

La escritura como bien social

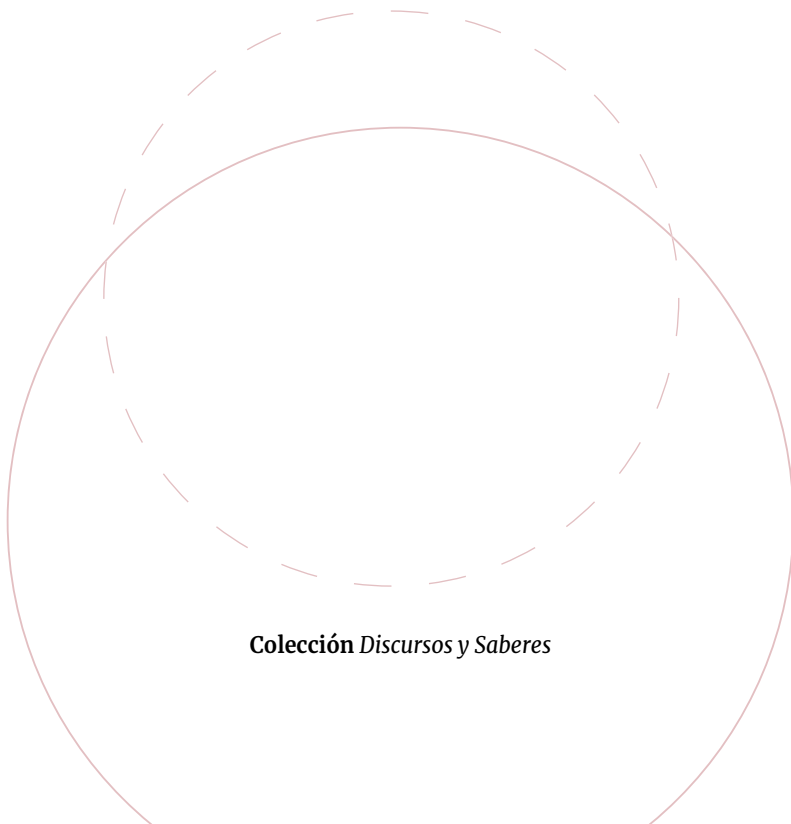
Colección Discursos y Saberes

Alfredo Luis Olivieri
Cecilia Exeni
Fabiana Castagno
Ximena Ávila
Mariela Edelstein
María Fernanda Levis
Mateo Paganini
Pía Reynoso
María Eugenia Lopez
Daniela Alejandra Molina
Beatriz Bazán
Laura Castro
Silvina Andrea Dasso
Pedro Luis Figueroa
Carolina Wannaz

Prólogo
Silvia Servetto

La escritura como bien social

volumen II



Colección *Discursos y Saberes*

Coordinación editorial

Pía Reynoso

Equipo editorial

Javier Frontera

Milena Barbeito

Constanza Ruibal

Ariel Tavella

Mauro Nuñez

Colección *Discursos y Saberes*

Directora de la colección

Gloria Borioli

Editoras

Patricia Carina Correa

Delfina Borioli

Corrección de estilo

Delfina Borioli

Patricia Carina Correa

Julietta López

Surgida durante el bienio 2018-2019, la colección ***Discursos y Saberes*** reúne producciones académicas de docentes y estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, a la cual se sumaron voces invitadas. La tarea se realizó en el marco de un proyecto dirigido por Gloria Borioli e Ivana Fantino y radicado en la Secretaría de Ciencia y Técnica y en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades María Saleme de Burnichon. Dichas instituciones son avales de tal producción.

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-47838-1-3



UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA



Universidad
Nacional
de Córdoba



Estos contenidos están reservados bajo una licencia
Creative Commons Atribución - No Comercial





Índice

Prólogo

Silvia Servetto 5

Tomar la palabra en el espacio carcelar

Alfredo Luis Olivieri 9

El acompañamiento en las prácticas de escritura en Psicopedagogía. Desafíos para la inclusión

Alfredo Luis Olivieri, María Eugenia Lopez
y Daniela Alejandra Molina 39

Narrativas digitales en la enseñanza. Una propuesta para renovar discursos

Cecilia Exeni 63

Hacia el centro de escritura de la Facultad de Ciencias de la Comunicación: prácticas letradas, propuestas curriculares y políticas institucionales

Fabiana Castagno y Ximena Ávila 101

Experiencias polifónicas en la práctica de escritura situada

Beatriz Bazán, Laura Castro , Silvina Andrea Dasso,
Pedro Luis Figueroa y Carolina Wannaz 124

El rol de la escritura en la extensión universitaria. Reflexiones situadas

Mariela Edelstein, María Fernanda Levis, Mateo Paganini
y Pía Reynoso 142



Prólogo

“Escribir es intentar saber qué escribiríamos si escribiésemos -solo lo sabemos después- antes, es la cuestión más peligrosa que podemos plantearnos. Pero también es la más habitual”, escribió Marguerite Duras. Y sigue: “La escritura: la escritura llega como el viento, está desnuda, es la tinta, es lo escrito, y pasa como nada pasa en la vida, nada, excepto eso, la vida”.

Estas palabras me vinieron a la memoria cuando comencé a leer cada capítulo del volumen II de esta colección porque el hilo que los une versa sobre la escritura: bella práctica, temida y acariciada, que desnuda el alma y los pensamientos. Qué escribir, para quién, cómo, son preguntas que le aparecen a cualquiera cuando se enfrenta a una hoja en blanco, esa nada parecida a un abismo a ser llenado con palabras, oraciones, frases, ideas.

Mucho más compleja es la tarea de enseñar a escribir, tornar la escritura en práctica y correrla de la erudición. Se trata de cambiar el foco y ubicarse en el lugar de la expresión o, para ser más justa, del derecho a escribir, de tener la posibilidad de poner en letra nuestras ideas con o sin las reglas académicas. De eso se trata.



En este volumen encontraremos voces sensibles y emancipadoras sobre la escritura. En el capítulo de Mariela Edelstein, María Fernanda Levis, Mateo Paganini y Pía Reynoso, se articula la extensión universitaria con la escritura, una relación novedosa que busca, en palabras de los autores, “abrir una línea al interior de la extensión crítica, que recupere los principios rectores de la práctica alfabetizadora de Paulo Freire, no para enseñar a escribir, sino para producir otros modos de escritura conjunta que interpelen las clásicas escrituras académicas y también los formatos pragmáticos en los que se presenta la escritura”. Un texto desafiante que amerita ser leído con detenimiento a la luz de propuestas innovadoras.

Beatriz Bazán, Laura Castro, Silvina Andrea Dasso, Pedro Luis Figueroa y Carolina Wannaz reflexionan sobre su experiencia de escritura compartida en contextos académicos que obligan a seguir sus reglas y formatos. La coconstrucción produce polifonía de voces entre saberes y encuadra las interacciones de los integrantes. El pasaje de una escritura solitaria a una colectiva se parece bastante a “una gran orquesta donde cada instrumento se une para componer una melodía armoniosa”. Bonita metáfora que sintetiza el espíritu del capítulo ofrecido por estos cinco autores.

Pero la escritura no es solo una cuestión de voluntades individuales; también se trata de apuestas institucionales que acompañan los procesos de alfabetización en general y la universitaria en particular. El texto de Fabiana Castagno y Ximena Ávila se ubica justamente en la convergencia entre las políticas de democratización, las dificultades en el acceso al conocimiento y el conjunto de transformaciones vinculadas con el uso de las tecnologías. Tras un recorrido histórico de la creación del Centro de Escritura de la

Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba, las autoras consideran que es su puesta en marcha lo que posibilita vehiculizar una efectiva aproximación a la formación de escritores académicos. Lectura sugerente para abordar institucionalmente los avatares de la escritura.

¿Qué sucede con la escritura y los formatos tecnológicos actuales? Pregunta que Cecilia Exeni no responde teóricamente, sino desde la narrativa de una experiencia de capacitación docente impulsada por la fundación ITAU. De manera detallada, describe paso a paso cómo los y las participantes se fueron involucrando en la propuesta hasta lograr perder el miedo a las TICs. Un hipertexto, colorido y ágil, que invita a despojarse de prejuicios sobre las nuevas herramientas puestas al servicio de la enseñanza y el aprendizaje.

Alfredo Luis Olivieri, María Eugenia Lopez y Daniela Alejandra Molina nos proponen un capítulo sobre los desafíos de escribir en psicopedagogía, en particular del trabajo final. Basada en una investigación, en este texto se ofrecen las dificultades encontradas en el acompañamiento realizados a estudiantes durante el último tramo de la carrera donde se enfrentan a una estructura organizacional que separa el trabajo de los contenidistas y de los metodólogos/as. ¿Por qué, se preguntan los autores, prima esta división?, ¿cómo afecta en la apropiación de un escribir genuino?, ¿cómo hacer para no caer en una escritura a pedido? Estas inquietudes atraviesan las páginas en búsqueda de posibles explicaciones que les den pistas para mejorar logros en el egreso.

Como capítulo de cierre, Olivieri nos traslada al espacio de los privados de libertad, los sin voces, los que no importan: los presos. Paradójicamente, en ese universo, la escritura desborda

de potencial porque una ranura para esa privación es la palabra escrita, la hoja en blanco que les dé no solo la posibilidad de narrar en primera persona la experiencia vivida, sino también la de construir diálogos ficcionales que los y las transporten de esa cotidaneidad agobiante y dejar de ser, al menos por unos instantes, un número y nada más. Un texto sensible, de múltiples facetas sobre una realidad invisibilizada, donde escribir pareciera ser una forma posible de sentirse vivo.

Los y las invito a recorrer cada capítulo de este libro que tiene la particularidad de analizar y reflexionar sobre prácticas de escritura en distintos contextos, situaciones o ámbitos; a sabiendas de que no importa el lugar donde se desarrolle, sino como posibilidad, determinación o emancipación. Al decir de Marguerite Duras, la escritura es escribir, es la tinta... la vida.

Silvia Servetto

2020





Tomar la palabra en el espacio carcelar

Alfredo Luis Olivieri



ALFREDO LUIS OLIVIERI

Licenciado y Profesor en Psicopedagogía. Especialista en Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones. Maestrando en Investigación e Intervención Psicosocial (UNC) Profesor de Prácticas de la carrera de Psicopedagogía. FES. Universidad Provincial de Córdoba.
CE: alfredoluis.olivieri@gmail.com

Palabras clave

Palabra

Espacio carcelar

Derechos humanos

Humanización

Resumen

El trabajo analiza las producciones escritas de sujetos privados de libertad realizadas en el marco de intervenciones de la escuela *en* la cárcel, a través de las que es posible visualizar la emergencia del sujeto social signado por la despersonalización y desobjetivación que produce el espacio carcelar.

El desafío es observar en qué medida la toma de la palabra se convierte en forma creativa que suma desplazamiento de las formas disciplinarias, considerando las voces y experiencias de los sujetos desde la promoción de los Derechos Humanos. En este sentido, el marco ideológico apela, por un lado, al reclamo del reconocimiento social y por otro, a la visibilización en las trayectorias del circuito de violencias y el clamor humano para ser preservados de más y otras violencias.

En el proceso de tomar la palabra, los sujetos reconocen sus visiones del mundo, mientras tramitan emociones o estados de ánimo circulantes como impulsores o vallados del horizonte de posibilidades de humanización. Por lo tanto, el supuesto que guía la



lectura es aquel que entiende que una gestión de la confianza en la palabra otorga posibilidades de resignificación del lazo social.

La toma de la palabra en los privados de libertad permite reconstruir una imagen de sí mismos deteriorada, afirmar sus resistencias a las lógicas del encierro y apuntalar el deseo de transformación revisando modos de relación gratificantes o frustradores.



¿Por qué escribir en contextos de encierro?

La pregunta por la escritura en contextos de encierro abre una serie de problemas y perspectivas que amplían el horizonte de pensamiento respecto de las herramientas para la práctica pedagógica de inclusión social. Este trabajo toma posición con respecto al acceso a derechos humanos considerando que el Estado debe garantizar y promover, mediante el uso de recursos que estén a disposición, la formación crítica de los ciudadanos, en este caso, a través de la educación a privados de libertad. Por ello, en esta tarea pedagógica subyace el supuesto de que la oferta de espacios que permitan reflexionar sobre la construcción del mundo posibilita expresar posiciones con voz propia que potencien la producción de subjetividad crítica y deliberante.

La escritura a partir de ese convite se convierte en un puente entre educandos-educadores-educandos, haciendo posible el hecho pedagógico fundado en un conocimiento compartido. También y sobre todo, es vía de acceso para comprender y, por qué no, intervenir en las prácticas sociales de los escribientes, interpelando las condiciones de existencia, pues es allí donde anidan los sentidos que dan voz y voto a los privados de libertad en la relación con los otros.

Para Schlemenson (2011) la comprensión sobre cómo se escribe, se lee y se piensa en contextos sociales complejos y desiguales, que los sujetos vienen padeciendo en sus trayectorias de vida, implica posibilidad de aprendizaje que emerge como construcción de un modo particular de seleccionar áreas de la realidad por el predominio de aspectos históricos que se transforman en atrayentes. Por ello, a pesar de los padecimientos y como forma de

compensación a ellos, los sujetos hablan, piensan, sienten, cuentan, leen y escriben de acuerdo con la actualización y la expresión de un movimiento libidinal que busca resignificarse.

La educación supone vínculo, encuentro, relaciones intersubjetivas. Sabemos que no se trata de un mero pasaje de información o de conocimientos del educador al educando, sino de un vínculo pedagógico en este contexto que implica una interacción social basada especialmente en la posibilidad de escuchar y de ser escuchado, de una forma de relación del sujeto con el mundo dada gracias a otro sujeto que interpreta las necesidades del que aprende y lo pone en contacto con el sector de esa realidad que puede satisfacerlas, ya que ese otro representa la dimensión de la cultura (Freire, 1970). Ello implica el respeto por las diferencias y la inclusión del otro en la construcción de un saber.

En este caso, leer y escribir tienen como requisito necesario el encuentro colectivo y, con ello, la conformación de un mundo común de sentido, cuestión que puede ser entendida como marca diferencial de una metodología para la inclusión de los privados de libertad: leer y escribir siendo uno mismo y reconocerse en el encuentro con los otros. Desde allí se ha hecho inevitable el encuentro con los sufrimientos, traducidos en ahogo, abandono, incertidumbre, violencia, pero también en potencia grupal mediante la metodología dialógica, la inteligibilidad compartida y la escucha al otro (Araujo, 2011).

La metodología biográfica (Bertaux, 1980) ha permitido tomar contacto con los rastros de la violencia encarnada compartida por los estudiantes privados de libertad. A través de ellos se expresan la falta de trabajo, las estrategias de una supervivencia que ha



rozado con la ilegalidad, la falta de escolarización o escolaridad precarizada, la ausencia de resortes de protección social, la disolución de los vínculos familiares, adicciones, y más, como indicadores constatables de la exclusión-expulsión social.

Si bien estos datos retratan determinaciones, actos, hechos, no hablan de los sujetos, de los modos de significación, de las operaciones de respuesta, de sus efectos en las relaciones sociales ni de las valoraciones construidas por estos. Porque de hecho, los sujetos son más que eso que se dice de ellos, son lo que ellos han podido ser y hacer con la precarización de sus existencias. De este modo, perciben, ven, no con demasiado desconcierto, la operación social disciplinaria por la cual se los responsabiliza de la propia desventura y por cómo esta, además, cumple con el deseo de la necesidad social de castigo (Gutiérrez, 2006).

Para Ysaccson (2016) “la invitación a escribir es una provocación a habitar, a producir, a involucrarse no sólo desde lo racional, sino fundamentalmente desde lo sensible e inexplicable. Buscarle y ofrecerle un camino, una fluidez, una forma nueva y creativa de exteriorizarse” (p. 5). La autora plantea cómo el sistema capitalista en el que estamos inmersos atenta contra nuestra capacidad de “sentir al otro”. Y este es el punto a destacar, cuando un imaginario social común expresa la idea de que lo que está en la cárcel, es lo que hay que castigar, inclusive ocultar y quienes trabajan allí lo hacen, entonces, con vidas castigadas, negadas, expulsadas y excluidas. Al respecto, dice Butler (2004) que la tarea por venir consiste en establecer modos públicos de mirar y escuchar, que despierten el sentido de la precariedad del otro. Entonces, ¿es posible incluir ofreciendo matrices, diversas, de interpretación que promuevan

otros sentidos, otras lecturas de realidad a las enajenantes?, y esas ¿pueden ser conexiones transformadoras-liberadoras con el contexto de encierro?

Del grito a la narración o para qué escribir

-Profesor: ahora vamos a escribir una biografía personal.

-Estudiante 1: ¿Por qué tengo que contarle a usted cosas de mi vida? ¡Yo no quiero hacer esta tarea!

-Profesor: bueno, está bien si no querés hacerla, pero pensá que al escribir revisamos la historia y la podemos comprender mejor.

-Estudiante 2: ¡¿quién va a leer esto?!

-Profesor: yo, nadie más.

-Estudiante 1: entonces, sí lo hago.

-Estudiante 3: ¡¿pero usted quiere que escribamos de nosotros?!
¿¡Para qué!?

-Profesor: sí, de eso se trata esto. De que ustedes hablen en nombre propio” (Clase de psicología social, 2017)

Con cierta inseguridad los estudiantes comienzan el proceso de escritura para dar a conocer la versión de ellos mismos. Algunos en el proceso llegan a angustiarse, sienten vergüenza y nuevamente se escucha: ¡¿quién lo va a leer?! Se recorren junto a los escribientes privados de libertad escenas de sus vidas cotidianas, pasadas,



presentes y porque no potencialmente futuras. ¿De qué nos hablan estos textos? ¿De quiénes son las voces que cuentan? Como en toda escena hay personajes, paisajes, situaciones, acciones. Está claro que la *trama* encuentra su lógica en el seno de una relación y es partir de ahí que intentamos comprenderla.

Si bien al narrar, al escribir, algo de aquel momento se escapa de ser apresado -quizá porque en el ahora ya no puede soportar más encierro- una nueva inscripción de esa voz (de un otro, un “vos”) se hace posible en un espacio y tiempo nuevos. Se trata de escenas de época que muestran las vicisitudes de una persona reconstruyendo relación con el mundo, con los otros.

Los textos que los estudiantes escribieron dejan leer entre líneas y a veces explícitamente los montos de ansiedad, inquietud y descarga. Es como si los personajes que aparecen en ellos se vieran inevitablemente forzados a actuar de acuerdo con un guion previsto, tristemente modelizado por la influencia de un contexto socio-histórico desigual.

Por eso se escribe para iluminar, develar, concienciar lo que lleva a los autores a identificarse y sentir afecto especial hacia personajes perturbados, inquietos, con cierta sensación de desvarío y también soñadores y esperanzados. Los contenidos desplegados en las escenas están vinculados con la muerte, la soledad, el amor, los sueños, la desesperación, la orfandad, lo maternal, lo paternal, la filiación. Se escribe de puro curioso o insurgente (Grüner, 1995), pero también para incomodar, para resistir, para accionar, porque como lo expresa Andruetto (2019) “el lugar de quien escribe es de desobediencia, de disenso”.



Del grito individual al coro

Fernández (1989) dice que un grupo inventa sus formaciones y propone pensar lo grupal como campo de problemáticas atravesado por múltiples inscripciones (deseantes, históricas, institucionales, entre otras). Para Bion (1991) el dispositivo grupal permite que algo del anhelo de “lo uno” se vaya dislocando, pero de manera anudada, siendo allí donde los otros pueden recordarnos que el sujeto es sujeto, no es individuo, sino que su posición incluye al otro y necesita de otro. En este caso, la construcción grupal y de lo grupal, puede considerarse como producción histórica de subjetividades que intenta fugarse de los efectos de la clausura.

El coro donde el grito se expresa y se contiene colectivamente es el grupo de revistas (2010 - 2018) de la colección Rotas Cadenas dirigida por la profesora Liliana Giménez (1975-2020)¹—en homenaje a quien se escribe este artículo— del CENMA María Saleme de

1. La profesora Liliana Giménez dirigió el proyecto educativo “Rotas Cadenas. Reflexiones entre cuatro paredes” definiéndolo como: “Esta revista está hecha con papel de sueños y tinta de utopías. Fue diagramada con nuestros desvelos y transcripta con nuestras esperanzas. Pero, como suele suceder en la labor docente, lo que hemos obtenido no resultó lo esperado. Fue algo mejor. Porque aquí está la cadencia de las palabras y el pensamiento de nuestros alumnos haciéndole frente al silencio y a la abyección del olvido, ejerciendo el verbo para abolir la ausencia, construyendo su identidad para ser plenamente humanos y libres.” Liliana falleció en cuarentena, fue víctima indirecta del Covid-19 y de las negligencias de un Estado que no supo, no pudo ni quiso dar respuesta desde un sistema de salud precarizado y precarizante desde antes de la pandemia. Su fuerza sigue viva entre sus compañeros docentes, colaboradores y gestores del proyecto: Prof. Fernando Stagliano; Prof. Silvia Gerosa; Prof. Alejandra González; Prof. Irina Beaz; Prof. Margarita Rivella; Prof. Natalia Gerbi; Prof. Daniel Domeniconi; Prof. Carlos Carrizo; Prof. Carla Pinto Romero; Prof. Silvana Layunta; Prof. Ricardo Acosta; Prof. Carina Lazarte; Prof. Marcela Rosales; Prof. Elsa Flores; Prof. Emanuel Gatto Mainetti; Prof. Deolinda Pereyra; Prof. Daniel Mazarico; Prof. Vanina Bonetto; Prof. Sergio Vaca; Prof. Fátima Montes; Prof. María Casas Guillot; Prof. Carlos Torino; Prof. Juan Domingo Díaz. Recuperado de: <http://rotascadenas.webcindario.com>



Burnichon y sus anexos; y las producciones de los estudiantes del CENMA N° 215 Anexo compiladas por los Profesores Fernanda Otero y Alfredo Olivieri (2016-2017), ambas instituciones localizadas en el Servicio Penitenciario N° 1 Reverendo Francisco Padre Luchesse (Bouwer).

“Somos un número. Nada más...”

¿Cuáles son los obstáculos que la cultura institucional carcelaria impone para la preservación y el desarrollo de la vida? ¿Cómo se mantiene la vida aprisionada allí?

Los estudiantes llegan a la escuela, limpios, bañados, esperan en el patio por lo general con actitud de aplomo. Si bien se observa una aparente disponibilidad de los cuerpos, también se percibe cierta estática y tensión. Las miradas cabizbajas parecen iluminarse cuando al son de “*vamos chicos*” los educadores hacen una mueca para pasar a las aulas, y a partir de ahí, dependiendo de la disposición que educadores y educandos opten, comienza a generarse el diálogo.

Para Freire (1970; 2009) el diálogo es movimiento constitutivo de la conciencia que, abriéndose a la finitud, vence intencionalmente las fronteras de la finitud e incesantemente busca reencontrarse más allá de sí misma. El autor expresa que el diálogo es el encuentro de los hombres mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose en la mera relación yo-tú. Que se impone como camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. La relación educativa que se da en ese encuentro donde se pronuncia el mundo, oficia de espacio creador de una con-



ciencia de lo que se vive, de lo que se siente, de lo que se objetiva y subjetiva en el encierro.

Es así como, más allá del límite que intenta clausurar la palabra, esta se libera gracias a la ensoñación, transustanciando el mundo de la prisión en mundo humanizado, posibilitada por la comunicación en la relación educativa: “*¿Qué piensan de nosotros afuera profe? ¿Creen que somos como en las películas?, ¿los chicos malos? ...*” Ante este tipo de interrogantes, los educadores quedan perplejos y les cuesta expresar las opiniones del afuera. Incomoda hablar de lo nefasto que resulta para algunas personas la sola existencia de un privado de libertad, tener que mantenerlo, darle educación y cuidados y es por ello por lo que las preguntas no son ingenuas. No es fácil vivir cargando con el sentimiento de ser escoria social.

Ahora bien, los estudiantes también se han dado cuenta de que en la estructura de la sociedad cada uno ocupa un lugar y por eso entienden que la cárcel forma parte de un sistema de secuestro (Daroqui, López y García, 2012) donde los que la habitan son el resto o el desecho de lo que queda de un proceso de selectividad y limpieza social. La palabra «desechable» para Agudelo (1997) viene del mundo industrial y se refiere originalmente a productos y objetos que deben eliminarse cuando termina su vida útil. Sobran, son indeseables y disfuncionales y, por tanto, deben ser eliminados:

Se trata de que todo preso, como uno, aprendió lo malo de chico, las consecuencias que tiene... Cuando uno está preso busca una rehabilitación, una salida del camino malo y, al final, lo único que conseguís es aprender más lo malo que lo bueno. (José M.; Rotas Cadenas, 2015)



Al respecto, la maquinaria neoliberal, en el sentido con que Deleuze y Guattari (2004) definen lo maquínico, se dedica a separar lo que sirve a los intereses de los grandes capitales de lo que no. Se vale de las situaciones de supervivencia y de miseria manifestadas en la pérdida de acceso a derechos como el trabajo, la salud, la educación, entre otros, para justificarse en políticas públicas focalizadas y de dudoso alcance para la paz social:

Muchos jóvenes son manipulados y vulnerados en sus derechos por poderosas organizaciones. No debemos perder de vista que “Estas organizaciones ocupan los espacios que el Estado va abandonando; les ofrecen contención, seguridad, un grupo de pertenencia y empleo lo que se traduce ante la falta de opciones en un propósito de vida a los jóvenes aunque se trate de un camino de muerte. (Sergio R.; Rotas Cadenas, 2015)

Como arma de dominio esa maquinaria lleva a la población a la desesperación, destruyendo el tejido humano de la sociedad. Como ideología deformante de realidad, se justifica con falsos elementos económicos, políticos, sociales, culturales:

¿Vos me vas a hablar de inocencia? Vení vos y hablale así a mi conciencia si te deja. Invalidado quedó el encuentro, cuando dejaron a mi familia afuera y a mí acá adentro. Hay alguien que vé desvestirme cada noche y que sabe que no es lo que dicen. Engañan y mienten, han transformado mi vida en un expediente. Gracias almohada por crearme. Gracias Dios por el abrazo que me hace olvidar el martillazo. Miente el diario. No soy solo un prontuario. Soy un padre, soy un hijo y un hermano. Aquel que tiene la esperanza en la mano. (Anónimo, producción en clases, 2017)



Así, los presos entienden que la sociedad necesita de instituciones, como la cárcel, para que lo dislocado en el cumplimiento del contrato social sea disciplinado, docilizado y reutilizable para la conservación del orden social. La cárcel es dispositivo panóptico de alcance a un control de los sujetos que la habitan, donde la experiencia forja subjetividad disciplinaria y disciplinada, capaz de vivir bajo la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen más allá de sus variantes institucionales (Foucault, 1975):

Ahora que estoy preso, me doy cuenta de lo que es estar privado de la libertad y me siento como ese oso o ese león², privado de un montón de cosas que nos da la vida y valorizo aún más la libertad, pero yo también he sido egoísta. Es algo que aún no puedo dilucidar, pero a su vez estoy seguro de que no quiero ser más partícipe de estas injusticias. (Marcelo H.; Rotas Cadenas, 2011)

En este sentido, el suelo de la vida individual y social transcurre en esa operatoria social donde las huellas producidas por la prisión encuentran cómo asirse en las marcas previas al tránsito por la cárcel. En el desarrollo de las historias de vida de los presos se vislumbran las trayectorias caracterizadas por la carencia, la violencia, la vulnerabilidad, así como los nombramientos sociales de los que dicen haber sido objeto: carenciados, violentos, marginales, vulnerables, conllevando, al estilo de etiquetamientos y estigmas los comportamientos consecuentes a las significaciones que les fueron otorgadas. Ahora, estas nominaciones que resuenan en el cotidiano carcelar ¿son compartidas por los mismos presos?, ¿existe

2. En mención a “Carta de un león a otro” de Chico Novarro y “El oso” de Moris.

la posibilidad de nombrar de otro modo sus existencias excluidas?
¿Esto es posible en la cárcel?

Hoy en día se adquieren drogas muy fácilmente lo que pierde a los jóvenes y los lleva a la delincuencia y a la violencia que se extiende a las bandas y de allí a los barrios. La policía cumple su trabajo pero muchas veces deja mucho que desear, no sé si por falta de recursos o por conveniencia. A nivel social se vive una gran diferencia económica que marca el problema de muchos jóvenes que sufren por falta de educación y de esperanza en un futuro con proyectos. (S.L.S; Rotas Cadenas, 2013)

La vida lo había conducido a transitar caminos oscuros y él, sin presentar resistencia, parecía a gusto. Aniquiló a cuanto ser de luz pretendió ayudarlo y se quedó ahí, adonde había elegido vivir: en las tinieblas de la no aceptación y el egocentrismo. Daba pena verlo autodestruirse, y a veces los gestos desesperados de su cuerpo mostraba a quienes lo conocían bien que su corazón podía ser rescatado. (Débora G.; Rotas Cadenas, 2017)

Duschatzky y Corea (2011) expresan que la exclusión es solo una cara de la moneda en la vida de los despojados de la protección del Estado. Las autoras afirman que:

La otra cara es la que refiere a las relaciones entre el estado de exclusión y lo que lo hizo posible: la expulsión social. (...) operación social que tiene por objeto producir un desexistente, un «desaparecido» de los escenarios públicos de intercambio. El expulsado, perdió visibilidad, nombre, palabra, se trata de rostros que no se ven, aunque sus cuerpos nos enfrenten a diario, porque han entra-

do en el universo de la indiferencia, porque transitan por una sociedad que parece no esperar nada de ellos. (p. 18).

Son desexistentes a los que se les han consumido sus potencias, sus posibilidades.

Acá preso no hay ningún narco grande, sólo mujeres que vendieron una bolsa para poder alimentar a sus hijos. Sí, tenemos que pagar lo que hicimos pero no nos quiten lo más sagrado que tenemos: nuestros hijos que están solos y necesitamos poder verlos, contactarlos. La cárcel no reinserta sino que crea más rencor y odio. Está claro que la institución carcelaria fracasa. (Anónimo; Rotas Cadenas, 2018)

Estas caras son el reflejo más contundente de que la inseguridad, la angustia, la inestabilidad, el miedo y la ausencia de porvenir han predominado en las trayectorias sociales de los privados de libertad y cómo estas a su vez han funcionado como mecanismos de dominación.

Para Tenti Fanfani (2000) en esas condiciones los habitus psíquicos que se conforman tienden a tener determinadas características estructurales que inducen a comportamientos acordes a los desafíos que la vida plantea en esos espacios. El autor señala que el contexto de la exclusión es el caldo de cultivo de comportamientos que están en la base de un proceso de involución y precarización aportando en la generación de personalidades y comportamientos desintegrados y desintegradores. Entonces, ¿qué tipo de subjetividad puede constituirse en un contexto de nula protección?

(...) caminas sin ver, sin entender, siempre preocupado y tu estado de salud se va deteriorando, pero tampoco te importa. Cuando



alguien te ofrece ayuda, lo tratás como a un loco y terminás igno-
rándolo. Pensás que te quiere hacer daño y quitarte lo poco que te
queda y seguís caminando por el camino del fracaso, a la desola-
ción. Cada vez peor. Cuando recordás cosas de tu pasado, culpás a
tu padre, a tu madre y cada vez te alejás más y te aferrás al fracaso.
(Exequiel P.; Rotas Cadenas, 2017)

Las condiciones de vida de la exclusión-expulsión han hecho
estragos en el proceso de construcción de la subjetividad de estos
jóvenes. Para muchos de ellos se ha roto el lazo entre el presente y el
futuro donde la ausencia de porvenir es el pensamiento recurrente.
Violencia histórica, absorbida y macerada que buscando salida como
acto, como medio desesperado de existir frente a los otros o para los
otros, puede entenderse “como modo de acceder a una forma reco-
nocida de existencia social o, simplemente de hacer que pase algo
que es mejor de que no pase nada” (Bourdieu, 1997, p. 264).

Pienso que esto refleja la pobreza humana, debemos recurrir a un
circo para producir sonrisa, para procurar olvidar la realidad de
este mundo. Mientras un niño puede reír por el espectáculo de un
circo, otro niño llora de hambre (...) estamos en un zoológico de
gente, cautivos de nuestros propios problemas que reflejan nuestra
miseria humana. (Mario S; Rotas Cadenas, 2011)

Las instituciones disciplinarias encierran poblaciones homogé-
neas y producen el tipo de subjetividad pertinente a un segmen-
to social. Esa población se produce como tipo específico mediante
prácticas de vigilancia y castigo (Foucault, 1975). Es lo que Hanna
Arendt (1998) denominó hace décadas «poblaciones superfluas”. Se
los mira, se los controla, se anota la normalidad, se castiga la des-
viación, se apuesta permanentemente a normalizar:



Desperté una mañana con la sensación de estar al sol. Me asomé por la ventana para poder verlo y no logré conseguirlo. Rodeado de muros que no permiten que el sol asome. Seguí el día un poco angustiado pero seguí. Desayuné, acomodé mi celda, hablé por teléfono con mis seres queridos, me duché. (Anónimo; Rotas Cadenas, 2015)

Para Lewkowicz (2006) los espacios de encierro tienden a hacer coincidir la clasificación lógica con la distribución espacial. La cárcel, puede decirse, reúne como una colección a un conjunto de términos que verifican una propiedad. Pero pertenecer lógicamente a un conjunto y estar topológicamente dentro de un lugar no son sinónimos. Pertenecer y estar dentro solo son sinónimos en la lógica del encierro. En este caso, la institución carcelaria produce subjetividad dentro de un conjunto de términos que tienden a homogeneizar la población por pertenencia social y cultural. ¿Quiénes están en la prisión? ¿Qué características comparten?

Rescato el trabajo de la revista al introducir una cámara al centro de detención y ver las condiciones en que se vive en este tipo de lugares. Que aprendemos demasiado y perdemos mucho, al mismo tiempo. (Víctor L.; Rotas Cadenas, 2015)

Según la RAE la ciudadanía es la condición que reconoce a una persona los derechos humanos, políticos y sociales que le permiten intervenir en la vida de un país determinado. Entonces, este caso, ¿cuál es el sentido de la resocialización como función tratamental de la cárcel?, ¿es participar de un proceso de construcción de ciudadanía? Entonces, ¿qué construcción es posible en el marco de destitución que la institución misma promueve ante las dificultades de acceso a derechos como los insumos necesarios para la higiene, el sostenimiento de la salud, el kit escolar, por citar algunos? La lec-

tura que los presos realizan de la situación es que solo una parte de la población carcelaria que podría acceder de acuerdo con el poder adquisitivo a esos «beneficios» y no precisamente ellos:

No somos atendidas por el servicio médico, no hay medicamentos, no nos atiende la ginecóloga ni las áreas de servicio social y rogamos que los fines de semana no nos enfermemos porque no hay médicos. (Anónimo, Rotas Cadenas, 2018)

(...) para todo te dan un Dioxaflex. Si te duele la muela Dioxaflex, si te duele el estómago Dioxaflex. (Anónimo, producción en clases, 2017)

(...) pedís ver al psicólogo y te dan turnos para una vez al mes. (Anónimo, producción en clases, 2016)

(...) el rancho es un asco. Lleno de grasa. Si no tengo visita en la semana no hay comida que se pueda comer. (Anónimo, producción en clases, 2016)

La pregunta por cómo se constituyen los sujetos como tales en la cárcel es la pregunta por las particulares circunstancias y la eficacia del dispositivo disciplinar, en la cual los sujetos pasan el tiempo de sus vidas. En el marco de estas condiciones la problemática de la violencia adquiere un relieve particular. La violencia se presenta como el sustrato cotidiano sobre el que se construyen subjetividades en la privación de libertad.

Se habla, en este trabajo a modo de hipótesis, de la violencia como suelo social, como forma de condiciones cotidianas, de sociabilidad, un modo de estar con los otros, ser con otros, una forma de vivir la temporalidad de la experiencia en el encierro. A través

de este trato la cárcel profundiza el sentimiento de ser poco menos que personas:

(...) esta semana fue muy dificultoso en el pabellón porque no teníamos agua ni para desayunar ni para bañarnos. El servicio me complica porque me da el trabajo en el mismo horario que la escuela. (W, Rotas Cadenas, 2010)

(...) ellos deberían darme la posibilidad de reintegrarme a la sociedad y poder tener la mente en otras cosas para salir de este lugar con otros pensamientos (...) (W, Rotas Cadenas, 2010)

(...) a la sociedad le conviene que estemos presos. Alguien tiene que pagar. (Anónimo, producción en clases, 2017)

La cultura institucional carcelaria genera impotencia visualizada en la autoridad simbólica de la institución-cárcel que refuerza las estigmatizaciones y culpas sociales con las que llegan los sujetos. En este sentido, ¿qué nombra prisión? Es decir, qué discursos interpelan, nombran, convocan a los sujetos, les asignan un lugar en la trama social y los habilitan para la constitución de sus propios discursos:

(...) todavía no caigo en el sistema en el que me he metido. Mi cabeza no para de ver tanta mentira e hipocresía organizada. Me levanto día a día a trabajar, a estudiar, es una forma de decir pero en realidad no dejo de mirar mi reloj mientras deseo que pasen las horas del día. Somos un número. Nada más (...) (M.M.G., Rotas Cadenas, 2011)



Las preguntas enunciadas en los apartados giran en torno a las dificultades/posibilidades para accionar creativamente sobre el disciplinamiento como estrategia predominante de la cultura carcelar. Ahora bien, ¿qué otros territorios se instalan como nuevas experiencias de subjetivación? En las próximas líneas, aparecen nuevos territorios que emergen como «lugares», simbólicamente hablando, de pertenencia, de creación de valores, de lazo social, respondiendo a la premisa liberadora freiriana de la educación, de que los hombres puedan sentirse sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en la de sus compañeros.

“Cuando libere el amor...”

-Estudiante 3: ¡¿Pero usted quiere que escribamos de nosotros?!

-Profesor: Sí, de eso se trata esto. De que ustedes hablen en nombre propio.

Algunos se quedan mirando y algo extraño comienza a suceder. La imagen devuelta a través de la expresión: “...hablen en nombre propio”, propone cambios de visión mientras de a poquito se acallan las voces de los que les han dicho que nunca iban a poder, voces que no hablan de ellos, de sus sueños, sus tentaciones, sus tormentos. Lo que representa una victoria sobre tantos “Yo no puedo” o “Yo no sé” murmurados por ellos ahora, pero internalizados a fuerza de una larga historia de fracasos escolares y de expulsiones del sistema educativo (Giménez, 2014, p. 1).

Ante la propuesta se observan estremecimientos, volver a acomodarse en las sillas, tensar y relajar hombros, y mientras se



mantiene el lápiz en el papel aparecen las sensaciones y los sentimientos íntimos que la misma situación convoca. Al respecto, dice Liliana Giménez (2015):

Todos quienes enseñamos con esmero en este contexto nos hemos azorado alguna vez frente a la actitud de muchos de nuestros alumnos adultos: cuando algo no les sale, enseguida, desisten (incluso, hay quien llega a enojarse) y huyen. No es que desistan porque no tienen tolerancia a la frustración, no es porque busquen el éxito rápido e indoloro sino que ellos también vienen transidos, pero de sistema educativo. No han fallado en descubrir este sustantivo o completar esa consigna: les han dicho que han fallado desde su más lejana infancia y por eso su cansancio, por eso el hartazgo y la claudicación que se traduce en la horrible, desesperanzadora deserción. (p.2)

Al grito de: “¿*quién lo va a leer?!*” una especie de contraconjuro al aprisionamiento de la vida, comienza a surgir. Son las fuerzas interiores que pueden funcionar a manera de alarma, de búsqueda de sentido, de despliegue y satisfacción de deseo, mostrando la necesidad de desacoplarse de las formas disciplinarias en las que se está contenido–retenido–detenido. Y este comienza a surtir efecto:

A causa de mi soberbia casi pierdo mi inocencia, mi dulzura, mi aprecio, mi cariño, mis niños. Se me estaba marchitando el corazón. Pero cuando te conocí mi vida se renovó, y empecé a ser como un niño inocente, fortalecido y victorioso. (M.F, producción en clases, 2017).

Recuerdo que cuando tenía tan solo ocho años, me despertaba mi madre. Me decía: “ya es tarde, no es hora para seguir durmiendo.



Arriba, arriba, hay que levantarse”. Me refriego los ojos como si tuviera arenilla, me pongo un pantalón de algodón y una remera a rayas azul y blanca, unas zapatillas parecidas a las Topper pero que no son de esa marca. Son de esas que dan en el Paicor en la escuela donde yo curso. Es una escuela en medio del desierto, es linda, hasta podría decir que es bonita, pero queda lejos o quizá sea yo que tengo los pies pequeños. (Darío D., Rotas Cadenas, 2014)

Giménez (2015) expresa que los estudiantes privados de libertad tienen mucho por decir “aunque, a veces, se cansan de intentar que los oigamos” (p. 1). En sus editoriales se destaca la posición amorosa de un educador que acompaña y que no se rinde: “Por eso, es preciso que el docente no se rinda, que acompañe, que no juzgue, que sea un poco cabeza dura y no deje de soñar” (p. 1). Y es dable pensar, que desde esta posición pedagógica se convoca al escribiente a centrarse en sí, colocarse en sí, para entrar en diálogo con los otros. Puede interpretarse como una búsqueda de libertad (de la palabra) en el campo de la cultura, ya que las narraciones permiten avizorar algún modo de imaginar el regreso a las comunidades, volver sobre los pasos de las trayectorias sociales que fueron forjando las identidades. Es un intento de conquistar la libertad –humanidad– recuperando los soportes socioculturales de referencia del proceso de mortificación y expropiación (Goffman, 1961) mediante prácticas y discursos que forman parte de la cultura carcelar:

(...) me está ayudando a progresar en mi vida: ir a la escuela y al trabajo lo que me va a servir para salir con otros pensamientos. (W, Rotas Cadenas, 2010).



(...) si un celador me trata mal yo, primero pienso y no le digo nada, lo ignoro y sé que es por mi bien. (W., Cadenas Rotas, 2010)

No sé hacia dónde vamos ni dónde voy, sólo sé que mi anhelo es llegar a estar y luchar día a día al lado de mi mujer, para ver crecer, acompañar y disfrutar el crecer de mi bebé. (Nahuel J., Rotas Cadenas, 2011)

En esta posición se hace manifiesta la necesidad de encontrar ilusión y capricho desde el ahora “Tú puedes”. En estas letras, dice Liliana Giménez (2014) está la lucha contra la apatía, la abulia y la desesperanza que en tantas oportunidades vence a nuestros alumnos en esta institución total; que los “tira para atrás”, que los “quiebra”, que los “deja vacíos de deseo y de lucha” (p. 1). Por eso el grito es una manifestación de la necesidad de ligar con la fantasía, el deseo, la apropiación, haciéndose visible a través de la aspiración de ciertos ideales. El “Yo quiero” es una confrontación al “Tú debes”, ya que en este último se condensan los valores sacralizados de la cultura cargante, y por lo tanto, consternan al sujeto al no sentirse representado por ellos. Es un intento de tomar distancia de las formas que persigue la cultura carcelar, en un territorio en el que la pedagogía históricamente, por haber estado ligada a los objetivos del tratamiento de la pena, los ha reproducido y legitimado. Así, el espacio de juego para crear la libertad para un nuevo crear, está dado y con ello, la posibilidad de los valores nuevos:

Con los ojos tan concentrados en el cielo y el corazón agitado espera ansiosa poder verlos para que sepan que en el silencio hay una mujer que quiere compartir su destino. (Natividad R., Rotas Cadenas, 2012)



Me pregunto qué significado tiene el amor, creo que en esencia es colaboración. (R.I.C, Rotas Cadenas, 2010)

Me muero de ganas de sentirme hombre de nuevo. (C.G.C, Rotas Cadenas, 2010)

Cuando libere el amor...voy a salir de mi ocaso para brillar con tu luz. (Miguel V., Rotas Cadenas, 2014)

Mientras existen intentos de desacoplarse de los conjuros de las formas donde prospera el disciplinamiento, el sujeto procura recuperar el deseo desplazado, colocándose en sí mismo, presionando, desafiando con la lectura y la escritura el orden establecido. Es algo que puede interpretarse como concienciación (Freire, 1989), de volver a sí, y de inconciencia, inocencia, credulidad, para crear lo nuevo, crear valores que den cuenta del propio mundo. En este sentido, desacoplarse y transformarse en, comparten la similitud de que cada instancia marca la necesidad de un nuevo comienzo y con ello, la asunción de una utopía para su humanización (Freire, 1970).

Reflexiones finales

Gilles Deleuze emplea la palabra “territorio” para referirse a la potencia particular de cada individuo. A diferencia de un hábitat clausurado como la cárcel, un territorio de existencia podría definirse por su capacidad de fugar de él. Entonces, para que la diferencia acontezca será necesario desacoplarse, según se ofrezcan las condiciones para que lo nuevo irrumpa.

Mediante la atenta escucha a las propias sensibilidades, se advierte algo que podría tener potencia para fugar de lo que se perci-



be como imponderable en el contexto de encierro. Al respecto dice Butler (1997) que el sometimiento consiste precisamente en esta dependencia fundamental ante un discurso que no hemos elegido pero que, paradójicamente, inicia y sustenta nuestra potencia, entonces esa fuga está llena de poder. En otras palabras, se trata de escapar de aquello que según Lazzarato (2006) lleva a neutralizar la potencia de invención para quitarle a la vida toda potencia de variación y reducirla a una simple repetición.

Pero este tipo de escape no es en soledad. Lo grupal en la producción de subjetividad posibilita ligar con otros las percepciones, los sentimientos, las afectaciones, las sensaciones por demás encontradas tras los muros de la cárcel. Por lo tanto, trae aparejada la idea de emancipación significada como libertad pero desde lo colectivo.

Esta ligazón, hacer cuerpo con otros, contiene poder elucidante para tomar distancia crítica y aproximarse-configurar una posición sensible a las actuales condiciones de existencia. En este sentido, se observa cómo el acto de leer y escribir ofrece condiciones para pensar, sentir, decir, “lo que no se puede” en el espacio carcelar, abriendo significados en la clausura y para habilitar la expresión a través de la propia autoría, ya que el *no-poder* está directamente relacionado con el aprisionamiento de la vida, con desplazar el deseo en este caso del aula. Por lo tanto, “estas estrategias son maneras disponibles de identificar, apreciar y valorar tanto el sufrimiento, el dolor y el miedo, como las alegrías y expectativas a futuro; es decir, las potencialidades y las oclusiones de los sujetos en su (re) producción social” (D’hers, 2012, p. 13).

Esta toma de conciencia, una concientización de sí, del otro y del mundo, ha generado un conocimiento compartido, situado,

más fecundo para actuar como interferencia al *no-poder* pensar, sentir, decir en el espacio carcelar. A partir del “Tú puedes” las múltiples significaciones de los sujetos aparecen metamorfoseadas en los versos, y desde esas significaciones ha sido posible renovar/performar nuevas formas de operar con la realidad. Ello no hubiera sido posible sin el acto de confianza en el vínculo pedagógico que supone el escuchar y ser escuchado, construcción que colaboró en que educandos y educadores estén más capacitados para decodificar el sufrimiento.

Finalmente, las hipótesis que guían este trabajo en torno a la posibilidad de crear espacios educativos alternativos a la lógica de la cultura carcelaria, encuentran en los talleres de lectura y escritura las herramientas para el reconocimiento social, la conciencia de ser sujeto de derecho, y otras formas de vivir la temporalidad de la experiencia en el encierro. Habilitación que no está en un solo “lugar” (cárcel o escuela), sino en las vicisitudes de esa territorialización como proceso social. Y que un trabajo con las subjetividades de los implicados y con el reconocimiento de las condiciones materiales y simbólicas en y del contexto de encierro, potencia la producción colectiva en aras de nuevos entendimientos.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, F. (1997). Violencia y salud en Colombia. *Panam Salud Publica*, 1 (2), 93-103.
- Andruetto, M. T. (2019). VIII Congreso Internacional de la Lengua Española. Discurso de cierre. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=T8HYTImbdiA&t=251s>
- Araujo, A. (2011). *Sociología Clínica. Una epistemología para la acción*. Uruguay: Psicolibros.
- Arendt, H. (1998). *The Human Condition*. Chicago: Chicago University Press.
- Bertaux, D. (1980). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXIX, 197-225.
- Bourdieu, P. (1997). *Meditaciones pascalinas*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (1997). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Valencia: Cátedra.
- Butler, J. (2004). *Vidas precarias. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: PRE-TEXTOS.
- Daroqui, A., López, A., y García, R. (2012). *Sujeto de castigo. Hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- D´hers, V. (2012). Analizando la invisibilización del ambiente. La danza y el movimiento como abordaje metodológico en estudios de sensibilidad y percepción ambiental. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. N° 4. Año 2. 21-37.



- Duschatzky, S. y Corea, C. (2011). *Chicos en banda: los cambios de subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A.M. (1989). *El campo grupal. Notas para una Genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. París: Gallimard.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (1989). *La naturaleza política de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2009) *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Giménez, L. (2014). *Revista Rotas Cadenas*. Reflexiones entre cuatro paredes. CENMA María Saleme de Burnichón. Quinta Edición. Año 5. Recuperado de: <http://rotascadenas.webcindario.com>
- Giménez, L. (2015). *Revista Rotas Cadenas*. Reflexiones entre cuatro paredes. CENMA María Saleme de Burnichón. Sexta Edición. Año 6. Recuperado de: <http://rotascadenas.webcindario.com>
- Goffman, E. (1961). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grüner, E. (1995). “Foucault: una política de la interpretación”, en: *Foucault, Michel, Nietzsche, Marx, Freud (1965)*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- Gutiérrez, M. (2006). *La necesidad social de castigar. Reclamos de castigo y crisis de justicia*. Buenos Aires: Fabián Di Plácido.
- Lazzarato, M. (2006). “Los conceptos de vida y de vivo en las sociedades de control”, en *Política del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.

- Lewkowicz, I. (2006). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2000). “La escuela básica y la cuestión social contemporánea”. Universidad Luís Amigó, Congreso sobre pedagogía, Colombia, 27 de mayo, año 2000.
- Schlemenson, S. (2011). *Leer y escribir en contextos sociales complejos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ysaacson, N. (2016). Propuesta de acompañamiento en el proceso de investigación e invención sobre la práctica. Taller de pensamiento, escritura e invención. Acompañamiento Institucional Equipo Técnico de Educación en Contextos de Encierro. Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos. Córdoba: Ministerio de Educación.



El acompañamiento en las prácticas de escritura en
Psicopedagogía. Desafíos para la inclusión

Alfredo Luis Olivieri
María Eugenia Lopez
Daniela Alejandra Molina

ALFREDO LUIS OLIVIERI

Lic. en Psicopedagogía (UNRC). Diplomado y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Curriculum, Prácticas Escolares y Gestión Educativa (FLACSO). Maestrando en Investigación e Intervención Psicosocial (UNC) Prof. de Prácticas de la carrera de Psicopedagogía - Universidad Provincial de Córdoba.
CE: alfredoluis.olivieri@gmail.com

MARÍA EUGENIA LOPEZ

Secretaria Académica de la Facultad de Educación y Salud (UPC) y profesora en la Esc. de Cs. de la Educación (FFyH, UNC.) Es Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (UNC), Maestranda en Investigación Educativa (CEA - UNC), Diplomada y Especialista, autora de trabajos publicados en libros y revistas nacionales.
CE: mariaeugencialopez@ffyh.unc.edu.ar

DANIELA ALEJANDRA MOLINA

Lic. en Psicopedagogía (UBP). Estudios de posgrado en Infancia, Educación y Pedagogía (FLACSO). Maestranda en Investigación Educativa (UCC). Profesora en la Lic. en Psicopedagogía (UPC). Tutora superior en la Lic. en Psicopedagogía (UBP) Educación a distancia.
CE: molinadanielaps@gmail.com

Palabras clave

Escritura acompañada

Prácticas de enseñanza

Trabajo final de grado de Psicopedagogía

Autoría de pensamiento

Posición del escribiente

Resumen

Este artículo surge de algunos resultados del proyecto de investigación denominado “Escritura acompañada en la elaboración del Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba”.

Partimos del reconocimiento de la enseñanza como condición para tramitar los desafíos implicados en el aprendizaje de la escritura académica, y por lo tanto como requisito ineludible para la inclusión universitaria. En ese sentido, desde la investigación nos propusimos explorar las prácticas de acompañamiento que despliegan los profesores en su función de metodólogos y/o contenidistas, en el marco de un dispositivo de trabajo final propio de esta Facultad. Si aprender a escribir en la universidad requiere mediaciones de la enseñanza, no queda excluida de este principio la escritura académica del trabajo final de grado.

Intentamos aportar una mirada con respecto a los desafíos de escribir en psicopedagogía que surgen en el análisis de formas de acompañamiento de las prácticas de escritura académica. En relación a ello nos interesa profundizar algunas reflexiones en torno a



construcción de la autoría y a la posición del escribiente, y en este punto plantear articulaciones posibles entre conceptos clave en el campo psicopedagógico y en los estudios propios de la perspectiva “enseñar a leer y escribir a través del curriculum”.



Introducción

El capítulo muestra algunos resultados del proyecto de investigación denominado “Escritura acompañada en la elaboración del Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba” (en adelante FES-UPC), financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba.

El objetivo general del proyecto es explorar las prácticas de acompañamiento de escritura académica del trabajo final de grado que desarrollan los profesores metodólogos y contenidistas, quienes son parte de un dispositivo de trabajo en la FES.

Este desafío convoca desarrollos teóricos sobre la alfabetización académica y se nutre fundamentalmente de los aportes de la perspectiva “Enseñar a leer y escribir a través del currículum”. Intentamos aportar una mirada respecto a los desafíos de escribir en psicopedagogía surgidos en el análisis de formas de acompañamiento de las prácticas de escritura académica, recuperando allí referencias teóricas claves en el marco de la propia disciplina como las de Alicia Fernández (2007) y Silvia Schlemenson (2005).

Las preocupaciones que se abordan en esta presentación se relacionan con el modo singular que adquieren las problemáticas de alfabetización académica en la formación de grado de la carrera de Psicopedagogía y, específicamente, en el proceso de elaboración de los Trabajos Finales de Licenciatura (en adelante, TFL). Entre estos intereses específicos de la indagación se puede mencionar el foco puesto en la enseñanza de la escritura, ya que a través de este proceso los profesores pueden desplegar la enseñanza de prácticas discursivas aprendidas a lo largo de la formación, que incluyen

modos sobre formas de leer y escribir desarrollados al interior de la comunidad académica.

Enseñar a escribir psicopedagogía, mientras se intenta producir conocimiento específico del campo en el marco de un trabajo final de licenciatura, conlleva posicionamientos que dan cuenta de lo que es estar implicado en una producción discursiva. Habría una relación directa -aunque no lineal- entre aprender la disciplina y escribirla, estando ambas imbricadas en el proceso de enseñar a leer y escribir. En tal sentido rescatamos el trabajo de Olivieri y otros (2018) en el que se concluye que “no se puede enseñar a leer y escribir sin hacer psicopedagogía y no se puede aprender la misma sin enseñar a escribir”. Por lo tanto, creemos que en este proceso se ve implicada la autoría de pensamiento (Fernández, 2007). Por tal razón, esta presentación destina un lugar central a analizar cómo la enseñanza de la lectura y escritura colaboran con el desarrollo de la autoría y la construcción de la posición del escribiente.

El proyecto de investigación: algunas precisiones teórico-metodológicas

El proyecto se orienta a indagar las prácticas de enseñanza vinculadas a la escritura de textos académicos en la Licenciatura en Psicopedagogía, en el trayecto final del cursado. Se focaliza en las prácticas de acompañamiento para la construcción del TFL por parte de docentes expertos en las áreas temáticas que aborda este trabajo (contenidistas) y en la metodología de investigación (metodólogos). Interesa conocer, desde la perspectiva de los sujetos (estudiantes que realizan su TFL, contenidistas y metodólogos), las características, las modalidades y los efectos que asume y produ-



ce el dispositivo de acompañamiento del TFL (en sus dimensiones didáctica, organizativo-administrativa y subjetiva, entre otras). Resulta de particular interés investigativo el hecho de que el dispositivo de la FES-UPC se configura de modo singular y se diferencia del formato más habitual en las universidades que exige un trabajo muy autónomo de estudiantes, no forma parte de una unidad curricular específica, sino que se construye al terminar toda la cursada y, en general, implica el acompañamiento de un único director del trabajo de investigación o tesis.

El contexto conceptual de esta investigación remite principalmente a desarrollos teóricos en torno a la alfabetización académica, retomando antecedentes de los equipos de Paula Carlino (GICEOLEM-UBA- CONICET), Gloria Borioli (UNC) y Federico Navarro (UBA- CONICET). Dado el interés de conocer las prácticas de enseñanza de los profesores de carreras de formación profesional que involucran prácticas de escritura académica, el proyecto se asienta en un enfoque metodológico cualitativo de corte interpretativo. Del objetivo general de exploración de las prácticas de acompañamiento de escritura académica del TFL en la Licenciatura en Psicopedagogía de la FES-UPC que desarrollan los profesores (metodólogos y contenidistas), se desprenden como objetivos específicos: relevar las prácticas de acompañamiento de la escritura académica de esta producción textual, describir las prácticas de enseñanza implementadas en instancias de acompañamiento y explorar los aportes que se realizan desde el campo de conocimiento específico y desde lo metodológico en su articulación al momento de la elaboración del TFL.

El enfoque desde el cual se encara el proceso investigativo responde a una tradición cualitativa y a una mirada interpretativa. Este enfoque es coherente con la convicción de que las preguntas y los problemas de investigación surgen de y vuelven a los actores sociales y, en este caso, a las instituciones educativas. Al analizar las fuentes de las que nacen las problemáticas a investigar en relación a la lectura y la escritura en ámbitos académicos y su enseñanza, Carlino (2004) afirma:

La gran mayoría de estos estudios (...) a la vez parten de y nutren a problemas surgidos de la enseñanza. Enseñar no es sólo un punto de llegada hacia donde volcar resultados que emanan de preocupaciones ajenas, sino una cantera de donde recoger problemas para ser indagados. (p. 322)

En esta investigación se considera que no solo se debe ingresar a las aulas para relevar y analizar –desde una posición de exterioridad– prácticas de acompañamiento del proceso de escritura, sino darle relevancia a la propia mirada de sus protagonistas mientras se tematiza el propio involucramiento de los investigadores en la temática y en la vinculación con los sujetos en las situaciones de trabajo de campo. En nuestro caso la investigación toma elementos del enfoque de investigación-acción en tanto el equipo está conformado por docentes de la FES, algunos de los cuales tienen directa relación con las unidades curriculares de TFL y/o son contenidistas, y por recientes egresadas de la Licenciatura en Psicopedagogía que iniciaron su participación en el equipo siendo estudiantes inmersas en el proceso de escritura de su propio TFL. Por lo tanto, todos son actores interesados, involucrados en el objeto de inves-

tigación, y comprometidos con la producción de un conocimiento que retorne a los actores y a la institución en forma de reflexiones, sugerencias o propuestas de intervenciones pedagógicas apropiadas, situadas, en dirección a la mejora de las condiciones en que los estudiantes transitan su TFL y pueden, por lo tanto, culminar sus estudios universitarios.

Para ello se considera necesario profundizar la indagación respecto a la posición del docente acompañante desde su saber en el área del conocimiento específico de la formación (el contenidista), la del docente que acompaña el proceso desde lo metodológico (el metodólogo) y la posición de los estudiantes, que deben encarar este proceso de indagación y escritura en forma grupal. Así, las voces, producciones e intervenciones en clases y tutorías por parte de los docentes y estudiantes cobran significatividad.

El diseño metodológico incluyó:

- Observación participante en 4 clases de la unidad curricular TFL, correspondientes a 3 metodólogos.

- Observación de al menos un encuentro de acompañamiento/tutoría de cada docente metodólogo incluido en el proyecto, a uno o más pequeños grupos a su cargo.

- Entrevistas semiestructuradas a los 3 metodólogos y 4 contenidistas.

- Entrevistas a estudiantes en la modalidad del focus group que, además de la conversación, desplegó una serie de estrategias específicas para provocar la profundización en algunos tópicos. Los estudiantes fueron convocados a esta instancia respetando la conformación de los pequeños grupos de elaboración del TFL.

La primera actividad propuesta en el focus group fue una lluvia de ideas, para la que se presentó a cada grupo de estudiantes un afiche titulado Trabajo Final de la Licenciatura. En él cada estudiante pasaba a escribir palabras evocadas por ese sintagma y luego se habilitaba la conversación en torno a las razones por las que habían escrito esas palabras.

La siguiente actividad consistió en un juego de analogías: cada estudiante debería adjudicar un sustantivo, adjetivo y verbo tanto para el metodólogo como para el contenidista. Cada cual lo escribía en un cuadro de doble entrada y al finalizar se propendía a conversar acerca de las razones de las analogías que establecieron.

En tercer y último segmento se invitó a los grupos a realizar una técnica de dramatización representando el quehacer del metodólogo y del contenidista con sus estudiantes en un encuentro de revisión del trabajo.

A continuación se presentan algunos ejes de análisis surgidos del proceso de investigación: los desafíos epistémicos (abordados en el apartado *Historizando el dispositivo. Desafíos de larga data*), los desafíos en torno al sentido del Trabajo Final de Grado y la escritura pública (en *Escribir a pedido*) y los desafíos en torno a la construcción de sí mismo en la transición estudiante-graduado (en *La construcción de una posición: el escribiente y su autoría de pensamiento*).

Historizando el dispositivo. Desafíos de larga data

Desde la conformación de nuestra reciente universidad una preocupación política atraviesa el proceso de construcción del posicionamiento de la psicopedagogía en el campo de las ciencias sociales. En Olivieri y otros (2018) se hace referencia a la conveniencia

de realizar un recorte en el tiempo que permita contactar con modos de acompañamiento en la escritura académica en la elaboración de TFL. Esta necesidad de historizar las prácticas de enseñanza parte de una mirada sobre cómo se asume el acompañamiento de los tránsitos desde estadios iniciales de aprendizaje a estadios más avanzados en relación al TFL. Ello pone en evidencia que las prácticas de enseñanza históricamente se han realizado desde muy diversos puntos de partida considerando las definiciones propias sobre lo que se necesita para aprender a escribir y los modos de escribir académicos en la vida universitaria, y tensionando las preguntas *qué es escribir psicopedagogía y qué sería escribir psicopedagógicamente*.

En marco de la creación del plan de estudios que transforma aquel que otorgaba el título de Profesor en Psicopedagogía y Psicopedagogo (1968) en Tecnicatura en Psicopedagogía (2003), aparecen las figuras de acompañantes: metodólogo y contenidista. En la fundamentación se consideró al trabajo final como un espacio curricular, planteado como momento de cierre de un ciclo dentro de la formación superior, proponiendo acompañamiento y orientación al alumno para que fuera capaz, desde la elaboración de una tesina, de generar y de llevar a cabo su propio proyecto de investigación. Este planteo en la práctica del acompañamiento, se caracterizó por ciertas inconsistencias. Como lo señalan dos profesoras entrevistadas (M.C. y C.L), los profesores habrían de enseñar a investigar sin tener experiencia propia en ello y, por tanto, careciendo de herramientas para acompañar de un modo más potente el aprendizaje de sus estudiantes.

En este recorrido el objetivo es llegar a develar aquello que interpe-
la con el desafío de enfrentar por primera vez una pregunta formu-
lada en el proceso particular de conocimiento del alumno y no sólo
desde la propuesta del docente. (documento-programa Trabajo Fi-
nal, Prof. M.C.)

A partir del cambio de plan, desde la puesta en marcha de un
ciclo de complementación para acceder al grado de licenciado en
psicopedagogía (2015), el proceso fue complejo, pues las discusio-
nes giraron en torno a qué se debía investigar y cómo. Tal como lo
expresa una de las entrevistadas, “complicado fue, como sentar la
base de algo que no estaba...” (metodóloga, Prof. M.C.) Cabe señ-
alar que estas discusiones aún no están cerradas y permanecen en el
cotidiano del trabajo de acompañamiento. Acorde con lo observa-
do, la incorporación de la investigación en la carrera trajo múltiples
desafíos para profesores y estudiantes, entre otros, el aprendizaje
de una manera de pensar las problemáticas psicopedagógicas con
herramientas propias de la práctica de investigación que no forma-
ban parte de las representaciones habituales del campo profesional
y con la producción de un trabajo escrito que demandaba la apro-
piación de géneros de escritura específicos. Cuestión que expresó
la necesidad de explicitar posiciones epistemológicas y políticas
acerca del valor de poner a disposición de los estudiantes herra-
mientas de escritura académica.

La relevancia que comenzaba a adquirir la investigación en la
formación evidenció algunos desafíos ligados a cómo se constru-
ye la mirada psicopedagógica a partir del diálogo entre disciplinas,
reconociendo que mientras algunos profesores de la carrera eran
graduados psicopedagogos, muchos provenían de otras disciplinas

del campo de las Ciencias Sociales, las Humanidades y las Ciencias de la Salud. Además, se podía reconocer la vasta trayectoria profesional de esos profesores en relación a su ejercicio profesional como psicopedagogos, que no siempre estaba acompañada de experiencia en investigación y en la escritura del conocimiento producido para su divulgación académica. Claramente de ello se desprenden los desafíos ligados a la enseñanza de la investigación desde la mirada específica de una disciplina en construcción.

Por un lado aparecen cuestiones relacionadas con la compatibilización de posiciones teórico-metodológicas de quienes en ese momento, oficiaban de metodólogos y contenidistas y por otro, se advierten dificultades en la posición sobre la construcción del objeto de conocimiento (Olivieri y otros, 2018):

...en un principio éramos tres psicopedagogas y otras licenciadas en ciencias de la educación como metodólogas (metodóloga M.C.).

Con algunos profesores teníamos un ida y vuelta, con otros no, se generaba como un nudo, un cuello de botella muy difícil (contenidista C.L.)

...yo me encontraba con posiciones como una cosa teórica, muy estructurada, no había la posibilidad de la construcción donde desde la psicopedagogía una le pone tanto énfasis (...) esta cosa tan rígida, es lo que algunos estudiantes padecieron (metodóloga M.C.)

En ese escenario la pregunta de nuestro proyecto de investigación en torno al acompañamiento de los estudiantes en el momento de realización de su TFL se cruza con los avatares de la transición de los planes de estudio de la carrera (correspondientes a las

Resoluciones N° 550/2003 y N° 0179/2015, que reflejan el pasaje de Tecnicatura a Licenciatura), los modos en que se concibe la enseñanza de la investigación en cada uno de ellos, los dispositivos de acompañamiento de la práctica de investigación y escritura del trabajo final previstos en cada uno, con las experiencias construidas por los profesores sedimentadas en saberes que se reconocen en sus prácticas en la actualidad.

Aquellas tensiones epistemológicas reconocidas en un momento de la historia de la formación, quizás hoy tomen nuevas formas a partir de la gradual consolidación del campo, pero aún se evidencian en cómo los psicopedagogos y profesionales de otras disciplinas ponen a disposición su saber en torno a la enseñanza y acompañan a los estudiantes. En este sentido, la lectura frente a las prácticas actuales de enseñanza se tensiona con la historia de esas prácticas en nuestra casa de estudios, donde ya se manifiestan dificultades en el par acompañante metodólogo–contenidista:

(...) ingresar en una comunidad disciplinar determinada implica apropiarse de sus usos instituidos para producir e interpretar sus propios textos, y eso solo puede hacerse con la ayuda de los miembros de esa cultura disciplinar, que muestren y compartan con los recién llegados las formas de interpretación y producción textual empleadas en su dominio de conocimiento. (Fernández, Izuzquiza, Ballester, Barrón, Eizaguirre y Zanotti, 2012, p. 28)

De allí que se considere que no es ventajoso someter a análisis solo los procesos de nuestros estudiantes en el tramo final de licenciatura, sino que también hay que observar cómo se posicionan los profesores en relación al escribir psicopedagógicamente, sobre todo cuando los equipos de acompañamiento de los estudiantes en

este tránsito están conformados por profesionales psicopedagogos y otros que no lo son. Entonces, el desafío puede ser elucidar cómo construir disciplina desde las diversas perspectivas de origen.

Escribir a pedido

Quizás una de las marcas más inquietantes de los trabajos finales de licenciatura, tal como están planteados en el dispositivo institucional de nuestro contexto de indagación, radique en que constituyen una *escritura a pedido*. No son una expresión de escritura autónoma donde el vivo interés por el tema a indagar, la relación entre los nuevos saberes conquistados y las herramientas del lenguaje para nombrar y decir lo indagado, el placer de dar a conocer los resultados del proceso de investigación, sean el motor de la práctica de escritura. Además la tarea está cargada con el peso de la acreditación que vendrá luego de su aprobación.

El TFL consiste en un trabajo que la institución solicita escribir para dar cuenta de unos saberes acumulados en el campo académico y profesional en que los estudiantes se forman, y que al mismo tiempo aporte novedad a ese mismo campo. Ese otro que pide tiene múltiples rostros: la academia, el plan de estudios, un reglamento de trabajo final, los modos históricamente instituidos para garantizar el pasaje de una posición de estudiante a una posición de profesional. Finalmente, ese otro asume un rostro humano, uno o dos profesores universitarios (en el caso de las carreras aquí referidas en la UPC los estudiantes cursan dos unidades curriculares cuatrimestrales en el último año de la carrera, en las que van construyendo este trabajo y se denominan Trabajo Final I y II).



Ese profesor condensa los mandatos y los traduce en consignas, tiempos, exigencias, contenidos de enseñanza y modelos organizacionales. En el formato de la organización curricular de la carrera de Psicopedagogía, los profesores de Trabajo Final I y II son especialistas en metodologías de la investigación y no necesariamente especialistas en las temáticas de investigación vigentes en la Facultad, en las que se inscriben los proyectos de los estudiantes. Allí aparece la figura de otro docente que opera como contenidista, quien en general es integrante de los equipos de investigación que hacen lugar a estos egresantes y por lo tanto es un especialista en las temáticas en juego.

Ahora bien, ser metodólogo o contenidista no supone ser especialista en las prácticas discursivas ni en su transmisión. Nuevamente entonces, el acompañamiento en la construcción del proyecto de investigación, la coherencia metodológica y teórica podrían estar avaladas por estos dos profesores, pero no queda muy claro quién y cómo acompaña en la escritura.

Si la apropiación de saberes universitarios no es algo garantizado por el acto administrativo de la inscripción en la carrera, la escritura académica -al igual que el resto de los saberes del corpus del que se ha de apropiarse un estudiante- tampoco es una adquisición veloz, ni una responsabilidad del nivel educativo anterior. Es tal su especificidad que requiere dispositivos que faciliten la apropiación y un contexto formativo que propicie, en ese proceso, la construcción de una posición del estudiante como miembro de una institución en la que se formará profesionalmente. En efecto, irse haciendo parte de la universidad e irse constituyendo como psicopedagogo no son meras responsabilidades individuales de los

estudiantes, sino responsabilidades institucionales que se han de traducir en intervenciones político-pedagógicas de inscripción de los estudiantes en la cultura académica, de construcción de lazos con los pares, con la institución formadora, con la profesión.

Legarralde, Margueliche y Cotignola (2017) definen el lazo académico como el “conjunto de relaciones que cada estudiante construye con la propuesta curricular de la carrera que está cursando” (p. 29). Al respecto nos preguntamos: ¿por qué algunos estudiantes encuentran sentido con la propuesta de la cátedra y otros no? ¿Podría ser por el tipo de experiencia que los estudiantes tienen? ¿Por las concepciones implícitas de una cátedra en la que subyacen ciertas posiciones de selectividad social? ¿O porque la propuesta educativa encuentra cierta cercanía/lejanía con los saberes previos de los estudiantes? Este lazo académico constituye una dimensión específica dentro del conjunto de vínculos que ese estudiante sostiene con la Facultad y la Universidad. Se trata de una distinción analítica que tiene el sentido de poder identificar un campo de intervenciones propio de las políticas académicas, curriculares y pedagógicas. (Legarralde y otros, 2017). Entonces, ¿cuánto afilia el TFL con la carrera y con la institución? La escritura del TFL es un elemento más del proceso de aprendizaje en la vida académica. Lleva al estudiante a conocer nuevos discursos, a evaluar sus conocimientos y le permite ponerse en contacto con otros saberes.

En la tensión entre inclusión y calidad de la formación podemos decir que la pertenencia se juega en buena medida en una alfabetización a partir una didáctica reflexivo-metacognitiva que posibilita al docente una constante evaluación de los procesos desarrollados en el aula y del desempeño de los estudiantes en dichos procesos;



en este caso, la evaluación posibilita al estudiante autorregular sus procesos de escritura y permite su inclusión en la cultura académica (Arciniegas Lagos y Mora Cortés, 2011).

Hasta aquí la escritura aparece analizada en tanto práctica discursiva, que en contextos académicos presenta desafíos novedosos para los estudiantes. A ello se suma otra preocupación inherente a la mirada psicopedagógica: cómo en ese proceso se construye la posición del escribiente y autor.

La construcción de una posición: el escribiente y su autoría de pensamiento

La escritura como objeto de análisis psicopedagógico reviste un carácter particular en tanto es definida desde un campo específico de saber disciplinar que lo diferencia de otros abordajes como la pedagogía, la didáctica, la literatura y otros. La escritura, una de las producciones de mayor subjetivación del individuo (Schlemenson, 2005), promueve la posibilidad de elaborar marcas del propio pensamiento, que advienen tales en función de un complejo proceso que ha dado un monto de significatividad a esta forma de representación. Esta representación puede retomarse o rechazarse toda vez que un sujeto se encuentre con los procesos propios de la escritura, sean estos interpretar, resignificar, organizar e inscribir, en espacios académicos y en función de sus requisitos o bien, fuera de ellos.

La pregunta por la escritura puntualiza un eje de análisis incluido en un concepto aún más complejo: el de producción simbólica, proceso constitutivo que da cuenta de las marcas subjetivas de los individuos, en esta oportunidad, pensados en relación a los

estudiantes de psicopedagogía y en particular a quienes se hallan en proceso de escritura de su trabajo final. En este trayecto es de interés conocer cuáles son las particularidades y/o dificultades, qué tan interpelados se encuentran estos sujetos doblemente vinculados con el proceso de escritura –por un lado, como objeto de conocimiento propio de la disciplina y por otro, como un proceso intrínseco al estudiante, que se pone en marcha, mientras se aprende sobre él. En este escenario de posibles definiciones se piensa en el aprendizaje de la disciplina que los estudiantes construyen al escribir sus trabajos finales, instancia necesaria para el enriquecimiento de su bagaje referencial y simbólico en función del cual se profesionaliza. Así, se escribe sobre aprendizaje y se aprende a escribir, se aprende a investigar y se investiga sobre aprender, posibilidades de doble implicancia que se anudan al interior del campo profesional psicopedagógico dada la trama en la que se teje su objeto de estudio.

Si se piensa en su intervención como habilitadora de un espacio en el cual el estudiante construye una posición como escribiente, es un desafío el acompañamiento que llevan a cabo los profesores contenidistas y metodólogos. Para que esta posición advenga, en el marco de esta escritura, el espacio a construir entre escribientes y profesores habrá de albergar la voz de los estudiantes acerca de los sentidos construidos por ellos en relación a su TFL, y ofrecerá la oportunidad de tomar la palabra en la profundización de aquello que en el campo disciplinar ha producido pregunta y teorización. Es allí donde las posibilidades de ser autor se despliegan.

Sin embargo, la cuestión que refiere a la autoría no desestima el carácter dialógico del texto escrito. Como advierte Castelló (2009)

“la escritura es también una actividad socialmente situada” (p. 6). En ella encontramos autores de una misma comunidad académica y discursiva dialogando sobre temas disciplinares, es decir que en el TFL se dan cita –interdiscursivamente– las voces de otros autores: se escribe a partir de otros textos y se los interroga. Se intenta resaltar entonces que la posición del escribiente requiere la enunciación de la propia voz, sin dejar de explicitar que dicha voz se funda en otras voces, las requiere, las escucha, las discute.

El espacio referido requiere apertura (pero no fisura). Serán los profesores contenidistas y metodólogos quienes en función de su acompañamiento en la enseñanza construyan bordes (que no significan limitación), que organizan e instituyen pilares disciplinares del quehacer. Se puede pensar en la enseñanza de la disciplina y de los aspectos formales y estructurales de la escritura académica. Sin embargo, la posibilidad del sujeto de ser autor y constructor de conocimientos no necesariamente ha sido tal por las acciones intencionales de la enseñanza, ni tampoco sin ellas, ya que desafían los procesos de invención y creatividad. La posición del escribiente, aquel que despliega su autoría de pensamiento y se reconoce como productor y partícipe de tal producción (Fernández, 2007), ha sido elaborada en los bordes disciplinares y de acompañamiento, así como fuera de ellos, e incluso antes del tránsito de los estudiantes por los ámbitos académicos.

Reflexiones finales

En este punto de la investigación, los datos y las preguntas nos obligan a una nueva inmersión en las conceptualizaciones desplegadas en este artículo para retornar con nuevas inquietudes



a la información relevada. Con respecto a la historización de las prácticas de enseñanza-acompañamiento, la preocupación de los referentes del plan anterior (profesoras entrevistadas M.C. y C.L.) sigue vigente hoy con la tensión que implica acompañar la construcción de la cultura académica y disciplinar psicopedagógica. Y esto remite tanto a escribir académicamente como a escribir los textos que los psicopedagogos escriben.

En torno al dispositivo de TFL que organiza el modo de producción del trabajo de los estudiantes y el modo en que los profesores se disponen para acompañar ese proceso, nos preguntamos por las razones que subyacen a las definiciones y la forma que toma el dispositivo. La definición del par metodólogo+contenidista y sus particularidades nos remite a pensar qué oportunidad han tenido y tienen los propios psicopedagogos de constituirse en acompañantes metodológicos. ¿Por qué se define así ese par? ¿Por qué es casi nula la designación de psicopedagogos como metodólogos en los TFL? ¿Se explica por razones administrativo-laborales? ¿O remite a las dificultades de articulación entre la psicopedagogía como profesión y la investigación psicopedagógica como forma de producción de conocimiento?

Lo propuesto en este artículo abre otra línea de preguntas: ¿qué formas específicas de acompañamiento pueden proponer los psicopedagogos (contenidistas y/o metodólogos) en relación a la escritura como práctica discursiva caracterizada por aspectos que luego se podrán constituir (o no) en una posición de autoría? ¿Qué oportunidad encuentran los estudiantes para el despliegue de su pensamiento de acuerdo con las temáticas que abordan? Considerando que es subjetiva y crea condiciones de posibilidad de

ser autor, ¿se enseña la posición de escribiente? En este sentido y para concluir, vale preguntarnos por las condiciones de enseñanza y por las características del dispositivo de TFL para la constitución de esa posición.

Referencias bibliográficas

- Arciniegas Lagos, E. y Mora, L.E. (comps.) (2011). *Los estudiantes escriben e investigan en el aula*. Volúmenes IV y V. Noviembre de 2011. Facultad de Humanidades, Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En *Educere*, Revista Venezolana de Educación, Año 8, N° 26 (ISSN 1316-4910). Universidad de Los Andes, Mérida, julio - agosto - septiembre de 2004, 321-327. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19901/2/articulo4.pdf>
- Carlino, P. (2005a). Enseñar no sólo exponiendo: enseñar a exponer en la universidad. Revista: *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. III N° 3 (diciembre 2005): 207-229.
- Carlino, P. (2005b). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En Pozo, J.I. y Pérez Etcheverría, M. P. (Coords.). *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.120-133). Madrid: Morata.
- Fernández, A. (2007). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, G., Izuzquiza, M., Ballester, M., Barrón, M., Eizaguirre, M., y Zanotti, F. (2012). Análisis de condiciones didácticas en la enseñanza académica. La lectura y la escritura en la formación



de profesores. En Laco, L.; Natale, L.; Ávila, M. (Comps.). Jornadas “La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional”. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional, edUTecNe.

Legarralde, M., Margueliche, J. C., y Cotignola, M. (2017). Las trayectorias estudiantiles desde el primer año de las carreras de la FaHCE. En Ros, M., Benito, L., Germain, L., Justianovich, S. *Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas en la Universidad*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.

Olivieri, A., Arnoletto, A., Molina, D., Rodriguez, C., y El Hay, P. (2018). Investigar la escritura de los trabajos finales de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. *Revista INVESTIGA+*. Publicación de la Dirección de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba. Año 1, Nº 1. Córdoba, Argentina.

Schlemenson, S. (2005). *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*. Buenos Aires: Paidós.



Narrativas digitales en la enseñanza.
Una propuesta para renovar discursos

Cecilia Exeni



CECILIA EXENI

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías. Asesora pedagógica en el Instituto Universitario Aeronáutico. Profesora en la Universidad Provincial de Córdoba. Capacitadora para Fundación Itaú y otras instituciones.

CE: ceciexeni@gmail.com

Palabras clave

narrativas digitales
literatura
capacitación
distancia

Resumen

La experiencia reseñada surge de los trayectos de capacitación destinados a docentes de Lengua y Literatura de educación secundaria en el marco del curso Narrativas digitales, gestionado por la Fundación Itaú. Su objetivo fue incrementar la participación de la Categoría sub-20 en el marco del Concurso de Cuento Digital realizado desde hace diez años. Las capacitaciones, en formato taller, se enfocaron en estrategias de promoción a la lectura y a la escritura con tecnologías. En un principio se implementaron en modalidad presencial en diferentes ciudades de la República Argentina con dispositivos móviles para la construcción de narrativas colaborativas a través de grupos de WhatsApp. Posteriormente se sumó un curso-taller a distancia en la plataforma educativa de la mencionada Fundación, estructurado en cuatro unidades: Leer con TIC, Escribir con TIC, Introducción al lenguaje audiovisual, y Literatura y TIC: nuevos consumos culturales.

Como resultado inmediato de los talleres presenciales, se incrementó cuantitativa y cualitativamente la participación de docen-

tes y estudiantes de Educación Secundaria. Además, en el curso a distancia los participantes exploraron nuevas herramientas tecnológicas y produjeron narrativas digitales inéditas que permiten renovar los discursos y las prácticas educativas.



Buenos Aires, misa dominical.
A la salida Andrés, 5 años, le dice a su madre:
«Ya entendí qué quiere decir Amén».
Madre, intrigada: «A ver, ¿qué quiere decir?».
Andrés: «Quiere decir Enter».

-Emilia Ferreiro *Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?*-

Introducción

Este relato de experiencias surge de los trayectos de capacitación titulados Narrativas digitales destinados a docentes de Lengua y Literatura de Educación Secundaria, en el marco del Concurso de Cuento Digital de la Fundación Itaú, que comenzaron en 2018 y siguen vigentes en varias ciudades de la República Argentina. Hasta mediados de 2020 habían participado alrededor de 1400 docentes. Las propuestas de enseñanza se presentaron en formato taller y en dos modalidades:

Presencial: en Tucumán, Salta, Mar del Plata, La Plata, Burzaco, Bahía Blanca, Mendoza, Neuquén y Córdoba. En cada sede se llevaron a cabo dos o más talleres (mañana y tarde). Cada taller duró entre dos y tres horas, al final de las cuales los docentes realizaban una producción literaria y audiovisual.

A distancia: Se desarrolló en varias oportunidades en la plataforma Moodle de Fundación Itaú, con clases teóricas y actividades tendientes a construir estrategias de promoción a la lectura y especialmente a la escritura con TIC.



El punto de partida: un concurso de cuento digital

Desde hace diez años la Fundación Itaú propone un concurso de cuento digital con dos categorías: general (escritores mayores de edad) y sub-20 (estudiantes secundarios), cuyos objetivos son:

- Crear un espacio de estímulo para escritores emergentes en lengua española.
- Contribuir a la comprensión, más allá de circuitos reducidos, de los modos de escribir y leer en la era digital.
- Incentivar nuevas exploraciones con resultados artístico-literarios de significación en el campo del relato literario digital.
- Favorecer el desarrollo del cuento digital en la región.
- Estimular a los adolescentes a experimentar nuevos formatos narrativos, además de los tradicionales.
- Promover el trabajo colaborativo entre los adolescentes, respetando y reconociendo la multiplicidad de capacidades.
- Propiciar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el incentivo de la escritura y lectura.
- Brindar un espacio de estímulo a los docentes de escuelas de nivel secundario para que guíen a sus alumnos en la exploración de nuevos formatos narrativos.

(Fundación Itaú-Cuento digital-Bases, 2018)



A fin de incrementar la participación en la segunda categoría, fui contratada para dar talleres de escritura con tecnologías de la información y la comunicación (TIC) destinados a docentes de Lengua y Literatura de educación secundaria. En este marco elaboré una propuesta de escritura colaborativa con dispositivos móviles, fácil de replicar en las aulas y enfocado en el goce estético, ya que considero que un taller de escritura creativa tiene que ver con eso: un espacio de introspección con las palabras; un espacio que a través de ciertas técnicas y ciertos estímulos de un coordinador permita un encuentro de cada uno consigo mismo; un espacio de empoderamiento –por traer una palabra muy al uso–, una conciencia de sí y una construcción del pensamiento. Y también es un espacio de construcción de las emociones, de lo que se siente y lo que se es (Andruetto, 2013).

Además, acorde con los objetivos de Fundación Itaú, creo importante habilitar espacios para los relatos, porque en el acto de contar historias se resignifican las experiencias vividas y se da un nuevo sentido a los acontecimientos cotidianos tanto individuales como colectivos.

Hoy sabemos que la narración discursiviza un suceso, da entidad a algo que ocurrió y con diversos códigos teje una historia. Su empleo en contextos tan diversos como la socialización primaria –a través de los cuentos de hadas–, la psicoterapia –en el discurso del analizado– y la vida cotidiana –mediante la anécdota, la broma o el ejemplo–, permite pensar la narración como engranaje para generar reflexión, utilizar simulaciones y proveer entornos de apoyo que capitalicen los conocimientos previos del alumno y faciliten su anclaje en la realidad experiencial. Al contar, el sujeto

se expone: saliendo de sí, se presenta ante los otros en la singularidad de su historia poblada de memorias y presencias, aun cuando no se refiera a sus propias experiencias, sino a las narraciones de otros. En la narración se encuentra con los otros que lo escuchan e interpretan, buscando la comunidad del nosotros en las resonancias que lo diferencian. Lo que nos pertenece como historia común traza una ruta posible para el deseo y la acción colectiva (Salazar Villava, 2011).

Consecuentemente las narraciones cumplen la función de informar y transformar; dicho de otro modo: por una parte, incorporan al sujeto al mundo de la cultura por medio de textos religiosos, literarios o didácticos; y por otra, modifican la percepción de la realidad y los estados afectivos, generan el sentimiento de pertenencia a una comunidad e instalan al individuo en coordenadas témporo-espaciales diferentes de las propias (Exeni y Kowalzuck, 2018).

Literatura y TIC en la escuela

Claro que con el tiempo casi todo cambia. Y con las nuevas dinámicas sociales que trajeron aparejadas las TIC, los modos de narrar también se han modificado. Hoy contamos historias a través de tecnologías digitales: ocurre en los diálogos de WhatsApp, en los posts en las redes sociales, de los recorridos que protagonizamos en los videojuegos, o en los videos que hacemos con TikTok.

Sin embargo, estos relatos no tienen cabida en las escuelas. La escuela es librocentrista y en la mayoría de las aulas, no considera otras lecturas a las que sí acceden docentes y estudiantes, más allá de la escolaridad. Estas otras lecturas se incrementan en tan-

to las tecnologías digitales adquieren mayor significación en todos los rangos etarios, con predominio de los más chicos (Arrieta, Exeni y Scaraffia, 2019). Entonces, vemos grandes producciones por parte de las nuevas generaciones, desarrolladas con medios digitales mediante los cuales los jóvenes narran, comentan libros, se divierten y recrean situaciones, jugando, experimentando y aprendiendo. Sin embargo, se observa que la mayoría de los docentes no están preparados para soltar el miedo y dar la posibilidad de que irrumpen estas discursividades que conjugan literatura y TIC.

En tal contexto de nuevos desafíos y posibilidades que al mixturar lenguajes y recursos permiten el acercamiento a los consumos culturales de los jóvenes y también rejuvenecer nuestras prácticas, en el taller los docentes abordaron la animación a la escritura con la incorporación de las TIC, en pos de

multiplicar las ocasiones que permitan a los estudiantes establecer relaciones de confianza, reflexión y disfrute con la palabra literaria -contenida en los libros y en los portadores propios de las nuevas tecnologías- entendiéndola como vehículo privilegiado para descubrir y experimentar nuevos modos de entender y expresar el universo personal y social. (Diseño Curricular de Educación Primaria de la Provincia de Córdoba, p. 34)

En contextos escolares, esto demanda no solo un cambio metodológico (en relación con estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación), sino una transformación en el modo de asumir y pensar la práctica docente. El uso crítico y apropiado de las TIC supone un docente que pueda posicionarse en relación con los cambios asociados a ellas (sociales, económicos, culturales, pedagógico-didácticos) e incorpore a sus prácticas áulicas los lenguajes multimedia-

les que favorecen la promoción de la lectura y la escritura. Coincido con Cassany cuando sostiene que:

las prácticas digitales no van a sustituir o eliminar las analógicas completamente, sino que suponen una ampliación de las posibilidades expresivas. El uso del lenguaje en red, además de exigir destrezas y conocimientos nuevos, también presupone los básicos o previos, de manera que el entorno digital supone una extensión o un desarrollo del concepto de escritura o alfabetización (2002, p. 5)

Como veremos más adelante, esa ampliación fue abordada desde las opciones de creación colectiva a través de un grupo de WhatsApp y también mediante la adaptación al lenguaje audiovisual. Este lenguaje protagoniza lo que circula en las pantallas y es signo de contemporaneidad. Por eso es tan importante que los docentes conozcamos cómo se articulan los aspectos:

- morfológicos (componentes visuales, componentes sonoros),
- sintácticos (planos, ángulos, movimiento, colores, iluminación, transiciones, composición y distribución de objetos en la imagen),
- semánticos (significado connotativo o denotativo) y
- estéticos (armonía, estética, belleza).

No solo me refiero a que conozcamos esos aspectos, claro, sino también a que propongamos la realización de actividades en nuestras clases. En este sentido,

La incorporación de la producción audiovisual a las prácticas es una tarea gradual, exploratoria. Es importante dar lugar al ensayo,



a la experimentación, sin perder de vista qué se quiere decir y por qué se elige decirlo con imágenes y teniendo siempre presente la especificidad de esta manera de transmitir, sin olvidar la polisemia de las imágenes, su poder, la relación que establecen con las palabras, el vínculo entre ver y saber, la noción de realidad puesta en juego... (Abramowski, Dussel, Igarzábal, Laguzzi, 2010, p 25).

Teniendo en cuenta estos fundamentos, apelé a la vinculación entre los saberes de la enseñanza de la literatura y con el uso significativo de las TIC involucradas en el quehacer educativo.

Relato de experiencia: talleres presenciales y dispositivos móviles

Los talleres presenciales tuvieron un promedio de cien docentes cada uno y una duración de 2.30 horas. Previamente los participantes habían recibido un mail en el que se les solicitaba que llevaran sus dispositivos móviles con datos, con la aplicación FilmoraGo instalada y con algo de espacio en la memoria.

Debido al poco tiempo disponible, a medida que iban llegando yo solicitaba que fueran armando grupos de WhatsApp entre 5 o 6 talleristas y que me agregaran al mismo (proyectaba mi número en la pantalla). A fin de romper con las formalidades propias de las capacitaciones docentes, los invitaba a que nombraran al grupo de una manera divertida. Esto era central ya que permitía decontracturar esta instancia y sacarla del modelo “formal de capacitación docente” para asentarla en “el disfrute, el juego y el placer literario”.



La primera reacción era de extrañeza. Los docentes manifestaban que no se conocían entre sí, a lo cual yo respondía que el grupo de WhatsApp era para trabajar colaborativamente.

Esa reacción de alumnos adultos permite inferir que se piensa el grupo de WhatsApp como un espacio vincular. Y efectivamente es así. Sin embargo, ello no le quita la posibilidad de ser también lugar de escritura, donde uno elige las palabras, las abreviaturas, incorpora emoticones, GIF, audios y todo el amplio abanico de herramientas que enriquecen los mensajes, amplían y dan una impronta diferente a la comunicación. Por otra parte, utilizar esa aplicación brinda la posibilidad de incorporar en las clases una tecnología a la que los docentes no le temen, porque saben utilizarla, si bien, al no estar asociada a lo meramente educativo, no suele capitalizarse para la escritura grupal.

Cuando llegaba a mi dispositivo móvil la pertenencia al grupo, les enviaba algunos textos o poemas cortos y ellos debían escribir colaborativamente un texto con características similares al que habían recibido y por WhatsApp. Esto implicaba generar una lluvia de ideas, escribir versos, proponer giros narrativos, crear metáforas; es decir elaborar los borradores del proceso de escritura y dejar una versión final. En tanto realizaban la escritura creativa de manera colaborativa, les presentaba el siguiente video de Emilia Ferreiro:





Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Q8c-v8OwORK>

Al compartir el video, yo destacaba que

“Todos los que tienen 25 años o más, hicieron un recorrido que va del papel a las pantallas y los que tienen menor edad están haciendo un recorrido inverso: de las pantallas al papel. Y por pantallas entiendo pantallas de todo tipo. Desde la gran pantalla del televisor (que tiene ya décadas de convivencia) hasta las minipantallas de los celulares. Pero lo que pasa a través de esas pantallas es diferente, tiene una organización diferente de lo que ha llegado a ser la organización del libro” (Ferreiro, 2016).

A partir del video abría el debate en torno a la tecnología, a los consumos culturales asociados a ella, a los procesos de lectura y escritura en pantallas y a las prácticas educativas que proponemos como docentes.



A continuación debían realizar una propuesta que conjugara texto escrito y el lenguaje audiovisual. Para ello debían crear las imágenes: sacar fotos, filmarse, dibujar, etc. No podían utilizar imágenes de la web, debían ser originales y elaboradas específicamente para la producción. En esta instancia nuevamente advertían su propio conocimiento de recursos digitales para elaborar y editar imágenes (cámara, editor de fotos, de imágenes de WhatsApp y de Instagram, etc.), aunque comentaban que nunca habían imaginado sus potencialidades para propuestas de enseñanza. Por último, debían generar una producción audiovisual. En esta etapa proponía la utilización de la aplicación FilmoraGo, que es intuitiva, posibilita la edición de las imágenes y permite agregar audio: música y grabación de voz. Además, al ser tan fácil, los docentes pierdan el miedo al uso de las TIC.

Quiero destacar que en todos los talleres presenciales se repitió la misma secuencia de reacciones:



1º, la mirada de extrañeza por creer imposible realizar un texto literario por WhatsApp

2º, la certeza de que no iban a aprender a utilizar los editores de imágenes y el FilmoraGo


3º, la incredulidad y la alegría de haberlo logrado en solo dos horas y media de taller.

Finalmente las socializábamos.





Texto enviado	Texto escrito colaborativamente por WhatsApp	Del lenguaje escrito al audiovisual
<p>Cuento de horror de José María Arreola</p> <p>La mujer que amé se ha convertido en un fantasma. Yo soy el lugar se sus apariciones</p>	<p>Grupo Las brillantes- Burzaco</p> <p>Hoy es jueves de rojo pongo música candente te siento presente. Soy sus labios, aprendí por sus deseos todo esto me encanta. Soy perfecto en melodía. El juego comienza soy vos, y no es mi mente... Las caricias latentes son, estoy seguro, de tu cuerpo ardiente.</p>	<p>Grupo Las brillantes Burzaco</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=PKNV-fOpObvQ</p> 
<p>Cancioncilla de Miguel Ballagás</p> <p>Cada cosa tiene un pulso: pon la mano en su latido. Cada cosa dice algo acerca humilde el oído.</p>	<p>Grupo Lengudos - Ciudad de Mendoza</p> <p>Acerca a su pecho la pequeña cabeza del niño dormido. Sus latidos aquietan con el murmullo de su seno. Abre tu corazón a un universo de sentidos. Atesora en tus manos las lágrimas de emoción. Y aunque parecen eternos son solo momentos de unión y amor.</p>	<p>https://youtu.be/r8l-jkwiOEeQ</p> 




Texto enviado	Texto escrito colaborativamente por WhatsApp	Del lenguaje escrito al audiovisual
<p>Kama-sutra de Darío Sendyk</p> <p>Era la posición "a" posición abrazo posición amor su cabeza recostada sobre mi pecho acariciaba su pelo cerrábamos los ojos y nada podía dañarnos después ella se fue y yo conocí todas las otras posiciones (de la "b" hasta la "z" y algunas épsilon también) pero ya no la posición "a" cuando mi pecho tenía el molde de tu cara.</p>	<p>Grupo narra net - Mendoza</p> <p>Era la posición "p" Posición "placer" Posición "pasión" El desgaste de la rutina nos lleva a encontrarnos una vez más entre el gris y la humedad de un día nublado. Nuestro refugio oculto nos impulsa a explorar todas las posiciones prohibidas. En ese momento preferimos dejar de lado la más sublime, la "a" de AMOR</p>	<p>https://youtu.be/5zyH-TTJt4Ts</p> 




Texto enviado	Texto escrito colaborativamente por WhatsApp	Del lenguaje escrito al audiovisual
<p>Conjugaciones (Luis Ma. Pescetti)</p> <p>Yo por uno: yo. Yo por dos: vos y yo. Yo por tres: los tuyos. Yo por cuatro: nosotros. Yo por cinco: los otros. Yo por seis... eh, ¿yo por seis?</p>	<p>Grupo Quinteto picante- Ciudad de Córdoba</p> <p>Yo x uno: yo. Estoy Yo por dos: vos y yo. Estoy con vos Yo por tres: los tuyos. Estamos juntos Yo por cuatro: nosotros. Ya somos Yo por cinco: los otros. Por los otros Yo por seis... eh,</p> <p>Grupo Shuvia dorada- Ciudad de Neuquén</p> <p>¿Yo por seis? Dividido seis Yo solo otra vez Entonces sumo Yo más vos: CRECER</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=d1MeH-fbRi-4</p>  <p>https://www.youtube.com/watch?v=iXE7ourEqhc</p> 



Texto enviado	Texto escrito colaborativamente por WhatsApp	Del lenguaje escrito al audiovisual
<p>La palabra de Edith Vera La palabra, ese dibujo, esa piedra lanzada al tiempo, esa gran emoción que pasa de cuerpo a cuerpo. La palabra, ese mar donde los caracoles unen sus espirales. La palabra, palabra esperando otra palabra. La palabra pájaro de plata posado siempre en el anca del aire.</p>	<p>Grupo Petit mort Ciudad de La Plata</p> <p>Un día saliendo del aula me encontré a la palabra tirada y desde entonces la puedo ver en todos lados en cada rincón de la escuela en la calle y en los cuerpos de las personas que me cruzo cada día. algunas las entiendo y otras no tanto</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=Yuir-pUWuKfg</p> 



Texto enviado	Texto escrito colaborativamente por WhatsApp	Del lenguaje escrito al audiovisual
<p>Amor 77 de Julio Cortázar</p> <p>Y después de hacer todo lo que hacen, se levantan, se bañan, se entalcan, se perfuman, se visten y, así progresivamente, van volviendo a ser lo que no son.</p>	<p>Grupo little love Ciudad de Mar del Plata</p> <p>Disfrazados de seres humanos Sus almas se desafían se conectan y fluyen... Porque sin pensarlo sin siquiera quererlo. Son ellos Buscando ser únicos auténticos... Pero sólo terminan siendo uno más pero sólo terminan siendo uno más Haciendo rutinas y olvidos. Y en este devenir está la soledad, Tan fría y solapada Agitando cada pensamiento, cada idea, cada sentimiento- Pero siempre buscando ser... Únicos e inigualables. Ni unos, ni otros, ni ningunos. Así sencillamente vacíos, únicos en camino hacia el olvido disfrazados de seres humanos sus almas se desafían, conectan y fluyen.</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=DsrA-d5726Cs</p> 

La reflexión final estaba orientada a:

- repensar las prácticas educativas tradicionales ancladas en las tecnologías tradicionales (libro, lápiz y papel)
- concientizar sobre el placer que habían sentido al jugar con la creación artística y las TIC
- considerar la posibilidad de transferir esta experiencia en cada aula, o de resignificarla teniendo en cuenta que no hay una sola manera, sino que en la imaginación del docente (y de los estudiantes) está el límite
- enumerar aplicaciones que conocen (las más populares son Google Drive: maps y docs; Facebook, Instagram, YouTube) y planificar una clase incorporándolas significativamente para la lectura y/o la escritura.

En estas instancias se hizo presente el tema de la falta de recursos tecnológicos. Al indagar, supe que ninguna escuela posee Internet para los estudiantes, pero en todas las instituciones cuentan con un remanente de netbooks del Programa Conectar Igualdad para llevar a las aulas y trabajar en grupos. Las instituciones educativas que pertenecieron al Programa Escuelas del Futuro tienen las Aulas digitales móviles (Carro con 30 netbooks que también se lleva al aula). Y además la gran mayoría de los estudiantes posee un dispositivo móvil que, si bien no siempre tiene paquete de datos disponible, les permite descargar la aplicación y trabajar con ella sin necesidad de conectividad.

Cerraba el taller invitándolos a participar con sus estudiantes en el Concurso Cuento Digital de Fundación Itaú.



El más allá de la experiencia compartida o la continuidad a distancia

Al finalizar estos encuentros los docentes manifestaban el deseo de conocer más herramientas y estrategias para la promoción de la escritura con TIC. En consecuencia, Fundación Itaú me solicitó la elaboración de una propuesta educativa que ampliara los saberes en torno a la lectura y escritura con tecnologías digitales, en modalidad a distancia. Surgió así el curso Narrativas digitales con el mismo objetivo general: que los docentes de lengua y literatura de Educación Secundaria construyeran nuevos conocimientos, promovieran la escritura de cuentos digitales y se presentaran al Concurso de Cuento Digital.

El curso estuvo estructurado en cuatro unidades:

- 1- Leer con TIC
- 2- Escribir con TIC
- 3- Introducción al lenguaje audiovisual
- 4- Literatura y TIC: nuevos consumos culturales

Si bien la capacitación fue concebida en formato Taller, en cada clase los cursantes no solo conocían nuevas estrategias y herramientas para crear narrativas digitales, sino que también debatían sobre contextos tecnológicos, infancias que crecen con TIC, rol de la escuela y cambios docentes ante las nuevas dinámicas sociales permeadas por tecnologías digitales. Los contenidos se desarrollaban con diversos lenguajes (textos, videos, infografías, GIF, mapas, etc). Cada unidad tenía un foro y un trabajo práctico. Ello posibilitaba proponer debates y socializar recursos tecnológicos utiliza-



bles en las aulas para promover la oralidad, la lectura o la escritura. Y los trabajos prácticos invitaban a explorar otros softwares y/o aplicaciones en pos de una propuesta narrativa. Algunos eran grupales y otros individuales, siempre a elección de los talleristas.

Así, a lo largo del curso aprendían estrategias de enseñanza asociadas a diferentes herramientas digitales. Por ejemplo:

Editar un mapa colaborativo ubicando autores argentinos

Realizar un campo semántico con nubes de etiquetas

Escribir cuentos colaborativos con google drive

Resignificar los procesos narrativos utilizando las redes sociales

Realizar imágenes y producciones audiovisuales

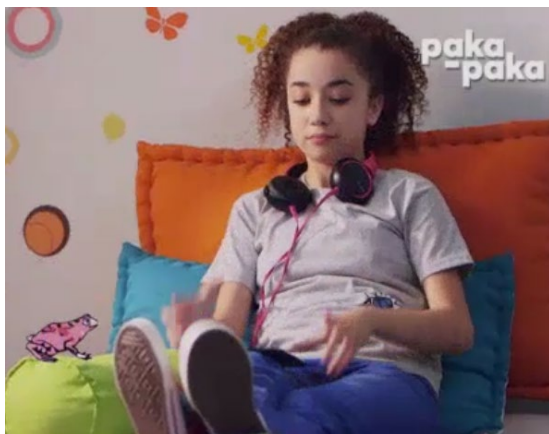
Durante el recorrido los cursantes vivenciaron diferentes propuestas de lectura y escritura de narrativas en pantallas.

Leer con TIC

Para el desarrollo de la Unidad 1 asumí la lectura como una práctica social, automatizada, interiorizada y significativa, que llega hasta nosotros socialmente estructurada, con una organización determinada, con su historia y un conjunto complejo de significaciones. Además, es una práctica estructurante, ya que organiza los tiempos del sujeto, expresa las relaciones que tiene con el mundo, lo relaciona de distintas maneras con otros actores; construye su mundo y lo expresa (Cruces, 2017).



Este quehacer hoy está atravesado por las TIC conectadas a la WEB. Internet transforma la lectura porque la cultura se transforma con Internet. Y hago referencia tanto a la lectura como a las prácticas relacionadas con el consumo intelectual de obras escritas, como a la práctica «encendida» desde que las yemas de nuestros dedos activan un dispositivo electrónico y lo conectamos a la red. En esta línea y desde estas consideraciones, invité a analizar las modificaciones significativas en las prácticas lectoras de diarios, revistas y libros en otros soportes a partir de la serie “Cuentos de todos los colores” de Paka Paka.



Recuperado de: <http://www.pakapaka.gob.ar/videos/132646>

Pero ocurre que estas transformaciones no se ven reflejadas en las aulas. Sostiene Emilia Ferreiro:



Desde finales del siglo XX estamos asistiendo a una revolución en la que la digitalización de la información es parte de la vida cotidiana y la escuela ni se ha dado cuenta. Entonces sigue preparando para leer un conjunto limitadísimo de textos, sigue haciendo una alfabetización para el pizarrón. Trabajar con la diversidad de textos y alfabetizar con confianza y sin temor a circular a través de los múltiples tipos de textos y de soportes textuales del mundo contemporáneo es indispensable. (Ferreiro, 2014)

En palabras de Winocur:

Para entender lo que está ocurriendo con las formas emergentes de leer en la Red, proponemos dejar de lado la reflexión melancólica de lo que se perdió, que actúa como autopromesa cumplida, y pensar en nuevos tipos de saberes contingentes, inestables, precarios y afectivamente integrados en el espacio biográfico, que conviven y/o se hibridan con las formas de conocimiento tradicionales (Winocur, 2018, p.67)

Al indagar en las mediaciones intervinientes en las experiencias de lectura de los estudiantes, invité a los docentes cursantes a repensar sus propuestas de promoción a la lectura y a considerar las posibilidades de expansión de los modos de leer que ofrecen los soportes digitales y a la génesis de nuevas estrategias de enseñanza.

Escribir con TIC

En la Unidad 2, Escribir con TIC, presenté un breve recorrido histórico sobre la inclusión de las TIC en el sistema educativo argentino y cómo las políticas públicas implementadas (Conectar igualdad,



Primaria Digital, Rincones tecnológicos de Educación inicial) no reflejaron una incorporación significativa de las tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En muchos casos, desde la tarea de los profesores, pude ratificar la hipótesis desarrollada en un trabajo propio de 2011, según la cual a estas aplicaciones los profesores suelen utilizarlas en la tarea de enseñar (con una presentación en Power point o un video), en tanto los estudiantes las emplean para presentar trabajos. Como un rasgo recurrente, estos usos emulan las clases tradicionales desaprovechando el potencial didáctico y pedagógico que las TIC conllevan. Incluso los educadores que poseen mayor conocimiento de las TIC y las incorporan en sus propuestas de enseñanza, siguen manteniendo un modelo basado en la transmisión de información más que en la comunicación. Es decir, incorporan las TIC desde su perfil informativo más que interactivo, manteniéndose con fuerza el modelo de la web 1.0 sin pasar a la web 2.0 (Danieli y Exeni, 2011).

En el desarrollo de la Unidad 2, seguidamente retomé las palabras de Emilia Ferreiro:

Todo cambio en las tecnologías de la escritura tiene consecuencias en las prácticas sociales. (...) Los cambios recientes en las tecnologías de la escritura han sido tan acelerados que no acabamos de entender una novedad cuando ya aparece la siguiente. El teclado de la computadora, asociado a una pantalla, da acceso a distintos espacios de escritura: procesador de texto, correo electrónico y chat, para citar los más populares. Cada uno de ellos suscita ciertos comportamientos del escritor o impone condiciones específicas de producción. Por su parte, los teléfonos celulares también han incorporado un espacio de escritura (SMS = Short Message Service) con

restricciones singulares. Estos celulares no cesan de acumular funciones: teléfono, grabadora de audio, grabadora de imágenes (foto y video), mensajes escritos, agenda, espacio de juegos, calendario, despertador, y lo que vendrá. (Ferreiro, 2007, p.47)

Lejos de condenar esos modos de escribir en pantallas, valore la diversidad de recursos con los que se construyen los mensajes: emoticones, GIF, abreviaturas, etc. Y en este punto me voy a detener en la creatividad y resemantización de las imágenes y las palabras para analizar los siguientes constructos:



En todos estos casos el procedimiento utilizado es el del *rebus*, bien conocido como uno de los procedimientos que condujeron, históricamente, a la fonetización de la escritura (Cardona, 1994). En algunos juegos infantiles también se recurre a ese procedimiento, como cuando se asocian los dibujos de sol y dado para aludir al le-xema *soldado*. Este procedimiento supone una descomposición de la palabra en elementos mayores al fonema (Ferreiro, 2007).



Y además orienté la observación de las prácticas lectoras implicadas en procesos de escritura o complementarias o simultáneas, ya que cuando intervenimos en las redes sociales por lo general leer y escribir pasan a ser un par indisoluble. Como afirma Cruces, “al hablar de digitalización, apuntamos a una nueva cultura de *read&write* que concibe la lectura ligada a la escritura propia y a la interactividad en la red” (2017, p. 19).

Finalmente invité a utilizar diferentes herramientas para la escritura colaborativa. En estrecha articulación, la actividad se asentó en la creación grupal de una nueva versión de un cuento clásico, pero considerando que el/la protagonista llevaba un celular en el bolsillo.

Introducción al lenguaje audiovisual

En la Unidad 3 exploramos diferentes herramientas del lenguaje audiovisual. Hasta hace unas décadas insistíamos en la importancia de la palabra escrita porque solo ella permitía dejar huellas a través del papel en la memoria colectiva y compartida, hacía referencia a quiénes somos, nos identificaba y perduraba a través del tiempo habitando la historia. Pero a partir de la difusión masiva de las tecnologías digitales la comunicación alcanzó nuevas dimensiones y las posibilidades de dejar huellas se ampliaron al lenguaje visual, sonoro, escrito visual y audiovisual. Además, como dijimos, este lenguaje tiene características particulares sobre las que es menester detenerse, explorar, experimentar y construir conocimientos específicos.

Otro de los pilares de esta unidad fue la reflexión a partir del concepto de “diario íntimo” de la antropóloga Paula Sibilia (2007), quien afirma que la propia vida también tiene un espacio narrativo



destacado en las redes sociales. Lo que antes era característico del diario íntimo –como los afectos, los vínculos amorosos, los deseos, lo cotidiano– ahora se expone en las redes sociales: adónde salimos, qué estamos comiendo, la ropa que me compré, el estado de ánimo, las reuniones... Toda la vida se narra en un diario que ya no es íntimo, es “éxtimo”.

Desde esta perspectiva, con otras lógicas y otros recursos, los estudiantes continúan leyendo y contando historias, dejando huellas de sus vidas en diferentes lenguajes y soportes. En las redes, allí donde narra su diario éxtimo, el sujeto se expone; saliendo de sí, se presenta ante los otros en la singularidad de su historia poblada de memorias y presencias, aun cuando no se refiera a sus propias experiencias, sino a las narraciones de otros. A propósito, dice María Teresa Andruetto:

Como sabemos, lo biográfico en la ficción se altera siempre, se astilla, se disemina y también se esconde, nunca aparece de modo literal, porque el propósito no es contar lo propio (que no es tan interesante) sino en todo caso algo que está en el aliento, en la respiración de una comunidad de la que tal vez hayamos formado parte. (2016)

Esta unidad integraba los saberes en la producción de un “diario éxtimo”, para lo cual debían elegir una red social (Facebook o Instagram) y narrar un suceso en una cierta cantidad de “posteos” y utilizando diferentes lenguajes.

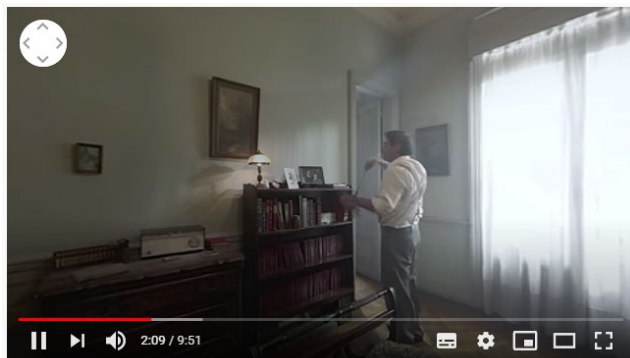
Literatura y TIC: nuevos consumos culturales

Finalmente, en la Unidad 4 se presentaron diversos consumos culturales surgidos a partir del avance de las tecnologías digitales co-



nectadas a Internet tales como los *booktrailers*, los *booktubers*, los *comics motions*, los videojuegos basados en la literatura clásica, la twitteratura, los sitios web de los autores, etc.

Además destinaba un párrafo a la literatura inmersiva en realidad virtual. Diferentes creadores de contenido y desarrolladores llevan años trabajando en adaptar los clásicos al mundo digital a través de lo que podríamos llamar como literatura inmersiva, conseguir sacar al lector de las palabras para... bueno, llevarle de vuelta a estas, pero de un modo diferente (Martínez, 2017). Una de esas opciones es a través de la realidad virtual. Los dispositivos móviles más nuevos, ya traen cámaras que permiten realizar videos en 360°, y me parece importante considerar realizaciones de este tipo con perspectiva de futuro. Les comparto «Casa tomada» de Julio Cortázar:



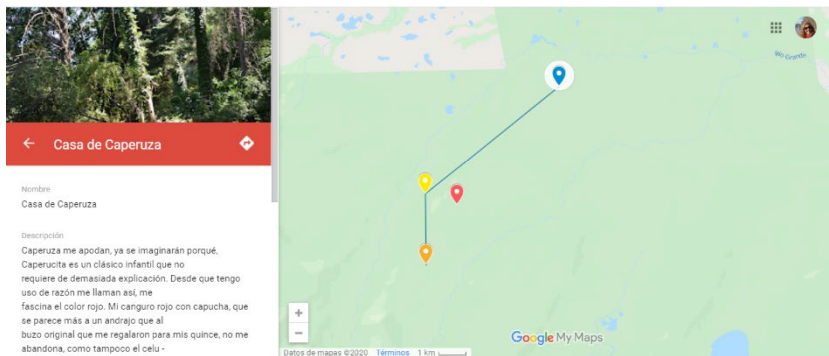
Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=ovzsVvQd-Fo&feature=emb_logo



Esta unidad abría un universo totalmente desconocido para los docentes y permitía tomar conciencia de la gran cantidad de propuestas literarias del gusto de los estudiantes y que las instituciones educativas dejan afuera. Paralelamente, invitaba a explorar diferentes herramientas tecnológicas para elaborar e-books ilustrados, videos, comics, animaciones, audiocuentos, etc. El trabajo final consistía en retomar el cuento que habían escrito colaborativamente en la Unidad 2 y hacer del mismo una narrativa digital.

Les presento aquí algunas de las Narrativas digitales que producidas en ocasión de los trabajos finales:

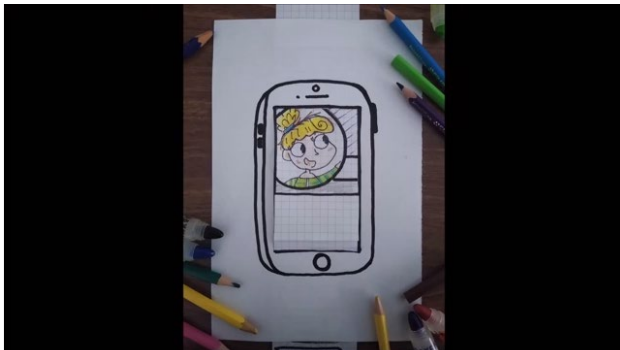
“Caperuza y los narradores digitales” de Mara Antici:



Recuperado de: <https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1Zs05JpQtw-1ASonq5JmJ8MYhivcijDfn&ll=-53.830031299999995%2C-69.7674896&z=12>



“Cenicienta” de Carlos Leonel Santana:



Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=4Jp8oX-dTLUQ

“Fatum feminae” de Vanesa Funes:



Recuperado de: https://fatumfeminae19.000webhostapp.com/?fbclid=IwAR2PaY-7q1XmzXYhBPdNkWSm_wS2irD7ODEG7P_bfP4CUmlUhxOd4uTGfc



“Missing Príncipe” de Mariana Basso Canales:



Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?time_continue=103&v=OK3_wyxVLQk

“Las doce princesas fiesteras” de Claudia María del Valle Echenique:



Recuperado de: <https://view.genial.ly/5eb6a28cof326bod79656501/game-action-las-doce-princesas-fiesteras>



Resultados y conclusiones

Luego de la implementación de los talleres presenciales la participación de los docentes con sus estudiantes en la Categoría sub-20 del Concurso de Cuento digital, se incrementó cuantitativa y cualitativamente. Se presentaron tantos cuentos que Fundación Itaú decidió publicar antologías específicas para los participantes de estas ciudades. Durante el año 2018 publicaron antologías de Tucumán, Mendoza y Provincia de Buenos Aires; y en 2019 de Córdoba, NOA (Salta y Tucumán) Mendoza, Neuquén y Provincia de Buenos Aires. (Se pueden disfrutar en <https://www.antologiasitau.org/>) Esto me lleva a concluir que cada aula es una comunidad con sus propios sucesos. Cada estudiante posee un cúmulo de vivencias que merecen ser contadas y plasmadas en pos de una huella que pueda volver a mirar la propia historia. Y cuando se les proponen actividades y recursos en concordancia con sus notas identitarias atravesadas por las tecnologías, los adolescentes continúan leyendo y contando historias. Para hacerlo utilizan diversos lenguajes, fundamentalmente el lenguaje audiovisual.

Sin embargo, está instalado en el imaginario un discurso quejoso centrado en el déficit de los estudiantes (lo que “no aprenden”; “no leen”, no comprenden lo que leen”, “no quieren escribir”, “no atienden”, “no se concentran”, etc.). Considero que este se construye por quienes están ubicados en un enfoque tradicional de qué y cómo deberían ser los procesos de lectura y de escritura escolares, fuertemente empantanado en las viejas tecnologías para perpetuar un modelo desmoronado, tedioso y cerrado a las transformaciones culturales.



Este mismo modelo es el que naturaliza el “no se puede porque no hay dispositivos tecnológicos en las escuelas” o “no se puede porque no hay Internet”. Si bien es sabido que no todas las escuelas cuentan con computadoras, vemos que las que sí disponen de ellas tampoco las utilizan significativamente. Además, es posible realizar buenas actividades educativas en lenguaje audiovisual sin necesidad de conectividad.

Los docentes de Lengua y Literatura, que tienen a cargo la promoción a la lectura y a la escritura, no siempre conocen las potencialidades de las TIC para generar nuevas estrategias y el amplio abanico de consumos culturales basado en la literatura, con el que interactúan los estudiantes fuera de las instituciones educativas: videojuegos, “comic motions”, booktubers, etc. Por ello las instancias de capacitación en formato taller son las más adecuadas ya que les permite tomar conciencia del uso cotidiano de diferentes herramientas tecnológicas, que si bien no fueron desarrolladas para el ámbito escolar, poseen enormes potencialidades educativas.

En relación a los lenguajes, es posible concluir que la escuela sigue fuertemente arraigada al lenguaje escrito, al libro en soporte papel y obstinada en perpetuar las fotocopias. Poco valora el lenguaje audiovisual, que es el que predomina en las pantallas. En algunas instancias vemos que aparece en las propuestas educativas, pero subsumido a la mera ilustración de una lectura previa (generalmente en fotocopia). Es decir que los alumnos deben estudiar un texto y luego el docente les pasa un video o una película. En conclusión, es posible afirmar que en las aulas se considera escasamente el lenguaje audiovisual para construir conocimientos significativos.

En oposición a la dinámica escolar, las jóvenes generaciones impregnadas, atravesadas por las nuevas tecnologías no solo sí leen libros y narran aspectos de sus propias vidas, sino que generan nuevos productos culturales tales como los youtubers, los booktubers, los influencers o los bloggers que publican en la WEB distintas opiniones, sugerencias y contenidos sobre textos de diversos géneros literarios con discursividades enriquecidas a partir de las múltiples herramientas que brinda el lenguaje audiovisual.

Por ende, es hora de dejar entrar a la escuela otros saberes, otras producciones que ya son parte de la vida de nuestros estudiantes, y que pertenecen al área de lo informal. Es tiempo de perder el miedo a las tecnologías digitales, de empoderarnos desde lo que sí sabemos y sí manejamos. Pero a sabiendas del avance vertiginoso de las TIC, debemos tener la humildad para reconocer que seguimos aprendiendo y que nuestros alumnos pueden guiarnos con certezas a nuevos puertos, transitando por otros mares, a veces más tranquilos y otras veces más tormentosos, que serán el germen de travesías y desafíos innovadores. Es hora de abrir nuestras prácticas escolares a los nuevos consumos culturales que conjugan la literatura y las TIC para planificar estrategias de promoción a la lectura y a la escritura tan potentes que sean la génesis de nuevas quimeras educativas.

Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. T. (2016). Entrevista. *Babar*. Recuperado de: <http://revisatababar.com/wp/entrevista-a-maria-teresa-andruetto/>
- Arrieta, M.; Exeni, C. (2019). *Lecturas emergentes en la modalidad de educación a distancia*. Ponencia 8° Seminario Internacional RUEDA 2019 - Tilcara: Universidad Nacional de Jujuy.
- Baricco, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- Benjamin, W. (2003). *El narrador*. Santiago de Chile: Centro de estudios Manuel Enríquez.
- Cardona, G. (1994). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Cruces, F. (Dir.) (2017). *Cómo leemos en la sociedad digital. Lectores, booktubers y prosumidores*. Barcelona: Ariel. Madrid: Fundación Telefónica.
- Daniel, E. y Exeni, C. (2011). La formación docente en perspectiva. Docentes en formación y formadores de docentes frente a los desafíos de las TIC en la escuela. 2do. Premio ABA 2010/11. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación y Asociación de Bancos Argentinos.
- Dussel, I., Abramowski, A., Igarzábal, B., y Laguzzi, G. (2010). *Pedagogías de la Imagen: Aportes de la imagen en la formación Docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Buenos Aires: INFD.
- Exeni, C. y Kowalczyk, I (2018). Propuestas de trabajo con técnicas narrativas. *Storytelling. Serie Enfoques pedagógicos con TIC*. Secretaría de Calidad e Igualdad Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.



- Ferreiro, E. (2004). Alfabetización digital, ¿de qué estamos hablando? *Actas de las 12ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez (pp. 13-32).
- Ferreiro, E. (2007). Nuevas tecnologías y escritura. *Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile*, año XI, nº 30, diciembre 2006 (pp. 46-53).
- Ferreiro, E. (2015). Conferencia: Desafíos para la alfabetización del futuro inmediato. Presentación de la Cátedra “Emilia Ferreiro”. Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Q8c-v8OwORk>
- García Canclini, N.; Nivón, E.; Pérez, C.; Bicecci, V.; López, A.; Pinochet, C. y Winocur, R. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Fundación Telefónica/UAM I. Madrid. Recuperado de: <https://bit.ly/2tyecEB>
- Lawrence, R. L. y Paige, D. S. (2016). *What Our Ancestors Knew: Teaching and Learning Through Storytelling*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 149 (pp. 63-72).
- Martínez, M. (2017). *Literatura inmersiva, ¿El futuro de la narrativa pasada?* Recuperado de: <https://lapiedradesisifo.com/2017/10/02/literatura-inmersiva-el-futuro-de-la-narrativa-pasada/>
- Salazar Villava, C. M. (2011). Comunidad y narración. Identidad colectiva. *Tramas 34 UAM-Xochimilco*, México, pp. 93-111. Recuperado de: <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2011/no%2034/4.pdf>
- Sibila, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria. (2011) Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.





Hacia el centro de escritura de la Facultad de
Ciencias de la Comunicación:
prácticas letradas, propuestas curriculares y
políticas institucionales

Fabiana Castagno
Ximena Ávila



FABIANA CASTAGNO

Profesora regular de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. Directora de proyectos y codirectora de programas de investigación sobre prácticas letradas y procesos de formación en la educación superior. Miembro de la Red RAILEES.
CE: fabianacastagno@hotmail.com

XIMENA ÁVILA

Profesora regular de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. Directora de proyecto de investigación “Zonas de pasaje en la Licenciatura en Comunicación Social: prácticas de escritura y géneros discursivos en el ingreso y egreso de la carrera”. Miembro de la Red RAILEES.
CE: xavila5@yahoo.com.ar

Palabras clave

Educación superior

Prácticas letradas

Centro de escritura

Resumen

En esta presentación pretendemos compartir algunos trazos de un recorrido institucional que llevó al surgimiento del Centro de Escritura de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba en un complejo proceso -no lineal- que demandó transformaciones tanto en las concepciones como en las prácticas académicas. Esta experiencia se produce en la convergencia de diferentes fenómenos: las políticas de democratización establecidas para el nivel superior con base en los principios de inclusión con calidad, los problemas del acceso al conocimiento y su vinculación con la lectura, la oralidad y la escritura atravesadas, además, por las transformaciones tecnológicas y el surgimiento de un campo de estudios específicos sobre las prácticas letradas cohesionadas en torno a las nociones de alfabetización académica, disciplinar y profesional. Describimos, en primer lugar, algunos momentos clave que materializan ese cambio en las concepciones y -en el diálogo de las esferas de docencia, investigación y extensión- habilitan movimientos, suscitando acciones institucionales que operan como antecedentes del Centro de Escritura. Posterior-



mente, efectuamos una breve descripción de sus propósitos, acciones desarrolladas hasta el momento, como así también proyecciones y desafíos para su institucionalización concebido como espacio de construcción colaborativa de saberes.



Introducción

El propósito de esta comunicación es compartir algunos trazos de un recorrido institucional que llevó al surgimiento del Centro de Escritura de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba. Esta iniciativa es el resultado de un conjunto de condiciones y procesos que se fueron desarrollando a lo largo de más de dos décadas. Implicó complejas transformaciones en las concepciones y prácticas desarrolladas en la convergencia de diferentes fenómenos: las políticas de democratización establecidas para el nivel superior, los problemas del acceso al conocimiento y su vinculación con la lectura, la oralidad y la escritura y otras formas de representación mediadas por las transformaciones tecnológicas y el surgimiento de un campo de estudios específicos para la educación superior caracterizado en la región latinoamericana por la hibridación de diferentes tradiciones disciplinares (Ávila Reyes, 2017; Navarro, 2016).

En función de ello, planteamos en primer lugar algunos antecedentes que posibilitaron su surgimiento para luego presentar los propósitos de este Centro y las primeras acciones llevadas a cabo con vistas a su instalación e institucionalización. Pretendemos visualizar también cómo ese proceso dio lugar a un cambio en la comprensión de la construcción, el reconocimiento y la circulación de las voces estudiantiles y de los profesores en el marco de los procesos de formación que junto a otros actores institucionales convergen -a lo largo de un recorrido complejo y no lineal- en el Centro de Escritura como un espacio de diálogo y construcción colaborativa de saberes resultante de la interacción de las esferas de investigación, docencia y extensión.



Este camino se traza en un contexto de políticas de democratización de la educación en términos de acceso, entendiendo que este no se limita a la ampliación de oportunidades de ingreso a la universidad, sino que deben además garantizar las condiciones de permanencia y egreso (Ezcurra, 2011). Condiciones que no son solo materiales sino también simbólicas en términos de acceso al conocimiento.

Para reconstruir los antecedentes del Centro de Escritura de la Facultad de Ciencias de la Comunicación vamos a marcar ciertos momentos que consideramos significativos porque materializaron discusiones y concepciones acerca del acceso al conocimiento y su vinculación con las prácticas letradas en la educación superior que, luego, posibilitaron variados movimientos hacia reformulaciones que ampliaron, enriquecieron y complejizaron el planteo del problema a partir de articular prácticas de formación, el acceso y permanencia de los estudiantes y las prácticas letradas. En ese sentido a continuación expondremos ese recorrido a partir de establecer una periodización conformada por cuatro etapas en el abordaje institucional de problema.

1. Recorridos y diálogos en torno a las prácticas letradas en la Facultad de Ciencias de la Comunicación

Abordajes institucionales con foco en el momento de ingreso

Una primera etapa se ubica en la década de 1990 y se caracteriza por un cambio en el plan de estudios del grado en la Unidad Académica¹, que incorporó un ciclo introductorio conformado por dos asignaturas: Introducción a la Carrera de Comunicación Social y Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos (TEyCT). De esta manera, el abordaje institucional del problema se ubica en el tramo inicial de la carrera y en el marco de esta asignatura.

La propuesta de la materia hacía foco en el sujeto estudiante y en la noción de estrategias de lectura y la situacionalidad en que se produce el proceso de estudio para abordar textos pertenecientes al discurso periodístico. Esto puso atención a dos cuestiones: a) las particularidades de la práctica profesional de la carrera para la cual eligieron formarse los estudiantes y b) el trabajo articulado con una cátedra consecutiva que curricularmente era correlativa y abordaba la escritura de géneros periodísticos. Además, incorporaba el modelado como parte de la metodología y proponía un trabajo en torno a la práctica de “escribir para aprender” como una actividad relevante del estudio. De esta manera, trabajaba formas de escritura de uso personal o de circulación privada para analizar,

1. En aquel momento Escuela de Ciencias de la Información (ECI), que dependía de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Recién en diciembre 2015, adquiere autonomía y se convierte en Facultad de Ciencias de la Comunicación. A lo largo de este escrito, nos referiremos a la Unidad Académica como FCC.



sistematizar información a partir de su lectura. Esta propuesta fue objeto de sucesivas reformulaciones en función de los avances del campo y de la conformación de un equipo docente estable que marca el inicio de la siguiente fase (Castagno, Ávila y otros, 2015).

La incorporación de este ciclo al Plan de estudios para fortalecer las capacidades de aprendizaje de los ingresantes responde a políticas establecidas por la UNC de aquel momento. En 1993 se instalan los Ciclos de Nivelación para apoyar a los estudiantes en el ingreso a las carreras de grado en el intento de homogeneizar las capacidades requeridas para estudiar en la universidad. Inicialmente, en la mayor parte de las unidades académicas, esos ciclos no formaron parte de los planes de estudio y fueron dictados por fuera de las carreras. Estas primeras acciones se sostenían, en términos globales, sobre la idea de déficit de los estudiantes y la responsabilidad de los niveles precedentes de escolaridad y desde la concepción de las prácticas letradas como habilidades genéricas.

Estos ciclos de nivelación, destinados a los ingresantes fueron acompañados por actividades de desarrollo profesional para profesores a cargo. Estas iniciativas produjeron experiencias y fueron objeto de las primeras investigaciones que contribuyeron a visibilizar la complejidad de prácticas de formación de primer año en educación superior. En la FCC, se inician en 1995 una serie de estudios que dieron origen a una línea de investigación en la unidad académica cohesionada en torno a los procesos de formación, las prácticas letradas y las prácticas profesionales en el campo de la comunicación (Emanuelli, *et al.*, 2016).



Abordajes institucionales que redefinen el ingreso a partir de la noción de alfabetización académica

El segundo período se ubica en el inicio de la siguiente década y se caracteriza por una redefinición del lugar que ocuparía la lectura y escritura en la Facultad de Ciencias de la Comunicación y en la UNC como parte de un contexto mayor en el que convergen nuevos programas desde la agenda de las políticas para el nivel. También, por nuevos aportes a un campo emergente marcado por reconocer su especificidad para la educación superior y como asunto institucional. Se produce un avance importante con los desarrollos de autores como Carlino (2005) que proponen una nueva mirada sobre el problema a partir del concepto de alfabetización académica y comienza a documentarse experiencias de universidades anglosajonas, entre las cuales destacan los Movimientos Escribir a través del Currículum (WAC por su sigla en inglés) y Escribir en las Disciplinas (WID por su sigla en inglés) generados en Estados Unidos (Bazerman, 2016). También, los aportes de Arnoux (2009) y su equipo de investigación que desde una perspectiva sociodiscursiva abordan esta problemática entendiendo al ingreso a la universidad como el acceso a una nueva comunidad discursiva. Estos aportes no solo fueron importantes para la ECI sino que también tuvieron impacto en otras universidades del país y de Latinoamérica.

El momento que materializa una revisión en las concepciones sobre la lectura, la oralidad y la escritura comienza a evidenciarse a principios de 2003, con la elaboración de un proyecto -propuesto por el equipo a cargo de TEyCT - que abordaba el ingreso con un acompañamiento a los estudiantes durante el primer año. De esta manera se plantea no ya como responsabilidad de una asignatu-

ra del Ciclo Introductorio, sino que se extiende con acciones para ese tramo. En 2004, esa iniciativa es reformulada bajo el nombre de *Programa de Orientación hacia Metas Académicas* (POMA), diseñado por el mismo equipo. Este proyecto marca claramente una redefinición de la instancia de ingreso al proponer un trabajo con estudiantes y equipos docentes del primer año. Su propósito fue fortalecer las prácticas de lectura y la escritura de estudiantes de primer año e incluyó dos fases que se implementaron a partir de la provisión de nuevos cargos específicos para la materia y que conformaron un equipo estable de docentes. La primera se completaba con el cursado de TEyCT. La segunda incluyó tutorías académicas presenciales y virtuales, grupos de estudio, talleres sobre escritura en situación de examen, entre otros. Por otro lado, se trabajó de forma articulada con cátedras de ese tramo en lo que se denominó “Encuentros para orientar los exámenes parciales/finales”. Esta ampliación del foco del problema y el trabajo colegiado de diferentes cátedras junto a la instalación de diferentes acciones – con ejecución simultánea o sucesiva– fueron su nota distintiva. Ambas fases fueron enriqueciéndose en su implementación por los aportes de autores del campo de estudios emergente. Si bien la atención siguió centrada en el sujeto estudiante, el énfasis fue orientándose hacia la dimensión social de la lectura y la escritura en el discurso académico, las características de los textos que circulan en ese ámbito y en el campo de la comunicación, en tanto prácticas sociales en términos identitarios, de poder y de los complejos procesos de hacerse partícipe de una comunidad de práctica, disciplinar y de aprendizaje (Bazerman, 2012; Carlino, 2013; Navarro, 2013).

En el despliegue de las acciones del POMA, en términos de instalar nuevos géneros, como fueron las tutorías y otras acciones, se



produjo una compleja redefinición de las interacciones institucionales como sistema de actividades (Bazerman, 2012). La voz de los estudiantes y, también, de los profesores comenzaron a tener otra perspectiva en relación al acceso al conocimiento y su relación con las prácticas letradas (Bazerman, 2014). Esto posibilitó la visibilización de prácticas y la construcción de saberes que se originaban a partir de la circulación de la palabra de estos actores. Poder escuchar a los estudiantes en las tutorías, en los talleres o en otras instancias permitió generar información acerca de sus percepciones, sus logros, sus dificultades. Una situación similar puede plantearse en relación con los profesores y el desafío de enseñar en condiciones de masividad. Asimismo estos desarrollos fueron acompañados por investigaciones llevadas a cabo en la institución en el marco de la línea que se inicia en 1995 tal como se señaló anteriormente.

A nivel de la UNC, este nuevo período incluyó la implementación de programas de tutoría académica para estudiantes de primeros años y de acciones de articulación con la educación secundaria en consonancia con Programas de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. En este contexto, se fortalecieron las acciones conjuntas entre diferentes unidades académicas y con otras universidades del país. Hubo, además, un aumento en las publicaciones, nuevos proyectos de investigación.

Abordajes institucionales que amplían el foco/el trabajo hacia etapas avanzadas de la formación

El inicio de la tercera etapa puede localizarse al principio de la siguiente década con la participación de la FCC en la Convocatoria del año 2010 al Programa de Apoyo y Mejoramiento de la Enseñanza



de Grado (PAMEG) como parte de una política global de la UNC en el marco de la agenda de Programas de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Desde entonces, y de forma ininterrumpida, la unidad académica desarrolla acciones para abordar de forma explícita la enseñanza de la escritura –y la lectura– a través de Proyectos diseñados y ejecutados en el marco de dicho Programa como una de sus líneas de trabajo. Esto puso en evidencia el impacto de un conjunto de investigaciones en el campo de las prácticas letradas que indican la complejidad del egreso o la culminación de las carreras y la elaboración de trabajos finales como otro momento crítico tanto en el grado como en posgrado (Carlino, 2006; Arnoux *et al*, 2009; Navarro, 2014).

La FCC, desde la primera convocatoria, y de forma ininterrumpida, desarrolla acciones para abordar en forma explícita la enseñanza de la escritura –y la lectura– destinada a los estudiantes avanzados en el marco de dicho Programa. También, iniciativas de formación para docentes de ese tramo y la continuidad con aquellos equipos del tramo inicial a través de seminarios, conferencias, talleres y producción de materiales de enseñanza. En el marco de esas acciones de formación se siguieron promoviendo y ensayando formas de articulación con los distintos espacios curriculares que comprometían principalmente las prácticas del ingreso mediante talleres, capacitaciones con especialistas y acciones articuladas entre las cátedras. También se contribuyó a producir información actualizada de las prácticas de enseñanza en contexto de masividad a la vez que reconocer cada vez con más fuerza las condiciones y responsabilidades institucionales en los procesos de formación para favorecer la inclusión educativa.



Esta etapa estuvo marcada, entonces, por una expansión en el foco del problema y la búsqueda de soluciones que vinculan las prácticas letradas y los procesos de formación no solo al ingreso sino también al egreso. Se caracterizó por un fortalecimiento del trabajo colaborativo entre cátedras, la producción de materiales como por el intercambio con colegas de otras unidades académicas y de otras universidades del país. De esta manera, se generaron condiciones y procesos que habilitaron espacios para escuchar las voces de estudiantes en etapas avanzadas y, también, de profesores que trabajan en estos tramos curriculares y su reconocimiento como momentos críticos en las trayectorias estudiantiles.

Abordajes institucionales/interinstitucionales con foco a lo largo del currículum

Un cuarto período, que implica otro movimiento institucional en relación a las prácticas letradas en los procesos de formación en la FCC, se ubica en 2014. Se evidencia ya la necesidad de un abordaje a lo largo del currículum, comienza a ponerse el foco en una didáctica de los géneros (Navarro, 2014, 2019). Un conjunto de eventos explica el avance hacia esta perspectiva, entre los cuales mencionaremos algunos.

En primer lugar, el diseño del proyecto «Creación de un Entorno virtual e interactivo para fortalecer y desarrollar prácticas de lectura y escritura académica en la formación de grado» se presentó en 2014 por el equipo de TEyCT a las autoridades de la FCC. Estaba dirigido a estudiantes y profesores-investigadores. Sus principales objetivos fueron generar un espacio virtual para recuperar y sistematizar la experiencia y el conocimiento sobre lectura y escri-

ra académica a nivel de grado, producir materiales para los estudiantes e instancias de formación e investigación para profesores. Luego fue compartido con otras facultades y el área central de la UNC donde fue reformulado de manera colegiada (Ávila, Castagno y Orellana, 2015; Castagno y Pinque, 2016).

En segundo término, cabe mencionar la participación de la FCC, durante 2015-2016, en la coordinación del proyecto de traducción y publicación del libro “Escribir a través del currículum. Una guía de referencia” en el marco de un equipo interdisciplinario junto a otras universidades del país y extranjeras (Castagno, Orellana, Ávila y Pinque, 2016). En ese mismo sentido, el otorgamiento al Dr. Charles Bazerman, uno de los máximos exponentes del movimiento WAC y de la enseñanza de la escritura con foco en la retórica de la ciencia, del Título de Doctor Honoris Causa por la UNC –a partir de una iniciativa conjunta de la FCC y la FL– pone en evidencia no solo la relevancia de sus contribuciones sino además una valoración desde las políticas académicas al campo disciplinar.

Un tercer evento es la postulación de un nuevo proyecto colegiado junto a UNER, UNRC y UNVM en el marco de la Convocatoria Misiones Inversas IV de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Se trata de “Lecturas y escrituras en la Universidad. Hacia la construcción de redes académicas” en 2015. Este proyecto permitió formalizar el diálogo con otras universidades y ampliar el horizonte de intercambios y cooperación a nivel internacional de la FCC. Su ejecución, en 2016, dio lugar a la creación de la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras en Educación Superior (RAI-LEES) como resultado de un escenario de diálogo entre el campo de las políticas de estado, la investigación y la docencia. En la misma



línea, de fortalecer la cooperación académico científica, la FCC solicitó a la UNC sumarse a la red de instituciones de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES), confirmada en 2019.

En cuarto lugar, cabe mencionar la participación de nuestra unidad académica, a través de la UNC, en la coordinación del Proyecto “Writing Higher Education” postulado al *Fulbright Specialist Program* junto a UNER, UNRC, UNVM, UNQ y UFLO. La propuesta fue realizada, durante 2017 y 2018, en el marco de RAILEES en colaboración con ALES. Contó con la participación del Dr. Christopher Thaiss, Profesor Emérito de la Universidad de California-Davis, uno de los referentes más importantes en el diseño, el desarrollo y la evaluación de Centros y Programas de escritura.

Por último, otra manifestación reciente de la relevancia que ha ido adquiriendo este tema en la agenda de la política nacional para el nivel lo constituye la convocatoria al Programa “LOGROS” que incluye la línea Escritura Profesional y Académica (EPA). Esta tiene como propósito promover la formación y la investigación en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica y profesional a lo largo de las carreras en las universidades argentinas.

2. El Centro de Escritura de la FCC

Además de la constitución de redes académicas que se fueron creando a distintas escalas durante este período, otro claro ejemplo de la emergencia y conformación de este campo en expansión es la creación de Programas o Centros de Escritura en algunas universidades. Iniciativa que sucede en varios países de Latinoamé-

rica (Arango, Pico & Murillo, 2017; Ávila Reyes, González Álvarez & Peñaloza Castillo, 2013; Molina Natera, 2014) y en otras regiones (Thaiss, 2018; Thaiss *et al.*, 2012).

Avanzados los años 2000, nuestro país también ha sido un escenario del surgimiento de este tipo de dispositivos institucionales, como el Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo Largo de la Carrera (PRODEAC) en la Universidad de General Sarmiento, el Centro de Escritura de Posgrado y el Centro de Escritura Virtual en la Universidad de Buenos Aires, el Centro de Escritura en la Universidad de San Andrés, y el Programa de Lectura y Escritura Académicas (PROLEA) en la Universidad de Flores (Molina Natera, 2015; Moyano, 2018; Natale & Stagnaro, 2016; Wai-gandt *et al.*, en prensa; entre otros). Este impulso llega también a la UNC. En 2018, tres unidades académicas incursionan en experiencias de este tipo: la Facultad de Derecho, la Facultad de Lenguas y la Facultad de Ciencias de la Comunicación.

La FCC, luego de transitar de manera articulada y colaborativa procesos de formación, proyectos y acciones de relevancia, vinculados a las prácticas letradas en el nivel superior y que trazaron su recorrido tal como se describió sintéticamente en apartados anteriores, a finales del año 2018, crea el **Centro de Escritura de la FCC** (Resolución FCC N° 1038). Desde su creación, el Centro está bajo la coordinación de la cátedra Técnicas de Estudio Comprensión de Textos. Como objetivo principal se propone “contribuir a la inclusión educativa y la democratización de la producción y apropiación social del conocimiento, así como a la ampliación de los procesos de formación con base en la escritura, la oralidad y la lectura a tra-

vés del currículum y en todas las disciplinas, como vía privilegiada para acceder a los campos disciplinares y profesionales”.

De manera específica busca a) acompañar a los estudiantes en sus prácticas letradas durante su proceso de formación, b) asistir / asesorar iniciativas de enseñanza del cuerpo académico de la facultad, c) producir materiales didácticos que apoyen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, d) ofrecer formación, asesoramiento y trabajo colaborativo con otros ámbitos de la comunidad universitaria y otras instituciones no universitarias, e) producir conocimiento acerca de la enseñanza de la escritura en el campo de la comunicación, f) contribuir a la divulgación de eventos académico-científicos y publicaciones sobre el tema y g) participar de redes de cooperación científica.

Es concebido como un espacio de colaboración, de diálogo y de construcción de saberes con el fin contribuir a que los estudiantes se formen como escritores académicos a fin de participar y legitimar su actuación durante la formación en el campo disciplinar y profesional de la comunicación.

En este corto trayecto, el Centro ha desarrollado actividades orientadas a su instalación. Se trata de cuatro acciones: a) un Taller para escritura de Trabajos Finales titulado “Escribir, revisar, reescribir: claves para abordar la producción escrita del trabajo final de grado”, b) un seminario destinado a formar a ayudantes y adscritos de las cátedras en la función de tutores de escritura denominado “Tutorías y enseñanzas inclusivas: estrategias para acompañar la lectura, la escritura y la oralidad en los procesos de formación de grado”, c) la producción de materiales multimodales destinados a estudiantes y profesores y d) la elaboración de un espacio en la

página web de la institución con el propósito de visibilizar/comunicar/acceder a las tareas de Centro de Escritura.

Incluso, en este escenario mundial del 2020, atravesado por el Covid 19, que complejiza y dificulta las prácticas letradas en la formación, el Centro de Escritura de la FCC ha colaborado con la construcción de un documento titulado “Aportes para reformular nuestras propuestas de enseñanza desde la presencialidad hacia la virtualidad”, que ha sido socializado también con otras unidades académicas y otras instituciones de formación.

Consideraciones finales

El recorrido propuesto permite visualizar, de manera sintética, una revisión de las políticas de democratización en la Universidad Nacional de Córdoba, que acompañaron la implementación y ensayo, en nuestra unidad académica, de diferentes acciones institucionales orientadas a abordar las prácticas letradas como parte de los procesos de formación con el fin de garantizar un real acceso al conocimiento. Las mismas pueden leerse como condiciones que posibilitaron la creación del Centro de Escritura de la FCC. En ese sentido ofrecen también una vía de exploración de los modos en que los distintos actores educativos asumen y ponen en diálogo el requerimiento de inclusión desde prácticas de enseñanza- aprendizaje con base en la lectura, escritura y oralidad en el nivel superior a lo largo de todo el currículum.

Más allá de considerar lo impartido por normativas desde el nivel de las políticas públicas, se trató de reconstruir las maneras en que se receptionan y resignifican esas políticas vinculadas al requerimiento de inclusión y, a su vez, de qué manera los distintos



actores educativos imprimen esto en su trabajo de enseñanza. Esto supuso dar luz a las concepciones que sobre la lectura, escritura y oralidad subyacen en torno a estas prácticas altamente contextualizadas. De esta manera, observamos cómo el foco puesto en el ingreso a la universidad fue ampliándose a otros tramos de la formación más avanzados. Esto, atendiendo a diferentes contribuciones conceptuales y revisión de saberes colaborativos que posibilitaron trabajar desde prácticas más horizontales tanto la enseñanza como las formas de producir conocimiento. En esta línea, como ya se señaló, consideramos fundamental el aporte de una mirada de las prácticas letradas en términos de los estudios propios del campo de la comunicación.

Los abordajes institucionales de la FCC a lo largo de estos años, se van conformando o redefiniendo a partir de un complejo proceso interactivo entre las esferas de investigación, docencia y extensión junto con el diálogo y la cooperación institucional e interinstitucional. Proceso que posibilitó la creación del Centro de Escritura como un espacio de intercambio, acompañamiento, formación y producción de saberes que contribuya, en el marco de las propuestas curriculares y las políticas institucionales, a abordar las prácticas letradas como vías ineludibles para acceder a las formas de pensar, producir evidencias, comunicar y participar con una voz propia en el mundo del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Ávila, X., Castagno, F. & Orellana, M. (2015). La lectura y la escritura en la universidad: notas para un replanteo curricular. Ponencia presentada en *XVII Congreso de Red de carreras de comunicación social y de periodismo de Argentina*. Córdoba: Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba.
- Ávila-Reyes, N. (2017). Postsecondary writing studies in Hispanic Latin America: Intertextual dynamics and intellectual influence. En *London Review of Education*. Vol 15, number 1, March 2017, pp. 21-37.
- Ávila Reyes, N., González Álvarez, P., & Peñaloza Castillo, C. (2013). Creación de un Programa de Escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 537-560.
- Arango, L. C., Pico, A. L., & Murillo, J. H. (2017). Los centros de escritura: entre nivelación académica y construcción de conocimiento. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 872-895.
- Arnoux, E. (dir.) (2009). *Pasajes. Escuela media/ enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Biblos.
- Bazerman, C. (2012). Géneros, tipificación y actividad. Puebla: Universidad Benemérita de Puebla.
- Bazerman, C. (2014). La escritura en el mundo del conocimiento. Al encuentro de nuestra voz en la escuela, la universidad, la profesión y la sociedad. *Verbum*, 9 (9), pp.23-35.



- Bazerman, C. (2016). La escritura a través del currículum siempre ha estado ahí. En C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette & J. Garufis (Eds.), *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (pp. 32-37). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Calle Arango, L. (2018). Prácticas de lectura en los Centros y Programas de Escritura Académica. *Revista Universidad de Salamanca*, 30 (2), pp. 155-175. Universidad de Salamanca.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Documentos de Trabajo. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés. Argentina. Recuperado de: <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castagno, F., Orellana, M., Ávila, X., & Pinque, G. (2016). La escritura como experiencia de transformación en la Universidad Nacional de Córdoba. En C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette & J. Garufis (Eds.) *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (pp. 25-31). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Castagno, F. & Pinque, G. (2016). Proyecto de creación de un entorno virtual e interactivo para fortalecer y desarrollar prácticas de lectura y escritura académica en la formación de grado (UNC, Argentina), IX Conferencia Internacional GUIDE “Educación y

sociedad en red. Los desafíos de la era digital”. Buenos Aires: Universidad del Salvador. Recuperado de: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/supsignosead/issue/view/280>

Emanuelli, P, Castagno F, Viada, M. y Echevarría, M. (2016). Comunicación social y educación universitaria. Diálogos, desafíos y relación entre investigación, docencia y extensión. En Herrero Gutiérrez, F. J. y Mateos Martín C. (Coords.) *La pantalla insomne*. España: Cuadernos artesanos de comunicación.

Ezcurra, A. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En Nora Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de ingresos* (pp. 23-62). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Molina Natera, V. (2014). Centros de escritura: Una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18(18), 9-33. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/5205>

Molina Natera, V. (2015). (Ed.) *Panoramas de los Centros y Programas de Escritura en Latinoamérica*. Universidad Javeriana, Colombia. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/309619832_Panorama_de_los_centros_y_programas_de_escritura_de_Latinoamerica

Montillo Durán, E. (2018). La transversalidad de la escritura en el siglo XX. En Navarro, F. y Aparicio, G. (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Berنال, Argentina: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.



- Moyano, E. I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo de El currículum. El universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *D.E.L.T.A.*, 34(1), 235-267.
- Natale, L. & Stagnaro, D. (Comps.) (2016). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de: https://www.academia.edu/34403414/Natale_y_Stagnaro_2016_Al-fabetizacion_acade_mica-un_camino_hacia_la_inclusio_n_en_el_nivel_superior_Versio_n_digital.pdf
- Navarro, F. (2013). Comunidades de práctica. En *Diccionario de Nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: 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.). *Manual de escritura para carrera de humanidades*, pp. 29-52. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Navarro, F. (2016). El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza en Latinoamérica. En C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette & J. Garufis (Eds.). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (pp. 33-46). Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Navarro, F. (2017). Prólogo. De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez & C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.



- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *D.E.L.T.A*, 35, 2, pp. 1-32.
- Thaiss, C. (2018). Writing Programs in Higher Education: Experiences and Implications for the Teaching-Learning Process. Conferencia. 27 de Agosto de 2018. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Thaiss, C., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., & Sinha, A. (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Anderson, South Carolina: Parlor Press / WAC Academic Clearinghouse.
- Waigandt, D., Castagno, F., Lizarriturri, S., Giammarini, G., Moyano, E. & Novo, M. (en prensa) Writing Centers and Programs: Their Role in Democratization Policies in Higher Education in Argentina. En: *The Writing Center Journal. Special Transatlantic Issue*.



Experiencias polifónicas en la práctica de escritura situada

Beatriz Bazán

Laura Castro

Silvina Andrea Dasso

Pedro Luis Figueroa

Carolina Wannaz

BEATRIZ BAZÁN

Profesora en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Córdoba. Docente en nivel secundario. Coordinadora de Curso. Participa en proyectos de investigación y formación sobre educación, escritura y comunicación y en tecnología y medios digitales.

CE: beadelosangelesbazan@gmail.com

LAURA CASTRO

Licenciada y Profesora en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Córdoba. Docente en nivel secundario. Maestranda en Antropología Social. Participa en proyectos de investigación y formación sobre educación, escrituras, comunicación y tecnologías y medios digitales.

CE: castrolauras@gmail.com

SILVINA ANDREA DASSO

Licenciada y Profesora en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Córdoba Docente en Nivel Secundario. Coordinadora en Tecnología Educativa en Nivel Primario. Maestranda en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías.

CE: castrolauras@gmail.com

PEDRO LUIS FIGUEROA

Licenciado en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Córdoba. Regente y docente de Nivel Técnico Superior. Especialista en Educación y TIC. Maestrando en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías.

CE: figueroapedro21@gmail.com

CAROLINA WANNAZ

Licenciada y Profesora en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Córdoba. Doctoranda en Comunicación Social. Especialista en Educación y TIC. Docente en nivel secundario y superior. Participa en proyectos de investigación y formación sobre educación, escritura, comunicación, cine y género.

CE: carolinawannaz@gmail.com

Palabras clave

Polifonía

Escritura situada

Autonomía

Resumen

El presente escrito tiene como propósito compartir experiencias en torno de la construcción de la polifonía a partir de nuestras prácticas de escritura como integrantes de un equipo de investigación radicado en la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba. En este marco, el texto da cuenta de reflexiones de una microcomunidad de práctica, en el proceso de interpretaciones, en el arribo a las conclusiones; y en especial en la elaboración de escritos destinados a la comunidad científico-académica.

Trabajaremos sobre tres ejes de análisis. En un primer momento, recuperamos los interrogantes, aprendizajes y experiencias construidos en relación a la escritura situada y a la transformación del conocimiento. Luego, sobre la polifonía y colaboración en los procesos de escritura colectiva. Finalmente, nos focalizamos en el análisis y la reflexión sobre la autonomía negociada en estas instancias de producción.

Así, este escrito pretende presentar nuestra experiencia y con ella nuestras certezas, negociaciones, renunciaciones, posibilidades y aperturas en el proceso de hacernos escritores en el campo de la investigación.



Introducción

Desde hace dos décadas, en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba, venimos llevando a cabo una serie de producciones, en el marco del Programa de Incentivos a Docentes e Investigadores. La línea de trabajo se estructura, por un lado, en la indagación de fenómenos asociados a procesos de formación en educación superior con énfasis en el campo de la comunicación; y, por otro, en el diálogo de la investigación con las esferas de docencia y extensión universitaria.

Actualmente se desarrolla el estudio “Prácticas de escritura en contextos de formación docente inicial y en primeras inserciones profesionales de estudiantes/egresados de Profesorados en Comunicación Social y en Ciencias Biológicas de la UNC”, que es parte del “Programa Formación académica y prácticas profesionales en el campo de la comunicación. Desafíos y complejidades para la inclusión y calidad de la educación superior”. En este último se reúnen cinco proyectos que -desde distintas perspectivas y recortes temáticos- pretenden abordar aspectos vinculados a los procesos de formación y las prácticas profesionales producidos en contextos altamente cambiantes y en el marco de los principios de inclusión con calidad que rigen las políticas para la Educación Superior en nuestro país.

La problemática se aborda siguiendo un estudio de Castagno (2016) que indaga las prácticas de escritura de estudiantes avanzados en el último tramo de la formación docente inicial -con particular énfasis en la producción de géneros profesionales requeridos en aquellos espacios curriculares asociados a la práctica profesionalizante en terreno- y, posteriormente, en las primeras

inserciones profesionales, a fin de identificar continuidades, discontinuidades y/o transformaciones en el pasaje de un contexto a otro. La investigación se ubica en el campo de estudios que conciben la escritura como una práctica compleja altamente contextualizada, multidimensional (afectiva, cognitiva, lingüística, cultural) y multifuncional. En este sentido, diversos autores identifican su papel epistémico, comunicativo, identitario, habilitante y crítico de participación en determinadas comunidades disciplinares, profesionales y de aprendizaje (Bazerman, 2012, Carlino, 2013, Navarro, 2013, 2014, 2017, entre otros). Los aportes del Movimiento Escribir a través del Currículum (WAC) y Escribir en las Disciplinas (WID), de larga tradición en el mundo anglosajón son contemplados en el encuadre teórico, así como también las nociones de alfabetización académica (Carlino, 2013) disciplinar y profesional (Navarro, 2017, 2018) que cohesionan los estudios latinoamericanos sobre las prácticas letradas en un campo de reciente emergencia (Ávila Reyes, 2017).

El presente texto da cuenta de la escritura que construimos tanto en el proceso de interpretaciones y conclusiones de datos e indagaciones, como en la elaboración de escritos destinados a la comunidad científico-académica. Para ello, se plantean tres ejes de análisis: primero, la escritura situada y la transformación del conocimiento; luego, la polifonía y la colaboración en los procesos de escritura colectiva; y por último, la autonomía negociada en estas instancias de producción.

Con este escrito presentamos nuestras experiencias y con ellas nuestras certezas, negociaciones, renuncias, posibilidades y aperturas de lo que implica producir conocimiento con el otro en tanto escritores en construcción. La práctica discursiva en colaboración



nos invita a reflexionar sobre el proceso de escritura -ya sea individual o colectivo- dentro de una microcomunidad.

Escritura situada y transformación del conocimiento

Producir y comunicar conocimiento son actividades intrínsecas a las tareas específicas de investigación. Estas se expresan en un complejo conjunto de géneros discursivos, con variaciones según el ámbito disciplinar y anclaje institucional, que van desde la formulación del proyecto hasta la elaboración de ponencias, artículos, informes, entre otros. En este tiempo como equipo, como comunidad de práctica, nos han surgido diferentes instancias para presentar y publicar los resultados de las indagaciones. Bazerman propone que “al hacer tu escritura coherente e inteligible para los demás, también clarificas tu entendimiento y evaluación de las ideas, y de qué es lo que estas te enseñan acerca de la vida” (2014, p. 12). Es sin dudas lo que pretendemos hacer con nuestra escritura, volverla precisa y comprensible, es decir, que explique lo que queremos decir y que clarifique nuestro entendimiento sobre el objeto de estudio y sobre la propia escritura situada.

Como indica Colombo,

en el ámbito académico-científico la escritura juega un papel central ya que es el medio principal mediante el cual se establecen las ‘conversaciones’ que facilitan el avance del conocimiento en cada disciplina. De hecho, la actividad letrada de los investigadores no sólo permite la comunicación de hallazgos sino también es inherente a la producción y legitimación del conocimiento científico. (Bourdieu, 1988; Canagarajah, 2002) (2017, p. 154)



De esta manera, encontramos para la escritura tres sentidos complementarios: como objeto de análisis y de indagación; como práctica situada, propia, habilitante, identitaria y constituyente del colectivo; y por último, como registro y memoria constante del recorrido. Estas proyecciones reconfiguran a los integrantes del equipo de investigación y a la vez los trascienden, siendo uno de los elementos que permite la permanencia en 20 años atravesados por modificaciones en su composición.

Compartimos la perspectiva de Carlino acerca de la escritura como tecnología para la resolución de problemas en el análisis de las prácticas de estudiantes universitarios, en los desafíos de elaborar y redactar diferentes textos orientados a un público externo, calificado y académico. En este sentido

existen dos planos de transformación o de creación de conocimiento. Uno, el típico de la investigación, que es por definición una contribución original: se extiende el conocimiento colectivo y compartido de las disciplinas. Pero también hay otra clase de transformación y reorganización del conocimiento, que se da cuando alguien tiene que reformular lo que ya sabe para una nueva circunstancia. (Carlino, 2006, p. 6)

Para concretar la tarea de escritura del presente texto, no sólo tuvimos que hacer esa transformación y reorganización del conocimiento, sino que además, asumimos la posibilidad de repensar y salvar diferentes instancias que podían trabar o potenciar el proceso de escritura. Esta se ve condicionada por ciertos factores como la extensión permitida, el género discursivo específico, el trabajo colaborativo de cinco integrantes, la revisión y orientación de la directora



del proyecto en su rol de experta, y la imposibilidad de encontrarnos físicamente como producto de la pandemia de covid-19.

Allí, claramente, como dice Ávila Reyes, “lejos de afectar negativamente el lenguaje escrito, el desarrollo de las tecnologías digitales tiene un enorme potencial para el desarrollo de las habilidades de escritura, con foco en competencias a la vez funcionales, críticas y retóricas” (2017, p. 252). A esto se suman las operaciones de transformación, que se producen cuando esas prácticas de escritura se generan en la virtualidad dentro de un contexto de comunidad académico-científica (Castagno, *et al.*, 2014).

Polifonía y colaboración

En este eje abordaremos la construcción de la polifonía y la colaboración en los procesos de escritura colectiva dentro de una microcomunidad de práctica. El grupo de trabajo se inscribe dentro de una comunidad de práctica más amplia, la del equipo de investigación que lleva adelante el estudio mencionado anteriormente. Allí ponemos en juego nuestro rol como investigadores en un grupo social caracterizado, como afirma Navarro: “por compartir una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, en la que los participantes desarrollan el conocimiento requerido para realizar sus tareas” (2013, p. 145). Esta comunidad está regulada por la agenda -acordada por el equipo- a la cual respondemos a través de diversas tareas tales como la participación en actividades de formación, la elaboración de documentos para recolectar, información, la selección de bibliografía, etc.

Los intercambios comunicativos realizados en diversos momentos, encuentran su materialización en audios, mensajes de



textos y encuentros virtuales sincrónicos donde intercambiamos pensamientos acerca de lo que se quiere escribir. En todo ese trabajo de elaboración, encontramos cierta forma de concreción de las ideas al momento de escribir -al principio de manera individual- bocetos, borradores, ensayos. Las posibilidades de intercambio comunicativo retroalimentan la escritura individual para luego, en el documento de escritura colaborativa, entablar lo que Castelló, González & Iñesta denominan corregulación: las estrategias que los participantes de la comunidad de práctica son capaces de utilizar para regular su proceso y resolver las dificultades (2010, p. 521).

El proceso dinámico y complejo de escribir juntos, presenta ciertas dificultades a la hora de negociar tiempos, puntos de vistas, formatos de escritura, emocionalidades, saberes y experiencias. La microcomunidad de práctica está formada por participantes con trayectorias formativas heterogéneas, conocimientos, intereses y diferentes experiencias de escritura. Por otro lado, muchas veces las negociaciones se dan en un corto tiempo, desde que llega la convocatoria hasta que se cumple el plazo de entrega, y en ese período las estrategias útiles para la corregulación son principalmente de carácter comunicativo y participativo, con el objetivo de alcanzar los acuerdos necesarios para comenzar a escribir.

Las experiencias de los integrantes del equipo con más trayectoria en el campo y en el manejo de géneros específicos marcan una profunda diferencia frente a la perspectiva de aquellos integrantes que se inician dentro de un proyecto de investigación. Lo interesante es que por más experiencia que se tenga en los géneros académicos, siempre la hoja en blanco crea sensaciones de incertidumbre. Si el acto de escribir en solitario conlleva varias reflexio-

nes y conflictos, la escritura grupal establece nuevos desafíos y dificultades lo cual conlleva aceptación y renuncias. Es en la previa donde comienzan las negociaciones, se establecen algunos criterios comunes, se visibilizan los objetivos, las pautas y los modos de escribir, con la finalidad de legitimar las voces y afianzar el trabajo en equipo.

Así, la escritura es mediada por contratos que se establecen al interior de la microcomunidad discursiva y que luego serán visibilizados en el producto final. Cada palabra, cada oración, cada cita de autor, está atravesada por recorridos individuales donde se juega la construcción de las identidades académico-científicas en relación con las capacidades retóricas y discursivas de cada participante (Colombo, 2017, p. 160). Por tanto, todo el proceso de escritura colaborativa requiere -como afirma Carlino- poner en relación ideas, autores, textos para luego producir y publicar (2006).

En este sentido, la tarea de la escritura es un modo de desarrollar cierta mentalidad propia de la identidad profesional, como afirman Bazerman (2014) y Colombo (2017), al propiciar que los integrantes de la comunidad construyan su identidad académico-profesional. Lo rico del proceso de trabajo en colaboración es poder volver y reflexionar sobre esa experiencia para poder vislumbrar allí las huellas en los caminos transitados que incluyen negociaciones acerca de las ideas, la resolución de los conflictos y el aprendizaje acerca de las dinámicas de funcionamiento al interior de la microcomunidad.

Allí recuperamos nuestras experiencias de escritura en condición de investigadores en relación con otras voces para la construcción en conjunto de los textos deseados. La correulación, dicen Castelló, González & Iñesta: “implica un proceso compartido

a través del cual el escritor con poca experiencia interioriza sus propias estrategias de regulación gracias al diálogo, el andamiaje y la participación en actividades de escritura con miembros más expertos” (2010, p. 525). En otras palabras, el proceso de escritura va y viene entre lo individual y lo colectivo, entre lo privado y lo público, sumando las voces de los participantes más experimentados quienes son consultados por conocer de manera global y profunda sobre aquello que se quiere escribir.

El seguimiento de la escritura académica por parte del experto, su asesoramiento y acompañamiento; ordenan las relaciones al interior de la comunidad de práctica en diferentes momentos de intervención: iniciales, intermedias y finales. Estas instancias implican sugerir bibliografía para estimular el diálogo con otras voces del campo disciplinar, orientar y corregular -desde su voz de experto- la práctica de escritura académica, guiar el proceso en pos de la organización el pensamiento al interior de la microcomunidad, etc. La microcomunidad experimenta el trabajo de escritura colaborativa como lo señala Colombo,¹ “...como un dispositivo diáctico que, al efectivizar oportunidades de participación, propi-

1. La escritura situada que hoy nos convoca dialoga con lo que Colombo (2017) y también Carlino (2006) en el texto incluido aquí, advierten, discuten y reflexionan acerca de la experiencia de cursantes de doctorado como escritores noveles. Esas observaciones son pertinentes para pensar nuestra experiencia en este marco de escritura en contexto y adquieren sentido cuando miramos esas dinámicas en las relaciones que aquí se inscriben. Castelló, González & Ñesta desde la polifonía nos habla de la inclusión de voces y saberes diferentes - la de los investigadores noveles y la de los expertos que provienen de contextos y trayectoria de formación diferentes - y Carlino (2006) desde la dimensión social nos muestra las conversaciones en la escritura. Los textos escritos al interior del equipo de investigación -aquellos no visibilizados y los visibilizados -que se reflejan en la dinámica de construcción de la voz propia como escritores inexpertos al interior de esta microcomunidad.

cian el aprendizaje de las prácticas de escritura y los quehaceres de la investigación mediante la interacción con otros” (2017, p. 160).

La autonomía negociada y regulada

El mundo académico requiere de la elaboración de diversos escritos que se presentan como desafíos para los profesionales que pertenecen a un equipo de investigación. Es desde ese lugar que nos encontramos interpelados por nuestra trayectoria profesional y por un saber que se supone adquirido, el de escribir textos académicos. Está establecido, de alguna manera, que el recorrido de los estudios superiores implica el manejo de géneros complejos, por lo tanto si se llega a la instancia de pertenecer a un grupo de investigación se supone que uno cuenta con ciertas habilidades y conocimientos adquiridos acerca del dominio de esos géneros.

No pretendemos ser imagen de otro académico, sino alcanzar autonomía. Pero cómo crearla cuando la experiencia es la que estructura nuestros modos de pensar, leer, escribir y también de investigar. Vamos estructurando nuestra mirada particular en un marco general de producción de conocimiento. Comenzamos a ser espejo para luego espejarnos, nos vemos en un otro experto y lo tomamos como guía en ese mundo que empezamos a recorrer. Emprender el trayecto de investigador generalmente supone comprender las reglas que se negocian en el campo y es el investigador guía quien nos acompaña en este arduo reconocimiento del campo. Es quien evidencia las estrategias que se ponen en juego y permite comprender desde una mirada general la particularidad del proceso de investigación en los marcos institucionales en los cuales que se producen.



Como todo recorrido nuevo, es desconocido y es el experto guía quien funciona como GPS que indica el recorrido o la trayectoria a seguir. Los investigadores expertos nos guían con la mirada atenta y a medida que comenzamos nuestra trayectoria aparece nuestra voz de investigador.

Por lo tanto, la escritura requiere, como señala Bazerman (2014, p. 27), un acto de coraje para afirmar la propia voz y la confianza para superar las incertidumbres y ansiedades. En este camino académico los escritores noveles superamos los obstáculos y cada desafío frente a la escritura se transforma con el tiempo construyendo una “relación apasionada” (Bazerman, 2014, p. 27) por el trabajo que hacemos y los conocimientos que producimos. Este mundo comienza a ser descifrado y legitimada nuestra voz. El proceso no concluye, lo que producimos cobra vida con la posibilidad de ser tomado y reutilizado por el campo.

Palabras finales

En el proceso de convertirnos en escritores en el campo de la investigación, hay condicionamientos y regulaciones, pero también aperturas y posibilidades. Vamos creando una microcomunidad con nuestros pares y en función de todo el equipo de investigación, que a su vez es una comunidad más amplia que nos contiene e incluye las voces de otros expertos. Es ahí donde tomamos posicionamiento desde una voz propia, la cual va apareciendo a medida que transcurre la experiencia, ya que estamos en construcción al igual que la escritura y la investigación.

La reescritura colectiva es el resultado de un proceso que permite descubrir de qué manera nuestras voces adquieren legitimación



nes, como si fuéramos una gran orquesta donde cada instrumento se une para componer una melodía. Esta construcción, registro y memoria, dan cuenta del recorrido, las discusiones, las revisiones y proyecciones. La misma nos configura como integrantes del equipo de investigación y nos trasciende, para luego materializarse en experiencias particulares y colectivas.

El acto de escribir en investigación nos empodera, permite mostrar al mundo ese conocimiento construido colectivamente con el propósito de dejar una huella dentro del campo disciplinar. La escritura es evidencia de cómo fue nuestro proceso de aprendizaje dentro de la microcomunidad. El resultado de este proceso posibilitará entablar un diálogo con otros actores que nos orienta a profundizar nuestro proceso de construcción de conocimiento.

Hay escrituras que nos cambian y transforman, que nos posibilitan ser parte de un universo de conocimiento. Nuestra microcomunidad de práctica y desde esta experiencia en particular nos habilitó dos tipos de crecimientos. El primero es el propio e individual donde las experiencias son grabadas y aprendidas desde lo intelectual y aprehendidas desde lo corporal tanto por el novato como por el más experimentado. El segundo es producto de esas negociaciones que posibilitan dialogar colectivamente. Supone un acto de coraje y valentía que nos permite el encuentro de las escrituras en una sola voz representativa.

Asimismo, la escritura como construcción nos posibilita el encuentro con las voces de los autores y a través de la experiencia de corrección -en el interior de la microcomunidad- se potencia la polifonía y se afianzan las relaciones entre los participantes. Nuestras escrituras nos permiten experimentar autonomía y libertad,



condicionada, negociada y regulada, que nos invitan a un diálogo permanente entre los sujetos que pertenecemos a un proyecto, que luego dialogamos con otros dentro del campo.



Referencias bibliográficas

- Ávila Reyes, N. (2016). *Literacidad digital a través del currículum universitario: cursos, recursos y prácticas*. Exlibris. 5. 251-259.
- Bazerman, C. (2014). *La escritura en el mundo del conocimiento. Al encuentro de nuestra voz en la escuela, la universidad, la profesión y la sociedad*. Verbum. 9, 9. 23-35. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/314348233_La_escritura_en_el_mundo_del_conocimiento
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. Conferencia Seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. 12/11/2005. Recuperado de: <https://bibliodiarq.files.wordpress.com/2016/11/carlino-p-la-escritura-en-la-investigacion3b3n.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
- Castagno, F., Dennler, M., Figueroa, P., Piretro, A. & Rodríguez, C. (2014). *Jóvenes y entornos virtuales: la configuración del oficio de estudiante en los primeros años de la carrera de Comunicación Social*. IV Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentinas. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis.
- Castagno, F., Orellana, M., Avila, X., & Pinque, G. (2016). La escritura como experiencia de transformación en la Universidad Nacional de Córdoba. En C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette & J. Garufis (Eds.) *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (pp. 25-31). Córdoba: Universidad



Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>

Castelló, M. & González, L. & Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: El impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*. 247. 521-537. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2010/11/247-06.pdf>

Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Revista científica de estudios literarios y lingüísticos (Jornaler@s)*. 3, 3. 154-164. Recuperado de: http://www.fhycs.unju.edu.ar/documents/publicaciones/revistas/jornales3/012-Art_Colombo.pdf

Navarro, F. (2013). Comunidad de práctica, comunidad de aprendizaje, comunidad discursiva, cultura disciplinar. En Fernández-Figares, M. C. y Martos Núñez, E. (Eds.) *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 145 - 149). España: Ed. Santillana y Red Internacional de Universidades Lectoras.

Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura. En: Navarro, F. (Eds.) *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.

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



- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez y C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão V., Moritz, M.E., Narváez Cardona, E. y Bazerman C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. pp. 78-99. *Revista Signos*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.



El rol de la escritura en la extensión universitaria.
Reflexiones situadas

Mariela Edelstein

María Fernanda Levis

Mateo Paganini

Pía Reynoso

MARIELA EDELSTEIN

Licenciada en Comunicación Social. Secretaria de Extensión y Relaciones Institucionales de la UPC. Docente de la Universidad Provincial de Córdoba y del Profesorado de Educación Física del Instituto Juan Mantovani.

CE: marielae@upc.edu.ar

MARÍA FERNANDA LEVIS

Licenciada y profesora en Psicopedagogía. Doctoranda en Psicología (USAL). Docente en la Licenciatura en Psicopedagogía y parte del Equipo Profesional Interdisciplinario FES-UPC. Directora del Proyecto de Extensión de la UPC “Narraciones Colectivas”.

CE: mfernandalh@hotmail.com

MATEO PAGANINI

Licenciado en Psicología, doctorando en Letras (UNC). Docente en la Universidad Provincial de Córdoba. Codirector del Proyecto de Extensión de la UPC “Narraciones Colectivas”.

CE: mateopaganin@gmail.com

PÍA REYNOSO

Diseñadora gráfica. Docente en la Universidad Provincial de Córdoba. Coordinadora de la Editorial Universitaria UPC. Forma parte de la editorial *La Vacadragón*, que se propone dar voz al diseño de Córdoba y experimentar con procesos colectivos y colaborativos de producción.

CE: mariapiareynoso@gmail.com

Palabras clave

Extensión universitaria

Variantes de la escritura

Universidades latinoamericanas

Resumen

El sector marginal que históricamente ocupó la extensión universitaria, en relación a la docencia y la investigación, nos lleva a reconsiderar la escritura extensionista en función de los distintos modelos que caracterizaron su desarrollo en Latinoamérica y a plantear modos de escritura que permitan romper la clásica dicotomía entre conocimientos académicos y saberes populares, para configurar espacios de producción, edición y publicación con lógicas de identidad extensionista, como así también a posibilitar que los distintos interlocutores sociales, que participan en el vínculo extensionista, puedan recuperar sus experiencias y prácticas de escritura acordes a los procesos que se desarrollan en los territorios.



La Extensión universitaria por lo general está relacionada con prácticas y quehaceres específicos en contextos determinados, que pocas veces quedan reflejados en escritos académicos. La escritura en relación a esta función sustantiva de la educación superior, está asociada con la búsqueda de financiamiento y la elaboración de proyectos preformateados en su estructura textual. Sin embargo, estas experiencias son consideradas como significativas en la formación integral de las y los estudiantes.

Las vivencias son intensas, los registros, polisémicos y comúnmente apelan a formatos audiovisuales: fotografías y videos abundan como representaciones de las actividades y proyectos. En ese mismo sentido los congresos y jornadas de extensión universitaria están centrados en relatos y presentaciones que dan cuenta de las múltiples y variadas experiencias extensionistas de equipos de cátedra, docentes y estudiantes¹, mientras que las reflexiones que se comparten en torno al rol de la extensión en educación superior y los enfoques epistemológicos, metodológicos y políticos, se desarrollan en mesas de debate.

Si bien se cuenta con una tradición de escritura enmarcada en la sistematización de experiencias extensionistas, creemos necesario continuar reflexionando en torno a las posibles variantes de la escritura. En relación a la sistematización de experiencias, es importante señalar el rol que cumplen en la publicación y difusión de las mismas revistas especializadas como +E de la Universidad

1. Entre el 5 y 7 de septiembre de 2018 se llevó a cabo el último Congreso Nacional de Extensión Universitaria de Argentina en la ciudad de San Juan. Ver <http://www.rexuni.edu.ar/novedades/se-realizo-en-la-provincia-de-san-juan-el-8-congreso-nacional-de-extension-universitaria-10945>



Nacional del Litoral (UNL), y Masquedos de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN).

Por otra parte, en junio del 2018, centenario de la Reforma Universitaria, se realizó en Córdoba la Conferencia Regional de Educación Superior de Latinoamérica y el Caribe², en la cual se planteó un claro posicionamiento acerca de la educación superior como derecho de los pueblos y, en ese marco, el rol de la extensión.

Destacamos también un fragmento del documento elaborado en el marco de la CRES 2018, en el que se considera como objetivo primordial de la extensión favorecer “la formación de ciudadanos y profesionales, respetuosos de la diversidad cultural, comprometidos con el entendimiento intercultural, la cultura de paz y con capacidad para convivir y trabajar en una comunidad local y mundial” (CRES, 2018, p. 101). Esto nos invita a pensar en la extensión universitaria integrada a las instituciones y su razón de ser en la sociedad de la que forman parte, no solo como acciones específicas y aisladas de la vida cotidiana institucional. En contraste con este reconocimiento se puede observar que el presupuesto y las dedicaciones, en las universidades, están destinados en su gran mayoría a la docencia y la investigación. La extensión queda así situada en los márgenes, se relaciona con el tiempo libre o las “actividades de sábados por la tarde” por fuera de las responsabilidades formales. Si bien la extensión no ocupa un porcentaje significativo en la vida académica, se le atribuye un alto valor en los trayectos formativos de estudiantes y docentes; aunque no se exija la elaboración de ar-

2. Se puede leer el informe general de la Conferencia en la página del IESALC: <http://www.iesalc.unesco.org/2018/12/13/informe-general-de-la-cres-2018/>

títulos para avanzar en una carrera extensionista, se reconoce que, de acuerdo con una investigación realizada por Daniel Mato (2013): “...la participación en la resolución de necesidades sociales contribuye a que las universidades mejoren tanto su labor de generación de conocimientos, como las de la formación profesional que ofrecen” (p. 39).

La extensión universitaria es considerada, en el contexto de las universidades públicas, como una de las funciones esenciales que, conjuntamente y de manera integrada con la investigación, la docencia y la gestión constituyen los pilares básicos sobre los que se construye un modelo de universidad democrática y comprometida socialmente, en su permanente búsqueda hacia la excelencia, pertinencia y equidad social. De las profundas reflexiones y múltiples instancias de análisis y debates acerca de los roles y funciones de la Universidad y la relación con su medio social originadas en el Sistema Universitario de la República Argentina en los últimos años, podemos destacar que en el Plan Estratégico 2012-2015 de la REXUNI³ sus miembros propusieron el siguiente concepto de extensión:

Entendemos la extensión como espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte. Este ámbito debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la Educación Superior: la democratización social, la justicia social y el derecho a la educación universal [...] se materializa a través de acciones concre-

3. Red de Extensión Universitaria de Argentina, conformada por la autoridad específica de cada universidad pública miembro del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) <http://www.rexuni.edu.ar>

tas con organizaciones sociales, organizaciones gubernamentales y otras instituciones de la comunidad, desde perspectivas preferentemente multi e interdisciplinarias [...] Las acciones de extensión deberán desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógico entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa [...] La extensión contribuye a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales, integra las funciones de docencia e investigación, y debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares. (CIN, 2012)

Este modelo plantea a la extensión (Gezmet, 2014) desde una concepción de la universidad como institución democrática, crítica y creativa que procura la democratización del saber y asume la función social de contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad, de aportar no solo al crecimiento cultural, sino también a la transformación social y económica y con ello a su propia transformación a partir de un diálogo interactivo y multidireccional con los diferentes actores involucrados en la relación.

En esta línea es importante también tener en cuenta que para asumir una tarea de innovación a partir de la extensión se deben considerar tres procesos emparentados pero diferentes: su curricularización, la integralidad como criterio rector del diseño, implementación y evaluación de las prácticas universitarias, y la territorialización de la universidad como modelo de gestión (Bruno, 2016).

Un punto de partida necesario para esta reflexión reside en preguntarnos por los modos en que entendemos la extensión universitaria y los supuestos epistemológicos desde los cuales nos situamos para hacerlo. Siguiendo a Tommasino y Cano (2016a), podemos

señalar que en el desarrollo histórico de la extensión universitaria en Latinoamérica se pueden distinguir dos grandes modelos en cuanto a concepciones de la relación universidad-sociedad: un modelo que puede denominarse “difusionista-transferencista” y otro de “extensión crítica”. Este último, ya planteado por Paulo Freire, en su ensayo pionero *¿Extensión o Comunicación?* ([1969] 1983), advertía la encrucijada a la que conduce el equívoco semántico del término «extensión» (en cuanto remite a la “transferencia” o la “entrega” de saberes académicos a la comunidad); y también la clara distinción de roles entre los portadores activos del saber y el relego de los actores sociales a meros receptores pasivos. En esta misma disyuntiva, cabe indagar la función que tendría la escritura en las prácticas extensionistas, para no convertirse en una instancia más que reproduzca esta dicotomía entre los conocimientos académicos y los saberes populares, sino en un agente transformador del campo social.

Una pista sobre el rol de la escritura en la extensión crítica nos la proporcionan Tommasino y Cano (2016b) cuando destacan que:

Al incorporar a un nuevo actor (el interlocutor social de la experiencia extensionista) y al reconfigurar el proceso educativo como proceso investigativo, participativo y transformador, la relación con el saber y con los contenidos curriculares de la enseñanza también se ve alterada. (p. 17)

Ahora bien, para que esta transformación sea posible no debería reducirse la escritura extensionista a una mera réplica de la producción textual de la enseñanza académica y de la investigación. El sector marginal que históricamente ocupó la extensión dentro

de las políticas universitarias ha llevado a emular las prácticas extensionistas según los esquemas de sectores más desarrollados en la universidad como el de la enseñanza académica o el de la investigación; y a generar, en muchas ocasiones, modelos que no son del todo fieles a los preceptos de la extensión crítica.

La variedad de escrituras y su función en la extensión

Algunos espacios curriculares de la Universidad Provincial de Córdoba, en función de los procesos extensionistas que vienen desarrollándose, han tenido posibilidad de profundizar la integración entre las tres funciones sustantivas universitarias. En el marco de la extensión crítica, dichos espacios pueden reconsiderar las concepciones instituidas y agenciarse en un movimiento instituyente, que movilice cambios culturales y profundos en los modos de hacer investigación, docencia y extensión (Kaplún, 2014). Desde esta perspectiva, se hace necesaria la revisión de las concepciones instituidas en relación al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, para reconsiderar los sentidos que otorgamos a la experiencia extensionista y emparentarla con los procesos educativos en general. En este punto seguimos a Jorge Larrosa, cuando nos advierte que una experiencia es “eso que nos pasa”:

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y «algo que no soy yo» significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. «Que no soy yo»



significa que es «otra cosa que yo», otra cosa que no es lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero (Larrosa, 2006, p. 88).

Esta modalidad compartida y colectiva de la experiencia – que Larrosa también llama «principio de alteridad» (*Ibid.*, p. 88) – es la que tenemos presente a la hora de considerar las variantes de escritura extensionista. La relación pedagógica en espacios curriculares vinculados a proyectos de extensión está mediatizada por una multiplicidad de discursos orales y escritos. A diferencia de otros objetos de estudio que conforman el plan de formación, las prácticas en territorio se presentan como un espacio de posibilidad para entablar un diálogo y para que acontezca la experiencia entre varios. De los encuentros y desencuentros con personas, grupos, colectivos, organizaciones e instituciones que habitan y recrean los territorios se producen múltiples escrituras. De un modo similar a aquello que ocurre con algunas prácticas que, por no encuadrar en las tradicionales clasificaciones de docencia e investigación, son rápidamente despachadas bajo el título de extensión, muchas escrituras surgidas en experiencias de práctica son ligeramente catalogadas como materia prima para ser elaborada. Así como la extensión crítica necesitó definir su campo desde posiciones epistemológicas y metodológicas para delimitar las prácticas que incluye, la escritura que se produce en los espacios curriculares o de prácticas vinculadas a proyectos de extensión se presenta como un conjunto de múltiples textos que invitan a reflexionar.

Los manuscritos de notas y registros de la experiencia vivida generalmente son considerados insumos para un trabajo de sistematización, bajo las reglas de la escritura académica. Los informes

que relatan o describen la experiencia fueron duramente criticados por su corto alcance en la producción de conocimientos significativos; la sistematización fue propuesta como actividad interpretativa crítica, que a través del análisis y síntesis generase conocimientos con distintos grados de abstracción, que buscaran trascender el activismo al que por mucho tiempo quedó relegada la extensión. De este modo, Jara (2019) reivindica la sistematización de las prácticas desde una postura epistemológica y metodológica, acorde a los principios de la educación popular, otorgándole a la escritura un estatuto distinto al de mera herramienta para conseguir financiamiento, o una anotación para recordar después, al punto de señalar la necesidad de prever en los proyectos de extensión el tiempo y los insumos que requieren la sistematización. En este sentido la escritura de las experiencias de extensión, bajo las reglas del pensamiento lógico y crítico, construye conocimientos comunicables que disputan su lugar y ponen en tensión el sentido de la relación entre universidad y sociedad.

La comunicación de procesos, resultados y conclusiones de las experiencias extensionistas, no solo se elabora y transmite mediante la sistematización de la experiencia vivida, sino que también puede encontrarse en una vasta producción de documentales o realizaciones audiovisuales. Fotografías, grabaciones de audio y recortes de filmaciones suelen editarse para comunicar las experiencias extensionistas; este formato cuenta con la ventaja de describir en imágenes el territorio, conjugar la multiplicidad de voces y rostros –bajo la lógica de una narrativa audiovisual– para transmitir problematizaciones, resultados y conclusiones de los mismos actores en diálogo con los interlocutores universitarios.

Si recapitulamos lo dicho hasta aquí en clave de variantes de la escritura, podría decirse que hemos diferenciado al menos dos modalidades: la escritura académica, bajo las reglas de la sistematización de experiencias según los principios epistemológicos y metodológicos de la educación popular y la escritura narrativa audiovisual. Una tercera variante suele estar contenida en las notas y registros de la experiencia y su polifonía de voces en diálogo. Esta escritura consiste en transcripciones de frases, lemas, máximas, reflexiones, narraciones o historias cortas, que pueden haber sido dichas oralmente, y luego anotadas, o bien dictadas para ser convertidas en texto escrito. Una potencia diferente guardan estas escrituras al sustentarse en una particular relación con la palabra que pone en movimiento a la lengua viva. Extraer esas palabras para codificarlas nuevamente bajo sistemas teóricos, puede parecerse, en algunos momentos, al proceso de disección, que en su afán de emular su fuerza vital termina por secar la intensidad de lo vivido. ¿Cómo recuperar esa lengua viva, sus palabras, frases y saberes en una propuesta que invite a las y los agentes de los territorios apropiarse de la práctica de escritura?

Reconsiderar, en los proyectos de extensión, las relaciones entre los agentes del territorio y la escritura podría abrir una línea al interior de la extensión crítica, que recupere los principios rectores de la práctica alfabetizadora de Paulo Freire, no para enseñar a escribir, sino para producir otros modos de escritura conjunta, que interpelen las clásicas escrituras académicas y también los formatos pragmáticos en los que se presenta la escritura.

En esta línea, la editorial de la Universidad Provincial de Córdoba inauguró la colección *En territorio*, cuyo primer título fue la

resultante de un proyecto de extensión que buscaba generar una nueva relación con la palabra a través de la escritura colectiva. En lugar de tratarse de una sistematización de la experiencia realizada exclusivamente por los interlocutores universitarios, los interlocutores sociales se convirtieron en autores del libro y publicaron sus producciones de escritura. En este sentido, la colección se propone como un primer paso para que los proyectos extensionistas reinventen sus propuestas de escritura y pongan en cuestión la clásica dicotomía entre los conocimientos académicos y los saberes populares, para configurar espacios de producción, edición y publicación con lógicas de identidad extensionista; y también, habilitar el encuentro entre los interlocutores sociales y los universitarios, en procesos metodológicos que se adapten a las características de cada proyecto y las identidades que se configuran en el devenir del encuentro, sin que sean impuestas a las resultantes materiales. Una editorial universitaria debe ser un espacio donde experimentar y sistematizar nuevas formas de edición, consumo y circulación del conocimiento, para devolverle al espacio universitario la movilidad que necesita a fin de poder anticiparse al encuentro con el territorio y comprender su pertenencia al mismo en toda su dimensión.

Sin ánimos de conclusión y con la intención de abrir a nuevos debates, diremos que frente al poco valor que tiene el trabajo extensionista en las aulas, la extensión crítica viene a dar cuenta de la multiplicidad de espacios desde los que se puede trabajar, no solo afuera y adentro—justamente se trata de desdibujar esa frontera—para que los espacios de la universidad comiencen a configurarse como un todo; que sean en sí mismos territorios, porque si no pareciera que el territorio es siempre señalado en el exterior y las configuraciones del afuera son las que valen, dejándonos exentos y

limpios de cualquier mirada crítica. El compromiso que postula la extensión crítica es reconfigurar todas las prácticas universitarias, tanto en el aula como en los diferentes espacios, para que la práctica extensionista sea un todo integral y no un conglomerado de sectores con urgencias específicas, sino un devenir conjunto.



Referencias bibliográficas

- Bruno, D. P. (2016). Curricularizar la extensión para integrar y territorializar la práctica universitaria. En *Cuadernos de H Ideas*, vol. 10, n° 10. Recuperado de: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/cps/article/view/3727>
- CIN. Plan Estratégico 2012-2015 de la REXUNI, aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en el Acuerdo Plenario N° 811/12. Recuperado de: <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/7Ac.Pl%20No%20811-12.pdf>
- CRES. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe Declaración Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/download/22610/22229/>
- Freire, P. (1983). *¿Extensión o Comunicación?* México: Siglo XXI.
- Gezmet, S. (2014). La vinculación universidad-sociedad. Modelos de extensión y características de las interacciones, en Barrientos, M. (Comp.). *Compendio bibliográfico sobre extensión universitaria*. Universidad Nacional de Córdoba, pp. 23-29.
- Guarga, R. (Coord.) A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana. Ideas fuerza del documento propositivo para el manifiesto de la CRES 2018.
- Jara, O. (2019). ¿Por qué y para qué sistematizar las experiencias de extensión universitaria? *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 9(11), 3-9. doi: 10.14409/extension.v9i11.Jul-Dic.8675



- Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios*, nº1, junio.
- Larrosa, J. (2006) Sobre la experiencia. *Aloma* Nº 19, Universidad de Barcelona, pp. 87-112.
- Mato, D. (2018). Repensar y transformar las universidades desde su articulación y compromiso con las sociedades de las que forman parte. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(9), julio-diciembre, 38-52. doi: 10.14409/extension.v8i9.Jul-Dic.7837
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016a). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. En *Revista Masquedos*. Nº 1, Año 1, pp. 9-23. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.
- Tommasino, H.; Cano, A. (2016b). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Revista Dossier - Universidades - UDUAL México* Nº 67, p. 15.
- Vergara, V. y otros (2019): *Enrosca el poema*. Córdoba: Universidad Provincial de Córdoba Ediciones.



La colección ***Discursos y Saberes*** nace de la sinergia entre una militancia y un hiato: por una parte, la militancia por el derecho a la palabra en las Universidades públicas y del interior de la Argentina –es decir, en instituciones afortunadamente cada vez más criollas, mestizas y plurales– y por la otra, el hiato numeroso y antiguo entre el adentro y el afuera, entre la academia y el territorio, entre unos y otros lenguajes. Por eso, amasada a múltiples manos e ilusiones, la colección nace con decires que mezclan voces de campos disciplinares y de claustros preocupados por compartir hallazgos surgidos en el quehacer investigativo y en la reflexión situada. Se trata de enunciados que alientan reflexiones y estrategias para promover la permanencia y el egreso de los estudiantes en educación superior, ampliando derechos mediante la toma de la palabra.

Pero no solo de palabras está hecha la propuesta editorial. También la imagen y el hipertexto protagonizan la colección, que desde el primer volumen invita a la lectura en red, al juego, al salto, de manera tal que más allá de la organización inicial, cada cual pueda diseñar la ruta de su deseo.

En esta línea, el volumen 1 ***Universidades públicas y derecho al conocimiento*** problematiza cuestiones vinculadas con el acceso, el avance y la permanencia de los estudiantes. El volumen 2 ***La***



escritura como bien social plantea la literacidad en la investigación, el aprendizaje y la extensión, como un recurso cuyo goce y ejercicio merecen una apuesta de promoción sostenida y construcción solidaria de habilidades. En el volumen 3 **El discurso profesional. Fricciones y disputas** se abordan prácticas en escenarios laborales en tanto ocurrencias que tensan la formación inicial y demandan al egresado un desempeño para el cual las instituciones no suelen preparar. El volumen 4 **Habitar el “entre”. Lugares de egresantes** reúne análisis de profesores, tesistas y graduados noveles en torno de la escritura colaborativa y los desafíos de la oralidad, con énfasis en la urdimbre de factores intelectuales y emocionales que se juegan en ese recibirse como un “pasar del otro lado”. El volumen 5 **El oficio de estudiante. Aprender en la Universidad** se centra en los géneros discursivos propios de la educación superior. Y el volumen 6 **El derecho a la palabra en el nivel superior** indaga desazones y vacilaciones de alumnos y profesores en situación de usuarios de un código a veces esquivo y demandante, y sin embargo imprescindible para dar cuenta del conocimiento: para tomarlo, para transmitirlo, para refundarlo.

En suma, desde diversas voces y perspectivas, en estos primeros seis volúmenes la colección **Discursos y Saberes** pone al rojo y sobre la mesa algunas deudas internas de la Universidad que hoy y aquí, sigue declarando en polifonía -con palabras y con prácticas- que se piensa a sí misma como una institución que no solo enseña, sino que también aprende.

Gloria Borioli



Volumen 1

Universidades públicas y derecho al conocimiento



Volumen 2

La escritura como bien social

Volumen 3
*El discurso profesional.
Fricciones y disputas*



Volumen 4
*Habitar el "entre".
Lugares de egresantes*

Volumen 5
*El oficio de estudiante.
Aprender en la Universidad*



Volumen 6
*El derecho a la palabra en
el nivel superior*





Rectora

Lic. Raquel Krawchik

Vicerrector

Dr. Enrique Bambozzi

Secretaria de extensión

Lic. Mariela Edelstein





Este libro se terminó de editar en el
mes de diciembre de 2020.
Córdoba, Argentina.

