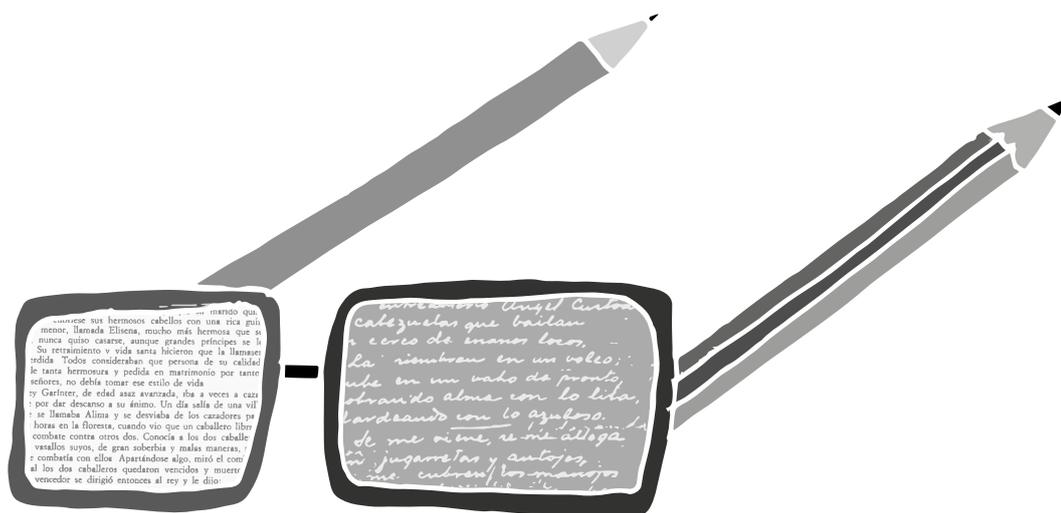


...sus hermosos cabellos con una rica guir-
lamenta, llamada Elisena, mucho más hermosa que su
nunca quiso casarse, aunque grandes príncipes se lo
Su retraimiento y vida santa hicieron que la llamasen
"santa". Todos consideraban que persona de su calidad
de tanta hermosura y pedida en matrimonio por tantos
señores, no debía tomar ese estilo de vida.
y Garfín, de edad asaz avanzada, iba a veces a caza
por dar descanso a su ánimo. Un día salió de una villa
se llamaba Alima y se desviaba de los cazadores por
horas en la floresta, cuando vio que un caballero libre
combate contra otros dos. Conocía a los dos caballe-
ros vasallos suyos, de gran soberbia y malas maneras,
y combatía con ellos. Apartándose algo, miró el comba-
te. Los dos caballeros quedaron vencidos y muertos.
El vencedor se dirigió entonces al rey y le dijo:

¡vamos a ver el cuento
cabezas que bailan
y cervos de manos locas,
la rimbomban en un volar;
vite en un vado de pronto,
obrando alma con lo lito,
lardoando con lo agufoso.
Se me viene, se me allega,
de jugareta y antojos,
me cubren los manojos

Leer y Escribir en la UNC

REFLEXIONES, EXPERIENCIAS Y VOCES II



Leer y Escribir en la UNC

REFLEXIONES, EXPERIENCIAS Y VOCES II

Compiladores:
Gustavo Giménez
Daniel Luque
Mauro Orellana



Decano Facultad de Filosofía y Humanidades
Dr. Juan Pablo Abratte

Vicedecana Facultad de Filosofía y Humanidades
Lic. Flavia Dezzutto

Secretaría Académica
Secretaria: Lic. Vanesa Viviana López
Subsecretaria: Lic. María Luisa González

Este material se llevo a cabo en el contexto de la convocatoria para la Producción de Materiales de Enseñanza a cargo de Secretaría Académica en el marco del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Iniciativa que la facultad destaca de gran relevancia ya que posibilita atender los procesos de aprendizaje de los alumnos y su permanencia en el ámbito de la universidad

Producción integral

Secretaría Académica. Área de Tecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

Diseño Gráfico
Bea Barbosa

Dibujo de tapa
Agustin Massanet

Compiladores:
Gustavo Giménez
Daniel Luque
Mauro Orellana



Giménez, Gustavo Alberto
Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces II / Gustavo Alberto Giménez;
compilado por Gustavo Alberto Giménez; Daniel Luque; Mauro Orellana. - 1a ed ampliada. -
Córdoba: Gustavo Alberto Giménez, 2017.
Libro digital, DOCX
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-42-5967-7
1. Dificultad para la Lectura. I. Giménez, Gustavo Alberto, comp. II. Luque, Daniel, comp. III.
Orellana, Mauro, comps. IV. Título.
CDD 407

ÍNDICE

- 11 Cultura escolar, cultura académica y textos escritos. Reflexiones en torno a lectores migrantes
Gustavo Giménez, Daniel Luque
- 31 Un escenario posible para la lectura y la escritura académica en la Facultad de la Comunicación
Ximena Ávila, Mauro Orellana, Tatiana Rodríguez Castagno, Claudia Rodríguez
- 43 Acerca de alfabetizaciones múltiples: recorridos para pensar y explorar la formación de profesores en comunicación
Fabiana Castagno, Diego A. Moreiras, Germán Pinque
- 55 Escribir con la mano y borrar con el codo. Conexiones entre filosofía y práctica docente
Adriana Barrionuevo, Eugenia Gemolotto
- 65 Reflexiones sobre una intervención didáctica en el nivel superior: Hacia una práctica docente crítica
Evangelina Ferrari
- 75 Leer e interpretar textos en contextos escolares o académicos. Variaciones en torno a viejas ideas
Gustavo Giménez
- 105 ¿Cómo favorecemos los docentes la alfabetización académica? Lectura y escritura en la universidad y estrategias de enseñanza
Luciana Juaneu
- 115 Leer y escribir de/en la práctica durante la formación docente inicial: pasajes, inscripciones y complejidades
Fabiana Castagno, Alejandra Salgueiro
- 127 Prácticas discursivas en Ciencias de la Educación. El estudiante, entre habilidades y demandas
Gloria Borioli, Jennifer Cargnelutti, Florencia Molina



- 137 Complejidad del campo de estudio de las ciencias de la educación y sus desafíos para el ingresante
Mariela Prado, Flavia Romero
- 145 "Este paso transforma": Acompañar experiencias académicas en el ingreso de mayores de 25 años sin título secundario a la UNC
Priscila Ariadna Biber, Leticia Andrea Colafigli, Evangelina Gabetta Fontanella, María de los Ángeles Garavagno, Melisa Gisela Maina
- 155 Leer y escribir en el Ingreso a Comunicación Social. Una mirada desde la experiencia de la adscripción
Eugenia Rotondi, Beatriz Bazán, Leslie Lipreri
- 167 El juego de los x errores: una experiencia de evaluación colectiva
Mónica Viada
- 173 Leer y escribir como práctica de re-subjetivación: más allá del texto ...en nuestro cuerpo, subjetividad y grupalidad
Francisco Berteza, Yamila Galván
- 185 El mundo jurídico de las sociedades nacionales secularizadas. La modernidad y la globalización.
Lucrecia Aboslaiman
- 193 Estrategias y reflexiones en torno a la figura del Ayudante Alumno en el proceso de iniciación universitaria
Sofía Constanza Álvarez, Laura Muchiut, Micaela Pérez Rojas

Presentación

Durante los años 2007 y 2015 se desarrolló en la Universidad Nacional de Córdoba una serie de acciones continuas y transversales a las distintas unidades académicas que pusieron su atención en los procesos y modos con que los estudiantes universitarios leen y escriben, dada la alta incidencia de estas prácticas en su desempeño académico y en las posibilidades de ingresar y permanecer en la vida universitaria. Coordinados desde la gestión académica central de la UNC y su programa de *Ingreso y Permanencia* se llevaron a cabo durante ese período talleres entre profesores y con estudiantes recién ingresados, tutorías, asesorías, conferencias, charlas, etc. que daban cuenta de la preocupación institucional por generar circuitos de reflexión y trabajo entre los profesores, que hacían foco en la importancia y la necesaria atención a las problemáticas de la lectura y escritura de textos en las distintas carreras.

Básicamente dos ideas daban sustento a ese proyecto colectivo: la lectura y la escritura constituyen modos transversales de acceso al conocimiento académico y su producción; además, los estudiantes que ingresan o intentan ingresar y permanecer en las prácticas universitarias no han tenido las mismas posibilidades para generar esos conocimientos y habilidades para interpretar y producir textos académicos en sus trayectos escolares previos; por lo tanto, enseñar a leer y escribir ese tipo de textos no solo constituye la posibilidad de que otros aprendan una disciplina y se formen como profesionales, sino que también representa una herramienta de equidad que permite si no igualar al menos equilibrar posibilidades de ingresar a la universidad, estudiar y permanecer en ella.

Fue en ese lapso de trabajo permanente que se desarrolló en el año 2013 la *I Jornada Leer y Escribir en la UNC* que convocó a una gran cantidad de profesores y especialistas para debatir sobre los mejores modos de pensar y practicar la lectura y la escritura en las aulas de las distintas carreras de la UNC. Fruto de esa Jornada fue la publicación homónima *Leer y Escribir*





en la UNC. Reflexiones experiencias y voces¹ que dejó registrado en el año 2014 el trabajo de todos y todas los colegas que allí se congregaron por ese motivo.

Lamentablemente, la nueva gestión política y académica de la UNC ha discontinuado y prácticamente extinguido desde el año 2016 todas las acciones comunes y transversales que aunaban el trabajo de profesores en torno a las problemáticas de la lectura y la escritura académicas; prácticamente ninguna actividad transversal y común ha sido propuesta desde entonces por quienes tienen la responsabilidad de pensar y planificar las mejores condiciones para el trabajo académico de profesores y estudiantes de toda la UNC.

A pesar de ello, no somos pocos los profesores que seguimos pensando aún que leer y producir textos escritos en las aulas universitarias constituyen prácticas transversales en todo el nivel superior de la educación y de las cuales dependen, muchas veces, las posibilidades no solo de construir un conocimiento significativo sobre las distintas disciplinas sino también de acceder y permanecer en la vida académica.

Por ese motivo, un grupo de profesores nos autoconvocamos y nos propusimos seguir reflexionando sobre la lectura y la escritura académicas, y compartir nuestras experiencias con el resto de la comunidad. Es ese el motivo que nos lleva a este segundo volumen de *Leer y Escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias voces II*: seguir pensando en las prácticas de lectura y escritura en las aulas universitarias, en el papel y responsabilidad que nos toca a los profesores en el asunto y en la necesidad ineludible de compartir con el resto de la comunidad lo que pensamos y hacemos.

Al igual que la primera publicación de 2014, no es otro el objetivo de este volumen que el "dejar por escrito" nuestras reflexiones, nuestras voces y nuestras prácticas. Posiblemente constituya un documento que no solo ayude a seguir generando más conocimiento, más reflexión y nuevas maneras de objetivación sobre aquello que consideramos una problemática común, sino también quizás sirva de estímulo pedagógico para buscar nuevos matices a la misma experiencia cotidiana de los profesores universitarios, para seguir trabajando con otros, dialogando con los pares, compartiendo lo que parece ser propio para integrarlo a un fondo común de conocimientos y experiencias.

El sentido de este *Leer y Escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias y voces II* es el mismo que el de su antecesor: seguir pensando que ningún alumno está inhabilitado de antemano para hacer aquello que le pedimos que haga con los textos escritos; solo es necesario pensar día a día qué es lo mejor que podemos hacer para compartir con los estudiantes eso que ya sabemos hacer los profesores (leer y escribir textos académicos) por la simple razón de que estamos haciéndolo desde hace mucho más tiempo que ellos.

Gustavo Giménez
Daniel Luque
Mauro Orellana
(compiladores)

1. Leer y Escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias y voces. Giménez, G.; Luque, D.; Orellana, M. (comps). Universidad Nacional de Córdoba. 2014. Disponible en acceso abierto en el Repositorio de materiales educativos Ansenzuza: <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/875>





Gustavo Giménez

gimenezg63@gmail.com

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

Daniel Luque

danielluque225@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Universidad Nacional de Córdoba

Cultura escolar, cultura académica y textos escritos. Reflexiones en torno a lectores migrantes



Introducción

Existe un amplio consenso en el conjunto de los profesores de la educación superior, tanto universitaria como no universitaria, acerca de que los alumnos que se inician en ese nivel no cuentan con las destrezas para leer o producir los textos escritos que se necesitarían para constituirse en buenos estudiantes de sus asignaturas. Tanto la resistencia a leer y escribir en los tiempos y modalidades que les son requeridas como las dificultades que manifiestan al hacerlo constituyen un motivo de preocupación permanente para el cumplimiento de los objetivos académicos que las instituciones, las cátedras o sus responsables se proponen. Que no cumplen con los tiempos de lectura que se les proponen, que no identifican la información relevante de los textos que leen, que no reconocen conexiones o relaciones temáticas entre los diferentes textos ni comprenden los conceptos principales que en ellos se desarrollan así como que no dominan los géneros típicos del mundo escolar o académico (como la monografía, los informes de lectura, o los parciales escritos) ni se adecuan a ciertas normativas básicas de la producción de escritura (coherencia, cohesión, ortografía, etc.), son algunos de los déficits más comunes con que los docentes del nivel superior suelen caracterizar los trabajos de lectura y escritura de sus alumnos.



A pesar de ello, pocos profesores perciben que la lectura y escritura de textos sea un asunto que ataña a las problemáticas comunes de los estudios superiores o a la formación inicial para el ejercicio de una profesión. Existe una sensación generalizada de que "alguien debiera haber hecho eso antes" (la educación secundaria principalmente) o "alguien debiera tomar cartas en el asunto ahora para salvar esas dificultades" (ello es, ofrecer a los estudiantes talleres o cursos de lectura y escritura de textos académicos que reparen los déficits observados). En un esclarecedor estudio sobre la educación superior, Ana Ezcurra (2013) expresa que

"Ante el fracaso académico, la óptica causal prevalente apunta a los estudiantes y no a los establecimientos. Un enfoque que comúnmente domina en las instituciones, sí, pero también en las políticas públicas. De ahí que las acciones más corrientes sean programas: dirigidos a los alumnos más que a los docentes; que por lo regular se ciñen a esquemas de apoyo y orientación, como tutorías; agregados a los cursos regulares y con frecuencia pocos conectados con ellos; y por añadidura, focalizados sólo en algunos estudiantes necesitados de asistencia: económicas, académicas, y juzgados en riesgo." (2013:45).

A pesar de esta dominancia, se hace cada vez más necesario desde la perspectiva de la autora que las instituciones de nivel superior así como sus agentes incorporen las modalidades y habilidades para el estudio, dentro de las cuales se encuentran en un lugar prioritario las capacidades para la lectura y producción de textos académicos escritos, en sus planes y prácticas de enseñanza. Mientras la intervención en torno al problema sea periférica, es decir por fuera de los contenidos y prácticas de las materias, el impacto seguirá siendo irrelevante. Ezcurra (2013) describe que hay experiencias de dispositivos de orden curricular con efectos probados y provechosos para la persistencia y retención de los estudiantes en los estudios superiores. Esos dispositivos que la autora llama de "alto impacto" no solo ratifican el papel medular que la enseñanza tiene como condicionante crítico (es decir, lo que los profesores hacen efectivamente en sus aulas) sino la efectividad que ello tiene particularmente en franjas de sujetos en clara desventaja, es decir, aquellos grupos de estudiantes cuyo capital social y escolar o enciclopédico no sea el suficiente para enfrentar las nuevas prácticas y demandas académicas (léase, entre otras cosas, leer y escribir de manera que quizás no habían hecho nunca antes) ni para permanecer en el nivel hasta aprender los rudimentos que los favorezcan en su vida estudiantil. La participación efectiva de los estudiantes en instancias específicas para su formación como estudiantes del nivel superior (Seminarios de Primer Año, Comunidades de Aprendizaje y Aprendizaje en servicio, entre otras) constituirían la manera en que "quizás los colleges y universidades podrían hacer un mejor trabajo en ayudar a los alumnos a compensar los defectos de su preparación académica y crear una cultura que promueva el éxito estudiantil" (NSSE, 2007:8-9 cit. en Ezcurra, 2013:46).

Este trabajo no pretende ahondar en la reflexión sobre dispositivos efectivos

para la mejor inserción estudiantil, cuestión que excedería con creces sus límites, sino aportar algunos elementos que permitan comprender mejor la problemática aludida; en efecto, nos proponemos pensar que muchas de las dificultades observadas en los estudiantes en torno al trabajo académico no responden a déficits naturales de los estudiantes o a habilidades mal aprendidas en una instancia anterior, sino particularmente a cambios profundos en los modos en que se organiza una nueva cultura, la académica, radicalmente diferente en sus objetos y prácticas a aquellos que caracterizan los trayectos escolares previos. Nos centraremos específicamente en la reflexión sobre cómo son lingüística y discursivamente los textos escritos que circulan habitualmente en la educación secundaria (las lecciones de los manuales escolares) y qué características presentan los discursos académicos escritos que circulan y son demandados en las prácticas estudiantiles del nivel superior; con ello, intentaremos inferir no sólo cómo son comparativamente sino también cuál es el tipo de lectura que requieren unos y otros.

El tópico de nuestra reflexión retoma una vieja y productiva idea de la alfabetización académica expresada hace tiempo por Paula Carlino (2005) acerca de que "...no se trata solamente de que ellos llegan mal formados de sus estudios previos; se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige leer de una forma bien diferente a la que estaban habituados, y con bibliografía también muy distinta" (2005:85); esta idea se complementa con la necesidad de evitar naturalizaciones indebidas cuando hablamos de modos de leer y escribir en tanto no hay una sola forma (ni mucho menos una manera natural) de hacerlo sino que cada cultura escolar construye modos y objetos de lectura y escritura particulares. En efecto, no hay modos universales e indistintos que organizan los discursos y prácticas escolares sino, por el contrario, géneros que devienen de las necesidades y finalidades específicos que cada cultura (la inicial, la secundaria o la superior) establece.

En tal sentido, la noción de género discursivo (Bajtin, 2011) cobra una centralidad atendible; son los géneros los tipos relativamente estables de expresiones que expresan el carácter y la forma tan diversos del uso de la lengua, y que permiten pensar que los textos que circulan en la escuela secundaria son radicalmente diferentes a los que circulan en la educación superior. Unos y otros, constituyen emergentes de prácticas discursivas diferenciadas y responden a objetivos pedagógicos particulares; unos y otros, se construyen en relación a prácticas culturales que son visiblemente diferentes. La lectura y la escritura de textos se constituyen en contextos materiales y simbólicos disímiles (la escuela secundaria y los estudios superiores) que les imprimen singularidades evidentes: no sólo son diferentes los materiales que circulan en uno y otro circuito sino también las actividades que se les solicita a los estudiantes que hagan con ellos.

Desde este punto de vista, aludimos al concepto de práctica cultural (Rockwell, 2001) en tanto actividad productiva de los seres humanos en el sentido material y también simbólico; en el caso que estamos intentando focalizar, el concepto de práctica cultural nos ayuda a pensar no solo la forma y las particularidades que tienen los textos escritos que circulan en la formación secundaria y





superior sino lo que estudiantes y profesores hacen con ellos. Cómo son esos textos que circulan en uno y otro espacio, en primer lugar, y qué actividades de lectura requieren unos y otros, en segundo lugar, se constituyen en observables interesantes para aportar al complejo campo de la alfabetización académica (Carlino, 2005).

Desde otro punto de vista, resulta interesante destacar también que, a contrapelo de lo que el sentido común suele establecer, las destrezas y conocimientos para la comprensión, interpretación o producción de textos escritos no están definidos de una vez y para siempre (Carlino, 2005); así, si bien un estudiante puede estar alfabetizado para mantenerse exitosamente en el circuito escolar primario o secundario, puede no estarlo para proseguir en los estudios superiores. No todos los estudiantes que sortean y resuelven satisfactoriamente las prácticas de lectura y escritura de textos en su vida escolar preuniversitaria, lo hacen con la misma efectividad durante sus estudios superiores. Ello cuestiona fuertemente la idea de que los “buenos estudiantes” de un circuito lo serán también y naturalmente en el otro circuito en tanto los textos que se ofrecen en la educación superior resultan la mayoría de las veces novedosos tanto en sus formas constitutivas (el tipo de lenguaje que expresan, la extensión que tienen, la organización discursiva de sus temas, etc.) como en las estrategias de lectura que requieren.

Muchas de las dificultades que expresan entonces los estudiantes en el nivel superior de la educación podría devenir del desconocimiento de estas particularidades del discurso académico o científico que los coloca en una situación de clara extranjería (Giménez, 2015). Comprender con mayor claridad cómo son los textos que circulan habitualmente en la educación preuniversitaria (en particular, los manuales escolares de las diferentes disciplinas) permitiría no solo diagnosticar qué les pasa a los estudiantes cuando se encuentran con materiales y prácticas diferentes sino también organizar las acciones didácticas para que el pasaje de una cultura a la otra, de la cultura escolar a la cultura académica, sea menos traumática y más productiva para los estudiantes y su rendimiento académico.

Manuales escolares y textos académicos. Especificidades y diferencias

Proponemos a continuación a los lectores el siguiente ejercicio: una lectura comparada de dos textos que a pesar de su similitud temática (ambos se plantean definir la especificidad de los estudios antropológicos) han sido producidos para contextos escolares bien diferenciados. En el primer caso, se trata de una lección de un manual de antropología (“Acerca de la Antropología”)¹; con este texto los alumnos del último año de la formación orientada de la educación secundaria estudian la especificidad de esa disciplina; en el segundo caso, exponemos “Las

1. Damato, M y Gloria García (2006) Antropología Cultural, Yammal Contenidos, Córdoba.



tres fuentes de la reflexión etnológica” de Claude Lévi-Strauss²; este texto suele ser de uso común para los estudiantes en los inicios de una carrera universitaria afín (cursos introductorios o asignaturas de primer año de Licenciaturas en Antropología o Sociología).

Este ejercicio permite conocer con un poco más de detalle cómo son los objetos discursivos (los textos escritos en este caso) que circulan usualmente en uno y otro circuito de la educación, inferir los tipos de lectura que requieren ambos y anticipar qué pasa con un lector habituado a un tipo de textos y prácticas de lectura cuando abandona ese universo y migra a otro donde los textos y lo que se le requiere que haga con ellos son diferentes. La comparación intenta constituir un aporte a la comprensión de un asunto complejo como el que implica dejar de ser un estudiante de la escuela secundaria, habituado a un medio particular, y empezar a habitar otro mundo y otras prácticas; al mismo tiempo, abona la tesis de que muchas de las dificultades que los estudiantes del nivel superior demuestran en sus actividades académicas no se relacionan con déficits individuales o generacionales como muchas veces el sentido común los interpreta sino con el desconocimiento de ciertos objetos y prácticas durante las trayectorias escolares previas y la falta de acompañamiento para conocerlos, comprenderlos y practicarlos en los estudios superiores.

Retomando la idea bajtiniana de género discursivo expuesta más arriba, los manuales escolares y los textos académicos (manuales o de otro tipo) constituyen tipos diferenciados de enunciados (tipos diferentes de textos, podríamos decir) vinculados a esferas de la actividad humana como las de enseñar y aprender en uno u otro circuito escolar, así como otras prácticas asociadas (exponer en clase, dar lección o exámenes, escribir textos para evaluaciones, leer para estudiar, etc.); la actividad humana de leer, escribir, enseñar y aprender desarrollada en la escuela secundaria es significativamente diferente a las actividades de leer, escribir, enseñar y aprender que se desarrollan en la educación superior.

Si observamos con detenimiento el texto “Acerca de la Antropología” (texto 1) que leen los alumnos de la escuela secundaria, y el texto de Levi-Strauss (texto 2) que utilizan los estudiantes apenas inician una carrera superior, podríamos observar en ellos ciertas marcas o rasgos discursivos que caracterizan a uno u otro tipo genérico (cómo son los manuales escolares y cómo son ciertos textos de uso académico) e inferir cómo requieren uno y otros ser leídos, qué habilidad lectora demandan para su uso. Al mismo tiempo, podemos imaginar y comprender qué pasa en la experiencia y el sistema de conocimientos de un estudiante habituado a los textos y ejercicios de lectura típicos de la escuela secundaria cuando abandona este ciclo y se inicia en los estudios superiores de una disciplina.

1. Al comparar ambos textos, la extensión pareciera ser una diferencia primera y notable entre ambos; la brevedad como característica típica de las lecciones de los manuales escolares llama la atención a primera vista: desarrollos conceptuales

2. Lévi-Strauss, C. (1975) “Las tres fuentes de la reflexión etnológica. Constructores de Otriedad” en Llobera, J. (ed.), *La antropología como ciencia*, Anagrama, Barcelona, 1988.



condensados y cifrados casi exclusivamente en su información principal le dan a muchos de esos textos la fisonomía de resúmenes informativos. La mayor extensión de los géneros académicos convocaría, en cambio, a desarrollos temáticos más exhaustivos. Una y otra particularidad requieren sin dudas disposiciones también diferentes de los lectores que interactúan con unos y otros textos; la lectura de textos más extensos no solo requiere mayor tiempo material para su realización sino también mayor esfuerzo de concentración de quien lee, mayor habilidad para seleccionar lo que es principal de lo que no lo es, mayor destreza para relacionar más cantidad de informaciones, etc.; al haber más materia discursiva se requiere operar con volúmenes mayores de información que desafían las competencias para seleccionar lo más relevante, para conectar y poner en relación los tópicos desarrollados, y particularmente, para integrar esa información relevante en unidades menores que estén disponibles durante todo el proceso de lectura. Leer textos extensos en su composición y exposición requiere de un dominio de competencias que se desarrollan gradualmente en la práctica y ejercicio de leerlos; es probable que quien no está habituado a hacerlo tropiece con dificultades de comprensión de no mediar un trabajo gradual, reflexivo y acompañado sobre este tipo de prácticas.

2. Cuando leemos comparativamente ambos textos observamos, además y entre otras particularidades, que el texto 1 arranca con una definición inicial, marca esta que suele ser típica de los manuales y que los asemeja a las enciclopedias o diccionarios que también suelen ser usados para la divulgación escolar. Este tipo de textos, que son básicamente instrumentales y de carácter informativo, suele concentrar la información tópica (la anticipada en los títulos y subtítulos) en la parte inicial, dejando la información más puntual y específica, y por lo tanto secundaria en orden de generalidad, hacia el final de su desarrollo. Ello genera un tipo de lectura modelizante: quien busque la información más global o más general (las definiciones conceptuales de algún término, por ejemplo) sabe que la encontrará en las primeras líneas y que el resto serán especificaciones y singularidades, quizás, de menor generalidad o importancia que aquella; suele ser este el tipo de lectura que demandan los diccionarios: apenas el lector encuentra la definición de mayor generalidad que satisface su demanda primaria (saber qué significa tal o cual palabra) suele abandonar rápidamente el desarrollo posterior a sabiendas de que en este se concentrarán las explicaciones anexas, las particularidades, las excepciones, etc.

Esta particularidad de los textos escolares (concentrar la información más general y definatoria al comienzo) modeliza muchas veces la lectura que se realiza en los ámbitos de estudio: se busca y localiza al inicio de los textos las definiciones, los conceptos, los significados de términos, las explicaciones centrales, etc., que satisfarán rápidamente los requisitos de la práctica evaluativa escolar (contestar preguntas, guías, respuestas en exámenes orales, etc.) pero no se prosigue siempre (o se lo hace con poca atención) con el trabajo de lectura del resto del texto. Este tipo de "lectura de diccionario o enciclopedia" (fragmentaria, instrumental y salteada) suele caracterizar el modo en que muchos estudiantes leen los textos que circulan en las aulas del secundario.



Si observamos el texto 2 concluimos que, por el contrario, la información central (aquello que el autor quiere decir respecto de lo que la etnografía es) no está asegurada al inicio del texto sino en un lugar difícil de anticipar o prever; el lector no la encuentra rápidamente al comienzo sino que tiene que sumergirse en todo el desarrollo discursivo para dar con ella en algún lugar. Exige mucho mayor esfuerzo interpretativo identificar en qué parte del texto el autor discurre sobre las definiciones centrales y tópicas, en tanto el texto se presenta como una trama bien diversificada de registros (definiciones, preguntas, anticipaciones, comparaciones, referencias, etc.); leer el comienzo no asegura encontrar allí las definiciones centrales de las temáticas que se tratan. El lector debe desplegar un trabajo de lectura diferente, más esforzado sin dudas, para concluir que "para X la etnografía es Y". Quien no está habituado a leer textos de esta naturaleza (textos que no tienen la fisonomía de una enciclopedia o un diccionario) encontrará quizás dificultades para buscar la información más relevante y seleccionarla como tal, sopesándola entre otra de distinto alcance y naturaleza (ideas menores, juegos retóricos, ampliaciones, derivaciones, etc.).

3. Desde una perspectiva ligada a la faz enunciativa³ de los textos, puede observarse que el "tono" del manual escolar (texto 1) es conclusivo y que su textura está asegurada por afirmaciones y definiciones cerradas que no dejan lugar a sugerencias ni ampliaciones; la mayoría de sus expresiones son del tipo "X es Y" o "Por X se entiende Y", típicas de los textos instrumentales como las enciclopedias, y se sustentan en el uso dominante del modo indicativo de sus verbos: proviene, designa, tiene, surge, etc.: Expresiones como "*Antropología proviene del vocablo griego...*"; "*... designa al hombre...*"; "*Tiene una serie de versiones que hay que depurar...*"; "*El término logos surge en Atenas para ...*" no dejan atajos para ser completados posteriormente sino que son concluyentes.

El texto académico (texto 2), en cambio, no pareciera expresar el mismo "tono conclusivo" del manual; su textura no está dominada por afirmaciones o definiciones cerradas como las del manual, sino que se abre a otros juegos retóricos como las preguntas ("*¿No hacía otro tanto, con una simple diferencia de grado, el humanismo clásico al intentar reflexionar acerca del hombre desde aquellas civilizaciones diferentes a las del observador, y de las que la literatura y los monumentos grecorromanos le mostraban el reflejo?*") o las relativizaciones ("*Sin embargo, la diferencia de grado no es tan simple...*"). En ese sentido, el texto se presenta más como el exponente de un proceso argumentativo y reflexivo fuerte de su autor, que como una secuencia de datos y definiciones acomodadas lineal

3. La enunciación refiere a los fenómenos lingüísticos que expresan cómo quiere el autor que sea interpretado aquello que dice y, en consecuencia, cómo se posiciona él mismo como autor/enunciador. Si el autor expresa "La Antropología es la disciplina que estudia al hombre" quiere ser interpretado como una autoridad que no expresa dudas ni deja flancos para abrir una discusión o sugerencia alguna para ampliar o redefinir el término; en cambio si expresara "**Podríamos pensar, entre otras cuestiones y de manera provisoria, que la Antropología estudia al hombre**" el autor intenta mostrarse como alguien reflexivo que no concluye de manera terminante sino que presenta una aproximación provisoria e inicial al término, y que abre un proceso discursivo que podrá ser acompañado por el lector.



y enciclopédicamente de las más generales y centrales a las más específicas y secundarias. En ese sentido, el texto académico difiere notablemente de la fisonomía discursiva de una "enciclopedia" o discurso instrumental donde los lectores van a buscar algo y apenas lo encuentran pueden dejarlo (como los diccionarios, por ej.). Leer el texto de Levi Strauss implica, antes que nada, una invitación a comprender qué y cómo piensa el autor lo que está diciendo, a acompañar un proceso reflexivo que se despliega ante los ojos del lector y que invita a recorrerlo íntegramente si es que se quiere tener una interpretación cabal de qué piensa el autor acerca de lo que la antropología o la etnografía son. Esta cuestión enunciativa que intentamos contrastar en ambos textos, tiene un efecto interpretativo: los textos instrumentales como los diccionarios, las enciclopedias o los manuales escolares invitan a un uso instrumental (buscar información específica) y, muchas veces, un uso reproductivo (repetir o parafrasear la información en otros textos: lecciones orales, pruebas escritas, parciales o monografías evaluativas, etc.); no convocan a un acompañamiento reflexivo del proceso de pensamiento o discurso de otro (como en el caso de Levi Strauss quien pareciera abrir su reflexión al lector) sino a una identificación o localización de lo central que se jerarquiza frente a lo que es secundario o accesorio. Quien ha sido formado en este tipo de lectura tópica e instrumental, buscando información central para reproducirla en otros textos y para ser evaluado con ello, difícilmente comprenda fácilmente ese otro tipo de textos donde lo central puede no estar en el comienzo sino en algún punto de su desarrollo (o elidido, muchas veces) y donde el que discurre no solo muestra el producto o contenido de su pensamiento ("digo que X es Y") sino también la forma en que piensa con argumentos y contraargumentos, ejemplos y contraejemplos, comparaciones válidas e inválidas, etc. ("X me lleva a pensar en Y siempre que se aceptara M o P").

Mientras la lectura de la lección del manual escolar pareciera satisfacerse con la localización temprana y la extracción de una información principal que se encuentra rápidamente al inicio del texto, la lectura del texto de Levi Strauss requiere acompañar y recorrer todo el texto, sopesarlo en cada punto, evaluar en cada tramo si se cuenta con la enciclopedia necesaria para hacerle frente, interpretar si eso que se está leyendo es conclusivo o introductorio y la definición central está más adelante, si lo que se continúa sigue una idea previa o la niega y se produce un salto, etc. El tipo de lectura que requiere un texto construido a la manera de una enciclopedia es bastante diferente a la que requiere una argumentación especializada.

4. Desde esta perspectiva enunciativa que definimos en el punto anterior podríamos decir también que ambos textos no solo representan modalidades organizativas diferenciadas (una expositiva e instrumental, la del manual, y otra argumentativa, la del científico-académico) sino que implican también maneras diferentes en que sus respectivos autores/enunciadores se muestran; el autor del manual parece invisibilizado en la serie de definiciones y características objetivadas que da de la Antropología o, en otras palabras, el tema ha "tapado" a su enunciador. Ese tipo de textos dan la sensación de que "nadie hablara" en ellos sino que lo hiciera el contenido mismo; como si la Antropología (o una suerte de saber universal sobre ella) se mostrara a sí misma. En el texto del autor reconocido, Levi Strauss

en nuestro caso, este pareciera “mostrar” su pensamiento laborioso al lector, exponer todo su discurso creando la sensación de que “estamos escuchándolo hablar en voz alta” o estamos viendo “cómo se produce una idea”; el lector tiene la sensación de asistir a una suerte de pensamiento personalizado de Levi Strauss que “habla y se expone” ante sus lectores. Mientras el manual está constituido por una serie impersonal de definiciones y características objetivadas que parecen estar destinadas a ser seleccionadas, copiadas y “pegadas” en otro lado, el texto de Levi Strauss invita a participar de un proceso subjetivo de producción de un discurso/pensamiento, siguiéndolo, volviendo sobre él una y otra vez, intentando comprender cómo trama los ejemplos y otros recursos en lo que quiere decir e inferir adónde quiere llegar con eso que está diciendo. Todo ello conlleva efectos interpretativos particulares: leer afirmaciones secuenciadas sobre un objeto o hecho objetivado (la antropología, en este caso) no es lo mismo que interpretar qué piensa un autor sobre ese objeto/hecho, o presenciar cómo es que piensa eso y no otra cosa; ambas lecturas implican movimientos interpretativos diferentes.

5. Si observamos con atención el texto 1, el del manual, podemos comprender que no obstante presentar algunas citas o referencias eruditas, estas aparecen acumuladas sin referencias explícitas de dónde vienen, a quién se cita o quién es el citado, entre otras cosas. Parecen estar puestas allí más por cierto gesto imitativo de los textos académicos que por una funcionalidad clara para el lector. En el mismo sentido, si bien contiene notas al pie con algunas aclaraciones léxicas o referencias a autores u otras referencias entre paréntesis a la manera del discurso académico, la función de estos paratextos no parecen claras para que un lector tenga más herramientas y amplíe su universo interpretativo. La paratextualidad más característica de este texto parecieran ser los abundantes títulos y subtítulos que tendrían la misión de ayudar al lector a “englobar” la diversidad de informaciones presentadas y orientar así su lectura; los textos escolares, en general, utilizan las titulaciones para fragmentar temáticamente los textos en porciones menores y para anticipar la temática central de cada parte. Quien lee estos textos anticipa desde sus abundantes títulos de qué trata cada fragmento (su tópico más importante) y cuándo cambia de un tema a otro. El texto académico, por el contrario, tiene pocos paratextos: quien lo lee tiene menos apoyos textuales para interpretar los tópicos desarrollados; el autor no se los anticipa ni destaca sino que pareciera dejar librada esa iniciativa al lector. Leer un texto con abundantes títulos y subtítulos conlleva efectos interpretativos diferentes: quien lee tiene soportes o ayudas con que no cuenta en otro tipos de textos; cuando los textos tienen escasez de organizadores textuales (títulos, subtítulos, bajadas, destacados, etc.) es el lector quien, de alguna manera, debe cumplir esa función: topicalizar, destacar, reconocer la centralidad de algunos temas, etc.

6. Ambos textos presentan también una diferencia notable: parten de conocimientos previos y supuestos diferentes; mientras el texto del manual parte del supuesto de que el lector poco o nada sabe sobre la materia a tratar (como las enciclopedias básicas de divulgación), el texto especializado prevé enciclopedias más consistentes (al menos, supone que el lector conoce o debería saber qué es el humanismo). Así como el manual parte del punto cero (“*Antropología proviene del vocablo griego: a) anthropos + b) logos, terminación nominal de ciencia*”), el texto





especializado parte de, al menos, una comparación con otras ciencias humanas:

Parece obvio que la etnología disponga de plaza reservada en una compilación consagrada a las ciencias humanas. La etnología, en efecto, tiene por objeto de estudio al hombre y en principio sólo se distingue de las demás ciencias humanas por lo acusadamente alejado, en espacio y tiempo, de las formas de vida, pensamiento y actividad humana que trata de describir y analizar.

Si el lector del texto de Levi Strauss no conoce o al menos no se ha preguntado qué y cuáles son las ciencias humanas perderá desde el inicio un potencial de interpretación muy significativo y pondrá en riesgo buena parte de la comprensión de lo que seguirá planteando el científico a lo largo de su texto.

Los conocimientos previos son parte fundamental de la iniciativa interpretativa: los lectores que tienen las enciclopedias supuestas por los textos que leen están en mejores condiciones de realizar movimientos de lectura exitosos que aquellos que no las tienen.

Los autores no escriben para los mismos públicos ni los mismos sujetos: el lector supuesto por el manual no es, sin dudas, el mismo que imaginó Levi Strauss para su texto. Ello no implica que los lectores que no están modelizados⁴ por el texto no puedan leerlos, sino que deberán hacer esfuerzos adicionales para interpretarlos; por ejemplo, el lector del texto académico que estamos analizando que no conozca al menos someramente qué y cuáles son las ciencias humanas, deberá buscar información sobre ello e incrementar con estos tópicos su enciclopedia previa para emprender una lectura más productiva. Si los lectores no están advertidos de ello, si no pueden calibrar qué información deben buscar antes o durante la lectura de un texto para acompañar este proceso, suelen caer en "vacíos interpretativos" que cuesta mucho rellenar y que dificultan la interpretación cabal y productiva de los textos.

Reflexiones finales

Creemos productivo que los profesores conozcamos cómo son los textos que han poblado los recorridos previos de los estudiantes y los que les damos a leer en los cursos de la educación superior, así como los desafíos de lectura que proponen unos y otros; también, que nos propongamos amortiguar esa falta de experiencia lectora de textos que son novedosos en la vida escolar de los estudiantes acompañándolos en este nuevo proceso, explicitando las características lingüísticas y discursivas de estos nuevos objetos, advirtiéndole los nuevos desafíos interpretativos que ellos les proponen, etc.

4. La idea de un lector modelizado por el texto proviene de Umberto Eco con su *Lector in fabula* (1978); el lector modelo representa el conjunto óptimo de estrategias interpretativas para hacer funcionar semióticamente a un texto; para interpretarlo, diríamos nosotros.

Insistimos en la idea de que algunas de las dificultades que muestran nuestros estudiantes-lectores no se debe a un déficit propio ni a una habilidad no aprendida ni desarrollada sino a una falta de experiencia: no conocen cómo son esos textos que les ofrecemos en nuestras asignaturas, en nuestros compendios de apuntes, en nuestras clases, etc. ni tampoco tienen experiencia ni han realizado ejercicios previos de lectura con ese tipo de objetos discursivos. Y fundamentalmente, que seamos conscientes de que esos textos que les ofrecemos o pedimos que lean suelen ser textos bastante más extensos, suelen argumentar de manera personal muchas veces más que presentar de manera ordenada definiciones o conceptos, suponen de los lectores informaciones previas de peso pero no se las dan y éstos tienen que buscarlas por sus medios, difieren notablemente en su forma de los manuales escolares, no le ofrecen muchas veces a simple vista la información principal sino que el lector la tiene que reconstruir él mismo, y suelen ser escritos por autores especializados para otros públicos, lectores especializados, más que alumnos que saben poco o nada de la materia que se trata.

Pensemos que si un estudiante, por ejemplo, está advertido de que en el texto que va a leer el autor ha planteado una argumentación sostenida sobre un tema y que esta argumentación le va a requerir interpretar y comprender otros temas auxiliares porque el autor los ha utilizado para ejemplificar, comparar o discutir, estará en mejores condiciones de leer que un lector desprevenido que espera encontrar ciertas definiciones centrales al inicio, otras de menor jerarquía hacia el final, e intenta compilar las primeras en detrimento de las últimas. Muchas veces los lectores llegan a estas conclusiones solos con un costoso ejercicio de ensayos y errores que podrían evitarse si el profesor, el lector más experimentado de esos textos, lo previene y no se guarda para sí ese secreto. Enseñar es precisamente eso: develar ante otros los secretos que ya conocemos.



Bibliografía

Bajtin, M. (2011). *Las Fronteras del discurso. El problema de los géneros discursivos. El hablante en la novela*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

Benvegnú, M. A. y Espinoza A. M. (2012). "Alcances y dificultades de las tutorías en la universidad". *Espacios de Docencia. Publicación de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente*. Dto. Educación UNLu. N° 3, abril 2012.

Carlino, P. (2005). *Leer y escribir en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Eco, U., (1993). *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Ezcurra A. M. (2013). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Buenos Aires, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Giménez, G. (2011). "Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad". En F. Ortega (comp.) *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra Ediciones.

Giménez, G.; Luque, D. y Orellana, M. (comp.) (2014). *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Giménez, G. (2014). "La lectura de textos académicos como problema". En G. Giménez, D. Luque y M. Orellana (comp.) *Leer y Escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Giménez, G. (2014). "La lectura y escritura de textos en las prácticas universitarias. Más reflexiones en torno a un viejo problema". En G. Giménez, D., Luque y M. Orellana (comp.) *Leer y Escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba..

Luque, D. y Orellana M. (2014). "Taller con los ingresantes a la UNC: herramientas para un nuevo tipo de lectura". En G. Giménez, D., Luque y M. Orellana (comp.) *Leer y Escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Nogueira, S. (coord.) (2007). *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores: prácticas de taller sobre los discursos académico, político y parlamentario*. Buenos Aires: Biblos.



ANEXO

Texto 1

En este bloque estudiaremos el objeto y campo de las ciencias antropológicas.

Etimología

Antropología proviene del vocablo griego: a) anthropos + b) logos (terminación nominal de ciencia)

a) Designa al hombre –significado unívoco-

b) Tiene una serie de versiones que hay que depurar para conocer el significado de la palabra.

El término logos surge en Atenas para referirse a las relaciones que poseen los miembros de una sociedad, es decir la trama que da fundamento a esa sociedad. Los griegos sostenían que el logos era el nexo entre todos los sujetos sociales.

Filósofos como Martin Heidegger, Edmundo Husserl, -ambos alemanes- realizan una síntesis de su significado etimológico, derivado de la palabra legein: reunir, presentar entre. Aplicado al término, representa: "reunir elementos a través de una **cosecha de selección**".

Para Heidegger el logo era esa selección de pautas, de rasgos, que referido al lenguaje se identificaba con discursos. Por lo tanto, podemos definirlo *"como una reunión coherente de ideas que han sido seleccionadas a modo de una cosecha a partir de una investigación teórica"*. La Antropología es, entonces, el tratado acerca del hombre. La Antropología no es la única ciencia que estudia al hombre, también lo hacen las Ciencias Biológicas. La Anatomía investiga la estructura física del hombre en sí misma y en relación con los otros animales. La fisiología y la embriología están relacionadas con las funciones y formación del aparato corporal del ser humano. Por otra parte, el comportamiento del hombre es estudiado por diversas disciplinas o ramas del conocimiento, entre las que cabe enumerar la Psicología, la Sociología y la Historia.

Lo que diferencia a nuestra disciplina de las otras es su carácter global y comparativo. La Antropología combina en una sola disciplina las dos grandes divisiones de las ciencias: físicas y biológicas y las ciencias humanísticas o sociales. Su objetivo se centra, por un lado, en estudio del hombre como miembro del mundo animal, y por el otro, en su comportamiento en tanto miembro de una sociedad.





¿Qué estudia la Antropología?

Tomaremos dos definiciones ampliamente aceptadas por los antropólogos:

C. Lévi-Strauss:

"La Antropología apunta a un conocimiento global del hombre y abarca el objeto en toda su extensión geográfica e histórica; aspira a un conocimiento aplicable al conjunto de la evolución del hombre, desde los homínidos hasta las razas modernas y tiende a conclusiones, positivas o negativas, pero válidas para todas las sociedades humanas, desde la gran ciudad moderna hasta la más pequeña tribu melanesia"

M. Herkowitz:

"La ciencia del hombre que tiene por objeto de estudio al hombre y sus obras, combinando en una disciplina el enfoque de las ciencias naturales y sociales"

Objeto de la Antropología

La Antropología es la ciencia del hombre, esta es abstracta, es ciencia sintetizadora y amplia por lo que se vincula con las demás disciplinas.

Asimismo, no se limita a un grupo particular de hombres ni a un período determinado de la Historia, intenta abarcar al hombre en toda su extensión (holismo). Se orienta tanto a las formas pretéritas de la constitución del hombre y de su comportamiento, como hacia las actuales. No se ciñe únicamente a analizar la organización de una sociedad determinada, sino que compara las diferencias y semejanzas que se observan entre las culturas de los diversos grupos sociales o, si el problema lo requiere, equipara dos o más culturales entre sí. Toda esa multiplicidad de funciones está encaminada a definir los principios generales que rigen la organización y el desarrollo de las sociedades y las culturas humanas, describiendo la especificidad del hombre en el conjunto del reino animal.

La diferencia del ser humano como especie parece clara a primera vista, aunque tras esa claridad se escondan encendidas polémicas entre los estudiosos. El hombre anda y se mantiene erguido, por lo que sus pies son diferentes a los de los demás animales, su pelvis es también más ancha, sus piernas son más largas, su espina dorsal se arquea dos veces y no una sola, es el animal con mayor habilidad manual porque no usa sus manos para desplazarse, etc. sin embargo en el hecho cultural humana radican las mayores diferencias entre

el hombre y el animal. Solamente el hombre ha conseguido vivir en todos los sistemas ecológicos.

La Antropología estudia de qué forma se ha aclimatado el hombre a los sistemas biológicos y, en la mayor parte de los casos a los sistemas históricos-biológicos, puesto que en casi todas las circunstancias históricas, las culturas recibían un medio alterado por la acción humana o incluso actuaban sobre el hábitat en los que se desarrollaba en aquel momento uno o varios hechos culturales distintos. Por tal motivo la relación de los grupos humanos entre sí a través de su cultura, es también uno de sus campos de estudio prioritarios.

En síntesis, la Antropología estudia la evolución estructural de la humanidad y el desarrollo de las civilizaciones o pueblos desde los tiempos más remotos hasta el presente.

Concepto de **"holismo"**: es el estudio del género humano como un todo. Mientras las otras disciplinas especializadas, como la Economía, Arquitectura, Sociología, Filosofía, etc. se ocupan de una parte, la **Antropología** estudia sistemáticamente todas las manifestaciones del ser humano como un todo unificado (es totalizante).

Ramas de la Antropología

(...)





Texto 2

Introducción

*Las tres fuentes de la reflexión etnológica*¹

Claude Lévi-Strauss²

Parece obvio que la etnología disponga de plaza reservada en una compilación consagrada a las ciencias humanas. La etnología, en efecto, tiene por objeto de estudio al hombre y en principio sólo se distingue de las demás ciencias humanas por lo acusadamente alejado, en espacio y tiempo, de las formas de vida, pensamiento y actividad humana que trata de describir y analizar. ¿No hacía otro tanto, con una simple diferencia de grado, el humanismo clásico al intentar reflexionar acerca del hombre desde aquellas civilizaciones diferentes a las del observador, y de las que la literatura y los monumentos grecorromanos le mostraban el reflejo? Pues éstas constituían, por aquel entonces, las civilizaciones más distantes de entre aquellas a las que se podía tener acceso. Las humanidades no clásicas han intentado extender el campo de acción, y la etnología, desde este punto de vista, no ha hecho sino prolongar hasta sus límites últimos el tipo de curiosidad y actitud mental cuya orientación no se ha modificado desde el Renacimiento, y que sólo en la observación y en la reflexión etnológicas encuentra definitivo cumplimiento. De esta manera, la etnología aparece como la forma reciente del humanismo, adaptando éste a las condiciones del mundo finito en que se ha convertido el globo terrestre en el siglo XX: siglo a partir del cual de hecho, y no sólo de derecho, como antes, nada humano puede ser ajeno al hombre.

Sin embargo, la diferencia de grado no es tan simple, pues va unida a una transformación obligatoria de los métodos a emplear. Las sociedades de las que se ocupa el etnólogo, si bien tan humanas como cualesquiera otras, difieren, sin embargo, de las estudiadas por las humanidades clásicas u orientales, en que en su mayor parte no conocen la escritura; y en que, varias de entre ellas poseen bien pocos, por no decir ninguno, monumentos representa-tipos de figuras animadas o que éstas últimas, hechas con materiales perecederos, sólo nos son conocidas a través de las obras más recientes. La etnología puede, pues, por lo que hace a su objeto, permanecer fiel a la tradición humanista; no así por lo que se refiere a sus métodos, dado que la mayoría de las veces echa en falta los medios –textos y monumentos– utilizados por aquélla.

De esta forma, la etnología se ve constreñida a buscar nuevas perspectivas. Ante la imposibilidad de seguir los procedimientos clásicos de investigación, le es necesario valerse de todos los medios a su alcance: ya sea situándose, para ello, bien lejos del hombre en su condición de ser pensante, como hacen la antropología física, la tecnología y la prehistoria, que pretenden descubrir verdades sobre el hombre a partir de los huesos y las secreciones o partir de los utensilios construidos; ya sea, por el contrario, situándose mucho más cerca de lo que están el historiador o el filólogo, lo que acontece cuando el etnógrafo (es decir, el observador de campo) trata de identificarse con el grupo cuya manera de vivir comparte. Siempre forzado a permanecer en el *aquende* o en el *allende* del humanismo tradicional, el etnólogo, haciendo de la necesidad virtud, llega sin quererlo a dotar a éste de instrumentos que no dependen necesariamente de las ciencias humanas, y que han sido a menudo tomados a préstamo de las ciencias naturales y exactas, por un lado y, de las ciencias sociales, por otro. La originalidad de la etnología reside precisamente en el hecho de que siendo, como es, por hipótesis una ciencia humana, no puede, sin embargo, permitir que se la aisle de las ciencias naturales y sociales con las que varios de sus propios métodos mantienen tantas cosas en común. Desde este punto de vista, la etnología no sólo transforma el humanismo cuantitativamente hablando (incorporándole un número cada vez mayor de civilizaciones) sino también cualitativamente, dado que las barreras tradicionalmente levantadas entre los diversos órdenes de conocimiento, no constituyen para ella sino obstáculos que forzosamente debe vencer para progresar. Por lo demás, esta necesidad la empiezan a sentir cada una de las restantes modalidades de investigación humanista, si bien por lo que a éstas respecta, de forma mucho más tardía y provisionalmente en menor grado.

Los problemas que se plantean a la etnología moderna sólo pueden aprehenderse claramente a la luz del desarrollo histórico que les ha dado origen. La etnología es una ciencia joven. Ciertamente, varios autores de la antigüedad recogieron el relato de costumbres extrañas, practicadas por pueblos próximos o lejanos. Así lo hicieron Herodoto, Diodoro y Pausanias. Pero en todos estos casos la narración permanece bien alejada de toda narración auténtica, con el objeto principal de desacreditar a los propios adversarios, como acontece a menudo en las relaciones que se dan acerca de las pretendidas costumbres de los persas; o bien, se reducen a una escueta anotación de costumbres heteróclitas cuya diversidad y





singularidad no parece haya llegado a suscitar en sus observaciones curiosidad intelectual verdadera ni inquietud moral alguna. Es sorprendente, por ejemplo, que en sus *Moralia* Plutarco se contente con yuxtaponer interpretaciones corrientes acerca de ciertas costumbres griegas o romanas, sin plantearse la cuestión de su valor relativo y sin interrogarse sobre los problemas (de los que apenas se da cuenta y abandona una vez formulados).

Las preocupaciones etnológicas se remontan a una fecha mucho más reciente, y en su expresión moderna se sitúan, por así decirlo, en una encrucijada: nacen, no lo olvidemos, del encuentro de varias corrientes de pensamiento heterogéneas, lo que en cierta medida, explica las dificultades de las que la etnología, aún hoy, no es sino heredera atormentada.

La más importante de dichas influencias está directamente relacionada con el descubrimiento del Nuevo Mundo. En la actividad, nos sentimos inclinados a valorar este hecho en función de consideraciones geográficas, políticas o económicas, pero para los hombres del siglo XVI fue antes que nada una revelación cuyas consecuencias intelectuales y morales permanecen aún vivas en el pensamiento moderno, sin que constituya obstáculo el que ya casi no nos acordemos de un verdadero origen. De manera imprevista y dramática, el descubrimiento del Nuevo Mundo forzó el enfrentamiento de dos humanidades, sin duda hermanas, pero no por ello menos extrañas desde el punto de vista de sus normas de vida material y espiritual. Pues el hombre americano –en un contraste realmente turbador– podía ser contemplado como habiendo sido desprovisto de la gracia y la revelación de Cristo y a la vez como ofreciendo una imagen que evocaba inmediatamente reminiscencias antiguas y bíblicas: la de una edad dorada y de una vida primitiva que simultáneamente se presentaban en y fuera del pecado. Por primera vez, el hombre cristiano no estuvo solo o cuanto menos en la exclusiva presencia de paganos cuya condenación se remontaba a las escrituras, y a propósito de los cuales no cabía experimentar ninguna suerte de turbación interior. Con el hombre americano lo que sucedió fue algo totalmente diferente: la existencia de tal hombre no había sido prevista por nadie o, lo que es aún más importante, su súbita aparición verificaba y desmentía al unísono el divino mensaje (cuanto menos así se creía entonces) puesto que la pureza de corazón, la conformidad con la naturaleza, la generosidad tropical y el desprecio por las complicaciones modernas, si en su conjunto hacían recordar irremisiblemente

al paraíso terrenal, también producían el aterrador efecto contrario al dar constancia de que la caída original no suponía obligatoriamente que el hombre debiera quedar ineluctablemente desterrado de aquel lugar.

1. Llobera, J. (ed.), La antropología como ciencia, Anagrama, Barcelona, 1988.
Reproducido en: [http:// www.geocities.com/latrinchera2000/articulos/claude.html](http://www.geocities.com/latrinchera2000/articulos/claude.html)

2. Hemos presentado solo un fragmento del texto de Levi Strauss; la versión completa podrá localizarse en la dirección electrónica arriba explicitada.





Dra. Ximena Ávila

xavila5@yahoo.com.ar

Lic. y Prof. Mauro Orellana

maesemau@yahoo.com.ar

Esp. Tatiana Rodríguez Castagno

tatianarc@eco.uncor.edu

Esp. Claudia María del Valle Rodríguez

claurod57@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Comunicación.
Universidad Nacional de Córdoba

Un escenario posible para la lectura y escritura académica en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UNC

Este artículo es una invitación a reflexionar sobre el lugar que ocupan las prácticas de lectura y escritura en los procesos de formación del nivel superior, particularmente en la carrera de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Nos proponemos realizar una mirada exploratoria que nos permita dar cuenta del panorama actual de la cuestión. Para ello, abarcamos tres aspectos que consideramos claves para el abordaje de la problemática: en primer lugar, comenzamos con una breve historización vinculada con un conjunto de decisiones y acciones de carácter institucional que constituyen puntos de inflexión con respecto a su incidencia en las trayectorias de los estudiantes universitarios y sus modos de llegar a la universidad. Esto nos ayuda a pensar en qué momento se instala la problemática de la lectura y la escritura en este nivel.

En segundo lugar, presentamos de manera acotada algunas perspectivas en torno al campo específico y categorías conceptuales que han contribuido, en las últimas décadas, a construir el problema y a generar posibles propuestas didácticas para abordarlo. Luego, comentamos sintéticamente de qué manera ciertas universidades a nivel mundial, latinoamericano y local han encarado la temática





mediante, por ejemplo, distintas modalidades de programas de escritura. Finalmente, compartimos algunas ideas sostenidas desde nuestros espacios de trabajo universitario que hacen hincapié en la importancia del ingreso, permanencia y egreso del nivel superior sustentados en políticas institucionales claras para que la lectura y la escritura se constituyan en contenidos transversales a lo largo del curriculum.

Trayectorias estudiantiles heterogéneas en contextos de masividad

En las últimas décadas se evidencia un crecimiento sustancial en la matrícula de las carreras de Ciencias Sociales, fenómeno registrado en distintas universidades de Argentina (Carli, 2012). La transformación es significativa, pero ante el aspecto positivo de "la democratización de los saberes", se instala una nueva cuestión: la masividad de los estudiantes debe enfrentarse con espacios físicos que resultan insuficientes para albergar a tantos alumnos, y una desproporción notoria entre cantidad de estudiantes por docentes, puesto que en general los cargos asignados a las cátedras no fueron acordes al número de ingresantes.

Según los registros estadísticos de la UNC, en la Escuela de Ciencias de la Información- hoy Facultad de Ciencias de la Comunicación- en 1983 se inscribieron 355 estudiantes. A partir de ahí las cifras fueron en escalada: en 1995 se registran 1148 interesados en estudiar la Licenciatura en Comunicación Social. En el 2000 ya son 1333 y durante toda esa década existen algunas variaciones mientras que la oferta académica se amplía al crearse las tecnicaturas a distancia (Relaciones Públicas, Comunicación y Turismo, Producción y Realización en Medios y Periodismo Deportivo). De acuerdo al último anuario estadístico publicado en 2015 por la UNC se registran 1572 nuevas inscripciones (UNC, 2015, p. 50).

Siguiendo a Carli, los estudiantes que pudieron acceder a las universidades nacionales en las últimas dos décadas mostraron indicadores socioeconómicos más bajos y un perfil en transición:

"Mientras en la Argentina seis de cada diez jóvenes que ingresaban en la universidad procedían de sectores medios y altos, el 78% de los que se graduaban pertenecían a estos sectores, lo cual indica el peso de la condición social en un contexto general de empobrecimiento en el que se dificulta la terminación de los estudios." (Carli, 2012, p. 63).

La masividad conlleva otro aspecto a considerar: la heterogénea y desigual formación de los estudiantes. En 2006, con la aprobación de la Ley de Educación Nacional 26.206, la obligatoriedad se extiende hasta la finalización de los estudios secundarios. Esto constituye un punto clave que de un modo u otro repercute en la universidad, pues para muchos estudiantes aspirar a realizar estudios superiores se vuelve un horizonte posible. A su vez, en la relación universidad

y escuela media, existe un antecedente importante: la Secretaría de Políticas Universitarias en 2003 crea un programa con el objetivo de elevar las expectativas de los estudiantes de las escuelas secundarias y asegurar su preparación para su inserción en el nivel superior, "facilitando el acceso y permanencia" de ellos en los primeros años de la universidad, cualquiera sea el mecanismo de ingreso (Marquina, 2003 en Araujo, 2009).

En este escenario, atender las prácticas de aprendizaje y de enseñanza resulta relevante, ya que exige a los docentes revisar sus propias prácticas para contemplar la nueva conformación estudiantil, conformación que tensiona con las expectativas de otro tipo de estudiantes que pudieran tener algunos profesores. A todo esto se suma que las universidades del país, en términos generales, en sus modificaciones curriculares en la década del noventa optaron por un régimen de cursado cuatrimestral, lo que significó condensación de la carga horaria, pero no en todos los casos adecuación de contenidos. Por lo tanto, los estudiantes que ingresan a una nueva cultura disciplinar (Carlino, 2005a), deben acostumbrarse, entre otros aspectos, a nuevas materias con modalidades de cursado diferentes de las de la escuela secundaria, a manipular grandes volúmenes de lectura en poco tiempo y a desarrollar prácticas de escritura más complejas.

La desigual formación se trasluce en lo que Ana María Ezcurra denomina una distribución desigual del capital cultural. Las habilidades cognitivas (analizar, sintetizar, relacionar), los hábitos académicos críticos (tomar apuntes, leer gráficos y cuadros, usar herramientas informáticas) y habilidades metacognitivas y autoregulatorias (monitorear el propio aprendizaje, identificar debilidades y fortalezas), más los conceptos y marcos de pensamiento, dan cuerpo a este capital (Ezcurra, 2007, 2011; Navarro y Revel Chion, 2013). Ahora, no todos los estudiantes disponen del mismo capital cultural; por ello en algunos casos sus experiencias académicas traen aparejado el rezago y la deserción. En este sentido, Ezcurra recupera la metáfora del investigador norteamericano Vincent Tinto sobre la puerta giratoria y que puede resultar válida para nuestro contexto: "... para muchos estudiantes de bajos ingresos la universidad se ha convertido en una puerta giratoria: así como entran, salen. Una vez más, exclusión educativa, selección social. La universidad como reproductora de la desigualdad" (Ezcurra, 2007, p. 31).

Frente a este contexto, en la UNC se fueron tomando decisiones de acuerdo a los cambios sustanciales en la conformación estudiantil (sociales, culturales y educativos). En 1991, conforme a la resolución 352/91 del Honorable Consejo Superior, se crean los ciclos de nivelación que en las distintas unidades académicas se fueron implementando de manera paulatina y cuyas principales acciones estuvieron dirigidas a ofrecerles a los estudiantes herramientas para desempeñar sus tareas académicas, en un tiempo, aunque intenso, breve.

Preguntarse qué tipo de estudiante ingresa a la universidad adquiere no sólo relevancia sino centralidad si se acuerda en desarrollar y sostener políticas institucionales inclusivas. Las múltiples experiencias y los materiales producidos en relación con el tema advierten que el acompañamiento en períodos cortos, si bien es necesario, resulta insuficiente. Asimismo, señalan la importancia de





desplazar el foco de atención puesto en la responsabilidad de los estudiantes y en sus trayectorias educativas previas por su "insuficiente formación" -eso no significa negarlas- para repensar en las prácticas de enseñanza y en cómo construir andamiajes de acuerdo a los saberes específicos de las carreras. En este marco, las prácticas de lectura y escritura, transversales en la formación de los estudiantes universitarios, requieren ser explicitadas y enseñadas porque en muchos casos vienen funcionando como curriculum oculto.

Perspectivas en torno a un campo en formación: lectura y escritura académica en el nivel superior

En relación con la necesidad de dar respuesta a los desafíos instalados en la universidad -donde la lectura y la escritura tendían a pasar desapercibidas- y a partir de los hitos históricos mencionados, adquieren relevancia diversas corrientes teóricas, producidas y difundidas en función de estos cambios (Narvaja de Arnoux, 2002; Nogueira, 2007; Bidiña y Zerillo, 2013; Natale, 2012; equipos como PRODEAC y GIOCOLEM, entre otros). En este marco se configuran distintas propuestas de enseñanza, a partir de la hibridación de saberes y prácticas acumuladas a lo largo de varias décadas, habilitando espacios para la inclusión y tratamiento de esta problemática en la formación de grado.

Desde el enfoque de la Psicología Cognitiva, los aportes de Flower y Hayes -a fines del siglo XX- permiten desplazar la concepción de la lectura entendida como mera decodificación hacia la idea de construcción de significados que ponen en juego el lector y el texto a partir de saberes culturales, ideológicos y retóricos. Del mismo modo, con respecto a la escritura, se focaliza en los procesos que entran en juego en la tarea de escribir y constituyen una (re)configuración del saber; además, se suma la noción de práctica en tanto la apropiación del escribir supone un hacer junto con la reflexión sobre ese hacer (Brito, 2013).

Si bien superadores, en algún punto, estos avances resultan insuficientes para el abordaje de textos más complejos y no proporcionan respuestas específicas para acompañar y orientar los procesos cognitivos a los que se ven enfrentados los ingresantes (Pereira, 2006; Pampillo, 2010). De entre las variadas categorías conceptuales que colaboran, en estos años, a pensar en la enseñanza universitaria nos detendremos en el análisis de dos más recientes: alfabetización académica y géneros discursivos: ¿de qué manera estas concepciones han arraigado en las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en la universidad?

Carlino revisa la noción de alfabetización académica planteada en 2005 en *Alfabetización académica diez años después* (2013) y retoma la idea de que la lectura y la escritura deben ser objeto de enseñanza en el nivel superior como una forma de compartir las prácticas de lectores y escritores de una comunidad disciplinar. Esta definición apunta a entender la lectura y la escritura como prácticas que son objetos de enseñanza en sí mismas en el trayecto de formación profesional; concepto este que ha logrado bastante consenso entre los especialistas del ámbito

universitario. Al mismo tiempo, esta noción supone una idea de comunidad discursiva entendida y caracterizada como:

“grupo o red de grupos que generan formas particulares de producir, interpretar y poner en circulación los discursos. Este concepto permite identificar espacios de cierta estabilidad en los modos en que se producen e interpretan discursos, en los modos en que una comunidad se comunica internamente o hacia afuera. Pese a que la sociedad es muy heterogénea, se observan regularidades en las prácticas que llevan a cabo las diferentes comunidades discursivas.” (Narvaja de Arnoux, 2009, p. 16).

La universidad y cada comunidad científica en particular poseen, entonces, modos retóricos propios de organizar discursivamente su espacio epistémico. Esto es clave para entender el enfoque denominado *Escribir en las disciplinas*, dado que la escritura y la lectura se aprenden gradualmente y para poder incorporarse a cada campo disciplinar es necesario ser un participante activo de los géneros que allí circulan (Navarro, 2014). Aparece aquí otro concepto fundamental, el de género discursivo, definido originalmente por el teórico ruso Bajtín (1985).

Así la *Didáctica basada en géneros discursivos* hace hincapié en el uso contextualizado de la lengua para alcanzar determinados fines y facilita la enseñanza a quienes pretenden ingresar en una determinada comunidad científica. En este punto es necesario que realicemos una diferenciación entre los géneros de formación y los géneros expertos: mientras que los primeros apuntan a la instrucción, introducción y evaluación de los nuevos miembros de las culturas disciplinares; los segundos colaboran en la construcción, comunicación y negociación del conocimiento consensuado dentro de estas culturas (Navarro, 2014).

Estas concepciones teóricas actuales atraviesan las propuestas didácticas universitarias y colaboran en desplazar -como ya anticipamos- las ideas sobre la situación de la lectura y la escritura sostenidas en la delegación de responsabilidades y en la carencia en los aprendizajes de los estudiantes, colocando en el foco de la discusión cuáles son las tareas y quiénes deben asumirlas para avanzar en la resolución efectiva de esta problemática.

Formas de abordaje de la lectura y la escritura en distintas unidades académicas

Tal como venimos observando, la lectura y la escritura en los estudios universitarios constituyen uno de los ejes centrales para pensar las prácticas pedagógicas y didácticas de enseñanza del nivel superior. Si bien en un principio el acento estuvo puesto en el ingreso de los estudiantes a la universidad, concentrándose las investigaciones y acciones en las prácticas de lectura y escritura de la primera etapa de las trayectorias de formación, la problemática ha dado cuenta de que debe ser abordada y atendida en las diferentes etapas de formación de las carreras. Frente a esto, distintas universidades del continente





americano han puesto en funcionamiento programas y acciones que merecen ser mencionados. En relación a esto hemos realizado un sintético recorrido para conocer iniciativas implementadas por algunas de ellas para hacer frente a estas cuestiones. Siguiendo a Carlino (2005)⁵, nos detuvimos específicamente en las modalidades de los programas de escritura que adoptan universidades de Estados Unidos y Canadá, como así también y siguiendo esta línea, mencionaremos la experiencia de la Pontificia Universidad Católica de Chile y lo implementado por la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS) y la UNC, en Argentina.

Las universidades de Canadá y Estados Unidos cuentan con programas de escritura que apoyan sus prácticas en los movimientos *Escribir a través del currículum* y *Escribir en las disciplinas* (Bazerman et al., 2016).

El movimiento *Escribir a través del currículum* (WAC: *writing across the curriculum*) considera que la enseñanza de la lectura y la escritura no debe delegarse a materias como Lengua y Literatura sino que es una responsabilidad que tiene que ser compartida por todas las materias en todos los niveles ya que cada asignatura posee sus propias formas de leer y escribir además de sus contenidos teóricos específicos. El enfoque *Escribir en las disciplinas* (WID: *writing in the disciplines*) propone enseñar la escritura mediante cursos específicos de la disciplina en particular -"Escritura en Antropología", por ejemplo- en lugar de una integración de las prácticas letradas en cada asignatura (Navarro, 2013).

Una cuestión relevante de los programas de estas universidades de América del Norte es que se extienden más allá de los cursos introductorios y tienen un alcance a lo largo de toda la carrera mediante prácticas y cursados de diferentes materias. Para conseguir el objetivo de alcanzar la alfabetización académica suelen implementar distintas modalidades: los "tutores de escritura", los "compañeros de escritura en las materias" (dentro de cada asignatura) y las "materias de escritura intensiva" (apropiadas para cada campo de estudio). "Cada uno de estos modos de apoyar la elaboración escrita de los contenidos disciplinares avanza sobre el anterior en cuanto a integrar, en mayor medida, la escritura en el currículum que cada cátedra lleva adelante" (Carlino, 2005b, p. 154).

Estos programas y estas perspectivas que entienden a la escritura como una herramienta comunicativa y epistémica no sólo han desarrollado una conciencia clara acerca de su centralidad para aprender cualquier materia y sobre la

5. En el artículo "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte" (2005b) y con la finalidad de explorar las formas de enseñanza de la escritura académica y las representaciones institucionales que las sostienen, Carlino realiza un relevamiento de 24 universidades canadienses. Algunas de ellas son: McGill Univ. (Montreal), Univ. of Toronto at Mississauga y at Scarborough, Wilfrid Laurier University (Ontario), Univ. of Winnipeg, Univ. of Ottawa / Université d'Ottawa, Univ. of Northern British Columbia (Vancouver). También rastrea 79 universidades norteamericanas. Entre ellas: Harvard University (Massachusetts), Georgia State Univ. (Atlanta), Indiana State Univ, Columbia University (New York), Community College of Denver, Duke University (North Carolina), Georgetown Univ. (Washington, DC), Princeton Univ, Stanford Univ. (California), Trinity College (Connecticut), Univ. of Missouri.

responsabilidad del nivel superior de enseñar los procesos y las convenciones redaccionales utilizados en cada disciplina sino que, a partir de su experiencia, universidades de Iberoamérica en los últimos años han reconocido la necesidad de poner en práctica proyectos con enfoques similares.

Tal es el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Esta institución implementa un programa interdisciplinario mediante un Plan Estratégico que ofrece cursos en los cuales se desarrollan habilidades transversales como la escritura. Para ello se fueron integrando gradualmente tres modalidades llevadas a cabo desde la Facultad de Letras: primero las "Asesorías a otras escuelas" mediante la instancia con profesores de nuevas concepciones sobre la lectura, que a su vez participan y comparten con pares la experiencia. Luego se creó en 2007, desde el Programa Virtual de Habilidades Comunicativas Escritas, un curso "e-learning" que incluyó trabajos didácticos, actividades, instructivos para estudiantes de pregrado, magísteres y diplomados. Otra modalidad fue la creación en 2008 de un "Curso disciplinar" para la Escuela de Ingeniería, con un enfoque comunicativo para la enseñanza y acorde al currículum por competencias y las exigencias de acreditación de la carrera.

Otra universidad latinoamericana que ha creado también un programa que atiende esta problemática es la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS), que ha puesto en funcionamiento en todas las carreras del ciclo superior el Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a lo largo de la carrera (PRODEAC) con el objetivo de incorporar sistemáticamente a los estudiantes en la lectura y producción escrita de géneros académicos propios de las materias de grado. Creado en 2005, para algunas pocas instancias del tramo final de las carreras, actualmente está instalado en todas las propuestas de la Universidad, participa del dictado de materias en los distintos momentos de la formación y continúa extendiéndose a otros ámbitos (seminarios, talleres a docentes e investigadores interesados en aspectos de la lectura y la escritura, etc.)

En cuanto a la trayectoria de la UNC, en relación con esta manera de abordar la problemática de la lectura y la escritura de los últimos años, podemos sintetizarla en la siguiente experiencia. Desde 2011 a 2013, implementó el *Programa Leer y escribir en la UNC* a partir del cual se llevaron a cabo una serie de actividades orientadas a pensar, compartir y revisar las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en las distintas carreras y en los diferentes niveles. De esta iniciativa surgieron varios talleres para profesores universitarios, algunos destinados a reflexionar sobre la lectura e interpretación de textos al inicio de los estudios de grado, que proponían asimismo el análisis de las propuestas pedagógicas y los materiales de lectura ofrecidos a los estudiantes. Otros fueron destinados a estudiantes ingresantes con el objetivo de acompañarlos en sus primeras experiencias de lectura académica y de acercarles algunas herramientas básicas para el estudio en la universidad.

La realización de estos talleres derivó en un proyecto de asesoramiento particularizado mediante una instancia de trabajo entre equipos docentes de las distintas carreras para trabajar la problemática de la lectura. Esto se vinculó





específicamente con la ejecución de algunos encuentros particulares desarrollados con grupos de profesores de distintas carreras (Lenguas, Psicología, Odontología, Trabajo Social, Archivología, Diseño, Antropología, Ciencias de la Información, Artes Visuales) interesados en la reflexión y revisión de sus propias prácticas de lectura y escritura académica.

Frente a estas acciones se instaló la necesidad de comunicar y compartir lo hasta allí desarrollado que se manifestó en 2013 en la "I Jornada de intercambio de propuestas y experiencias docentes", creada para difundir experiencias en torno a la lectura y escritura en las distintas carreras de la UNC y que finalmente se plasmó en una publicación denominada *Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencia y voces* que documenta todos estos proyectos y acciones.

Atendiendo estas experiencias -que se convirtieron en referentes contemporáneos y siguiendo una línea de pensamiento que entiende a la lectura y la escritura como procesos contextualizados, que se determinan y se implican,- la problemática de la lectura y la escritura ha sido abordada institucionalmente desde la FCC en el marco de la cátedra Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos (TEyCT), no solamente desde la didáctica de la materia sino haciendo extensivo el trabajo mediante programas y proyectos que permitieron la realización de distintas acciones entre pares, estudiantes y otras cátedras. Podemos mencionar:

- el Programa de Orientación hacia Metas Académicas (POMA): implementa acciones como tutorías presenciales y virtuales, talleres para preparar exámenes de las distintas materias, instancias de articulación con distintas asignaturas del primer tramo de la carrera, elaboración y revisión de materiales de enseñanza.
- el Programa de Apoyo y Mejoramiento a la Enseñanza de Grado (PAMEG) financiado por la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC. En sus dos componentes estructurales: Componente A: Fortalecimiento de la formación básica y general en los primeros años de la Carrera- Proyecto: Fortalecimiento de prácticas de estudio de los estudiantes del primer año. Componente B: Fortalecimiento de la formación profesional y apoyo al egreso- Seguimiento y apoyo de los estudiantes en la elaboración de trabajos finales- talleres de escritura académica y metodología para elaboración de tesis de grado.

Consideraciones finales y nuevos interrogantes

De acuerdo a lo desarrollado en estas páginas, el ingreso y permanencia en la universidad plantea a los estudiantes desafíos y, en algunos casos, problemas que no solo se vinculan con saberes y habilidades no aprendidas o que no les fueron enseñadas en etapas de formación previas. Si bien esto constituye un aspecto importante y durante mucho tiempo las acciones institucionales tendieron a

generar herramientas para compensar esas dificultades, actualmente sabemos que el problema no se define únicamente por “estar mal formados” sino que la universidad exige modalidades vinculadas al saber que están atravesadas por prácticas de lectura y escritura específicas y complejas que deben ser asumidas como objeto de enseñanza, en tanto responden a rasgos particulares de cada disciplina en los distintos niveles de formación. De allí que las instituciones, si asumen el compromiso de sostener políticas educativas inclusivas, deberán tender a construir estrategias para que la lectura y la escritura -transversales en toda la formación de los estudiantes y cuyo rol es clave en las instancias de acreditación- sean incorporadas a lo largo del curriculum. Los programas de escritura presentados en el apartado anterior constituyen un valioso antecedente y abren la puerta para pensar e imaginar modalidades posibles de acción.

Actualmente, con un escenario institucional que coloca como objeto de interés la discusión en torno a un nuevo plan de estudios y la definición sobre el(los) perfil(es) de comunicador(es) que la FCC apuntará a formar, esta temática adquiere centralidad. Junto con esos interrogantes será propicio habilitar otras preguntas que podrán aportar al debate: ¿Qué lugar ocupará la enseñanza de prácticas de lectura y escritura en la formación de un comunicador? ¿Qué géneros discursivos deberán priorizarse? ¿Cuáles tendrán relevancia en la etapa inicial y cuáles en la etapa final? ¿Qué cadenas genéricas se establecerán en la etapa de elaboración de un trabajo final? Además de los posibles géneros académicos, ¿qué géneros profesionales se considerarán importantes que dominen los estudiantes teniendo en cuenta los diversos ámbitos de trabajo, según el campo profesional? ¿Qué estrategias podrán utilizar los docentes para acompañar a los estudiantes en su tránsito por la universidad?



Bibliografía

Araujo, R. (2009). *Articulación universitaria-escuela media como política pública: un análisis de los programas implementados por la Secretaría de Políticas*. Recuperado de http://www.gestuniv.com.ar/gu_04/v2n1a2.htm

Bajtín, M. (1985 [1976]). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bazerman, C. et al. (2016 [2005]). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Bidiña, C. y Zerillo, A. (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad: experiencia con alumnos y docentes de la UNLAM*. San Justo: Universidad Nacional de La Matanza.

Brito, A. (dir.) (2013). *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2005b), "Representaciones de la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte". *Revista de Educación*, N° 336, pp. 143-168.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, pp. 355-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>

Castagno, F. et al. (2014). Virajes de una cátedra en dos décadas. La lectura y escritura en el ingreso a Comunicación Social. En G. Giménez; D., Luque y M. Orellana (comp.) *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://goo.gl/ayKZHH>

Ezcurra, A. M. (2007). Los estudiantes universitarios de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. São Paulo: Cuadernos de Pedagogía: Universidad de São Paulo. Recuperado de http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/ana_maria_scurra_caderno_2.pdf

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. Buenos Aires. Los Polvorines: Universidad General Sarmiento.

Giménez, G, Luque, D., y Orellana, M. (comp.) (2014). *Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias y voces*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://goo.gl/U3iLRt>

Natale, L. (ed.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.



Navarro, F. (coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Buenos Aires.

Navarro, F. y Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.

Narvaja de Arnoux, E. (dir.) (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y escritura*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M., Pereira, C. (2002), *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Pampillo, G. et al. (2010). *Escribir, antes yo no sabía que sabía*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Pereira, M. C. (2006). *La lectura y la escritura en el CBC: memoria de la experiencia en la cátedra de Semiología*. Primer Congreso Nacional: Leer, escribir y hablar hoy. Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Universidad Nacional de Córdoba (2015), *Anuario estadístico 2015* [en línea] Recuperado de <https://goo.gl/qMLt6p>





Fabiana Castagno

fabianacastagno@hotmail.com

Diego A. Moreiras

diegoamoreiras@gmail.com

Germán Pinque

gpinque@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Comunicación
Universidad Nacional de Córdoba

Acerca de alfabetizaciones múltiples: recorridos para pensar y explorar la formación de profesores en Comunicación

43



LEER Y ESCRIBIR EN LA UNC. REFLEXIONES, EXPERIENCIAS Y VOCES II

Introducción

El presente artículo tiene como finalidad analizar algunas prácticas de lectura y escritura promovidas en el marco de una propuesta de enseñanza desarrollada por el equipo docente de Didáctica de la Comunicación I del Profesorado Universitario en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Se contextualizan primero dichos fenómenos en los procesos de formación para luego abordar algunos conceptos en torno a la noción de lectura y de escritura y los procesos de transformación vinculados a las TIC. Se describen algunas actividades requeridas a los cursantes que buscan articular la lectura y escritura académica con la lectura y escritura de otras piezas como son las audiovisuales. En esta línea de exposición se pretende revisar a la vez que ampliar acerca de la noción de lectura y escritura académica en función de las particularidades que estas adquieren en el campo de la comunicación. Dicha experiencia

involucra además una aproximación desde otro lugar por parte de los cursantes para leer y escribir piezas de enseñanza: aquel que implica posicionarse como autores / escritores de piezas para ser leídas y/o escritas desde el lugar de futuros profesores.

La lectura y la escritura en los procesos de formación

44



Es innegable el reconocimiento que se ha otorgado durante las últimas décadas a la lectura y la escritura en los procesos de formación. La importancia de su función social, cultural y epistémica ha sido abordada por diferentes estudios e investigaciones y ha generado un corpus de conocimiento específico acerca de estos fenómenos. Numerosos estudios a nivel internacional, regional y nacional dan cuenta de ello (Arnoux, 2009; Carlino, 2005; Navarro, 2014; Navarro, 2016; por citar algunos de nuestro país). Ese reconocimiento también se ha visto reflejado en su inclusión en la agenda de las políticas educativas tanto para los niveles obligatorios del sistema educativo como para el nivel superior -en general- y el sistema formador -en particular-.⁶

Nuestra Universidad ha dado cuenta también de su participación en este campo de discusiones durante este período a través de la producción de investigaciones como así también de diferentes programas y proyectos desarrollados tanto desde el área central como en sus distintas unidades académicas (Ávila, Castagno y Orellana, 2015; Castagno, Orellana, Ávila y Pinque, 2016). También se vio materializada en la producción de publicaciones y en la organización de eventos académicos científicos de distinto tipo.⁷

En ese marco de debates y producciones se ubica el presente escrito con el propósito de compartir un conjunto de reflexiones y experiencias desarrolladas

6. Un ejemplo es el Programa Nacional de Formación Docente Situada surgido de un acuerdo del Consejo Federal aprobado por Resolución 201/13 que reconoce la importancia de abordar las prácticas de lectura y escritura como prioritarias en las propuestas de enseñanza de la formación de docentes en servicio. Esta propuesta se desarrolla con ciertas particularidades en cada jurisdicción del país: en el caso de la Provincia de Córdoba, han sido trabajadas en el marco de dicho Programa - actualmente en ejecución en todos los niveles obligatorios y durante los últimos años- y han producido documentos sobre el asunto.

7. Entre las recientes publicaciones podemos mencionar particularmente una por comprometer un trabajo colaborativo de nuestra universidad junto a otras del país y del extranjero. Se trata de la primera traducción al español de *Escribir a través del currículum*. Una guía de referencia (Bazerman et.al, 2016), obra de consulta obligada en el campo de especialidad que se encuentra disponible con acceso libre y gratuito bajo licencia Creative commons en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>. Entre los eventos académicos científicos también recientes y de envergadura por su alcance internacional, podemos citar las Jornadas Internacionales Lecturas y escrituras en la Educación Superior. Hacia la construcción de redes para la inclusión y calidad educativa. También, el Congreso Cátedra Unesco con sede en la UNC durante 2013 del cual derivó una extensa publicación también alojada en el repositorio de la institución.



por el equipo de cátedra a cargo de Didáctica de la Comunicación I, espacio curricular que forma parte del Profesorado Universitario en Comunicación Social de la Facultad de Comunicación Social de la UNC. Se instalan así algunas preguntas que buscamos responder en este escrito: ¿cómo ingresan la lectura y la escritura en la formación de futuros profesores de Comunicación en el marco de contextos sociales y culturales marcados por la complejidad de sentido y entornos semióticos multimodales atravesados por las TIC? ¿Qué particularidades adquiere? ¿Qué vínculos tendría con la lectura y la escritura, en este caso, como enseñantes? ¿Cuáles serían las especificidades de esas prácticas en un doble contexto de inscripción: por un lado, en el campo de la comunicación y, por otro, en el de la enseñanza de la comunicación⁸?

Estos planteos han sido abordados desde otros lugares y búsquedas que nos llevaron a hipotetizar acerca del papel de tres conceptos para abordar el asunto. Se trata de las nociones de *géneros*, *lenguajes* y *traducciones*, desarrolladas en otros trabajos (por ejemplo, Castagno, Pinque y Moreiras, 2015).

En esta línea de análisis, se presentan ahora conceptos y aportes en torno a la idea de *alfabetizaciones múltiples o multimodales* porque entendemos que contribuyen a ensayar algunas respuestas. Luego, se describen prácticas de lectura, escritura y producciones audiovisuales requeridas durante el cursado, para, finalmente, introducir algunas reflexiones en torno a la experiencia y el alcance de aquello que puede ser considerado una "escritura académica", al menos en el sentido de una práctica de producción de discurso (multimodal) desarrollada en el ámbito de la universidad, sobre la cual hay que conocer algunas reglas genéricas y que se piensa como un eje de lo que debe aprender quien se forma como profesor en comunicación .

Acerca de las alfabetizaciones múltiples o el desafío de leer y escribir en los entornos semióticos actuales

Los estudios sobre las alfabetizaciones multimodales (Kress, 2005; Kress & Bezemer, 2009; Cope & Kalantzis, 2010) han llamado la atención sobre los diversos recursos semióticos y mediaciones tecnológicas involucradas en la lectura y escritura de textos. Asimismo, han impulsado una reconceptualización de la lectura y la escritura como prácticas sociales y la exploración de sus dimensiones culturales, espaciales, temporales, etc. A menudo, estas investigaciones integran perspectivas metodológicas etnográficas y enfoques semióticos que atienden a las significaciones y usos de los textos y lenguajes en contextos específicos y a sus relaciones y articulaciones con otros modos de representación han advertido sobre la complejidad y heterogeneidad de la lectura y escritura (Haquin, 2011).

Desde estas perspectivas, conocer y enseñar las prácticas de leer y escribir incluye

8. Este doble contexto es el Profesorado en Comunicación Social (UNC), que se dicta como un ciclo complementario curricular y al cual se accede una vez cursado y aprobado un trayecto formativo disciplinar de Tecnicatura y/o Licenciatura.



también, como sugiere Gee, "reconocer diversas formas características de actuar, interactuar, valorar, sentir, conocer y utilizar diversos objetos y tecnologías que constituyen" esas prácticas (2004, p. 19); o, como sugiere Habermas, sabernos servir de modos y recursos semióticos específicos para entendernos "con alguien acerca de algo" (1990, p. 84).

Claramente, los artefactos y las tecnologías de la información y la comunicación están cada vez más presentes en la vida cotidiana y en las instituciones educativas y han abierto nuevos mundos para las prácticas de lectura y escritura académicas como profesionales: son herramientas que participan y transforman los procesos de producción, recepción o circulación de textos como su misma composición semiótica o sus relaciones intertextuales. Las tecnologías, podría decirse metafóricamente, han configurado nuevos sitios y situaciones de escritura y lectura, y facilitado la "entrada" de textos multimodales en las aulas y las propuestas de enseñanza con diversas intencionalidades.

Aun así, una pedagogía del "diseño y la multimodalidad", como proponen Cope y Kalantzis (2010), debe centrarse menos en las especificidades de los sistemas de significado que en el rol central de los estudiantes, su protagonismo y acción en los procesos de creación de significados como, así también, en el potencial de aprendizaje propio de estos procesos y las maneras en que se vinculan, construyen y constituyen expresiones de subjetividad. Asimismo, una pedagogía de la multimodalidad, según los autores, es una práctica pedagógica experimental que propicia la transformación semiótica y el diseño de significados más que su reproducción, que se sirve de diversos modos de representación y los despliega y pone en juego como distintas maneras de conocer, aprehender y actuar en el mundo.

En este sentido, y en el marco de Didáctica de la Comunicación I, la multimodalidad y estos enfoques en relación a la lectura y la escritura se vuelven nodales y han dado forma a propuestas didácticas específicas. La multimodalidad capta el papel que las tecnologías electrónicas tienen en la comunicación y la representación de significados y llama la atención sobre las maneras en que se articulan y ponen en juego distintos modos y recursos semióticos. Por su parte, los enfoques de la lectura y escritura como práctica, llevan a considerar las actividades situadas y conectadas entre sí en el marco de "sistemas de actividad" determinados, así como los géneros y sistema de géneros (multimodales, en nuestro caso) que los mediatizan y organizan.

Una propuesta multimodal en su materialidad y en sus objetivos

El caso particular que nos proponemos analizar es el de una actividad obligatoria para la aprobación del taller de Didáctica de la Comunicación I del Profesorado en Comunicación Social (UNC). Interesa compartirla por las condiciones que intentamos promover con respecto a la lectura y la escritura en quienes cursan el espacio curricular. Hay una clara intencionalidad de abordarlas desde la

exploración, la revisión con otros como así también desde el pasaje que significa leer piezas de enseñanza para escribirlas en clave de futuros profesores en comunicación por las complejidades en las que se resuelve: el campo disciplinar, el campo de enseñanza y el contexto de formación para el cual sean pensadas (Moreiras, Pinque, 2015).

Durante el ciclo lectivo 2016, se solicitó a los estudiantes para el examen final desarrollar un cortometraje de hasta cuatro minutos de duración en el que pudieran dar cuenta de alguno de los contenidos curriculares trabajados durante el cursado y que, a su vez, pudiera ser un potencial recurso didáctico para este mismo espacio curricular al año siguiente. De esta manera, les propusimos producir un discurso multimodal (audiovisual), que respondiera a múltiples objetivos a la vez: que permitiera recuperar algunos de los contenidos disciplinares objeto de enseñanza en una Didáctica de la Comunicación; que fuera en sí mismo un trabajo sobre los contenidos desarrollados durante el semestre, y en este sentido, un ejercicio de "traducción" de esos contenidos a otros lenguajes y géneros (Castagno, Pinque, Moreiras, 2015); que pudiera ser utilizado como recursos didáctico en el trabajo con cohortes venideras en el mismo espacio curricular en el cual estaba siendo solicitado; y finalmente, una pieza sobre la cual los estudiantes, en situación de examen, pudieran reflexionar. En relación a este último ítem, se les pidió además un escrito breve en el que pudieran presentar aquellos elementos conceptuales y de proceso que consideraran importantes para complementar/sostener las decisiones de esa producción.

Más allá de que los resultados fueron altamente satisfactorios, así como sorprendentes en muchos de los casos de las producciones presentadas, entendemos que nos permitieron generar un "salto cualitativo" en los requerimientos de la Cátedra.

En primer lugar, porque nos ha permitido instalar entre los cursantes la idea de que una producción audiovisual, para los comunicadores, puede ser no sólo una tarea profesional de aquellos dedicados a la realización televisiva o cinematográfica, sino una pieza a ser construida específicamente para una propuesta didáctica de un profesional de la docencia.

En segundo lugar, que esta producción didáctica está sujeta a reglas genéricas propias de la docencia tanto como de la comunicación y que en ese cruce los comunicadores docentes podemos reclamar cierta especificidad. Por lo tanto, como señalamos en clase en más de una oportunidad, no se trata de producir discursos audiovisuales de alta calidad, que puedan competir con los del universo audiovisual profesional, sino que nos permitan, en las escuelas en las que nos desempeñamos como docentes, generar propuestas que posibiliten a nuestros estudiantes ejercitarse para "contar algo bien", sin tener que tornarse profesionales en ello. En esto, podemos recuperar uno de los materiales de lectura que ofrecemos durante el cursado. Nos referimos a un fragmento de una conversación entre Inés Dussel y Beatriz Sarlo:

"Pero la idea de que un viaje se registre en imágenes, o que un cumpleaños o un casamiento o un nacimiento se registre en





imágenes, así como antes se contaba eso en cartas y en tarjetas postales, es una idea que es central. Y no se trata de estar en contra ni a favor: esto es así. Hoy hay cámaras de video que son cada vez más sencillas, hacen todo solas, y son de un costo relativamente bajo. Es decir, así como la escuela enseña a escribir, es probable que tenga que enseñar a hacer un video o a registrar lo que nos pasa con una cámara, como en una época se enseñaba a dibujar. Cómo se cuenta *bien* el nacimiento de mi hermanito en imágenes, cómo se cuenta *bien* el cumpleaños de mi tía en imágenes. Y "contar bien" quiere decir que otro pueda entenderlo, porque cuando la escuela pedía que alguien aprendiera a redactar una carta, no estaba pensando que esa persona tenía que escribir cartas como Mme. de Sevigné." (Sarlo y Dussel, 2012)

Estas ideas de Sarlo, que valen tanto para justificar la existencia de la Orientación en Comunicación Social en las escuelas secundarias en sí misma como las producciones con medios de comunicación y tecnologías en las escuelas de cualquier Orientación, nos permite reposicionar en una Didáctica de la Comunicación tanto los conceptos de género (discursivo) como los de pertinencia en *producción* y en *reconocimiento* (Verón, 1987).

En tercer lugar, estas producciones invitan a sus realizadores a poner en acción aspectos teóricos y de análisis de su formación de base como profesionales de la comunicación para evaluarlas, comentarlas y realizar sugerencias, tanto a las propias como a las ajenas⁹. Los recorridos académicos y profesionales de nuestros estudiantes se ven potenciados por estos ejercicios.

Ya que la producción con cada modo semiótico es particular, la invitación del equipo de cátedra ha sido y es a que los estudiantes puedan explorar estos diversos modos, especialmente y durante el ciclo lectivo 2016, el modo semiótico audiovisual. De esta manera, la invitación es doble: pensar la producción audiovisual desde el rol profesional de un comunicador social (incluso aquellos que no somos especialistas ni en realización televisiva ni cinematográfica), en un reconocimiento explícito de ciertas competencias profesionales y considerando que, en las escuelas, estas tareas recaen en muchas ocasiones en nosotros; por otro lado, la invitación a los estudiantes del Profesorado a que puedan situarse en el rol de productores de recursos didácticos para la enseñanza, en diferentes modos semióticos.

9. Entre las actividades que proponemos-desde 2014 con ajustes y reformulaciones- los estudiantes participan de unas Jornadas de Intercambio durante los dos primeros turnos de examen: esto supone que cada grupo de trabajo presenta sus producciones a sus compañeros y debe dar cuenta de lo realizado tanto frente a los docentes de la Cátedra como frente a sus compañeros de cursado a partir de tres interrogantes que organizan a los ejes temáticos del Programa: 1) ¿La comunicación en clave de currículo? Acerca de traducciones, transformaciones y/o recreaciones en propuestas y prácticas en instituciones educativa, 2) Propuestas y prácticas de enseñanza: alfabetización y/o alfabetizaciones en la multiplicación de lenguajes y 3) Cultura mediática, cultura digital e instituciones educativas: ¿géneros híbridos para los (nuevos) estudiantes? Esta instancia es abierta y pueden participar en ella, además de los estudiantes inscriptos para el examen, todos aquellos que deseen disfrutar del trabajo de sus pares/colegas.



Ese doble aspecto aludido implica un trabajo explícito en torno a un complejo proceso de pasajes: de ser lectores de piezas de enseñanza desde la posición de alumnos en un campo de formación (el Programa del espacio Didáctica de la Comunicación, por ejemplo), a colocarse en el lugar de escritores de las mismas en un campo profesional, el de la docencia (cuestión que es retomada en el Profesorado luego en otros espacios curriculares)¹⁰. Además, como hemos señalado, la tarea plantea atender a un destinatario potencial "real": futuros cursantes de la misma cátedra.

Si reconocemos como área de vacancia la de formación de profesionales capaces de producción de recursos didácticos, atendiendo a la vez a la especificidad de cada uno de los modos semióticos involucrados en esas producciones, así como a los conocimientos y aprendizajes que esos recursos desean promover, entonces los comunicadores docentes pueden encontrar allí un importante espacio de ejercicio profesional (docente). No se trata de desconocer los diálogos interdisciplinarios que es necesario entablar y estrechar con otros profesionales, sino, en todo caso, construir un espacio de trabajo transdisciplinar, reconociendo cierta especificidad en el desarrollo de estas prácticas.

Reflexiones finales

Por todo lo trabajado hasta aquí, esta propuesta a la que hacemos referencia permite repensar la lectura y la escritura, habitualmente conceptualizados como procesos psicolingüísticos, privados, monomodales, para verlas también como procesos socioculturales, multimodales y mediatizados; como series de acciones sociales situadas, encadenadas y desarrolladas en contextos determinados que le fijan sus propósitos y condiciones.

Pero además, en el caso de los profesores en Comunicación, se torna una práctica sobre la que se puede reflexionar para acompañar procesos de "contar bien", como decíamos junto con Sarlo y Dussel, es decir, procesos de producción audiovisual en escuelas secundarias que respondan a criterios de circulación. Creemos incluso que este tipo de prácticas permiten también, eventualmente, un ejercicio en la construcción de criterios para acompañar procesos de lectura crítica de discursos audiovisuales y ya no solo de producción.

Una didáctica de la comunicación, desde nuestra perspectiva y de acuerdo a lo que hemos mencionado, podría contar entre sus objetivos principales por lo tanto: crear situaciones y experiencias que permitan a los estudiantes participar de procesos de creación y recreación de sentidos, generar explícitamente propuestas didácticas que contemplen a la vez recursos multimodales (en recepción/reconocimiento pero también en producción), así como reconocer las actividades situadas y los géneros que se ponen en juego en cada propuesta didáctica, desde

10. Estas ideas fueron compartidas por el equipo de cátedra con colegas de otras universidades en la Reunión de PROUNCO realizada en el marco del Congreso XVII Red Com desarrollado en Córdoba durante agosto de 2015.

su dimensión comunicacional. Los planteos efectuados representan algunas respuestas posibles a las preguntas formuladas al comienzo en torno a escrituras y lecturas que creemos contribuyen a pensar las complejidades y articulaciones entre comunicación, multimodalidad y enseñanza.



Bibliografía

Arnoux, E. (dir.) (2009). *Pasajes. Escuela media/ enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Biblos.

Ávila, X., Castagno, F. y Orellana M. (2015). "El lugar de la lectura y la escritura en la formación de comunicadores sociales: notas para un replanteo curricular". Ponencia presentada en el XVII Congreso REDCOM La institucionalización de los debates, estudios e incidencia social del campo de la comunicación. 25 y 26 de agosto de 2015.

Bazerman, C., Little, J., Bethel L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis J. (2016 [2005]), Navarro F. (Ed.) *Escribir a través del curriculum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Castagno, F., Orellana, M, Ávila, X. y Pinque, G. (2016). La escritura como experiencia de transformación. En C. Bazerman et. al (2016 [2005]). *Escribir a través del curriculum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba

Castagno, F., Pinque, G. y Moreiras, D. (2015) "Sobre géneros, lenguajes y traducciones. ¿Hacia una didáctica de la comunicación?". Revista *El Cactus*. Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Recuperado de <https://goo.gl/gRox16>

Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Archidona: Aljibe.

Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. México: Taurus Humanidades.

Haquin, D. M. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación: desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos educativos*, (22), 3-14.

Kress, G. (2005). *El Alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Consorcio Fernando de los Ríos.

Kress, G. & Bezemer, J. (2009). Escribir en un mundo de representación multimodal. En J. Kalman, J & B. Street (Eds.) *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI. p. 64-83.

Navarro, F. (2014). "Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura". En F. Navarro (coord.) (2014) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Navarro, F (2016). "El movimiento Escribir a través del Curriculum y la investigación y la enseñanza en Latinoamérica". En Bazerman, C. et. al. *Escribir a través del Curriculum*. Una guía de referencia Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.





Pinque, G. y Moreiras, D. (2015). "Acerca de lenguajes, géneros y traducciones. ¿Hacia una didáctica de la comunicación?". Ponencia presentada en el VIII Seminario Regional (Cono Sur) ALAIC. 27 y 28 de agosto. Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

Sarlo, B. y Dussel, I. (2012). "Clase 1. Cultura, medios, imágenes y escuela. Conversación entre Beatriz Sarlo e Inés Dussel", en Diploma de Educación, imágenes y Medios. Buenos Aires: FLACSO. Buenos Aires.

Verón, E. (1987). *La semiosis social. Fragmentos de la teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.



**Adriana Barrionuevo**

adrianambarrionuevo@gmail.com

Escuela de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Humanidades.
Universidad Nacional de Córdoba

Eugenia Gemolotto

gemo_euge@hotmail.com

Instituto de Educación Superior Carlos Leguizamón

Escribir con la mano y borrar con el codo. Conexiones entre filosofía y práctica docente

55



LEER Y ESCRIBIR EN LA UNC. REFLEXIONES, EXPERIENCIAS Y VOCES II

“Las conexiones entre ese aparato (la autoridad institucional) y el de la edición son cada vez más evidentes. Forman precisamente uno de los objetos de trabajo, uno de los blancos más bien, del Grupo de Investigación sobre la enseñanza de la filosofía (GREFH) cuando era profesor de la Escuela Normal: GREFH que debería articular su acción con la de un grupo de investigaciones e informaciones sobre la máquina editorial. Manifiesto (no disfrazado), el propósito de lo que se lee aquí mismo es llamar a semejantes acciones, en el lugar de trabajo”.¹¹

Presentación

Este es un Post Scriptum de *Basta de escribirme así*. En esta ocasión nos disponemos a hacer un texto a cuatro manos; por momentos en forma simultánea, en ocasiones alternadas o sucesivas, la compaginación es realizada por Eugenia, estudiante de la Carrera del Profesorado en Filosofía y por Adriana, profesora de Filosofía. Un dúo que se apresta a escribir en continuación con lo que fuera el proyecto “Filosofía para pensar la práctica docente” y que acabara con la publicación del libro de edición cartonera *Basta de escribirme así*, una compilación de ensayos

11. “Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente”



breves realizados por estudiantes del Instituto de Educación Superior Carlos Alberto Leguizamón (ISCAL) que contó con el acompañamiento en la escritura de egresados y estudiantes del Profesorado en Filosofía de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH). Dos voces que restan de otras tantas para insistir, otra vez, en una escritura conjunta que hilvana una memoria de trabajo para regalarle una sobriedad a *Basta de escribirme así*, con la apuesta a que se conozca y reconozca... y, por qué no, para inspirar nuevos proyectos de filosofía y escritura, para dar lugar a que los protagonistas escriban sobre sus experiencias, a encontrarse con otros para enriquecer y transformar lo propio.

El aula como origen

La experiencia pedagógica que a continuación se relata surge en el aula de cuarto año, último de la Carrera del Profesorado para el Nivel Primario del Instituto de Educación Superior Carlos Alberto Leguizamón (ISCAL) en la materia *Ética y Construcción de la Ciudadanía*. Precisamente por ser durante este último año de la Carrera que los estudiantes hacen la residencia, las problemáticas ligadas a la práctica se intensifican y afloran hasta convertirse en una demanda persistente que convoca a ser atendida. Como profesora, en distintos trayectos de formación, me pregunto con reiteración: "¿Qué aporta la filosofía para pensar la práctica docente?". Con este problema permanente se me ocurre una actividad en el referido cuarto año del Profesorado con la idea fuerte de recuperar conceptos de la bibliografía estudiada en las materias *Ética y Construcción de la Ciudadanía y Filosofía y Educación* (ésta última cursada por los estudiantes durante el segundo año de la carrera) para explorarlos y tensionarlos en interrogantes, problemáticas y respuestas tentativas surgidas de la instancia de la práctica y de la residencia durante el último año de la carrera. Este cruce entre conceptos y experiencias se iría construyendo en la escritura de ensayos breves bajo la siguiente consigna: (i) escribir un párrafo que narre una escena de la práctica que haya conmovido y resulte problemática, es decir, que valga la pena ser pensada; (ii) exponer en forma de preguntas los problemas que esa escena suscita en el practicante escritor; (iii) explorar las preguntas usando dos o tres conceptos estudiados; (iv) presentar en forma individual un ensayo que no supere las ochocientas palabras.

Tal vez, ese momento en que se relatan escenas de práctica docente que afectan cuestiones teóricas y también existenciales, sea el más interesante y vigoroso que nos ofrecen los estudiantes para volver a mirar nuestras prácticas como docentes filósofos: ¿Cómo se conecta la voluntad de enseñar filosofía con la experiencia vital de quienes efectúan el recorrido de la formación docente? *La clase en el aula, nuestro lugar de trabajo, puede ser un lugar oportuno para comenzar a andar propuestas*. Asumirlo exige rebalsar la comprensión lectora y conectar con el afuera, pues los problemas que los alumnos traen desde su inserción en las escuelas y que echan a rodar en las rondas de conversaciones del aula, requieren que nuestra propia formación como docentes se ejecute en sintonía; una consonancia que no cuenta con un libreto ya armado para ser ejecutado solamente en la transmisión de contenidos y/o metodologías (Barrionuevo, 2013).

Cuando se comenzó a realizar la actividad de escritura de ensayos, llegó al aula



Franco, un practicante del Taller de Práctica y Residencia del Profesorado en Filosofía (FFyH) y se mostró interesado por dicha actividad, al punto que se involucró participando en las lecturas de lo que los estudiantes del curso iban entregando como borrador. A poco andar, nos dimos cuenta que el relato de la escena, la puesta en juego de los conceptos y la escritura ensayística resultaban dificultosos y llevarían más tiempo y dedicación de lo que en principio se pensó. Fue así que la actividad tomó forma de proyecto bajo el título “Filosofía para pensar la práctica docente”; permitiendo, el formato de proyecto, incorporar a estudiantes y egresados del Profesorado en Filosofía (FFyH) para que acompañaran a los estudiantes del ISCAL, a realizar sus ensayos y concretar la producción, edición y publicación de los escritos en un libro de formato cartonero.

El encuentro pretendió ser potente no solamente para articular entre carreras de formación docente, sino también como un desafío para integrar aquellos saberes aprendidos en el cursado de la carrera con la cotidianeidad escolar en su complejidad. Así se refuerza y ensancha la articulación entre la formación docente de nivel terciario y la formación docente de grado produciendo un intercambio entre lo que cada cual, desde su trayecto de formación específica, está en condiciones de ofrecer.

La gestación de *Basta de escribirme así*

En este escenario la edición del libro *Basta de escribirme así* es parte de un trabajo de micro-política que le hace frente a la máquina editorial que limita, entre otras cosas, las voces de los que ponen el cuerpo enseñando en las aulas. Uno de los textos que leemos con los estudiantes durante el desarrollo de la materia *Filosofía y Educación* (Kohan, 2007) nos ofrece el concepto de “imperialismo de lo mismo” para dar cuenta de que existe, desde los orígenes de la filosofía en la Grecia Clásica, un ideal identitario que excluye lo que se considera otro o de afuera. Esta imagen perduraría en la filosofía practicada actualmente y se sostendría en un dualismo jerarquizante que, por un lado, afirma la academia, seria, rigurosa, erudita y, por otro lado, afirmaría la existencia de otra filosofía “exterior” a la que se considera ligera, banal, informal.

Una y otra tendrían estilos propios de escritura: la primera, que podría llamarse Filosofía con mayúscula, sería transmitida a través de libros en que prima el lenguaje técnico y abstracto que supone la complejidad de la lógica de pensamiento, lo que haría aún más hermética su transmisión. Al contrario, la filosofía con minúsculas o menor sería la que se presenta bajo la forma de cartas, entrevistas, memorias, narraciones y, más recientemente, hasta en videos, filmes u otras formas de expresión. A sabiendas, por la propia experiencia, que estas dicotomías existen, aunque tal vez no de forma precisa ni tan exageradamente distantes, la idea fue hacer filosofía de forma tal que las distancias entre un modo y otro de hacer filosofía se menguaran. La permanente tensión con su afuera, con su otredad —en este caso la práctica docente de futuros docentes de enseñanza primaria y la “realidad” escolar que ingresa a través del relato de esas prácticas— es un desafío para quienes nos dedicamos a la enseñanza



de la filosofía. Complementariamente, el proyecto coloca en lugar central a la enseñanza de la filosofía, una tarea que no pocas veces se considera un “afuera” un tanto menor en relación a lo que hemos mencionado como Filosofía con mayúsculas.

Conviene apropiarnos de otra distinción para dar cuenta de lo que significó *Basta de escribirme así*: Michel Foucault (2003) llama “libros verdad” a aquellos en los que prima la argumentación y la coherencia en las demostraciones avaladas por los datos correspondientes; los denominados “libros experiencias” no se le contraponen, pero cuentan con el plus de producir transformaciones en quien los lee y quien los escribe. Además, los “libros experiencia”, precisamente por no limitarse a transmitir verdades técnicas o contenidos avalados por la tradición, implican un enlace entre lo que se sabe y las problemáticas que interesan a quien las visualiza o las atraviesa. Por lo tanto, este tipo de “libros experiencias” se acercan más al ensayo que un modelo agónico que enfatiza la fundamentación argumentativa en términos lógicos. Más bien, para escribir en clave de experiencia, se requiere ensayar (Larrosa, 2003) *para poner en juego la transitoriedad, la probabilidad, la reflexión provisoria en forma equilibrada y concisa sin que esto implique reñir con las normas de escritura*. En vistas a esta inscripción, la opción fue el ensayo, no como género literario, sino como un modo de probar — como quien prueba una nueva coreografía — lo que somos capaces de pensar en la escritura. En el ensayo está permitido errar, por eso trabajamos con borradores que volvieron a escribirse una y otra vez, y fue en esta repetición que se fue gestando la diferencia entre una escritura “experiencial” y otras que pueden resultar ajenas porque se escribe sobre un problema ya dado o se sistematiza una información con fines de evaluación o acreditación, como suele ocurrir cuando tenemos que cumplir requisitos académicos que hacen al funcionamiento institucional.

Trabajar en el agenciamiento

Los alumnos de filosofía cuentan con una ejercitación importante en la lectura y escritura de textos de tipo académicos que puede ser aprovechada por los alumnos de la formación docente. A la vez, los alumnos del profesorado, por la riqueza de la práctica docente, plantean problemas desde una cotidianeidad escolar que interpela a ser pensada y enunciada. De estas disyunciones en los trayectos logramos la conjunción en la escritura de los ensayos. En un comienzo hablamos de tutores y cambiamos por acompañantes, y más aún por “agencia de acompañantes”. Según el diccionario, acompañar es juntar o agregar algo, existir junto a otro, participar en los sentimientos de alguien; en cambio, tutor es quien cuida del incapacitado. Pero también pensamos en Gilles Deleuze y Félix Guattari (2010) cuando, al hablar del “libro rizoma”, remarca la conexión que el libro tiene con el afuera y lo define por la exterioridad de sus relaciones. En este devenir, un libro de filosofía no puede recibirse como un objeto al que se lo recorre calcándolo, sino que un libro se hace funcionar en un territorio desconocido para el que hay que diseñar un mapa. *Basta de escribirme así* conecta las lecturas que realizamos en la clase de *Filosofía y Educación y Ética y construcción de la ciudadanía*

con el territorio de la práctica y residencia, con la escuela... Une lo disyunto sin jerarquizar entre el escriba y el corrector y por eso mismo, es que preferimos adoptar la posición de acompañantes.

En ese sentido, escribir fue tarea entre varios dentro y fuera de cada uno, una tarea de escritura colectiva que no acabó en esta experiencia; fundamentalmente porque generó para los ensayistas una forma novedosa de trabajar, forma que consistió en, nada más y nada menos, que en escribir en base a no más de tres conceptos y en el espacio de una página, alguna cuestión que les interese y organizarla, comunicarla, plantearla y respaldarla: una forma de hacer filosofía. Y para los universitarios generó una forma de "leer al ensayista para dar el visto bueno a su ensayo" pero que no consistía meramente en recibir el ensayo, marcar los errores y devolver y no aprobar hasta que llegue de punta en blanco. Muy por el contrario, el trabajo de leer los ensayos consistió en detenerse en los escollos, los saltos, las contradicciones tantas veces habilitantes, y toda esa madeja de elementos que los docentes que gustan de lo que hacen sabrán atender y recuperar como una forma de compromiso con el otro.

La elección del nombre

Basta de escribirme así fue el nombre que los estudiantes eligieron en la conversación, el debate que consensuó algunas cuestiones: *Basta de escribirme así* tal vez sea decirse a sí mismo que importa volver a garabatear los trazos con los que contorneamos nuestra manera de ser docentes. Se suele terminar una carrera con tesis o tesinas, final no previsto para quienes se forman en la docencia. Estos ensayos, hechos por alumnos prontos a recibirse, quieren boicotear esta ausencia en la apuesta de que los que ejercemos la docencia también somos capaces de escribir sobre la escuela en la que inevitablemente intervenimos. Trabajamos con borradores que volvieron a escribirse una y otra vez: *Basta de escribirme así* tal vez sea un modo de independizarse de quienes pretenden hacer el guión para enmarcar la práctica y delimitar quienes pueden -y quienes no- escribirla y reescribirla. Intentamos cambiar algunos modos de nombrar las cosas del mundo; parte de la consigna fue evitar el uso de los verbos "ser" y "deber", tan sobresalientes en nuestros discursos. Porque estos verbos fijan y mandan. Esquivamos el verbo ser que atribuye casi esencialmente cualidades a los sujetos al elegir la x antes que las letras que adjudican "masculino" o "femenino". *Basta de escribirme así* tal vez sea un cambio en el modo de relacionarnos con las palabras y las cosas.

El recuerdo de una acompañante

Como estudiante del Profesorado en Filosofía e integrante de la agencia de acompañantes, creo que puedo decir que sucedió entonces que los ensayos nunca parecían estar "listos" y que adoptaban las más variadas caracterizaciones: estaban los que afirmaban algo importante, los que sólo preguntaban, los que tenían qué afirmar pero eran más confusos en cuanto a la forma académicamente esperada de expresarlo, los que académicamente cumplían los requisitos pero





no eran demasiado audaces en la propuesta... Una vez que se encontraban con los comentarios y debían volver a escribir, teniéndolos de alguna forma en cuenta, sucedía que algunos desoían a sus interlocutores pero modificaban el ensayo en función de otras ideas más fértiles que las del ensayo anterior y no precisamente atendiendo al comentario recibido. Había otros más respetuosos de las sugerencias recibidas pero cuando modificaban el escrito en función a ellas, generaban otro pie para volver a recibir otra sugerencia y volver a modificar el ensayo. Había algunos más negadores (se defendían de los comentarios como si fueran correcciones, y había que explicar que el trabajo estaba haciéndose desde otro lugar) pero aplicados, porque modificaban en consecuencia. Incluso había ensayistas a los que les bastaba un solo comentario para hacer un escrito radicalmente diferente al anterior. Volvamos de nuevo a la sorpresa de los ensayistas: se encontraron con una devolución poco habitual. Se les pedía, básicamente, que lo escribieran de nuevo, les pedíamos otro ensayo donde profundicen tal o cual idea fuerte que su mismo ensayo había expuesto pero al que le faltaba fuerza, y se negaban requiriendo que, en última instancia, les pongamos una nota. Es interesante ver muchas veces, que quienes se oponían con más rigidez eran quienes estaban más acostumbrados a cumplir consignas, escribir más o menos bien, pero a no decir nada o decir poco, en términos filosóficos, de manera que le parecía exótico ser instado a pensar un poco más. En otros casos el pedido de que lo escriban de nuevo no estaba explícito directamente, sino que lo que sucedía era que al preguntarle alguna cosa sobre lo que decían, y tener que responder por eso, inevitablemente iban a tener que cambiar casi todo el resto del ensayo, para que éste tuviera sentido en el conjunto. Y a veces en ese "ida y vuelta", los ensayistas advertían que en realidad lo que querían trabajar no tenía nada que ver con lo que presentaron, no más que a veces en el afán casi mecánico de cumplir con ciertos requerimientos académicos proponemos cosas que se alejan de nuestro deseo. Y en eso comenzaban a trabajar otro ensayo. Las escrituras iban y volvían, se escribían, leían y volvían a escribirse en sucesivos borradores entre la conversación que llevaba el autor con su acompañante de escritura.

Consideramos que la lógica éxito/fracaso con la que usualmente se evalúa, y se da o no crédito al evaluado en función de un criterio que se avala a sí mismo, y que por lo general y por eso, es lo menos cuestionado, asumiría la consigna de escribir cualquier ensayo como la meta; la *prueba* que consuma que el trabajo general se ha logrado. Algo así como el sello teleológico que tendría intrínsecamente la actividad en su conjunto. El medio, en ese marco, serán las herramientas teóricas que cada quien tenga para llevarlo a cabo, que se suponen parejamente adquiridas y las que la docente a cargo de esa consigna provea a los estudiantes de ocasión, con la noble idea de nivelar un poco, más allá del supuesto de homogeneidad que siempre se mantenga de base. Así, la expresión "escrito/borrado" aquí, viene a subvertir toda esa dinámica, y surgió en un momento en que ensayos y comentarios iban y venían: Una vez que los estudiantes escribieron sus respectivos ensayos, y los enviaron a los acompañantes asignados, se deberían evaluar. Para sorpresa de los estudiantes de ISCAL, lo que los acompañantes no íbamos a hacer, era corregir errores y devolver los ensayos puntuados según se acercaran más o menos a lo esperado. Porque necesitábamos que ellos lleven a cabo algo más que el simple proceso básico de hacer una tarea y recibir una nota. Nosotros, esperábamos

construir un proyecto juntos una vez que los alumnos escribían y nosotros recibíamos sus ensayos, estábamos escribiendo juntos. Y el proceso y resultado, sería a partir del momento en que empezaran a escribir, de todos.

En un momento me pareció, que el escrito que una de las ensayistas estaba produciendo, por caso, estaba de alguna manera escrito "codo a codo", por ella y por mí, y así supuse que había estado ocurriendo entre todos los involucrados en este proyecto. No puedo recordar la cantidad de veces que leí un "mismo" ensayo, ensayos que eran reescritos y por eso modificados, una y otra vez. Tampoco puedo recordar a ningún ensayista habiendo sostenido la idea primigenia a lo largo de todos los ensayos reescritos. Me atrevo a decir que casi ningún ensayista la sostuvo. Y también sé, que en el proceso de escritura, entrega y devolución, hubo casos notables de avances en profundidad, y recibí, también, no sólo resistencia a esta modalidad de trabajo planteada, sino muestras de alegría y satisfacción, en relación a lo que habían llegado a ser capaces de decir, y a cómo habían podido mejorar los modos de decirlo. No es algo que no nos suceda a lxs universitarios cuando nos topamos con docentes que no quieren otra cosa que escuchar lo que necesitamos decir, y acompañar a que lo hagamos como hay que hacerlo, porque reglas hay, pero sin perder el goce. Pero no es ese el mayor de los casos, y en niveles no universitarios, ese ida y vuelta no es lo que abunda y casi que no existe. Pareciera que los alumnos debieran sólo aprender cómo son las cosas, pero no tengan nada que aportar hasta que salgan de ahí. Está dicho burdamente, claro, pero es la vieja idea de "la escuela te forma para la vida" como si la vida fuera algo que acontece más adelante y afuera.

Dicho esto, escribir con la mano lo que borramos con el codo nos pareció una figura que ilustraba la gestación de *Basta de escribirme así*: que no se trata de cumplir una tarea, que escribir es algo que empezó antes de nosotros, y terminará mucho después, y que intervenir en ese tránsito es hacerse cargo, un poco, del lugar que ocupamos.



Bibliografía

Barrionuevo, A. (2013). Interludios en la formación docente: vínculos entre filosofía, escuela y magisterio. En *Ensayo y error*. Revista de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Simón Rodríguez, Revista Semestra, año XXI, nro 44. Caracas.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Derrida, J. (1986). Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. En Dominique Grisoni (comp.), *Políticas de la filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2003). "Cómo nace un 'libro-experiencia'". En *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca.

Larrosa, J. (2005). "La operación ensayo. Sobre el ensayar y el ensayarse en el pensamiento, en la escritura y en la vida". En L. F. Falcao, y P. de Souza (eds.) *Michel Foucault. Perspectivas*. Rio de Janeiro: Achiamé, pp. 127-142. Recuperado de <https://goo.gl/yXG3W8>







Evangelina Ferrari

evangelinaferrari@gmail.com

Escuela de Historia

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

Reflexiones sobre una intervención didáctica en el nivel superior: hacia una práctica docente crítica

65



LEER Y ESCRIBIR EN LA UNC. REFLEXIONES, EXPERIENCIAS Y VOCES II

Introducción

Me propongo con el presente escrito dar a conocer nuestra experiencia en una intervención didáctica durante el dictado de la Cátedra de Geografía Humana¹² el quince de septiembre del dos mil dieciséis. Se espera con esta comunicación aportar elementos válidos para el avance de la didáctica en el campo universitario. En este caso, se trató de una clase teórico-práctica perteneciente al bloque temático número tres "Globalización y Territorio". En dicha oportunidad se abordaron las transformaciones socio-espacio-temporales a partir de la instauración del modelo de acumulación flexible¹³ desde la noción de

12. Escuela de Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Prof. Titular Mgtr. Lic. Estela Valdés y Profesor Adjunto Esp. Lic. Eduardo Corsi, Profesores Asistentes Mgter. Lic. Gabriel Coppi y Lic. Nicolás Rabboni

13. Dicha instancia fue el resultado del trabajo colaborativo de tres integrantes del equipo de Cátedra (dos profesoras adscritas y una ayudante alumna) bajo la supervisión y asesoramiento de la Profesora Titular y el Profesor Adjunto.



compresión espacio-temporal elaborada por David Harvey (1990).

La propuesta de enseñanza de la Cátedra se estructura, a nivel epistémico, en la conceptualización del territorio como producto y dimensión social, buscando comprender sus cambios y continuidades de manera diacrónica y sincrónica. Esto conforma una herramienta teórica-conceptual de gran valor para los y las estudiantes de las carreras de Historia, Geografía y Antropología, entre otras pertenecientes a nuestra Facultad. La asignatura está organizada en seis bloques temáticos, siendo los dos primeros el punto de anclaje para el resto de los contenidos que se articulan entre sí y pivotan sobre un eje central: el campo disciplinar y los procesos de mutaciones territoriales sobre la base del actual capitalismo globalizado. A nivel didáctico, los contenidos se presentan en clases teóricas, teórico-prácticas y prácticas donde se implementan diversas estrategias docentes que buscan crear imágenes claras de sujetos y sucesos, por un lado, y construir puentes entre las representaciones de los alumnos y la construcción de conocimientos, por el otro. En todas estas instancias se recurre al diálogo por su papel fundamental al actuar como modelo de discusión, analizando y generalizando el contenido para su comprensión.

En el caso de la clase teórico-práctica, consideramos que es un formato instruccional que posibilita poner en circulación el conocimiento de una manera dinámica, profundizando temáticas o dimensiones que estructuran nuestra propuesta. A continuación, detallaré los objetivos y la metodología junto con las estrategias, actividades y recursos utilizados en dicha clase. Seguido de esto, presentaré algunas reflexiones acerca de esta experiencia en el marco de la didáctica de las Ciencias Sociales. Por último, se ponen a su disposición los recursos utilizados en las instancias previas y durante la clase en un anexo.

Objetivos planteados

Los objetivos generales de la propuesta de la Cátedra y específicos del bloque temático a los que respondió la clase teórico-práctica fueron:

- Comprender las permanencias y mutaciones del territorio y sus problemáticas en un juego diacrónico y sincrónico de espacio-tiempo con una mirada social crítica.
- Dar cuenta del carácter multiescalar e históricos de los procesos territoriales.
- Identificar la globalización como la actual fase del sistema capitalista dando cuenta de la productiva en tiempos de la globalización en relación con: a) las nuevas lógicas de producción de la gran empresa; b) del nuevo espacio industrial y de su relación con la desindustrialización/ deslocalización industrial y los mercados de trabajo.

Por ello nos propusimos que los y las alumnas lograsen:

- Reconocer los significados y analizar los usos del espacio-tiempo durante el Fordismo y la acumulación flexible.
- Identificar los modos en que se manifiesta la "compresión espacio-temporal" y

sus consecuencias sociológicas.

· Analizar dichos modos y consecuencias e inferir su definición.

Metodología aplicada en la clase

La clase se planificó en cuatro segmentos (ver Anexo; documento N° 1) y se ofreció a los alumnos una guía de lectura en el aula virtual de la Cátedra que debieron utilizar antes del encuentro a modo de organizador previo a los fines de crear los anclajes necesarios para el desarrollo de la temática seleccionada (ver Anexo; documento N° 2).

El primer segmento se desarrolló en aproximadamente veinte minutos y tuvo como meta el reconocimiento de los significados y usos diferenciados del espacio-tiempo durante el modelo fordista. Para ello se recuperaron los contenidos tratados en las clases teóricas acerca de los procesos de estructuración/desestructuración/reestructuración territorial en articulación con las soluciones espacio-temporales que implementó el capitalismo frente a sus crisis a escala local, regional y global¹⁴. La estrategia docente en este segmento consistió en una sesión de preguntas y respuestas con referencias a lo desarrollado por la Profesora Titular y el Profesor Adjunto con antelación y a la guía de lectura puesta a su disposición. Los alumnos alcanzaron los objetivos planteados para este segmento de la manera esperada con participaciones pertinentes y discusiones enriquecedoras.

A lo largo del segundo segmento de cuarenta minutos de duración, se esperó que lograsen identificar los modos en que se manifiesta la compresión espacio-temporal y sus consecuencias sociológicas. Utilizamos como estrategia la exposición dialogada y el uso de una presentación digital (Ver Anexo, documento N° 3). En un primer momento se usó un fragmento audiovisual, de siete minutos de duración aproximadamente, en el cual el filósofo sueco Slavoj Zizek analiza la dimensión psicológica de la sociedad de consumo posmoderna. Este recurso fue acompañado de una cita de la bibliografía propuesta para la clase y de una serie de preguntas que dieron paso a una exposición dialogada sobre la implementación del toyotismo como la solución espacio-espacio temporal frente a la rigidez del modelo de acumulación fordista (Ver Anexo; documento N° 3; diapositivas 2-12). Este planteo funcionó como organizador avanzado para profundizar la tesis de David Harvey acerca de la Posmodernidad y su relación con las prácticas y significados espacio-temporales, es decir la crisis general de representación que trae aparejada la desmaterialización y desplazamiento del sistema de valores, el colapso de los horizontes temporales y la espacialidad desgarrada (Ver Anexo, Documento N° 3; diapositiva 13). En este momento se estableció un debate áulico en el cual los alumnos y las alumnas pudieron poner en tensión sus percepciones sobre la realidad con la teoría planteada por Harvey, complejizando así su análisis y estableciendo las bases necesarias para el segmento siguiente.

El tercer segmento consistió en una actividad en pequeños grupos en la cual debieron usar como organizador otra cita del mismo autor y resolver una

14. Dentro de estas unidades temáticas se utilizaron los aportes teóricos de autores como Bustos Cara (2002), Roffman y Romero (1997), David Harvey (2004), Milton Santos (1990).





consigna que plasmaron en un afiche. En esta instancia se esperó que mediante la discusión grupal pudieran inferir una definición de la comprensión espacio-temporal valiéndose de lo leído y trabajado hasta el momento. La consigna fue la siguiente:

"Hemos asistido a otro feroz episodio del proceso de aniquilamiento del espacio por el tiempo, que siempre ha estado en el centro de la dinámica del capitalismo"

En grupos, contestar la siguiente pregunta: ¿Qué entiende Harvey por comprensión espacio-temporal?

(Anexo, documento N.º; diapositiva 14)

La respuesta a la actividad fue óptima ya que pudo ser resuelta en el tiempo asignado (cuarenta minutos), observándose instancias de transferencia acordes a los objetivos planteados y a lo desarrollado hasta el momento.

Una vez resuelta ésta, se pasó al cuarto y último segmento, de veinte minutos de duración, que consistió en una puesta en común de los resultados grupales presentados en afiches. Las producciones fueron diversas ya que algunos pudieron elaborar definiciones cercanas a lo planteado por David Harvey, en tanto que otros realizaron esquemas conceptuales. No obstante, la totalidad de los grupos fundamentaron sus trabajos de manera clara y utilizaron correctamente los nuevos conceptos trabajados. Por último, el docente, con la asistencia de los profesores a cargo, realizó una síntesis a modo de cierre en la que se analizaron las producciones grupales y recuperaron los temas tratados durante la clase.

Reflexiones finales

En las últimas décadas hemos visto cómo la Didáctica de las Ciencias Sociales se ha comprometido por encontrar alternativas al modelo didáctico tradicional y por responder a las demandas para mejorar su enseñanza en todos sus niveles (Aisemberg, 1994. Pagés, 2009). Sin embargo, dichas innovaciones no han sido acompañadas en general por una reflexión crítica acerca de la práctica de enseñanza en las aulas, redundando en metodologías que remiten a un mero aplicacionismo sin sentido por parte de los docentes (Isaurralde, 2009).

¿Qué implica reflexionar sobre la propia práctica de enseñanza? En primer lugar, que debemos plantearnos qué entendemos por enseñanza. Ésta puede ser vista sólo como la trasmisión de contenidos seleccionados en una currícula específica o como un fenómeno social complejo que involucra diversos aspectos en interacción que determinan dicha trasmisión. En ella se ponen en diálogo la naturaleza del conocimiento científico y las condiciones de su producción; la construcción o reconstrucción de los contenidos por parte de los alumnos, y la naturaleza y las condiciones de la comunicación de los contenidos o enseñanza. La práctica docente se constituye en una intervención social y por ello, siguiendo a Aisemberg (Ibid.), es fundamental profundizar en la tematización de nuestra experiencia

“para recuperar aspectos positivos de nuestras prácticas: conceptualizar y sistematizar estrategias de intervención puede generar controles recíprocos para evitar desviaciones aplicacionista y lograr una mirada más abarcadora del objeto didáctico” (ibid;160). No se trata entonces de incluir a posteriori un método de enseñanza a contenidos, ya que la relación entre éstos y las estrategias de enseñanza es mucho más recíproca de lo que se suele pensar. “La forma de enseñanza no es sólo cuestión de forma, sino que determina los contenidos que se aprenden” (Edwards, 1985). Por ello, es fundamental que este ejercicio de reflexión crítica y periódica esté presente en las agendas de los equipos docentes universitarios, ya que es un elemento crucial al momento de pensar la calidad educativa en dicho nivel. No se trata sólo de poner a disposición contenidos que vayan de la mano con los avances de las ciencias, sino también de innovar en su enseñanza presentándolos de una manera clara, amena y constructiva donde se contemple a los sujetos de conocimiento como partícipes de dicho proceso.

En nuestro caso, la elaboración y planificación de la clase teórico-práctica pasó por una serie de etapas productivas en las que se articularon los supuestos y categorías de la disciplina y de su didáctica cuyo resultado derivó en el planteo de objetivos coherentes con nuestros posicionamientos como docentes. A partir de ello se planificaron estrategias y actividades que respondiesen a esos objetivos en el marco de un proceso de aprendizaje entendido como diálogo, en tanto construcción social del conocimiento, y puente hacia otros desarrollos cognitivos futuros que enriquezcan a las Ciencias Sociales colectivamente.

Los resultados obtenidos cubrieron las expectativas ya que se aplicaron estrategias y actividades de complejidad creciente a las que los estudiantes pudieron responder. No obstante, esto no excluye futuros replanteos sobre la modalidad de la presentación de la temática y las formas que adquirirá, ya que cada intervención didáctica se encuentra social, temporal y espacialmente situada y determinada, aún en el nivel superior de enseñanza.



Bibliografía

Aisemberg, B. (1994). "Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza? En B. Aisemberg, y S. Alderoqui, S. (comp). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Edwards R. V. (1985). "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico". *Cuadernos de Investigaciones Educativas* (19). México: Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.

Insaurralde, M. (2009). "Reflexiones en torno a la enseñanza". En M. Insaurralde (coord.) *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: noveduc libros.

Pagès, J. (2009). "Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década". II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad Pedagógica Nacional (pp.140-154).

Zenobi, V. (2009). "Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar". En M. Insaurralde (coord.) *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: noveduc libros.

V.2 Bibliografía utilizada para la clase

Harvey, D. (1990) *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores (Cap. 17).

V.3 Video utilizado en la clase

Fiennes,S., Holly, K., et. al. (Productores), & Fiennes, S. (Directora). (2012). *La guía perversa de la ideología*. [Película cinematográfica]. Suecia: Remko Schnorr. Disponible en: <https://goo.gl/2xq6MG>



ANEXO

Documento N° 1: Cuadro de Planificación de la clase elaborada por el equipo docente a cargo de la clase.

Bloque	Objetivos	Contenido	Estrategia	Actividad	Recurso
1 (20´)	Reconocer los usos y significados del espacio-tiempo durante el Fordismo.	Solución espacio-temporal del Fordismo.	Sesión de preguntas y respuestas	Recuperación de contenidos previos	Presentación digital Imágenes Fragmentos de textos
2 (40´)	Identificar los dispositivos que operan en la "compresión espacio-temporal". Identificar las características de la Pos-modernidad.	Compresión espacio temporal, dinámica y sus impactos. Posmodernidad y su relación con las prácticas y significados espacio-temporales.	Exposición dialogada	Visualización de contenido audio visual	Presentación digital Fragmento de video documental
3 (40´)	Analizar la Compresión espacio-temporal e inferir su definición.	Conceptualización de la compresión espacio temporal	Trabajo grupal	Negociación de Contenidos (Palabras claves Trabajadas individualmente y elaboración de definición)	Lista de palabras clave elaboradas por los alumnos Carteles con definiciones de cada grupo
4 (20´)	Analizar la Compresión espacio-temporal e inferir su definición.	Conceptualización de la compresión espacio temporal	Puesta en común y debate áulico	Exposición grupal de definiciones y debate áulico para la construcción de una definición en común	Cartel con definición de Compresión espacio temporal de cada grupo



Documento N° 2: Guía de lectura elaborada por el equipo docente a cargo de la clase.

CÁTEDRA DE GEOGRAFÍA HUMANA TEÓRICO PRÁCTICO I

GUÍA DE LECTURA Unidad III

Tema: La noción de espacio/tiempo en la globalización: la compresión espacio-temporal.

Introducción

La presente guía de lectura pretende facilitar la compresión de los principales conceptos y categorías que el autor propone para la aprehensión de la noción de espacio-tiempo en la Globalización. Consideramos que esta guía no sólo les ayudará a abordar la tesis de David Harvey en torno a la compresión espacio-temporal, sino también el encuadre epistémico de la misma para abordar el teórico práctico propuesto.

Preguntas guía:

¿De qué modo se manifiesta la concepción dialéctica espacio-tiempo en la transición del Fordismo a la acumulación flexible?

¿Qué consecuencias pueden identificar en las dimensiones económicas, políticas y culturales en dicho proceso?

¿De qué manera ha sido resignificado el espacio?

El autor menciona a la volatilidad, el simulacro y la esquizofrenia como dimensiones constitutivas de la Posmodernidad, ¿De qué manera se articulan éstas tres con respecto a las maneras de pensar, sentir y actuar en la vida cotidiana? Ejemplifica. Elabora una lista con palabras claves para ser utilizadas el día del teórico- práctico.

Bibliografía

Harvey, D. (1990) *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*, Buenos Aires: Amorrortu editores (Cap. 17)



Documento N° 3:

Presentación Power Point elaborado por el equipo docente a cargo de la clase.
Disponible en <https://es.slideshare.net/secret/HlsCz4JYhcUDyo>





Gustavo Giménez

gimenezg63@gmail.com

Escuela de Ciencias de la Educación. Escuela de Letras
Facultad de Filosofía y Humanidades

Leer e interpretar textos en contextos escolares o académicos. Variaciones en torno a viejas ideas

75



LEER Y ESCRIBIR EN LA UNC. REFLEXIONES, EXPERIENCIAS Y VOCES II

Hace muchos años Umberto Eco publicó *Lector in fabula* (1978), una de las obras capitales de la semiótica moderna que sentó un pilar fundamental para pensar la lectura como un proceso de construcción de significado. En ella se expresaron algunas de las ideas más originales y productivas para comprender que el significado de un texto “no está allí en el texto mismo” sino que es el producto de la interacción y producción conjunta entre quien lee con lo que lee, es decir, entre el texto y su lector.

La lectura, por tanto, no debería ser pensada ya como una tarea de “descubrir algo que está en el texto”, una suerte de actividad guiada por un secreto que es necesario sacar a la luz, sino como un complejo proceso donde ambos agentes implicados, el texto y su lector, operan de manera mancomunada en la construcción del significado; cada cual aporta a este proceso interactivo que no podría entenderse sino como una relación: ni el texto tiene en y por sí todo lo necesario para ser interpretado, ni el lector interpreta cualquier cosa que guste, por más motivado que esté para hacerlo, cuando lee un texto.



Este trabajo no pretende ahondar en las definiciones del autor italiano sobre lo que los semiólogos llaman una "semiótica pragmática" ni sus aportes a la teoría de la recepción; ello excedería con creces el alcance y sentido que se desea imprimir a esta reflexión. Sólo intentamos comprender aquí, utilizando alguna de las reflexiones de Eco, cómo es o qué forma podría tomar el proceso de interpretación que experimenta el lector de un texto académico. En tal sentido, nos valemos de algunas de sus reflexiones más generales para realizar un ejercicio metacognitivo: imaginar cómo sería posiblemente el proceso de lectura modelizado por un texto, qué haría un lector ante un texto concreto, qué "movimientos cooperativos" emprendería ese lector modelo cuando lo lee, siguiendo para ello algunas de las definiciones de Eco.

No nos mueve, sin embargo, el solo afán hermenéutico de comprender e hipotetizar qué o cómo hace un lector para interpretar un texto sino que intentamos ir más allá todavía: imaginar qué podría hacer un profesor en clase para acompañar de mejor manera los procesos de lectura de otros; nuestro objetivo es, clara y ambiciosamente, didáctico. Comprender o tener un modelo claro sobre la lectura permitiría arribar a la reflexión sobre buenas maneras de enseñar a leer a quien lee; esa es nuestra principal hipótesis: un modelo claro sobre cómo es la lectura y qué hacemos los lectores cuando leemos permitiría, en algún sentido, construir un horizonte de referencia común para que profesores y estudiantes interesados por leer de buena manera los textos que se ofrecen en una asignatura se propongan metas y acciones comunes.

Dos ideas propias de la reflexión didáctica motivan, entonces, este trabajo: la primera es que la didáctica es una disciplina atravesada por los problemas de la práctica (Feldman, 1999); son, efectivamente, los problemas de la enseñanza los que mueven las búsquedas de horizontes teóricos; la segunda es que hay teorías que permiten, mejor que otras, derivar tecnologías, ello es, "formas de o para el hacer" (Feldman, 1999). Ambas reflexiones ponen el acento en la relación entre la teoría y la práctica, y nos permiten justificar por qué releer a Eco si nuestro interés es enseñar o acompañar a otros a leer mejor; entendemos que la didáctica es una disciplina aplicada pero no en el sentido de que vuelve "adecuados" los conocimientos de otros campos para ser transmitidos sino que los vuelve "instrumentales", ello es, los reutiliza como lo haría una "teoría práctica": un cuerpo de saberes que está sujeto al rigor, sistematicidad y reflexión disciplinada propios de cualquier teoría, pero que son prácticos en tanto intentan conservar el contexto y los sentidos de la práctica, del tal o cual hacer, en el que aparecen los problemas. La teoría no orienta ni dirige la actividad práctica (Feldman y Palamidessi, 1995), sino a través de nuestras intenciones, de lo que hagamos o queramos hacer con ella.

La teoría de Eco, al menos la expresada en su *Lector in fabula*, nos permitiría no solo comprender lo que los lectores hacemos con los textos sino también pensar una tecnología didáctica para la lectura.

El Lector in fabula

Algunas ideas que desarrolla Eco en la citada obra resultan altamente motivadoras para pensar la lectura en contextos de práctica escolar o académica. Tomaremos algunas de ellas, y quizás de manera simplificada, atendiendo a la finalidad arriba esbozada: imaginar cómo puede un profesor acompañar a sus estudiantes en la lectura de un texto escrito, o un lector experto a otros lectores novatos.

La primera es, quizás, la que plantea que todo texto es una *máquina perezosa* que exige del lector un arduo *trabajo cooperativo* para colmar los múltiples espacios de lo que "no está dicho" o de lo que "ya está dicho" y, por lo tanto, no vuelve a decirse. Todo texto está incompleto, y hay que actualizarlo, completarlo en lo que no tiene o trae, con el trabajo de la lectura; en este sentido conviene remarcar que la lectura es un trabajo del lector (una intensa actividad, diríamos nosotros) que requiere de su parte de ciertos movimientos *cooperativos, activos y conscientes*.

La idea de una actividad intensa y voluntaria como condición inexcusable para operar con un texto, sustancia por naturaleza incompleta, y la caracterización de la lectura como un trabajo de "llenado de espacios en blanco" que coopera con el funcionamiento semiótico de un objeto (el texto) son también claves para pensar toda didáctica de la lectura: enseñar a leer consiste, entre otras cuestiones, en ayudar a que otro encuentre las mejores maneras de reponer eso que los textos no traen, de cooperar con su natural pereza semiótica. El trabajo de la lectura consiste, entonces, en rellenar los múltiples *espacios en blanco* que un texto trae, en reponer todo aquello que ya está dicho de antemano o no está dicho porque el autor ha supuesto que el lector debe saberlo.

Junto a esta idea de la lectura como "re/llenado" o trabajo cooperativo de completamiento, Eco plantea otra, más que significativa a nuestro entender: todo texto postula a su destinatario (a su lector) como condición indispensable para su significado.

El autor de un texto prevé cierto lector (precisamente su *lector modelo*) que representaría la competencia óptima para cooperar en la actualización del texto de la manera en que él ha previsto. El lector modelo no se identifica con el lector personal e histórico mejor dotado para leer un determinado texto, sino con el conjunto de aquellas estrategias interpretativas que mejor cooperarían con él para moverlo de su natural pereza y hacerlo funcionar en su plena potencia significativa. Todo texto, desde esta perspectiva, prevé a su lector modelo; ofrece instrucciones acerca de cuáles son las mejores estrategias cooperativas para hacerlo funcionar. La lectura implica, por tanto, la comprensión de cuál o cuáles estrategias de lectura requiere un texto para significar plenamente: para interpretar qué significa un texto es necesario comprender qué estrategias, o movimientos cooperativos, serán mejor conducentes en esa tarea; implica un trabajo en el que, fundamentalmente, el lector debe comprender qué herramientas tiene a disposición y cuál debe utilizar.

La lectura, entonces, implica un trabajo de *cooperación textual* en tanto requiere





de la actualización permanente de las intenciones que el enunciado contiene virtualmente y se da entre dos estrategias discursivas: la del autor, que ofrece señales e instrucciones en el texto para que este sea leído, y el lector, quien debe interpretar esas señales y actuar en consecuencia. Ello resulta capital para una didáctica de la lectura: enseñar a leer es, entre otras cuestiones, enseñar a interpretar lo que el texto requiere para ser interpretado, las instrucciones o señales que este emite en ese sentido, y actuar en consecuencia. La tarea de los profesores resulta, por tanto, la de acompañar a los lectores noveles a identificar esas señales que el texto presenta y la de ofrecer un repertorio de estrategias para actuar en consecuencia.

Los pasos cooperativos de la lectura

A partir de esas definiciones, Eco (1978) describe los pasos cooperativos básicos que un lector realiza para comprender e interpretar un texto, y que en cada caso particular adquirirá un relieve diferente conforme a las estrategias que su autor haya planeado.

Antes de ser leído, el texto se presenta como una manifestación lineal; en su superficie textual, aparece como una cadena más o menos indiferenciada de palabras. Es sobre esa cadena que el lector activará una serie de pasos e instrumentará diferentes códigos en el trabajo de su lectura.

La primera actividad consiste, pues, en definir las *circunstancias de enunciación* del texto; es la primera relación que el lector establece entre esa manifestación lineal y las *circunstancias posibles* en que el texto fue enunciado: qué intenciones pudo haber tenido quien escribió el texto, quién es su autor, cuál sería el lector típico de textos de esa clase, cuáles los rasgos más llamativos de su materialidad, etc. La primera gran hipótesis consiste, entonces, en anticipar quién, para qué y para quién, cómo, etc. escribió ese texto quien lo hizo. Esto resulta un buen aporte para la didáctica de la lectura: los lectores necesitan aprender a interpretar señales en el texto que le permitan construir una imagen lo más adecuada posible, aunque por cierto nunca definitiva, de todo aquello que rodeó la producción de un texto; ello permitirá sin dudas anticipar la tarea de lectura y tomar las previsiones en cada caso sobre el esfuerzo que le será requerido por el texto.

En este primer acercamiento al texto, el lector realiza una hipótesis acerca de la *identidad del mundo representado en él* y la deja en suspenso hasta que pueda establecer una afirmación definitiva. Es decir, hipotetiza acerca del carácter *real* o *ficcional* del texto que está leyendo, si se corresponde o no con determinado orden convencional del mundo conocido y compartido como real o no. Esta segunda actividad básica permite establecer el contrato fundante de la actividad de lectura: aceptar lo que se diga en orden a los parámetros de lo verdadero, falso o posible, o de lo más o menos verosímil. Si anticipa que va a leer una noticia sobre un hecho ocurrido o una demostración de un hecho fáctico el contrato de lectura será sensiblemente diferente a cuando intuya que está frente a un hecho literario o inventado.



A partir de esas primeras grandes actividades anticipatorias el lector emprenderá el arduo trabajo de actualizar las estructuras discursivas que el texto ofrece a partir de la aplicación de una serie de códigos y subcódigos, devenidos de su conocimiento sobre el mundo en general y/o sobre el lenguaje en particular a partir de sus enciclopedias personales disponibles. Comienza entonces el trabajo de "llenado" significativo de los blancos o huecos que el texto ofrece. Sin ánimo de exhaustividad y a los solos fines ilustrativos, mencionaremos algunas de esas estrategias decodificadoras que el lector activa en cada texto y que en cada caso particular podrán complejizarse o no conforme a la estrategia productiva de su autor.

1. La primera¹⁵ gran actividad es, sin dudas, de naturaleza lingüística: el lector recurre al sistema léxico que tiene disponible en forma de *diccionario* y localiza propiedades semánticas básicas de las palabras, expresiones y relaciones que el texto manifiesta o expresa. Ésta es la etapa básica de *decodificación* que todo lector realiza conforme a sus códigos léxico (diccionario) y gramatical de referencia: decodifica palabras, frases y oraciones completas. El desconocimiento del significado de alguna palabra o expresión en el plano textual, así como de las relaciones semánticas entre ellas, será un obstáculo importante en la tarea de cooperación lectora y que el lector de alguna u otra manera deberá esforzarse por salvar buscando en un diccionario convencional, preguntando a un lector especializado, infiriendo a partir de palabras cercanas, etc. Esta es una buena señal para quienes acompañan procesos de lectura en estudiantes nóveles: asegurarse de buenos procedimientos para que el diccionario que requiere el texto esté completo o disponible: los glosarios, las búsquedas compartidas, las explicaciones de términos técnicos, etc., ayudan en buena medida a esta tarea.

2. Otra actividad de naturaleza lingüística y cognitiva, la segunda siguiendo la enumeración iniciada, refiere a la actualización de las redes de *coherencia* que el texto establece. El lector desambigua ciertas expresiones (pronombres, conectores, sinónimos, etc.) y establece conexiones de significado entre las distintas partes de un texto a partir de señales más o menos explícitas de cohesión. Además, establece redes de significado entre distintos fragmentos de un texto (que se comparan entre sí, que expresan causas o efectos unos de otros, que asientan condiciones necesarias de algo expresado, etc.) restableciendo la coherencia con la cual aquel ha sido concebido. Actualizar estas señales no resulta muchas veces un trabajo simple que se deriva del significado léxico de ciertos conectores o expresiones (*entonces, luego, no obstante, etc.*) sino que requiere el establecimiento de conexiones más profundas entre fragmentos o porciones mayores de un texto. Los lectores inexpertos necesitan muchas veces ayuda específica para hacer consciente y reflexivo el trabajo en torno a las conexiones semánticas medulares de un texto (qué ocurrió antes y qué después, qué es causa y qué efecto de qué,

15. Decimos "primera" no en el sentido cronológico de la actividad de lectura sino a los fines de esta exposición donde, siguiendo a Eco, se parte de códigos relativos a la superficie lingüística de los textos hacia códigos más complejos relativos a la enciclopedia cultural e ideológica de los lectores. Sin dudas, los códigos que el lector instrumenta en la lectura son recursivos e iterativos: son interdependientes y se repiten una y otra vez.



qué se infiere de qué, qué se opone a qué, etc.); ello suele constituir muchas veces la posibilidad de ingresar a órdenes más complejos de la significación de un texto.

3. Existen también otras actividades de decodificación, relativas a universos discursivos o genéricos antes que lexemáticos, que permiten al lector anticipar u orientar su lectura. Sus enciclopedias personales, sus conocimientos de otros textos y géneros discursivos, le permiten reconocer algunas *convenciones retóricas o estilísticas* que prefiguran en buena medida no solo el tipo de texto que está leyendo sino también los esfuerzos que les serán requeridos en relación a él. Si lee en un texto "había una vez", realizará previsiones de lectura específicas y orientadas, diferentes sin dudas a cuando lea "Nos los representantes de...", o "Entre el Sr. X denominado en más el locador..."; en un caso, podrá concluir y anticipar que está al frente de un tipo de narración, mientras que en los otros de una proclama o de un contrato comercial.

Desde el punto de vista de una didáctica de la lectura, este tipo de de/codificación discursiva constituye una pieza valiosa en tanto quienes están iniciados en la producción e interpretación de discursos específicos (el científico, por ejemplo) y en el dominio de sus sistemas de codificaciones, representan quienes mejor pueden transmitir y hacer conscientes tales particularidades a quienes intentan ingresar a una comunidad discursiva; específicamente, quienes leemos y escribimos textos académicos como parte de nuestra actividad profesional podemos iniciar a otros en el conocimiento y práctica del sistema de codificación típico de ese tipo de discursos: la referencia a la voz de otros ("Acordamos con X cuando expresa que..."); las formas de aludir a algo ya anticipado para volver sobre el asunto ("En el capítulo X hacíamos alusión a...; cabe ahora reforzar la idea de..."); su metadiscursividad típica ("no es intención de este trabajo ahondar en..."); etc. El discurso académico conlleva múltiples tipos de señales y particularidades genéricas en pro de su legitimidad y validez que constituyen no solo normas para su producción y circulación sino también códigos particulares para su interpretación. La explicitación y el trabajo minucioso y anticipado en torno a esas particularidades (la cita, la referencia, la metadiscursividad, la personalidad/impersonalidad, la paratextualidad típica, etc.) constituyen herramientas valiosas para los lectores que intentan ingresar a una comunidad discursiva.

4. Siguiendo con la idea de Eco de la lectura como "completamiento de los espacios en blanco" del texto y del esfuerzo interpretativo que ello implica, las *inferencias* constituyen sin dudas el motor del movimiento cooperativo del lector. Una inferencia representa ese movimiento cognitivo que pone un significado allí donde este no está, ya sea por simple omisión o porque puede ser deducido. Las inferencias no constituyen un tipo de decodificación lingüística (como los diccionarios o los sistemas de cohesión gramaticales) ni referencias a ciertas convenciones de los géneros discursivos y su praxis; representan una sofisticada y demandante actividad intelectual según la cual el lector repone algo que no está dicho en razón de la natural economía discursiva de los textos que apela a toda la enciclopedia y estrategias de razonamiento disponibles. Algunas inferencias pueden ser resueltas por el conocimiento de ciertos *cuadros comunes* de conocimiento compartido; si un lector lee en un periódico que *hubo un asalto*

en un supermercado podrá reponer más o menos rápidamente lo que el texto no dice (qué es un supermercado) tomando como referencia la propia información experiencial (cómo son los supermercados, para qué los usa la gente, de qué y cómo se componen, etc.) sin necesidad quizás de búsquedas suplementarias. Un cuadro es, precisamente, una estructura de datos que sirve para representar una situación estereotipada de la vida real.

Ahora bien, lo común puede resultar una suposición del autor como parte de su estrategia discursiva, pero no ser tal para todos los lectores; aludiendo a universos discursivos específicos, nociones como "técnica", "mercado" o "tipo textual" quizás resulten cuadros comunes para algunos lectores iniciados en algunas disciplinas pero no para quienes todavía no lo son, y sobre ello descansará en buena medida la posibilidad de una inferencia feliz o no. Quienes están iniciados en el conocimiento de un campo discursivo específico y de sus cuadros comunes típicos, los profesores especializados por ejemplo, deberían velar para asegurarse de que lo común efectivamente así lo sea y evitar presuposiciones al respecto. Al igual que las convenciones propias del género discursivo que aludíamos más arriba, los cuadros comunes (nociones y teorías de base) de una disciplina son llaves de acceso sustantivas a la interpretación de un texto; explicitar esas nociones una por una (y no suponerlas) es una tarea valiosa con que los lectores especializados pueden acompañar a quienes se proponen ingresar a una comunidad discursiva.

5. Hay otro tipo de inferencias que no están basadas en conocimientos comunes sino en *cuadros intertextuales*; el lector completa algunos blancos textuales estableciendo relaciones entre lo que está leyendo y otros textos u otros tipos de textos, análogos o no. Las enciclopedias de lectura son claves para el establecimiento de relaciones entre los textos que se leen y los ya leídos: entre distintas obras del mismo autor, del mismo género, de la misma época o campo temático-discursivo, de distintas épocas, campos, temas y referencias. Estas relaciones son múltiples y se establecen en todas las direcciones: en torno al contenido, las convenciones discursivas, las formas, etc.

También, resultan una pieza clave para quienes acompañan tareas de lectura con intérpretes noveles: advertir estas relaciones, hacerlas explícitas o visitar los textos aludidos constituyen buenas estrategias para que los lectores especializados puedan cooperar con los recién iniciados. Reparar algún desconocimiento de estos en torno a algún texto citado, referenciado o aludido en otro texto, constituye un impulso más que significativo para cooperar en su interpretación.

6. Otro tipo de codificación, en orden a los movimientos cooperativos que toda lectura implica, es la *ideológica*: los lectores, aún sin proponérselo, proyectan en su lectura el propio sistema de valores y/o visiones de mundo de su propia cultura o de la cultura de pertenencia común; en tal sentido, ninguna lectura es inocente en tanto se lee siempre de acuerdo a un código cultural de referencia según el cual, el altruismo o la solidaridad, por ejemplo, podrían resultar valores positivos, o la mentira y la corrupción, negativos. Los textos movilizan universos ideológicos que no siempre son o están explícitos, que se hacen visibles a partir muchas veces de señales tácitas o difusas, y cuya interpretación impulsa o define





muchas veces el movimiento cooperativo de quien lee.

La interpretación de esas señales, la emergencia de estas configuraciones o la discusión sobre la múltiples formas en que los universos ideológicos pueden emerger en los textos, constituyen algunos de los aportes principales que los lectores especializados en un campo pueden efectivizar para acompañar a quienes se inician en él. Y no nos referimos solo a los "macrovalores" que organizan el universo de referencia como valores "positivos o negativos" sino a ciertas referencias teórico/ideológicas que organizan la matriz de muchos textos: estructuralismo, sociologismo, espiritualismo, marxismo, entre muchas otros "ismos" definen perspectivas teóricas y marcos de referencia que, advertidos por el lector, orientan la interpretación de los significados particulares de un texto. Muchas veces, son los lectores especializados o expertos quienes mejor pueden acompañar la interpretación de estos órdenes englobantes de significado.

7. Diccionarios, enciclopedias personales, relaciones internas (con lo dicho en otra parte del texto) o externas (con otros géneros, otros textos, otros universos de ideas, etc.) se activan necesariamente en el trabajo cooperativo que el lector emprende y conforman la matriz que permite construir el/los significado/s de un texto. Cada autor, en tanto productor estratégico de un texto según decíamos, postula un conjunto óptimo de iniciativas interpretativas para ser leído (su lector modelo); en otras palabras, un diccionario, una/s enciclopedia/s, un tipo de relaciones internas o externas, un tipo de asociaciones ideológicas, etc., que tienen mejor chance de cooperar con el texto. Enseñar a leer un texto implica, entre otras cuestiones, acompañar al lector a tomar las mejores decisiones e iniciativas que cooperen con la interpretación de los textos. Y quien está iniciado en el oficio de leer algún tipo de textos no es solo quien mejor puede moverse cooperativamente en el trabajo de su lectura sino también quien mejor puede acompañar a quienes aún no lo están en esa tarea; quien mejor puede interpretar las estrategias interpretativas que un texto demanda puede ayudar a otros a comprenderlas, evaluarlas y activarlas. Esa es la base de este trabajo y del ejercicio que a continuación presentamos: una didáctica de la lectura debe preocuparse por interpretar las estrategias interpretativas que cada texto postula para su lectura; el lector modelizado por cada texto es el horizonte de referencia para desarrollar procesos efectivos de lectura en quienes están iniciándose en esa labor.

8. A continuación proponemos el siguiente ejercicio: a partir de un texto de uso común en los circuitos académicos (un aula de los primeros años de una carrera universitaria) nos proponemos interpretar no lo que dice el texto sino cuál es el movimiento de lectura, el paso cooperativo, en términos de Eco, que un lector modelizado por el texto realizaría en cada instancia; luego, sistematizar ese trabajo cooperativo e inferir a partir de él estrategias didácticas; actividades de lectura que un profesor podría proponer a sus estudiantes en su formación como lectores de ese tipo de textos.

Proponemos, entonces, la lectura de un fragmento¹⁶ del texto "Neoestructuralismo

16. A los fines de este trabajo, focalizaremos solo un fragmento del texto aludido.

y paradigmas de política económica” de Osvaldo Néstor Feinstein¹⁷ cuya circulación es común en los primeros ciclos de las carreras de Economía de la UNC. A continuación, y a los solos fines de este ejercicio, presentamos el fragmento completo sobre el que, posteriormente, intentaremos inferir los movimientos cooperativos de un lector imaginario.

17. Osvaldo Feinstein es profesor del Máster en Evaluación de Programas y Políticas Públicas de la Universidad Complutense de Madrid, especialista en evaluación de políticas públicas.





Neoestructuralismo y paradigmas de política económica

Oswaldo Néstor Feinstein

1-Introducción

El propósito principal de este trabajo es presentar sintéticamente un conjunto de paradigmas de política económica importantes en la discusión actual, considerando en cada caso el diagnóstico, la estrategia, el marco teórico presupuesto y el marco teórico subyacente.

Se espera que a partir de este esfuerzo de síntesis resultará posible aprehender los enfoques en su totalidad y percibir también las semejanzas y las diferencias entre los mismos, así como sus limitaciones. De este modo se intentará contribuir a la elaboración de políticas apropiadas (y a la crítica de las inapropiadas). Para focalizar los esfuerzos tendientes a elaborar un marco sucedáneo se perfilan en la sección final algunos rasgos de un paradigma neoestructuralista.

El trabajo se inicia con una discusión acerca de la necesidad de paradigmas en la elaboración de la política económica y la función de los mismos. Las secciones siguientes presentan cuatro paradigmas de política económica: monetarismo, keynesianismo, economía de la oferta y estructuralismo. En la penúltima sección se considera el modo en que los paradigmas presentados encaran la situación de estancamiento. La sección final presenta otro enfoque: el neoestructuralismo.

2-Función y necesidad de paradigmas en la elaboración de políticas económicas

Los paradigmas de política económica (PPE) consisten en repertorios de orientaciones básicas que focalizan la atención en un conjunto limitado de variables independientes (instrumentos de política económica y variables exógenas) y variables dependientes (objetivos de política económica). El paradigma aporta una perspectiva y es como una lente a través de la cual se percibe la realidad. Así, un monetarista concentra sus esfuerzos en el análisis de la oferta monetaria y de las "imperfecciones" del mercado; un Keynesianista en el nivel de demanda efectiva; un ofertista en los impuestos que restan motivaciones de ahorro, la inversión y el

trabajo; un estructuralista en las rigideces institucionales. Estos paradigmas cumplen una función importante desde el punto de vista de la economía de pensamiento, ya que reducen de modo drástico la complejidad de lo real a un conjunto muy limitado de aspectos. En esta forma se facilitan considerablemente tanto el diagnóstico como la formulación de estrategias para la elaboración de políticas.

Cabe notar la interdependencia entre diagnóstico y estrategia. El diagnóstico es siempre intencionado; se lo formula desde una perspectiva determinada consciente o inconscientemente. Incluso cuando se limita a un mero inventario la descripción implica una selección y ésta a su vez presupone criterios de evaluación. A veces se cree que a partir de un diagnóstico "puro", de un estudio "positivo" (sin componentes normativos) se pueden obtener líneas de acción o elementos para una estrategia. Pero esto no es así. En efecto, aun si se pudiera realizar tal estudio absolutamente normativo, constituiría un salto lógico (un *non sequitur*) derivar recomendaciones. Como lo expresara David Hume, no es posible derivar el "deber ser" a partir del "ser"; hacerlo es incurrir en el llamado "sofisma naturalista". Para derivar recomendaciones de política es necesario que se introduzcan premisas valorativas en alguna parte del argumento. Lo que puede suceder (y sucede con frecuencia) es que dichas premisas estén implícitas.

Algunos autores han creído necesario que dichas valoraciones sean explicitadas por quienes formulan las recomendaciones. Pero es cuestionable la viabilidad de esta tarea. Lo importante es que se perciba con claridad que toda recomendación de política económica implica determinado (s) juicio (s) de valor, y como corolario, que al cambiar los juicios de valor pueden (aunque no necesariamente) cambiar las recomendaciones. La explicitación de estos juicios de valor podrá hacerse más eficazmente por los críticos de las posiciones que por sus defensores.

En resumen, todo paradigma selecciona un conjunto de variables en las cuales centra la atención. Considera algunas de éstas como independiente y otras como dependientes. Y esta selección generalmente se encuentra asociada a una visión del sistema. Una visión del modo en que funciona el sistema (un modelo de diagnóstico) y del núcleo de políticas y orientaciones básicas (estrategia). El diagnóstico proporcionará insumos clave para la estrategia; a su vez la estrategia condiciona el tipo de diagnóstico





que se lleva a cabo (“diagnóstico intencionado”). El cuadro siguiente sintetiza la discusión:

Cuadro 1. Componentes de los paradigmas de política económica

Nivel analítico:	<ul style="list-style-type: none"> -Variables independientes: Exógenas Instrumentos -Variables dependientes: Intermedias Objetivas
Nivel sintético:	<ul style="list-style-type: none"> - diagnóstico - estrategia

Hay pues una visión del funcionamiento del sistema que corresponde tanto a un conjunto de variables como de relaciones que vinculan dichas variables entre sí. O sea que estas relaciones analíticas guardan correspondencia con una visión sintética del modo de funcionamiento del sistema (por ejemplo, con el sistema de precios como un sistema de equilibrio, o con la oferta monetaria como una variable exógena).

Por cierto estas visiones están apoyadas en razonamientos económicos. Sin embargo, cabe observar que en algunos casos este apoyo es ilusorio y que en rigor la teoría invocada a veces incluso aporta argumentos en sentido contrario de los que se pretenden fundamentar. Este será uno de los aspectos que el presente trabajo intentará demostrar.

Los paradigmas constituyen marcos orientadores que dirigen la atención de modo selectivo. Y es precisamente en esta selectividad donde radica la fuerza y la debilidad de los paradigmas; la fuerza, porque simplifica la complejidad de lo real, suministrando un repertorio de preguntas y de pautas a seguir en su respuesta (por ejemplo preguntas acerca de la asignación de recursos y respuestas en términos del modo de funcionamiento del mercado); la debilidad, porque en algunas situaciones determinadas las preguntas que el paradigma sugiere pueden ser irrelevantes y lo mismo puede ocurrir con el tipo de respuesta hacia el cual se orienta el PPE; en estos últimos casos lo que queda en el umbral puede ser más importante que el campo de atención iluminado por el paradigma. Las secciones siguientes de este trabajo presentarán un conjunto de paradigmas. En las experiencias de política económica se presentan casos en los cuales resultaría difícil identificar el paradigma

dominante. Las políticas requieren a veces compromisos entre grupos sociales y el resultado puede ser un híbrido de filiación paradigmática cuestionable. Sin embargo, hay casos en que la hegemonía de un paradigma es nítida (lo cual está asociado con la conformación del bloque en el poder); además, con frecuencia en la discusión sobre política económica se encuentran grupos que se adhieren prácticamente sin reservas a alguno de los paradigmas por presentar. Por ello parece conveniente realizar una presentación sintética de los mismos con el fin de posibilitar su aprehensión global y tratando de identificar sus potencialidades y sus limitaciones. No se pretenderá realizar una evaluación de los resultados de la aplicación de estos paradigmas, tarea que excede los límites de este artículo.





A continuación, proponemos la relectura del texto por secuencias interpretando e imaginando cuál es el movimiento de lectura que el lector modelizado por el texto emprendería en cada tramo. Se trata de una labor que se propone no ya comprender lo que el texto dice sino hipotetizar cuál sería el paso cooperativo que un lector activaría en cada momento, para inferir, posteriormente, cómo ayudar a que un lector real pueda actuar de manera análoga a ese lector hipotético, supuesto por el texto. Se trata, en todo sentido, de un trabajo de “metalectura” en tanto interpreta hipotéticamente cómo se desenvuelve el trabajo de lectura de un lector, cómo en cada instancia o tramo textual objeto de la lectura el lector activa una estrategia interpretativa que le permitiría comprender lo que está leyendo, integrándolo con lo anteriormente leído y le permite avanzar en su recorrido. Es, sin lugar a dudas, una hipótesis de trabajo que puede resultar significativa para comprender cómo un lector, en este caso un lector previsto por el texto, activa relaciones, enciclopedias, códigos y un conjunto de conocimientos variados en su trabajo cooperativo con el texto.

En el cuadro que continúa exponemos, entonces, en dos columnas segmentos o tramos del texto objeto de la lectura y el movimiento que, hipotéticamente, el lector previsto activaría para interpretarlos.

Neoestructuralismo y paradigmas de política económica - Osvaldo Néstor Feinstein	Pasos para una lectura cooperativa
<p>1-Introducción</p> <p>El propósito principal de este trabajo es presentar sintéticamente un conjunto de paradigmas de política económica importantes en la discusión actual, considerando en cada caso el diagnóstico, la estrategia, el marco teórico presupuesto y el marco teórico subyacente.</p> <p>Se espera que a partir de este esfuerzo de síntesis resultará posible aprehender los enfoques en su totalidad y percibir también las semejanzas y las diferencias entre los mismos, así como sus limitaciones. De este modo se intentará contribuir a la elaboración de políticas apropiadas (y a la crítica de las inapropiadas). Para focalizar los esfuerzos tendientes a elaborar un marco sucedáneo se perfilan en la sección final algunos rasgos de un paradigma neoestructuralista.</p>	<p>1) El lector lee con detenimiento la Introducción.</p> <p>Antes que nada, el lector reconoce que la Introducción es un segmento valioso en tanto le ofrece un mapa inicial que esboza a grandes rasgos no solo el contenido del texto cuya lectura emprenderá sino también el modo en que el autor lo ha concebido y escrito, y el tipo de lectura que le será requerida.</p> <p>En efecto, en la introducción el autor hace referencia explícita a los núcleos temáticos de su texto: diagnóstico, estrategia y marcos teóricos de diferentes paradigmas de política económica de discusión actual: <i>monetarismo, keynesianismo, economía de la oferta y estructuralismo</i>; luego <i>estanflación y neoestructuralismo</i> hacia el final); Y también destaca que es una presentación sintética (no profunda ni extensa) con el sentido de que el</p>

El trabajo se inicia con una discusión acerca de la necesidad de paradigmas en la elaboración de la política económica y la función de los mismos. Las secciones siguientes presentan cuatro paradigmas de política económica: monetarismo, keynesianismo, economía de la oferta y estructuralismo. En la penúltima sección se considera el modo en que los paradigmas presentados encaran la situación de estanflación. La sección final presenta otro enfoque: el neoestructuralismo.

lector pueda contar con los enfoques en su totalidad y pueda apreciar sus semejanzas y diferencias en pro de la elaboración de políticas apropiadas. Aun cuando el autor explicita que es una presentación sintética, el lector queda alertado de que se trata de una **exposición teórica** diversificada (no es la narración de un caso, sino varias teorías condensadas) y advierte qué tipo de lectura le será requerida (atenciosa, razonada, concienzuda, etc.)

2) El lector hipotetiza una posible estructura para la presentación de cada paradigma que parece ser continua: el **diagnóstico** de cada paradigma, la **estrategia** (el paradigma en sí) y el **marco teórico y sociopolítico** de cada uno. Anticipa que estos tres elementos organizarán u ordenarán la lectura cuando avance en el desarrollo de cada paradigma; hipotetiza que sobre cada paradigma económico, se realizará un diagnóstico, se definirá en que consiste la estrategia propia del paradigma en sí y se ofrecerá un marco teórico y político para completar la comprensión. Para confirmar su hipótesis recorre rápidamente el texto para ver si tales elementos (diagnóstico, estrategia y marcos) están explícitos en él (a manera de subtítulos, por ejemplo).

3) Dada la centralidad del término, el lector se pregunta **qué es un paradigma** y busca en sus **conocimientos previos** ejemplos de otros paradigmas, económicos o generales (paradigmas ideológicos, culturales, estéticos, lingüísticos, etc.), que le permitan comprender o definir con alguna precisión el lexema clave que parece ser capital en todo el texto. Es posible que, aun cuando conozca el significado general del término, busque mayor





	<p>precisión en enciclopedias de uso común o especializado.</p> <p>4) Posiblemente, el lector relea cuáles serán esos paradigmas que va a tratar el texto en detalle para tener una idea inicial de conjunto y activar alguna idea previa en relación a ellos: monetarismo, keynesianismo, economía de la oferta y estructuralismo.</p> <p>También, advierte que hacia el final se presentará un análisis en conjunto sobre la estanflación e intenta activar algún conocimiento primario en torno a tal noción; en caso de no contar con esa información o que ella sea poco precisa, es posible que intente, por ejemplo, asociarlo con alguna expresión conocida (inflación, deflación, etc.)</p> <p>6) El lector advierte que además de los cuatro paradigmas mencionados cerrará con un último enfoque (el neoestructuralismo) y es posible que se pregunte por qué dice que el último es un enfoque y no otro paradigma; hipotetiza que enfoque y paradigma son términos análogos y que, de no serlo, el autor precisará la distinción.</p> <p>7) Después de estos movimientos en torno a la Introducción, comienza a leer el texto, avanzando paso a paso y sin saltar nada.</p>
<p>2-Función y necesidad de paradigmas en la elaboración de políticas económicas.</p> <p>Los paradigmas de política económica (PPE) consisten en repertorios de orientaciones básicas que focalizan la atención en un conjunto limitado de variables independientes (instrumentos de política económica y variables exógenas) y variables dependientes (objetivos de política</p>	<p>El lector lee detenidamente el 1° párrafo</p> <p>Advierte que hay una definición técnica de "paradigma" y decide leerla con atención puesto que identifica que su comprensión es clave y asegurará buena parte de la comprensión del tema central (los paradigmas de política económica)</p>

<p>económica). El paradigma aporta una perspectiva y es como una lente a través de la cual se percibe la realidad. Así, un monetarista concentra sus esfuerzos en el análisis de la oferta monetaria y de las "imperfecciones" del mercado; un keynesianista en el nivel de demanda efectiva; un ofertista en los impuestos que restan motivaciones de ahorro, la inversión y el trabajo; un estructuralista en las rigideces institucionales.</p>	<p>También identifica una comparación ("es como una lente") a la cual presta especial atención por considerarla un complemento de la definición. Definición y comparación, resultarán la clave de entrada al texto, para comprender la noción principal, y el lector advierte que en el éxito de ese inicio descansa buena parte del éxito de la comprensión de todo o buena parte de lo que sigue. Por ello, lee y relee los ejemplos de "lentes" de cada paradigma (qué mira cada uno) intentando comprender la especificidad de cada uno según lo que mira. Para ayudarse en esa tarea es posible que anote al margen del texto algún esquema simple que le permita mantener las relaciones leídas: monetarista / oferta monetaria; keynesianismo / demanda; ofertismo / impuestos; estructuralismo / institucionalidad</p>
<p>Estos paradigmas cumplen una función importante desde el punto de vista de la economía de pensamiento, ya que reducen de modo drástico la complejidad de lo real a un conjunto muy limitados de aspectos. En esta forma se facilitan considerablemente tanto el diagnóstico como la formulación de estrategias para la elaboración de políticas.</p>	<p>El lector lee detenidamente el 2° párrafo</p> <p>Advierte que el sentido de este párrafo consiste en comprender para qué sirven los paradigmas. Presta especial atención también a este párrafo que cree complementario del anterior: qué son y para qué sirven los paradigmas de política económica.</p> <p>Hay una expresión que considera especialmente importante tanto para comprenderla plenamente como para mantenerla disponible (y remarcarla, si es necesario): (los paradigmas) "<i>reducen la complejidad de lo real a un conjunto muy limitado de aspectos</i>". Es posible que al costado del texto anote también "<i>¿Para qué sirven los paradigmas?</i>"</p>
<p>Cabe notar la interdependencia entre diagnóstico y estrategia. El diagnóstico es siempre intencionado; se lo formula</p>	<p>El lector lee detenidamente el 3° párrafo.</p>





desde una perspectiva determinada consciente o inconscientemente. Incluso cuando se limita a un mero inventario la descripción implica una selección y ésta a su vez presupone criterios de evaluación. A veces se cree que a partir de un diagnóstico "puro", de un estudio "positivo" (sin componentes normativos) se pueden obtener líneas de acción o elementos para una estrategia. Pero esto no es así. En efecto, aun si se pudiera realizar tal estudio absolutamente normativo, constituiría un salto lógico (un *non sequitur*) derivar recomendaciones. Como lo expresara David Hume, no es posible derivar el "deber ser" a partir del "ser"; hacerlo es incurrir en el llamado "sofisma naturalista". Para derivar recomendaciones de política es necesario que se introduzcan premisas valorativas en alguna parte del argumento. Lo que puede suceder (y sucede con frecuencia) es que dichas premisas estén implícitas.

Advierte que la clave de comprensión de este párrafo resulta de la relación entre **diagnóstico y estrategia**.

Se detiene especialmente en las *características de un diagnóstico* (intencionado, implica una selección, etc.); posiblemente las remarca en el texto mismo o las destaca al costado.

Se detiene también en una frase que, al menos en el inicio, rompe la relación que había anticipado entre diagnóstico y estrategia: "A veces se cree que a partir de un diagnóstico "puro", de un estudio "positivo" (...) se pueden obtener líneas de acción o elementos para una estrategia. Pero esto no es así." Esto lo pone en alerta para no caer en una relación simplificada y unívoca entre diagnóstico y estrategia, anticipando que la relación es más compleja. Posiblemente remarque esa frase o la destaque al margen.

Lee con detenimiento la cita indirecta de Hume ("*no es posible derivar el deber ser del ser*") y pone especial atención en ella: efectivamente, su experiencia lectora le indica que las citas suelen tener una función clave en los textos académicos o científicos y que los autores generalmente las eligen especialmente para cifrar un significado central: en este caso, infiere que el autor la seleccionó para reforzar la idea previa de que el diagnóstico y la estrategia no se relacionan naturalmente, y reforzar el alerta anterior de no vincular unívocamente ambos términos o conceptos.

Lee nuevamente con detenimiento la frase "*es necesario que se introduzcan premisas valorativas*" e infiere que el "aspecto valorativo" es lo que impide la relación natural entre el diagnóstico

	<p>y estrategia. Intenta conservar (al margen por ejemplo con algún esquema simple) la relación entre diagnóstico, estrategia y valoración". El alerta tiene un significado más completo: entre un diagnóstico y una estrategia económica hay un elemento subjetivo, una valoración (no es una relación exacta ni mecánica).</p>
<p>Algunos autores han creído necesario que dichas valoraciones sean explicitadas por quienes formulan las recomendaciones. Pero es cuestionable la viabilidad de esta tarea. Lo importante es que se perciba con claridad que toda recomendación de política económica implica determinado (s) juicio (s) de valor, y como corolario, que al cambiar los juicios de valor pueden (aunque no necesariamente) cambiar las recomendaciones. La explicitación de estos juicios de En resumen, todo paradigma selecciona un conjunto de variables en las cuales centra la atención. Considera algunas de éstas como independiente y otras como dependientes. Y esta selección generalmente se encuentra asociada a una visión del sistema. Una visión del modo en que funciona el sistema (un modelo de diagnóstico) y del núcleo de políticas y orientaciones básicas (estrategia). El diagnóstico proporcionará insumos clave para la estrategia; a su vez la estrategia condiciona el tipo de diagnóstico que se lleva a cabo ("diagnóstico intencionado"). El cuadro siguiente sintetiza la discusión: valor podrá hacerse más eficazmente por los críticos de las posiciones que por sus defensores.</p>	<p>El lector lee detenidamente el 4° párrafo.</p> <p>Busca una frase potente del párrafo que le permita comprenderlo, y la halla en la que inicia con "<i>Lo importante es que se perciba con claridad que...</i>" La lee con detenimiento en tanto hay una prevención explícita del propio autor sobre lo que está planteando que refuerza sus propios alertas, y que refuerza, completa y se integra con la comprensión del párrafo anterior: entre diagnóstico y estrategia hay "algo" relativo al valor (juicio de valor, una valoración) que impido que se relacionen mecánicamente.</p> <p>Es posible que decida resaltar esta frase y/o registrar al margen del texto con algunos signos las expresiones "política económica / juicios de valor / relatividad"</p>
	<p>El lector lee detenidamente el 5° párrafo.</p>





	<p>Advierte que el autor plantea un resumen de lo antes dicho y presta especial atención ya que puede favorecer la comprensión de lo que venía leyendo (destaca la expresión "en resumen").</p> <p>Advierte que, además de los dos términos ya mencionados ("diagnóstico y estrategia"), hay otras dos expresiones que aparecen por primera vez: "variables independientes y dependientes" y "sistema". Estas parecen caracterizar o estructurar los paradigmas.</p> <p>También, agrega otro elemento a la relación diagnóstico/estrategia: no solo dependen de elementos valorativos sino que son relaciones de doble sentido: uno condiciona al otro y viceversa.</p> <p>Establece algún esquema provisorio que vincule las expresiones: "paradigma, diagnóstico, estrategia, variables dependiente y variables independiente" y que le permita conservar esas relaciones y tenerlas a mano para proseguir con la lectura.</p>
<p>Cuadro 1. Componentes de los paradigmas de política económica</p> <p>Nivel analítico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Variables independientes: <ul style="list-style-type: none"> Exógenas Instrumentos - Variables dependientes: <ul style="list-style-type: none"> Intermedias Objetivas <p>Nivel sintético:</p> <ul style="list-style-type: none"> - diagnóstico - estrategia 	<p>El lector lee detenidamente el cuadro 1</p> <p>Evalúa si el esquema ayuda a organizar los elementos anteriores de otra manera y decide si detenerse en el cuadro o seguir con la lectura.</p>

<p>Hay pues una visión del funcionamiento del sistema que corresponde tanto a un conjunto de variables como de relaciones que vinculan dichas variables entre sí. O sea que estas relaciones analíticas guardan correspondencia con una visión sintética del modo de funcionamiento del sistema (por ejemplo, con el sistema de precios como un sistema de equilibrio, o con la oferta monetaria como una variable exógena).</p>	<p>El lector lee detenidamente el 6° párrafo.</p> <p>Advierte que la expresión "pues" anticipa alguna conclusión de algo planteado anteriormente y lee con atención lo que continúa. Confirma su hipótesis interpretativa previa: un sistema depende de variables (no es fijo). Presta especial atención a la expresión "o sea" esperando una paráfrasis clarificadora: "estas relaciones analíticas" (relaciones que vinculan variables) ofrecen una visión sintética del sistema. Presta especial interés al "por ejemplo" invocado, intentando clarificar la relación sistema de precios=equilibrio y oferta monetaria=variable exógena.</p> <p>Lee detenidamente la relación entre los términos "sistema" "variables" "relaciones" y vuelve al cuadro anterior e intenta establecer relaciones significativas entre el párrafo y el cuadro 1.</p>
<p>Por cierto estas visiones están apoyadas en razonamientos económicos. Sin embargo, cabe observar que en algunos casos este apoyo es ilusorio y que en rigor la teoría invocada a veces incluso aporta argumentos en sentido contrario de los que se pretenden fundamentar. Este será uno de los aspectos que el presente trabajo intentará demostrar.</p>	<p>El lector lee detenidamente el 7° párrafo.</p> <p>Evalúa si conviene detenerse en él o pasar al siguiente ya que es una especie de expansión o comentario del anterior para tomar una decisión: pasar al siguiente o detenerse en él porque retoma el concepto central: "paradigma". La expresión "por cierto" le da la pauta del tono confirmatorio que tiene respecto de lo anterior; la expresión "sin embargo" lo alerta de una posible oposición. La frase refuerza el alerta en pensar el razonamiento económico (diagnóstico-paradigma) como exacto o natural. El metatexto (...este trabajo intentará demostrar) constituye un punto significativo de uno de los objetivos centrales</p>





	<p>que el autor imprimió a su escrito: la complejidad de las relaciones entre ciertas visiones simplificadas de la economía y los razonamientos económicos y la posibilidad de que ambas se contradigan.</p>
<p>Los paradigmas constituyen marcos orientadores que dirigen la atención de modo selectivo. Y es precisamente en esta selectividad donde radica la fuerza y la debilidad de los paradigmas; la fuerza, porque simplifica la complejidad de lo real, suministrando un repertorio de preguntas y de pautas a seguir en su respuesta (por ejemplo preguntas acerca de la asignación de recursos y respuestas en términos del modo de funcionamiento del mercado); la debilidad, porque en algunas situaciones determinadas las preguntas que el paradigma sugiere pueden ser irrelevantes y lo mismo puede ocurrir con el tipo de respuesta hacia el cual se orienta el PPE; en estos últimos casos lo que queda en el umbral puede ser más importante que el campo de atención iluminado por el paradigma.</p>	<p>El lector lee detenidamente el 8° párrafo.</p> <p>Identifica una nueva definición de "paradigma" y le presta especial atención para avanzar en la comprensión de lo que es un paradigma económico y sus características: son marcos orientadores y selectivos (lo liga con la idea de "lentes" anunciada previamente. De esa selectividad se deducen otras dos características: la fuerza y la debilidad posibles; su <i>fuerza</i> = simplifica la realidad y genera respuestas; su <i>debilidad</i> = puede generar respuestas irrelevantes.</p> <p>La caracterización se va complejizando (diagnóstico, paradigma, variables, valoración, fortaleza, debilidad, etc.) La resalta de alguna manera y/o la transcribe al costado (paradigma / fuerza + debilidad)</p>
<p>Las secciones siguientes de este trabajo presentarán un conjunto de paradigmas. En las experiencias de política económica se presentan casos en los cuales resultaría difícil identificar el paradigma dominante. Las políticas requieren a veces compromisos entre grupos sociales y el resultado puede ser un híbrido de filiación paradigmática cuestionable. Sin embargo, hay casos en que la hegemonía de un paradigma es nítida (lo cual está asociado con la conformación del bloque en el poder); además, con frecuencia en la discusión sobre política económica se encuentran grupos que se adhieren</p>	<p>El lector lee detenidamente el 9° párrafo.</p> <p>Advierte a partir del metatexto ("las secciones siguientes de este trabajo...") cómo seguirá el texto desarrollando un conjunto de paradigmas de determinada manera (sintética) y con un objetivo (identificar potencialidades y limitaciones).</p> <p>Rescata un nuevo alerta explicitado por el autor: la dificultad para identificar dominancias. Ello establece una nueva caracterización de los paradigmas que agrega a las anteriores: "nítidos"</p>

<p>prácticamente sin reservas a alguno de los paradigmas por presentar. Por ello parece conveniente realizar una presentación sintética de los mismos con el fin de posibilitar su aprehensión global y tratando de identificar sus potencialidades y sus limitaciones. No se pretenderá realizar una evaluación de los resultados de la aplicación de estos paradigmas, tarea que excede los límites de este artículo.</p>	<p>o "híbridos". Intenta establecer un esquema integrador que relacione los conceptos desarrollados al momento, sus relaciones y las características planteadas: paradigma, diagnóstico, valoración, variables dependientes/independientes, fuerza/debilidad, nítidos/híbridos.</p> <p>Hacia el final, el metatexto (<i>parece conveniente realizar una presentación sintética...conelfinde...Nosepretenderá...</i>) le permite advertir y anticipar lo que vendrá (una síntesis, no una evaluación de resultados) así como hipotetizar algunas previsiones sobre el tipo de lectura que se le requerirá: concentrada, conceptual, pero no "excedida en sus alcances".</p>
---	---

El ejercicio realizado, hipotetizar los movimientos de lectura de un lector modelizado por el texto, permite comprender que las tareas básicas en las que este coopera con el significado del texto son principalmente y entre otras:

- Identificar informaciones anticipatorias acerca de lo que se va leer seguidamente.
- Reconocer alguna recurrencia (o no) en la presentación de los temas expuestos para ordenar el movimiento de lectura. Inferir las modalidades de lectura que el autor ha previsto para el texto (lectura concienzuda y detenida, o de colecta de información, o bien relajada y de disfrute) y, en consecuencia, prepararse para leer de una manera y no de otra.
- Advertir algunos segmentos discursivos claves (como las definiciones, las comparaciones, los resúmenes, las conclusiones, los títulos y subtítulos, etc.) y tomar decisiones al respecto, ya sea leerlas con detenimiento, releerlas, resaltarlas, etc.
- Buscar "segmentos potentes" (frases, palabras, etc.) que concentran buena parte del sentido del texto o que, al menos, le aseguran la comprensión provisoria de lo que está leyendo.
- Advertir las intenciones comunicativas particulares que habría tenido el autor en cada tramo (exponer el diagnóstico de algo, por ejemplo, para comenzar a discurrir sobre un tema) y tomar las decisiones necesarias al respecto (leer con detenimiento el segmento, inferir qué se continúa, etc.).





Evaluar permanentemente qué hacer frente a momentos críticos de la lectura (momentos de incompreensión o de comprensión dificultosa): detenerse y releer una y otra vez, o seguir con la lectura a la espera de que a futuro se fortalezca o clarifique la interpretación.

- Advertir relaciones de *consecuencia* (lo que está leyendo se continúa argumentativamente con lo que venía planteando el autor expandiéndolo, confirmándolo o reforzándolo); *oposición* (a partir de alguna marca –“sin embargo”; “no obstante”; etc.- se establece que lo que se continúa es opuesto o tiene un sentido visiblemente diferente a lo que se discurría hasta entonces); o *integrativas* (“en resumen”, en conclusión, etc.) que plantean condensaciones de significado de lo leído anteriormente.

- Identificar segmentos *metatextuales* donde el autor “habla sobre el mismo texto que está escribiendo” (“en este trabajo se plantea...”, “no es nuestra intención desarrollar...”, “...excedería los límites de este texto...”, etc.) y le permite realizar previsiones de lectura: focalizar las intenciones particulares del texto, comprender sus límites temáticos, no esperar ni buscar algo que no está desarrollado, etc.

- Realizar *esquemas provisionarios* (cuadros, gráficos, etc.) o resaltar frases en el margen del mismo texto o en otro espacio, que sirven de soporte o ayuda para seguir leyendo: permiten volver sobre ellos cuando sea necesario, ser comparados con información nueva que el texto agrega y expandir el esquema si resulta necesario, etc.

La comprensión de cómo serían algunos movimientos claves o básicos del lector modelizado por un texto constituye una hipótesis interesante de trabajo para un profesor o para un lector experimentado que acompañe a otro lector recién iniciado en el trabajo de lectura de cualquier texto o de un texto académico en particular; ello le permite orientar, si no todas, buena parte de ese trabajo de acompañamiento, haciendo explícitas y proponiendo esas mismas actividades, y orientándolo en su realización hasta que el lector menos experimentado gane en autonomía.

Entre otras tareas, el profesor o el lector experimentado pueden:

- Proponerle al lector que lea con detenimiento los paratextos (títulos, gráficos, introducciones, etc.), que anticipe significados, sentidos o temas específicos, y prefigure “movimientos” de lectura (leer para compilar información, leer concienzuda y detenidamente para interpretar argumentos a favor o en contra de algo, leer rápidamente disfrutando un momento, etc.).

- Establecer con él un “plan de lectura” explícito: cómo se va a leer, qué se va a hacer primero, durante y después de la lectura, dónde conviene detenerse, qué hacer en los intervalos de lectura, etc.

- Activar en el lector inferencias anticipatorias sobre “qué espera encontrar” en el texto: ejercicios, cálculos, análisis de casos, exposiciones y definiciones teóricas, opiniones y argumentos, ironías, información densa, etc.

- Alertar sobre qué se le va a pedir al lector, qué tipo de actividad será la más requerida: abstraer, leer con detenimiento y releer, tomar alguna nota, detenerse en algunas partes, buscar información anexa, etc.

Proponerle al lector que lea con detenimiento los paratextos (títulos, gráficos, introducciones, etc.), que anticipe significados, sentidos o temas específicos, y prefigure “movimientos” de lectura (leer para compilar información, leer concienzuda y detenidamente para interpretar argumentos a favor o en contra de algo, leer rápidamente disfrutando un momento, etc.).

- Establecer con él un “plan de lectura” explícito: cómo se va a leer, qué se va a hacer primero, durante y después de la lectura, dónde conviene detenerse, qué hacer en los intervalos de lectura, etc.

- Activar en el lector inferencias anticipatorias sobre “qué espera encontrar” en el texto: ejercicios, cálculos, análisis de casos, exposiciones y definiciones teóricas, opiniones y argumentos, ironías, información densa, etc.

- Alertar sobre qué se le va a pedir al lector, qué tipo de actividad será la más requerida: abstraer, leer con detenimiento y releer, tomar alguna nota, detenerse en algunas partes, buscar información anexa, etc.

- Ayudar a advertirle las estructuras secuenciales que suelen presentar los textos: capítulos, párrafos, esquemas de apoyo, etc.

- Acompañar al lector a activar, antes de emprender la lectura del texto, algunos conocimientos básicos y previos (en el caso del texto leído, por ejemplo, sobre qué es un paradigma, un diagnóstico, una estrategia, un marco teórico y un marco sociopolítico, etc.). Esa activación de conocimientos previos puede proponerse a partir de lluvia de ideas y discusiones colectivas, de búsquedas enciclopédicas compartidas, de búsquedas de ejemplos de otros contextos o textos, de análisis compartido de ejemplos ilustrativos, de la realización de cuadros organizadores de los términos claves, etc.

- Proponerle actividades de reconocimiento de todo el texto antes de leerlo a partir de una lectura exploratoria previa para reconocer sus partes, sus paratextos, con el apoyo de esquemas o cuadros con los títulos y subtítulos del texto, etc.

- Ayudar al lector a concentrar la atención en algunos párrafos o expresiones claves que él, como lector experimentado del texto, cree conveniente en tanto condensan significados importantes del texto.

- Asistir al lector en modalidades diversas de búsquedas





enciclopédicas para aclarar o concentrar la atención en términos relevantes del texto; ello implica indagar qué conocimientos previos tiene sobre tales cuestiones, animarlo a buscar asociaciones con otros conocidos (por ej. estanflación/inflación), proponerle que realice mapas semánticos con características o con algunos términos asociados a ciertos conceptos o expresiones (términos derivados de “-flación” por ejemplo), proponerle búsquedas en textos adjuntos (diccionarios, páginas web, etc.); asistirlo en la realización de esquemas que se irán completando durante la lectura (por ej. PARADIGMAS / monetarismo, keynesianismo, economía de oferta, estructuralismo, etc.)

- Proponer “altos” en la lectura donde el lector pueda o deba detenerse y compartir con otros lectores los significados e hipótesis de lectura construidas hasta el momento.

- Advertir a los lectores el significado y valor de determinadas estrategias comunicativas que se concentran en algunos segmentos (ejemplos, comparaciones, citas textuales, etc.), y proponerles relecturas o estrategias para su buena interpretación.

- Invitar a los lectores a proponer títulos imaginarios a párrafos o segmentos del texto que concentren el significado de porciones menores y potentes del texto, y compartir esas producciones con otros lectores.

- Proponer la relectura de determinados segmentos que previamente ha evaluado como claves y que por tal requieren de una nueva lectura.

- Plantear situaciones o casos más o menos conocidos que permita a los lectores proyectar y/o reinterpretar algunas ideas abstractas o teóricas que el texto plantea; en el mismo sentido, construir definiciones, ejemplos o comparaciones sobre cuestiones que el autor no ha previsto, y compartirlas tanto con el lector especializado como con los otros lectores.

- Establecer situaciones colectivas de lectura para algunos tramos del texto que articulen lecturas compartidas entre varios lectores que han seleccionado previamente algunas frases, términos o conceptos dignos de ser rescatados.

- Proponer esquemas vacíos para que los lectores los completen mientras recuperan y organizan en ellos lo leído, y para que posteriormente los lectores compartan esas producciones entre ellos.

- Motivar las discusiones acerca del sentido que los lectores infieren sobre algunos tramos del texto (párrafos, frases, etc.) tanto en sí como en relación al texto global o a su función discursiva dentro en el texto global (por qué el autor los habrá escrito como lo hizo y lo escribió en esa parte del texto).

- Proponer a los lectores la escritura parafraseada de algunos tramos del texto, intentando con otras palabras mantener y/o

reconstruir el significado de ese segmento para compartir posteriormente esas producciones con los otros lectores-escritores.

Esas y otras tantas actividades permiten pensar en algunas directrices de la tarea de enseñar a leer a otros:

- No habría que suponer que los lectores menos experimentados leen de igual manera o realizan las mismas actividades interpretativas que los lectores más experimentados.
- Pensar en los propios procesos de lectura, en lo que hacemos y cómo lo hacemos cuando leemos, permite a los lectores experimentados idear actividades para y durante la lectura de otros menos experimentados.
- Pensar qué estrategias particulares demanda la interpretación de textos específicos a los lectores que esos mismos textos modelizan, ayuda a pensar buenas maneras de leer y buenas actividades de lectura para todos los lectores.

Al menos en el inicio de un trabajo compartido y hasta tanto los lectores noveles sean autónomos en su trabajo, conviene la presencia activa de un lector experimentado que proponga actividades para la lectura, ya sea antes, durante o después de ella, como algunas de las que se presentaron más arriba u otras tantas que pudiese imaginar.

Muchas de esas tareas implican compartir el trabajo con otros, rompiendo por algunos momentos la soledad o el aislamiento con que suelen leerse los textos escritos en ámbitos escolares o académicos. De igual manera, implica romper ciertas tradiciones donde los lectores leen fuera del espacio de las clases porque lo más importante en ellas está en lo que el docente tiene para decir y no lo que los lectores entienden de los textos que leen y lo que dicen de ellos. Ello cuestiona, de alguna manera, la hegemonía de la palabra expositiva de los profesores en las clases (al menos las del nivel superior) y la necesidad de compartir esa única palabra con lo que los textos "dicen" y los lectores "dicen de ellos" cuando los leen. Implica darle la voz a los textos y a sus lectores o, al menos, compartirla frecuentemente.

No hay demasiadas posibilidades de formar mejores lectores si no damos a leer mucho, si no leemos siempre y si no damos la posibilidad de hacerlo muchas veces con otros. Pero tampoco, si los que sabemos leer no ofrecemos pistas sobre cómo hacerlo ni dejamos hablar a los lectores sobre lo que cada cual cree o piensa que los textos dicen o sobre las maneras en que estos pueden ser leídos. No hay muchas formas de aprender cómo un lector experto lee si este no muestra lo que hace ni cómo lo hace; esto es una buena invitación para que otros intenten leer y hacer lo propio.



Bibliografía

AAVV (2014). *Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias, y voces*. En G. Giménez, D. Luque y M. Orellana (comp.) *Leer y Escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces*. Córdoba: UNC. Recuperado de <https://goo.gl/N4YrsX>

Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Benvegnú, M. A. y Espinoza A. M. (2012). "Alcances y dificultades de las tutorías en la universidad". *Espacios de Docencia. Publicación de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente*. Dto. Educación UNLu. N° 3, abril 2012.

Brunetti, P., Stancato, C., y Subtil C. (2002). *Lectores y Prácticas. Maneras de leer de los ingresantes universitarios*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Carlino, P. (2005): *Leer y escribir en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Eco, U., (1993). *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Ezcurra A. M. (2013). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Buenos Aires, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Feldman D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Giménez, G. (2005). *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Córdoba: Edit. Universitas. Facultad de Filosofía y Humanidades.

Giménez, G. (2011). "Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad". En F. Ortega (comp.) *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra Ediciones.

Giménez, G. (2014). "La lectura y escritura de textos en las prácticas universitarias. Más reflexiones en torno a un viejo problema". En G. Giménez, D., Luque y M. Orellana (comp.) *Leer y Escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Nogueira, S. (2013). "Sentidos de 'integración' de la lectura en la universidad: de la comprensión y producción de textos a la organización de equipos docentes". En A. Abadi A. et al, *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. UNGS. Cuadernos de la Lengua.



Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica. México.

Robledo, B. H. (2013): "Reflexiones sobre textos en contextos violentos". En A. Abadi A. et al, *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. UNGS. Cuadernos de la Lengua.





Luciana Juaneu

lucianajuaneu@gmail.com

Facultad de Psicología (UNC)

¿Cómo favorecemos los docentes la alfabetización académica? Lectura y escritura en la universidad y estrategias de enseñanza

El presente texto transmite los principales resultados de mi trabajo de investigación para acceder al título de Maestría en Educación, pero además de ello, busca transmitir la experiencia con la lectura y la escritura que como docente, y como investigadora después, fui recogiendo a lo largo de varios años de trabajo en el aula y que me llevó a la elaboración de la tesis en torno a las problemáticas de la alfabetización académica y las estrategias que utilizan los docentes en sus clases. Finalmente la reflexión respecto de los datos analizados me permitió pensar algunas propuestas o líneas de acción posibles para la mejora de estas estrategias esenciales para el aprendizaje.

El punto de partida fueron las inquietudes conocidas y compartidas con los colegas





docentes: ¿Por qué los alumnos no leen los textos que les proponemos?, ¿Por qué aquello que parecía comprendido cuando conversábamos en el aula de trabajos prácticos no logran expresarlo por escrito?, ¿Por qué llegan al examen final sin identificar con precisión los autores de los textos y las principales ideas de los mismos?

En este caso la investigación tomó como muestra dos asignaturas de la Licenciatura en Psicología, de dos instituciones universitarias (Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Psicología y otra institución universitaria privada de la ciudad capital) en materias de objetivos, contenido y bibliografía muy similares que transmiten las conceptualizaciones y habilidades necesarias para el diagnóstico psicológico, especialmente en lo referido a la implementación y análisis de entrevistas psicológicas.

Se consideraron particularmente las clases de trabajos prácticos, en las que se llevaron a cabo observaciones y entrevistas a los profesores.

Enfrentada a la construcción del problema de investigación me orienté, más que a las dificultades de los alumnos, al interés respecto de qué hacen los docentes para favorecer (o no) con las estrategias de enseñanza que implementan la lectura y escritura académicas, y tomé como objeto de análisis dos estrategias que en ambas asignaturas se utilizan predominantemente: trabajo en pequeños grupos y resolución de problemas auténticos.

Supuestos de partida y conceptos centrales

El supuesto principal de la investigación fue que las estrategias de enseñanza de trabajo en grupos reducidos y aprendizaje basado en problemas auténticos implementadas por los docentes de las dos asignaturas objeto de indagación, propician el desarrollo de la alfabetización académica de los alumnos.

Este supuesto se fundamenta en dos cuestiones centrales.

Por un lado, retomé la concepción según la cual la lectura y escritura son medios ineludibles para el aprendizaje, por lo tanto su consideración en el ámbito educativo resulta esencial.

Múltiples estudios (Solé & Castels, 2004; Carlino, 2005, Fernández & Carlino, 2008; entre otros) ponen en evidencia desde hace más de una década que el modo en que se lee y escribe en la universidad es muy diferente del tipo de lectura y escritura requerida a los estudiantes en los niveles educativos anteriores, que éstas son herramientas para el aprendizaje que los alumnos deben desarrollar y que es fundamental el accionar de los docentes para lograrlo.

Contrariamente a lo anterior, en la formación universitaria se da muchas veces por supuesto, que los alumnos ya deben "manejar" la lectura y escritura y que no es responsabilidad de este nivel educativo ocuparse de su enseñanza o perfeccionamiento, razón por la cual no son consideradas habitualmente en el diseño de las estrategias de enseñanza.

En virtud de lo antedicho es posible identificar que aproximadamente desde principios de los años noventa cobraron especial énfasis los desarrollos que se ocupan de los modos de lectura y escritura en la universidad, desde una perspectiva que pone el foco en la idea de que las dificultades evidenciadas por los alumnos para escribir y comprender lo que leen tal como se solicita en la educación superior, no son atribuibles sólo a falencias del nivel secundario de estudios o a fallas cognitivas individuales de los estudiantes, sino que desde una perspectiva interaccional, las dificultades se consideran vinculadas con las características de los textos universitarios, las formas en que los docentes imparten las clases, y las peculiaridades y exigencias propias de cada cultura disciplinar específica en la que los alumnos tienen que insertarse (Ferreira, Billi, Vivas & Martínez, 2008).

El concepto de alfabetización académica desarrollado por Carlino (2005) reúne las consideraciones anteriores, en tanto se refiere a que para poder dominar de modo efectivo la escritura y lectura en el nivel superior y que éstas habilidades contribuyan al aprendizaje de los distintos contenidos, los docentes deben planificar estrategias de enseñanza que permitan a los alumnos aprender y reconstruir las nociones y conceptos que constituyen un campo disciplinar determinado y ayudarlos a obtener las claves propias de cada disciplina para poder insertarse y enfrentar los requerimientos específicos de cada ámbito de estudio.

En la revisión del concepto que la autora realiza diez años después de su formulación original (Carlino, 2013) propone que la alfabetización académica “conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él” (2013, p 370), destacando el lugar no solo de los géneros sino también de los procedimientos para aprenderlos. Lo anterior se vincula también con la consideración esencial de que la alfabetización no es una habilidad básica que se adquiere de manera completa antes de ingresar al nivel superior o que se completa en algún momento de la vida; por el contrario, los diferentes contenidos, textos, propósitos de lectura y escritura, tareas de clase que los estudiantes enfrentan los llevan a nuevos desafíos que implican la necesidad de seguir aprendiendo a leer y escribir (Carlino, 2005).

De este modo, alfabetización académica implica la consideración de estrategias de enseñanza que propendan al desarrollo de la lectura y escritura requeridas en el nivel académico, en la presunción de que estas contribuyen al aprendizaje concebido de manera constructivista, donde el alumno es un protagónico y activo participante en la construcción del conocimiento.

Las estrategias de enseñanza constituyen entonces el segundo elemento central de consideración más arriba enunciado. Estas son entendidas como los procedimientos que el profesor utiliza de forma plástica, autorregulada y reflexiva para propiciar el logro de aprendizajes significativos (Díaz Barriga, 2003). Estrategias de enseñanza tales como el trabajo en grupos o equipos reducidos y el aprendizaje basado en problemas auténticos (que fueron las analizadas en el trabajo de investigación ya que eran las mayoritariamente implementadas en los





trabajos prácticos de las asignaturas consideradas), resultan apropiadas para la construcción activa y significativa de los conocimientos, y la inclusión de tareas de lectura y escritura que favorezcan la alfabetización académica de los alumnos, principal interés de indagación de la investigación realizada.

El aprendizaje basado en problemas auténticos es una estrategia que se inscribe en el paradigma de la cognición situada, relacionada al enfoque de aprendizaje de Lev Vigotsky y que implica "la presentación de situaciones reales o auténticas vinculadas a la aplicación o ejercicio de un ámbito de conocimiento o ejercicio profesional" (Díaz Barriga, 2003, p. 112).

El mismo autor citado resalta que esta estrategia cuenta con logros documentados entre los cuales se destacan:

- mayor comprensión de textos,
- mayor retención de los contenidos,
- aplicación e integración de los conocimientos,
- motivación intrínseca por el aprendizaje y
- desarrollo de habilidades de alto nivel (Díaz Barriga, 2003, p. 112)

El trabajo en grupos reducidos, habitualmente implementado para el trabajo áulico es una estrategia de enseñanza que tiene la ventaja de posibilitar mayores interacciones entre los participantes, cuestión esta que favorece el aprendizaje. Requiere para su efectiva implementación la definición de un objetivo preciso y una tarea definida y cuenta entre sus beneficios el hecho de que propicia el desarrollo de habilidades provechosas para la práctica profesional futura de los estudiantes universitarios.

En el caso de las asignaturas seleccionadas, la dinámica de los trabajos prácticos, espacio en el cual se implementan las mencionadas estrategias de enseñanza, implica que luego de la clase teórica y la (esperable) lectura previa de los textos, los alumnos logren implementar lo aprendido en el análisis de entrevistas psicológicas reales, realizando los procesos inferenciales necesarios, guiados por indicadores y parámetros teóricos específicos, desarrollando el aprendizaje de contenidos no solo conceptuales sino básicamente procedimentales, que hacen al ejercicio profesional del psicólogo en el área clínica.

Consideraciones metodológicas y principales resultados

Metodológicamente, el presente estudio se inscribió en el enfoque cualitativo de investigación ya que de lo que se trató fue de una indagación respecto de dos estrategias de aprendizaje implementadas por los docentes y su relación con la alfabetización académica de los alumnos, en su entorno natural, sin manipulación del escenario por parte del investigador. De manera pertinente con el enfoque cualitativo se utilizaron como instrumentos entrevistas a docentes de trabajos prácticos y titulares, observaciones de clases y análisis de contenido de los programas de las materias.



Retomando la pregunta principal de investigación: ¿Cómo las estrategias de enseñanza de trabajo en grupos reducidos y aprendizaje basado en problemas auténticos, implementadas por los docentes de las asignaturas consideradas, logran propiciar la alfabetización académica de los alumnos? Se evidencia en las dos muestras analizadas que los docentes siguen una secuencia lógica y coherente en el desarrollo de los trabajos prácticos, secuencia que va desde una aproximación general a los contenidos, propiciada mediante el intercambio con los alumnos y la recuperación de los conocimientos impartidos en las clases teóricas, a una mayor precisión y aplicación de los conceptos en el trabajo grupal y la resolución de los materiales clínicos y una integración final en el plenario posterior, con lo cual se corrobora la implementación de estrategias de enseñanza, entendidas en el sentido propuesto por Díaz Barriga (2003) como procedimientos que el docente emplea de forma plástica y autorregulada para propiciar aprendizajes, aunque esta implementación no suponga una explícita planificación de acciones que propendan a la alfabetización académica, como la inclusión de guías de lecturas, tareas de escritura, etc.

Con relación a lo anterior, se verifica en ambas muestras una organización y conducción de la clase que enfatiza en la lectocomprensión y aplicación de los conceptos a materiales clínicos, aunque esto parece ser realizado de un modo intuitivo por los docentes, probablemente ligado a los modelos de profesores con lo que estos se han formado, pero sin poder referir su accionar en el aula a una teoría o concepción del aprendizaje, o una formación pedagógico didáctica específica, ni este proceder se corresponde con la intención declarada de propender a la alfabetización académica de los alumnos, concepto que resulta desconocido para el total de los profesores entrevistados.

Precisando lo dicho más arriba, ocuparse de enseñar a leer y escribir en todas las asignaturas constituye el núcleo central del concepto de alfabetización académica (Carlino, 2005); a partir de los resultados recabados se pone de manifiesto que los docentes de las dos materias contempladas en esta investigación acuerdan con esto, pero no planifican ni implementan las estrategias de aprendizaje teniendo este objetivo explícito. Si bien el modo en que trabajan, en la mayoría de los casos, favorece la lectocomprensión, la escritura queda desconsiderada, y la articulación expresa de las estrategias de enseñanza con la bibliografía y los textos es deficitaria, viéndose parcialmente favorecida la alfabetización académica. Importa agregar, que si bien se eligieron dos muestras en instituciones distintas, aunque en materias muy similares, no se evidenciaron significativas diferencias entre una y otra respecto de la manera en que la implementación de las estrategias favorece la alfabetización académica de los estudiantes y siendo en ambas, la escritura el aspecto que queda mayormente desconsiderado.

A partir del análisis realizado es posible afirmar, de modo sintético, que si bien los docentes reconocen la presencia de dificultades para la lectocomprensión y escritura académica en los alumnos, y coinciden con la idea de que es necesario ocuparse de ellas en todas las asignaturas, en la implementación efectiva de las estrategias de enseñanza esto no constituye un objetivo expreso, siendo posible inferir que más allá de sus dichos manifiestos, los profesores desarrollan sus clases



contando con que el manejo efectivo de la lectura y escritura son habilidades con las que ya cuentan los alumnos.

En vinculación con lo anterior se concluye también que en las dos asignaturas las estrategias de enseñanza se implementan de un modo que busca el protagonismo del alumno en la reconstrucción de los conocimientos, que otorga gran importancia al intercambio entre pares y la realización de tareas que tienen cercana relación con el tipo de actividades que los alumnos deberán enfrentar en su práctica profesional, pero la implementación adolece de una planificación explícita de tareas de lectura y escritura que se orienten en el sentido de la alfabetización académica, y esto no constituye un objetivo expreso en los programas de las materias ni en la implementación de las estrategias de enseñanza por parte de los docentes; resulta entonces que las estrategias consideradas favorecen parcialmente la alfabetización académica y que sería necesario para su consecución efectiva articular de un modo más preciso y ejercitado la lectura de parte de los alumnos de la bibliografía con el trabajo a realizar en clase; también, incluir actividades de escritura monitoreadas y revisadas por el docente, de manera tal que se puedan fortalecer estas herramientas para el aprendizaje.

Específicamente respecto de las habilidades de lectura y la escritura, la primera se ve más favorecida (si bien con las características antes indicadas) en el modo en que se implementan el trabajo en grupos y la resolución de problemas auténticos, no así la escritura. En ambas asignaturas es mínima la inclusión de tareas de ejercitación de escritura que permitan un acceso paulatino y monitoreado a esta habilidad, por lo que resulta que los alumnos se encuentran predominantemente con la necesidad de escribir directamente en el momento de las evaluaciones.

Discusión

Los resultados expresados, síntesis de los principales hallazgos de la investigación realizada, permiten algunas reflexiones. Por un lado es de destacar la dedicación y esfuerzo de los docentes en el dictado de las clases; excede los límites de esta publicación la descripción más exhaustiva de la muestra, pero se trata de docentes experimentados, con vasta experiencia clínica y eximia experticia profesional en el campo de la entrevista psicológica y la psicología clínica en general. Quizás los resultados orientan en el sentido de pensar que si bien en el diseño actual las estrategias de enseñanza tal como se implementan no favorecen más que parcialmente la alfabetización académica, con los reajustes necesarios sería factible aprovechar el potencial de los equipos docentes de modo de propiciar más cabalmente ese proceso.

En este sentido una acción específica que podría pensarse para mejorar la alfabetización académica de los estudiantes a la luz de los resultados, es la de fortalecer la formación pedagógico didáctica de los equipos docentes de las asignaturas consideradas, así como incluir explícitamente el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en los objetivos de las asignaturas.

Trabajar con los equipos docentes temas ligados a la alfabetización académica y cuestionar los supuestos respecto de que son habilidades que no le compete formar a los profesores universitarios, probablemente permitiría modificaciones que resultarían provechosas en términos del fortalecimiento de la lectura y escritura académicas.

Otra posibilidad de intervención en pro de la mejora, especialmente de la escritura, y que ya está instrumentándose en la asignatura considerada de la Facultad de Psicología (UNC), fue la implementación de tareas de escritura que los alumnos deben entregar durante el cursado de la asignatura, de modo que la escritura no constituyera una exigencia a la que los alumnos se enfrentan solo en instancias evaluativas, sino que se incluyeron estrategias como preguntas de lectura a responder por escrito en todas las clases, trabajo con guías de lectura, entre otras, que permiten ir realizando un acercamiento paulatino y progresivo a esta actividad.

Los resultados muestran que para que las estrategias de enseñanza que se implementan (y otras que pudieran desarrollarse) resulten fortalecedoras de la alfabetización académica de los alumnos son precisos ajustes respecto de la tarea que ya viene desarrollándose; una posibilidad es orientar didácticamente las acciones que intuitivamente los docentes ya realizan, integrando de manera explícita el objetivo de fortalecer la lectura y escritura académica como parte de su tarea de enseñanza, entendiendo que parte de las dificultades de los alumnos que los profesores refieren probablemente tengan que ver con el dominio dificultoso de estas habilidades que no facilitan el acceso a los conocimientos y procedimientos específicamente disciplinares.

Para finalizar, importa resaltar lo que Carlino (2013) aporta en su última revisión del concepto de alfabetización académica, donde enfatiza la necesidad de un cambio de enfoque curricular generalizado y una orientación institucional de la universidad que implique entre otras, la asignación de recursos para la formación de los docentes orientada a modificar prácticas didácticas estatuidas y fuertemente arraigadas; se trata de guiarlos a una modificación global para reorientar sus acciones de modo de propender a la mejora de las habilidades de lectura y escritura académicas.



Bibliografía

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18 (57) [en línea]. Recuperado de <https://goo.gl/HZ9JUk>

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), pp 105 – 117. Recuperado de: <https://goo.gl/6RtNEg>

Fernández, G. y Carlino, P (2008) ¿En qué se diferencian leer y escribir para la escuela media y la universidad? La perspectiva de ingresantes universitarios de las humanidades. Recuperado de: <https://goo.gl/fT14wm>

Ferreira, P., Billi, M. y Martinez, Y. (2008). La escritura académica de los ingresantes a los profesados. Instituto de formación docente San Nicolás. Investigaciones. Recuperado de: <https://goo.gl/SvGLqx>

Solé, I y Castells, N (2004) Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*. (4). Recuperado de <https://goo.gl/Gs5jGt>







Fabiana Castagno

fabianacastagno@hotmail.com

Alejandra Salgueiro

asalguei@live.com.ar

Facultad de Ciencias de la Comunicación
Universidad Nacional de Córdoba

Leer y escribir de/en la práctica durante la formación docente inicial: pasajes, inscripciones y complejidades

115



LEER Y ESCRIBIR EN LA UNC. REFLEXIONES, EXPERIENCIAS Y VOCES II

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad compartir algunas reflexiones en torno a prácticas de lectura y escritura promovidas por una propuesta de enseñanza que articula los propósitos formativos de dos espacios curriculares en el marco de una carrera de formación de profesores. Se trata de las cátedras Enseñanza y Currículum y Práctica Docente III del Profesorado en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba. También se comentan algunas de las producciones solicitadas cuyo análisis permite advertir la complejidad que compromete la apropiación de tipos de escritura no habituales para los cursantes de la carrera. Cuestión que exige revisar los modos en que ingresa -en tanto contenido de la formación- y cómo acompañan los profesores de las cátedras la escritura de un género profesional específico como es el caso de la elaboración de un plan de clase. Este requerimiento conlleva para los estudiantes futuros docentes un pasaje desde la posición de lectores y escritores académicos a la de lectores y escritores profesionales.

Introducción

Las operaciones de leer y escribir constituyen elementos centrales de la práctica de enseñanza. Como docentes realizamos lecturas y escrituras en múltiples escalas. Sobre la base de esas lecturas y escrituras asentamos nuestras decisiones, las ajustamos y/o reorientamos. Estructuran nuestra actuación y nos otorgan identidad en el oficio de enseñar.

Atentos a este rasgo y requerimiento del trabajo de un docente los estudiantes del Profesorado en Comunicación Social, como parte de su experiencia de práctica profesionalizante, ponen en juego criterios de lectura y formas de escritura específicas del trabajo docente: leer y escribir una planificación, leer y escribir/decir una clase. Esta actividad que en principio no informa sobre novedad alguna, ya que es de suponer que en todo espacio de práctica en una carrera de formación docente un practicante tiene que escribir un plan de clase, una planificación didáctica, sin embargo una mirada atenta sobre este proceso de producción permite dar cuenta de la complejidad de esta tarea. Ello es así porque esta escritura implica que quien la realiza tenga que introducirse en un género cuyas reglas de producción y propósitos resultan diferentes a la escritura de tipo académica -que forma parte de la experiencia formativa previa-.

Este trabajo propone poner en análisis el pasaje de ser lector y escritor de textos académicos en un campo disciplinar específico a ser lector y escritor de géneros profesionales; en el caso que nos ocupa, el de la enseñanza y del necesario acompañamiento durante la formación en dicho proceso. Reconocer que hay algo de un pasaje a dos lugares o posiciones implica tomar conciencia de la dualidad de inscripciones que confluye en los sujetos que transitan la formación y en la convergencia de múltiples contextos en que ocurre (Camps y Castelló, 2013). Estas reflexiones se ubican en el marco de discusiones que se han ido consolidando durante los últimos veinte años en torno al lugar central que adquieren la lectura y la escritura en los procesos de formación y de producción de conocimiento -en general- y en el nivel superior -en particular-. Estos debates dan cuenta de un reconocimiento de su papel epistémico a la vez que el de su participación en determinadas comunidades disciplinares, profesionales y de aprendizaje (Arnoux, Distéfano y Pereyra, 2010, Bazerman, 2012, 2014, Carlino, 2005, 2013, Navarro, 2013, 2014, 2016, entre otros). En el ámbito de la formación docente inicial y permanente, también, se ha instalado una problematización de estas prácticas junto al reconocimiento de su importancia y/o propuestas para abordarlas (Alem, 2009, Brailovsky, 2013, Bombini y Labeur, 2013, Carlino, Iglesia y Laxal, 2013, Castedo, 2007, entre otros). Un ejemplo es el ingreso con fuerza de propuestas que involucran la escritura desde una perspectiva profesional a la vez que formativa por medio de la documentación, registro y sistematización de experiencias de prácticas a través de narrativas pedagógicas compartidas entre pares en diferentes instancias de formación docente continua.



Acerca de lecturas y escrituras de/en las prácticas

Las reflexiones que compartimos provienen de nuestro trabajo como profesores –formadores de dos cátedras del Profesorado de Comunicación Social a través de las cuales buscamos articular sus aportes– con distintas variaciones, ajustes y reformulaciones desde 2012- en el proceso de formación. Esta carrera se propone como un ciclo de “complementación curricular”¹, reviste el carácter de un modelo de formación “consecutivo”² destinado a graduados universitarios que aspiran obtener un título docente. Este ciclo se realiza con posterioridad a la formación en un campo del conocimiento específico, en nuestro caso la comunicación social. Consiste en una propuesta académica que integra una formación pedagógica general, la formación orientada a la enseñanza de la disciplina y las prácticas en contexto de trabajo. Respecto de la escritura y lectura en el marco de esta carrera ello supone diversos pasajes: de la escritura y lectura de un campo de conocimiento a otro (de la comunicación a la pedagogía y didáctica), de la escritura y lectura de géneros de la esfera académica a géneros de escritura propios de las prácticas en contexto de trabajo. Esto requiere de los cursantes diferentes usos del lenguaje, el ajuste a reglas de composición, clarificar los propósitos y destinatarios, modos de vincularse con distintos tipos de fuentes -empíricas, bibliográficas, etc.- y el reconocimiento de su inscripción en un sistema de actividades del que forman parte esos textos (Bazerman, 2010, 2012, Camps y Catelló, 2013). Nos referiremos al segundo pasaje.

Durante el tercer trimestre del Profesorado los estudiantes tienen que llevar a cabo una práctica profesional en instituciones educativas, en su mayoría en escuelas de nivel secundario. Si bien en cuatrimestres anteriores suelen tener diversas aproximaciones a la práctica docente, esta es la primera vez que “ingresan” a un contexto institucional en la escala del aula con el propósito de asumir en cierto momento la responsabilidad de llevar adelante una clase. Esta actividad se realiza como parte de la propuesta de cátedra de Práctica Docente III y consiste en que los estudiantes transiten por las distintas etapas que integra el trabajo de enseñanza: la elaboración de una propuesta de enseñanza –plan de clase-; su desarrollo y puesta en escena -dictado de la clase-; la reflexión y evaluación de la intervención y experiencia. Cada uno estos momentos involucra prácticas de lectura y escritura diversas, algunas de ellas implican el registro de observaciones de clases que luego será insumo para la escritura de una planificación; otras tienen un carácter más narrativo a través de las cuales se intenta reconstruir la experiencia de práctica para reflexionar sobre la misma.

1. Las propuestas de formación de profesores de educación secundaria en Argentina son de tres tipos: a) formación docente inicial, b) ciclo de complementación curricular para los que cuentan ya con una formación disciplinar y una titulación universitaria, c) certificaciones pedagógicas destinadas a técnicos y profesionales que ya se encuentran en ejercicio en la docencia secundaria.

2. Se recupera la distinción que se realiza en Acosta, F. (2007). *Tendencias internacionales en la formación docente*. Informe de consultoría para OEI/INFOD.





Como ocurre en todo acto de escritura, la elaboración de los planes requiere sucesivos borradores y versiones, que son reescritos en casi todos los casos a través del diálogo que se establece con quienes acompañan el proceso de práctica y en relación con lo que va aconteciendo. Este ir y volver sobre los planes de clases escritos implica un profundo trabajo de reflexión, supone un fuerte trabajo de pensamiento, de aproximación y de elaboración en torno al "quehacer" como enseñantes por parte de los practicantes que, además, es realizado con "otros": sus pares y el equipo de cátedra con el fin de acreditar el cursado. A la vez, lo que se escribe, tiene otro destinatario: el profesor orientador, docente de la institución a cargo del espacio y el grupo de estudiantes donde se desarrolla la práctica profesionalizante.

La propuesta de la cátedra Enseñanza y Currículum estructura sus contenidos en torno a las operaciones de leer y escribir entendidas en un sentido amplio, como acto de desciframiento y como producción de sentido que ubican al docente como lector /autor del acto de enseñar en situación/contexto, cuestiones que se ven materializadas en el Programa mismo de la cátedra. Acompaña la experiencia formativa "en terreno" desarrollada en Práctica Docente III a partir de un conjunto de actividades que convergen en la pieza clase como práctica escritural. Se busca con los cursantes desnaturalizarla desde el lugar de lectores para luego pensarse como escritores -se da así continuidad a un trabajo ya iniciado en otros espacios curriculares y se retoman planteos de Didáctica de la Comunicación 1 particularmente- .

Con ese fin se aborda la clase desde distintas perspectivas. En primer lugar, es trabajada como género profesional a la vez que de formación y se pone en discusión su historicidad, su dinamicidad y recreación en tanto género (Bazerman, 2012). En segundo lugar, es analizada como texto, como lugar para la pregunta a partir de investigaciones que abordan el discurso de los profesores en el aula. En tercer término, es retomada desde el recuerdo. Con ese fin se trabaja en la identificación de aquella mejor clase escuchada –o enseñada- apelando a las propias biografías de los cursantes, ya sea como alumnos o como profesores –esto para quienes están en ejercicio-. Además, los estudiantes participan de instancias de lectura/escucha de experiencias de egresados recientes quienes comparten sus producciones como autores de piezas clase resueltas como practicantes. También, profesores invitados presentan sus prácticas de enseñanza en espacios de formación para los cuales los comunicadores suelen ser requeridos.³

Se propicia, asimismo, una reflexión en torno a la clase como lugar de polifonía, de múltiples voces. Se busca poner en el centro de atención dos preguntas para dar cuenta de los ejes sobre los cuales se sostiene el programa de la cátedra ¿Cómo aparecen allí las voces de los estudiantes, cómo la de los profesores? (Bazerman,

3. Nos referimos a los espacios curriculares vinculados a Lengua y Literatura del Nivel Secundario para los cuales los comunicadores sociales tienen título supletorio. En ese marco, hemos contado durante los últimos años con la generosa contribución del Profesor Mauro Orellana, quien con sus aportes y junto al de otros, contribuyeron a producir valiosas reflexiones en los equipos de cátedra de los cuales participamos.

2014) ¿Cuál es la autoría de los profesores en la construcción de saber? (Terigi 2012). En otros términos, las actividades propuestas por este espacio buscan una reflexión en torno a la clase como pieza didáctica y discursiva prototípica a partir de la revisión de criterios de actuación profesional para leerlas y escribirlas/decirlas como parte de un sistema de actividades (Bazeman, 2012, Camps y Castelló, 2013) a través del análisis de piezas ajenas y propias que implica un pasaje hacia la posición de enseñante.

Procesos anidados en las producciones/escritura: pasajes –inscripciones-articulaciones

Como hemos notado tanto en las carreras de formación académica como en las de formación profesional se exige la escritura de diferentes tipos de textos con diversos propósitos. Muchos de estos textos, si no la mayoría, reclaman una elaboración personal, de "autor", decir y escribir "en nombre propio" -término que se torna relativo en tanto se inscribe en un entramado de voces e intertextualidades-.

En el caso específico de la escritura de un plan de clase, ésta reviste el carácter de un tipo de creación "situada" altamente regulada porque conlleva decisiones que son efectuadas en relación con los contextos particulares para los cuales ese plan se piensa y elabora, implica diseñar y formular modos de intervención que en muchos casos son invenciones ya que proponen formas de trabajo no pensadas y realizadas anteriormente. Se trata de escribir algo que es soporte, marco y parte de una práctica profesional. El destinatario de esa escritura es uno y muchos, es uno mismo, ese que es quien escribe para intervenir en un espacio social como es el aula y también es el colega con quien comparte situaciones de trabajo y que será objeto de evaluación/acreditación. Asimismo el estudiante para quien la acción pedagógica adquiere sentido. En esta tarea el que escribe se desdobra, es autor y destinatario -que además en este caso es colectivo por cuanto la experiencia en terreno se realiza en grupos de dos o tres- y debe ser articulado en torno a los tiempos de la formación y los del ámbito profesional donde se pondrá en juego.

Desde esta perspectiva los estudiantes asumen en el marco de la experiencia como practicantes una doble posición: la de alumnos a la vez que de enseñantes en un entorno de actuación determinado⁴. Esa doble posición se vuelve a evidenciar

4. Parte de las reflexiones vinculadas a la doble posición de los alumnos avanzados del profesorado como enseñantes y estudiantes junto a los múltiples contextos en que operan las experiencias formativas, fueron compartidas por el equipo de Didáctica de la Comunicación I- del Profesorado en Comunicación Social- en el marco del Primer Encuentro de Materias de Prácticas y Residencia Docente de los Profesorados de Universidades Nacionales en Comunicación Social en el marco de XVII Congreso RED COM llevado a cabo en Córdoba el 26 de agosto de 2015. Asimismo, estas ideas en torno al lugar de la escritura en prácticas profesionalizantes dialogan con experiencias de estudiantes avanzados de otras comunidades disciplinares y profesionales. Al respecto puede consultarse, por ejemplo, Bocco y Castagno (2015).





en otra dualidad, aquella que los ubica como lectores y escritores a la vez. Leen y escriben en torno a determinados documentos que operan como contextos anidados en los que situarán su intervención: los diseños jurisdiccionales, proyectos institucionales, la planificación anual del profesor orientador. "Leen"/ observan y registran la actividad en aula y la capturan/estabilizan a través de la escritura sobre la cual vuelven para pensar y realizar otros escritos que les permitan anticipar/ configurar cómo será la clase que ellos realizarán. Este juego de leer para escribir y escribir para leerse y ser leídos por otros (compañeros, profesores-tutores de Práctica Docente y profesor-orientador) es un juego en el cual van construyendo su identidad como autores enseñantes.

Escuchar/leer y documentar/registrar la clase del profesor del ámbito donde efectúan la experiencia para escribir/decir luego la clase compromete aproximaciones sucesivas a un género profesional en clave de formación que requiere ser explicitado en sus reglas compositivas, en la construcción de sentido como así también en la propia voz autoral de los estudiantes futuros profesores. El aprendizaje de un género no implica sólo identificar los rasgos compositivos sino una forma de hacerse partícipes de una comunidad profesional.

En síntesis, la complejidad de la propuesta radica en la confluencia de posiciones: como lectores y escritores, como estudiantes y profesionales en múltiples inscripciones, la del contexto disciplinar, la del contexto pedagógico y didáctico y la del contexto de actuación profesional en el que realiza la tarea pedagógica. Lo dicho requiere un trabajo explícito desde la enseñanza que acompañe esos pasajes de una posición a otra y de un contexto "a" otro / "en" otro. Se trata de un proceso no exento de conflictos y tensiones por cuanto requiere articular lógicas, tiempos y expectativas que regulan ambas esferas: la profesional y la de formación.

Reflexiones finales: implicancias para la enseñanza y la formación

Vamos a comenzar este apartado con la voz de una estudiante quien da cuenta del lugar de la lectura y la escritura durante su experiencia de formación al decir:

"...Cuando volví a mi casa, lo primero que hice fue escribir una reflexión sobre la práctica de ese día. Ese fue otro aprendizaje valioso del profesorado, escribir, reescribir, reflexionar sobre lo escrito y sobre lo hecho. Ir desde el diseño curricular a los contenidos, a los estudiantes, a la clase y de ida y vuelta a cada uno de estos momentos para hacer ajustes sobre mi propia práctica, sobre mis conocimientos y sobre las motivaciones de los sujetos que aprenden. Nunca creí que la docencia implicara tanta escritura..."

A partir de las expresiones de esta estudiante, interesa recuperar algunas

cuestiones por sus implicancias para las prácticas de formación. Una tiene que ver con el hecho de que el pasaje de escrituras de la esfera académica a la profesional "no va de suyo". Es un asunto que amerita ser trabajado en la formación de profesores explícitamente. Otra cuestión refiere a la condición de evaluación/acreditación que atraviesa estas prácticas para finalmente aludir al valor o no de trabajar con ciertas formas que podríamos llamar "canónicas" de la escritura profesional durante la carrera.

Respecto de lo primero, podría decirse que para escribir una planificación didáctica, si bien se requiere de habilidades de escritura y lectura, no se asientan sólo en las prácticas letradas aprendidas en carreras previas. Más bien se trata de recuperar sus historias como lectores y escritores en un determinado ámbito académico/disciplinar para reconfigurarlas en función de las particularidades del campo de la enseñanza y del ejercicio profesional en diversos ámbitos de actuación.

El pasaje desde géneros académicos hacia géneros profesionales es un problema a abordar como contenido de enseñanza explícito en la formación. Esto último entraña disponer de tiempos, recursos, estrategias específicos para acompañar el aprendizaje en torno a este proceso. Las experiencias con los practicantes nos revelan las dificultades que se les presentan en el pasaje hacia la escritura de orden profesional: qué decir, cómo, cuánto, a quién. Allí confluyen terminologías específicas, formas de enunciación particulares y la reconstrucción / recuperación de marcos teóricos, en gran parte, provenientes de la pedagogía y la didáctica.

Destacamos el valor que tiene situarlos como autores de planes, proponer diversas actividades en las que los cursantes ensayen la escritura y al mismo tiempo y a través de estas producciones, incitar a la reflexión acerca de los posicionamientos/enfoques epistemológicos y didácticos abordados en la formación, y por lo tanto, resignificar y traducir en una propuesta de enseñanza cuestiones trabajadas desde una clave quizá más teórica. En otras palabras, escribir una planificación implica no sólo cuestiones técnicas en cuanto a su formulación, formato, terminología, etc. Además, supone poner en palabras decisiones sustentadas en marcos epistemológicos, políticos, pedagógicos. Estas operaciones, por su complejidad, ameritan un abordaje puntual, específico y "delicado", un trabajo que sin duda reclama la enseñanza de los formadores y una reflexión sobre nuestro lugar como lectores y escritores también.

Con relación al segundo aspecto, interesa retomar la situación de evaluación/acreditación que estructura la producción de las planificaciones y otros textos realizados en el marco de la formación. Tratándose de una escritura profesional que se produce en la esfera de la formación nos parece que sería oportuno pensar los criterios para validar o "aprobar" este tipo de producción. Si consideramos que un plan se "legitima", o pone a prueba en el terreno de la práctica, habría que replantear qué interesa mirar de esta producción y cómo dialoga con el entorno en que pretende insertarse.

Finalmente, respecto de los "cánones" de la escritura profesional, podríamos





preguntar ¿una misma forma de escribir un plan? ¿Cómo acompañar en la formación de docentes una escritura específica requerida en los entornos de ejercicio profesional? ¿Cómo ingresan los modelos de producción y las exigencias institucionales particulares? Estos interrogantes nos plantean la tensión entre aceptar y proponer las formas típicas del género de escritura profesional de los docentes construidas en la comunidad de prácticos y la de dar lugar a recrear o innovar las maneras de diseñar, enunciar, presentar, decir la enseñanza que recuperen el lugar del escribir no sólo para comunicar a otros sino también para explorar y desarrollar otras formas de aproximación al oficio que posibilite la escritura en su costado epistémico, como acto de creación y de genuina construcción de saber.

Bibliografía

Alen, B. (2009). Los dispositivos de acompañamiento a los docentes nóveles. En B. Alen. y A. Allegroni, *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*, p. 33-66. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.

Arnoux, E., Di Stéfano, M. y Pereira, C. (2010). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Bazerman, C. (2010). *The Informed Writer. Using Sources in the Disciplines*. The WAC Clearinghouse.

Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. México: Benemérita Universidad de Puebla.

Bazerman, C. (2014). "El descubrimiento de la escritura académica". En Navarro, F. (comp.) *Manual de escritura para carreras de Humanidades*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Buenos Aires

Bazerman, C., Little, J., Bethel L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis J. (2016 [2005]), Navarro, F. (Ed). *Escribir a través del curriculum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Bombini G. y Labeur P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Revista Enunciación* (p.19-29). Vol, 18 N° 1 Enero-junio 2013.

Bocco A. y Castagno F. (2015). La escritura de trabajos finales en la formación de grado. Complejidades y reconfiguraciones. En Serie de Volúmenes Digitales CÁTEDRA UNESCO *Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Volumen N° 3, "Lectura y escritura en el nivel superior", pp. 81-89.

Camps, A. y Castelló M. (2013). "La escritura académica en la universidad". *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 11 (1) Enero-Abril pp. 17-36.

Brailovsky D. y Menchón A. (2014). *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Buenos Aires: Noveduc.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (pp.355-381).Vol. 18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

Carlino, P, Iglesia, P y Laxal, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas por profesores terciarios en torno a leer y escribir en las asignaturas. *Revista Docencia Universitaria* (pp. 106-135). Vol. 11 (1) Enero-Abril.

Castedo, M. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. En *Lectura y Vida*. Junio de 2007. Recuperado de <https://goo.gl/m6K793>





Navarro, F. (2013). "Comunidades de práctica". En *Diccionario de Nuevas formas de lectura y escritura*. Editorial Santillana.

Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura. En Navarro, F. (coord.) (2014) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Navarro, F. (2016). El movimiento Escribir a través del Curriculum y la investigación y la enseñanza en Latinoamérica. En Bazerman, et. al. Federico Navarro (Ed). *Escribir a través del Curriculum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. VIII Foro Latinoamericano de Educación "Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué". Buenos Aires: Santillana.





Gloria Borioli

gloria_borioli@hotmail.com

Jennifer Cargnelutti

jennifercargnelutti@gmail.com

Florencia Molina

flormolina@gmail.com

Escuela de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba

Prácticas discursivas en Ciencias de la Educación.

127

El estudiante, entre habilidades y demandas



LEER Y ESCRIBIR EN LA UNC. REFLEXIONES, EXPERIENCIAS Y VOCES II

Introducción

El futuro Licenciado en Ciencias de la Educación en el trayecto de su formación aparece en un punto de tracción entre fuerzas divergentes: por una parte, las producciones académicas orales y escritas solicitan del alumno una competencia particular para poner en juego estrategias discursivas vinculadas, entre otras variables, con las circunstancias comunicativas, la destinación, el propósito, el registro y el formato del texto; por otra parte, los usos de la lengua mutan con las tecnologías y legitiman usos blandos, informales, híbridos que colisionan con los aprendizajes sistemáticos del sistema educativo.

Desde este punto de partida, el Taller de Lectura y Escritura Académica implementado en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades desde 2011 con diferentes nombres y con la modalidad de espacio curricular optativo -en ocasiones para el ciclo básico, en ocasiones para el ciclo profesional, según necesidades institucionales- intenta vigorizar las prácticas discursivas que



los escenarios académicos demandan, ofreciendo líneas de análisis y situaciones de producción para que cada tallerista reconozca sus firmezas y fragilidades y desde allí genere conocimientos eficaces y operativos.

En tal marco, para responder a demandas de diversos claustros y a fin de ajustar la propuesta inicial a las necesidades del grupo, se administró al inicio del cursado de cada una de las ediciones aquí seleccionadas (2013, 2014 y 2015), un instrumento de indagación con ítems sobre tres zonas: las representaciones de los estudiantes acerca de las prácticas de lectura y escritura, sobre sí mismos en tanto lectores y escritores, y sobre los requerimientos de la lectura y escritura académicas. Los resultados preliminares de ese sondeo constituyen la base y el eje de este trabajo.

Marco teórico y metodológico. Desde dónde y hacia dónde

Tanto en el taller como en el proceso de producción del cuestionario de autoinforme -en cuya lectura inacabada se basa el presente artículo-, numerosas son las líneas asumidas, procedentes de la semiótica, de la antropología, de la sociología, de las didácticas de las ciencias del lenguaje y de recientes desarrollos vinculados con la lectura y la escritura académicas. A los efectos de este escrito, se desagregarán solo aquellas más claramente reflejadas en el instrumento de sondeo aludido.

Uno de los sustentos teóricos de la propuesta es la *literacidad crítica* (Cassany, 2006), apoyada en la *condición transversal* de la competencia comunicativa concebida en tanto equipamiento complejo y estratégico mediante el cual el sujeto no solo da cuenta de su aprendizaje, sino que también opera en el desempeño extraescolar, en la vida profesional y en las interacciones cotidianas.

En general, para hablar del discurso como práctica, se suscribió la teoría de la *semiosis social* de Eliseo Verón (2004), que concibe las condiciones de producción en tanto factor constitutivo del discurso y no como componente extradiscursivo: Verón afirma que los discursos se producen, circulan y se reciben *solo* desde esas circunstancias, asumiéndolas como condición de posibilidad.

Además, considerando el usual desencuentro entre el alumno y las situaciones comunicativas académicas, se retomó el concepto de *enunciación eficiente*:

“No basta con que exista un agente dotado de las competencias necesarias para la acción, o, dicho de otra manera, no basta con un agente que reúna las propiedades que son eficientes en la práctica discursiva, sino que, además, el discurso debe reunir ciertas condiciones que garanticen su aceptabilidad y que consideramos centradas en tres aspectos: a) la configuración del enunciador como sujeto competente, b) la propuesta de un enunciado verosímil, legible, aceptable, c) la construcción de un enunciatario también competente.” (Costa & Mozejko, 2009, p. 44)



En cuanto a la lectura, se suscribieron los trabajos de Colomer (1997) y Solé (1998) sobre *niveles de comprensión* y las producciones de Van Dijk (1980) sobre *estructuras, dimensiones de análisis y modalidades de abordaje de los discursos*. Con respecto a la escritura, se trabajó desde su dimensión epistémica en la perspectiva de Carlino (2006), Castelló (2006), Teberosky (2007) y otros especialistas, quienes, recuperando las experiencias precedentes (Flower & Hayes, 1996), la conciben como un proceso cognitivo socialmente situado y le atribuyen la facultad de trabajar sobre el pensamiento, no poniendo en una nueva horma lo preexistente sino gestando lo que todavía no se sabía, o se sabía oscuramente, pero que se torna preciso por el hecho de escribirlo.

Con respecto a la metodología, los objetivos y el instrumento, resulta pertinente explicitar que la tarea de indagación de las prácticas discursivas de los estudiantes se realizó desde una perspectiva cualitativa, razón por la cual el relevamiento aquí compartido no intenta obtener resultados de significatividad estadística, sino tendencias de representatividad tipológica. De todas maneras, el equipo todavía está en instancias de procesamiento de los materiales, cuyo primer análisis aquí se comparte; entre otras acciones, se prevé –tras sucesivas lecturas– la elaboración de tablas y otros dispositivos gráficos que den cuenta de algunos resultados en porcentajes, ya que el autoinforme incluye algunos ítems cuantificables en rubros como calidad de lectura, dificultades de escritura e información sobre el Trabajo Final de Grado (en adelante, TFG).

La *finalidad* del cuestionario fue revelar representaciones, dilemas y prácticas de los alumnos respecto de sus habilidades en dos ámbitos diferenciados: la vida cotidiana y el desempeño académico. Para ello, a partir de las producciones de Borioli (2009 y 2011), Natale (2012), Bidiña & Zerillo (2013) y Navarro (2014) se produjo un *instrumento* cuanti cualitativo con multiplicidad y diversidad de ítems: algunos estructurados de respuesta breve, otros semiestructurados de respuesta abierta a ser respondidos con una lista decreciente, algunos de opción múltiple y otros de completamiento. En la edición 2015, en virtud de demandas de estudiantes, al dispositivo original, restringido originariamente a lectura y escritura, se le incorporó el bloque Oralidad.

En el transcurso de los tres semestres seleccionados, el instrumento se ofreció a la totalidad de cursantes de los talleres, que sumaron 87 alumnos (32 en 2013, 16 en 2014 y 39 en 2015); su edad oscila entre 21 y 62 años, en su mayoría son de sexo femenino y el 40% de ellos ha cursado estudios terciarios (institutos de formación docente, de educación física, etc.) antes de ingresar a la Universidad y/o a la Escuela de Ciencias de la Educación.

Resultados provisionales (o lo que los estudiantes informan)

A continuación se sintetizan los datos recogidos, en un agrupamiento por dominios:



a. Oralidad

En la vida cotidiana, la mayoría declara pocas dificultades a la hora de expresarse con claridad y precisión; en tal sentido, algunos causantes y rasgos son timidez, muletillas y restricción de vocabulario -este último factor, sobre todo en el caso de alumnos procedentes de otras provincias para quienes, presumiblemente, el escollo radicaría en rasgos lexicales y suprasegmentales de Córdoba-. En menor medida mencionan la velocidad del flujo discursivo como problema. Un 32% no reconoce ninguna dificultad y se autoevalúa con competencia para entablar diálogos informales.

En la vida académica, en cambio, la mayoría de los informantes admite dificultades para hablar en público o en exámenes, debido a componentes subjetivos tales como miedo o inseguridad. Tres de las debilidades frecuentes son la escasa claridad conceptual en la producción, las muletillas y la disponibilidad léxica, ya que el repertorio suele ser coloquial, en un registro poco pertinente en función de los requerimientos de las cátedras. Algunos reflexionan -en términos de logro a obtener- sobre la importancia de desarrollar la capacidad para debatir, discutir, intervenir y comunicar ideas con vocabulario adecuado o con una satisfactoria capitalización de la bibliografía consultada. Menos del 10% manifestó no tener dificultades.

b. Lectura

En este dominio la mayoría (entre el 70% y el 81%) se considera competente o muy competente. El soporte más empleado para material de estudio es el papel (62,5%); en orden decreciente se ubican las prácticas de lectura cotidianas y en soporte digital: la pantalla del celular y los muros de las redes sociales. La práctica de la lectura por placer se asocia con la literatura y especialmente con la poesía.

En cuanto a las representaciones, el sintagma "leer bien" reenvía a dos grupos de habilidades. Por una parte, significa entender, interpretar, analizar, comprender, posicionarse, encontrar sentido a aquello que se lee. Por otra parte, implica una correcta decodificación de los signos de puntuación.

Los mayores problemas estriban en la comprensión de textos complejos y en la detección de ideas centrales. En menor medida se alude a dificultades procedentes de factores personales, como aburrimiento o poca concentración, a las interrupciones frecuentes (por ejemplo, en 2013, un 70% a veces interrumpe la lectura) y a factores contextuales, como escasez de tiempo. Un 10% señala que le intimida o le disgusta leer en voz alta frente a otros. Un pequeño porcentaje aclara que busca material para ampliar temas abordados en clase y en los apuntes.

Los hábitos de lectura más elegidos -en este rubro el cuestionario ofrece un listado de operaciones que se puntúan según la frecuencia de acción- son subrayar, observar la procedencia del texto (autor, editorial, etc.), observar el material paratextual, releer y relacionar con conocimientos previos. En general, los textos académicos son lecturables: hay un alto porcentaje para quienes sólo a veces resultan de difícil comprensión.

c. Escritura

El dominio de la escritura es el que presenta mayor disparidad de resultados. No obstante, se comparten aquí las regularidades más salientes. En cuanto a representaciones, una amplia mayoría cree que la relación entre la lectura y la escritura es mutua para la producción de textos académicos: muchos entienden que la lectura favorece el proceso de escritura en la medida en que se puedan gestionar los recursos bibliográficos poniendo en el centro el objeto de escritura; además, admiten que la lectura amplía el vocabulario, lo cual redundaría en beneficio de la calidad del texto. La relación entre una y otra práctica aparece como indisoluble: leer no solo favorece el escribir porque provee el insumo, sino también porque brinda modelos de textos y estrategias discursivas.

“Escribir bien” en la Universidad significa conservar y practicar la coherencia, la precisión y la claridad acorde con el posible destinatario; además, requiere enunciar desde un posicionamiento crítico con respecto a las lecturas realizadas. De ahí la centralidad de aprender a elaborar textos conceptualmente claros y acordes a la normativa. También se considera importante que el texto sea pertinente al propósito de la escritura y con vocabulario adecuado. En menor medida se menciona la articulación con autores, la consideración del contexto de escritura y la reflexión sobre el paso de la oralidad a la escritura.

Con respecto a la adquisición y el perfeccionamiento, numerosos estudiantes opinan que la escritura permite releer y repensar lo escrito para mejorarlo y que permite ordenar, planificar y expresar ideas. Su aprendizaje se lleva a cabo en función de los requerimientos de los profesores. El 100% afirma que aprendió escritura académica en la Facultad y a lo largo de la carrera, a través de la propia práctica; algunos añaden que la lectura de textos académicos modeliza modos de escribir.

Respecto a los aprendizajes aluden a las normas de citación y referencia, a los distintos tipos de textos y formatos, y a la permanente revisión. Al analizar informes, monografías, parciales y trabajos prácticos, manifiestan que cada formato requiere convenciones o normativas y una cierta relación con la temática y el destinatario.

Las habilidades de escritura más mencionadas son: hacer borradores, revisar lo escrito -sobre todo la ortografía-, releer lo escrito, usar el corrector de la computadora, procurar dar cuenta de lo leído y seleccionar la bibliografía a utilizar. Sin embargo, una parte de los estudiantes (41.94%) nunca le da el texto a alguien para que lo lea antes de entregarlo. En 2014, por ejemplo, el 68,5% siempre corrige la ortografía pero solo a veces se posiciona críticamente.

En lo que hace a las dificultades, las más señaladas son: claridad, precisión, coherencia, cohesión y normativa. Los problemas más preocupantes vinculados con la escritura son: el inicio de la tarea y el uso correcto de citas bibliográficas y signos de puntuación. También mencionan dificultades en la conexión o articulación de ideas o conceptos de autores leídos en consonancia con la voz





propia al momento de fundamentar o argumentar. Además, refieren la imprecisión y el desajuste al destinatario.

La mayoría de los estudiantes (en 2014, por ejemplo, el 68,75%) declara el gusto por escribir porque es un producto personal, propio, porque la escritura es un medio de expresión de ideas, pensamientos y reflexiones que permite reconocerse a sí mismo, porque ayuda a objetivar y organizar conceptos, a poner en palabras lo que se ve, se sabe, se piensa. Quienes expresan que no les gusta escribir hipotetizan la propia resistencia a implementar cambios o a buscar herramientas para mejorar la escritura; ese disgusto estaría ligado a trabas y angustias, a la escasez de tiempo o al difícilmente alcanzable nivel académico exigido.

Finalmente, en lo que corresponde al TFG -uno de los temas más convocantes respecto del cual se interroga acerca de saberes y sentires-, los estudiantes exponen que "consiste en una presentación formal, con escritura académica", que implica "investigar, indagar, argumentar", que "es complejo, lleva tiempo", que posibilita "integrar conocimientos, dar cuenta de lecturas a lo largo de la carrera" y que permite crear nuevos conocimientos y acreditar. Al cursar el taller, el 75% de los alumnos del ciclo superior ya ha pensado en el tema-problema y en el director.

Algunas interpretaciones (o lo que se analizó)

Si bien el equipo continúa la lectura de los cuestionarios en distintas claves, se comparten aquí algunas recurrencias, a modo de interpretación-conclusión a fin de orientar futuras acciones docentes y aspectos a investigar:

a. Oralidad

En este rubro, los alumnos sólo consideran su función de productores y no de receptores. Vale recordar que para Cassany (1994), el código oral abarca el 75% de las producciones habituales; de ese valor, el 30% corresponde al habla y el 45% a la escucha. Sin embargo, sobre ese 45% no hay comentarios ni inquietudes. Menos del 10% de la muestra manifestó no tener dificultades.

Por otra parte, se diría que -acorde con la representación relevada- la oralidad sólo es enunciación verbal, ya que no se nombran los códigos paralingüístico y no lingüístico. Desde el interaccionismo simbólico y el enfoque dramático, Goffmann (2001) enfatiza el valor de la voz, de las expresiones faciales, del lenguaje corporal, recursos importantes a optimizar en situaciones de oralidad académica tales como defensas de tesis, exámenes finales orales, simposios o debates.

b. Lectura

1. En principio, al referirse a la lectura de estudio se privilegia el papel, como si el uso del aula virtual fuera poco frecuente y el soporte digital se ligara casi únicamente a las prácticas cotidianas y no al aprendizaje académico. También se

silencian prácticas informales entre los estudiantes, como los grupos de whatsapp o las redes sociales mediante los cuales los grupos no sólo se comunican sino que también estudian.

2. Hay conciencia sobre la relación entre pausa de sentido y pausa gráfica. En efecto, se alude a la importancia de observar la puntuación durante la lectura porque incide en su coherencia y lecturabilidad, al marcar la interpretación del texto. Se infiere, por tanto, que de algún modo los estudiantes saben que la puntuación excede la normativa para alcanzar un valor semántico.

3. Aunque la mayoría de los textos de estudio son lecturables, se manifiesta alguna dificultad para determinar ideas principales en textos complejos (vale aclarar que no se especifica en qué consiste esa complejidad); ello indicaría que faltan ejercicio y reflexión sobre el nivel macroestructural (Van Dijk, 1980).

c. Escritura

1. El dominio de la escritura es el que presenta mayor disparidad de resultados y también el que parece concitar más reflexión y preocupación. Los problemas más acuciantes en trabajos prácticos, parciales y trabajos finales son: el correcto uso de citas -tal vez por el dispar ejercicio en las cátedras-, la planificación y organización -es decir, la instancia de preescritura-, la fusión entre la propia voz y la de autores -lo cual envía a la construcción del enunciador y el posicionamiento ante lo leído-, la imprecisión en las ideas y las reiteraciones lexicales -lo cual remite a una parcela léxica restringida- y la escasa revisión -que suele limitarse a la dimensión notacional (Marro & Dellamea, 1992)-.

2. Otras dificultades mencionadas minoritariamente son la toma de notas, la caligrafía, el uso de registro informal, la escasa creatividad y la construcción del enunciatario.

3. En cuanto al TFG, se concibe como un desafío frente al cual la mayoría manifiesta necesidad de orientación específica y sentimientos de inseguridad, incertidumbre, ansiedad y miedo. El 75% ya vislumbra el tema-problema de su TFG y el posible director, pese a lo cual se sugieren ejercicios provisorios y parciales que operen como experiencias anticipatorias del escrito.

A modo de brevísima conclusión

Si se apuesta a una Universidad inclusiva y de calidad y si seguimos creyendo en el poder de la palabra, es necesario redireccionar, reajustar y revisar acciones tendientes a la inclusión y a la optimización de los recursos, a la formación de egresados críticos que se autoricen a enunciar su posición, a defender sus derechos y a sostener su compromiso.

Dos claves resultan en este sentido iluminadoras. Por una parte, al abordar la lectura y la escritura en el nivel superior -y en especial la literacidad crítica-





Cassany (2006) indica la necesidad de ubicar el texto en las condiciones de producción que lo posibilitan y de valorar predictivamente sus efectos. Por la otra, el movimiento WAC (*Writing Across the Curriculum*) sugiere que la enseñanza de las prácticas discursivas son jurisdicción de los docentes de las materias, ya que son ellos quienes dominan los hábitos retóricos, los marcos epistemológicos y los contenidos disciplinares.

Numerosas producciones investigativas y teóricas alumbran caminos y los estudiantes necesitan recorrerlos a lo largo de toda la carrera y no sólo en las zonas de pasaje. De ahí nuestra apuesta sostenida a las prácticas discursivas como un equipamiento enseñable y como un dispositivo facilitador de la permanencia y el egreso. Pensar juntos las instancias de ejercicio de toma de la palabra a lo largo de la carrera, el proceso de escritura y los criterios de evaluación del TFG y consensuar el perfil de estudiante del siglo XXI son todavía debates pendientes.

Bibliografía

Bidiña, A. & Zerillo, A. (coords.) (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. San Justo: Universidad Nacional de La Matanza.

Borioli, G. (2009). "Escribir para compartir. El modelo *bottom-up* y el aprendizaje con los pares". *Revista Praxis*, Universidad Nacional de La Pampa, Año XIII, n° 13, Miño y Dávila. Recuperado de <https://goo.gl/sKkrYK>

Borioli, G. (2011). "Los rostros del lenguaje. Prácticas de lectura y escritura en la formación docente". *Revista Praxis*, Universidad Nacional de La Pampa, Año XV, n° 15, Miño y Dávila. Recuperado de <https://goo.gl/5KyGa5>

Carlino, P. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2006). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de <https://goo.gl/8qEuuM>

Castelló, M. (2006). "La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita". S/d.

Colomer, T. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. S/d.

Flower, L. & Hayes, J. (1996). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Madrid: Gedisa.

Goffmann, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Mozejko, D.T. & Costa, R. L. (2009). *Gestión de las prácticas. Opciones discursivas*. Rosario: Homo Sapiens.

Marro, M. & Dellamea, A. (1992). *Producción de textos*. Buenos Aires: Docencia.

Navarro, F. (coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.

Teberosky, A. (2007). "El texto académico" en Castelló, M (coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. España. Graó.

Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

Verón, E. (2004). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.

Prado, Mariela

mariela.prado76@gmail.com





Romero, Flavia

flaviaromero10@gmail.com

Escuela de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba

Complejidad del campo de estudio de las ciencias de la educación y sus desafíos para el ingresante

137



En el siguiente escrito nos interesa compartir el análisis y las reflexiones que surgen de dos proyectos de investigación “*Modos de ingreso al campo discursivo de las Ciencias de la Educación: prácticas de lectura y experiencias de los ingresantes*” y “*Los procesos identificatorios de los estudiantes en contextos de alfabetización académica. El caso de los ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación con recorrido formativo en Institutos de Formación Docente*” en los cuales pudimos reconocer cómo los modos de leer y escribir, en tanto prácticas para construir el conocimiento, están vinculados a las características del discurso sobre lo educativo y las trayectorias de los ingresantes que eligen la carrera de Ciencias de la Educación.

Fundamentalmente, inscribimos este artículo en las formas en que la interdisciplinariedad del campo de las ciencias de la educación afecta las prácticas de estudio académicas que llevan a cabo los estudiantes en su recorrido formativo.

Siguiendo a Pasillas (1993), nuestro campo posee un objeto de estudio complejo, en tanto estudia las intervenciones en las prácticas educativas, las que se caracterizan por ser heterogéneas, diversas y situadas. En diferentes ámbitos, instituciones y espacios educativos los sujetos participan e interactúan creando y recreando los sentidos sobre las prácticas que realizan y el abordaje que pueda



hacerse de tales prácticas requiere de distintas miradas, enfoques y perspectivas -teóricas y metodológicas- que serán conjugadas por el profesional.

Estas intervenciones se valen de una mirada interdisciplinar que aporta a la reflexión sobre los procesos complejos que allí se desarrollan, para proveer herramientas analíticas que permiten interpretar las prácticas educativas, comprenderlas y pensar aportes a las mismas en términos propositivos.

Lejos de desear minimizar la *complejidad* del objeto, el desafío es formar a quienes ingresan y se encuentran realizando sus primeros pasos en la carrera y brindarles herramientas para poder comprender y aprehender todo lo que implica esa complejidad y el discurso académico que intenta contenerla.

Si partimos de la etimología de la palabra complejidad, la misma proviene del latín *complexus* que remite a algo que está tejido en conjunto. Es complejo porque no es lineal y por tanto (como parte de las Humanidades) impredecible e irreproducible a voluntad. Es esencialmente indisciplinada, ya que no se deja abarcar por una sola disciplina, tal como plantea Meirieu:

“...es, en su esencia, un discurso de lo indecible; porque inscribe la incertidumbre en el núcleo de su propósito; porque sólo es dogmático para que lo desmientan; porque intenta arrojar luz sobre la transacción humana más esencial y más compleja, ésa que no se deja encerrar en ningún sistema y que desborda siempre cualquier cosa que pueda decirse de ella.” (1998, p. 92).

La *interdisciplinariedad* en el campo de las Ciencias de la Educación cumple con aquella “falta de respeto” por los límites estrictamente demarcados. Como plantea Morin, “*la historia de las ciencias no es solamente la de la constitución y de la proliferación de las disciplinas, sino también aquella de la ruptura de las fronteras disciplinarias*” (2010, p. 10).

Así, dentro de las Ciencias de la Educación las nociones, los conceptos y las ideas migran, se mueven, se nutren mutuamente y se auxilian en la difícil tarea de abordar lo inconmensurable de las prácticas educativas.

Dentro de un escenario tan dinámico, la tarea para el recién llegado al campo disciplinar no es simple, así como tampoco lo es la tarea de acompañar esa iniciación. En palabras de Marcel Proust, “El verdadero viaje de descubrimiento no consiste en buscar nuevos caminos sino en tener nuevos ojos”; mirada que deberá formarse con las demandas del objeto que le da forma al discurso disciplinar.

La interdisciplinariedad discursiva plantea condiciones determinadas para la formación de los estudiantes - que en tanto practicantes del lenguaje académico-, se socializan en estas formas donde la diversidad es la característica del discurso pedagógico. A través de la lectura y escritura y de las instancias de intercambio orales, los estudiantes incorporan la variedad disciplinar presente en el campo.

Las “voces disciplinares” se complementan para pensar “lo educativo”. Cada disciplina que se traduce en la definición de un espacio curricular que ocupa un



tiempo y espacio en la estructura del plan de estudio y hace un aporte valioso a la formación del profesional de las Ciencias de la Educación.

De este modo, las distintas disciplinas conforman en el sujeto un modo de ver y comprender la educación en un contexto que le otorga sentido. Desde los aprendizajes a ser realizados por los estudiantes, estas cuestiones representan verdaderos desafíos que interpelan cognitivamente y subjetivamente condicionando los modos en que se construye una relación con el saber sobre las prácticas educativas (Charlot, 2007).

El conocimiento se construye en el hacer con los *textos académicos*, un hacer que a su vez, permite la configuración de un sujeto que piensa e interpreta lo educativo. Es decir: un sujeto que hace el texto y un texto que hace al sujeto, en el mismo acto.

Este sujeto empieza a construir una visión de las prácticas educativas conformada por "lentes" disciplinares y enfoques que los integran.

Entonces, así como hablamos de una estructura curricular que traduce esa interdisciplinariedad en un recorrido posible para el/la estudiante, también la exposición a estos textos académicos en un determinado tiempo contribuye a poder elaborar las demandas cognitivas del campo. Tal como plantea Castoriadis, "*el tiempo no es una cosa exterior a nosotros, con la que podríamos tener una relación; estamos en el tiempo y el tiempo nos hace...*" (Castoriadis, 1994, p. 1).

Se nos presenta el desafío, en una instancia formativa inicial, de favorecer posibilidades de recuperación de esa práctica que pueda ser reflexionada en un vínculo inescindible con la teoría en un tiempo que también nos hace: el del ingreso universitario.

El desafío de dar lugar a las otras experiencias y conocimientos que traen los nuevos

Desde la concepción de lectura y escritura académica que trabajamos en las investigaciones mencionadas es relevante la consideración de los estudiantes en tanto extranjeros en un espacio del que aún no conocen sus reglas y formas de socialización "*En este sentido, la incursión de un estudiante universitario en un campo disciplinar, aquel que eligió formarse y desarrollar su vida profesional, es tomada por algunos especialistas como la inmersión de un inmigrante en una cultura nueva, distinta a la nativa...*" (Giménez, 2011, p. 175)

De este modo, la complejidad que supone la formación en un campo interdisciplinar implica reconocer la migración de un otro a nuestro campo, y en forma irrenunciable esto incluye la preocupación por prestar atención a la constitución heterogénea de ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación.⁵

5. No esperamos en este texto realizar una descripción de la constitución de los ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación, sí abrir algunos planteos desde la perspectiva de los sujetos que puedan entrar en diálogo con las características de interdisciplinariedad del propio discurso de las Ciencias de la Educación. Particularmente, de cómo las estrategias de éstos, en su proceso de estudio, pueden significar renovaciones para la propia propuesta



Crecientes grupos de estudiantes que constituyen la primera generación de universitarios en sus familias, junto a las mutaciones en las formas de enseñar derivados de los cambios sociales de las últimas décadas y sus bases tecnológicas, provocan transformaciones en los sentidos de la transmisión y en el tratamiento y uso de la información. Algunos autores estarían anticipando el surgimiento de nuevas subjetividades que desafiarían las formas habituales o conocidas de la intervención pedagógica. Al mismo tiempo, se estarían produciendo relaciones inéditas en la producción, circulación y acceso de conocimientos y de saberes (Sosa y Saur, 2014)

Cuando pensamos en los vínculos que los sujetos establecen con el conocimiento en la universidad, en general asumimos que los estudiantes, en tanto lectores y escritores, abordan los textos académicos a los fines de apropiarse de las categorías disciplinares poniendo en juego sus conocimientos previos en torno a los temas y a la estructura de los textos y también sus representaciones acerca de la lectura y escritura (Brunetti, 2007).

En la investigación que hemos realizado y la que está en curso, pudimos reconocer que, en tanto lectores y escritores, los ingresantes realizan estos quehaceres movilizados por intereses, deseos y preferencias de orden social y cultural. Con esta "batería de recursos" -que no solo incluye los conocimientos previos en torno al tema estudiado o leído- los estudiantes se apropian de la forma y del contenido de los textos.

En relación al carácter interdisciplinar del campo, cada espacio curricular abre una posibilidad para profundizar en cierta mirada o enfoque sobre las prácticas educativas. Los contenidos abordados permiten al estudiante indagar en los conceptos claves que cada perspectiva supone y abrir a interrogantes y relaciones nuevas. Pero estas relaciones no son establecidas tan sólo por las categorías estrictamente conceptuales de las que dispone el sujeto sino que suponen el conjunto de experiencias sociales y culturales de los mismos.

En tal sentido y respecto a las prácticas de lectura -que han sido objeto de preocupación con diferente peso en sendos proyectos de investigación-, pudimos advertir cómo en cada ocasión de lectura y de encuentro con los textos académicos se define una oportunidad de encuentro con lo desconocido, con la extrañeza que supone el mismo proceso de construcción del conocimiento.

El sujeto entra en una relación con un conocimiento del que no dispone⁶. Las formas elegidas para aprender el nuevo conocimiento son variadas. Algunas de las estrategias que activan los ingresantes suponen la participación de otros sujetos que no participan del ámbito académico estrictamente y con quienes los estudiantes mantienen vínculos familiares y lazos de amistad. Mientras que en

formativa que se ofrece en la carrera.

6. Las entrevistas realizadas a ingresantes de la carrera nos han permitido analizar cómo significan las experiencias de lectura quienes son los nuevos en el campo disciplinar. Las formas de lectura, la referencia a experiencias previas y las estrategias -nuevas- que se activan en el campo dejan al descubierto cómo la elaboración de sentidos se realiza en procesos que involucran al sujeto en el entramado de experiencias sociales

otros casos, las estrategias están impregnadas de la formación en los institutos de formación docente.

La recuperación de los saberes prácticos de los estudiantes posibilita la incorporación de otro saber que entra en tensión con los saberes teóricos que circulan prioritariamente en los espacios académicos.

La no recuperación de esos saberes (que también incluyen los saberes teóricos de la formación inicial y continua del docente, ya que muchos ingresantes poseen trayectorias de este tipo) presenta a la universidad como espacio inaugural a pesar de la experiencia del docente. Un desafío claro es recuperar los puntos en común sabiendo diferenciar las especificidades del campo, que son diferentes a los de la formación de un profesor.

Sobre las posibilidades de que en lo instituido haya lugar para lo nuevo, ya sea este "el otro o lo otro", se podría reconocer la constante atención y trabajo sistemático que exigiría revisar la propuesta formativa.

La pregunta "¿qué hago con el pensamiento de otro?", es decir, el deseo de lo extraño y el reto de abrirse a lo nuevo (Cerletti, 2008) es una actitud de apertura que exige ser revisada conjuntamente con las condiciones específicas del discurso de las Ciencias de la Educación. Es decir, la novedad tiene que ser abordada aprovechando estas mismas condiciones constitutivas del discurso.

"...podemos sostener que la novedad...se da paradigmáticamente en el lugar de la irrupción del pensamiento de otro. Esta irrupción hace un hueco en los saberes de la situación, en los conocimientos transmitidos, interpela la norma instituyente y abre la posibilidad de una constitución subjetiva. En última instancia, la institución educativa debe enfrentarse con la pregunta: ¿qué hago con el pensamiento de otro?" (Cerletti, 2008, p. 98)

El hacer lugar a otros -entre otras cuestiones- compromete a una renovación de las apuestas formativas ofrecidas. La inclusión de nuevos saberes y la resignificación de los objetos de preocupación e intervención por parte de los pedagogos pueden ser contemplados en la propuesta de formación dando lugar a una apertura de la interdisciplinariedad y a una revisión de la relación teoría práctica.

A modo de cierre

Comprender las trayectorias de formación de los ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación y su posibilidad de acercarse a la complejidad de un campo de conocimiento interdisciplinario no puede pensarse desde el tiempo como acumulación. El solo paso del tiempo, la asistencia a clases, el tiempo de exposición a textos académicos y a docentes que reflexionen desde ese lugar característico no es condición suficiente, aunque pueda ser condición necesaria.





Las trayectorias formativas previas pueden favorecer o dificultar la apropiación del discurso, aunque sea cual fuera el caso, no pueden ser desestimadas en el proceso.

“Una mirada que entienda las trayectorias en el interjuego del tiempo: entre pasado, el presente y el porvenir, lo hace sin sostener linealidades, sino de una manera compleja. Lo que implica no darle crédito a perspectivas de acopio, en el sentido de entender una trayectoria en términos de una suma de tiempos, hechos, situaciones, relaciones, etc.” (Nicastro y Greco, 2009, p. 27)

En este marco, acompañar esas trayectorias para seguir haciendo lugar a estos nuevos sujetos que ingresan a la complejidad del campo es también reconocer la complejidad de nuestro discurso en sus propias trayectorias, en los alumnos que habitan las aulas, que nos presentan un escenario que nos inquieta, que nos resulta impredecible y difícil de abordar, como el objeto mismo de nuestro campo. Quizás esa tarea de acompañar pueda venir de la mano de pensar a otros, pero fundamentalmente “*pensar con los otros*” modos de afrontar estas dificultades en términos prospectivos.

Bibliografía

- Castoriadis, C. (1994). "Tiempo e imaginación". Revista Zona Erógena. N°18.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: El Zorzal.
- Giménez, G. (2011). "Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad". En F. Ortega (comp.) *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra Ediciones.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. España: Editorial Leartes.
- Morin, E. (2010). "Sobre la interdisciplinariedad". Publicación en Revista ICESI. Recuperado de <https://goo.gl/3BQDq4>
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Pasillas, M. A. (1993). "Legitimidad de la intervención pedagógica". En *Cuadernos Pedagógicos Universitarios*. México: Dirección General de Publicaciones.
- Sosa, M., Saur, D. (2014). "Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba". En S. Carli (comp.), *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



**Priscila Ariadna Biber**

priscila.biber@unc.edu.ar;
Facultad de Ciencias
Exactas Físicas y Naturales

Leticia Andrea Colafigli

leticolafigli@gmail.com;
Facultad de Filosofía y Humanidades-
CIFFyH –

Evangelina Gabetta Fontanella

vangegetta@gmail.com;
Centro de Estudios Avanzados –
Facultad de Ciencias Sociales

María de los Ángeles Garavagno

magaravagno@gmail.com;
Facultad de Ciencias Químicas -
INFIQC

Melisa Gisela Maina

melisa.maina@gmail.com.
CIECS - CONICET -

Universidad Nacional de Córdoba

"Este paso transforma": Acompañar experiencias académicas en el ingreso de mayores de 25 años sin título secundario a la UNC

El derecho a la educación superior y los mayores de 25 años sin título secundario

La posibilidad de que personas mayores de 25 sin título secundario puedan ingresar a los estudios superiores no es algo reciente. Esta posibilidad está enunciada en el artículo 7 de la Ley de Educación Superior promulgada en 1995 y sigue vigente en la Ley 25.573 de 2015, que establece las responsabilidades del estado en la garantía de la educación superior.

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC) reglamenta este artículo a través de la Resolución 409/2000 del Honorable Consejo Superior. En ésta se establecen las características generales de los procedimientos para la postulación de los/as aspirantes y la "evaluación de competencias generales" que incluyen





"comprensión de textos, producción textual y resolución de problemas". Esta resolución fue modificada en 2015 por la Ordenanza del HCS 3/2015, retomando una experiencia piloto del año anterior: una propuesta de acompañamiento académico para el ingreso de mayores de 25 años sin título secundario que introducía algunas novedades respecto a propuestas implementadas en otros años.

En esta propuesta, coordinada por la Secretaría de Asuntos Académicos⁷, nos desempeñamos como tutoras y coordinadora de tutores y compartimos en este escrito algunas reflexiones sobre nuestra experiencia de trabajo.

Las modificaciones mencionadas se basaron en la responsabilidad de la Universidad de no sólo garantizar la posibilidad de realizar lo que está estipulado en la ley, sino también de implementar dispositivos que acompañen a los aspirantes a transitar esta modalidad de ingreso.

En este sentido, uno de los puntos centrales de esta propuesta es trabajar desde la concepción de que la educación superior es un derecho y que el ingreso de personas mayores de 25 años sin título secundario es una arista de la problemática de la democratización de los estudios superiores. El ampliar la posibilidad de aquellos que históricamente no han podido acceder a la universidad por distintos motivos supone múltiples desafíos a las instituciones universitarias.

Tal vez, lo que podemos distinguir como característica de este proyecto es que acompañar y posibilitar experiencias formativas académicas en este marco implica también valorar la trayectoria de personas que no han culminado sus estudios secundarios, pero que han tenido otras trayectorias de vida, otros conocimientos, otros espacios institucionales.

Contextualización

Hay algunas cuestiones a explicitar sobre la propuesta para el ingreso para mayores de 25 años que se implementaron durante el 2014 y 2015 en la UNC.

En relación al diseño de los materiales de estudio, las y los estudiantes contaban con textos y guías de lectura específicos, seleccionados por un equipo de trabajo conformado por referentes de las distintas unidades académicas que conforman la UNC, y estaban orientados según las áreas de conocimiento de las carreras. Para la selección se consideró, como principal criterio, que sean textos de un nivel de complejidad básico e inicial en la materia que traten. En tanto, las actividades propuestas no apuntaban a trabajar sobre el contenido específicamente, sino en habilidades básicas y transversales de comprensión lectora (que incluyeran tanto

7. Durante el periodo 2013-2016, la Secretaria de Asuntos Académicos de la UNC fue la Lic. Ana Alderete y la Subsecretaria de Grado, Dra. Patricia Kisbye. Por iniciativa y compromiso de la Subsecretaría se comenzó a diseñar esta propuesta de acompañamiento académico para el ingreso de los mayores de 25 sin título secundario. Además contó con la participación del Programa de Ingreso y Permanencia de los estudiantes en la UNC, y la asesoría y colaboración del Esp. Gustavo Giménez, especialmente en la elaboración de las guías de lectura de los textos a trabajar.

comprender, producir y/o resolver problemas con ellos). Además se puntualizó sobre los desafíos que plantea a un lector novel la comprensión y producción textual.

Hablamos de materiales en plural porque se elaboró un material para cada una de las 4 grandes áreas de conocimiento en las que se agrupó a toda la oferta académica de la UNC. Para realizar dicho agrupamiento se consideraron los desafíos textuales a los que se enfrenta un ingresante al comenzar una carrera universitaria. En este sentido, se reconoce que cada disciplina posee géneros discursivos diferentes y que las demandas de comprensión y producción textual no plantean los mismos problemas a resolver si se piensa, por ejemplo, en la Licenciatura en Comunicación Social, la Licenciatura en Enfermería, Contador Público o el Profesorado en Matemática. Las áreas fueron: Ciencias Sociales, Humanas y Artes; Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; Ciencias de la Salud; Ciencias Económicas.

Para acreditar esta instancia fue requisito aprobar un examen de competencias generales. A diferencia de otros años, los exámenes en 2014 y 2015 se elaboraron teniendo en cuenta el trabajo de acompañamiento y se utilizaron los mismos materiales de las tutorías.

Cabe destacar aquí dos cuestiones: por una parte, que aprobar el examen no certifica la finalización del secundario, sólo habilita a cursar los ciclos de nivelación de la carrera que se hubiera elegido, como cualquier estudiante con el secundario completo. Por otra, si bien la propuesta se desarrolló durante los años mencionados, aquellos estudiantes que aprobaron esta instancia se encontraban habilitados, por dos años, para cursar el ingreso de la carrera elegida.

Las tutorías académicas: una experiencia de lectura y escritura acompañada

Ingresar es un proceso en el que muchos estudiantes con trayectorias escolares continuas y exitosas se ven desafiados a la hora de enfrentarse con textos complejos, clases diferentes, un espacio físico e institucional al que no están habituados. ¿Cómo se plantea esto en jóvenes y adultos que no finalizaron el secundario sino que cuentan con trayectorias educativas que podemos llamar difusas, discontinuas?

Para los y las estudiantes, las tutorías se plantearon como una posibilidad de atravesar una experiencia académica en sentido amplio: con textos, con docentes, con compañeros, con conocimientos académicos, con el espacio universitario (aulas, ciudad universitaria).

Reconocemos que cuando se habla de tutorías, las prácticas y proyectos que se nombran bajo ese término son múltiples. Un aspecto central para comprender la particularidad de esta propuesta son las y los tutores. Estos eran docentes que acompañaban a los y las estudiantes en el proceso de acercarse a la universidad, a la posibilidad de estudiar y participar en la cultura de leer y escribir en las disciplinas.





La organización de la oferta académica en cuatro áreas les permitió a las y los tutores focalizarse en ciertas especificidades vinculadas a las lógicas de los discursos y los géneros de las ciencias. El rol de acompañar en ese espacio-tiempo consistió en facilitar pistas, claves para desentrañar o comprender algo del mundo universitario, especialmente en lo que concierne a los textos, sabiendo también que eran, en muchos casos, los primeros contactos con la experiencia de ser estudiante universitario. Sin descuidar que en esa experiencia compartida se ponen en juego trayectorias sociales y educativas diversas.

En esta oportunidad nos centraremos en la experiencia de trabajo en dos de estas áreas: "Ciencias de la Salud" y "Ciencias Sociales, Humanas y Artes".

¿Cómo ingresan la lectura y la escritura en las tutorías?

Los materiales de estudio, como explicitamos anteriormente, incluían guías de lectura y producción textual en torno al material bibliográfico. Estas guías se elaboraron para acompañar al lector novel en la exploración y la comprensión sobre la lógica de los textos, y no en el contenido en sí mismo.

La organización de las tutorías, la cantidad de estudiantes y el tiempo con el que contábamos nos obligó a imprimirles a los encuentros una dinámica particular: el trabajo con los textos ya leídos y las respuestas ya elaboradas por ellos. Esto era un acuerdo establecido en la presentación de la propuesta, pero fue especialmente necesario dada la cantidad de estudiantes por tutoría⁸.

Discutir sobre las consignas

Comenzábamos conversando sobre impresiones y dificultades generales que habían tenido en relación al texto en cuestión. Luego, focalizábamos en cada una de las consignas, a través de un meta-análisis: ¿qué nos piden que hagamos en esta consigna?, ¿cómo nos damos cuenta de qué nos piden?, ¿se trata de una consigna con mayor o menor grado de interpretación personal?, ¿tengo que responder con mi opinión o con algunas ideas cercanas o "pegadas" al texto? Esto se fue decidiendo al observar que muchos/as estudiantes tendían a dar su opinión o su parecer ante las consignas. Así, en consignas del tipo "Qué afirma el texto sobre...", había casos en los que respondían lo que ellos pensaban, desde experiencias personales y/o sentido común. A partir de esta situación, se decidió hacer este paso previo a la lectura y elaboración de las respuestas. Se trataba, en definitiva, de dedicarle un espacio y un tiempo para explicitar y visibilizar procesos que son naturalizados y dados por supuestos.

8. En 2014 la tutoría de Ciencias Sociales tuvo 50 estudiantes y la de Salud 20. En 2015 hubo 419 anotados para carreras vinculadas al área de las Ciencias Sociales y se dividieron en 4 comisiones; en carreras vinculadas al área de la Salud se anotaron 320 estudiantes organizados en 3 comisiones.

Reescribir las respuestas

El siguiente momento era la lectura de las respuestas. Leían varias, guiábamos el trabajo y la puesta en común hacia el consenso de una "buena" respuesta: ¿qué tiene que tener una respuesta para que pueda considerarse clara, completa, sintética, argumentada? En este sentido, el desafío -tal vez mayor para las y los tutores- era desnaturalizar un proceso de lectura, explicitar conocimientos y procedimientos que como lector experto operan sin dificultad. Sin embargo, se trataba de un proceso que para los y las estudiantes planteaba un desafío que a veces hasta podía convertirse en un obstáculo a la hora de responder a las consignas. Algo tan internalizado como por ejemplo, en Ciencias Sociales: la posibilidad de diferenciar un texto argumentativo, como el ensayo, de un texto literario, como el cuento. En Ciencias de la Salud, jerarquizar la información de un manual y aprender a leer un texto 'por fuera', es decir, por los elementos paratextuales (tablas, dibujos, gráficos, etc.).

Una vez concluida la actividad, nunca faltaba la pregunta por parte de los y las estudiantes: "Pero entonces... ¿cuál es la respuesta correcta? ¿Cuál ponemos?".

Evaluar: "Y entonces... ¿cuál es la correcta?"

"¿Cuál es la correcta?"; "¿Qué tengo que saber?"; "¿Está bien?", eran preguntas que frecuentemente nos hacían los y las estudiantes. En esas preguntas, subyacían dos cuestiones ineludibles. Por un lado, la evaluación en tanto instancia que habilitaba o no la posibilidad de acceder a la carrera elegida. Por otro lado, el rol del tutor.

Los momentos de evaluación, más allá de organizarse en las condiciones que se utilizan en la universidad (regular, promocional o libre), fueron pensados como parte de un proceso formativo, una continuación del trabajo realizado durante las tutorías. Es por esta razón que se decidió organizar un encuentro de "devolución" con los y las estudiantes, tanto con los que aprobaron como con los que debían rehacer su examen. Se trató de una instancia de discusión y trabajo intenso en torno a las problemáticas y sus dudas, durante la cual el tutor explicitaba cuáles habían sido las dificultades que el estudiante no había podido resolver y sugería revisar actividades para poder rendir nuevamente el examen en la instancia final.

¿Cómo ingresa la lectura y la escritura en sus trayectorias?

"Era el examen de mi vida"⁹; "Yo me acuerdo que [en el examen] me temblaba la mano y [la profe] vino y se acercó y me puso la mano en el hombro y me dijo 'Pato, tranquila' y le digo 'pero, es que tenemos que entregar la hoja' porque para mí era el examen de mi vida".

9. Las voces aquí incluidas son extraídas de entrevistas que fueron tomadas por Ciudad U,





"Me sentía físicamente y psicológicamente tan mal el día del recuperatorio y me dijiste 'Pablo, estás pálido. tranquilízate y respira' y además me diste un pequeño empujón porque de no ser por tu interés en que aprobáramos no estaría acá. (...) Te agradezco por haber sido parte de él en aquel proceso que para mí concluye con mi ingreso y daré lo mejor porque toda la vida soñé con ser estudiante de la universidad, y lo logré".

Cuando hablamos de leer y escribir en la universidad, nos referimos a un proceso que no es sólo académico, sino sobre todo íntimo y subjetivo, en el que es posible dar un sentido 'otro' a la propia historia, es decir, a sus trayectorias educativas y sociales. En definitiva, se trata de procesos que dan un sentido 'otro' a la posibilidad de verse a sí mismos y a sí mismas en ese trayecto.

Hablamos de personas que por alguna razón no continuaron sus estudios secundarios. Esas razones son diversas, entre ellas: *"Porque quedé embarazada y no me permitieron seguir en la institución"; "Quedé embarazada y tuve que comenzar a trabajar", "Tuve que empezar a trabajar desde muy chico".*

Cuando se acercaban, se reconocían los miedos y expectativas propios de un ingresante, por desconocimiento del espacio, de una institución, tal vez profundizados por el hecho de que muchos de los aspirantes no hayan interactuado o trabajado con textos de circulación escolar o académica desde hacía mucho tiempo.

Muchos no conocían de la posibilidad de acceder a estudiar una carrera sin tener el secundario completo. Una estudiante lo relata así: *"Yo no conocía el proyecto, quería hacer un curso, y cuando llamé para averiguar y me responden 'Ud. se ha comunicado con la Universidad Nacional de Córdoba' corté, porque pensé que me había confundido de lugar".*

Entre las razones que dan cuando les preguntan por qué se anotaron para este programa reconocen: *"La verdad es que era una cuenta pendiente esto y si o si lo tengo que terminar", "Sé que no va a ser fácil pero es un mejor futuro para mi hijos aparte tengo mi pareja que me acompaña y apoya"; "Esto es importante porque nos ayuda a poder dar un paso para que nos insertemos en la sociedad porque estamos fuera de la sociedad y yo estoy con una edad que estoy fuera de todos los sistemas"; "A mí me pasó que me marginó mucha gente por no tener el secundario y ahora cuando sepan que estoy anotada a la universidad es como que ellos te ven de otra forma", "Tener un trabajo digno, mejores condiciones de trabajo"; "Para que mis hijos tengan otro futuro".*

Podemos pensar, a partir de estos relatos, que decidir ingresar tiene que ver no sólo con la posibilidad de estudiar, sino también con lo que implica realizar un recorrido universitario: el acceso a otros recursos sociales para ellos, ellas y sus familias.

Muchos reconocían tener experiencias de trabajo relacionadas con las carreras que elegían. Entonces daban cuenta de saberes y experiencias formativas que, al no estar acreditadas, no eran reconocidas como tales en espacios laborales.

programa producido por la Universidad Nacional de Córdoba y de relatos de las autoras de esta ponencia.

En otros casos, no era la experiencia laboral, sino el "no perder más tiempo" y la posibilidad de "recuperar" ese tiempo perdido, refiriéndose a la posibilidad de estudiar algo vinculado a su interés por fuera de la secundaria.

En todos, había un registro de la oportunidad que implicaba el ingreso para mayores de 25: *"Estudiar no es una cosa que si no puedo me muero. Mi postura personal era que yo a la facultad no le voy a dar nada pero que le voy a sacar, le voy a sacar y voy a aprender, lo que sea"*.

Era común escuchar en las primeras tutorías frases como *"Yo nunca voy a poder leer esto"*, y cuando entendían la estructura lógica se escuchaba la sorpresa en un "¡ah!".

Si bien Michelle Petit construye su teoría desde la lectura literaria, sostenemos que la posibilidad de volver a la lectura (y a la escritura) después de diferentes circunstancias de la vida, se hace extensible a esta experiencia.

"(...) la lectura puede ser un atajo privilegiado para elaborar o mantener un espacio propio, íntimo, privado. Como prolongación de ese aspecto la lectura puede ser un recurso para dar sentido a la experiencia de alguien, para darle palabra a sus esperanzas, a sus miserias, a sus deseos; la lectura puede ser también un auxiliar decisivo para repararse y encontrar la fuerza necesaria para salir de algo; y finalmente, otro elemento fundamental, la lectura es una apertura hacia el otro, puede ser el soporte para los intercambios." (Petit, 2001: 68-69)

En estos casos en particular, volver sobre la lectura se hacía evidente en el cuerpo, en la construcción de las esperanzas. La lectura y la escritura se convertían en los estandartes para acceder a los sueños y posibilidades.

Estar en la Universidad, "Este paso transforma"

Sostenemos que el papel del tutor fue fundamental para acompañar en el proceso de ingreso a la Universidad Pública. Su rol -y el rol de las tutorías- fue trabajar con los alrededores del objeto de conocimiento. El espacio y el tiempo eran diferentes a los "habituales": no era el ciclo de nivelación, no era la carrera de interés de los y las estudiantes. Esto en un tiempo particular, previo a la carrera, previo al cursillo. Se trataba de un paso anterior, un espacio para poner en discusión no el objeto ni el campo de conocimiento que cada uno había elegido, sino más bien sus alrededores: las lógicas de construcción de los textos, la organización de los textos, el análisis de las consignas.

La tutoría no era la escuela secundaria, pero tampoco es el cursillo de cada carrera. ¿Qué es lo que le daba su especificidad? El trabajo con la escritura, con la lectura, con los textos académicos. Su identidad se conformaba en esto de no ser una cosa ni ser la otra. Estar 'entre'.

Este "entre" posibilitó que el tránsito, el pasaje por ese espacio, que para muchos





había sido pensado como inaccesible, imposible, sea una experiencia. Una experiencia formativa.

Se trataba de un ingreso que no sólo tenía relación con la pertinencia del desarrollo de las prácticas de lectura y escritura, como expusimos anteriormente, sino también con la construcción de una mirada de posibilidad sobre las y los estudiantes. Una palabra de aliento, la confianza en el otro, fueron claves para entender el desarrollo de la trayectoria de los estudiantes en esta experiencia.

Si nos preguntamos, ¿qué aprendieron estos mayores? ¿Qué les aportó este espacio?, podemos afirmar que las tutorías significaron un espacio de posibilidad: posibilidad de experimentar la universidad desde un lugar de ajenidad alojada. Un espacio de reflexión y de construcción colectiva de ciertas pautas sobre modos de ser estudiante universitario. Habilitar un lugar para experimentar "lo estudiantil". En esto destacamos que, como dijimos anteriormente, no es menor si pensamos que son jóvenes y adultos que por alguna razón no completaron sus estudios secundarios. Este espacio-tiempo "entre" posibilita una experiencia de vincularse con la educación formal.

Esta experiencia fue tratada con ese "cuidado". Quienes no aprobaban, que era una mayoría, se los invitaba a retomar sus estudios secundarios y socializábamos la información disponible en aquel momento, de planes para finalizarlos.

Cuando hablamos de mayores de 25 años, personas que no concluyeron sus estudios secundarios, es común escuchar cuestionamientos del tipo: ¿No es éste un plan que "premia" a aquél que no terminó el secundario?, pregunta que muchas veces está vinculada a supuestos que relacionan el no terminar el secundario con "la falta de esfuerzo".

Pero, ¿cómo se mide el esfuerzo? y ¿quiénes lo miden? Reconocemos en las historias de algunos estudiantes que su esfuerzo tuvo otros destinos, trayectorias de vida atravesadas por faltas de oportunidades. Siguiendo a Dubet (2005) nos preguntamos: ¿Somos responsables de nuestros méritos? ¿Son ellos responsables de sus méritos o falta de méritos?

En relación a esto, Dubet (2005) afirma: "Hay una suerte de apuesta sobre la libertad de los individuos y sobre su razón común en la idea del mérito, cuando el mérito no es simplemente una reconstrucción biográfica que transforma en victoria personal una serie de azares felices". Es así que para nosotras esta experiencia es parte de una larga reflexión sobre los efectos de suspender la mirada de los méritos y pensar en experiencias formativas acompañadas cuando se trata de vincularse con la educación.

Bibliografía

Centro de Promoción y Producción Audiovisual (CPPA) UNC (Productor). (2015) Ciudad U -17 - Ingreso universitario mayores de 25. [serie de televisión]. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=BO9J-WrsZmI&list=PLxqPCkQgUzPPDwAvtmsv41wxGGHRQJGvc&index=9>

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

Ley N° 24.521. (1995). Ley de Educación Superior. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm> Ley 25.573. (2015). *Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de Educación Superior.*

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm>

Ordenanza 3/2015 del HCS, UNC. http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/ordenanza/3_2015

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público.* México: Fondo de Cultura Económica.

Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC. (2014). *Materiales de trabajo para el Ingreso de mayores de 25 años sin título secundario.*

Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC. (2015). *Materiales de trabajo para el Ingreso de mayores de 25 años sin título secundario.*





Eugenia Rotondi

eugerotondi@gmail.com

Beatriz Bazán

beadelosangelesbazan@gmail.com

Leslie Lipreri

dreidelipreri@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Comunicación
Universidad Nacional de Córdoba

Leer y escribir en el Ingreso a Comunicación Social. Una mirada desde la experiencia de la adscripción

155



LEER Y ESCRIBIR EN LA UNC. REFLEXIONES, EXPERIENCIAS Y VOCES II

Introducción

El presente artículo tiene como propósito compartir nuestras experiencias y reflexiones desde la adscripción a la docencia, durante el período 2014-2016, en la cátedra Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos, que se dicta en el Ciclo Introductorio de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba. Esta asignatura se dirige a acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura de los estudiantes universitarios como introducción a una nueva cultura académica e institucional.

En un primer momento, recuperaremos los interrogantes y aprendizajes construidos en nuestro paso por la Adscripción en el contexto de democratización del derecho a la educación superior y en el marco general de abordaje de la cátedra. Allí reconocemos una significativa experiencia del aprendizaje en torno a la enseñanza desde la perspectiva del derecho a la educación. También compartiremos una breve descripción de los modos específicos que asumió esta tarea en el marco del Ingreso a la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC), el lugar otorgado/ ocupado por los



estudiantes, los vínculos que se habilitan y las dificultades que se advierten. Finalmente, nos focalizamos en el análisis y la reflexión que permitan (re)pensar ciertos aspectos del ingreso, desde la propuesta de alfabetización académica y de las prácticas que realiza la cátedra, y situarlas en el contexto del estudio universitario para una propuesta que profundice la inclusión educativa en la Universidad Pública.

Comienzo del camino

Entre febrero de 2014 y febrero de 2016 realizamos una experiencia formativa en nuestro rol de adscriptas a la docencia en la cátedra Técnicas de Estudio y comprensión de Textos (TEyCT) correspondiente al Ciclo Introductorio de la Carrera de Ciencias de la Comunicación (FCC) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC en adelante).

Creemos que recuperar y sistematizar procesos de este tipo puede resultar una iniciativa enriquecedora para leer y complejizar la mirada, (re)pensar prácticas académicas e institucionales, y recrear propuestas en el marco de los cursos de ingreso a la Universidad.

La adscripción tuvo como propósito inicial acompañar a los estudiantes en sus inicios por esta nueva etapa, tanto en sus trayectorias académicas como en su vida universitaria. Tarea guiada y articulada por el equipo de docentes de TEyCT, bajo la dirección de la profesora Fabiana Castagno y en el desarrollo del cursado de las clases de la comisión del profesor Mauro Orellana e Ileana Ibáñez. Ambos nos posibilitaron poder participar de sus clases, realizar aportes, nos proporcionaron estrategias de aprendizajes en el proceso de enseñar a leer y escribir para trabajar con los estudiantes, y nos condujeron en este camino. Ese paso del proceso de formación académica por la cátedra nos permitió tomar la imagen de un momento, como una fotografía donde se plasma todo lo que sucede en ese transitar, múltiples voces y miradas haciendo foco en los estudiantes, quienes son los protagonistas del relato.

Nos movilizó estar cerca de ellos y conocerlos en el cursado; poder visualizar las inquietudes con respecto a esta nueva etapa e interrogar(nos): ¿Qué diferencia encuentran estos estudiantes con el secundario o con sus otras trayectorias académicas? ¿Qué desafíos les presenta el estudio en la carrera de comunicación, en el ingreso? ¿Qué aspectos les resultan más difíciles de entender además de los textos? ¿Qué desafíos deberán afrontar? ¿Cuáles son sus expectativas?

Nuestras diferentes trayectorias personales, académicas y laborales nos reunieron tanto en la motivación como en la perspectiva de abordaje de este espacio, movilizadas por diversas preguntas sobre el contexto democratizador y los modos específicos en que se presentaba en la entonces Escuela de Ciencias de la Información. En ese sentido, los recorridos diversos en gestión tanto en la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la FCC como en la Dirección de



Inclusión Social de la UNC, el Profesorado en Comunicación, la docencia en la escuela secundaria, así como el estudio e investigación sobre estas temáticas, delinearon intereses y proyecciones que requerían ser interpelados desde el aula. Nos posicionamos como primer paso a la docencia en relación a conceptos pero también desde nuestros lugares políticos profesionales para acompañar a los nuevos estudiantes.

Ese compromiso encontró calce en la propuesta de una cátedra que concibe, habilita y favorece el rol del estudiante como sujeto de derecho a la educación, más específicamente del derecho a la universidad (Rinesi, 2010). Entendemos que ese derecho como plantea Diego Conno (2016) "no es solamente el derecho que tiene todo individuo de acceder a los estudios superiores; es principalmente el derecho que tienen la sociedad y sus distintas organizaciones y movimientos, y los diversos sectores de la producción material y simbólica, a beneficiarse del trabajo que en ella se realiza...". Por ello, se vuelve crucial recuperar experiencias académicas donde se construyen condiciones pedagógicas e institucionales para favorecer el ejercicio de ese derecho atendiendo a las desigualdades históricas existentes.

Tal como mencionamos al comienzo, el ingreso a la carrera universitaria se presenta para los estudiantes como un desafío con múltiples obstáculos e incertidumbres, tanto en lo académico como en lo cultural e institucional. Es decir, necesitan aprender a estudiar, incorporar nuevos conceptos, aprobar parciales y trabajos prácticos, y cumplir con asistencias, actividades, trámites, entre otras cuestiones. Pero además tienen que estar a la "altura" de un imaginario o de expectativas arraigadas en lógicas y prácticas universitarias: "encajar" en el molde del estudiante esperado por la Universidad, en condiciones heterogéneas y muchas veces con ciertas desventajas sociales, económicas, educativas y culturales que los colocan en situación de falta.

En ese marco, el enfoque de la cátedra mira a través de un lente amplio donde se asume enseñar esa nueva cultura, y se construyen propuestas para que diferentes actores como los adscriptos puedan orientar y acompañar.

Emprendimos, entonces, un trabajo en dos dimensiones entrelazadas y en diálogo permanente: el acompañamiento a estudiantes en su estudio y aprendizaje de la materia en el marco del ingreso, y el abordaje del proceso de su inserción a la vida universitaria. Al calor de esas ideas fuimos entramando interrogantes, propuestas, articulaciones y cruces que permitieron profundizar el acercamiento a los dilemas, preocupaciones y condiciones de los estudiantes en el proceso de acceso a la carrera de Comunicación Social.

Algunas aproximaciones al ejercicio del rol

El Ciclo Introdutorio está conformado por dos materias: Introducción a la Carrera de Comunicación Social (ICCS) y TEyCT, ambas existen desde que se modificó el



plan de estudios en el año 1993. Esta última asignatura fue transformando, a lo largo del tiempo, su propuesta pedagógica, la perspectiva y el modo de abordar los contenidos de acuerdo a los diferentes momentos y demandas contextuales e institucionales. Uno de esos puntos de clivaje, tal como lo afirman los docentes, fue en el año 2005 cuando pudieron constituir un equipo de cátedra específico y recrear la propuesta y objetivos respecto a construir un espacio que invite a aprender a estudiar en el campo de la carrera de comunicación social.

Es interesante este aspecto en relación con la especial atención que se dio desde las políticas de fortalecimiento educativo a los ingresos universitarios.

El foco crítico del cual nos habla Biber (2008):

“A lo largo de estos últimos quince o veinte años, la evaluación de las diferentes experiencias en el primer año universitario ha puesto en evidencia, en las universidades públicas, una serie de problemas vinculados, en primera instancia, con los ingresantes, con sus condiciones socioculturales, sus formas de inserción, permanencia o abandono en las instituciones, sus estilos y dificultades de aprendizaje. Sin embargo, en la última década se ha ido desplazando el foco crítico centrado en el ingresante para abrir el cuestionamiento hacia la institución universitaria, su organización, sus docentes y sus propuestas de enseñanza para el primer año.”

En ese sentido, la cátedra recuperó la propuesta de “alfabetización académica” de Paula Carlino (2005, 2013), quién brindó interrogantes y un campo abierto de temáticas y contenidos a abordar en este territorio. La base propositiva retoma sus nociones acerca de las prácticas de lectura y escritura y su enseñanza desde la inserción en cada comunidad científica ya que no sólo es necesario recuperar los saberes y corpus teóricos de cada disciplina sino brindar herramientas y orientaciones sobre los modos específicos en que esos saberes se producen, se comunican y se entran como conocimientos. Un aspecto central, por ejemplo, fue la revisión didáctica y la recreación de los procesos evaluativos a través del informe de lectura. Desde 2010 el examen parcial fue reemplazado por la elaboración de ese informe a partir de un “corpus” de textos académicos pertenecientes al campo de estudios de la comunicación, que son abordados previo desarrollo en clases a través de la guía de docentes y adscriptos.

En ese marco, trabajamos en equipo, participamos en las clases que se dictaban dos veces a la semana, en reuniones de cátedra, en horarios de consulta, en actividades extra áulicas, y realizamos seguimiento virtual y presencial de tutorías y talleres. Desde el comienzo fuimos incluidas e invitadas a participar de un proceso de acompañamiento a los estudiantes, de escucha, seguimiento, orientación y abordaje de diferentes problemáticas o situaciones que se les presentan en sus inicios en la vida universitaria.

Otra de las acciones desarrolladas fue la participación en horarios de consulta pautados con estudiantes o acompañando los desarrollados por los profesores.

También, actividades en el marco de las tutorías que se desarrollan desde el año 2012, bajo el nombre de "Tutorías académicas en la universidad. Desafíos en el ingreso y la permanencia". A su vez, realizamos consultas, tutorías o intercambios de miradas de manera virtual, posibilitando el acercamiento y achicando esa brecha que muchas veces inhibe o presenta dificultades para aquellos estudiantes que transitan la facultad como extranjeros.

Durante los años 2014 y 2015 entre las acciones vinculadas a poner en diálogo diferentes roles institucionales que ocupamos entonces (Secretaría de Asuntos Estudiantiles FCC –Dirección de Inclusión Social UNC) se realizó un especial acompañamiento a los becarios de la UNC y a estudiantes en situación de discapacidad. Se articularon Jornadas de bienvenida a la vida universitaria, organizadas por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Ciencias de la Comunicación en conjunto con el Área de Ciudadanía y Participación de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNC. La actividad buscaba reflexionar con los ingresantes a la carrera de Comunicación Social acerca de sus derechos como estudiantes, de las posibilidades que la UNC ofrece en materia de inclusión socioeconómica y cultural (becas, atención gratuita a la salud, comedor universitario, deportes) y del nivel de participación en experiencias colectivas con el que los jóvenes llegan a los estudios superiores.

Allí se propusieron diferentes espacios para la revisión acompañados y orientados por adscriptos, como sujetos mediadores, promotores y receptores de inquietudes, problemas, dudas, propuestas y apuestas -individuales y colectivas- en torno a lo que iba ocurriendo en el devenir del cursado.

Aprender a enseñar - enseñar a aprender

Nuestra tarea se dirigió, fundamentalmente, al trabajo en las clases teórico prácticas. Allí, se abordaba, por un lado, el marco conceptual, nociones y categorías vinculadas al desarrollo de la materia a la vez que del corpus propuesto para la elaboración de los informes de lectura. Por otro, se destinaba un espacio al trabajo grupal con modalidad taller. En el primer tramo, se acompañaba la lectura con una guía para aproximar a los diferentes textos y temáticas propuestas; luego, cada grupo de 2 o 3 estudiantes realizaban consultas, revisiones y compartían avances de sus informes.

Los ingresantes contaban con un apunte de estudio de la cátedra y actividades para facilitar, activar, potenciar la lectura y escritura. Bajo ese marco teórico se evalúa la producción escrita grupal del informe enlazada en los saberes particulares de los ingresantes y los procesos de alfabetización académica propia de este nivel. Dicho informe es la única producción solicitada y evaluada en diferentes etapas durante el cursado -con reglas y condiciones enseñadas y explicitadas en clase- y aprobarlo es uno de los requisitos para regularizar la asignatura.

Allí, los adscriptos realizamos el seguimiento, lectura, corrección y acercamos una





mirada crítica desde la construcción de interrogantes sobre el proceso de avance en la escritura de los estudiantes. Esto resulta uno de los puntos principales del aprendizaje que realizamos junto a los estudiantes en el camino de abordar tareas en torno a guiar ese proceso de aprender a leer y escribir en una nueva cultura académica y de enseñanza situada.

Ello implicó comprender, por un lado, que quienes ingresan a la educación superior disponen de distintos comportamientos lectores que no siempre "alcanzan" para dar respuesta a las exigencias que impone el estudio universitario. Por el otro, que para poder "aprobar" las materias del ingreso a la carrera los estudiantes no solo requieren incorporar nuevos conceptos, rendir parciales, entregar informes y cumplir con asistencias sino también sentirse parte de estas nuevas lógicas y vivencias que presenta la universidad, como el ingreso a una nueva cultura. Tal como refiere el equipo de cátedra, "lo que se produce es una ´enculturación´, la cual implica disponer de herramientas para desenvolverse en una actividad social -como por ejemplo ser estudiante/docente en la universidad-, mientras se participa en ellas". (Ávila, Castagno, Orellana, 2015, p.5).

En líneas con ese proceso, nos parece interesante recuperar el concepto de trayectorias escolares, de Flavia Terigi (2010), que invita a pensar la heterogeneidad con la cual nos encontramos en las aulas, sobre todo en las universitarias, un espacio de lo diferente: estudiantes de todas las provincias, jóvenes y adultos que trabajan, que tienen hijos, que vuelven a estudiar después de muchos años, que hacen la carrera solo por placer, ingresantes que eligen convencidos, otros con muchas opciones latentes, reincidentes, residentes, locales y extranjeros, entre tantas otras etiquetas para nombrar lo que se junta y se busca separar las diferencias. Lo que se expresa ahí, además, es una enorme diversidad de recorridos y trayectos educativos y culturales. Dice Terigi: "El principal asunto que quiero poner en entredicho es una idea muy fuerte que estructura la enseñanza en nuestras escuelas, según la cual para lograr aprendizajes equivalentes se requieren enseñanzas similares" (2010, p.3). La autora discute sobre la idea de los aprendizajes monocrónicos: "una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar sostenida a lo largo del tiempo de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza, el grupo de alumnos haya aprendido las mismas cosas" (2010, p. 16). Desde esta idea reflexionamos en torno a la importancia que tiene el apoyo del adscripto (y ayudante alumno) frente a estas diferentes realidades, en donde cada estudiante presenta un recorrido y apropiación distinta al transitar el ingreso en general y la escritura del informe en particular. Pero esto lejos de ser un obstáculo se entiende como una condición que modifica los escenarios tradicionales de enseñanza, para constituir y trabajar en las aulas universitarias respondiendo a los desafíos colectivos.

Esta cuestión es central para ampliar la mirada del abordaje a realizar, para interpelar la tarea docente y para rescatar lo valioso de propuestas donde los y las estudiantes pueden girar sobre sus pasos, reescribir(se), avanzar y corregir, aprender de los equívocos y constituir un nuevo compás junto a sus compañeros, como parte del proceso de aprendizaje.

La evaluación a través del informe, en esa línea, resultó ser una experiencia valiosa y potente, a través de la cual los estudiantes -más allá de sus diferentes "(des) niveles"- pudieron elaborar un escrito académico, cruzando miradas y contenidos diversos sobre temáticas del campo de estudios que eligieron para formarse.

Consideramos, entonces, que el informe se constituye en una herramienta significativa de aprendizaje en varios sentidos: sobre el contenido de la temática elegida; sobre la metodología y estrategia para lograr una escritura coherente e inédita; sobre el rol de estudiante universitario; sobre la construcción de vínculos a través de un trabajo colectivo y colaborativo entre pares; y sobre la aparición y el uso de la propia voz como sujeto de aprendizaje. Pero además, es ese camino de producción de la propia voz como escritores de sus aprendizajes, el que habilita la conformación de nuevos saberes propios y para otros. Como advierte el equipo de cátedra: "ahora a través del informe de lectura la escritura se convierte en documento público que comunica ideas y pone de manifiesto lo construido de manera genuina mediante los otros textos académicos" (Castagno, et al., 2014, p.66). Es allí, en ese acompañamiento y seguimiento que realizamos los adscriptos, donde se recrea el proceso de elaboración de ideas, alentando y participando en la producción de saberes y aprendizajes sobre esa cultura académica, de manera atenta, enfocada y registrada como parte del trayecto. Por todo ello, la existencia y reinención de propuestas pedagógicas que adviertan y aborden esa complejidad resulta interpelador y desafiante.

A partir de todo ello podemos decir que nuestro rol fue visibilizado y formó parte de la propuesta de la cátedra no sólo como un recurso para realizar actividades de apoyo, sino como actores con entidad y actividad propia, específica, que existe no sólo en la formalidad sino que cobra un espacio de importancia en la medida que ejerce una acción orientadora con sentido pedagógico, con alcance institucional, con responsabilidades y funciones en el marco de la propuesta académica. Y ello devuelve al equipo de cátedra un cúmulo de nuevos interrogantes, pistas y atajos, una mirada sobre los estudiantes compartida e ineludible que interpela nuevas apuestas para el abordaje del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Reflexiones finales

Redactar estas reflexiones significó la pausa, la quietud, el tiempo que en el devenir cotidiano no nos damos o no tenemos la posibilidad de encontrar; posibilitó el silencio necesario para escuchar(se), para re-leer(se), para pensar(se). También nos posicionó desde otro lugar, el de escribir nuestras propias experiencias enfrentando, al igual que los estudiantes, "las dificultades intrínsecas a toda escritura que implique reorganizar lo que uno ya sabe para hacerlo más claro, más comunicable, más fundamentado, más sólido" (Carlino 2002, p. 4). Proceso que contamos con el acompañamiento y guía de las profesoras de la cátedra Fabiana Castagno y Ximena Ávila.

Observar-nos posibilitó salir de las fronteras que día a día, sumergidas en el





propio rol, nos resultaba dificultoso. Permitirnos el "gesto de interrupción", diría Larrosa, necesario para la experiencia; para que algo nos pase, nos llegue, nos acontezca. Parafraseando a Litwin (2012) nos invitó a enriquecer la mirada desde los diferentes modos de aprender donde la percepción juega un profundo papel educativo y de construcción del conocimiento.

También nos convocó a mirar, contemplar la realidad del ingreso y reflexionar sobre las implicancias y desafíos que presentan los nuevos estudiantes a la Universidad. Revisar en equipo las trayectorias educativas de cada uno, compartir recorridos personales, académicos, y profesionales nos brindó herramientas y recursos para afrontar la profesión docente de manera colaborativa y colectiva. Transitar por la cátedra de TEyCT habilitó, entonces, la posibilidad de abordar el rol de adscriptas en conjunto, como un espacio de formación docente significativo para enseñar a aprender la lectura y escritura en el contexto universitario.

Ello, sumado a la multiplicidad de intervenciones integradas por esta cátedra permite abrir interrogantes, repensar prácticas ya internalizadas y naturalizadas, y registrar situaciones que pueden extenderse y dialogar más allá del ingreso con la formación general. Podemos así, abrir una puerta para interpelar transformaciones en el plan de estudios, reconociendo que la alfabetización académica puede ser una propuesta a incorporar en el desarrollo general de la Licenciatura, sobre todo en el transcurso del primer año.

En ese marco, y teniendo en cuenta que el Ciclo Introductorio es un espacio clave para garantizar un pasaje real entre el nivel de educación secundaria y la universidad, consideramos que es importante abordar la articulación entre materias tanto en los contenidos como en la integración de propuestas pedagógicas, al interior del ingreso a la carrera y desde allí hacia al primer año. Promover el fortalecimiento de las cátedras es otro aspecto central, tanto en la conformación de los equipos como de programas que acompañen los procesos alfabetizadores: dispositivos y herramientas virtuales, recursos técnicos, organización del trabajo al interior de los equipos y entre equipos de cátedra, construcción de materiales didácticos, entre otros.

Por otra parte, creemos que la propuesta de trabajo de TEyCT y el abordaje con los adscriptos promueve la construcción de pisos que generan mejores condiciones pedagógicas para el desarrollo de los aprendizajes. De ese modo, se recrea el escenario, se abren otras posibilidades y se habilitan condiciones menos rígidas para generar confianza en la vinculación con el saber. El puente con los estudiantes presenta así otra potencia como acercamiento y/o achicamiento de las brechas sociales, culturales y generacionales que existen, así como favorece un clima amigable para el planteo de sus inquietudes y dilemas. Reconocemos allí, una apuesta atenta, cuidada y (pre)ocupada por incluir o - lo que es mejor-garantizar el derecho a aprender en la universidad.

Finalmente, consideramos que la enseñanza de la lectura y la escritura se presenta como una estrategia pedagógica inclusiva, como contenido transversal y como apuesta alfabetizadora: una posibilidad para los estudiantes de formar parte y

manejar con autonomía las reglas del juego universitario, pero sobre todo, de construir su propia voz, ser escuchados y participar desde allí en la construcción pública de saberes, de posiciones y sentidos. Por ello, desde estas propuestas se pueden habilitar horizontes que reposicionen y recreen los roles y espacios de enseñanza y aprendizaje, asumiendo esa tarea entramada en la propuesta a la que nos invita el Dr. Charles Bazerman:

“Hay muchas cosas que debemos atender, pero en el centro de lo que hacemos está alimentar las voces de los estudiantes. Tenemos que ayudarles a descubrir lo que quieren decir, a quién, en qué situaciones, roles sociales, y colaborarles en el desarrollo de su capacidad técnica para la elaboración de afirmaciones persuasivas y enérgicas, que aprovechen toda la fuerza de los conocimientos que han adquirido en su educación. Sus voces se descubren en cómo se posicionan en los mundos sociales y del conocimiento que los rodea, y sus voces crecen con sus experiencias y sus intentos exitosos de ser escuchados.” (2014, p.25).



Bibliografía

Bazerman, C., et al (2016 [2005]). *Escribir a través del Currículum : una guía de referencia*. [Versión electrónica] editado por Federico Navarro. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>

Biber, G. (2008). "Los nuevos estudiantes frente a los requerimientos académicos". Ponencia presentada en el III Encuentro Nacional de Ingreso Universitario: "Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a las Carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes de las Universidades Públicas" - UNRC. 1, 2 y 3 de octubre del 2008. Ciudad de Río Cuarto. Córdoba

Carlino, P. (2002) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades." *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura, Año 23, N° 1.

Carlino, P. (2005). *Leer y escribir en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). "Alfabetización académica diez años después". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, (pp. 355-38). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>

Castagno, F. et al. (2014). "Virajes de una cátedra en dos décadas. La lectura y escritura en el ingreso a Comunicación Social". En G. Giménez, D. Luque, M. Orellana (comp.), *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces* (pp. 63-67). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/875>

Castagno, F., Ávila, X., Orellana, M. (2015). "El lugar de la lectura y la escritura en la formación de comunicadores sociales: notas para un replanteo curricular." Ponencia presentada en el XVII Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de Argentina: "La Institucionalización de los debates, estudios e incidencia social del campo de la comunicación" Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC, 25 y 26 de agosto 2015. Córdoba.

Conno, D. (12 de julio de 2016). *Universidad, comunicación y derechos*. En Página 12. Recuperado de <https://goo.gl/zVut4P>

Larrosa, J. (2008). *Aprender de oído*. Intervención en el ciclo de debates. Líquido por arriba: leer, escuchar, pensar en la Universidad. La Central. Barcelona

Larrosa, J. (2003). "Experiencia y pasión". En *Entre las lenguas, lenguaje y educación después de Babel* (pp, 165-178). Barcelona: Laertes

Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Paidós

Programa de Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos. Facultad de Ciencias de Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. Año lectivo 2017.

Terigi, F. (2010). "Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las



trayectorias escolares". Conferencia en las Jornadas de Apertura Ciclo Lectivo 2010. 23 de febrero del 2010. Cine Don Bosco, Santa Rosa, La Pampa.





Mónica Viada

monviada@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Universidad Nacional de Córdoba

El juego de los x errores: una experiencia de evaluación colectiva

167



El presente trabajo da cuenta de una experiencia de evaluación colectiva puesta en práctica en distintas propuestas académicas vinculadas a la redacción periodística (Seminario de Producción y Redacción Periodística, Taller de Lenguaje I y Producción Gráfica – cátedra A-, Seminario de Comunicación Digital: aproximaciones y prácticas), todas correspondientes a la Facultad de Ciencias de la Comunicación.

En el caso particular de las asignaturas de referencia, la escritura no responde a un registro académico sino profesional puesto que se trata de la redacción de textos periodísticos.

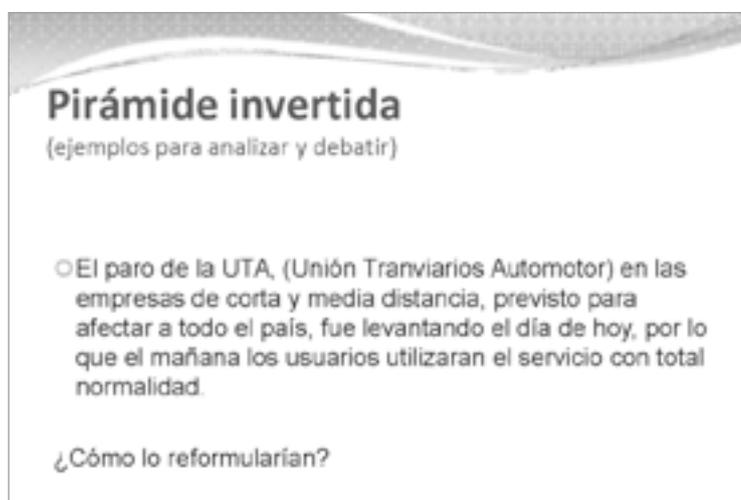
La evaluación/devolución de los productos periodísticos escritos es siempre individual y escrita y consiste en distintos aspectos: ortografía, acentuación, puntuación, coherencia, estructura según el género solicitado, sentido y estilo periodístico, pues una oración puede ser adecuada desde el punto de vista gramatical pero no desde la escritura profesional. En fin, son múltiples los factores a tener en cuenta. Por esta razón, la corrección, si bien es (o pretende ser) minuciosa, siempre es incompleta porque no es factible fundamentar cada una de las observaciones. Para intentar subsanar estas falencias se implementa (como complemento de la devolución escrita) una instancia de evaluación colectiva que consiste en tomar las dificultades más frecuentes y procurar que sean los propios alumnos los que descubran las inconsistencias. Esta actividad se realiza en una o dos oportunidades durante la cursada.

La metodología

El método consiste en tomar los errores más recurrentes de los trabajos, elegir párrafos y copiarlos en una pantalla de un presentador de diapositivas. No importa el autor del "traspie". En realidad, previamente se avisa a los alumnos sobre esta modalidad y se pide permiso para usar los trabajos de cualquiera de ellos de ejemplo, con la reserva del nombre.

Los participantes observan el texto y comentan, en una suerte de puesta en común, las dificultades que observan.

Veamos un caso:



En este caso, además de una coma y un artículo de más y una tilde de menos, la oración se entiende. Sin embargo, no cumple con los requisitos periodísticos de jerarquización de los datos, precisión, claridad y empleo de siglas.

En el ejemplo, lo primero que debe conocer el lector es que **se levantó el paro de transporte**. Simple y directo, sin voz pasiva, sin circunloquios. Luego podrá ampliarse que lo había dispuesto la Unión Tranviarios Automotor para todo el país y otros datos de contexto. En cuanto al empleo de siglas y acrónimos, primero corresponde poner el nombre completo y luego la sigla entre paréntesis. Si la organización es muy conocida, puede emplearse solamente la sigla o acrónimo.

Veamos otros casos:

- **Hoy viernes 3 de junio de 2016...**
- **En el día de ayer...**
- **El pasado 3 de junio del corriente año...**

Todo lo anterior se resume en **ayer**. Vale aclarar que la consigna era redactar una noticia para un diario en papel y que en la actualidad y en nuestro medio ninguno se edita en el día (las noticias de hoy saldrán publicadas en la edición de mañana



por lo que el adverbio a utilizar es "ayer"). Además, se aprovecha para ver otras cuestiones de estilo como que los meses no se escriben con mayúscula, los días van sin ceros y que se da por supuesto que los hechos ocurridos corresponden al "corriente año". Sólo en caso de que se tratara de un dato antiguo se pone la fecha completa (por ejemplo, "la explosión de la fábrica militar de Río Tercero ocurrida el 3 de noviembre de 1995").

Si se tratara de un medio digital, que tiene actualización permanente, bastaría con escribir "hoy" u "ayer", según corresponda, porque la fecha aparece en la parte superior de las noticias (por ejemplo, "el acto previsto para hoy").

Dar vueltas...

**- Hizo un recorrido = recorrió
(siempre es mejor usar verbos activos)**

Dar por supuesto algo:

- Aproximadamente unas 15.000 personas, según estimaciones de la Policía (los organizadores estimaron 20.000 en el punto álgido de la marcha) acompañaron en Córdoba capital la propuesta iniciada en 2015 otro 3 de junio, como también se dio en esta ocasión.

Este ejemplo corresponde al primer párrafo de una noticia en la que no se especifica a qué marcha y a qué propuesta se refiere.

Lo que aprendimos

Esta modalidad de devolución ha resultado enriquecedora tanto para los alumnos como para la cátedra. En todas las situaciones de devolución grupal, antes de dar una respuesta se busca que los alumnos descubran, en primer lugar, los errores y, en segundo término, cómo se podría haber escrito para hacer más comprensible el texto. Como se mencionó, no siempre la escritura es incorrecta desde lo gramatical pero sí puede ser inadecuada desde lo periodístico.

Cuando se les entregan los trabajos corregidos, los estudiantes suelen ver las observaciones pero, en general, no se detienen a analizarlas. En cambio, ver un texto en pantalla gigante y tener que pensar dónde está la inconsistencia supone un esfuerzo de reflexión personal que implica un plus en el aprendizaje. Cada uno aporta su parecer para mejorar un texto en un proceso de construcción colectiva.

Por otra parte, se considera a esta modalidad evaluativa como "de prevención". Esto significa que, al trabajar sobre los errores de otros, los alumnos que no los cometieron pueden anticiparse y evitarlos.

Se mencionó al comienzo que esta forma de corrección se realiza en una o dos oportunidades durante la cursada. ¿Sería factible o conveniente hacerlo con mayor frecuencia? Dadas las condiciones de dictado de las asignaturas y los



cronogramas no sería posible porque la puesta en común lleva casi toda una clase. Por otra parte, se entiende que una vez que los alumnos captan el "espíritu" de la modalidad, podrían/deberían adquirir la gimnasia de observar con mayor detenimiento sus propias devoluciones. No obstante, se podrían habilitar otras opciones complementarias, como por ejemplo la corrección entre pares, lo que contribuiría a agudizar la mirada crítica, siempre tan necesaria.







Francisco Berteá

fmfberteá@hotmail.com

Yamila Galván

yami_dg@outlook.com

Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Córdoba
Instituto Superior Santa Rosa de Calamuchita

Leer y escribir como práctica de re-subjetivación: más allá del texto...en nuestro cuerpo, subjetividad y grupalidad

173



LEER Y ESCRIBIR EN LA UNC. REFLEXIONES, EXPERIENCIAS Y VOCES II

Leer y escribir como práctica textual, corporal y grupal

A lo largo de la mayor parte de mi vida, he estado inserta en instituciones académicas. Este 2016, por primera vez en 18 años de educación académica, tuve el agrado de ser parte de una *nueva forma de aprender*. Debo reconocer que no ha sido tarea fácil adaptarse desde un principio a este tipo de enseñanza para alguien que ha basado su educación ortodoxamente durante toda su carrera.

Estamos habituados a tomar clase con el docente en frente, los alumnos o mejor dicho, los números, oyendo o escribiendo. Con suerte, también por ahí con algún libro de la temática que ayude de soporte, luego el examen, y prefiero dejarlo ahí haciendo de cuenta que ese examen fue aprobado según los estándares del docente, para no meternos en temas filosos.

Recuerdo la primera clase. Como de costumbre, todos los alumnos estábamos sentados frente



al pizarrón. El docente llegó, y no sólo se sentó a nuestras espaldas, sino que nos pidió que corriéramos los bancos y hagamos una actividad de presentación.

Hacia dos semanas que nos conocíamos y fue la primera vez en ese tiempo que me relacioné con todo el curso. Me recuerdo fascinada con la clase, como cuando uno adquiere un nuevo conocimiento que le importa. En las clases venideras, poco a poco fui entendiendo que el año, en esa materia, sería totalmente distinto. Al principio, verlo en las clases al profesor sentado en ronda, en cualquier lugar del aula, dispuesta para que el docente esté al frente, viéndolo fuera de la postura formal, me desconcertó. Uno no entiende si se puede relacionar como con un compañero, si eso le quita poder al docente o si es ambos en un mismo espacio. La disposición en el aula, de todos sus integrantes, creó un espacio colectivo, horizontal y de unión que nunca un docente había facilitado en mis estudios. Entender que el proceso educativo se retroalimenta entre alumno-profesor, abre muchas puertas y rompe las barreras que surgen entre ellos.

Los Guías en Turismo y Trekking trabajan principalmente coordinando grupos, de modo que se hace necesario aprendan a leer y escribir, no solo textualmente, sino fundamentalmente en lo grupal, para saber guiar y facilitar el devenir grupal. Valorando el perfil y función de la Tecnicaturas Superiores en Guía en Turismo (Ministerio de educación, 2015) y en Guía de Trekking (Ministerio de educación, 2016), en la asignatura "Psicología social y dinámicas de grupo" buscamos facilitar el proceso de lectura y escritura como entrenamiento, como condiciones de posibilidad, como práctica de re-subjetivación.

Una lectura y escritura de textos, cuerpos y grupalidades que agencien otras sensibilidades, otras escuchas, otras percepciones y otro pensar. Así entendida, la práctica de lectura y escritura no solo mediatiza el aprendizaje de saberes, sino también dispone modos particulares de relacionarnos con nosotros mismo, con los otros y con el mundo. Siendo así una práctica corporal de producción de efectos en la subjetividad, donde el cuerpo es afectado en un plano del sentido y de la vida (Baudino y Friedrich, 2016; Bermúdez, 2015; Hurtado y Cagüeñas, 2014; Del Pilar Britos, Azzolino, Castells y Herrera, 2008); más aún al focalizar nosotros no solo en una lectura y escritura textual, sino también corporal y grupal.

Realizamos esta tarea educativa desde cinco diferentes líneas de trabajo, que presentamos a continuación. Estas líneas buscan entramarse y retroalimentarse amplificando sus efectos de agenciamiento: ...otra forma de leer textos, como experiencia de lectura que nos transformen y permitan sentir, pensar y hacer de otras formas (Larrosa, 2005; Vélez, 2011) ...otra forma de escribir, desde la propia voz, dando lugar a escribir para un pueblo por venir (Deleuze, 2006; Larrosa 2005) ...otra forma de lectura y escritura de lo grupal, buscando aprehender, sentir e intuir el devenir grupal y facilitarlo hacia donde deseamos colectivamente ...otra forma de escribir nuestros cuerpos, de poner-el-cuerpo-en-movimiento-con-otros, activando otras sensibilidades y vinculaciones, como sujetos de la experiencia expuestos, disponibles, sensibles, vibrantes, resonantes, jubilosos (Larrosa, 2005).

1- *Lectura de textos, de cuerpos y de grupalidades para desplegar otra forma de*

lectura, escritura, observación e investigación (Larrosa, 2005, 2006).

Una de las primeras actividades fue hacer una *lectura de grupo*. Algo raro que nunca había hecho y que sin querer, empecé a cuestionar. "¡Esto no es una tarea de Universidad!" pensaba para mí misma. Nunca imaginé que algo tan simple, podría decirme tanto. A lo largo del año, fue un proceso introspectivo lo que fue modificando formas, costumbres, juzgamientos, ideas, entre muchos otros "sentires y haceres". Porque creo que de eso se trata, o al menos así funcionó conmigo.

Dentro de esa mirada hacia mi "yo misma" he descubierto interrogantes nuevos, algunos con respuestas, la mayoría aún están en la búsqueda. El enriquecimiento espiritual del cuestionarse es lo que mayor relevancia tiene. Considero haber encontrado crecimientos a montones a lo largo de estos procesos, que siguen siendo eso: etapas por las que voy pasando en las que de a poco voy avanzando. Preguntas como qué quiero, a dónde voy, por qué estoy haciendo esto, por qué pasa esto, esto quiero que sea ortodoxo, o me doy cuenta que hay opciones, qué quiero investigar y por qué; como ejemplos básicos, no son fáciles de responder y por ello, he sentido a mi profesor, más que como su puesto lo indica, como un guía en ese camino.

Otro cambio importante, ha sido la observación. A veces uno cree que ve lo que le rodea, pero simplemente, no es lo mismo ver que observar. En esta última, puedo asegurar que se descubren muchísimas cosas más que se nos pasan de largo, y que ayudan a entender lo que pasa o por lo menos a ser un poco más consciente de ello. En mi caso, como futura guía de turismo, es una herramienta sumamente útil ya que es una profesión basada en la relación con el turista.

Una actividad reveladora fue salir a ciegas a recorrer el centro de la ciudad. Para eso, nos cubrimos los ojos y un compañero nos guiaba. Es irónico hablar de la observación con los ojos cerrados, ya lo sé. Pero así se puede entender, percibir el mundo de una manera distinta. Lo que el cuerpo nos dice, los gestos son tan informativos y a veces mucho más que la palabra misma. Pocos son los que saben leerlo y escuchar su propio ser. Observar nos revela la realidad inmediata. Nos permite analizarla y enfocarnos en mantenerla o cambiarla. Nos permite vivir el presente.

A partir de esto, también se pone en evidencia qué tipo de guía uno espera ser o por lo menos planteárselo. Este verano, he logrado trabajar en una agencia de excursiones por la temporada. Como estoy en un proceso de aprendizaje, la agencia me ha invitado a realizar todas sus excursiones a modo de capacitación. Aún no termino de realizar todas las excursiones, pero ya he conocido la mayoría. No solo voy a relevar lugares nuevos para mí, sino también voy a observar al grupo de turistas, al guía, al chofer, a la gente que nos vamos cruzando, como los que nos reciben en las distintas paradas. He podido adquirir muchas ideas, basadas tanto en lo que me agrada, como en lo que no. Sigo pensando que aún no tengo claro qué tipo de guía quiero ser, pero estoy más orientada.

En mis guiadas, observar al turista me permite "escuchar sus cuerpos". Saber si están pasándolo bien, si están cansados, si quieren charlar o quieren información y nada más, o ambas, o si sólo quieren silencio. Cada persona es distinta. Mi





prioridad es que el visitante disfrute de mi lugar tanto como yo. Y como yo de por si lo disfruto, me voy amoldando a ellos.

2- Trabajo semanal de *escritura de una bitácora o diario de campo* personal, íntimo y privado donde registrar nuestras experiencias (Larrosa, 2006), aprendizajes y todo aquello que consideramos relevante.

Me descubro escribiendo y disfrutando a la vez, cosa que había dejado de lado, y que retomé nuevamente este año. El docente en vez de pedirnos un cuaderno, nos pidió una bitácora. A nivel personal, me compré una bitácora diferente de la de la materia, además de esta, para justamente dedicarle tiempo a la bella tarea de escribir, como un mimo retomado para mi alma.

Escribir fue una actividad que realizaba desde la adolescencia. Empezó con forma de poemas y canciones, después eran cuentos, anécdotas, problemas personales, o cosas simples del día a día. Lo había dejado de hacer al mudarme hace 3 años a Santa Rosa, por priorizar otras cuestiones y por olvido. Haberlo retomado me mostró cuánto lo necesitaba y extrañaba. A veces releo lo que sale de mí, y son varias las sensaciones que me dan. Suele ser como un "psicólogo personal y autónomo", en la que me conozco y entiendo mejor.

En la bitácora de la materia, me descubrí nerviosa, con miedos inexplicables, con enojos y mochilas ajenas. Yo que me creía tan segura y confiada en ese momento. El profesor nos dejó usarla como a cada uno le guste o le salga. En la mía, hay dibujos, canciones, frases, pensamientos, análisis, información recolectada, mapas conceptuales, hay de todo.

3- Observación participante en salidas educativas en guiadas en turismo y análisis de películas y documentales a partir de pautas de observación. Actividades que en conjunto con los otros trabajos áulicos propuestos preparan el terreno para realizar un *proceso de investigación y escritura de ensayos*.

Durante el año, el docente nos pidió que investiguemos algún tema de interés para luego hacer un ensayo del mismo. Mi investigación empezó confusa, y terminó en un sinfín de información, porque cada cosa deriva en otra.

Al final tuve que enfocarme para el ensayo, pero toda esa información me permitió expandir mis horizontes y ser consciente de que se puede ir mucho más allá de lo que nos han dado a conocer los docentes, en cualquier profesión.

Esto ha sido un gran cuestionamiento a lo largo de todo mi año educativo. Si algo me ha dejado haber investigado sobre distintos tipos de turismo, eso es saber qué tipo de guía no busco ser. Considero que eso ya es mucho.

4- *Actividades corporales* desde múltiples lenguajes (dibujo, música, *action theater*, multiplicación dramática, teatro espontáneo y juegos) donde los educandos en un primer momento se posicionan en calidad de participantes, para luego pasar a ubicarse como coordinadores, facilitando ellos las actividades.

Si bien la idea era relacionar el juego como elemento integrador con mi carrera, terminé por hacerlo con la vida. Qué tan importante es jugar, distenderse, expresarse. Sin embargo, los adultos llamamos maduración a la eliminación del juego en nuestras vidas.

Este fue un dispositivo clave en el aula. El docente, clase a clase, facilitó el espacio para realizar distintas dinámicas y juegos. No solo unió al grupo, sino que logró

generar distensión y aprendizaje a la vez.

También las actividades recreativas logran el alivio del estrés y las presiones que conlleva una cátedra en un terciario, además de la proximidad que genera en el grupo que cada día pasa más tiempo junto. Esto en su conjunto, nos hace mejores coordinadores, priorizando la creatividad e imaginación de cada uno y respeto hacia el otro. La transformación que se ha producido en mí es de valioso reconocimiento. He podido romper con miedos e identificar otros que intento superar.

5- Escritura de rizomas conceptuales¹⁰.

Traspiés

Esta tarea que realizamos presentó diversas dificultades. Una de las más relevante fue la ausencia de sensibilidad para percatarme como educador de la necesidad de facilitar tiempos de trabajo para agenciar el aprendizaje de la lectura de los textos empleados, de diferentes campos disciplinares (filosofía, psicología y turismo), así como también para aprender esas otras formas de lectura textual como experiencia de lectura (Larrosa, 2005).

Por el contrario, di por sentado que los educandos sabían cómo leer esos textos, cómo realizar experiencias de lectura y que si se les presentan dificultades, me lo expresarían abiertamente. Supuestos que me llevaron a ausentar actividades orientadas al aprendizaje de la alfabetización lectora requerida para estas tareas, donde como lector experto del campo disciplinar mediar la relación entre educandos y textos especializados (Benvegnú y Espinoza, 2012).

Este error en el que incurri sucedió al focalizar mi trabajo docente en la organización por primera vez del programa y planificación del proceso educativo, poniendo el acento en la escritura textual, corporal y grupal. Así, apurado por abordar los temas, preguntas y actividades prioritarias del programa que iba construyéndose, pasó un elefante frente a mis ojos sin poder verlo.

Situación que llevó a que algunos educandos se quejaran de que no comprendían algunos conceptos afirmando que era muy abstracto, así como también la directora del instituto me atribuyera una enseñanza muy compleja. ¿Cómo es posible aprender, comprender, pensar y moverse en un nuevo campo disciplinar (inter y trans disciplinar) (Fernández, 2011) si no hay un acompañamiento en el aprendizaje de sus reglas de juego? ¿Cómo es posible agenciar práctica de re-subjetivación sin tiempos de trabajo sobre nosotros mismos?

En cuanto al material utilizado durante el año, ha sido un tanto enroscado para mí. Con muchos de los textos y videos utilizados he tenido que releer y volver a verlos varias veces para formarme una idea clara sobre lo que decía. Eso a mi parecer, se basa en la utilización vaga de algunos términos. Siempre me enseñaron que el diccionario tiene el significado exacto o mejor aproximado de todas las palabras habidas. Los textos usados no siempre siguen esa línea y muchas veces me arrepentí de no haber

10. Un rizoma (Deleuze y Guattari, 1994) conceptual es una variación del mapa conceptual que busca abrir a múltiples trazados/líneas de vinculación/sentido entre conceptos. Se brinda una serie de conceptos abordados previamente, solicitando a los educandos que realice 3 líneas de vinculación/sentido entre 3 o más conceptos de acuerdo a su comprensión, desplegando por escrito una descripción de una sola de ellas.





estudiado filosofía en la escuela. Textos que a uno lo hacen pensar al punto que sacan humito por las orejas, es lo que al ser humano le hace falta para crecer, y con eso me he encontrado. Siguiendo con mis admisiones, muchos términos aun no logro entenderlos, pero sigo insistiendo en que se basa en esta ambigüedad de términos y en que estamos acostumbrados a tener diccionarios en las escuelas, aprendernos de memoria los mismos, y luego repetirlos como loros. Lo cual es importante, pero no debería acabarse ahí. Creo que los conceptos deben ser aprendidos de otras maneras, más enriquecedoras, sin necesidad de acudir a la buena memoria para recordarlos.

Pero dentro de estos materiales raros y complicados, siempre encontré alguna que otra frase o párrafo que movilizó mi persona. Creo que este año, la más influyente, y que aún sigo analizando, fue una frase de María Zambrano que habla del temblor del maestro (Larrosa, 2008). Temblor que yo siento muchas veces al guiar. Temblor que puede ser la respuesta de muchos de mis cuestionamientos personales, independientemente de que estén bien o mal, que para el caso no importa. Frase que me cuestiona qué es ser guía.

Más allá de mi error docente, es interesante cómo los educandos aprenden a pesar nuestro, deviniendo en ellos fugas que territorializan sus subjetividades.

Dilema ético de control social

Encontramos un dilema ético en la intención y voluntad de re-subjetivar a los educandos en función de y hacia donde el educador evalúa, valora y piensa que es adecuado, deseable y enriquecedor. ¿Es deseable que el educador decida por los educandos quiénes y cómo quieren ser?

Frente a este dilema, una respuesta provisoria que surgió fue construir el programa de la asignatura incluyendo temas, preguntas y problemas de los educandos. Al mismo tiempo, explicitamos que la invitación pedagógica era que cada estudiante incorpore y enriquezca su propia caja de herramienta con lo que considera valioso, adecuado y enriquecedor incorporar.

El presente año, disponiendo de la experiencia vivida, se vuelve a presentarse con mayor fuerza la respuesta encontrada a este dilema, construir colectivamente el horizonte de posibilidad hacia donde orientar el trabajo educativo. No sólo eligiendo conjuntamente contenidos teóricos y prácticos a abordar en la asignatura, sino también eligiendo el horizonte de re-subjetivación (capacidades, valores, potencias) hacia el cual orientar nuestro proceso educativo. En otras palabras, creemos posible y deseable construir en las diferencias (Derrida, 2008) cómo queremos leer y escribir nuestros textos, cuerpos y grupalidades.

En este sentido, nos interesa corrernos de una lógica grupal de grupo sometido, es decir, homogeneizado y estereotipado, dominado por supuestos amos y una realidad que solo se reproduce, considerándose inamovible. Grupo que excluye las diferencias y singularidades, e impiden el despliegue de fugas, de múltiples invenciones deseantes singulares. Por el contrario, queremos desplegar vertientes que fertilicen al grupo áulico como un grupo sujeto, en tanto colectivo heterogéneo que agencie nuestras potencias deseante, confrontándonos con los límites de nuestro propio sentidos vitales, en procesos de invención y apertura de otros mundos posibles (Guattari, 1976; Deleuze, 1976; Bang y Wajnerman, 2010).

Surge así un cuidado ético en la forma de facilitar y disponer condiciones grupales: sin presión, sin exigencias que dominen, capturen, congelen al otro en ciertas pretensiones e imágenes externas. Por el contrario, es una invitación, donde facilitemos condiciones de posibilidad para que acontezcan (o no) ciertas experiencias y transformaciones en cada uno.

Pos-data

¿Qué es leer y escribir? ¿Qué debemos saber leer y escribir? ¿Qué podemos hacer para aprender a leer y escribir? El presente escrito gira en torno a estas preguntas. Preguntas que toman sentidos singulares desde el campo disciplinar desde donde son formuladas (Giménez, 2011; Ortega, 2011; Benvegnú y Espinoza, 2012).

Preguntas que formulamos desde el lugar de la educación, como docente y estudiante en la tarea de enseñar y aprender el oficio artesanal de leer y escribir en este campo particular. Emprendimos este recorrido desde un ejercicio reflexivo como educador y educando, desde las experiencias de enseñanza y aprendizaje vividas en estas asignaturas y un trabajo de análisis de nuestros bitácoras o diarios de campo personales.

Partimos desde un no saber: sabemos que no disponemos de saberes, experiencias e intuiciones que nos brindaría ser y ejercer como Guías en Turismo y Trekking, disponiendo así una visión más compleja y amplia de lo que necesitarán aprender a leer y escribir los educandos. Sin embargo, entendemos esta condición de inicio como una posibilidad (Duschatzky y Aguirre, 2013) para interrogarnos, escuchar y formularnos líneas de exploración y acción provisorias intersticiales y al margen de los usos y costumbres propios de estas disciplinas. Así, nos hemos dado permiso para imaginar otros mundos posibles, otras formas de leer y escribir en el Guiado en Turismo y Trekking.

Deseamos que los educandos en un futuro cercano como Guías de Turismo y Trekking puedan realizar sus quehaceres profesionales (formación, lectura, gestión, coordinación grupal, etc.) de manera reflexiva y exploratoria, en un proceso constante de indagación y apertura de los problemas y preguntas con las cuales se presentan en su labor. Sin tomar por dado, verdadero, absoluto y real nada, sino considerando que "la realidad está siendo" (Freire, 2008), en constante apertura y devenir, con posibilidades de transformación.

Entendemos que ello requiere de otras sensibilidades, escucha y percepción. La lectura y escritura de textos, cuerpos y grupalidades, pueden ser condiciones de posibilidades para el agenciamiento de estas potencias.

Verano, un día gris, no llovía pero casi. Vino una señora de unos 70 y pico a la agencia de excursiones y decidimos salir las dos solas igual, pese a que el mínimo es de 3 personas. Yo ya estaba ahí, lista para arrancar. Al caminar dos cuadras, ya había notado que sus piernas le dolían, y que estaba triste porque se sentía sola. Entre charla y charla, ya que la palabra es muy importante también, decidimos ir a un café, y la hora y media que quedaba del Tour la pasamos ahí sentadas. Fue una propuesta de ella y yo acepté. Está señora, conocía mucho del mundo. Había dedicado su vida a viajar, y llevo conmigo todas las anécdotas que me contó. Fue



algo distinto, ambas lo disfrutamos y hasta quedamos en repetirlo algún día. Creo que en parte, de este tipo de vivencias se trata mi búsqueda.

180



Bibliografía

- Bang C. y Wajnerman C. (2010). "Arte y Transformación social: la importancia de la creación colectiva en intervenciones comunitarias". *Revista Argentina de Psicología*, (48), pp. 89-103.
- Baudino S.S. y Friedrich E.C. (2016). "Lecturas y escrituras: políticas y prácticas de construcción colectiva". *Políticas Educativas*, Santa Maria, 10(1). pp. 50-63.
- Bermúdez, M. M. (2015). "Escritura(s) y modos de subjetivación: del ciudadano moderno a la subjetividad juvenil contemporánea". *Enunciación*, 20(1), pp. 56-67.
- Benvegnú M. A. y Espinoza A. M. (2012). Alcances y dificultades de las tutorías en la universidad. *Rev. Espacios de Entrar, salir, quedarse... Ingreso y retención universitaria*. Universidad de Lujan. N°3. Pp. 38-46.
- Derrida J. (2008). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Del Pilar Britos M., Azzolino M.C., Castells M. y Herrera M. (2008). "Lecturas y lectores. Prácticas y modos de subjetivación". *Revista Iberoamericana de Educación* 45(5). Pp. 1-10.
- Deleuze G. (2006). *La literatura y la vida*. Córdoba: Alción Editora.
- Deleuze G. y Guattari F. (1994). "Rizoma". En *Mil mesetas*. España: Pre-Textos.
- Deleuze G. (1976). "Prefacio. Tres problemas de grupo". En F. Guattari (1976). *Psicoanálisis y transversalidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Duschatzky S. y Aguirre E. (2013). *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. (2011). "Hacia los Estudios Transdisciplinarios de la Subjetividad. (Reformulaciones académico-políticas de la diferencia)". *Revista Investigaciones en Psicología* 16(1). Pp. 61-82.
- Freire P. (2008). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giménez G. (2011). Leer y escribir en la universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad. En F. Ortega (comp.), *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreira Editor.
- Guattari F. (1976). "El grupo y la persona (balances deshilvanado)". En F. Guattari, *Psicoanálisis y transversalidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hurtado A. y Cagüañas D. (2014). "Subjetividad y escritura: prácticas epistolares de líderes campesinas de acción cultural popular. Valle de Cauca, 1969-1980". *Documentos de trabajo del CIES*. 9, pp. 4-21.
- Larrosa, J. (2005). "La operación ensayo. Sobre el ensayar y el ensayarse en el pensamiento, en la escritura y en la vida". En L. F. Falcao y P. de Souza, (eds.), *Michel Foucault. Perspectivas*. Rio de Janeiro: Achiamé.





Larrosa, J. (2006). "Sobre la Experiencia". *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46): 43-67.

Larrosa J. (2008). Aprender de oído. Ciclo de debates "Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad". La Central, Barcelona. Pág. 1-6.

Ministerio de educación (2015). Res. 451. Tecnicatura Superior en Guía en Turismo.

Ministerio de educación (2016). Res. 70. Tecnicatura Superior en Guía en Trekking.

Vélez G. (2011). "Notas para la lectura como experiencia de aprendizaje en la universidad". En F. Ortega (comp.), *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreira Editor.





Lucrecia **Aboslaiman**
lucreabos@hotmail.com
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Córdoba

El mundo jurídico de las sociedades nacionales secularizadas. La modernidad y la globalización

185



Contexto del abordaje conceptual

La asignatura Introducción al Derecho, Cátedra "A" -de la cual soy docente- aborda la compleja realidad constituida por las relaciones entre hombre, sociedad, cultura y derecho. Esta relación la entendemos y la conceptualizamos como "mundo jurídico".

Este mundo jurídico no es acabado, estático y ni construido; es dinámico y está en permanente construcción. De allí que nuestra propuesta es llevar a cabo cotidianamente esta construcción, a partir de vivenciar todo lo que viene realizando el hombre de Occidente, y en particular el hombre argentino, en las construcciones jurídicas desde la polis griega hasta el hombre y la sociedad de hoy, siglo XXI, globalizada, posmoderna y en permanente transformación.

El método en la asignatura es constructivista, dinámico y propone una "tarea", no una teoría. Para llevar a cabo esa tarea, presentamos un instrumento, una herramienta que permita tal cometido, que es el modelo jurídico multidimensional, que piensa la realidad desde un pensamiento complejo, dando cabida al contexto socio-cultural.

Hemos presentado una propuesta, un método

y un instrumento. Todo el desarrollo de la construcción transcurre en distintas etapas, y hemos elegido la de las sociedades nacionales secularizadas para llevar a cabo esta experiencia, relacionándola con la globalización.

A continuación, presentamos los objetivos y el diseño de una clase-actividad ejemplificadora que pone en foco la lectura comprensiva de textos:





Objetivos

- Desarrollar una lectura comprensiva de los textos, distinguiendo las diversas perspectivas que los alumnos pueden tener respecto de los mismos.
- Reconocer que, frente a un hecho o situación, puede haber diversos puntos de vista acerca de la misma situación planteada.
- Valorar el enriquecimiento que produce la diversidad de perspectivas.
- Lograr que los alumnos construyan su propio conocimiento a la par de la construcción de la temática propuesta.

Planificación de la clase

Título de la clase: "El mundo jurídico de las sociedades nacionales secularizadas. La modernidad y la globalización"

Presentación del tema

La unidad medieval que comienza a fines del siglo XIII se consuma definitivamente en la Edad Moderna. Surge un nuevo contexto bajo el signo de fuerzas desintegradoras. Es en esta época cuando se afianzan los Estados Modernos con sus respectivos ordenamientos legales y nace el concepto de soberanía nacional.

Cuando surge el proceso de la globalización, aparecen replanteos acerca del Estado y la sociedad, que impactan en el concepto tradicional de Estado-Nación.

Contenidos/Temas

- Concepto de Estado
- Concepto de Estado Moderno
- Concepto de Estado globalizado
- Consecuencias de la globalización

Objetivos de aprendizaje

- Reflexionar sobre las consecuencias de la globalización en el concepto de Estado tradicional.
- Comparar las distintas concepciones de Estado
- Comprender la globalización como un proceso y su incidencia en el Estado.



Guías de trabajo áulico

El mundo jurídico de las sociedades nacionales secularizadas.
La modernidad y la globalización.

- Lee atentamente los siguientes textos y luego realiza las actividades que se indican a continuación:

"...La modernidad hunde sus raíces en las grandes ideas filosóficas y políticas de los siglos XVII Y XVIII, y sobre todo, en el pensamiento individualista y racionalista, y en los fundamentos de una nueva concepción de la ciencia..." (Martínez Paz, 2003)

"... El afianzamiento de los Estados europeos y la definición de los perfiles propios de los distintos ordenamientos legales como consecuencia de la quiebra definitiva de la unidad religiosa, cultural y jurídica de la Edad Media. Europa se organiza en un sistema de Estados independientes,... al mismo tiempo que aparece un nuevo concepto de soberanía... Como consecuencia de estas ideas el Estado Moderno se convierte en el eje de toda la vida política del siglo XVII..." (Martínez Paz, 2004).

- Actividades:

1. Compara el Estado-Nación tal como fue concebido en la Edad Moderna, con el proceso globalizador como configuración de un nuevo espacio social.
2. Explica si la noción tradicional de soberanía se vio afectada por el proceso de globalización. En tal caso identifica, las transformaciones producidas en dicha noción tradicional.
3. ¿Consideras que el proceso globalizador se manifiesta de la misma manera en América Latina y en África? Indica si encuentras semejanzas y diferencias y en tal caso cuáles son.

Cronograma tentativo

- Lectura de los fragmentos de los textos: 3 clases
- Respuesta a la guía de preguntas: 3 clases
- Conclusiones finales de manera grupal en el aula: 2 clases

Actividades que acompañarán al material digital y que servirán para diagnosticar la comprensión del contenido

- a) Ver el video <https://www.youtube.com/watch?v=DHXQsLzWn4M>. "Las dos caras de la globalización".
- b) Luego de ver el video, formular una guía de preguntas por parte de los alumnos, que conforme su criterio tengan la respuesta en dicha material digital.
- c) Exponerlas de manera grupal: desarrollar cada grupo una mirada totalmente diferente sobre lo trabajado y sacar conclusiones sobre las mismas. Cada grupo formulará una explicación de la temática desde un punto de vista diferente al del otro.
- d) Cada grupo escribirá las argumentaciones para posteriormente reflexionar entre todos sobre cada una de las perspectivas con que se abordó la propuesta.

Trabajo en el aula

En la clase presencial, se extraerán conclusiones por parte de los distintos grupos, se debatirá sobre ellas y se tratará de arribar a una concepción consensuada, respetando la pluralidad de lo que se entiende por el proceso globalizador y su incidencia en el Estado. Se comparará con el texto de cátedra, los contenidos dados y construidos durante el proceso. Se pondrá en común todas las guías de preguntas que hubieren realizado los alumnos sobre el video. En el aula, el profesor tratará de cumplir el rol de guía tanto en el debate como en la obtención de la conclusión personal, aportando a los conocimientos de los alumnos otros conocimientos y siendo un integrante más de los debates.

La evaluación

La evaluación se entiende como un proceso y se lleva a cabo desde el primer momento en la clase, espacio en el que se empieza a reflexionar y compartir conclusiones, así como en la elaboración de un concepto consensuado y pluralista de Estado globalizado. Es decir, que la evaluación abarca todos los momentos e instancias.

Cierre

En el cierre de la clase se propone la teatralización de las distintas posturas que adopta la sociedad y el estado globalizado.





Conclusiones

El proceso resulta enriquecedor desde todo punto de vista. La propuesta permite vivenciar con los alumnos y de una manera integral, la combinación de educación, pedagogía, didáctica con la incorporación de materiales digitales. Aprendemos que el aula es un espacio que se construye en forma presencial, y con el sostén de textos de base y de elementos virtuales. El uso de estas herramientas acortan distancias, en el tiempo y en el encuentro.

El proceso de enseñanza aprendizaje, que se lleva a cabo a través de estas experiencias, contribuye a perfeccionar lo que intento transmitir y construir con mis alumnos. De esta manera es más fácil comprender que enseñar es aprender a aprender.

Es un verdadero desafío, y creo que de eso se trata, partir de los conocimientos previos de los alumnos sobre algunos contenidos, guiarlos en la construcción del objeto de conocimiento y también formar parte de esa construcción.

El uso de materiales digitales como acompañamiento de los textos, ayuda a pensar a todos respecto del manejo de estas herramientas y su impacto en el tiempo, siempre considerándolas como herramientas, es decir, desde una perspectiva instrumental y no de manera sustitutiva a lo sustancial, al encuentro entre docente y alumno; lo que me lleva a reflexionar que no es para todos los contenidos o asignaturas.

La experiencia de trabajar con la comprensión de textos y el uso de materiales digitales; el análisis, desde distintas miradas; su puesta en común por los grupos; la dramatización por los alumnos de las distintas perspectivas resulta sumamente enriquecedor y abre una puerta a la creatividad de todos, siempre con el acompañamiento del docente como guía.

Es para mí un proceso de enseñanza aprendizaje dinámico que convoca tanto a docentes como alumnos a que construyan su propio conocimiento.

Bibliografía

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Gurvitch, G., (1963). "Problemas de la sociología del conocimiento". En G. Gurvitch (dir.), *Tratado de sociología*. Buenos Aires: Kapelusz.

Khun, T. S. (1985). *La estructura de las revoluciones científica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Litwin, E. (2005). *La tecnología educativa en el debate contemporáneo*. En tecnologías en tiempos de Internet. Buenos Aires: Amarrortu.

Martínez Paz, F. (2003). *La construcción del mundo jurídico multidimensional*. Córdoba: Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba.

Martínez Paz, F. (2004). *Introducción al Derecho*. Buenos Aires: Ábaco de Depalma.

Porro, B. (1999). *La resolución de los conflictos en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Vattimo, G. (1990). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Vattimo, G. (1996). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.

Video

Warrior Studios (Productor), y Guerrero Marlene (Director). 2012. Título: Las dos caras de la globalización. País de origen: EEUU.





Sofía Constanza Álvarez
csofia.alvarez@gmail.com

Laura Muchiut
mlauramuchiut@gmail.com

Micaela Pérez Rojas
michaelaperezrojas@gmail.com

Escuela de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba

Estrategias y reflexiones en torno a la figura del Ayudante Alumno en el proceso de iniciación universitaria

193



LEER Y ESCRIBIR EN LA UNC. REFLEXIONES, EXPERIENCIAS Y VOCES II

Introducción

Hace algunos años nos hemos propuesto “poner el foco” en los procesos de iniciación al campo discursivo de las Ciencias de la Educación que desarrollan los ingresantes a la carrera. Para esto, hemos partido desde el abordaje de las distintas experiencias que atraviesan los estudiantes durante su tránsito por el Curso de Nivelación de dicha carrera en la Universidad Nacional de Córdoba.

“Poner el foco” -como decimos- en las experiencias de los diversos grupos de alumnos que se inician en el estudio de un campo discursivo, nos ha enfrentado a la necesidad de identificar, considerar y reconocer los diferentes aspectos y dimensiones que dan cuenta de un proceso que podríamos llamar de “alfabetización académica” (Carlino, 2010). En esta oportunidad, nos interesa recuperar para problematizar algunas preguntas que nos hemos estado planteando – como Equipo de Investigación y en el trabajo con los estudiantes durante el dictado del Curso–: ¿Es el



Curso de Nivelación un espacio "suficiente" para incluir en la dinámica universitaria a los "nuevos estudiantes"? ¿Qué acompañamientos son valorados como significativos en este proceso de iniciación disciplinar? Por último y de forma más específica, nos interesa abrir el debate y la reflexión respecto de la figura del Ayudante Alumno en esta primera instancia - pero no por eso menos determinante- de la carrera universitaria: ¿Cómo podemos - nosotros los "aún estudiantes"- acompañar este ingreso a la comunidad universitaria?

El trabajo de conocimiento iniciado en el año 2014 junto al equipo que coordina el espacio del Curso de Nivelación, nos ha permitido reconocer que existen diversos modos (prácticas) de trabajo en torno a los textos académicos que se despliegan, en gran medida, gracias a las distintas trayectorias previas de los estudiantes. Esto toma mayor relevancia si consideramos que en la Escuela de Ciencias de la Educación (UNC) desde el momento de la matriculación se reconocen dos trayectorias de cursado diferenciadas a partir de los recorridos académicos previos de los ingresantes: 1) Licenciatura o Profesorado y 2) Ciclo de Licenciatura (con o sin trayecto adicional). ¿Quiénes son estos estudiantes? y ¿por qué la gestión institucional ha planteado estos modos de cursado? Si bien, la instancia del Curso de Nivelación – primer espacio curricular al que asisten los ingresantes- es un espacio obligatorio y común en ambos grupos, la propuesta de recorridos diferenciados impacta en la matrícula de los estudiantes con quienes trabajamos.

Sus intereses, expectativas y formas de vinculación con el conocimiento académico son parte de la heterogeneidad que el grupo mismo presenta. En este sentido, nos parece interesante recuperar el concepto de "trayectorias" (Nicastro y Greco, 2009) para entender a los estudiantes y sus historias en el interjuego entre el tiempo pasado, presente y futuro, y reflexionar sobre la importancia del rol del Ayudante Alumno en el Curso de Nivelación, primer espacio universitario que transitan.

Al mismo tiempo, *poner el foco* en las prácticas de lectura y escritura nos ha parecido una "lente estratégica" desde donde mirar en un doble sentido: en primer lugar, en tanto son prácticas que habilitan "el ingreso" de los estudiantes en el discurso propio de las Ciencias de la Educación. En segundo lugar, en tanto dan cuenta de un proceso de "alfabetización académica" que inician los estudiantes en este espacio y nos interesa conocer. Es por ello que nos posicionamos desde un enfoque sociocultural del lenguaje, donde el acto de leer y escribir en la universidad se inscribe en situaciones específicas, con un contexto que da sentido a tales prácticas. Los sujetos que se inician en la lectura y escritura académica ponen en juego un conjunto de aprendizajes construidos durante los recorridos de lectura y escritura ya realizados. Ahora bien, si la lectura y la escritura posibilitan los usos del lenguaje académico, son los practicantes con más permanencia en el campo quienes socializan a los nuevos en tales usos y prácticas. Por ello, creemos pertinente organizar esta presentación a partir del reconocimiento de algunas cuestiones relevantes que permiten compartir parte de nuestro análisis, haciendo especial referencia al lugar que ocupa el Ayudante Alumno en este proceso. En primer lugar, nos proponemos caracterizar brevemente a los sujetos ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación, lo que permite comprender

en gran medida el uso y desarrollo - o no- de ciertas estrategias didácticas. En segundo lugar, compartir algunas reflexiones en relación a las prácticas de lectura y escritura de estos estudiantes como punto de partida para la elaboración de estrategias de intervención y acompañamiento sostenidas desde el equipo de Ayudantes Alumnos.

Re- conociendo a los ingresantes: ¿Quiénes ingresan a Ciencias de la Educación?

Cuando hacemos referencia a “los estudiantes universitarios ingresantes” o a “los estudiantes que empiezan a ir a la universidad” es importante reconocer algunos sucesos que han tenido lugar durante la última década en el contexto político nacional e universitario.

En este sentido, la modificación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (en el año 2006) constituye una de las medidas que mayor impacto tuvo respecto la matrícula universitaria. En la misma se dispone la obligatoriedad del Nivel Medio basada en una concepción de la educación como derecho de todas las personas, lo que implica un Estado responsable de garantizar el acceso, la permanencia de calidad y el egreso de los estudiantes. Nacen junto a la obligatoriedad, varias iniciativas entre las que podemos mencionar las Becas PROGRESAR y P.N.B.B. – también se da continuidad y se incrementa la P.N.B.U.- dirigidas a contrarrestar una de las principales dificultades para el desarrollo de los estudios universitarios: el sostenimiento económico.

Cabe aclarar, que en el caso de la Universidad Nacional de Córdoba, esta iniciativa se suma a un conjunto de becas específicas (de Fondo Único, Finalización de Estudios, etc.) con las que la institución ya venía acompañando a los estudiantes. También podemos sumar lo dispuesto por la Ley de Educación Superior N° 24.521 respecto de la posibilidad de incluir a personas mayores de 25 años que no hayan finalizado sus estudios medios; por lo que cada Universidad pública ha establecido los canales y articulaciones correspondientes¹¹.

En ese nuevo escenario podemos reconocer una modificación en la matrícula universitaria a partir de la ampliación del acceso de estudiantes de nuevos sectores a las Universidades públicas, que hasta el momento nunca habían ingresado en la escena universitaria.

Por su parte, en la Escuela de Ciencias de la Educación (UNC), en el año 2008 se genera una iniciativa institucional que buscaba reconocer las trayectorias previas de aquellos sujetos ingresantes que podían acreditar un profesorado, realizándose para ellos un recorrido diferenciado: el “Ciclo de Licenciatura”. Esto impacta de manera paulatina en las características del grupo de estudiantes que ingresan a la carrera dejando como resultado un conjunto (creciente en proporción con el correr de los años) de estudiantes con un trayecto formativo previo vinculado a los contenidos pedagógicos/educativos que se desarrollan a lo largo de la carrera.

11. En el caso de la Universidad Nacional de Córdoba, las personas mayores de 25 años deben rendir un “Examen de idoneidad”.





En el año 2015¹², realizamos un muestreo que nos permitió constatar la procedencia de los ingresantes y reconocer dos grandes grupos: el proveniente de las escuelas secundarias y el compuesto por egresados de Institutos de Formación Docente (IFD). Este dato nos acercó al reconocimiento de la heterogeneidad que presentan los estudiantes de Ciencias de la Educación (UNC), lo que no resulta menor si nos interesa conocer los modos de vinculación de los estudiantes ingresantes con los contenidos y textos académicos. Por ello es preciso considerar -sobre todo a la hora de pensar invitaciones al "nuevo" campo disciplinar en el que "se inician" así como de construir estrategias de trabajo-, los saberes previos y las trayectorias escolares que estos dos grandes grupos¹³ (estudiantes de IFD y estudiantes de escuelas medias) presentan.

La alfabetización académica un proceso que iniciamos con/junto los ingresantes...

Luego de reconocer las trayectorias de los actores que integran el grupo de estudiantes del Curso de Nivelación en Ciencias de la Educación (UNC) podemos comprender que una de las principales características de dicho grupo es su amplia heterogeneidad. A primera vista podemos sugerir que los integrantes despliegan modos diferenciados de vinculación con los textos académicos según sus trayectorias escolares, por lo que seguramente algunos de ellos estarán más familiarizados con dichos textos -profesores egresados de los IFD- mientras que otros - los estudiantes provenientes del Nivel Medio- quizás sea la primera vez que se enfrentan a lecturas propias del campo de las Ciencias de la Educación. Esta diferencia de recorridos académicos posiciona a los sujetos dentro del escenario(s) universitario(s) en lugares diferentes. Sin embargo, no podemos desconocer que la totalidad de los estudiantes que asisten al Curso de Nivelación se encuentran en un lugar nuevo y distinto al anterior. Como plantean Nicastro y Greco (2009):

"No es a veces la extranjería, propia de cada uno y del otro, la que habita algunos encuentros entre trayectorias, sino más bien un profundo sentido de extrañeza, la impresión de estar en el umbral de aquello que se puede llegar a comprender. (...) Más bien como lo señala Bauman (2004) la sensación era la de "extrañeza", como la posición de "quienes" por hallarse alejados del polo de la intimidad tienen la sensación de estar perdidos,

12. Equipo de Investigación con el cual estamos desarrollando el Proyecto "Los procesos identificatorios de los estudiantes en contextos de alfabetización académica. El caso de los ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación con recorrido formativo en Institutos de Formación Docente." Financiado por SECyT 2016-2017 junto a integrantes docentes del Equipo del Curso de Nivelación: Prado, Mariela y Romero, Flavia.

13. Se habla de dos grandes grupos reconociendo solamente una dimensión "trayectorias formativas previas" de los estudiantes. Cabe aclarar que reconocemos que el grupo (y estos dos hacia su interior también) presentan también una gama de heterogeneidad. Se han agrupado de forma analítica para el caso.

de no saber cómo actuar, qué esperar. El riesgo que se plantea en la extrañeza es justamente la de dar pasos en falso, cometer errores que dan cuenta de nuestra propia ignorancia respecto el conjunto de reglas que gobiernan el espacio habitado por quienes nos resultan "extraños". (Nicastro y Greco, 2009, p. 34).

Ahora bien, ¿de qué reglas que gobiernan el espacio [universitario] estaríamos hablando? El espacio universitario no representa un espacio educativo de menor complejidad sino por lo contrario: al aglutinar un conjunto tan diverso de disciplinas, las gamas y "los juegos" se amplían aún más. Y aunque en este sentido no interesa conocer el ingreso universitario en tanto puerta de ingreso al campo discursivo propio de una disciplina – en nuestro caso, las Ciencias de la Educación – no podemos dejar de reconocer que las invitaciones a participar de "la Universidad"¹⁴ giran en torno a diversos aspectos que superan el meramente académico.

Paula Carlino en diferentes publicaciones (2002, 2003, 2013) ha utilizado el término "alfabetización académica" para referir a los procesos de "ingreso" al campo disciplinar que dan cuenta los "nuevos sujetos":

"Sugiero denominar "alfabetización académica" al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender. En el primer caso, se trata de formar para leer y escribir como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos." (Carlino, 2013, p.370).

Lo interesante del planteamiento de la autora, para nuestro caso, es la posibilidad de entender que el proceso de alfabetización académica es personal y social.

14. Ingresar a la Universidad, es para nosotras algo más que embarcarse en trabajo diferente con el conocimiento (su construcción y su apropiación). Es empezar a transitar "una vida estudiantil" y una "ciudadanía universitaria"; lo implica el comienzo de nuevos modos de apropiación del espacio vinculado con lo político y lo social, en términos más que generales. Si bien no es objeto de esta publicación, debido a que la extensión no nos permite hacer un abordaje de este tema, consideramos que así como es necesario (re) conocer las trayectorias de los sujetos para pensar estrategias con/junto estos, también es necesario (re) conocer el contexto universitario como un espacio presente en donde se desarrolla parte de la vida estudiantil.





Personal puesto que cada sujeto se sumerge en este proceso de incorporarse a una nueva cultura escrita con todo lo que ello "trae consigo" – las trayectorias y modos de lectura y escritura antes utilizados o conocidos-. *Social*, en tanto proceso que se realiza (se construye) de forma conjunta con ese "otro" que nos invita a participar, nos muestra la puerta y habilita el andamiaje de esos primeros pasos en la cultura escrita disciplinar. De esta manera, el ingreso universitario significa para nosotras un "espacio intersticial", un lugar en donde confluyen las heterogéneas trayectorias no de un sujeto sino de todos los que circulamos por esos espacios, incluso las nuestras.

Parece imprescindible hacernos eco de lo que allí – en los sujetos y en "el ingreso" – ocurre, de qué forma ellos se vinculan y construyen su nueva identidad de "estudiantes de Ciencias de la Educación", cómo transitan por este nuevo espacio académico. Pero, por otro lado, también reconocer cómo tensionan, disputan y generan sentidos relacionados al campo disciplinar de las Ciencias de la Educación. Poder leer y acompañar esos procesos nos ayuda también al trabajo con sus trayectorias. Y en esto último reside la importancia de acompañar "el ingreso". ¿Cómo leemos "lo educativo" y "la educación" desde un lugar distinto? O – bien a nosotros - ¿Cómo proponemos un abordaje "diferente" de estas categorías sin desconocer los usos que estos actores hacían ya con estas?

"Tales quehaceres que cada lector despliega en la situación de encuentro con el autor y con el texto son los que harán posible el proceso de apropiación del conocimiento discursivo. Proceso que aun siendo singular en cada sujeto, nos permite abrir líneas de interpretación más sólidas desde las que componer un bagaje conceptual y práctico para construir formas de intervención docente más situadas." (Beltramino, Prado y Romero, 2015, p. 6).

Y... los Ayudantes Alumnos ¿cómo "ayudan" a los "recién llegados"?

Por último, y a modo de cierre, parece interesante reconocer el lugar del Ayudante Alumno en este momento de ingreso. Como decíamos recién, el Curso de Nivelación o "el ingreso", como lo mencionan algunos estudiantes, es un momento inaugural e intersticial.

"El profesor inclusivo, en tercer lugar, ha tomado conciencia de que los alumnos son inmigrantes que enfrentan una cultura nueva, admite que esto es intrínsecamente un desafío para cualquiera, que se trata de un proceso de integración a una comunidad ajena y no de una dificultad de aprendizaje. Por ello, se esfuerza en hacer explícitas las expectativas habitualmente tácitas de su grupo social (primero para sí mismo y luego para sus alumnos), y propone caminos para que los estudiantes

puedan introducirse en su cultura poco a poco. Entiende que no puede exigir lo que no enseña sino que ha de mostrar cómo se enfrenta la brecha cultural. El profesor inclusivo reconoce que lo que está en juego es una pertenencia social y decide abrir las puertas para que los recién llegados logren ingresar." (Carlino, 2003, p. 5).

Las trayectorias como caminos que se construyen al tiempo que se recorren, implican sujetos en situación de acompañamiento. Los Ayudantes Alumnos, que han sido "recién llegados" no hace mucho tiempo, son reconocidos por los nuevos estudiantes como agentes facilitadores y colaboradores en distintos planos –académico, vincular, institucional, administrativo-. De esta manera, la construcción del oficio de estudiantes universitarios y el ingreso, en nuestra situación específica, al campo discursivo de las Ciencias de la Educación se encuentra habilitado en mayor o en menor medida por los múltiples dispositivos de acompañamiento que son elaborados por los Ayudantes Alumnos en base al reconocimiento de sus propias trayectorias, conocimientos, saberes y experiencias.



Bibliografía

Beltramino, L., Prado, M., Romero, F. (2015) "¿Quién es el extranjero? Re-conocer modos de leer desde la experiencia formativa". Ponencia presentada en las IX Jornadas de Investigación en Educación: Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa. Córdoba.

Carlino, P. (2002) "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles", *Educare*, Revista Venezolana de Educación, vol. 6, núm. 20, pp – 409-420 (en línea) Recuperado de <https://goo.gl/XpRv8w>

Carlino, P. (2003) "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". Ponencia presentada en 6° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, realizado en Buenos Aires el 2, 3 y 4 de mayo de 2003.

Carlino, P. (2013) "Alfabetización académica diez años después". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea], 18 (Sin mes) Recuperado de <https://goo.gl/bdAhMA>

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

