nos permite revisitar y explorar las potencialidades de la argumentación como posición enunciativa con mayor libertad y potencia que otros formatos llamados “académicos” muchas veces ya conocidos por las y los cursantes de los espacios curriculares destinados a la preparación de la escritura (comúnmente denominados “taller de tesis”).

Nuestra propuesta de taller de escritura de ensayo como parte de una carrera de posgrado especializada en las artes de la escritura se fundamenta en tres pilares.

En primer lugar, nos interesa inscribir el presente abordaje de la enseñanza de la escritura en los estudios sobre la argumentación que, desde *El Arte de la Retórica* de Aristóteles hasta el *Tratado de argumentación* de Ch. Perelman, Olbrecht y Tyteca (1953), exploran en la escritura el movimiento de producción y transmisión del conocimiento (tanto en la concepción de la disputa, como en la de formación de consenso) por medio de la confianza en el poder del lenguaje articulado y en el orden de la representación de las cosas como modos de transformar el mundo de la vida. En este sentido, este abordaje parte de un recorrido por los estudios de la escritura y su puesta en práctica, en tanto que –como señaló Roland Barthes en sus investigaciones sobre la retórica antigua– la escritura es, al mismo tiempo, técnica, enseñanza, ciencia, moral, juego y práctica social.

Durante la duración de los cursos de escritura se aborda el estudio de archivos clásicos, pero también de las escrituras propias de las tecnologías del presente, ya que este arco de lecturas nos interpela en relación con la acción de escribir una investigación como intervención en la esfera pública en tanto investigadoras/es en el área de las humanidades y de las ciencias sociales. La argumentación se trabajará, fundamentalmente, desde la lectura y escritura ensayísticas por ser sumamente afines a la forma de producción de conocimiento en el área de las humanidades, como desarrollaremos más adelante –Flusser (1998), Rest (1983), Weinberg (2001)–.

En segundo lugar, es imprescindible incluir una perspectiva crítica de las epistemologías puestas en juego, ya que en cualquier investigación, producción y comunicación de conocimiento se está interviniendo en el mundo de la vida, de modo tal que revisar las decisiones político-metodológicas adoptadas nos lleva a transitar la pregunta por la forma de construcción de verdades y sus implicancias. Las epistemologías críticas y feministas nos han permitido mirar con distancia crítica la naturalización del saber científico positivo moderno y han propuesto revalorizar otras formas de producción de conocimiento como el situado, la perspectiva del punto de vista Harding (2016) o la epistemología de la parcialidad –Haraway (1991)–.

Más allá de los fructíferos debates alrededor del postcolonialismo –desde las posiciones celebratorias y propositivas como en Boaventura de Sousa Santos (2000, 2021), hasta las más críticas, como Maffía (2007)–, es imprescindible que quien investiga en un nivel avanzado incluya estas preguntas en sus reflexiones y tome decisiones críticas y fundamentadas al respecto, especialmente en el momento de pensar la relevancia y la pertinencia de las investigaciones y las decisiones metodológicas justas con aquellas.

El concepto de “justicia cognitiva” de Boaventura de Sousa Santos (2000, 2021) y su profunda crítica decolonial a las formas de producción de saber se articula, justamente, con una propuesta de utilización y revalorización de la retórica y la argumentación como formas de producir un conocimiento no masculinista, no sexista, no imperialista. Y en este sentido, el ensayo es el género perfecto para experimentar porque, como dice Jane Lazarre (2022), el deseo y el valor de escribir nacen de las pasiones y las cuestiones políticas y morales, de tener la urgencia y la dignidad de tener algo que decir. Enorme y desafiante es la propuesta de las ensayistas antipatriarcales que tanto tienen para enseñarnos: una escritura que produce otro saber respecto de las formas patriarcales de entender y tratar al mundo: es la risa antes que la patologización; es la parodia antes que la normativización; es la escritura antes que el silencio. Como cuando Gloria Alzaldúa en *Luz en lo oscuro* presenta un esfuerzo más que humano por pensar formas feminizadas del conocimiento que sean transformadoras y lo hace, justamente, en relación con la pregunta por cómo contar la vida, cómo hacer una

autobiografía, cómo representar la identidad de nos/otras, como los pronombres de Monique Wittig que se parten y reparten para hacerle justicia al mundo que deseamos y a la vida que queremos vivir. Para quienes fueron socializadas mujeres nunca fue fácil tomar la palabra escrita. Pero tampoco fue imposible. Debemos preguntarnos una y otra vez quiénes fueron, dónde y bajo qué condiciones pudieron hacerlo, quiénes eran ellas y qué relación tienen con nosotras.

En tercer lugar, es necesario destacar el carácter específico de la producción de conocimiento y de los modos de validar y autorizar el saber en las ciencias sociales y en las humanidades, ya que nos encontramos trabajando con investigadoras/es que producen, comunican y validan saberes y conocimientos en instituciones que se inscriben en el ámbito científico, pero lo hacen desde subáreas disciplinares específicas que requieren y habilitan un modo específico de producción de valor –Bazerman (2016), Navarro (2018), Louis (2021, 2022)–. En este sentido, debe incluirse una reflexión metodológica para especificar operaciones disciplinares (específicas y distintas en las ciencias sociales en general, las ciencias humanas en general, los estudios literarios, la teoría literaria; dentro del área de los estudios literarios, las especificidades de los abordajes de literaturas nacionales o comparadas, del comparativismo, de los problemas y las teorías de la traducción, del uso de historias conceptuales o de las ideas y de cuales otros modos de abordaje epistemológicos o subdisciplinar que cada investigación proponga usar). Estas distinciones y especificidades han sido estudiadas en manuales de metodología y textos de reflexión metodológica recientemente –Bazerman (2016), Ciordia *et al.* (2011), Dalmaroni (2009), Louis (2021, 2022), Noretto (2020), Panesi (2018), Ramallo (2022)–.

Por último, es deseable explicitar el lugar donde inscribimos esta propuesta: la valiosa tradición argentina de enseñanza de la escritura desde en los talleres de escritura en la universidad y fuera de ella desde la década de 1980 –Alvarado (2021), Alvarado y Cortés (2001), Cortés y Masine (2004)–, como desarrollaremos más adelante.

La propuesta de enseñanza que surge de esta justificación es la siguiente. El carácter teórico-práctico de los cursos de escritura se debe a que se busca entamar la escritura y el conocimiento de modo tal que se constituya en un instrumento necesario de decir-reformular el saber. La escritura, según Michel De Certeau, es “una actividad concreta que consiste en construir, sobre un espacio propio, la página, un texto que tiene poder sobre la exterioridad” (1999: 181); escribir, entonces, es una producción en la que el sujeto está involucrado, es necesariamente asumir una posición “en un sistema impuesto” (De Certeau, 1999), por eso decimos que lo que buscamos es que las y los cursantes reciban como aprendizaje significativo asumir y sostener con comodidad una postura enunciativa argumentativa que les permita escribir sus proyectos de investigación, sus planes y/o índices comentados de tesis y sus tesis completas.

Por ello, sostenemos que en la enseñanza de escritura en un nivel avanzado de la formación no es posible ni deseable utilizar exclusivamente los géneros propios de la investigación (artículo, monografía, informe) como formatos si no se piensa la escritura como una forma de hacer propio el conocimiento, transformándola en una experiencia intelectual compleja, pero siempre disfrutable y útil. De ahí que sea un propósito de estos cursos que quienes participan reflexionen sobre esta actividad de descubrimiento, este fenómeno creativo, a través del análisis y la producción de textos.

Es importante tener en cuenta que toda escritura implica un proceso y que, por lo tanto, no se trata de un saber previo que se repasa ni de un don –que podría o no tenerse– ni se adquiere con fórmulas rápidas. Entender la escritura como un proceso de construcción de un texto –planificación, organización, reformulación, revisión, reescritura, hasta lograr la versión

definitiva– es necesario para evitar el efecto paralizante que suele producir la demanda de escritura y para posibilitar una actitud reflexiva y crítica sobre las propias producciones. Por otra parte, entendemos que la tarea de composición convoca siempre a la resolución de un problema que exige la implementación de estrategias cognitivas y discursivas adecuadas que incluyen el uso de la imaginación, la creatividad, la persuasión, entre otras –Amante (2021), Alvarado (2021), Alvarado y Cortés (2001), Badenhorst (2021), Cortés y Masine (2004)–.

Las clases de nuestros cursos son de carácter teórico-práctico. Destinamos un tercio de las horas semanales a los aspectos teóricos (lectura y discusión de la bibliografía especializada y lectura y análisis de los textos propuestos como ejemplos o casos) y dos tercios a la práctica de la escritura de textos propios por parte de las y los cursantes. Estos contarán con el material educativo, la bibliografía y los recursos tecnológicos adecuados para acceder a los conocimientos, realizar consultas, intercambios y puestas en común con la docente y sus compañeros y compañeras. En las instancias de explicación y retroalimentación se expondrán aspectos teóricos, reflexiones epistemológicas acerca de las funciones del lenguaje, las gramáticas de los géneros y sus estrategias de producción, como la resolución de problemas retóricos, entre otros, siempre en relación con la práctica de escritura específica en que se encuentren.

Respecto de la modalidad de trabajo, debe tenerse en cuenta que la escritura plantea problemas específicos en cada instancia y es necesario enfrentarse a la tarea de escribir para adquirir dimensión de la complejidad y sofisticación de esta práctica, empezar a reflexionar sobre las dificultades e inseguridades que genera y potenciar las habilidades que las y los cursantes ya tienen, dada su experiencia previa. Entender la escritura como un proceso de construcción nos permite comenzar, sostener y concluir la tarea de escritura en el posgrado a través de la autocorrección, reformulación y reescritura hasta alcanzar la versión definitiva del texto. Esto se debe a que la escritura es una tecnología producto de la invención humana y como tal exige un arduo y costoso aprendizaje por parte del sujeto, requiere, en especial, del desarrollo de habilidades que le son constitutivas.

En un nivel de posgrado y en el ámbito de la investigación el dominio de la escritura es un requisito no solo de la formación profesional sino de la práctica profesional, ya que en ciencias sociales y humanas el uso preciso de la expresión escrita resulta constitutivo de la práctica misma: el uso del lenguaje es condición de posibilidad para que un/a investigador/a realice su actividad y transmita el conocimiento producido –Samaja (2001) y Louis (2022)–.

En este sentido, la modalidad de trabajo de los cursos de escritura se propone especialmente situada en las prácticas de escritura de quienes cursan para producir y concluir el texto que necesitan en cada instancia. Desde este enfoque se rescata la intervención de la docente como un momento clave para producir los avances en el proceso de escritura de estos textos y para ello se trabajará con las convenciones de género, el registro adecuado, la intencionalidad, entre otras cuestiones, como la normativa en general o los sistemas de referencialización bibliográfica. Así, la situación de lectura compartida –que puede ser presencial o virtual– es una excelente oportunidad para que la docente ponga de relieve aspectos vinculados con la materialidad del lenguaje, pero también con las decisiones metodológicas involucradas en el proceso de escritura.

Se trata de invitar a las y los cursantes a “leer como está escrito” el texto, a fin de indagar qué decisiones tomó el/la autor/a en relación con la elección del tema, del género, la estructuración del texto, la selección de los procedimientos y recursos que consideró apropiados para producir determinados efectos de sentido. Lo que proponemos es que durante los cursos de escritura se ejercite una posición que simultáneamente reflexione

críticamente sobre sus decisiones epistemológicas y metodológicas y avance en la concreción de las mismas.

La metodología de enseñanza de escritura bajo la modalidad de taller permite ciertas experiencias sumamente valiosas para que quienes cursan adquieran y reutilicen luego en otros momentos de escritura (fundamentalmente la del trabajo final para posgraduarse). El taller de escritura se trata de una forma de trabajo en la que se privilegia la producción de textos escritos en forma individual en la que dichas producciones son leídas y comentadas colectivamente. En un taller la voz circula, no es solo la docente la que brinda su consideración sobre las escrituras, sino que son las/los integrantes las/los que van aprendiendo a intervenir y producir conocimiento por escrito también al comentar las producciones de los/las compañeros/as.

En ese sentido también el taller se presenta como un espacio de aprendizaje: se construye conocimiento con otros y otras (¡como siempre sucede, en definitiva, pero aquí se hace evidente y presente muy materialmente!), al tiempo que se desarrollan habilidades y se reflexiona sobre los procesos de producción de los textos y de producción de un conocimiento nuevo, original, relevante y pertinente. En el intercambio se refuerzan las posiciones de toma de decisiones acerca de la metodología, los métodos y las técnicas (puestas en juego en la escritura y definición de objetivos y tareas), las decisiones político-metodológicas (atenientes a la relevancia y pertinencia de la investigación) y las decisiones epistemológicas (incluyendo una dimensión crítica y otra ontológica). Asimismo, en esta interacción que propicia la modalidad de taller se juega la posibilidad de que las y los cursantes tomen la palabra que será lo que constituirá la acción principal durante la escritura de una investigación: decir el conocimiento nuevo producido.

Referencias bibliográficas

- Anzaldúa, G. E. (2021). *Luz en lo oscuro*. Buenos Aires, Hekht.
- Abramovich, A. L. et al. (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Alvarado, M. (2021). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2004) (Comp.). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Quilmes, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Alvarado, M., y Cortés, M. (2001). “La escritura en la universidad. Repetir o transformar”. *Lulú coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, Nº 1, pp. 19-23.
- Alvarado, M., y Yeannoteguy, A. (1999) “La escritura”. *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires, Eudeba.
- Alzari, I. et al. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Amante, A. (2021). “Fragmentos de algún discurso amoroso”. En Franco, G. (Coord.) *Por el camino de Puan 3. Las revistas literarias*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Bajtín, M. (1982). “El problema de los géneros discursivos”. *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.

- Barthes, R., (1970) *Investigaciones teóricas I. La antigua retórica. Ayudamemorias*. Barcelona, Ediciones Buenos Aires.
- (2003). “Escribir”. *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires, Paidós.
- Bazerman, Ch. et al. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Benjamin, W. (2008) *El Narrador*. Santiago de Chile, Metales Pesados.
- Bruner, J. (1996). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- (2003) *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cano F. y otros (2008). *Ensayo y error. Prácticas de enseñanza de escritura académica*. Buenos Aires, Eudeba.
- Casarin, M. (2020). *De la arcilla a la nube: escribir ciencia: normas y estrategias*. Córdoba, Centro de Estudios Avanzados.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós Comunicación.
- (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.
- Ciordia, M. et al. (2011). *Perspectivas actuales de la investigación literaria*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Cortés, M., y Masine, B. (2004). *El taller de escritura: un espacio en el que se producen experiencias de pensamiento* (mimeo).
- Dalmaroni, M. (2009). *La investigación literaria: problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- de Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. México, Universidad Iberoamericana.
- de Sousa Santos, B. (2000). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer.
- (2021). *Descolonizar la universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. Buenos Aires, CLACSO.
- Flusser, V. (1998). “Ensayo”. *Ficciones filosóficas*. San Pablo, Editora da Universidade de Sao Paulo.
- Hamon, Ph. (1991). *Introducción al análisis de lo descriptivo*. Buenos Aires, Edicial.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.
- Harding, S. (2016). *Ciencia y feminismo*. Madrid, Morata.
- Kirkwood, J. (2017). *Feminarios*. Buenos Aires, CLACSO.
- Lazarre, J. (2022). *Una escritora en el tiempo*. Buenos Aires, Las Afueras.
- Louis, A. (noviembre de 2021). “Del valor literario y de la comunidad crítica en la disciplina literaria”. *Estudios de Teoría Literaria. Revista digital: artes, letras y humanidades*, Vol. 10, Nº 23, pp. 9-23.
- (2022). *Sin objeto. Por una epistemología de la disciplina literaria*. Buenos Aires, Colihue.

- Maffia, D. (junio de 2007). "Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia". *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, Vol. 12, Nº 28.
- Navarro, F. (2013). "Comunidades de práctica". En Martos Núñez, E. y Campos Fernández-Fígares, M. (Coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid, Santillana - Red Internacional de Universidades Lectoras, pp.145-149.
- (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En Alves, M. A. & Iensen Bortoluzzi, V. (eds.) *Formação de Professores: Ensino, Linguagens e Tecnologias*. Porto Alegre: Editora Fi, pp.13-49.
- (2019). "Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos". *Delta*, Vol. 35, Nº 2, pp. 1-32.
- Navarro, F., y Brown, A. (2014). "Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos". En Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, pp. 55-100.
- Nosetto, L. et al. (2020). *Métodos de teoría política: un manual*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA.
- Ong, W. (1988). "La escritura reestructura la conciencia". *Oralidad y escritura*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Panesi, J. (2018). "Discusión en varias voces: instrucciones para escribir una tesis". *La seducción de los relatos. Crítica literaria y política en la Argentina*. Buenos Aires, Eterna Cadencia.
- Perelman, Ch., y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid, Gredos.
- Piglia, R. (2015) "Modos de narrar". *La forma inicial*. Buenos Aires, Eterna Cadencia, pp. 43-53.
- Ramallo, C. (2022). "De lo que se cuenta en el año del almanaque de Djuna Barnes". En Barnes, D. *El almanaque de las señoras*, Buenos Aires, Hekht.
- (2022). "El ineludible objeto". En Annick, L. *Sin objeto. Por una epistemología de la disciplina literaria*, Buenos Aires, Colihue.
- Rest, J. (1983). "Introducción". *Un cuarto en el recoveco*. Buenos Aires, CEDAL.
- Weinberg, L. (2001). *El ensayo, entre el paraíso y el infierno*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Wittig, M. (2019). *Guerrilleras*. Buenos Aires, Hekht.

Relaciones con Europa en las operaciones de la polémica sobre el naturalismo en Argentina: el caso de Luis B. Tamini

ROMAGNOLI Alejandro (UNAJ, UBA, UNQ) - aeromagnoli@gmail.com

Resumen

El extenso artículo publicado en mayo de 1880 en *La Nación* por Luis B. Tamini, significó – junto con otras intervenciones, como las de Benigno B. Lugones– el inicio, en Argentina, de la llamada polémica sobre el naturalismo. Se trata de un ensayo muy citado como documento que inaugura la discusión, pero que no siempre ha obtenido un análisis detenido. Incluso se ha ignorado repetidamente la identidad de su autor. No fue el médico italiano nacido en 1914 con el que habitualmente se lo confunde (su padre), sino un joven argentino, como jóvenes eran entonces los otros defensores del naturalismo. A partir de la reconstrucción de ciertos datos de la biografía que se revelan útiles para abordar el texto, analizamos las principales operaciones críticas que lo estructuran, entre las que ocupan un lugar central las figuraciones acerca de las relaciones posibles entre las literaturas europeas y argentina, tanto para definir un lugar de enunciación propio como para indicar un programa para la literatura nacional.

Palabras clave: Luis B. Tamini – polémica literaria – naturalismo – literaturas comparadas.

Cita: Romagnoli, A. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Relaciones con Europa en las operaciones de la polémica sobre el naturalismo en Argentina: el caso de Luis B. Tamini*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ

La polémica en torno al naturalismo tuvo sus inicios, en Argentina, hacia 1880. En 1879 Benigno B. Lugones había publicado su “Carta literaria” en *La Nación*, en la que abogaba por esta estética. Ese mismo año, en *La Nación* también, comenzaba a publicarse –pero se interrumpió rápidamente– *L’Assommoir* (*La taberna*), la emblemática novela de Émile Zola. Hay que tener en cuenta, por otro lado, que durante ese año, en Francia, aparecieron *Nana*, la otra novela que desde entonces estaría en el centro del debate, y el volumen en que Zola recopiló sus intervenciones programáticas, *Le Roman Expérimental* (*La novela experimental*). La primera edición de *L’Assommoir*, por lo demás, era de hacía solo cuatro años, de 1876. Con estos pocos datos puede ilustrarse el hecho siguiente: que la polémica en torno al naturalismo en Argentina supuso una actualización de la discusión literaria, una relativa sincronía entre lo que acontecía en Europa y en Argentina. De esa sincronía, podría mencionarse la intervención directa que tuvo Zola en el debate local a partir de una carta que le envió a Antonio Argerich en 1882, luego de que este criticara la censura de la obra teatral *Nana*, en el Politeama, a raíz de un dictamen adverso de Lucio V. López¹.

En esta ocasión, en esta ponencia, nos interesa detenernos en el ensayo que sobre el tema publicó Luis B. Tamini –también en *La Nación*– los días 9, 12, 13 y 14 de mayo de 1880. Nos interesa atender a las relaciones, en términos amplios, entre el modo en que el naturalismo circuló en Europa y América, pero en particular buscamos poner el foco en las representaciones y operaciones, en las formas en que esas relaciones funcionan inscriptas en este texto fundador de la recepción del naturalismo en Argentina.

¹ Para una lectura de Antonio Argerich como promotor del naturalismo, y de la carta de agradecimiento que le envió Zola, véase Romagnoli (2023).

Antes debemos tomarnos un minuto para dar cuenta de ciertos datos básicos, biográficos incluso, puesto que los análisis hechos hasta el momento no suelen demorarse en la identidad de la persona que en ocasiones solo en relación con este texto se menciona.

Tamini no era, como suele asumirse, médico. En rigor, en tales ocasiones se lo confunde con su padre, el sí médico italiano, nacido en 1814 y del que existe un fondo en el Archivo General de la Nación. Sobre el Tamini que nos interesa, el defensor del naturalismo, por el contrario, hay pocos datos. En otro lugar ensayamos una síntesis con los que pudimos recoger en la prensa, sobre todo en *La Ilustración Argentina* y en *La Quincena*. Tal reconstrucción no es sencilla, porque incluso, por caso, Tamini, coqueto, ironiza sobre su edad, y es necesario un trabajo minucioso para poder sostener que habría nacido en 1852. También pueden entretener los datos de color, la “estatura patagónica” de Tamini, o su carácter de “inveterado ciclista”, pero limitémonos a los datos que definen la interpretación que es posible hacer de su artículo de 1880. En tal sentido, vale subrayar que, cuando lo publicó, tenía 26 o 27 años, y que era, por lo tanto, joven, como jóvenes eran los demás defensores del naturalismo – Lugones, Argerich–. Sabemos que empezó y abandonó Derecho, que fue profesor de matemáticas antes de partir a Europa. A Europa iría y vendría, y más tarde, en Londres, sería, entre otras cosas, secretario de la Legación Argentina.

Estos datos pueden leerse inscriptos en el texto que aquí nos concierne, especialmente en relación con el modo con el que el autor pretende autorizar su opinión, su juicio crítico. Si no procura hacerlo en su profesión de médico, porque no la tenía, tampoco lo hace, como sí lo hacía otro introductor del naturalismo, Lugones, en su práctica de escritor. Es, en cambio, en su propia experiencia, estética y vital, en Europa, de donde extrae la legitimidad de su enunciación. La imagen que Tamini construye de sí mismo y con la que busca autorizar su palabra es, entonces, la de alguien *que sabe porque ha estado* donde tuvo comienzo esta historia. Relata, para esto, su vida en Londres, la niebla que cubre la ciudad, la miseria del pueblo (9/5/1880)². También cuenta que asistió, en París, a la exitosa representación de *L'Assommoir*, y que, concluido el drama, se lanzó por las calles, en busca de una suerte de experiencia naturalista: “Calenturiento, creyendo que yo también tenía parte en el espléndido triunfo, tan ardientes habían sido las simpatías con que acompañé al juego de los actores, busqué aire fresco, proximidad, roce con el pueblo cuyo advenimiento acababa de aplaudir” (14/5/1880). Esta forma de legitimarse queda explicitada cuando Tamini insta a los detractores del naturalismo a que discutan un “programa” como el que él está escribiendo, y agrega que, si no han leído la obra de Zola, si no la estudian, si se dejan marear por juicios foráneos, o si no han “asistido [como él] en su mismo teatro a una parte de la lucha”, no podrían comprenderla (14/5/1880).

Haber estado o no en Europa: más allá de la necesidad que planteará de un desarrollo literario propio, el haber vivido en tierra europea, el haber adquirido allí su bautismo estético, se mantiene como un valor indubitable. (Dicho sea de paso: es posible rastrear ese gesto en otros participantes de la polémica).

Pero permanezcamos con Tamini. Se trata de un programa, el suyo, que adjudica al “movimiento científico” un carácter central (12/5/1880), que acepta como una fatalidad las leyes de la herencia, y que alienta –en un pasaje muy citado– a no cobrarle horror al libro sino al objeto, puesto que, retratando el vicio, es como “moraliza el naturalismo”, como “educa Zola” (9/5/1880). Señala Tamini que el naturalismo “lo comprende todo: alta sociedad, clase media, pueblo bajo” (9/5/1880), pero enfatiza que “este sistema” es una “revolución de plebeyos” (13/5/1880). Sin embargo, no deja de atemperar las “preocupaciones de clase” que

² El ensayo de Tamini se publicó como folletín, siempre en la primera página del diario.

aún señalaba como subsistentes, y entonces escribe que nada había que temer, que el naturalismo “No es, ni puede ser más que una doctrina literaria”: “No echará combustible a la hoguera”, promete (14/5/1880).

El problema de la imitación recorre todo el ensayo. En rigor, Tamini se refiere a dos tipos de imitaciones: la que tiene lugar entre naciones, y la que se produce entre literatura y realidad. Existe, en primer lugar, una denuncia por la forma en que los argentinos copian servilmente a la capital francesa y, por tanto, la reivindicación de una deseable independencia. Y existe también, en segundo lugar, una denuncia por la forma en que el romanticismo falsea la realidad, y, por contraste, una reivindicación del programa naturalista basado en la verdad. Sin embargo, ninguno de esos posicionamientos es estable; antes bien, dan lugar a juicios que muestran la complejidad de las operaciones que el crítico lleva adelante.

En la siguiente cita, clave en la armazón argumentativa del texto, ya se pone en evidencia una particular torsión conceptual referida al primer sentido de imitación:

No solo París nos viste, calza, afeita, corta el pelo, ata la corbata y con una varita en la mano nos enseña a marchar majestuosamente, sino que no salimos de su regazo y damos vagidos y balbuceamos cuando aquel tirano doméstico nos ordena que pensemos. El esclavo no es más obediente al ceño de su señor, que nosotros sumisos con los que en aquella capital dirigen el pensamiento moderno; así que pronunciada la derrota en las filas de los románticos, hoy firmes y erizadas de picas contra ese pigmeo Emilio Zola, seremos naturalistas y trataremos a los dispersos cual procedimos con los clásicos cuando el caudillo Echeverría nos llevó a la revolución romántica (12/5/1880).

En un párrafo que comienza denunciando acremente el modo en que tanto el pensamiento como el cuerpo de los argentinos dependen de París, no se espera un cierre como el que tiene, según el cual esa dependencia censurable devendría en una consecuencia afortunada, como sería la importación del naturalismo.

En la argumentación de Tamini el naturalismo aparece como un progreso que, si tiene la imitación en su origen, promete de alguna manera un desarrollo propio. Como sostiene que aconteció con Echeverría, a quien considera, además del introductor del romanticismo, el “precursor” del realismo (12/5/1880), por textos como *Apología del matambre* o *El matadero*.

No obstante, hay un pasaje en que también el naturalismo se ve ensombrecido por el carácter negativo de la importación. Se refiere ni más ni menos que al éxito de *Nana*: “Esta boga de un libro en Buenos Aires, insólita, que ni *Los consuelos* de Echeverría conocieron, responde también al magnetismo que ejerce París sobre nosotros, a ese lastimoso afrancesamiento que nos sorprende indefensos [...]” (13/5/1880). Se trata de un pasaje que puede generar un relativo desconcierto, porque ese “lastimoso afrancesamiento” alcanza a la novela que entonces está en el centro de la polémica. Y esto es así porque, si bien Tamini nunca deja de valorar y defender *Nana* como un retrato fiel de cierta zona de la realidad, introduce algunos reparos —la considera “el más inferior de los romances de Zola”— y eso, según dice, porque el estilo del autor desfallecería, descompuesto frente a su propio personaje. En este punto, se diría que Tamini, que había llamado la atención sobre cierta frecuentada confusión, estaría a punto de confundir, también él, el objeto o tema del libro con el libro mismo.

Y esto se debe, por otro lado, a que, en todas sus páginas, la figura de la mujer aparece muy esquemática y patriarcalmente planteada: o buena y mansa, o “fiera y perversa”³. No deja de ser llamativa la manera en que plantea la deseable reacción frente a la importación de lecturas de moda, frente a aquel “lastimoso afrancesamiento”. Encarece la condición de la mujer argentina como superior a la francesa y busca interpelar a aquella para que –sostiene– “descubra y enarbole cuanto antes el emblema de esa otra independencia que nos falta”, la de “la tiranía de París” (13/5/1880). Para el defensor del naturalismo, la mujer –cuya influencia más allá del hogar señalaba en otro pasaje como funesta– se vuelve en la ocasión una aliada para la emancipación literaria.

El problema de la imitación, decíamos, se plantea en el ensayo de Tamini en un segundo sentido, como un problema entre literatura y realidad. Tamini lo considera como un rasgo más que le permite establecer el contraste entre románticos y naturalistas: ambos “no pueden más que imitar: la diferencia que hago –puntualiza– entre unos y otros es que estos consiguen acercarse más a la verdad”. Ahora bien, no solo la facultad para imitar divide posiciones estéticas, sino también nacionalidades. Serían los argentinos, “insignes lectores de versos, rebosantes de espuma y lirismo, [...] de los más impropios para la observación”. Como si la imitación de París por parte de los argentinos fuera causa –o consecuencia, según se mire– de su incapacidad para imitar la realidad.

Sobre estos temas, Tamini volverá a escribir en años posteriores. Se trata de textos prácticamente desconocidos. Son artículos de 1894, que publicó como corresponsal –residía entonces en Inglaterra– de la revista *La Quincena*, dirigida por Guillermo Stock. Consisten en una serie de reflexiones dedicadas “a la juventud que siente necesidad de comenzar a pensar” (1894a: 219). El gesto es similar al de hacía catorce años atrás, en que cerraba su ensayo dirigiéndose a la juventud e instaba a preferir el naturalismo por sobre el romanticismo. Ahora también, como antes, tiene una preferencia: Ibsen. Y le sirve de contrapeso a su antigua predilección:

El destino nos ha enviado a Ibsen, y de él no se puede prescindir. Europa comienza a fatigarse del zolaísmo puro y sin mezcla. [...] confesando que el realismo como doctrina era necesario, no seamos exclusivos, mezclemos la realidad con el simbolismo. ¡Que Ibsen complete a Zola, suministrando a éste la intelectualidad que le hacía falta! [...] ¡Que los argentinos no se conviertan en momias, que adapten sus facultades morales e intelectuales al desenvolvimiento del mundo, que sabría marchar sin ellos, y que estudien a Ibsen [...]! (1894a: 219-220).

Es notable, en esta serie de artículos, el contraste con su anterior propuesta de una tradición para la literatura argentina. En 1894 son otros los modelos que rescata de la literatura nacional: *La cautiva*, de Echeverría, el *Martín Fierro*, de Hernández, el *Facundo*, de Sarmiento. “No hay más remedio [agregaba]: o la juventud del Plata demuestra genio inventivo, o tendrá que ser barrida por el elemento extranjero” (1894b: 239). Como vemos, ya no es *El matadero* sino *La cautiva* la obra de Echeverría que pone en primer plano. Como se aprecia también, sigue apostado a una tradición propia. Como no podemos dejar de observar tampoco, ese desarrollo seguiría estando movilizado por un faro europeo.

³ “Para el hombre se hizo el justo medio; para ella los extremos. O bien es la humillación de aquel por su bondad y mansedumbre, o mil veces más fiera y perversa que él [...]” (12/5/1880).

Todas estas citas, de la década de 1890, constituyen asimismo un claro indicio del tiempo transcurrido desde el comienzo de la polémica en torno al naturalismo. La revisión por parte de Tamini de su credo estético muestra a las claras que esa polémica ya estaba superada. En el terreno de la literatura, la novela *En la sangre*, de Eugenio Cambaceres, se había publicado –con éxito– en 1887 y, en el teatro, en 1893, se estrenó por fin en el Politeama la obra *Nana*.

La polémica había implicado una cierta puesta al día de la discusión literaria, en la medida que el escenario local se acercaba a los ritmos que la discusión tenía en Europa; sin embargo, el viejo continente seguía funcionando como un centro desde el que –al menos en el caso de Tamini– se hablaba en nombre de una mayor legitimidad. Y que mostraba una serie de tensiones, o más bien contradicciones, entre la imitación y la tradición local, que no terminarían de resolverse. Habría que esperar al modernismo, a una voz como la de Rubén Darío, para encontrar un pensamiento que pudiera afirmar con lucidez, como paradoja pero sin contradicción, una originalidad surgida de la imitación o de la copia. Con el modernismo también se volvería fluidamente real esa sincronía entre las distintas literaturas nacionales. Pero ese es tema para otra ocasión. Con el naturalismo, alcancemos a decir ahora, comienzan una sincronía que es tal pero que es relativa, y una argumentación como la de Tamini en que la imitación y la apuesta por una literatura propia no terminaban de articularse sin conflictos.

Referencias bibliográficas

- Cambaceres, E. (1887). *En la sangre*. Buenos Aires, Imprenta de Sud-América.
- Espósito, F. (2006). *La emergencia de la novela en la Argentina (1880-1890)*, tesis de doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Espósito, F. et al. (Eds.) (2011). *El naturalismo en la prensa porteña: reseñas y polémicas sobre la formación de la novela nacional: 1880-1892 (e-book)*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- Gnutzmann, R. (1998). *La novela naturalista en Argentina (1880-1900)*. Amsterdam-Atlanta, Rodopi.
- Laera, A. (2004). *El tiempo vacío de la ficción. Las novelas argentinas de Eduardo Gutiérrez y Eugenio Cambaceres*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Lugones, B. B. (1879), “Carta literaria”, *La Nación*. 16 de noviembre de 1879, p. 1.
- (2011). *Crónicas, folletines y otros escritos (1879-1884)*, edición crítica y estudio preliminar de Diego Galeano. Buenos Aires, Biblioteca Nacional.
- “Luis B. Tamini (con su retrato)”, *La Ilustración Argentina*, Año 1, Nº 17, 20 de noviembre de 1881, pp. 196-198.
- “Nuestros colaboradores. L. B. Tamini”, *La Quincena*, Tomo 5, Nº 1 y 2, marzo de 1897, p. 32.
- Romagnoli, Alejandro (2022). *Emergencia y constitución de la crítica literaria en Argentina (1870-1920)*, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, tesis doctoral.

- (2023). “Antonio Argerich como promotor del naturalismo. En torno a una carta de agradecimiento de Émile Zola”. *Anclajes*, Vol. XXVII, Nº 1, enero-abril, pp. 79-94.
- “Saludos de año nuevo”, *La Ilustración Argentina*, Año 5, Nº 1, 10 de enero de 1885, p. 6.
- Tamini, Luis B. (1880). “El naturalismo”, *La Nación*, 9, 12, 13, 14 de mayo, p. 1.
- (1894a). “Reflexiones de año nuevo a propósito de una revista”. *La Quincena*, Nº 11 y 12, 1 y 2 quincena de enero, pp. 219-220.
- (1894b). “Pensamientos”. *La Quincena*, No 13 y 14, 1ª y 2ª quincena de febrero, pp. 237-239.
- (1894c). “Notabilia (párrafos de una carta)”. *La Quincena*, Nº 15-16, primera y segunda quincena de marzo, pp. 315-317.
- Zola, Émile (1887). *Le roman experimental*. Paris, G. Charpentier et C^{ie} Editeurs.
- (1995) [1876], *La taberna*. Edición y traducción de Francisco Caudet. Barcelona, Altaya.
- (1999) [1880]. *Nana*. Madrid, ALBA.
- (2002). *El naturalismo*. Selección, introducción y notas de Laureano Bonet, traducción de Jaume Fuster. Barcelona, Ediciones Península.

La deconstrucción de roles genéricos en la novela policial: una experiencia didáctica

ROMERO, María Cecilia - romeromace@gmail.com

Resumen

Desde su origen, la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) estableció la creación de un Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, así como el desarrollo de capacitaciones presenciales y virtuales para los docentes –bajo la órbita del Instituto Nacional de Formación Docente junto con el área de Educación Sexual Integral– y la elaboración de materiales y recursos para que los contenidos alcancen a todas las comunidades educativas del país. A fin de nombrar algunas de sus producciones, el Ministerio lanzó la serie Cuadernos ESI (2009), en la que se presentan distintas propuestas didácticas para todas las áreas. En el área de Literatura, la implementación de los lineamientos curriculares para la ESI está dispuesta principalmente alrededor de actividades que insertan espacios de lectura y que activan el debate tanto en la argumentación oral como en la escrita.

El desarrollo de propuestas posteriores (material didáctico y elección de textos literarios) ha hecho que el vínculo entre ESI y Literatura tome forma y caminos diversos. Por ejemplo, el material didáctico coordinado por Facundo Nieto (2021) propone orientaciones de lectura bajo tres ejes temáticos: la deconstrucción de roles y estereotipos de género, la diversidad sexogenérica, y las diferentes problemáticas del cisheteropatriarcado en torno a la sexualidad.

Dado este contexto de diversidad de material didáctico y en base al lugar que se fue construyendo para la ESI en el ámbito literario, esta comunicación plantea analizar una secuencia didáctica que profundiza en la enseñanza sobre los usos escolares de la Literatura y de la Lengua para la enseñanza de contenidos de ESI bajo uno de los ejes nombrados: la deconstrucción de roles y estereotipos de género en el cuento policial.

Propiciando una lectura gramatical (Romero, 2015), se plantea el análisis de una secuencia didáctica que presenta un camino lector: la búsqueda de entidades y la construcción de la entidad genérica en los personajes de la novela *Enola Holmes* (2021).

Se mostrará el análisis de los resultados obtenidos de la puesta en práctica de la secuencia. Desde un camino etnográfico (Rockwell, 1995) se destacan determinadas decisiones didácticas que merecen su atención: el análisis del material de lectura previa a la presentación de la secuencia, las respuestas de la clase, los cruces entre contenidos de Lengua durante el análisis literario en la puesta en común y; finalmente, la evidencia y la urgencia en adoptar una perspectiva de género en la enseñanza.

Palabras clave: ESI – deconstrucción de roles y estereotipos de género – camino lector – lectura gramatical.

Cita: Romero, M. C. (2022, 7 y 8 de noviembre). *La deconstrucción de roles genéricos en la novela policial: una experiencia didáctica*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsede UNAJ.

Introducción

En esta comunicación se presenta el análisis de una secuencia didáctica llevada a cabo en un primer año de una escuela secundaria ubicada en el partido de San Miguel, provincia de Buenos Aires. Este dispositivo didáctico responde a contenidos curriculares de las áreas de Prácticas del lenguaje y de la ESI de dicha provincia.

Cabe aclarar que el doble rol como docente e investigadora me permite analizar el impacto de los contenidos de enseñanza y trazar proyecciones a seguir.

Esta propuesta se enmarca como un trabajo de investigación y de colaboración dentro de un proyecto más amplio: *Enfoque Cognitivo Prototípico y enseñanza de la lengua: Gramática y fonética/fonología-nominales, cláusulas y marcadores* (UBACYT 2020-2023) dirigido por la doctora Claudia Borzi.

Si bien el proyecto tiene como tema central la enseñanza de la Lengua desde un modelo específico, mi investigación en particular abre un vínculo entre la enseñanza de la Lengua y de la Literatura desde una perspectiva de género. En este sentido, la ESI se ubica en un lugar novedoso capaz de articular dos áreas de enseñanza.

Nieto sostiene que la enseñanza de la Literatura en la escuela revela la existencia de tres aulas (invención, estudio y transferencia) que no son nada más ni nada menos que tres sistemas que implican reconocer la heterogeneidad de las modalidades que asume la lectura literaria en la escuela (2019: 29).

La investigación se sustenta bajo la premisa de que para realizar propuestas de enseñanza de la Literatura desde la ESI se torna necesario la visualización de ciertos contenidos del área de reflexión sobre el lenguaje ya que la Lengua denota identidad y sobre ella subyacen las formas de pensar de la sociedad. De esta forma, la lectura de la novela bajo determinadas estrategias de lectura gramatical que serán abordadas más adelante implicaría un sistema de *aula de estudio* mientras que los hallazgos encontrados por los estudiantes durante la lectura dan cuenta de una tensión subyacente que hay en la novela respecto de la configuración de determinados roles estereotipados. Este trabajo realizado en el aula da cuenta de un *aula de transferencia* ya que se ponen en juego contenidos de la ESI.

Desde esta perspectiva que estimula la enseñanza articulada de la Lengua y de la Literatura (Poggio y Funes, 2020) se plantea el análisis de una secuencia didáctica que propone un camino lector: la búsqueda de entidades y la construcción de la entidad genérica en los personajes de la novela *Enola Holmes* (2021).

En resumen, se presenta el análisis de una secuencia que tiene como base de lectura un texto literario. El tema de la secuencia remite a la reflexión sobre los estereotipos de género en el cuento policial: el rol genérico del personaje Enola.

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es compartir y analizar propuestas de enseñanza de la Literatura en articulación con la enseñanza de la Lengua desde un enfoque de perspectiva de género. Se ejemplificará con la presentación y el análisis de una secuencia.

Marco teórico

Durante las últimas tres décadas del siglo XX y principios del siglo XXI, los diversos movimientos feministas, así como los pertenecientes al pensamiento sexo-disidente

desafiaron el sistema social y cultural para construir nuevas formas de pensar las representaciones sobre el género en la sociedad actual, entendiendo que el género se construye como un medio discursivo y cultural (Butler, 2001[1990]), entre otros. En este marco, la lengua cobra un lugar de gran importancia, ya que es el sistema mediante el que se expresan estas nuevas representaciones. Este contexto obliga a repensar los contenidos que se enseñan en diversos espacios curriculares en la escuela secundaria ya que, en muchas ocasiones se encuentran subsumidos en una lógica androcéntrica (Moreno, 1999).

La perspectiva de género se instaure como un marco propicio para generar nuevos planteos más igualitarios en el ámbito educativo. Esta comunicación se presenta como un ejemplo o un aporte concreto de trabajo sobre esta perspectiva. En ella se plantea, como ya se dijo, analizar una propuesta cuyo tema es la deconstrucción de roles y estereotipos de género en el cuento policial.

A modo de contribuir sobre determinados aspectos que Nieto (2021) menciona sobre este eje, se hace necesario distinguir algunos conceptos. Ellos son: *género*, *rol* y *asignación*.

Desde una dimensión social, el *género* se entiende como: “el conjunto de actitudes, roles, valores, comportamientos que determinan lo que debe ser un varón y una mujer, impuestos a cada sexo mediante el proceso de socialización. Por ser una construcción social y cultural, es dinámica y puede modificarse” (Tufro, 2018: 19).

Schüssler (2007: 7) plantea que el *género* indica las características sociales determinadas por la sociedad; mientras que, *el rol de género* es aprendido individualmente. Según la autora, este rol se encuentra definido por la organización social, cultural y económica de una sociedad, así como por las normas y valores legales, religiosos y éticos vigentes. A su vez, la asignación de este rol, puede variar mucho entre las diferentes sociedades. Aún dentro de una misma comunidad, la diferencia de rol puede diferir considerablemente dependiendo de la edad, estado civil, situación económica, pertenencia a un determinado grupo étnico o a una religión.

En síntesis, *el rol de género* implica frecuentemente determinada capacidad de acceso a recursos y poder. Hoy en día el acceso a esos recursos es desigual y es la educación y más concretamente, la escuela, una institución capaz de cuestionar estas desigualdades en torno al *rol de género asignado*. Es por ello que se elige la temática de roles y estereotipos para trabajar una secuencia didáctica en la escuela.

Propuesta didáctica: contextualización y presentación

La secuencia didáctica analizada en los siguientes apartados estuvo destinada a estudiantes de primer año de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. El curso cuenta con 30 estudiantes que, a pesar de las individualidades, presenta una trayectoria escolar homogénea ya que un 80% del alumnado transitó la primaria en la misma escuela.

La secuencia didáctica se realizó en el espacio curricular de Prácticas del lenguaje en un tiempo de 8 horas reloj distribuidas en tres clases.

Se pretende mostrar el análisis de los resultados obtenidos de la puesta en práctica de la secuencia. Desde un camino etnográfico (Rockwell, 1995) se destacan determinadas decisiones didácticas que merecen su atención: el análisis del material de lectura previa a la presentación de la secuencia, las respuestas de los estudiantes, los cruces entre contenidos de Lengua en el análisis literario en la puesta en común y; finalmente, la evidencia y la urgencia en adoptar una perspectiva de género en la enseñanza.

Se propone un camino lector previamente recorrido y analizado como docente: la búsqueda de entidades y la construcción de la entidad genérica en los personajes de la novela *Enola Holmes* (Springer Nancy, 2021).

Bajo este camino de lectura se organizó una serie de consignas de lectura, y de escritura.

Las actividades de la secuencia se presentan a medida que van avanzando los diferentes momentos de la misma de tal forma que el lector de este artículo podrá ver en orden cronológico las consignas dadas, el análisis de las actividades del estudiante. Se seleccionaron determinadas *respuestas modelo* impartidas por los estudiantes. Por *respuesta modelo* se entiende a la respuesta que la mayoría del estudiantado acordó dejar como definitiva en la carpeta durante la puesta en común realizada junto con el docente. Esta respuesta se construyó sobre la base de los aportes de todos.

Cómo se llevó a cabo la secuencia

La secuencia diseñada presenta diferentes momentos:

- (1) Diferentes sesiones de lectura de la novela: en casa, en clase a través de una voz cantante, en clase a través de lectura silenciosa. Estas sesiones de lectura implicaron luego puestas en común en donde se buscaron recuperar categorías propias del género policial subyacente en la trama tales como el tipo de personajes, el enigma a resolver y el contexto urbano en el que se producen los hechos.
- (2) Luego, se llevó a cabo el trabajo en la carpeta. Este consistió en la realización de una serie de preguntas que implicó volver a realizar una lectura de diferentes fragmentos de la novela con la intención de buscar ciertas marcas lingüísticas que dan sentido y forma a la temática subyacente (el rol de género construido sobre la base de la protagonista)
- (3) Finalmente, se propuso un espacio para leer las respuestas del alumnado y sistematizar el contenido visto.

Los temas propuestos para la ESI se trabajan desde la *lectura gramatical* teniendo en cuenta la trama narrativa del género policial. La estrategia de *lectura gramatical* (Romero, 2015) opera dando cuenta de las motivaciones comunicativas y los efectos de lectura que se encuentran en un texto. Se trata de una lectura andamiada que apunta a detectar cómo las formas lingüísticas están dispuestas en los textos para construir sentidos. En este caso puntual: el análisis de *la construcción nominal* como marca lingüística que permite dar cuenta de la forma en que se construye la identidad de ciertos personajes en el discurso literario. Según Borzi (2015), el *nominal* queda definido como la palabra o construcción que contiene un nombre y que puede funcionar como Origen o Destino dentro de una cláusula. La autora entiende que el nominal es la intención de especificar la percepción de una entidad. Esto es, la forma en que determinada entidad es pensada y definida dentro de nuestro universo. Por ejemplo, en la novela, el personaje principal es llamado en varias ocasiones como *la viuda de velo negro*. Esta construcción nominal no es azarosa, sino que dentro de la novela opera de forma tal que el lector puede hacerse una imagen mental de una mujer débil y misteriosa sabiendo, además, que es una manera de engañar a los otros personajes.

El camino lector: análisis de los nominales

Para poder llevar a cabo este camino lector a través de la lectura gramatical es necesario que el docente sea un guía y que haya realizado previamente un análisis de las marcas

lingüísticas que tiene el texto. Dichas marcas operan como una suerte de huellas de lectura que guían hacia la construcción del sentido literario y de la temática de trasfondo (el rol de género en el personaje protagonista).

En este apartado se presenta el análisis previo realizado sobre el tema más destacado de la novela: la configuración del personaje femenino llamado Enola. La huella lingüística que construye sentido es el nominal que como ya se dijo se percibe como una intención de percibir una entidad de determinada forma.

El personaje Enola es creado por la escritora Nancy Springer y refiere a la hermana del célebre Sherlock Holmes. Es una valiente adolescente, dispuesta a demostrarles a sus hermanos que puede cuidarse sola. Por razones que va descubriendo a medida que transcurre el relato, se emprende en la búsqueda de su madre que ha desaparecido. Disfrazada de viuda desconsolada, la joven escapa de su pueblo y se dirige al corazón de Londres dispuesta a descubrir el paradero de su Madre. Tras verse inesperadamente implicada en el secuestro del joven Marqués de Basilwether, la señorita Holmes deberá escapar de villanos asesinos, rescatar al consentido Marqués y, quizá lo más difícil de todo, eludir a su perspicaz hermano mayor, mientras recopila pruebas de la desaparición de su madre.

A lo largo de la novela, el lector puede percibir rápidamente cuál es el tema de trasfondo: la lucha de Enola por ser una mujer adolescente libre en una sociedad inglesa de finales de siglo XIX. Los ideales feministas son leídos entre líneas mientras esta valiente joven pone a prueba su talento nato. La protagonista está en proceso de construcción de su identidad en dicha sociedad y sufre cierta incompreensión por parte de sus hermanos que poco a poco se van adaptando a los cambios de su hermana.

Esta lectura puede observarse en la forma en que es nombrada por el resto de los personajes y hasta por el mismo narrador.

En primer lugar, el título de la novela se presenta a través del nominal: *Enola Holmes, el caso del marqués desaparecido*. Este inicio orienta al lector no sólo en relación con el género a leer, sino también a un apellido conocido por los lectores. *Holmes* y *caso* son palabras que pertenecen al campo semántico de lo policial.

En segundo lugar, se puede mencionar una conversación entre sus dos hermanos (hombres), Mycroft y Sherlock, quienes están preocupados por su crianza tras la desaparición de su madre. En esta charla hay dos nominales en competencia que son pronunciados por cada uno de los hermanos y que dan cuenta de la tensión respecto de identidad de la protagonista. Por un lado, Sherlock la llama como *una soñadora* intentando convencer a su hermano de que es una adolescente inocente y un poco utópica. Mientras que para Mycroft es *una mujer de carácter* que debe ser educada correctamente.

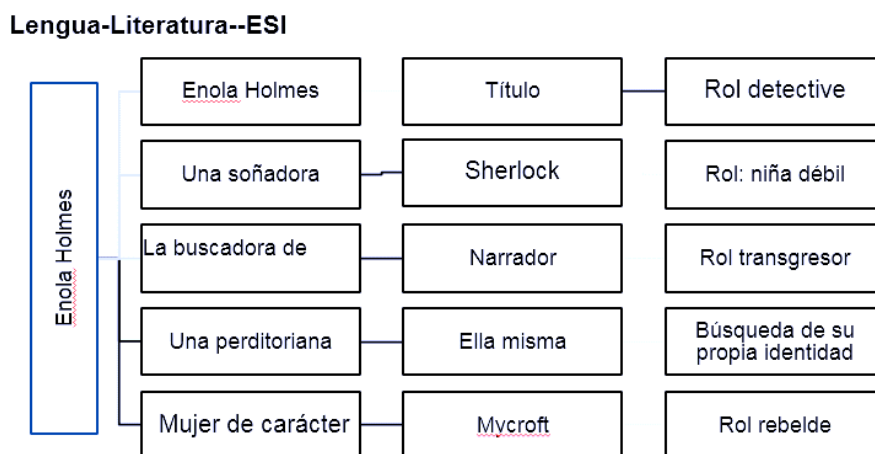
En tercer lugar, se puede plantear cómo Enola se ve a sí misma. En el primer capítulo esta adolescente se pregunta por qué razón su madre la habría llamado así. Este fragmento es interesante porque se entiende al nombre como una construcción que da origen y vida a un ser. La protagonista sostiene que su nombre leído al revés significa *sola* (en inglés). Esta soledad que siente al inicio debido a su repentina orfandad la lleva a iniciar su investigación. A su vez, esta búsqueda termina no sólo siendo sobre su madre sino sobre cómo va a construir su futuro en una sociedad machista. Hacia el final del relato y luego de varias peripecias entre las que se encuentra salvar al marqués, Enola se llama a sí misma como *una perditoriana*. Este nominal que contiene una palabra inventada por la protagonista indica una profesión: buscadora de cosas perdidas. La novela finaliza con este autodescubrimiento

de la protagonista: no se hace detective sino perditoriana; esto es, se aleja del rol de detective más conocido por los lectores para crear un oficio más cercano con sus inquietudes.

En cuarto lugar, el narrador llama a la protagonista de diversas formas: *la buscadora de velo negro*, *la forastera*, *la cazadora de velo negro*. Estos nominales son construidos con un sentido: mostrar el carácter rebelde y valiente en las acciones/ aventuras de la protagonista. La muchacha es capaz de disfrazarse por tres motivos: (1) no ser encontrada por sus hermanos que pretenden llevarla a un internado, (2) buscar la verdad sobre su madre y (3) salvar al marqués, joven que desvía su búsqueda principal, pero que, a su vez, gracias a esta acción, la adolescente descubre su verdadera vocación.

La imagen 1 muestra la relación establecida entre la construcción nominal (el contenido de Lengua), el personaje que emite esa construcción (contenido de Literatura) y el rol genérico (ESI).

Imagen 1. Relaciones entre los nominales, personaje asignado y el rol de género.



Fuente: elaboración propia.

La Imagen 1 muestra un ordenamiento de las distintas formas de nombrar a Enola por distintos personajes. De esta forma, se ponen de manifiesto las correspondencias entre el nominal, el personaje y el rol de género. En síntesis, la protagonista es construida desde la mirada de distintos personajes. El hallazgo de diferentes nominales en la escritura permite al lector entender rápidamente que este personaje se construye sobre la base de una tensión: cuál es el rol de la mujer en una sociedad inglesa de fines de siglo XIX: fuerte o débil, soñadora o luchadora, solitaria o valiente, indefensa o autosuficiente, salvada o salvadora.

Secuencia

Luego del primer momento de lectura, se presentó al grupo de estudiantes las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las diferentes formas de nombrar/ presentar al personaje principal en esta novela?
2. ¿Qué diferencias encontrás en dichas formas?

3. Teniendo en cuenta los nominales encontrados, identificá el núcleo principal.
4. ¿Cuáles son las diferentes formas de nombrar/ presentar a la madre de Enola?
5. ¿Qué adjetivos se utilizan para estas formas de nombrar?
6. De acuerdo a lo analizado hasta aquí. ¿Cómo la ven los hermanos Holmes a su madre y cómo la ve Enola?
7. Dibujá cómo se vestía Enola y cómo debería vestirse según los hermanos Holmes.
8. ¿Qué cambios hubo respecto de la opinión de Enola sobre la ropa que debería usar? ¿Por qué?

Cada una de estas preguntas apunta a un propósito particular. En el caso de la primera, se pretendió que el estudiantado identifique y relacione las formas de nombrar (nominales) con un propósito comunicativo. Esto fue realizado satisfactoriamente.

En la segunda pregunta se esperó que el alumnado asociara las formas de nombrar con la voz del personaje que la enuncia. Una vez que se pudo dar cuenta del sentido de la lectura a través de los nominales que iban señalando, se orientó al grupo para que lograra hacer una reflexión lingüística sobre dichas formas. Esto es, identificación de núcleo principal, clase de palabras que modifican a dicho núcleo y funciones sintácticas pertinentes.

En el caso de las preguntas 4, 5 y 6 se procuró que el grupo pudiera realizar el mismo camino de lectura y análisis, pero en este caso, enfocándose en la construcción del personaje de la madre de Enola de forma tal que compararan cómo es construido el rol femenino de ambos personajes en la novela.

Finalmente, las dos últimas preguntas (7 y 8) apuntaron a favorecer el desarrollo de la metacognición asumiendo que el rol de género está asignado no sólo a través de las palabras sino de la cultura en general. En el ejemplo puntual, se motivó al grupo para que pudiera ver cómo la vestimenta es parte de la tensión genérica.

Análisis

La realización de las ocho preguntas se hizo en un espacio (aula) de dos horas reloj sin corte de por medio. Como ya fue aclarado, el alumnado había leído previamente la novela. Sin embargo, para esta actividad se relejeron determinados fragmentos.

Antes de la actividad, se dividieron en grupos y se distribuyeron la lectura de distintos capítulos para releer y poner en común entre sí. También se consultaron algunas dudas tendientes a corroborar si lo que estaban haciendo era lo esperado. Este fue un verdadero momento de producción en donde se veía al grupo muy activo realizando diferentes acciones: leer, pensar, intercambiar opiniones y escribir. Transcurrida la primera hora, se dio inicio a la puesta en común.

La Imagen 2 muestra el armado de un cuadro que fui realizando en el pizarrón mientras la clase iba leyendo las respuestas de la primera pregunta.

Es importante destacar que esta primera pregunta fue bastante transparente para el alumnado que comprendió rápidamente que las formas de nombrar estaban ligadas a la percepción que cada personaje tenía sobre Enola. También fue el anclaje para comenzar con la *lectura gramatical*; esto significó el señalamiento de dichas formas como estructuras lingüísticas llamadas nominales. Cabe aclarar que el concepto de nominal había sido incorporado en clases anteriores.

Imagen 2. Distintas formas de nombrar a Enola.

nominal/nombre	VoZ
o La forastera	narrador omnisciente
o La cazadora del velo negro	narrador omnisciente
o La buscadora con el velo negro	narrador omnisciente
o La mujer	narrador omnisciente
o Una sonadora/descuidada	Sherlock
o Una niña inocente	Enola
o Una perditoriana	Enola

Fuente: apuntes de clase.

Otro aspecto que se destacó en este momento de intercambio fue el darse cuenta de que los capítulos estaban separados según el tipo de narrador. La búsqueda de nominales (huellas lingüísticas) motivó a otro hallazgo vinculado con contenidos de Literatura.

Este hallazgo se relacionó directamente con la lectura de las respuestas de la segunda pregunta: *qué diferencias encontrás en dichas formas*. En la imagen 3 se retrata una respuesta prototípica.

Imagen 3: Análisis de las formas de nombrar a Enola.

2- Yo creo que se diferencia en la personalidad de Enola, ya que **ella misma** y el narrador la nombra como si fuese alguien inteligente, detallado y audaz. Mientras que **sus hermanos** la ven como alguien rara y no muy sofisticada.

Fuente: apuntes de clase.

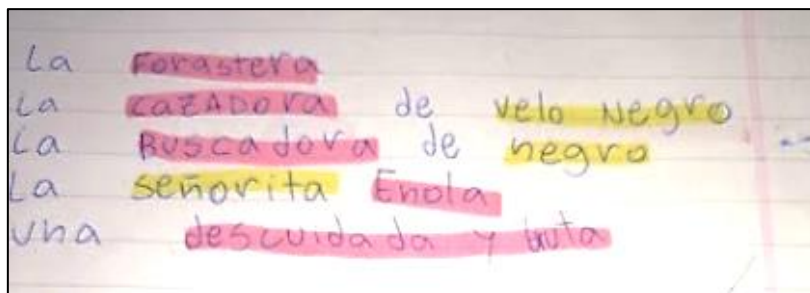
Esta respuesta (2) fue clave, ya que el grupo total logró ver la tensión que genera la construcción del personaje protagonista en la novela. ¿Enola es inteligente o débil, detallada y obsesiva o rara y no muy sofisticada? En esta instancia, la clase se entusiasmó y surgió un pequeño debate en torno a los roles genéricos: por qué los hermanos la ven débil, rara y no muy sofisticada y el narrador la describe de otra forma. Las respuestas fueron las esperadas; el alumnado entendió que las diferencias se encontraron debido al rol de las mujeres en esa época.

La respuesta (3) dio cuenta del análisis interno de dichos nominales que consistió en la identificación del núcleo principal. Durante el intercambio se aprovechó para revisar qué sucedía con las palabras que rodeaban a dicho núcleo principal; si tratan de adjetivos, qué

cambios se producían en la significación. Es decir, se sostuvo la estrategia de *lectura gramatical* para dar paso a la significación. La clase se mostró perceptiva a las diferencias operando en varios diálogos en forma de jueces respecto de la importancia de utilizar determinadas palabras como los adjetivos para presentar a los personajes en la novela.

En la Imagen 4 se encontró una distinción con resaltador realizada por una estudiante. El resaltado rosa marca el núcleo principal de cada nominal y el amarillo los núcleos subsiguientes que determinan aún mejor la percepción del personaje.

Imagen 4. Análisis lingüístico de las formas (nominales).

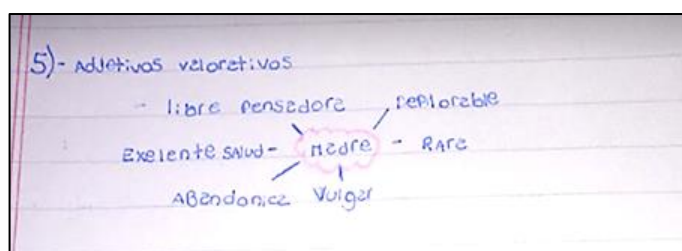


Fuente: apuntes de clase.

Nota: la estudiante distinguió el núcleo principal con color rosa

Las respuestas 4 y 5 dieron lugar a mucho debate. Frente a las preguntas: *¿Cuáles son las diferentes formas de nombrar/ presentar a la madre de Enola? ¿Qué adjetivos se utilizan para estas formas de nombrar?*, el estudiantado realizó juicios de valor respecto de si la desaparición de la madre daba cuenta de un abandono o no. Además, la *lectura gramatical* estuvo en medio de este debate ya que el análisis de los nominales y de los adjetivos que rodeaban al núcleo principal fueron sus disparadores. La imagen 5 es un esquema realizado por otro estudiante que sintetiza la puesta en común.

Imagen 5. Análisis sobre las formas en que se nombra a la madre de Enola.



Fuente: apuntes de clase.

El intercambio se cerró con la respuesta 6, cuya pregunta se formuló bajo la siguiente forma: *¿Cómo la ven los hermanos Holmes a su madre y cómo la ve Enola?* El grupo reconoció que frente a la construcción del personaje de la madre en la novela había una tensión similar a la vista sobre la construcción del personaje de la joven adolescente. Es decir que, en el universo femenino construido en el relato, la madre asume dos roles. Por un lado, para Enola, era una

mujer independiente y un ejemplo a seguir. Mientras que, para los hermanos Holmes, la mujer estaba loca, era descuidada y abandonada.

Las respuestas 7 y 8 remitieron a la realización de un dibujo y a una producción escrita que consistía en observar la evolución de la protagonista respecto a su opinión sobre la vestimenta. Las respuestas coincidieron con los propósitos esperados. Hubo intercambio de ideas sobre cómo la vestimenta pudo influir en los juicios de valor no solo en la novela leída sino también en la sociedad. Surgieron comentarios tales como: “acá en la escuela también hubo cambios sobre el uniforme de las mujeres y de los varones, ahora es indistinto”. Es decir que, se afianza la idea de que los límites entre la enseñanza de la Literatura, Lengua y ESI son franqueables y provocan intercambios orales que enriquecen la construcción de autonomía en los adolescentes.

Resultados de la actividad

El grupo de primer año se mostró muy activo durante la lectura compartida de la novela: comentó, opinó, argumentó.

En cuanto a la incidencia de la *lectura gramatical*, se observó que 28 de 30 estudiantes pudieron buscar y reconocer los nominales como formas de nombrar. (Pregunta 2). Además, 28 de 30 estudiantes lograron explicar lingüísticamente la motivación en las formas de nombrar. Esto es, explicar la razón por la cual los personajes usaban tal o cual forma cada vez que se referían a la protagonista (Preguntas 3 y 4).

La clase logró ver que, en el universo de lo femenino, la joven protagonista puede ser vista desde diferentes roles. En primer lugar, Enola se presenta con nombres que dan cuenta de oficios y profesiones: buscadora, perditoriana, cazadora. Es decir, roles agentivos. En segundo lugar, el narrador presenta a la protagonista bajo menciones que dan cuenta de lo disruptivo de su personalidad: forastera, extranjera. Finalmente, los hermanos Holmes la nombran bajo cualidades: soñadora, inocente, asignando roles estáticos y poco activos.

Conclusiones

Teniendo en cuenta el enfoque de perspectiva de género para la enseñanza, se llevó a cabo una secuencia que articula Lengua y Literatura.

A través de la *lectura gramatical* que, en este caso da cuenta de la búsqueda ciertos nominales en el texto literario se descubre un eje temático para la ESI: estereotipos de género.

Se evidencia que la Lengua motiva un análisis lingüístico y literario porque es el pensamiento estereotipado, la discriminación y la desigualdad lo que construye la mirada de ciertos personajes versus el pensamiento de Enola y su madre.

Las actividades propuestas corroboran esta lectura y la respuesta del estudiantado no se hizo esperar: buscaron huellas en la novela y reformularon nuevas lecturas.

Referencias bibliográficas

- Borzi, C. (2012). "Gramática cognitiva-prototípica: conceptualización y análisis del nominal". *Fundamentos en Humanidades*, XIII/25, pp. 99-126.
- Butler, J. (2001 [1990]). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Paidós.
- Moreno, M (1999). *O androcentrismo. Como se ensina a ser menina. O sexismo na escola*. San Pablo: Editorial Unicamp.
- Nieto, F (2019). "¿Cómo enseñar literatura en la escuela secundaria? Notas para una metodología en construcción". *Educación, Lenguaje y Sociedad* EISSN 2545-7667 Vol. XVII N° 17 pp. 1-37.
- Nieto, F. (Comp.) (2021). *¡Zarpado! Literatura y ESI I*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Poggio, A., y Funes, M. S. (2020). "El método descendente en la enseñanza de la Lengua desde una perspectiva discursiva". *Revista de la AEPE*, N° 3, pp. 143-162.
- Romero, M. C. (2015). "El lugar de la sintaxis de la enseñanza de la lengua: una propuesta pedagógica". Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de Didáctica de la lengua y la literatura. Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.
- Rockwell, E. (1995). "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidiana". En: Rockwell, E. (Comp.). *La escuela cotidiana*. México, FCE, pp. 198-222.
- Schüssler, R. (2007). *Género y educación. Cuaderno temático*. Lima, EBRA.
- Springer, N. (2021). *Enola Holmes. El caso del marqués desaparecido*. Buenos Aires, El Molino.
- Trufó, M. (2018). *QueHacer: herramientas para prevenir la discriminación y la violencia de género desde la escuela*. Buenos Aires, Trama - Lazos para el Desarrollo.

Fuentes

- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Ley Nacional N° 26.150/06.
- (2009). *Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula*. Serie Cuadernos ESI, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Provincia de Buenos Aires (2006). *Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje. Escuela Secundaria*. Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.

Teoría del ensayo: hipótesis de un mapa

RUIZ, Facundo (UBA, CONICET, ILH) – nofacundosi@gmail.com

Resumen

Suele decirse del ensayo que, ensayístico como es, replica un andar a tientas. Y si en algún punto esto resulta cierto, no lo es –en cambio– cuando de “teoría del ensayo” se trata. A atender esta desigualdad y esa disputa, sobre el lugar que el ensayo tiene o puede tener en el campo del conocimiento, y a precisar su potencialidad poética y política –en Argentina y, más aún, en nuestra América–, se dedica el siguiente ensayo, que también hace las veces de presentación del seminario Teoría del ensayo de la Carrera de Especialización en el Arte de las escrituras (UNAHUR), aprobada por el Consejo Superior de dicha universidad y la CONEAU, si bien aún se encuentra en proceso de implementación.

Palabras clave: ensayo – poética – política – teoría literaria – ciencia y literatura.

Cita: Ruiz, F. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Teoría del ensayo: hipótesis de un mapa*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

Es frecuente, y no es –en algún sentido– errado, asociar el ensayo con un andar a tientas, con cierta errancia o errabundeo. Y ciertamente el tanteo y la tentación, como impulsos inquietos que arriesgan siempre entre lo irresistible y lo inconveniente, pueden muy bien dar cuenta de lo que hacemos cuando hacemos un ensayo. Es decir, de lo que hacemos cuando volvemos tentativas ciertas cosas, ciertas ideas, ciertos nombres y, más aún, su vínculo. Menos frecuente, y más problemática, es la indistinción en la que suele quedar el “a tientas”, que refiriendo tanto a una incertidumbre como a un ir sin tino, ofrece del ensayo entonces – en su “ir a tientas” – dos figuras hasta opuestas: por un lado, la de una tentativa cuyo resultado será más o menos fortuito, afectando un futuro próximo pero no resuelto, ni por quien ensaya ni por lo ensayado; y por otro, la de una tentativa cuya destreza o pericia es endeble, dudosa, valuando cierto pasado o presente de quien ensaya y, por ende, el tenor de lo ensayado. En un caso, lo que se pone en duda es el destino, enfatizando su carácter tentativo: ¿a dónde podrá llegar ese barco? En el otro, en cambio, lo que es puesto en cuestión es la capacidad misma de navegar: ¿a quién se le ocurre, sin noción alguna, tomar ese camino? Y he aquí un punto fundamental, pues muchos de los “malentendidos” y teorías en torno al ensayo comparten –se asientan o proyectan– esta indistinción entre una acción deliberada de efectos imprevisibles (o inciertos) y una desproporción flagrante entre capacidad y empeño, entre interés y habilidad, entre juicio y técnica para lo tentado (sin tino).

Y digo que es fundamental tentar esta distinción porque no sólo afecta al ensayo como práctica sino porque no puede hablarse de teoría del ensayo en ambos sentidos: el ensayo puede ser una tentativa de destino más o menos incierto pero no es, de ningún modo, una tentativa sin tino. La destreza del ensayo, su capacidad técnica y esa elocuencia irresistible, incluso si se la piensa independiente de sus logros o destinos, es una de las razones para que algo como “teoría del ensayo” puede enunciarse. Es cierto que esta pericia, singularmente en el caso del ensayo, describe mucho más un artesanado que una industria y que, por eso, podría pensarse que su “saber hacer” no puede dar lugar a un “conocimiento científico”. Como creía Platón de la poesía, y refutaría Aristóteles, ningún conocimiento cierto

y sistemático podía derivarse de una práctica sin reglas, arbitraria y discontinua. Platón reconoce al poeta una opinión verdadera (*eudaxia*) muy distinta del verdadero conocimiento (*epistèmè*) y, muchas veces, eso mismo pasa con el ensayo (de donde su vínculo, menos natural que histórico y político, con la poesía). Pero una vez más, y sin volver a la respuesta de Aristóteles, el problema no es ese: el carácter científico del saber del ensayo, la posibilidad de que su hacer dé lugar a cierto conocimiento, a determinadas “teorías”, depende más de lo que entendemos por “científico” y por “conocimiento” (y por “teoría”) que, efectivamente, de lo que llamamos, reconocemos o practicamos como “ensayo”. Los ejemplos, en este sentido, abundan y, curiosa pero no casualmente, muchos suelen hallarse en el siglo XVI y XVII. En todo caso ha sido, y en la Argentina de los años 80 y 90 del siglo XX notoriamente, este asunto del estatuto del ensayo –si fuera o dentro de la academia, si enemigo crítico o simple reverso del artículo científico, si conato de filosofía o política continuada por otros medios– todo un problema ligado, en buena medida, a esta indistinción entre una tentativa incierta y un tentar sin tino.

En este sentido, considero importante y quizá decisivo, para hablar de “teoría del ensayo” y para hablar de “teoría del ensayo” en Argentina (y en América, más aún), considerar esta disputa sobre el lugar que el ensayo tiene o puede tener en el campo del conocimiento. Pues el ensayo no sólo puede dar –y dio– lugar al conocimiento científico, incluso cuando esto no sea estrictamente su finalidad primera ni sus espacios (universitarios, académicos) donde se desempeñe con mejores o más tangibles resultados, sino que el ensayo *hace* al conocimiento, a la posibilidad misma de conocimiento (no sólo científico), y muy singularmente. Porque el ensayo es –ante y sobre todo– el territorio de la hipótesis. Y es aquí donde, también, se distingue del artículo (o artículo científico) y donde, justamente, se cruzan las aguas que –a fines del siglo XX y, en Argentina, como dije, notablemente– tantas olas hicieron. Pues si ambos resultan de una hipótesis, sólo en el caso del artículo esa hipótesis, para ser tal, para validarse como tal, debe probarse. La hipótesis en el ensayo, en cambio, no tiene –para ser y validarse– a la prueba como horizonte. La prueba no constituye, en el ensayo, el horizonte de sentido ni el de su práctica. La hipótesis en el ensayo es el mapa, no el recorrido. Y sin embargo, no por esto el ensayo prescinde de pruebas, sino que éstas no funcionan necesariamente como evaluación de su probabilidad, pertinencia o verdad. No es entonces en el terreno de la especulación donde ensayo y artículo se distinguen, pues ambos requieren de una hipótesis para afirmarse, sino en el de la evidencia, pues no dependen de la misma forma de la prueba para dar sentido (amplitud, precisión) a lo afirmado. Como si la hipótesis de un ensayo no tuviera que pasar por el mundo (dar esa prueba) para ser verdadera; sino explicar (des-plegar) cómo ese mundo hace posible su existencia y, por tanto, su existencia supone un mundo otro, más o menos ligeramente. Así, es sabido que hay camellos en el Corán y, de hecho, que aparecen 19 veces –“sin contar las referencias a ganado de carga y caravanas”, precisa Gabriel Zaid–, y sin embargo la hipótesis del “color local” de Jorge L. Borges no pierde sentido. Como no pierde sentido la hipótesis de “Nuestra América” de José Martí, esa unidad no sólo geográfica, aunque ni el nombre sea nuestro. Como tiene todo el sentido que Ana Cristina César defina la literatura femenina, no como aquella escrita por mujeres, sino como la que presenta una preocupación permanente por quien lee, una literatura que no se hace sólo por el placer del texto, una literatura no-monóloga, aunque esa flexión de género para la literatura pueda ser cuestionada o cuestionable. Y ni qué decir de Dios que, pruebas más pruebas menos, es hipótesis infinita de infinitos ensayos –y pocos o ningún artículo–.

De aquí, entonces, que el ensayo sea el territorio de la hipótesis y no, una vez más, como sucede en el artículo, la hipótesis del territorio: mientras el artículo funda, necesariamente, su hipótesis en un terreno preciso, no siempre pequeño, pero sí bien delimitado, terreno que

muchas veces toma en la metodología el nombre de “estado de la cuestión”, el ensayo –en cambio– constituye el territorio mismo de la hipótesis. Pues, así como la hipótesis en el ensayo no está en primer lugar necesitada de prueba, sí lo está, y ésta es su característica matriz, necesita de otras hipótesis: la hipótesis del ensayo se mide en hipótesis, se mide en el “lugar” que genera para que emerjan (otras) hipótesis, ya sea que torne hipótesis enunciados que no lo fueron (o han dejado de serlo) ya sea que aliente nuevas formulaciones de cosas que aún no han sido o que, sin esa formulación, no podrían ser. Una vez más, independientemente de las pruebas de la “hipótesis asiática” de Colón, hipótesis según la cual había llegado a Asia (no estando en Asia), lo singular e inobjetable es a lo que “dio lugar” dicha hipótesis, esa idea, que sin ir más lejos va del “colonialismo” a los ruseñores caribeños. Que Colón, y varios más, escucharan en pleno Caribe cantar ruseñores es exactamente una hipótesis “colonial” a que dio lugar su hipótesis “asiática”. De donde podríamos decir: estamos ante un ensayo cuando su hipótesis logra hacernos oír esa música que no está sonando. La capacidad de hacer oír *eso que no está sonando*, la capacidad de volver el mundo tentativo y no taxativo, la capacidad de inventar eso que inventa las invenciones, eso que *dimensiona* –haciendo lugar–, ese mapa de mapas es el ensayo y es, en él, su hipótesis.

De aquí, insoslayable, el carácter político del ensayo y de su, vertebral, matriz hipotética. En este sentido, sea el “color local” de Borges o los ruseñores de Colón, sea la América “nuestra” de Martí o la “literatura femenina” de Ana Cristina César, el ensayo corre (y recorre) el horizonte de lo posible, haciendo mapas de la *terra incognita*. De Aristóteles a García Linera, o entre esos límites: si para uno la función de la poesía es la de decir lo universal, es decir, lo posible como verosímil y necesario; y para el otro, la función de la política es correr o ampliar el límite de lo posible, el ensayo es –entre esos límites, poético-políticos– el que diagrama y “tienta” lo posible como una distribución deliberada (nuevo mapa) de verdad y necesidad (de conocimiento y placer), como una distribución tentativa (mapa incierto) de participación y escucha (de personas y derechos). Por supuesto, habida cuenta del arco Borges-Colón tan diverso del –por ya nombrados– Ana Cristina César-Martí, el carácter político del ensayo no requiere ni tiene un mismo vector político para diagramarse, pero sí no puede prescindir de él para tener lugar. Porque el ensayo es, una vez más, territorio de la hipótesis, donde se dimensiona –haciendo lugar– lo que, siendo verdad, aún no es evidente y, siendo posible, aún no es necesario. La singularidad del ensayo –y por supuesto: su articulación siempre polémica– radica exactamente ahí: el territorio de su hipótesis es lugar de un hábito, y de un habitar, no de algo que se es ni de algo que se tiene.

Por último, ese territorio de la hipótesis no es, por supuesto, solo verbal. Es auditivo en *Europas* de John Cage y visual en *Ensayo de orquesta* de Fellini, entre muchos otros. Y no hace sólo a la escritura sino también a su “puesta en libro”, pues no hay edición que no resulte, como decía Gianfranco Contini, de una “hipótesis de trabajo”. La mentada “indefinición” del ensayo no es entonces, una vez más, señal de carencia alguna, sino que señala, justamente, la extensión inconmensurable de su territorio y –más aún– la precisión de su potencia para habitarlo, de su perseverancia y esfuerzo para participar de materias muy distintas, disciplinas disímiles, y para volver, finalmente, habitables –tentativas y no taxativas– formas de vida posibles. Sin duda y en todos los casos, como anota Win Wenders, se trata de “pensamiento empírico”, y una *empeiria* muy singular, pues no puede “aparecer” sin cierta “gramática”. Y esa gramática, como sabemos desde las *Instituciones oratorias* de Quintiliano, no es sino una traducción tentativa, un ensayo de “literatura”: “Reconozca sus límites la gramática, a la que dieron el nombre de literatura, los que la tradujeron al latín [quam in Latinum transferentes litteraturam]”.

El nombre del seminario que aquí –y así– presentamos, Teoría del ensayo, podría resultar, no obstante –como decía Marx (Groucho) de la música militar– una contradicción en los

términos, a menos que también se considere su apellido, ese aire de familia. Oriundo de un siglo de traslados, momento en el cual –justamente– la teoría cambia o tenta una forma de prueba (*evidentia*) no sólo discursiva sino empírica, en el ensayo persiste esa vocación de pasaje, la hipótesis de un mapa: entre la teoría y la práctica, entre la geometría del mundo y la experiencia del yo, entre la *summa* y la nadería. Esa colocación da al ensayo su articulación matriz, a través de la cual se configura su territorio: el de la hipótesis; y también, una retórica muy singular, según la cual cada oxímoron se torna antítesis y cada paralelismo, un quiasmo. De esa colocación, también, dan cuenta los cuasi-objetos (reales, narrados, colectivos, existenciales) a los que el ensayo es especialmente afecto. Finalmente, en esa colocación se hallan –y surgen, errática pero gramaticalmente– las hipótesis *del* ensayo: de su teoría, en su práctica. Allí, entonces, el seminario buscará informarse y enunciar un mapa tentativo al que, convencionalmente, llamaremos Programa. Y la nave va.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2008). Sobre la revolución (trad. de Pedro Bravo). Buenos Aires, Alianza.
- Aristóteles (2006). Poética (trad. de Eduardo Sinnot). Buenos Aires, Colihue.
- Borges, J. L. (1998). “El escritor argentino y la tradición”. Discusión. Madrid, Alianza, pp.188-203.
- César, A. C. (2013). “Ponencia en el curso ‘Literatura de mujeres en Brasil’”. El método documental (trad. de Teresa Arijón y Bárbara Belloc). Buenos Aires, Manantial, pp.123-142.
- Colón, C. (2012). Diario del primer viaje y otros escritos. Antología esencial. Buenos Aires, Corregidor.
- Contini, G. (1986). Breviario di ecdotica. Milano-Napoli, Riccardo Ricciardi Editore.
- García Linera, Á. (2020). La potencia plebeya. Buenos Aires, CLACSO-Prometeo.
- Martí, J. (2010). Escenas Norteamericanas y otros textos. Buenos Aires, Corregidor.
- Platón (2006). República (trad. de Antonio Camarero). Buenos Aires, Eudeba.
- Quintiliano, M. F. (1887). Instituciones oratorias (trad. de I. Rodríguez y P. Sandier). Madrid, Librería de la Viuda de Hernando.
- Wenders, W. (2016). Los píxeles de Cézanne (trad. de Florencia Martín). Buenos Aires, Caja Negra.
- Zaid, G. (31 de diciembre de 2005). “Camellos del Corán”. En *Letras Libres*. Disponible en: <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/camellos-del-coran>.

El reconocimiento de lo propio y la búsqueda de una patria en *De sobremesa*, de José Asunción Silva, y en *Ídolos rotos*, de Manuel Díaz Rodríguez

SALINAS, Martín (UNAJ, UBA) - jjmartinsalinas@gmail.com

Resumen

La presente comunicación tiene por finalidad exponer los resultados preliminares correspondientes al proyecto de investigación “Estudios literarios y operaciones críticas. Diálogos Europa-América Latina (siglos XIX al XXI)”, expuestos en el marco del simposio “Leer literatura: diálogos Europa-América Latina”. El análisis, centrado en la posición particular que ocupan las novelas de artista seleccionadas de cara a la comprensión del modernismo, procura constatar que las narraciones de José Asunción Silva, *De sobremesa* (1896, pub. en 1925), y de Manuel Díaz Rodríguez, *Ídolos rotos* (1901) pueden leerse como expresiones literarias específicas que, en función de sus peculiaridades genéricas, exhiben problemáticas constitutivas del movimiento modernista latinoamericano. En ese marco pueden leerse las novelas como dos modalidades del rechazo y de la huida respecto de la realidad social contemporánea.

Palabras clave: modernismo – realismo - novela de artista – decadentismo – fin de siglo.

Cita: Salinas, M. (2022, 7 y 8 de noviembre). *El reconocimiento de lo propio y la búsqueda de una patria en De sobremesa, de José Asunción Silva, y en Ídolos rotos, de Manuel Díaz Rodríguez*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

La novela de artista en el modernismo latinoamericano

Las narraciones de artista del modernismo latinoamericano se enmarcan en la era del imperio (1875-1914). Y en un *fin de siècle* de un “siglo europeo” (Hobsbawm, 2009: 26). Un período signado por la conciencia histórica del carácter ya centenario de la Revolución Francesa que diera origen al establecimiento de la sociedad burguesa, por la masificación de las sociedades, por la consolidación de una economía global (que unifica un mundo cada vez más pequeño), por la división entre “dos sectores distintos que forman un único sistema global: los desarrollados y los atrasados, los dominantes y los dependientes [...]” (Hobsbawm, 2009: 24), por la industrialización y la agitación social. Estos aspectos son los que, precisamente, se pueden percibir en las narraciones de artista de Asunción Silva y Manuel Díaz Rodríguez como motivos estructurales de la representación de la función y posición social del arte como praxis social y del artista como clave de interpretación del individuo moderno. En ellas se puede advertir la manera en que el siglo que separa a la sociedad de fines del siglo XIX de la Revolución Francesa supone la conciencia de hallarse, no solo alejado del origen, sino en un estadio social marcado por la decadencia. Rafael Gutiérrez Girardot, en el capítulo “El arte en la sociedad burguesa moderna” de su estudio sobre los presupuestos históricos y culturales del modernismo ha destacado cómo la crisis que se representa en el modernismo no es una crisis universal, sino resultado del proceso que abre la Revolución Francesa y la consolidación de los cimientos formales de la sociedad burguesa, que disuelve las estructuras del orden feudal (cf. Gutiérrez Girardot, 1983: 91). La masificación de las sociedades modernas, por su parte, impulsada por el proceso de

industrialización, se relaciona, asimismo, con el rechazo que los artistas modernistas experimentan ante una producción en serie de la que también son víctimas los individuos. El rechazo de la masa puede impulsar la impresión de encontrarse en las antípodas del sector social atrasado y dependiente que produce el mercado mundial y el imperialismo desarrollado. La agitación social que genera el grado de explotación creciente propio del capitalismo redundante, finalmente, en un anhelo de un orden (aunque sea el orden previo al fin de los tiempos), que puede encontrar en la forma estética un modelo.

De una manera similar, los estudios dedicados al análisis de los modernismos europeo y latinoamericano destacan una serie de características que pueden ser rastreadas en las narraciones de Asunción Silva y de Manuel Díaz Rodríguez. No es casual que las figuras del dandi, del decadente o del esteta se encuentren vinculados con la figura del artista, o representen una modalidad particular de la figura del artista moderno. En su estudio sobre la recepción marxista del modernismo, Eugene Lunn (1982; trad. esp. 1986) destaca entre las características del modernismo: a) una marcada tendencia a tematizar los materiales estéticos mismos, que redundan en una intensificada “autoconciencia o autorreflexión estética”, b) una exploración de la simultaneidad (montaje) de la experiencia que debilita la linealidad de la estructura narrativa tradicional, c) una acentuación de perspectivas ambiguas e inciertas que den cuenta de las crisis religiosa, filosófica y narrativa, y d) la adopción del punto de vista de la “deshumanización”, a partir de la certeza de la crisis identitaria de la personalidad homogénea e integral (cf. Lunn, 1986: 47-50). Por su parte, Meyer-Minnemann (1984), en su artículo sobre el modernismo hispanoamericano, señala como rasgos típicos: a) la oposición entre individuo y sociedad, b) la posibilidad de relacionar la realidad representada en el “texto de ficción con la realidad contemporánea latinoamericana” (435), c) la preeminencia de la representación de la vida interior, y d) la aplicación de recursos expresivos innovadores que relativicen las tradiciones miméticas. Estos rasgos típicos de la novela modernista encuentran en las narraciones de artista un tratamiento peculiar, por cuanto en ellas la reflexividad se intensifica al punto de dar la impresión de que el mundo estético, construido o experimentado, se opone de un modo radical al mundo prosaico, alienante y vulgar de la vida cotidiana.

Estos rasgos, que pueden hallarse, con distintos grados de nitidez, en las narraciones de artista que aquí analizaremos, pueden coadyuvar a la imagen del artista recluido en la torre de marfil. Si bien la configuración de los interiores, propia del modernismo, da cuenta de la necesidad de refugio que los artistas expresan ante la adversidad de la realidad social, la imagen del artista desvinculado de la política social no responde del todo a lo que las obras mismas muestran.

En lugar de reducir el análisis del modernismo “a un factor, sea el de su afrancesamiento o el de su autenticidad o el de la época” se debe procurar analizarlo “con sus contradicciones en el contexto histórico-social de una época [...]” (Gutiérrez Girardot, 1983: 91), pues

Es más fácil condenar esta postura aparentemente arrogante [...] y las actitudes aristocráticas, a menudo despectivas y desdeñosas que sin duda generaba, que reconocer el otro resultado igualmente significativo, pero más comprometedor: una atención más cuidadosa a las formas en que toda realidad supuestamente “representada” en el arte es, en efecto, una construcción de la actividad, la forma y los materiales estético (Lunn, 1982: 56).

Reconocer las contradicciones sobre las que se sustentan los logros estéticos de las obras supone, por su parte, en el análisis de la relación que el mundo del arte mantiene la sociedad moderna, no reducir la interpretación de la obra a una lectura sociológica, de acuerdo con la cual la concepción estética de los autores se refleja sin más en sus obras, ni a una lectura descontextualizada, en función de la cual el contexto social debe ser desplazado de la crítica literaria. En la misma contradicción que compone la tensión entre la autonomía literaria y su condición de hecho social se manifiesta la cualidad que hace de la obra de arte una expresión estética de la realidad, es decir, una configuración de la realidad atravesada por una subjetividad que niega reducirse a la alienación que la vida social impone.

Leer literatura: *De sobremesa*

En el marco narrativo de *De sobremesa*, los íntimos de José Fernández, reunidos en la sala atestada de elementos decorativos del mundo conquistado, orbitan en torno a la figura indescifrable del dandi. La fuerza gravitacional que ejerce sobre sus convidados no solo radica en el confort y el lujo de las salas y jardines de su estancia Villa Helena. Los invitados escapan de una realidad social que perciben agresiva, moribunda y banal. Y lo que en la ocasión los vincula no es solo la amistad que mantienen con Fernández, sino la solicitud de que Fernández les lea los relatos de sus variadas experiencias europeas. Se hacen leer literatura. El esquema del relato compartido como compensación de una realidad peligrosa recuerda el modelo clásico del *Decameron*. Pero a diferencia de lo que se muestra en el ciclo de novelas de cortas de Boccaccio, en el que la alternancia de narradores refiere a un modelo de sociedad democrática, en *De sobremesa* se destaca la centralidad que adquiere la perspectiva aristocrática de José Fernández ante un auditorio deseoso por participar de las ricas experiencias a las que no pueden acceder en sus propias vidas. Pero Sáenz, Rovira, Pérez y Cordovez, sus invitados, no son excluidos por la distancia que mantiene a Fernández aislado en su interioridad más íntima. Esa distancia es la que les permite ser partícipes de la lectura de Fernández. Ocupan una posición intermedia entre el vulgo que afuera se devanea en la lucha por la existencia y la figura del solvente aristócrata; oscilan entre una vida cotidiana degradada y la atmósfera “fantástica como un cuento de hadas” que les ofrece José Fernández. La función que cumplen en la narración no es menor: constituyen su círculo social y corporizan las diferentes instancias de recepción de la obra de arte que puede ser la lectura del diario de José Fernández. Así, ocupan un lugar intermedio entre una vida cotidiana que rechazan, y el cuento de hadas al que tienden, sin poder alcanzar. Los miembros del auditorio son los verdaderos “anfíbios” que Gutiérrez Girardot retoma a partir de las consideraciones de Hegel referidas al individuo de la moderna sociedad burguesa que, “por una parte, se ve enredado en la realidad vulgar, en la temporalidad terrenal, acosado por la penuria, el menester y la naturaleza [...]; y por otra, se eleva a las ideas eternas, al reino del pensamiento y la libertad.” (Gutiérrez Girardot, 2004: 43s.). Los invitados de Fernández representan diversas modalidades de esta dualidad. Las declaraciones Sáenz, el único personaje que posee una profesión, y que no casualmente es la de médico, persisten por oponer “la semana entera” que pasa recibiendo o visitando a “enfermos incurables” que le muestran “todas las miserias de la debilidad y del dolor humano”, a “todos los refinamientos de esas comidas de los sábados” (Silva: 1977, 110) en casa de José Fernández. La oposición que establece entre el tiempo del trabajo y el del ocio responde en verdad a la complementación que define al individuo moderno y, de manera intensificada, a los representantes del modernismo. La función que el tiempo de ocio cumple en la sociedad burguesa se restringe a generar la ilusión de escape de una realidad del todo adversa. El carácter evasivo del ocio entendido como entretenimiento inmediato funciona como un ansiolítico respecto de una realidad de la que no se percibe salida alguna. En las exigencias que Juan Rovira le impone a Fernández, por su

parte, se expresa la demanda de un público para el que sus propias expectativas se antepone a las cualidades propias de la obra: “Para todo te doy permiso a cambio de que me satisfagas esta noche un antojo [...]” (117). Rovira le “permite” y le “perdona” todo a su *ídolo* siempre y cuando satisfaga las exigencias que como público se cree en condiciones de imponer. Por eso abandona la escena cuando la lectura de Fernández trata de sus proyectos políticos, sobre los que volveremos: “¿Qué tiene que ver todo eso que nos has leído, con el nombre de la Quinta [...]?”, se pregunta y delata su estrechez de miras. “Soy una bestia” (Silva, 1977: 174), concluye al exculpar a Fernández. Máximo Pérez introduce la modalidad terapéutica de la lectura de la obra. El enfermo Pérez advierte en José Fernández una tendencia analítica que anula la potencia poética de su amigo. Efectivamente, la dispersión de Fernández parece contrarrestar la concentración necesaria para la realización de la obra poética: “El aspecto de tu escritorio ayer por la mañana daría a pensar en un principio de incoherencia a cualquiera [...]” (111). Pero el mismo José Fernández observa que la dispersión que de la que se lo acusa, en realidad, es un paso previo y necesario de la finalidad que persigue: la “vida” a partir del arte, la política y del amor comprendidos como búsquedas de una plenitud acorde al espíritu del *fin de siècle*. Así se generan las condiciones para la lectura del diario: “Todo es Ella... [...] Ahora cuatro deseos encontrados que se juntan para que la nombre...” (119). La lectura del diario, en la que las diversas experiencias se conjugan en la unidad que le otorga el mismo artista, le ofrece a Pérez la síntesis que solo la obra de arte puede ofrecer: “Continúa, José, me ha mejorado tu lectura” (175).

La estetización de la política

No se debería pasar por el alto el hecho de que la interrupción del relato, provocada por el mismo narrador, se produzca en ocasión de la mención del proyecto político de José Fernández, en el que se yuxtaponen, como resulta característico del discurso modernista, elementos de diversos ámbitos y de tiempos históricos divergentes. En su proyecto, Fernández contrapone dos modelos para implementar su proyecto. Por un lado, se encuentra el que considera platónico, por ello irrealizable, y que, paradójicamente, replica, a escala, el proceso histórico moderno que se inicia con la conquista de América. Este modelo, que parte de la acumulación originaria realizada a través de la explotación de recursos naturales, conduce a una participación política de representación formal burguesa, según el ejemplo de la “civilización norteamericana”, que Fernández considera inconducente.

El modelo válido para la regeneración del país, por el contrario, se basa en generar una “reacción conservadora” que, con la “influencia del clero”, el “orgullo de la vieja aristocracia”, el “egoísmo de los ricos”, y “la necesidad que siente ya el país de un orden” permita instaurar, “espada en mano”, una tiranía (142) que permita realizar... la industrialización moderna (144). En este modelo, el ejemplo que suplanta a la civilización norteamericana es el de los “legendarios Molochs, Alejandros, Césares, Aníbal, Bonapartes, al pie de cuyos altares enrojece el suelo la hecatombe humana y humea como un incienso el humo de las batallas” (143). Cabe destacar que el rechazo del proceso histórico, y el exaltamiento de una concepción de la historia basada en la intervención de los grandes hombres (al estilo de Carlyle) se enmarca en la postura estetizante del discurso decadente de *fin de siècle*: “El cesarismo garantiza al personaje, también en lo político, esa postura de opositor que él reivindica frente a la burguesía y el filisteísmo” (Meyer-Minnemann, 1997: 85). En última instancia, de lo que se trata es de ser, como los grandes hombres, estéticamente indescifrable para las masas. Tras la regeneración del país, el artista del progreso, “desprendido del poder”, se limitará a releer “a los filósofos y a los poetas favoritos”, a escribir “singulares estrofas envueltas en brumas de misticismo y pobladas de visiones apocalípticas” que, junto con su

obra de juventud, inspirará “a los poetas venideros”. Esta “existencia desencantada” procurará “un monstruoso problema de psicológica complicación ante las generaciones del futuro” (147)

Klaus Meyer-Minnemann ha llamado la atención acerca de dos aspectos del proyecto político diseñado por Fernández que resultan centrales de cara a la lectura del modernismo latinoamericano. Por un lado, observa que la visión (en el sentido trascendental del término) política de De José Fernández lo distingue de su modelo Des Esseintes, al punto de que “sólo se le puede comprender en su fascinación por el progreso económico situándola en el trasfondo de las relaciones estructurales de centro y periferia, que en *De sobremesa* incluso forman parte de la trama” (Meyer-Minnemann, 1997: 82). Con lo que se vuelve evidente una característica propia de la figura de artista latinoamericana del período modernista que lo distingue del modelo europeo. Por otro lado, el autor alemán advierte que la visión (otra vez en un sentido trascendental) “de Fernández reproduce las relaciones de dependencia como éstas existían ya en muchos países latinoamericanos al concluir el siglo XIX” (Meyer-Minnemann, 1997: 82, n. al p. 43). Aquí se torna claro que la “visión” de Fernández, que intentaría ir más allá de la realidad alienada, no hace más que reflejar, de un modo distorsionado, condiciones de dominio político de la realidad concreta. De hecho, la “regeneración” del pueblo propuesta por el artista-dictador no supone el paso hacia un estadio histórico nuevo, sino que se configura, como es propio del discurso modernista, a partir de la yuxtaposición estética de elementos pertenecientes a diversos desarrollos históricos.

Ídolos rotos: el camino a la desilusión

En *Ídolos rotos* se presenta un tratamiento que difiere de la propuesta de José Asunción Silva en torno a la posición y función del arte, y del artista, en el contexto del modernismo latinoamericano. Escrita pocos años después del primer manuscrito de *De sobremesa*, *Ídolos rotos* parece constituir, más bien, un antecedente respecto de la representación ofrecida por la novela del autor colombiano. Si la imagen del artista en *De sobremesa* es la del esteta ya desencantado, que ha perdido el impulso de intervenir en la realidad social, en *Ídolos rotos* nos encontramos en un estadio previo, con el proceso que hace la narración una “novela de desilusión” (Meyer-Minnemann, 1997: 228). El término recuerda el análisis de la novela moderna europea que György Lukács despliega en *Teoría de la novela* (1914-1915; publicado como libro en 1920). Allí Lukács distingue las formas narrativas propias del idealismo abstracto y las del romanticismo de la desilusión. Mientras las primeras requieren de una antítesis en las que tanto la interioridad del héroe como la estructura del mundo objetivo se ignoran de tal manera que la subjetividad pueda recorrer su camino hasta el final, las novelas del romanticismo de la desilusión tratan “de una realidad puramente interna, más o menos consumada, pero llena de contenido” que “entra en concurrencia con la realidad externa”, y “cuyo fracasado intento de realizar esa postulación suministra el objeto de la obra” (Lukács, 1985: 379). Este proceso, que en *Ídolos rotos* se representa en su mismo desarrollo, se presenta en *De sobremesa* ya consumado, de tal modo que la realidad ya ha sido abandonada en la medida en que el artista crea su propia mundo, interior y artificial.

Una serie de aspectos formales parece justificar esta inversión en el posicionamiento histórico de ambas narraciones. En *De sobremesa* el relato enmarcado delimita con precisión los ámbitos propios de, por un lado, la tendencia estética que desea apartarse de la realidad cotidiana alienada, tal como se muestra en el marco narrativo, y por el otro, el relato enmarcado, el diario que les lee a sus convidados, se centra en una concepción amplia de la experiencia estética desde la perspectiva unilateral de José Fernández. La narración del fracaso de Alberto Soria, por el contrario, se despliega de acuerdo a un narrador omnisciente

tradicional. Si bien en *Ídolos rotos* también nos encontramos con un artista que ha viajado a Europa, y que trae de allí concepciones estéticas que se enfrentan a la realidad latinoamericana, a diferencia de lo que sucede en *De sobremesa*, Alberto Soria desea intervenir en la sociedad, motivado por el ideal estético que se forjara en el transcurso de su educación estética. A diferencia de José Fernández, Alberto Soria no se refugia en un interior construido con elementos de su viaje europeo. No es un decadente que decora con lujo cosmopolita el interior que es el callejón sin salida en el que, de manera consciente, se instala. A diferencia de Fernández, no se rodea de súbditos que lo adoran sin comprenderlo, sino de pares que, a diferencia de sus compatriotas, comprenden y festejan su obra. La denominación de “gueto de intelectuales” (Díaz Rodríguez, 1996: 68) con que se refieren a sí mismos no solo anuncia el desenlace de los proyectos políticos con que proponen regenerar la patria, también su posición y función social.

La realidad latinoamericana de Caracas se le ofrece como un campo de acción en el que poner a prueba sus capacidades. Inicialmente inclinado al idealizado mundo del derecho que le permitiría llevar adelante “causas célebres” y realizarse en la ciencia “preferida de su tío Alberto, el político de la familia, llamado Alberto como él y a quien él adoraba” (Ibíd., 13), viaja a Europa con la decisión de “abrazar la profesión de ingeniero”, un poco para dejar de titubear, y otro poco para acabar con las “estériles disputas provocadas por esas mismas vacilaciones en el seno de su familia” (Díaz Rodríguez, 1996: 14). La perspectiva generalizada de hallarse a las puertas de “una larga era de bienandanzas” que, “fruto del orden y de paz”, generaría “nuevas industrias y nuevas riquezas”, hacía de esa elección una verdadera prueba de realismo, oportunismo y sentido común. La educación estética a la que finalmente accede, y por la que se consagra como escultor en el viaje de estudios por Europa que le había costado su padre, supone, así, un desvío de los posibles caminos inicialmente proyectados.

También en lo que respecta a la relación que los artistas mantienen con sus obras se advierte la manera en que en *Ídolos rotos* se tematiza un estadio previo al que se muestra en *De sobremesa*, sobre todo respecto de la estética modernista. Mientras la obra poética de Fernández pertenece al pasado, a un período ya superado por el ahora ya no poeta, sino esteta, las obras de Soria se realizan en el marco de la acción narrativa que se desarrolla en la novela. Las dos obras que Alberto Soria realiza guardan una estrecha relación con su condición de artista latinoamericano formado en Europa, y con el propio desarrollo de la acción narrativa. *Fauno robador de Ninfas*, la escultura que lo consagra en París, parece anticipar la destrucción de las obras con que se cierra la novela (la designación de la obra como “Fauno violador de Ninfas” que se intercala en el relato resulta por demás significativa); *Venus criolla*, la obra que Soria realiza en su Caracas natal y con la que pretende honrar la vinculación del modelo de la cultura clásica con la vida autóctona contemporánea (y que es rechazada por el público local), expresa un ideal que será presa de la barbarie.

La literatura y la lectura de la realidad

Hay dos momentos en la novela que revelan los límites de Alberto Soria para interpretar la realidad. Ambos eventos se encuentran relacionados con el arte. Y de la articulación de ambos se puede extraer una conclusión provisoria de la posición que ocupa Alberto Soria como artista en su propio contexto. Pedro, el hermano y, como hombre de acción, antítesis de Alberto, le ha prestado a sus amigas libros que Alberto trajo de Europa. Ninguna de las novelas que les prestara las atrajo más que la “escandalosa” *Les demi-Vierges* de Marcel Prevost, lo que inquieta sobremanera al escrupuloso Alberto Soria. En la defensa de Pedro se expresan aspectos que Alberto se ve imposibilitado de percibir:

La experiencia me autorizaba; de otro modo, nunca se me hubiera ocurrido. De los libros que presté a Matildita, ninguno mereció tantos honores como éste: fue el más leído, el más gustado, y recibió en su lomo, en su cubierta amarilla y en sus páginas blancas los apretones, halagos y caricias de muchas, pero de muchas manos bellas. De manos de las Uribe pasó a manos de las Riguera, de las Solórzano, y luego a manos de la señora de Urrutia, de Teresa Farías... ¡qué sé yo!... y así anduvo por entre las manos de mucha señorita y de muchas damas jóvenes. Matildita me contó la historia de esa peregrinación envidiable. Entre paréntesis, Matildita encuentra muy feo el asunto del libro y al autor inmoral, reservándose, cuando se le antoja, hacer como la perversa de Maud. Así, ese libro, que cuando lo tomé de entre los demás libros valdría a lo sumo tres pesetas, hoy es inestimable. Como documento, vale un tesoro. El texto, como lo puedes ver, se ha enriquecido y aumentado con notas llenas de fineza y donaire, escritas al margen de las páginas y de puño y letra de Elisa Riguera y Enriqueta Uribe [...] Cuando quieras pasar un momento divertido, lee esas notas [...] No creas que el libro ha emponzoñado el alma de ninguna de sus lectoras. Estas, en la historia impresa a lo largo de las páginas del libro, han visto una glosa pálida, inexacta más o menos imperfecta, de la historia de su propia juventud, de la historia de su propia virginidad, que, como diría tu amigo Romero con su lenguaje primoroso, voló bajo muchas bocas y de entre muchas manos como un gran deshojamiento de lirios. Por supuesto, no hablo de las lectoras casadas: de éstas no conozco la historia de su juventud ni la historia de sus doncelleces (Díaz Rodríguez, 1996: 66).

La respuesta de Pedro al reproche del Alberto contiene elementos alusivos respecto de la experiencia estética. La apelación a la experiencia propia, sobre la que Pedro justifica su accionar, por un lado, establece una antítesis respecto de la posición que ocupa Alberto en la narración (según la expresión de sus hermanos, Matildita se lo devuelve con la condición de que, especialmente, Alberto no vea la obra intervenida). Pedro interviene en la realidad a partir de los parámetros que le ofrece su propia experiencia. Y esa experiencia se basa en un estrecho contacto con el ámbito local al que pertenece. La percepción de la realidad de Alberto, por el contrario, parece alimentarse de imágenes ideales, románticas, que ha forjado en su estadía en París, en su viaje a Italia. Es decir, desde el parámetro de una tradición extranjera (europea) y anacrónica (romántica). Alberto Soria se encuentra incapacitado, por el marcado idealismo que lo define, de observar que la intervención de las mujeres lectoras, a partir de una sensualidad que no violenta el objeto de deseo, produce una nueva configuración, una edición ampliada, por así decir, de la tradición europea. El segundo evento que determina el fracaso de Soria se produce en ocasión de la *intervención* de las obras llevada a cabo por la soldadesca en el contexto de la revuelta social:

Alberto y Romero, a su llegada al salón empezaron a entender lo que significan las reticencias de Miyares. El hijo de Latona, Apolo, descendido de su pedestal, rotos los brazos y un pie, vencido, no vencedor, andaba por los suelos boca abajo. En esa misma actitud ignominiosa, muy cerca de Apolo, estaba Antinoo, el de las formas divinas. Y ambos, como suplicados a traición, lucían en la espalda, en lo más del dorso, la boca de una herida profunda. Luego, ante el espectáculo de la Venus, decaídas como Apolo, se les acabó de revelar la última significación recóndita de la reticencia de Miyares. Las Venus, al revés del dios de la luz, miraban el techo del salón,

no hacia la tierra. Los soldados entre una frenética explosión de erotismo bestial, con las puntas de sus bayonetas habían simulado, en los blancos cuerpos de las estatuas, el sexo de las diosas. Y no pudiendo violar campesinas en los ranchos de la sabana y en los bohíos del monte, violaron con sus caricias de brutos, las blancas diosas de yeso. En las divinas alburas de la Venus aparecían con toda claridad las huellas de los abrazos infames y en inmundo rastro de la más ruín semilla de hombre (Díaz Rodríguez, 1996: 136)

Obturado por los ídolos forjados, en parte por el rechazo radical de su ambiente, en parte por la predisposición artística germinal que el viaje a Europa le descubre, la lectura de la realidad de Soria se caracteriza por la desmesura. Así como los prejuicios morales le impiden reconocer en la experiencia de lectura que las mujeres de su pueblo llevan a cabo con la novela de Prevost la manifestación de una recepción viva de la tradición, la expresión de una sensualidad que se despliega en concordancia con el objeto estético sin consumirlo, sin perturbar su propia legalidad, la violación de las obras de arte que perpetra la soldadesca desbocada, que denigra el valor simbólico de las obras y destruye sus formas concretas, genera en el artista un rechazo aristocrático que redundará en una generalización, en función de la cual, se condena toda vida social estructurada a partir de los parámetros democráticos. Esta incapacidad para evaluar la realidad ya había sido aludida en la narración a partir de la idealización estética de la patria que Soria se había forjado en su viaje a Europa, y que lo definiría como un joven dotado de sensibilidad artística. La desilusión final es terminante, pero excede el marco estético: “¡Y nosotros que teníamos la candidez de pensar en el arte como un medio de regeneración política! ¡Blasfemos! ¿Ves? ¿Ves? Por aquí pasó la Bestia, la gran Bestia impura. ¡Ah, la democracia! ¡Nuestra democracia! ¡Nuestra santísima democracia!” (Ibíd.).

El carácter reflexivo que resulta característico de las narraciones de artista y que en el modernismo se acentúa en virtud de la tendencia a destacar el carácter artificial, la condición de construcción, del arte, conduce en ocasiones a la necesidad de representar la validez de la forma artística a conformar. En *De sobremesa*, esa justificación se realiza por medio de la mención del diario íntimo de la artista María Bashkirtseff. El procedimiento se exhibe de manera manifiesta: para que el artista sea comprendido resulta indispensable “que el lector sea un artista” (Silva, 1977:117) también. De esa manera, “Si es cierto que [...] las líneas del bronce, los colores del cuadro, la música del poema, las notas de la partitura, realzan, pintan, expresan, cantan lo que habríamos dicho si hubiéramos sido capaces de decirlo, el amor que a la Bashkirtseff profesamos algunos de hoy tiene como causa verdadera e íntima que ese Diario, en que escribió su vida, es un espejo fiel de nuestras conciencias y de nuestra sensibilidad exacerbada”. (Silva, 1977: 128) La caracterización del diario íntimo de María Bashkirtseff como obra de arte redundará en la caracterización del propio José Fernández como artista, por su capacidad de empatizar con la artista como por la producción del mismo diario que se encuentra leyendo. El lector del diario de la artista rusa, que ve reflejado en su obra su propia “sensibilidad exacerbada”, produce una obra que pertenece al mismo género literario, y que responde a la misma sensibilidad. Una afinidad similar respecto de la sensibilidad se percibe entre los integrantes del “gueto de intelectuales” del que forma parte Alberto Soria. Esa sensibilidad adquiere en el caso del escultor una impronta estética que vincula lo material y corpóreo a su ámbito de un modo más acentuado que en el médico o el pedagogo, por ejemplo. La apariencia de la sensibilidad estética, que se encuentra en estrecha relación con el plano afectivo de los individuos y con la materialidad de una realidad cada vez más abstracta, puede ocultar, en su misma manifestación, el hecho de que la realidad social que resulta del proceso modernizador también incide, a su vez, en la

configuración, en la construcción, de la sensibilidad social y estética. Ernst Bloch, en *El principio esperanza* (2004) ha analizado la manera en que la modernidad ha dado lugar a un complejo de afectos que, por apariencia inmediata, no parecen tener condicionamientos externos. Así, Bloch distingue entre los afectos de espera y los afectos saturados. Los primeros aguardan o se proyectan en procura de lo nuevo, es decir, de aquello que todavía no se ha formado en el mundo, pero sí se ha forjado en la subjetividad individual o social como anticipación de lo que podría realizarse. Los afectos saturados, por el contrario, “son aquellos cuyo impulso es reducido, en los cuales el objeto del instinto se encuentra a disposición, si no a la disposición individual del momento, sí en el mundo a mano”. En ese sentido, “los afectos saturados sólo poseen un futuro inauténtico, es decir, un futuro en el que objetivamente no ocurre nada nuevo [...]” (2004, Vol. 1, 104). Si la realización del ideal de Fernández descansa en la ampliación de una concepción romántica según la cual el artista es un dios oculto que modela a la sociedad como si fuera su materia prima para luego aislarse del mundo conformado, el fracaso de Soria, que genera la huida de la sociedad a la que se enfrenta, tiene como causa una concepción idealista de la realidad, en función de la cual el arte, por su propia cualidad estética, generaría las disposiciones virtuosas.

Los afectos sobre los que se apoyan las narraciones de artista aquí consideradas parecen expresar, de este modo, una inversión de la catarsis mimética sobre la que se funda una de las líneas centrales del proyecto ilustrado de la burguesía europea. Si la “transformación de las pasiones en disposiciones virtuosas” (Lessing, 1993: 430) es el fundamento de la reapropiación de la cultura clásica con que el proyecto burgués planteó una de las corrientes sobre las que se erige la sociedad burguesa, la transformación de la sensibilidad estética a través de los condicionamientos sociales propios del *fin de siècle* podría dar lugar a un pensamiento que no intente dejar de lado las contradicciones, sino que procure analizar la respuesta autónoma con que las obras responden a la sociedad sin dejar de lado el modo en que la sociedad condiciona la autonomía del arte.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (1993). “*Ídolos rotos* de Manuel Díaz Rodríguez. Una tropical ‘novela de artista’”. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, XLI, enero, pp. 293-331.
- Battilana, C. (1997). “Itinerario y construcción en *De sobremesa*, de José Asunción Silva”. En Zanetti, S. (Comp.), *La novela latinoamericana de entresiglos*. Buenos Aires, Instituto de Literatura Hispanoamericana, FFyL, UBA, pp. 33-42.
- Berrizbeitia, J. (2007). “Realismo, naturalismo y decadentismo: categorías problemáticas en la modernidad venezolana”. *Iberoamericana*, Año 7, Nº 26, junio, pp. 29-43. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/41676302>.
- Bloch, E (1959), *El principio esperanza*, Vol. I. Madrid, Trotta, 2004.
- Díaz Rodríguez, Manuel (1996). *Ídolos rotos*. Caracas, Panapo.
- Gutiérrez Girardot, R. (1983). “El modernismo y su contexto histórico-social”. *Boletín AEPE*, Nº 28. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/boletin_28_15_83/boletin_28_15_83_14.pdf.
- (1987). *Modernismo. Supuestos históricos y culturales*. Colombia, Fondo de Cultura Económica.

- Hobsbawm, E. (1987). *La era del imperio. 1875-1914*. Traducción de Juan Faci Lacasta. Buenos Aires, Crítica, 2009.
- Lema Hincapié, A. (2006). "De sobremesa de José Asunción Silva: la novela como egología". *Estudios de Literatura Colombiana* (18), pp. 117-130. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4983/498357117007.pdf>.
- Lessing, G. E. (1993). *Dramaturgia de Hamburgo*. Traducción de Feliu Formosa. Madrid, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.
- Lukács, G. (1920). *El alma y las formas / Teoría de la novela*. Traducción de Manuel Sacristán. Grijalbo, Barcelona, 1985.
- Lunn, E. (1982), *Marxismo y modernismo. Un estudio histórico de Lukács, Brecht, Benjamin y Adorno*. Traducción de Eduardo Suárez. México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Marcuse, H. (1978), "Einleitung". *Der deutsche Künstlerroman / Frühe Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 9-19.
- Meyer-Minnemann, K. (1979). *La novela hispanoamericana de fin de siglo*. Traducción de Alberto Vital Díaz. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- (1984). "La novela modernista hispanoamericana y la literatura europea de fin de siglo: puntos de contacto y diferencias". *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 33, Nº 2, pp. 431-445.
- Ochoa, J. M. (2013). "El poeta en *De sobremesa* de José Asunción Silva". *Thémata. Revista de Filosofía*, Nº 47, pp. 205-218.
- Olivares, J. (1991). "La recepción del decadentismo en Hispanoamérica". En: Goic, C., *Historia y crítica de la literatura hispanoamericana 2. Del romanticismo al modernismo*. Barcelona, Crítica, pp. 74-85.
- Pellicer, R. (1999). "De sobremesa de José Asunción Silva y la novela modernista". *Anales de Literatura Hispanoamericana*, Nº 28, pp. 1081-1105.
- Salazar-Martínez, C. A. (2020). "La resurrección del ser humano metafísico a través de la naturaleza psicofisiológica: una novela corta de José María Rivas Groot". *Escritos. Fac. Filos. Let. Univ. Pontif. Bolívar*, Vol. 28, Nº 60, pp. 29-47. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-12632020000100029.
- Silva, J. A. (1977). "De Sobremesa". *Obras completas*. Caracas, Ayacucho, pp. 109-243.
- Villanueva-Collado, A. (1984). "José Asunción Silva y la idea de la modernidad: De sobremesa". *Inti. Revista de literatura hispánica*, Nº 20, pp. 47-56.

El otro y el oro en los “Mensajes de la Tarde”, de Rubén Darío en *Tribuna*: cruce de discursividades entre Europa y América

SCHNIRMAJER, Ariela (UBA, UNAJ, UNSaM) - arielaunaj@gmail.com

Resumen

Esta comunicación calibra los discursos que concurren a la percepción de Rubén Darío respecto del universo judío. Se parte de las condiciones de legibilidad del diálogo de Rubén Darío con un interlocutor catalogado como “antisemita”, en una entrega periodística publicada en 1893 en el periódico *Tribuna* de Buenos Aires. Para ello, se reponen los discursos raciales de la época y se analizan otros contextos en donde el corresponsal se había referido al pueblo judío.

Palabras clave: Rubén Darío – *Tribuna* – antisemitismo – discursos – otro.

Cita: Schnirmajer, A. (2022, 7 y 8 de noviembre). *El otro y el oro en los “Mensajes de la Tarde”, de Rubén Darío en Tribuna: cruce de discursividades entre Europa y América*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsele UNAJ.

En esta comunicación me concentro en la participación de Rubén Darío en el diario vespertino *Tribuna*, una publicación que ha tenido poca atención crítica. Dirigido por Mariano de Vedia, el corresponsal comenzó a publicar sus colaboraciones apenas veinte días después de su arribo a la Argentina, el 7 de septiembre de 1893 bajo el seudónimo de *Des Esseintes*, nombre del protagonista de la novela *Au Rebus* de Joris Karl Huysmans¹ considerada la “biblia decadentista”. Entre esa fecha y los últimos días de enero de 1894 compuso sus “Mensajes de la Tarde” que, al principio, tenían una periodicidad diaria y luego semanal. En *Tribuna*, conjugó la urgencia periodística con un trabajo sobre la lengua que era ajeno al universo discursivo del diario (Bibbó, 2016: 271). Los “Mensajes de la Tarde” enlazan, en palabras de Susana Zanetti “episodios de lo cotidiano tramados con fabulaciones de cuentos de hadas” (2002: 2). Podemos ver, en este punto, una operación de continuidad y de variación respecto de sus narraciones en *Azul...* El tono de invención no impidió que el corresponsal planteara polémicas concretas referidas al contexto local y mundial, en las que las reflexiones sobre el lugar del artista y de la literatura estuvieron siempre presentes. Hemos analizado esta cuestión en dos comunicaciones previas.

En la entrega periodística “Diálogo literario”, polemizó con el purismo lingüístico representado por Calixto Oyuela donde criticó con punzante ironía las objeciones de los casticistas, efectuadas al *Diccionario de Galicismos* de Rafael María Baralt, en un enfoque que hoy denominamos “glotopolítico”. Luego, en la entrega “En la batalla de las flores”, abordamos el modo en el que combatió, a través de la imagen del disfraz, la figura del poeta “diletante” e improvisado, en un escenario concreto como Palermo durante la fiesta de la primavera².

¹ Entre los pocos estudios críticos que han abordado *Tribuna* figuran los trabajos de Federico Bibbó (2016), Susana Zanetti (mimeo) (2002).

² Si comparamos el tratamiento de esta última problemática -la profesionalización del escritor- en *Tribuna* y en la crónica “Almafuerte”, publicada en *La Nación*, podemos afirmar que ambas recurren a la ironía; sin embargo, el espacio concentrado de la crónica en el vespertino de Mariano de Vedia le

La agenda de temas abordados en los “Mensajes de la Tarde” estuvo siempre a cargo del cronista. Teniendo en cuenta este aspecto, me interesa abordar el texto “Al señor X.X., antisemita”, publicado el 5 de octubre de 1893. Como se desprende de la descripción que realicé de las dos entregas analizadas previamente, en este caso la polémica no se refiere a cuestiones vinculadas al mundo del arte y la literatura, sino a la inmigración judía en la Argentina. En palabras de Carlos Battilana, en los momentos de arribo de Darío a Buenos Aires, se trata de

Una urbe que crece afanosamente, aunque no sin conflictos, atravesada por una cultura de elite, agroexportadora, y por las nuevas fuerzas sociales encarnadas por los numerosos inmigrantes que no dejan de llegar y que cambian la fisonomía de la ciudad (2006: 101).

Esta es la primera crónica que he encontrado sobre la actitud de Rubén Darío con los judíos. El texto dirigido “Al señor XX, antisemita” muestra que el corresponsal rechaza el antisemitismo. Aunque, en algunas zonas, es posible leer una posición ambigua respecto de los judíos. Esta hipótesis está vinculada con publicaciones darianas posteriores donde encontramos las huellas propias de la discriminación de su época. En *Tierras solares*, Darío publica “Horas Errantes” el 28 de junio de 1904 e introduce sus impresiones del barrio judío de Frankfurt dominado por “tipos de Shylock, o hermosas Rebeccas, por las calles en donde se alzan los muros de la sinagoga (...). En el día, se siente el hervor de los negocios, la agitación de los rapaces mercaderes de oro” (206). En otro fragmento de un relato de viaje transatlántico en 1910, retrata a un judío que se disfraza de “católico, apostólico y romano” (8), sátira en la cual se burla de la supuesta duplicidad judía. Finalmente, un fragmento de otra crónica de viaje, de 1912, compone una sátira de un grupo de israelitas que observó en el barco, en cuya descripción recurre a la animalización³: “hablando en voz alta, haciendo grandes gestos y ademanes, y caminando a zancadas, con sus largos y anchos pies. Y había en ellos una animalidad maligna y agresiva” (1912: 8).

Volvamos a la crónica que nos convoca y los interrogantes que planteamos para su lectura: ¿Cuáles son las condiciones de legibilidad del diálogo de Darío con su interlocutor antisemita? ¿Cómo interpretar sus formulaciones después de las consecuencias infernales que tuvo el antisemitismo en el siglo XX y de las que se viven en nuestra contemporaneidad?

La crónica adopta la forma de una breve respuesta, de dieciséis renglones organizados en cinco párrafos, a una carta previa de un lector anónimo considerado por el enunciador como “antisemita”:

He leído señor, su atenta carta, y asimismo el artículo de información que ha publicado *La Prensa* de hoy, y que Vd. me ha remitido.

confiere al asunto un efecto mayor. En este sentido, podemos pensar que, por su espacio acotado, los “Mensajes de la tarde” pueden asimilarse a la estructura del soneto, pues en una reducida estructura plantean un problema y, si bien no llegan a una resolución, como suele suceder en el soneto, presentan con claridad la postura del polemista. Empero, si consideramos el tono de los textos agrupados en “Mensajes de la Tarde”, se pueden asimilar al del romance, más juguetón y liviano que la gravedad de los asuntos tratados en un soneto.

³ Agradezco a Günther Schmigalle por haberme proporcionado estas referencias.

¿A qué negar que estamos en completo desacuerdo? Como Vd., admiro el talento poderoso de Drumont, pero tengo en mi alma grandes simpatías por esa combatida raza, tan desgraciada y tan poética (1938: 16).

Las primeras cinco líneas incluyen nombres propios y categorías que plantean un archivo de posiciones y creencias que surcan el siglo XIX. Me refiero a los conceptos de antisemitismo, raza y el nombre propio de Drumont. Se trata de discursos que viajan de Europa a América⁴. El suceso que da origen a la crónica tiene, también, un componente transatlántico: la llegada a las provincias de Buenos Aires, Entre Ríos y Santa Fe, organizada por el filántropo barón Hirsch, de cientos de inmigrantes judíos provenientes de la Rusia zarista para trabajar los campos, huyendo de los *pogromos* y la hambruna en sus moradas. De hecho, en las cinco primeras líneas, el enunciador se refiere al artículo publicado “en *La Prensa* de hoy”, es decir, a la del 5 de agosto. Al revisar el archivo, la noticia había aparecido el día anterior, el 4, bajo el título “La empresa colonizadora del Barón de Hirsch” acompañada de los subtítulos “Las colonias”. “Sus resultados”, sin firma. Se trata de una nota informativa sobre la labor del filántropo y sus colaboradores donde se narran los avatares transitados hasta llegar al deseado arribo de los primeros inmigrantes al territorio nacional.

El enunciador le responde al antisemita que él no es uno de ellos. Si bien mantiene la categoría de raza para referirse al judaísmo, adjetivado en forma triple: raza “combatida”, “desgraciada” y “poética”, no establece ningún tipo de marcación por la que puedan afiliarse sus juicios a la corriente científicista que circulaba en el imaginario de la época. León Dujovne se refiere al vínculo entre estas dos categorías: raza y antisemitismo.

En la Antigüedad y en la Edad Media el antisemitismo tuvo carácter religioso. En la Antigüedad fue un brutal conflicto entre paganismo y judaísmo. En la Edad Media tuvo también carácter religioso, entre cristianismo y judaísmo. En la Edad Moderna, sin perder del todo las características que tuvo en épocas anteriores, adquirió un pretendido fundamento científico (1980: 267).

Este mismo carácter científico referido a las razas circulaba en los ámbitos porteños. En 1895, el médico psiquiatra José María Ramos Mejía publica *La locura en la historia*, un estudio en donde, en la primera parte, analiza la evolución de la locura en la historia como determinante de la conducta individual de los grandes guías de pueblos y de sectas; desde los tiempos griegos y romanos hasta los medievales y modernos. Luego se refiere a las persecuciones religiosas y los efectos del fanatismo, mostrando el sedimento patológico de las muchedumbres enardecidas por una u otra fe. El análisis del delirio religioso en el individuo le sirve para comprender su funcionamiento en la multitud, que tiene otra manera de delirar, si bien el tinte general de las ideas y el fondo del delirio es el mismo. Desde la perspectiva de Ramos Mejía, los judíos son los que han conformado las

turbas más excitadas, movedizas y caminadoras. Iban detrás de sus apóstoles y profetas movidos por su palabra y recorrían en masas compactas grandes distancias. En ellas, más fácilmente que en cualquier otra agrupación, son fisiológicamente predispuestas a los trastornos de la mente

⁴ Aquí coincido con la afirmación de David Viñas en *Literatura argentina y realidad política*, quien señala que el antisemitismo argentino importa el pensamiento reaccionario francés.

y de todo el aparato nervioso, se operaba con peligrosa facilidad la difusión de la exaltación de los aparatos motores a las regiones intelectuales del cerebro (136).

Se observa en esta cita el peso del organicismo, más particularmente, el del localizacionismo cerebral, en términos de Mauro Vallejo (2020: 391). A su vez, el facultativo encuentra en el trastorno nervioso del judío las marcas del “hereditismo” (391) y de la degeneración de la especie (391), que respalda con cifras y citas de autoridad de prestigiosos investigadores (Cf, Ramos Mejía: 136-148).

Con respecto a la referencia dariana a Édouard Drumont, se trata de un político y periodista que adquirió fama con el éxito fulgurante de *La France juive* de 1886, un texto que creó el clima y allanó el camino de la agitación antisemita a gran escala. León Poliakov hipotetiza que la importancia del triunfo de Drumont fue su “sincretismo teológico-racista” (61): aunó argumentos teológicos y científicos⁵. Darío valora el “talento poderoso” de Drumont (16). Si bien existen otros contextos en los que se refiere al periodista francés, lo cierto es que en ninguno de ellos aborda sus doctrinas⁶. En suma, el corresponsal retoma la categoría de raza, pero no alude a ningún elemento vinculado al antisemitismo racial.

En el segundo párrafo, recurre a la prosa poemática al comparar al barón Hirsch con Moisés, o, más precisamente, es el filántropo quien ha copiado al libertador del pueblo hebreo de la esclavitud de Egipto, pues con su vara de oro ha conducido a los israelitas a la tierra prometida. El cronista lee el libro de la Biblia como un texto literario y, en ese marco, concibe que la vida ha imitado al arte; entonces señala: “Ellos vienen a cultivar el campo y a *hacer dinero*, ese precioso material de que está formada un ala del ángel Felicidad” (16) (la cursiva me pertenece).

¿Qué presencia adquiere el dinero en esta crónica y en otros contextos de los “Mensajes de la Tarde”? ¿Qué consonancias trama con el corresponsal-artista?

En los “Mensajes de la Tarde”, la lógica del materialismo desencadena la reflexión acerca del desplazamiento del artista en la sociedad. En la crónica “El hierro”, del 22 de septiembre de 1893, se efectúa una apoteosis de este material al comparar las construcciones del puente de Brooklyn⁷, la torre Eiffel y la inauguración de la capilla de la calle de la Piedad (hoy Bartolomé Mitre) en Buenos Aires, todas construidas con hierro. Frente a tales monumentos que son el culto al oro, el cronista se interroga acerca de la posibilidad de que algún

⁵ Para León Poliakov, *La France juive* constituyó el best-seller francés de la segunda mitad del siglo XIX. Contó con 114 ediciones en un año, tuvo una edición abreviada y varias “continuaciones” (tomo V, 1989: 58).

⁶ Darío se refiere a Drumont en dos crónicas fechadas el 13 de mayo de 1901 y el 19 de julio del mismo año. La primera trata de sus uñas sucias y la segunda de su expulsión de la cámara de diputados, por un discurso inflamatorio. Luego, en *El oro de Mallorca*, el personaje principal pone en boca de Benjamín Itaspes un juicio equívoco sobre la producción del periodista francés. Señala que la obra del “agrio Drumont es un monumento en honor de la perseverancia, de la astucia y de la potencia judías” (2021: 318).

⁷ Se advierte en esta entrega periodística la presencia de la lectura dariana de “El Puente de Brooklyn” y de “La procesión moderna” de José Martí. En el intertexto religioso para sacralizar irónicamente al capital (Jay Gould), proponemos que Darío se apropia y reformula el procedimiento martiano empleado en “La procesión moderna”, donde el cubano le atribuye un carácter sagrado al trabajo y al trabajador, aunque se desmarca de toda ironía. Luego, la presencia del adjetivo “ciclópeo” en “El hierro” (8) retoma su centralidad en “El Puente de Brooklyn” de Martí. Finalmente, la formulación aforística “El artista es sustituido por el ingeniero” en “El hierro” emula el estilo martiano.

descendiente en la capital porteña edifique el edificio del Ateneo en mármol, material adscripto a la égida de Apolo, dios de la belleza, la música y las bellas artes. La reflexión deriva en una conclusión aforística: “El artista es sustituido por el ingeniero” (8) y el cierre irónico adopta el tono de una letanía muy cercana a “La canción del oro” de *Azul...*⁸: “El credo universal se escucha; y todos lo repetimos: “Creo en el Oro todopoderoso, Dios de la tierra; y en el Hierro su hijo...” (9).

Por una parte, en “El hierro” se hace evidente que el corresponsal quiere diferenciarse de un mundo en el que la razón económica comenzaba a invadir la lógica de la literatura. En ese contexto, el anti mercantilismo implica el rechazo a lo burgués. Por la otra, y volviendo al segundo párrafo de “Al señor X.X., antisemita”, allí se expresa que los hebreos vienen a “hacer dinero, ese precioso material de que está formada un ala del ángel Felicidad” (16). En este contexto, el corresponsal coloca al dinero en un contexto donde reconcilia y defiende la dupla de trabajo e interés económico. Se trata de dos carriles que se interceptan en los “Mensajes de la Tarde” referidos a las colocaciones del cronista. Sin embargo, hay algo de inquietante en la formulación, cuando ésta se refiere a los hebreos recién llegados, después de la publicación de *La Bolsa* de Julián Martel en 1891 y sus evaluaciones económico-morales de los personajes judíos en la ficción, en lo que Alejandra Laera señaló como *las ficciones del dinero* vinculadas a la alta productividad ficcional del crac de 1890 (2014: 25 y 27). A la luz del desarrollo posterior del tratamiento que hace Darío del judío ávido de dinero y acaparador, notamos una ambigüedad en el sintagma “hacer dinero” que admite lecturas encontradas.

En el cuarto párrafo, el cronista cita las siguientes palabras de Charles Maurice, en realidad “Morice”:

Es la persecución lo que diferencia al judío, aislándolo; pero desde que la persecución cesa, él se funde lentamente en el resto de la humanidad. El judío francés es Francés; el judío ruso es judío. La antropología nos enseña que toda raza trasplantada a otro clima pierde poco a poco su tipo original y se adapta al nuevo medio (6)⁹.

Se observa una comprensión del conflicto de la discriminación y también es posible vincular esta afirmación con algunas derivas de los límites acerca de la participación de los inmigrantes en la vida política nacional, aunque esto será abordado en otra comunicación.

Para finalizar, en esta comunicación me he propuesto calibrar la actitud de Darío respecto del universo judío y comprender los discursos que concurren en su percepción, leídos en el marco de otras corresponsalías posteriores. En ese marco, hemos analizado zonas donde el corresponsal rechaza el antisemitismo de su interlocutor y otras en las que advertimos cierta ambigüedad. Se trata, en definitiva, de indagar en una faceta del corresponsal poco transitado por la crítica académica y menos aún, en su abordaje en *Tribuna*.

⁸ El diccionario de la *Real Academia Española* define a la letanía como una “Oración dialogada compuesta por una serie de súplicas o invocaciones breves a Dios o a los santos que una persona recita o canta y que las demás personas que participan en la oración repiten o contestan”.

⁹ La cita es un fragmento de una entrevista publicada en el diario *Le Temps*, el 28 de mayo de 1893, o sea, dos semanas y media antes de la llegada de Rubén Darío a París, el 15 o 16 de junio. Es probable que Charles Morice entregó un ejemplar de este artículo a Rubén Darío durante su encuentro (capítulo XXXIII de *La vida de Rubén Darío escrita por él mismo*).

Referencias bibliográficas

- Battilana, C. (2006). "El lugar de Rubén Darío en Buenos Aires. *Proyecciones*". Rubione, A. (Dir.), *Historia de la literatura argentina. La crisis de las formas*, Buenos Aires, Emecé, pp. 101-149.
- Bibbó, F. (2016). *Vida literaria: Sociabilidad cultural e identidad letrada en la Argentina de fin de siglo*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1585/te.1585.pdf>.
- Darío, R. (1895). "Almafuerte – Juzgado por Rubén Darío". *La Nación* (3 de mayo de 1895), p. 3.
- (1938) [1893]. "Al señor X.X., antisemita" y "El hierro", *Escritos inéditos*. Nueva York, Instituto de las Españas en los Estados Unidos, pp. 16 y 8-9.
- (1910) "Films de travesía", *La Nación*, 20 de octubre de 1910, p. 8.
- (1912). "Films de viaje", *La Nación*, 16 de junio de 1912, p. 8.
- (1904). "Horas errantes. TI: [I]. Francfort S. M. / [II]. Hamburgo, o el reino de los cisnes / [III]. Berlín", *La Nación*, 28 junio 1904; *Tierras solares*. Madrid, Leonardo Williams, pp. 206-207.
- (2021). "El oro de Mallorca". *Obras completas. La vida de Rubén Darío escrita por él mismo (1915 [1912]). Historia de mis libros (1913). El oro de Mallorca (1913-1914)*. Edición crítica de Diego Bentivegna. Coordinadores Rodrigo Caresani y Daniel Link. Sáenz Peña, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Dujovne, L. (1980). "Irracionalismo biológico", *El judaísmo como cultura*. Buenos Aires, Nueva Presencia, pp. 261-268.
- Laera, A. (2014). "El escritor ante el dinero". *Ficciones del dinero. Argentina, 1890-2001*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica, pp. 109-213.
- Poliakov, L. (1989). *Historia del antisemitismo/V. La Europa suicida. Primera parte: 1870-1914*. Buenos Aires, Raíces, pp. 48-86.
- Ramos Mejía, J. M. (1895). *La locura en la historia. Contribución al estudio psicopatológico del fanatismo religioso y sus persecuciones*. Buenos Aires, Félix Lajouane.
- Vallejo, M. (2020). "¿Un malentendido célebre? Ramos Mejía y la neurosis a fines del siglo XIX". *Anuario de investigaciones*, XXVII, pp. 389-399.
- Zanetti, S. (2002). "'Los mensajes de la tarde' de Rubén Darío en *La Tribuna*". mimeo.

Diseñar la historia literaria latinoamericana: Pedro Henríquez Ureña lee a Marcelino Menéndez Pelayo

SOZZI, Martín (UBA, UNAJ, UNAHUR) - martin_sozzi@yahoo.com.ar

Resumen

Entre fines del siglo XIX y comienzos del XX, Marcelino Menéndez y Pelayo presenta dos grandes empresas historiográficas: en primer lugar, la *Antología de poetas hispano-americanos* (1893-1895); luego, la *Historia de la poesía hispanoamericana* (1911-1913), ambas consideradas el primer intento de ese tipo. Ambas constituyen un intento de intervención en el seno de la cultura de la América hispana, un ensayo de apropiación y de ordenamiento de la literatura de esa zona del mundo. A diferencia de lo señalado por Carlos Rama (1982), quien considera que la importancia de la Antología consistió en “admitir ‘oficialmente’ que también en América española había creadores originales, y para los hispanoamericanos, que por fin la “España eterna” y ortodoxa reconocía su independencia cultural y sus méritos” (1982, 328), creemos que el intento del santanderino representa un último estertor, desesperado quizás, de mantener ciertos lazos de unión con la América española.

Unas décadas después, el dominicano Pedro Henríquez Ureña encabezará la tarea de reformular la historia literaria de la América hispánica en sus *Corrientes literarias en la América hispánica* (1945 en inglés, 1949 en español). Esta tarea de revisión implicará una búsqueda diferente, tanto desde el punto de vista historiográfico -la teoría de la historia que subyace a su labor-, como expresivo: la “busca de nuestra expresión”. Vista desde esta perspectiva, la obra de Henríquez Ureña establece un fuerte contrapunto con las consideraciones anteriores de Menéndez Pelayo.

Palabras clave: Marcelino Menéndez Pelayo – historia literaria – Pedro Henríquez Ureña – literatura latinoamericana.

Cita: Sozzi, M. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Diseñar la historia literaria latinoamericana: Pedro Henríquez Ureña lee a Marcelino Menéndez Pelayo*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsede UNAJ.

Entre 1893 y 1895, Marcelino Menéndez Pelayo publica los cuatro volúmenes que componen la *Antología de poetas hispano-americanos*. El trabajo excedió en gran medida el que la Real Academia Española, principal impulsora del proyecto, se había propuesto en un primer momento, ya que la idea original era destinarle un único tomo que pronto se vio sobrepasado por la cantidad de material a incorporar. El hecho de internarse por los caminos de la literatura de las excolonias transoceánicas era una deuda pendiente para los estudiosos peninsulares de la literatura de la América española¹. Hasta ese momento los intentos habían sido escasos y habían estado ceñidos, en general, a una pequeña cantidad de autores recluidos en historias de la literatura española.

¹ En carta del 24 de julio de 1879, le señala a Caro: “Mucho agradeceré a usted que continúe abriendo a mis ojos ese mundo literario americano, que es para nosotros tierra incógnita” (1955: 212).

La *Antología* representaba una novedad para el medio español por el extendido desconocimiento que allí existía de la literatura hispanoamericana y permitió dar a conocer a una serie de autores americanos ignorados hasta entonces, pese a que proyectos equiparables –aunque desde una perspectiva diferente– habían sido encarados en América y por americanos. Como ejemplo de ello, baste decir que, en 1846, Juan María Gutiérrez había publicado la *América poética* en Valparaíso.

El libro de Menéndez Pelayo, la *Antología*, cobra especial importancia debido, al menos, a dos razones: por un lado, al renombre con el que contaba su antólogo en el mundo hispánico y que llevó a Rubén Darío a mentarlo en su autobiografía como “el grande y memorable don Marcelino Menéndez y Pelayo” (2015, 46), a Ricardo Palma a tributarle “mi respetuosa admiración por el talento y persona” (1897, 109) y a Pedro Henríquez Ureña a enviarle palabras halagadoras²; por otro, y seguramente vinculada con la primera, debido a la gran repercusión que tuvo su obra y que influyó en un alto grado en los sucesivos historiadores de la literatura latinoamericana. Prueba de ello son las palabras de quien considera la *Antología* como el primer intento de historiar tanto la poesía como la literatura toda de Hispanoamérica, para agregar que

la mayor parte de las historias posteriores generales o nacionales de la literatura hispanoamericana están basadas en esta obra de Menéndez Pelayo, repiten su contenido, aceptan sus juicios estéticos y a menudo siguen su sistema de estudiar la literatura por naciones (Sánchez Reyes, 1955: 575).

Pero además de su gran difusión, del alto grado de conocimiento que alcanzó y de los elogios que se le propinaron, también hubo críticas. La *Antología* fue acusada de caer en excesos e injusticias. Un ejemplo lo constituyen algunos de los cuestionamientos que recibió, como los efectuados por Juan Valera –uno de los impulsores del trabajo en el marco de la RAE–, quien acusa al santanderino de haber incluido numerosos fragmentos prescindibles; y, fundamentalmente, y desde una perspectiva latinoamericanista, por Alfonso Reyes:

Menéndez Pelayo, a pesar de su magno esfuerzo, nunca logró entender por completo el espíritu americano. Para él, la América fue cosa externa, región caracterizada por el “color local”, y por eso creía encontrar en las externalidades de Valbuena el secreto del Nuevo Mundo. Su más noble interpretación de América la formuló al asegurar (lo que consideraba) el fundamento de su originalidad poética. No hay tal, sino la lírica. Menéndez Pelayo sólo veía lo externo de América (citado por Rama, 1982: 327).

² En una carta de 1909, el dominicano dice a don Marcelino: “Personalmente juzgo deber mío manifestarle la admiración que he tenido siempre por Ud. Más que admiración diré devoción. Desde mi adolescencia, el nombre y las obras de usted han sido para mí objeto de recordación diaria y trato constante; esta devoción existe desde que leí, a raíz de la muerte de mi madre, la poetisa dominicana Salomé Ureña de Henríquez, el juicio que usted formuló sobre ella en el prólogo a la *Antología de poetas hispano-americanos*. No extrañará usted, por tanto, lo que le digo: a ningún crítico, en nuestra lengua o en cualquier otra, he leído tanto como a usted” (Sánchez Reyes, 1951: 150). Cito por Olguín, 1957: 29.

Controversias curiosas, fundamentalmente la de Valera, dado que el propio Menéndez Pelayo formularía una crítica similar en las “Advertencias...” que encabezan la *Antología* respecto de la *América poética* de Gutiérrez. A la obra del argentino le endilga que peque de un “entusiasmo fanático por todas las cosas de América, que le llevaba a multiplicar con exceso el número de los genios, y á encontrar fácil disculpa para lo mediano y aún para lo malo” (1893: XII). Quizás en ambos –tanto en Gutiérrez como en el santanderino– predomine una tendencia a caer en excesos y a instalarse en un tipo de historiografía que incurra en la acumulación casi indiscriminada de nombres. Al analizarlo en tanto historiador de la literatura española, Pedro Henríquez Ureña deja de lado los elogios y le formula la siguiente crítica:

Menéndez Pelayo, con su actitud de historiador, se cree obligado a conceder igual estudio a Gracián, que todavía nos enseña, y al Padre Mariana, que poco nos dice hoy (2001: 229).

En los prólogos que redacta a la *Antología*, Menéndez Pelayo discurre sobre temas diversos. Recorre poetas –y no solo poetas– de todo calibre: desde los más grandes y recordados en ese momento, hasta figuras absolutamente menores que cayeron en un rápido olvido y que solo la obsesión archivística del santanderino hizo que ingresaran en la obra. Pero no solo de autores y obras habla en esas largas presentaciones. Refiere también el ingreso de la imprenta, las escuelas y universidades fundadas por las distintas órdenes religiosas, la creación de tertulias literarias. Es decir, rescata toda la labor vinculada con la difusión de la literatura hispanoamericana.

El ciego acarreo del dato

En este sentido, podemos considerar que la obra decimonónica de Menéndez Pelayo es heredera, aunque presenta diferencias importantes, de las tareas de compilación que llevaron a cabo aquellos historiadores a quienes podríamos denominar “recopiladores de datos”: Antonio de León Pinelo con su *Epítome de la Biblioteca Oriental i Occidental, Náutica i Geográfica*, y Nicolás Antonio y la *Bibliotheca Hispana nova, sive Hispanorum scriptorum qui ab año 1500 ad 1684 floruerunt notitia*, publicada en 1672. Esta última es mencionada por el santanderino en diversos sectores de su obra. Valga como ejemplo:

Lo que no hemos llegado a ver son dos libros suyos [del Dr. Dionisio Ribera Florez], impresos también en Méjico en 1601, que hallamos citados por Nicolas Antonio (Menéndez Pelayo, 1895: T.IV, XCIX).

También de algunos historiadores pertenecientes al siglo XIX, como el mexicano Joaquín García Icazbalceta, cuya *Bibliografía mexicana del siglo XVI*, publicada en México en 1886, constituye una suerte de catálogo. En la propia introducción a la Primera parte de ese libro, titulada “Al Lector”, García Icazbalceta afirma:

No puede haber duda de que en este Catálogo faltan muchas ediciones cuya existencia consta por datos fehacientes; mas sea porque todos los ejemplares han perecido, ó porque yo no he acertado a dar con uno de ellos, el caso es que tales ediciones no han venido a mis manos. Acaso con el

transcurso del tiempo irán saliendo a la luz, y también podrán aparecer otras de que nada se sabía: de esta clase hay varias en el Catálogo. Por lo mismo, este libro quedará pronto muy atrasado; pero era forzoso poner alguna vez término a mis indagaciones. Prefiero dar a conocer lo que hasta ahora he hallado, porque tampoco es imposible que desaparezca algo de ello, y si conservo su memoria no habré trabajado en balde (1886: VI).

Esas omisiones se fundan en la imposibilidad de encontrar otros materiales que puedan ser incorporados a ese “catálogo”. Esa idea de atraso, de obra rápidamente vetusta, anticuada o anacrónica –que plantea García Icazbalceta–, resulta fundamental y sintomática de un modo de hacer historia: la acumulación, que es, en sí misma, una idea condenada al fracaso. Siempre va a existir una omisión, un dato inaccesible o nuevo que denote una carencia, que –a su vez– será causa de una decepción. No se trata de que García Icazbalceta no logre dar con un documento o un testimonio, sino que este tipo de recorridos históricos, están, desde su nacimiento, condenados a naufragar. De allí la idea que plantea Florencia Calvo (2011) en un artículo dedicado a Menéndez Pelayo, de vincular, en estos proyectos historiográficos, tres nociones: imposibilidad, exhaustividad e inconclusión. Son obras condenadas a la inconclusión y que solo pueden darse por terminadas cuando finaliza la propia vida de quien las escribe: “Lástima tener que morir ahora, faltándome tanto para trabajar...”. cuenta la leyenda que fueron las últimas palabras de Menéndez Pelayo³.

En la misma línea de pensamiento, Nora Catelli señala que

Hacia 1870 Marcelino Menéndez Pelayo decidió escribir la cultura española. No reunirla, ni editarla, ni revisarle, sino, literalmente, escribirla toda: fue su inventor, bibliotecario, investigador, amanuense, inquisidor y defensor de sus propios perseguidos, notario y cronista de América, punto de referencia de todos los creadores y críticos hasta mediados de este siglo.

Y agrega poco más adelante: “Desconocía la forma desdeñosa de la omisión; cuando rechazaba lo hacía incluyendo obsesivamente todo el material rechazado a su alcance” (1998: 396)⁴.

Esa labor de rastreo total puede verificarse sin dificultades en la *Antología*. En el Tomo III, al relatar las peripecias vinculadas con la acumulación de los datos del virreinato del Perú que hicieran posible el desarrollo de su obra, Menéndez Pelayo recuerda, precisamente, la minuciosa labor de García Icazbalceta y afirma lo siguiente:

[El Perú] por haber gozado del beneficio de la imprenta desde fines del siglo XVI, pudo salvar del olvido *mayor número de muestras* de su primitiva producción literaria. Pero, más desgraciada que Méjico, no ha logrado todavía un Icazbalceta que recoja cuidadosamente *todas las reliquias* del período colonial y levante con ellas imperecedero monumento. Faltos, pues, de un guía tan docto y autorizado, hemos tenido que recoger afanosamente

³ Otra versión, presentada por Francisco García Chicote, es la siguiente: “Qué pena morirme ahora, con todo lo que tenía para leer” (2011: 117).

⁴ Ambos fragmentos, citados por Saba (2014: 31). Originalmente en Nora Catelli y Marieta Gargatagli, *El tabaco que fumaba Plinio. Escenas de la traducción en España y América: relatos, leyes y reflexiones sobre los otros*. Barcelona, Ediciones del Serbal (1998: 396).

las noticias literarias del Perú en fuentes muy varias y dispersas, y seguramente nuestro trabajo hubiera resultado *incompletísimo*, sobre todo para los primeros tiempos de la colonia, si generosamente no se hubiera brindado a enriquecerle con noticias peregrinas el que, sin agravio de nadie, podemos llamar nuestro primer americanista, D. Marcos Jiménez de la Espada. (1893: CXLIX. Las cursivas son nuestras).

“Mayor número de muestras”, “todas las reliquias”, “incompletísimo”: el problema de la cantidad y de alcanzar la totalidad de las producciones es una de las inquietudes que guían a Menéndez Pelayo a la hora de producir la *Antología*. Como una suerte de utopía del coleccionista, el objetivo es cubrir la totalidad de lo conocido y descubrir lo desconocido hasta donde resulte posible. Porque si bien los textos antologados (que aparecen hacia la segunda mitad de cada uno de los cuatro volúmenes) son limitados y responden a fuertes criterios selectivos –al fin y al cabo se trata de una antología–, la labor de rescate que efectúa en los estudios críticos –los nombres que allí aparecen, la mención de las obras– exceden en mucho la selección brindada al lector. Estos son los límites, el horizonte de expectativas, con los que parece lidiar la obra del santanderino: como si no se pudiera hacer historia de otra forma, resulta necesario indagar en la totalidad, para luego, dentro de esa totalidad abrumadora que parecería no poder dejar de mencionarse, rescatar solo algunas obras como fruto privilegiado de esa misma totalidad.

En relación con esto, existe otra crítica que Henríquez Ureña realiza a la *Antología*. En un texto de los años 20, “Caminos de nuestra historia literaria”, el dominicano señala que “Don Marcelino Menéndez y Pelayo, por ejemplo, se consagró a describir uno por uno los árboles que tuvo ante los ojos; hacia la mitad de la tarea le traicionó la muerte” (1989: 46). La proliferación solo puede ser conjurada por la muerte. Pero lo que parece estar reclamando Henríquez Ureña es la consideración de otro modelo de historia literaria, en el que tome la palabra lo social o lo conceptual por sobre el mero acopio. No la tarea infinita de recopilación de datos, vinculada desde un punto de vista lógico con el principio de inducción completa (solo a partir de la totalidad de los datos puede seguirse la conclusión), sino que, más bien, lo que se postula es un principio deductivo (el establecimiento de una hipótesis que luego podrá ser contrastada con los acontecimientos). Lo que los historiadores posteriores reclamarán, los de la década de 1940, por ejemplo, es la organización de la historia literaria a partir de ciertas líneas que le brinden coherencia y que permitan apreciar un desarrollo y una evolución y no una mera sumatoria de nombres. En esta línea pueden leerse las palabras de Pedro Henríquez Ureña en la “Introducción” a las *Corrientes literarias en la América Hispánica*:

Las páginas que siguen *no tienen la pretensión de ser una historia completa* de la literatura hispanoamericana. Mi propósito ha sido seguir las corrientes relacionadas con la “busca de nuestra expresión” (1969: 8).

Para agregar pocas líneas más adelante:

Los movimientos literarios han llegado a ser tan amplios, que el solo intento de mencionar la mayoría de los nombres significativos de la actualidad convertiría a estas páginas en listas interminables... (1969: 8).

La aclaración del dominicano se produce porque su búsqueda se interna por otros caminos: no pretende abarcar una totalidad imposible, sino percibir líneas de continuidad y de ruptura; establecer comienzos, finales y recomienzos; delimitar olvidos y persistencias. Y, además, un núcleo fundamental de autores en torno a los cuales establecer una organización de la historia literaria latinoamericana. En un apartado denominado “Tabla de valores”, incluido en “Caminos de nuestra historia literaria”, agrega el dominicano: “La historia literaria de la América española debe escribirse alrededor de unos cuantos nombres centrales: Bello, Sarmiento, Montalvo, Martí, Darío, Rodó” (1989: 47).

La conclusividad, la completitud –un tipo de conclusividad y completitud, fundado en la búsqueda de un proceso y no en la multiplicidad– se podrán lograr con otros modelos de historia literaria, que forman parte de un horizonte historiográfico diferente.

Alejado de la literatura española, apartado de las concepciones positivistas, la búsqueda de Henríquez Ureña tendrá, no obstante, un propósito claro: establecer líneas de continuidad que, alejadas de la proliferación, permitan trazar –como hipótesis, como postulado– las líneas centrales de la historia literaria latinoamericana: es lo que propuso en los *Seis ensayos* y lo que, finalmente concretó –hacia el final de su vida– en las *Corrientes literarias en la América Hispánica*.

Referencias bibliográficas

- Calvo, F. (2011). “Menéndez Pelayo y la *Historia de la Literatura*. ¿Proyectos inconclusos o cánones abiertos?”, *Historiografías literarias decimonónicas. La modernidad y sus cánones*. Buenos Aires, Eudeba, pp. 55-72.
- Catelli, N., y Gargatagli, M. (1998). *El tabaco que fumaba Plinio. Escenas de la traducción en España y América: relatos, leyes y reflexiones sobre los otros*. Barcelona, Ediciones del Serbal.
- Henríquez Ureña, P. (1928). *Seis ensayos en busca de nuestra expresión*. Buenos Aires, Babel.
- (1949). *Las corrientes literarias en la América hispánica*. México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- (1989). *La utopía de América*. Prólogo de Rafael Gutiérrez Girardot. Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- (2001). *Obra crítica*. Edición de Emma Susana Speratti Piñero. Prólogo de Jorge Luis Borges. México, Fondo de Cultura Económica.
- Menéndez Pelayo, M. (1893-1895). *Antología de poetas hispano-americanos*. Madrid, Estudio Tipográfico “Sucesores de Rivadeneyra”.
- Olguín, M. (1957). “Menéndez Pelayo y la literatura hispanoamericana”. *Revista Iberoamericana*, Vol. XXII, N° 43, enero-junio, pp. 27-39.
- Rama, C. (1982). *Historia de las relaciones culturales entre España y América Latina. Siglo XIX*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Saba, M. (2014). “De historia y literatura: Menéndez y Pelayo, Unamuno y sus precursores”. *Iberoamericana. América Latina, España, Portugal*, Año XIV, septiembre, N° 55, pp. 29-48.

Sánchez Reyes, E. (1955). *Menéndez Pelayo y la hispanidad. Epistolario*. Santander, Junta Central del Centenario de Menéndez Pelayo.

Una vuelta a nuestras bases. El testimonio de una resignificación de nuestras prácticas de enseñanza

URAN, Rocío Anahí (UBA, Instituto Cristo Rey, Instituto Mi Casa) - rociouran@abc.gob.ar

Resumen

Desde antes de la pandemia, las y los docentes de Literatura nos dedicamos a resolver año a año el enigma de encontrar el modo en que las prácticas de lectura y escritura en el aula resulten significativas. Personalmente, a encontrar maneras en que la lectura y el análisis de textos literarios se pongan al servicio de que estudiantes de educación secundaria se inicien en la escritura formal académica o propia de ámbitos laborales que la requieran. En esta búsqueda, hemos ido mejorando varias prácticas para la reflexión gramatical, la revisión de errores, la apropiación de herramientas y la incorporación de hábitos lingüísticos.

En medio de este camino en permanente cambio, sucedió la pandemia y la situación nos pateó el tablero. Dos cosas voy a seleccionar de lo vivido ese año, dos cosas de las muchas que nos revolucionaron las prácticas: la primera, un proyecto realizado por el equipo de Prácticas del Lenguaje del CIIEs, Región 2, que se llamó "Tus profes te leen" que nos maravilló por su sencillez y potencialidad de contribución para allanar las desigualdades; la segunda inspirada en la primera, un trabajo de promoción de la lectura que llamamos "No te pierdas este texto", el cual buscó (y creo que logró) humanizar las comunicaciones en una escuela privilegiada con un muy alto porcentaje de vinculación entre estudiantes y escuela, en pleno ASPO.

Luego de estas experiencias y gracias a ellas, es posible vislumbrar una gran puerta que se nos ha abierto y a través de la cual no sólo vemos cosas nuevas. Vemos también cosas conocidas pero alumbradas con nuevos matices que nos permiten resignificar la forma de resolver aquel enigma: el de encontrar el modo en que la lectura y la escritura, ahora en un aula post-pandémica, pudieran ponerse al servicio de que las y los estudiantes adquieran herramientas, incorporen hábitos de lectura y desarrollen capacidades lingüísticas propias, de cara a sus proyectos de vida académicos y laborales. Antes, solíamos asegurar (mis colegas y yo) que estas tres cosas eran más importantes que el contenido gramatical en sí o el texto que se trabaje. Ahora, la posibilidad de conectar de otro modo con las y los estudiantes nos permitió invertir la ecuación para resignificar lo mismo: la adquisición de la herramienta, la incorporación de hábitos de lectura y el desarrollo de capacidades siguen siendo la prioridad, pero después de esta experiencia se nos reivindicó el texto como puerta de entrada. Sólo que no cualquier texto y no de cualquier manera.

Palabras clave: promoción – lectura – escritura – herramientas – revinculación.

Cita: Uran, R. A. (2022, 7 y 8 de noviembre). *Una vuelta a nuestras bases. El testimonio de una resignificación de nuestras prácticas de enseñanza*. Argentina, Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, subsede UNAJ.

Una vuelta a nuestras bases. El testimonio de una resignificación de nuestras prácticas de enseñanza

Desde antes de la pandemia, las y los docentes de Literatura nos dedicamos a resolver año a año el enigma de encontrar el modo en que las prácticas de lectura y escritura en el aula resulten significativas. Personalmente, a encontrar maneras en que la lectura y el análisis de textos literarios se pongan al servicio de que estudiantes de educación secundaria se inicien en la escritura formal académica o propia de ámbitos laborales que la requieran. En esta búsqueda, tanto yo como colegas con quienes he hecho equipo, hemos ido mejorando varias estrategias para el desarrollo general de esta práctica sociocultural que es el lenguaje, del mismo modo en que me figuro que habrá ocurrido en cada rincón de nuestro territorio.

“No te pierdas este texto”

En medio de este camino en permanente cambio, sucedió la pandemia que atravesó a todos y todas. Ante su sola pronunciación, nadie puede dejar de evocar momentos en que el mundo entero improvisaba soluciones a algunos problemas que aún no terminábamos de entender y anticipaba otros que aún no llegaban a suceder. Al mismo tiempo, millones de escuelas buscaron nuevas formas de existir de un día para el otro; primero con herramientas ya conocidas; luego y donde fue posible, aprendiendo de un modo aceleradísimo, estresante hasta el desequilibrio y, en la gran mayoría de los casos, desestructurado.

En medio de este caos que de a poco se fue sedimentando y que, al mismo tiempo, hizo evidentes grandes desigualdades, en algunos lugares, se tuvo el privilegio de edificar proyectos sobre un terreno de permanente cambio. En ese contexto, Andrea Vilariño nos hizo llegar un proyecto simple, pero de enormes alcances: “Tus profes te leen. Zona Sur”, organizado por el equipo de Prácticas del Lenguaje del CIIEs, Región 2. Nos convocaba a compartirle un audio de pocos minutos en el que compartiéramos la lectura de algún texto literario. Estos audios eran convertidos por el equipo en un vídeo que sumaba la voz de aquel o aquella docente que hubiera participado a una placa identificatoria del proyecto. Este formato permitía que se pudieran subir a YouTube y que cada link pudiera viajar por los dispositivos de cada estudiante que no tuviera wifi y necesitara ahorrar datos móviles. Fue un proyecto que realmente nos conmovió por el alcance de sus objetivos y por el poder de acción y unión comunitaria que representaba.

Fue inevitable para la Profesora Andrea Coviella y para mí, comenzar a asociar ideas, situar la propuesta en la escuela en la que trabajamos juntas e iniciar la reformulación. Nuestro *punto de partida* era el de un muy alto porcentaje de vinculación entre estudiantes y escuela, entonces la necesidad concreta que observábamos era la de la humanización de las comunicaciones frente a la añoranza del aula, las cámaras apagadas y la distancia física que parecía infranqueable. Por entonces, se nos hacía imposible encontrar un reemplazo para todos aquellos modos de intervenir en nuestras prácticas presenciales que involucran el uso de lenguajes corporales y gestuales, e incluso el de los demás sentidos. La imposibilidad de habitar el aula nos forzó a revalorar la importancia y la constancia con que tanto docentes como estudiantes ponemos el cuerpo en cada actividad. Parecía imposible encontrar un reemplazo para todo eso, pero algo había que hacer y empezamos por intentar un modo de revinculación.

Con el efecto aún fresco de “Tus profes te leen”, pensamos que tenía que ser algo que no tuviera que ver con esas obligaciones diarias que nos asfixiaban y se nos ocurrió trabajar justamente con aquellas cosas que nos suelen quedar afuera. Pensamos en todas esas veces en que los y las docentes nos quedamos con ganas de incluir en nuestros programas textos

que nos apasionan pero que no se ajustan a los objetivos. Pensamos en que esto ocurre tanto en literatura como en otras áreas así que este podía ser, además de un intento de revinculación, un proyecto de promoción de la lectura de textos literarios y de otros que no lo fueran. Finalmente, decidimos que la ilustración podía ser el modo en que los y las estudiantes se sumaran a la propuesta. Así, nació “No te pierdas este texto”

Lanzamos una doble y simultánea convocatoria. Por un lado, a profes que nos mandaran audios con textos breves que tuvieran muchas ganas de recomendar a estudiantes y familias; la consigna era clara: tenía que ser un texto que se identificara con el título del proyecto o que representara a la razón por la cual nos apasiona nuestra área del conocimiento. Por otra parte, invitamos a sumarse a alumnos y alumnas que quisieran ilustrar, editar fotografía, pintar, esculpir o realizar cualquier clase de representación artística registrable en imágenes o videos. La respuesta fue instantánea: por parte de docentes, recibimos cuentos, poemas, documentos históricos, noticias periodísticas, fragmentos de novelas y aguafuertes; por parte de estudiantes, recibimos ilustraciones digitales, en papel con distintas técnicas, edición fotográfica, pintura, grabados y collages. Nosotras sólo unimos los audios a las representaciones visuales. Cada episodio circulaba por Whatsapp, por el canal de Youtube de los talleres extracurriculares, por el Instagram Institucional y se registraba, por último, en un Padlet¹. La devolución de la comunidad una vez lanzado el primer episodio fue cálida, agradecida y entusiasta, y desencadenó que se ampliaran los alcances al resto de la comunidad porque tuvimos, por ejemplo, una madre ilustradora, una ex alumna que editó fotografía y un futuro alumno de secundaria que aportó sus dibujos.

Cada episodio se estrenaba los viernes a última hora para cerrar la semana y, de algún modo, actuar como un bálsamo frente a tanto esfuerzo extraordinario. Este proyecto nos acompañó en un año muy difícil y, en principio, pensamos que su cierre en diciembre de dos mil veinte lo iría dejando en el recuerdo como un proyecto más de los tantos planes de contingencia que implementamos en nuestra carrera docente, pero resultó que una serie de reflexiones derivadas de él se hicieron espacio a medida que el objeto se alejaba lo suficiente de nuestra mirada y nos era posible observarlo con mayor claridad. Y sucedió que este proyecto ayudó a darle un nuevo sentido a otro que aparentemente no estaba vinculado a él.

Portador de pasiones

A medida que íbamos queriendo retomar aquella rutina escolar prepandémica y la aplicación de nuestro antiguo proyecto areal de escritura formal y académica en Prácticas del Lenguaje y Literatura, notábamos que ni estudiantes, ni docentes éramos ya las mismas personas. Por supuesto que pensar nuestras identidades en términos constructivistas siempre implica pensar que vamos revisando nuestros pensamientos y nuestras concepciones; pero en esta ocasión, el contraste entre el estado previo y el posterior de las cosas era muy notorio y alcanzaba a producir incomodidad con las propuestas. Pudimos ver que se volvió más clara la necesidad de promover la motivación en los y las estudiantes.

Del mismo modo en que me figuro que ocurrirá en muchas escuelas, en aquellas en las que tengo el agrado de trabajar, el equipo de docentes de Prácticas del Lenguaje y Literatura articulamos de primero a sexto año para que la lectura y el análisis de textos literarios se ponga al servicio de que las y los estudiantes se inicien en la escritura formal académica o propia de ámbitos laborales que la requieran. Se trata de una permanente búsqueda de estrategias para el desarrollo general de esta práctica sociocultural que es el lenguaje; de

¹ Disponible en: <https://padlet.com/talleresdelnere/no-te-pierdas-este-texto-profes-que-leen-estudiantes-que-ilu-87bmjk6mq3tznksw>.

intentar distintos modos de ejercitar la reflexión gramatical, la revisión de errores, la apropiación de herramientas y la incorporación de hábitos lingüísticos a lo largo de toda la escuela secundaria.

Durante años de práctica, hemos construido y seguimos mejorando un plan de enseñanza y aprendizaje gradual de todo el proceso de análisis, investigación y escritura que implica la producción de un texto académico. Se trata de una distribución, en distintas etapas de la educación secundaria, de las complejidades y particulares implicancias de cada paso de ese proceso: la identificación de posibles temas que constituyan ejes de análisis de los textos literarios, el relevamiento de las apariciones de esos temas en las obras, el análisis del relevamiento de las series conformadas por esas apariciones, la selección de fuentes de investigación según su legitimidad y su autoridad, la reflexión en torno a la lectura de textos con fines específicos, la formulación de hipótesis de lectura y su enunciación en los textos y, por supuesto, la escritura del texto académico en sí con su estructura y sus convenciones formales.

La escritura académica nunca debe dejar de ser una herramienta de expresión que retrate el vínculo entre una realidad objeto de estudio y una persona genuinamente interesada en ofrecer un análisis crítico, vínculo que en los y las jóvenes puede promoverse². Una constante de este proyecto siempre fue la búsqueda de que todo este proceso fuera vivido por los y las estudiantes como una tarea gratificante e intelectualmente estimulante. Aunque muchas veces la concentración en los procedimientos, las técnicas y la gramática nos distrajeran de ese propósito. De alguna manera, el hecho de que el aprendizaje fuera gradual contribuía centralmente a que se cumpliera este fin, pero luego de la pandemia, no fue suficiente. Comenzamos a observar que se necesitaba más para que un mínimo de entusiasmo acompañara la implementación de este proyecto tanto para estudiantes como para docentes. Aquí es donde “No te pierdas este texto” levantó la mano y nos compartió su opinión, si se me permite la personificación.

Cuando convocamos a docentes y les pedimos un texto, fuimos claras en que ese texto tenía que ser portador de la causa por la cual les apasionaba dedicarse al área del conocimiento a la que se dedicaban, ya fuera explícita o simbólicamente. La necesidad imperiosa de pedirle a estudiantes, familias y demás miembros de la comunidad que no se perdieran tal o cual texto era más que una simple recomendación, porque se trataba de la elección de uno, sólo uno. No era un contenido nodal, tampoco era un texto que les hubiera hecho pensar en una persona en especial y decirse: “este texto le va a gustar a Fulana o a Mengano”. No. Se trataba de uno que hubiera sobrevivido a toda selección para ser lanzado a la comunidad y, de alguna manera, representar aquello que el o la docente tuviera para aportar como un valor. Si se lo sabía leer como acontecimiento y más allá de su contenido *en sí*, a partir de ese texto podía reconstruirse o vislumbrarse, tal vez, el proyecto de vida que hubo regido la carrera de este o esta docente, un sistema de valores, el sentido que pudiera darle a la realidad o varias de estas cosas a la vez.

Los y las estudiantes, por otra parte, ilustraron estos textos y, en ese acto, tradujeron a su propio lenguaje la primera interpretación que le dieron a esta ofrenda. Una interpretación que, como toda lectura, es situada e implica, de alguna manera en particular, tanto un recorte como una reescritura entre las muchas posibles. Algo, que, lejos de reducir la ofrenda, la multiplica y la orienta por caminos probablemente no contemplados por la o el docente. Esta interpretación expresada en un código no lingüístico, en un lenguaje visual, como todo

² Puede posicionarse este abordaje del pensamiento en correlación con el concepto de *intelectual orgánico* propuesto por Antonio Gramsci en *La formación de los intelectuales* (1921), en tanto no se piensa a la clase intelectual como una esfera autónoma del resto del pueblo.

lenguaje, por supuesto que también podría estar diciéndonos muchas cosas sobre las visiones de mundo, los proyectos personales, el sistema de valores y/o el sentido que la persona que ilustra da a su realidad. Pero lo que pudimos entender, en relación a nuestro proyecto areal de escritura académica, fue que teníamos que invertir esa ecuación planteada en “No te pierdas este texto”.

Aquel proyecto proponía, por un lado, docentes que a través de textos ofrecían sus temas o problemas más importantes y, por otro, estudiantes que interpretaban, analizaban y representaban esos temas en un lenguaje determinado. En nuestro proyecto areal de escritura formal y académica, debíamos lograr que se invirtieran los roles: que los y las estudiantes hallaran un tema o problema que los y las apasionara, entusiasmara, preocupara o atravesara lo suficiente como para que sintieran la imperiosa necesidad de decirnos “no te pierdas este tema”, “no te pierdas este problema”. Entonces, nosotras y nosotros como docentes, tendríamos que acompañarlos y acompañarlas en el camino de aprender a representar ese tema o problema en el lenguaje de los textos formales y académicos, así como en las formas de enriquecimiento de sus saberes en relación a ellos.

No es que hubiera que dejar de aprender a hacer monografías sobre análisis de textos literarios, sino simplemente que descubrimos que había que correr el foco. Mientras antes nos concentrábamos en intentar que, desde primer año, se comenzara a dar esos primeros pasos para abordar un análisis literario autónomo; ahora, comenzaríamos por ayudarlos y ayudarlas a identificar aquel recorte de la realidad que produciría el suficiente entusiasmo como para llevar adelante toda una compleja tarea de aprendizaje formal. Pasamos, al menos en principio, de lo estrictamente literario a todo aquello que realmente movilizara el interés de estudiantes, según sus edades, consumos culturales, realidades, ideas, preocupaciones y urgencias. Esto permitió encender en ellos y ellas la voluntad de ejercitar el manejo del lenguaje formal y académico. Comenzando con sus propios temas, resultó mucho más sencillo proponer el juego del pequeño congreso para niños, niñas y jóvenes investigadores y ponentes en el que se compartan trabajos sobre gestión emocional, mangas y animés, feminismo, cambio climático, Minions, música actual, violencia en el fútbol y demás asuntos de gran importancia para ellos y ellas.

Lo intentamos, entonces. Decidimos establecer la propia subjetividad de los y las estudiantes como un *punto de partida* (Roni y Carlino, 2014) en los dos sentidos de este término: tanto como el concepto pedagógico que nos permite un modo de acceso a sus trayectorias de aprendizaje y a un inicio de identificación de las condiciones didácticas con que contamos, como en tanto comienzo de un largo proceso que se propone como objetivo que puedan sumergirse en el mundo de la escritura académica, proceso que recorrerá todos los años de la Escuela Secundaria, desde primero a sexto, y que seguramente continuará en el siguiente nivel de enseñanza.

Dicho de otro modo, iniciar permitiéndoles escribir sobre sus temas más importantes nos dio la posibilidad de lograr que les interesara también ejercitar la reflexión gramatical, la revisión de errores, la apropiación de herramientas y la incorporación de hábitos lingüísticos necesarios para introducirse desde la más temprana edad a las prácticas académicas que les allanarán el ingreso y el camino en el nivel universitario y terciario de su educación. Esta experiencia, finalmente, nos dio la posibilidad de ingresar en el análisis de textos literarios por la puerta que este trabajo previo nos había abierto. Lo hicimos porque fue posible seleccionar obras que se relacionaran con los temas de interés y porque comenzaron el análisis literario luego de haber tenido una primera experiencia investigando aquellos temas en los cuales se sentían especialistas. Para nosotros y nosotras, se trató de una vuelta a las bases, a aquella razón por la que hacemos lo que hacemos y a aquellos momentos en que comenzó a

apasionarnos investigar sobre nuestras áreas de conocimiento. Se trató de intentar decirles también como docentes: “No te pierdas esta forma de conocer el mundo y de hacer crecer tus ideas, tu visión del mundo”. Sólo así, recuperando nuestros propios fundamentos, podremos transmitirles esa motivación a ellos y a ellas.

Después de todo esto, seguramente, nuestras prácticas no se tornarán más fáciles, ni más definitivas. Seguramente, año a año, como ocurre con todo proyecto, esta propuesta se reformule. Lo anecdótico aquí es que un proyecto que surgió para resolver una necesidad de humanizar las comunicaciones en plena pandemia, resultó además de gran ayuda para humanizar un aprendizaje que, al menos a mi generación, le resultó bastante hostil y tardío. “No te pierdas este texto” en dos mil veinte funcionó como un refugio de tanto aislamiento y ahora sigue ayudando a vincularnos entre personas y con nuestras propias pasiones. Es gratificante encontrar una solución a algunos problemas de años, seguir en la permanente búsqueda y empezar a compartir esas posibles soluciones antes de que vuelvan a cambiar. Es más: para que esos cambios sucedan.

Referencias bibliográficas

- Bazerman, C. (2003). “El descubrimiento de la escritura académica”. En Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, pp. 11-16.
- Dalmaroni, M. (Dir.) (2008). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe, UNL.
- Fernández, G., y Carlino, P. (2010). “¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?”. *Lectura y vida*, 31 (3), pp. 6-19.
- Freire, P. (1984). “Consideraciones en torno al acto de estudiar”, *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI.
- (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la Pedagogía del oprimido*. Diegoan Editorial Digital, 2019.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México, Grijalbo.
- Roni, C., y Carlino, P. (2014). “Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Una revisión bibliográfica” VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

