

El oficio de estudiante. Aprender en la Universidad

Colección Discursos y Saberes



Adriana Barrionuevo
Sofía Amavizca Montaña
Miriam Eugenia Villa
Ernesto Pablo Molina Ahumada
Evangelina Aguirre Sotelo
Julieta Salinas
Andrea de los Ángeles Canavosio
Gabriela Sabulsky
Jennifer Cargnelutti

Prólogo
Raquel Krawchik

El oficio de estudiante. Aprender en la Universidad

volumen V

Compiladora del libro: Gloria Borioli

Colección *Discursos y Saberes*

Coordinación editorial

Pía Reynoso

Equipo editorial

Nicolás Ponsone

Javier Frontera

Camila Quargnenti

Milena Barbeito

Colección Discursos y Saberes

Directora de la colección

Gloria Borioli

Editora

Ana Inés Leunda

Corrección de estilo

Ana Inés Leunda

Miriam Eugenia Villa

Archivo Digital: descarga y online

ISBN: 978-987-48214-8-5

En 2018 y a modo de coro, nacen algunos de los primeros capítulos de la colección *Discursos y Saberes* que reunió, en aquellos albores, reflexiones e investigaciones de equipos de dos instituciones: la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Provincial de Córdoba. La zona de frontera común fue la escritura de estudiantes, la oralidad de profesores, el impacto de las publicaciones en las carreras docentes, las estrategias de afrontamiento ante los exámenes, las tipologías textuales propias de las disciplinas y otras varias cuestiones que hacen al acceso a la palabra.

A partir de ese primer proyecto, dirigido por Gloria Borioli e Ivana Fantino y avalado por la Secretaría de Ciencia y Técnica y el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, surgieron vacancias y diálogos, propuestas y discusiones con diversas unidades académicas. Así, continuó avanzando la colección que, sin perder la brújula fundacional, hoy hace jugar voces y perspectivas sobre la transmisión y la circulación de los lenguajes en universidades públicas.





Índice

Prólogo

Raquel Krawchik 5

El ensayo o cómo ingresa la primera persona en la escritura académica

Adriana Barrionuevo 8

Motivación lectora en la universidad, entre la obligación y el deseo

Sofía Amavizca Montaña 31

Las ciencias del lenguaje y los géneros de formación en la Escuela de Letras (UNC)

Miriam Eugenia Villa 64

La escritura imita al arte. Experiencias en talleres para tesistas

Ernesto Pablo Molina Ahumada 96

Conferencias de escritura: una herramienta de retroalimentación

Evangelina Aguirre Sotelo, Julieta Salinas y
Andrea de los Ángeles Canavosio 120

La palabra limitada. El formato MOOC, entre campos disciplinares e intenciones pedagógicas

Gabriela Sabulsky y Jennifer Cargnelutti 147



Prólogo

Repasar este valioso trabajo en el marco de los *Discursos y saberes* nos lleva a repensar el valor de las palabras inscriptas en las diferentes dimensiones del lenguaje. ¿Decimos lo mismo cuando hablamos, leemos o escribimos? ¿Lo decimos de la misma manera? ¿Vamos hacia los mismos lugares?

Los seres humanos tenemos el don de expresarnos de diversas maneras, porque tenemos la capacidad de ampliar nuestro mundo de estas maneras.

Ludwig Wittgenstein, en su *Tractatus Logicus*, de cuya publicación se cumplieron 100 años, marcó un concepto fundacional en el marco del cual podemos inscribir las formas del habla: *Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt* (El tamaño de mi lenguaje delimita el tamaño de mi mundo).

Tan interesante como importante es que los educadores des-enmarañemos este concepto para poder construir las estrategias pedagógicas y didácticas que permitan a los estudiantes transitar por el mundo de los significados y sentidos de nuestros decires y delinear de este modo su propio mundo. Nada menos.



Así como el significado lo otorga la cultura, el saber social y el sentido se construyen con la experiencia. Una dimensión subjetiva, individual, en la que se juntan las experiencias personales en el suceder de la vida y en los diferentes espacios en los que la misma transcurre.

En cada uno de los capítulos de esta obra, se trabajó sobre las diferentes formas del habla y se compartieron investigaciones que nos ilustran sobre el modo en el que estas formas impactan, sus fortalezas y debilidades.

Imprescindible para poder detenerse a pensar, repensar y modificar lo modificable, para entrar en los profundos cambios que la vida propone. Nombrarlos, darles sentido y construir conocimiento para poder seguir indefinidamente en un mundo que permanentemente cambia, poder comprenderlo y ser parte.

Aprender a utilizarlo nos da esa posibilidad.

Los espacios educativos permiten transitar por esta experiencia ineludible y enriquecedora.

Permiten incorporar formas valiosas de expresión oral para compartir nuestros conocimientos. Permiten desarrollar habilidades escritas. Escribir. Esa maravillosa manera de lograr imprimir nuestras ideas, sensaciones y sentimientos y compartirlos con alguien diferente, que inmediatamente lo integrará a sus propias ideas, sensaciones y sentimientos, continuando la rueda de un mundo siempre cambiante.

Todo dentro del marco de la lectura. Leer y leer, dejarse llevar por lo que está escrito. Ingresar a sus maneras, incorporar las nuestras. Leer todo lo que se pueda. Todo lo que nos proponen y sentir el cambio interior que esto produce.

Luego compartirlo hablando y luego escribirlo.

De alguna manera, habremos cambiado el mundo.

Raquel Krawchik





El ensayo o cómo ingresa la primera persona en la escritura académica

Adriana Barrionuevo



ADRIANA BARRIONUEVO

Es Doctora por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). En esta misma universidad se desempeña como profesora e investigadora. También es docente en el Instituto de Formación Docente Carlos Leguizamón de gestión estatal provincial. Sus trabajos enlazan pedagogía y filosofía, específicamente haciendo foco en corporeidad, experiencia y lenguaje desde una perspectiva posfundacionalista/estructuralista. Se considera una “una activista del aula”
CE: adrianarbarrionuevo@gmail.com

Palabras clave

Academia
Primera persona
Legitimidad
Ensayo
Experiencia

Resumen

Cuando Michel Foucault se refiere a su propio trabajo con la palabra *ensayo*, habla más de una forma existencial de vérselas consigo mismo y con el mundo que de un género literario (2006). Me interesa explorar los pliegues de subjetividad implicados en tal alusión para flexibilizar el perímetro de la escritura académica que solicita la distancia impersonal de la tercera persona. Comienzo con la referencia al discurso epistemológico moderno que postula una escritura que calca los procesos y procedimientos de producción de conocimiento legítimo para luego avanzar en otros modos de relacionarnos con la escritura que vuelven sobre las marcas del nombre propio: ¿hasta qué punto se sofoca la primera persona retaceándose en el esfuerzo de justificar racionalmente cada palabra? O, dicho al revés, ¿hasta qué punto la primera persona obtura, en la exacerbación del ego, las posibilidades de construcción colectiva y comunicación del conocimiento? El desarrollo retoma y amplía temáticas e intercambios que movilizaron este escrito durante el *Taller de Habilidades Comunicativas en Espacios Académicos* de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, edición 2020.



Perforar los bordes. Planteo del problema

Los imprescindibles y las recomendaciones para el aprendizaje de la escritura académica indican claridad y precisión en definición de conceptos y en el uso de paráfrasis, construcción de razonamientos y argumentos que aseguren coherencia, neutralidad valorativa y la autoría referida en tercera persona. Quisiera hacer notar que cuando hablamos de escritura académica subrayamos aspectos formales que pueden hacerse extensivos a todas las disciplinas y que –aunque en algunas es más estricto que en otras– se presentan con carácter de innegociables, pese al reconocimiento de las particularidades de cada temática o contenidos en cuestión. Este vuelo rasante que apenas alude aspectos racionales de un proceso complejo, lento, difícil y riguroso tanto en lo que hace a la acción de investigar como a la escritura que da cuenta de este proceso, promete el detenimiento en una solicitud: el uso del pronombre en tercera persona, caracterizado por referir a alguien/algo ajeno a los interlocutores¹. Puede recomendarse también el *impersonal* para borrar la presencia implicada o el *nosotros modesto* como una forma de evitar la presunción de la obra en nombre propio.

Una excepción a aquella exigencia podría ser el ensayo académico que enfatiza el uso de la primera persona, los condicionales que hacen prevalecer el tono de pregunta, el relajamiento de los

1. La Universidad Provincial de Córdoba, en la Resolución Rectoral 0033/2021, considera válido generar “una transversalización de la perspectiva de género desde el lenguaje”, en ese sentido, no exige pero sí recomienda el uso “del lenguaje inclusivo y no sexista”. En diálogo con estas disposiciones, la publicación del Volumen 5 de la Colección *Discursos y Saberes* reafirma la posibilidad del uso de la *e no binaria*, en consonancia con la búsqueda de construir una palabra que explore y diseñe nuevos sentidos, para resignificar lo instituido y colaborar con transformaciones necesarias para la sociedad toda.

avales eruditos y la inclusión de la prosa amenizando la aridez de las formas del pensamiento científico y las formalidades de la escritura académica *sensu stricto*. El ensayo tradicionalmente se ha considerado un género literario por su tendencia a lo personal y lo creativo; sin embargo, cuando es apropiado por la academia, se suprimen los rasgos literarios que dan rienda suelta a la ficción/imaginación/transgresión/poética. En los bordes de la academia el ensayo se aprecia, no pocas veces, como un privilegio de los que, ya expertos afianzados, están habilitados para dejar de ser testigos neutros y tomar partido; o para quienes en etapa de formación o en posiciones menos consolidadas, establecemos ensambles entre los autores que leemos y estudiamos o sopesamos las teorías que nos llegan como enfoques explicativos para un campo problemático. En todo caso habría que aclarar que resulta insuficiente plantear el ensayo solamente como un texto argumentativo dirigido a convencer, a veces incluso mostrado como opuesto al texto explicativo, pues la argumentación llega a altos grados de formalidad que pueden traducirse a fórmulas lógico-simbólicas. Por otro lado, las exposiciones no están exentas de intentos de convencimiento toda vez que la demostración apela al consentimiento y la aceptación de otro que recepta ese conocimiento y que, muy probablemente, también lo enjuicia.

Quizás la diferencia radique en que la tercera persona da cuenta de que el investigador es un observador que mira desde un lugar ajeno a sí mismo: el de la comunidad científica. A la vez, es el escriba voluntariamente fiel, aunque nunca perfecto, del camino recorrido en la investigación, lo que hace considerar a la escritura como representación o signo que está en lugar de otra cosa. La pregunta que moviliza este escrito es la implicación de nuestra subjetividad

que acompaña aquellos procedimientos de pesquisa y que exceden la racionalidad que demandan los protocolos académicos con carácter imperativo para transparentar el proceso de investigación y escritura. Una subjetividad imposible de reducir a aspectos psicológicos que pretende hacerse lugar para poder-decir en la imposible escisión entre sujeto y objeto de conocimiento.

¿Hasta qué punto se sofoca la primera persona retaceándose en el esfuerzo de justificar racionalmente cada palabra? O, dicho al revés, ¿hasta qué punto la primera persona obtura -en la exacerbación del ego- las posibilidades de construcción colectiva y comunicación del conocimiento? La respuesta evita un planteo dualista que obligue a decidir entre un término u otro o a postular una suerte de *vale todo* que acabe restándole seriedad al asunto. Antes bien, la opción enlaza diferencias en un *entre* que vuelve permeable los límites perimetrales de la academia dando lugar a un yo que evoca, inevitablemente, la experiencia biográfica.

La escritura llamada académica es prescripta, anticipada, recortada y se ve posibilitada por la comunidad de expertos, hacedores de ciencia que se posicionan en perspectiva de tercera persona. Se trata de una acumulación continua de conocimientos con un horizonte inabarcable de posible investigación ulterior donde se explican ciertas cosas y se dejan abiertas regiones de interés. Siguiendo esta línea, no puede haber ninguna ciencia ni escritura de la ciencia en primera persona porque sería relativa a la subjetividad y, por consiguiente, opuesta a toda ciencia que aspire a llevar adelante una construcción lógico-conceptual para arribar a terreno seguro, libre de relativismos. No importa que tan lejos vaya la tendencia a lo objetivo o qué nivel de generalidad alcance, en cualquier

caso, implica alejarse del punto de vista subjetivo del observador, de la perspectiva de la primera persona del hacer experiencia (y no solamente experimento) del mundo.

Edición, impresión y comunicación operan, en modo ortodoxo, como un suplemento o una prótesis que *calca* el proceso y los procedimientos analíticos en las posibilidades de objetivación que caracterizan el ensayo, tales como definición de términos, división y síntesis de los conceptos, inferencias deductivas e inductivas, elaboración de hipótesis, formulación de teorías, construcción e interpretación de datos, etc. La escritura debería esforzarse por reconstruir con claridad y distinción cómo se ha llevado a cabo el conocimiento en tal disciplina, programa o proyecto. Quizás valga recordar que, en un proyecto de pesquisa, la escritura se programa para el final de la investigación con el fin de comunicar y divulgar lo realizado, así como también con la ética y la política en relación con los lineamientos epistémicos adoptados.

Juzgar como herencia canónica. Sujeto epistémico

A modo de contextualización quisiera evocar al viejo moderno Immanuel Kant, no como autor filósofo, sino como una figura que condensa la idea de universidad como razón institucionalizada, la cual llevamos grabada en la memoria como miembros de la comunidad académica (Barrionuevo, 2018). Una herencia que nace cuando la ciencia se independiza de la teología -y se establecen nuevos límites en que los fenómenos deben ser conocidos- y cuando se instituye una razón de Estado en que se afirman las libertades individuales. Ciencia, Razón y Estado se amalgaman y universalizan en la concreción de un diseño universitario en el que prima



la autonomía ante cualquier poder despótico. La correspondencia entre las capacidades o facultades de la razón y las reales, que transitamos cuando estudiamos, transmitimos o producimos conocimientos, se hace posible gracias a una arquitectura racional en la que la autonomía está esencialmente ligada a la legitimidad del saber. Más que lo que se dice de un objeto, importa la procedencia del decir, o sea, si fue generado al amparo de las leyes de la razón, de modo tal que se evite el delirio, la superstición, la arbitrariedad y la petulancia. Este es el riesgo del que nos cuida una comunidad de expertos que se determina tan racional y tan autónoma, y que hace de la neutralidad un escudo de protección.

En esta génesis, la epistemología se erige como el saber crítico que da justificaciones y las demanda a cualquier conocimiento que pretenda tener lugar en la academia: nunca sopesando doctrinas, sino actos que han de adecuarse a las formas válidas en que procede la razón. Así, más que limitarse a una disciplina, la epistemología soporta la estructura académica en la medida que esta se diseña como un espacio habitado por una razón examinadora de saberes que exige como medio de expresión un lenguaje racional universal. Quizás pueda parecer rebuscado o exagerado volver a un momento que ya lleva más de doscientos años vigente, pero si prestamos atención, advertimos que aún sobrevive con fuerza. Las evaluaciones son realizadas por tribunales que indagan, juzgan y deciden sobre la validez de los conocimientos y, si alguien evaluara conforme a cuestiones personales (religión, partido político, familia), el proceso quedaría descalificado o imputado. Este es aún hoy el procedimiento de ingreso y permanencia en la comunidad académica y, aunque en la práctica pudieran advertirse fallas o corrupciones, dicho modelo sigue funcionando como ideal regulativo.



El “lazo con Kant” está como tatuado, es la inscripción privilegiada de un privilegio absoluto, inscripción naturalizada hasta su esencia y merced a ella, en sus programas, sus valores y evaluaciones implícitas, los modos de argumentación y discusiones que autoriza, los tipos de sanción y de reproducción que codifica, los diferentes géneros de ejercicio que favorece (disertación, memoria, tesis, etc.), la retórica, el *style*, la experiencia de la lengua que ella privilegia (Derrida, 1990, p. 82. Traducción mía).

Llevamos inscripto en la piel y en el cuerpo el modo de hacer universidad: “Como es sabido, ‘el estilo-universitario’ no siempre domina solamente en la universidad. Sucede que se pega en la piel de los que dejaron la universidad, e incluso de algunos que nunca asistieron a ella” (Derrida, 1986, p. 64). El tatuaje está en la piel, entre el adentro y el afuera, en el borde, a veces ni siquiera visto por quien lo posee, y no solo en el interior. En el adentro, quien ejerza el magisterio universitario determinará en mayor o menor medida la legalidad de los saberes a modo de una “cátedra vacante” (Derrida, 1990); nominación que apunta al acto de observar un proceso epistémico, antes que una afirmación de una verdad de hecho. El punto de vista objetivo perfectamente alcanzado es una visión “desde ningún lugar” (Nagel, 1998) y esta exigencia trasciende el perímetro académico.

Cualquier tatuaje se puede borrar, raspar, volver a dibujar, aunque la marca seguramente quedará en la piel. Con esto quiero decir que no se trata de eliminar al sujeto epistémico. Se supone que, gracias al lenguaje objetivo, todo ser parlante puede acceder a la escritura institucionalizada. Se da por sentada la capacidad de leer y de interpretar, de ser instruido, lo que da lugar al derecho de acceso porque el ciudadano “puede”. Más aún, el ciudadano “debe poder”

hablar, escribir, imprimir libremente -en tanto capacidad natural a desarrollar- que en determinado momento, quizás no lo esté pero que eventualmente se logrará. Este poder-interpretar, poder-hablar, poder-escribir, pasa por la práctica de la lengua y también por la escritura; es decir, la formación pasa por el poder como competencia lingüística y epistémica. El tiempo de la formación y de la enseñanza se desarrolla entre este *ya* y este *no todavía*, entre este indicativo y el futuro o su subjuntivo. Al reconocer a un individuo como ciudadano, el Estado garantiza que su poder no permanezca solamente en términos declarativos, por ello son necesarias la pedagogía y la formación en un lenguaje universal que armonice con este proyecto de democracia.

Hacer el mapa y no el calco. Sujeto territorializado

La cuestión sería indagar las posibilidades de la escritura de perforar los contornos, ya que si es considerada una marca, es capaz de horadar los bordes en la fuerza y en la insistencia. ¿Qué tenemos para pensar/decir/escribir como primera persona que hace experiencia en un territorio, cuando la tercera persona apela a una comunidad de *ninguna parte* o se erige en una *cátedra vacante*? Deleuze y Guattari (2010) que son los que han pertrechado la idea de territorialidad, prefirieron indicar que la escritura no es un *calco* de un recorrido ya realizado a modo de mapa del proceso de investigación, sino que este mapa se hace creando, líneas rizomáticas. Es decir, con líneas capaces de desarrollarse y orientarse estableciendo conexiones/cruces/entres que generan y abren nuevos recorridos plausibles de ser transitados, a pesar de que no tengamos la certeza del trazado ya hecho. Cada vez más se reconoce que existen

diversas maneras de hablar y escribir; y que las formas convencionales de hacer y pensar la investigación pueden resultar estrechas, limitantes, acotadas. Ahora bien, ¿cómo puede la escritura, ya marcada, desempeñar una función crítica transformadora?

Me permito responder desde las diferentes capas de sentido que ingresan en un escrito dando cuenta del despliegue de subjetividad irreductible al *logos* analítico impersonal. Me apoyo en una cartografía de Michel Foucault propuesta en términos de líneas de poder y de capas de sentido en las que pueden explorarse y reconocerse pliegues de su(sub)jetividad. Este autor es afamado por dedicarse a describir los elementos sociales, culturales, históricos y discursivos que nos sujetan, pero esta vez quisiera respaldarme sobre todo, en la mirada hacia el recorrido zigzagueante de su obra en tanto proceso de escritura. Aquí, Foucault se distancia de aquella epistemología legisladora y aprecia el ensayo, más como un modo de escritura ligado a la existencia que como la caracterización de un género literario.

Construir el ego en el discurso. Sujeto semiótico

Quizás pueda resultar contradictorio o al menos llamativo que para comenzar a erosionar el modelo epistémico legitimador, Foucault recurra a un impersonal, ya que es precisamente esta tercera persona lo que venimos señalando como una pieza clave de la escritura que se ajusta al ideal de transparencia de aquella comunidad académica sedimentada. Pero hete aquí que el impersonal foucaultiano es siempre el de una opacidad que impide escribir desde la conciencia, la libertad y la voluntad en sentido pleno porque nunca vamos a sustraernos de las marcas que configuran lo que somos. Esto vale también para la literatura que podría apreciarse como un espacio

propicio para el desarrollo de la primera persona. En las narrativas en las que pudiéramos pensar que la descripción da cuenta de lo que pasa –incluso aquellas que hablan de la interioridad más plena– existen micro poderes que operan en la conformación de la autoría. Si el yo está ausente porque se mimetiza con una comunidad que aspira a una transparencia, garantizada deficitariamente por la razón, ahora se disuelve en lo que otros han dicho, casi sin poder identificar quiénes. En el anonimato o en el desconocimiento de los puntos de partida, los discursos circulan y nos contornean. Empezamos siempre desde un lugar que nos pre-existe y, en este sentido, el impersonal cumple con esta condición, no porque esté exento de poder sino, porque no puede deshacerse de él. En la conferencia “¿Qué es un Autor?” (1969) Foucault afirma que dicho sujeto, opera como una función dentro del discurso que escribe: la de seleccionar, clasificar, agrupar, delimitar, excluir o incluir, las corrientes en las que se inscribe. En un primer manuscrito de *La arqueología del saber* cuya publicación sería tres años después, Foucault habla de un pronombre sin persona como condición del discurso mismo, razón por la que este borrador también lo es en el sentido de que postula la desaparición del sujeto en el discurso de los otros, en los que el autor es más bien un *uno* anónimo.

(...) este “yo” no es la presencia de mi vida, la oscuridad de mi experiencia que hace irrupción en mi discurso y delata, de este modo, la región inconsciente de donde viene. Es una función de mi discurso, la tarea ciega que le permite existir y hablar, pero que forma parte de su tejido, en el que ocupa un punto determinado y dispone a su alrededor los elementos de aquel (...) no se trata de “mí” [*moi*], ni de mi “método”, sino de esa función que está activa en

lo que yo digo, que se puede intentar describir a partir de ahí, pero que no puede definirse independientemente de su relación con los otros discursos que le son anteriores o contemporáneos (citado en Castro, 2013, p. 34).

Obviamente, no se trata de la inexistencia del autor como sujeto, sino de avanzar en la dirección de un anonimato, un rumor... que (nos) ordena, en el sentido de disposición y también de mandatos. Importa siempre cartografiar y mirar las relaciones de poder que rigen las instituciones, sopesando nuestro lugar allí cuando nacemos, nos armamos y nos sostenemos en el texto. Y, por supuesto, determinar quiénes serán los discursos/autores/textos aliados que empoderen nuestro decir.

Hacer alianza y buscar compañías. Sujeto usuario

Un saber que se transmite en forma indirecta e impersonal tiene un poder de uso propio. Las fuentes bibliográficas son irremplazables toda vez que nos ofrecen encontrarnos con otras perspectivas; sin embargo, vale la pregunta sobre qué hacemos con ellas. Tal vez un paso que no podemos saltar es la paráfrasis o la cita textual, o sea, el decir lo que otro dijo, pues es el modo de hacer ingresar otras voces, lo cual no es poco. Una segunda posibilidad es una cuasi mimetización con ese otro, dando cuenta de cada detalle de la obra o de parte de ella. Sin desmerecer ninguna opción, me inclino por mostrar la importancia de que nuestros saberes sirvan a otros; que eso que leemos nos permita visualizar problemas y atisbar respuestas en nuestro entorno, tal vez distante y ajeno al lugar o momento en que fueron producidos esos conceptos. El sujeto usuario se anima, sin miedo al desprestigio del

utilitarismo, a realizar lecturas y escrituras des-contextualizadas; una especie de *robo* de ideas que a modo de injertos van construyendo nuestra propia escritura *collage* o *patchwork* (Deleuze, 2006, p. 234 y 2006b pp. 18 y 19). La teoría es una herramienta o instrumento que se usa según la conveniencia para aportar al problema que se prefiera construir, desarmar o arreglar:

Así es, una teoría es exactamente como una caja de herramientas. No tiene nada que ver con el significante... Es preciso que sirva, que funcione, y que funcione para otros, no para uno mismo. Si no hay personas que se sirvan de ella, comenzando por el propio teórico, que deja entonces de ser teórico, es que la teoría no vale nada, o que aún no llegó su momento (Deleuze, 2010, p. 435).

Mi discurso es evidentemente un discurso de un intelectual y como tal funciona en las redes del poder existente. Pero un libro está hecho para servir a fines no definidos por quien lo ha escrito. Cuantos más usos nuevos, posibles, imprevistos se hagan de él más satisfecho estaré. Todos mis libros, ya sea la *Historia de la locura* o *Vigilar y castigar* son, si quiere, pequeñas cajas de herramientas (Foucault, 1985, p. 88).

La escritura es el momento en que nuestra caja de herramientas conceptuales se pone en funcionamiento para dejar al descubierto los engranajes -descentramientos, deslizamientos, quebrantamientos y emisiones-, para unir, desarmar, fragmentar, seleccionar y conectar conceptos entre sí y conceptos con situaciones que, en principio, se encuentran desvinculados. Si se trata de un pensar contextualizado, importa entonces el montaje de la escena: los conceptos habitan el mundo o, mejor aún, lo hacen.

Transformar en la experiencia. Sujeto ético-poético

Aunque no expongamos necesariamente nuestra intimidad, los escritos están impulsados por un acontecimiento vivido en términos individuales. ¿Cuánto de nuestro trayecto autobiográfico aparece en nuestra escritura? Tal vez fue eso lo que nos trajo hasta esta pantalla/papel y nos sostiene en la insistencia que nos hace estar aquí, escribiendo.

A lo sumo, diría que ni siquiera busco afianzar la coherencia; diría que esa coherencia es la coherencia de mi vida. De combate a propósito de ciertos temas, es cierto: esos son fragmentos de experiencia, fragmentos de autobiografía. (...) Diría que la coherencia es estratégica. Si peleo por tal o tal otra cosa, es porque eso me importa en mi subjetividad (Foucault, 2014, p. 276).

En varios textos, tanto de Foucault como de otros autores, el peso recae en las fuerzas externas que nos constituyen. Sin embargo, esas líneas de fuerza se pliegan y se despliegan dando volumen a ese yo que -aunque rasgado, quebrado, opaco e incompleto- siempre se presenta con cierta singularidad desde la que se dice y se hace. No solamente hablamos de escritores, sino de la relación que establecemos como lectores en tanto esta relación provoca una experiencia que nos arrastra hacia otra cosa, que nos saca de dónde estamos, puesto que la experiencia no puede constreñirse a duplicar la realidad previa de quien la sobrelleva sin generar cambios en esta.

(...) me considero más un experimentador que un teórico; no desarrollo sistemas deductivos que deban ser aplicados uniformemen-



te en diferentes campos de investigación. Cuando escribo, lo hago, por sobre todas las cosas, para cambiarme a mí mismo y no pensar lo mismo que antes (Foucault, 2003, p. 9).

El disciplinamiento, cuyo modo de funcionar fue puesto al descubierto en *Vigilar y castigar*, también necesitaba ejercicios conductuales, para obtener el resultado debido de estandarización. En ese momento, Foucault se refería a ejercicios heredados de los monasterios, que implican sumisión a las normas y que homogenizan las conductas. También están aquellos que requieren, no con menos disciplina, un trabajo sobre la propia existencia que no siempre se condice con los modelos normalizados que asumimos casi sin darnos cuenta. En esta segunda acepción de ejercicios se pretende cierta virtud, apuntalada por tecnologías que hacen volver al individuo sobre sus propios pasos, interviniendo en la constitución de su subjetividad. Cuando digo virtud, no me refiero a tratar de evitar errores en el cumplimiento de la moral codificada, sino que se hace referencia a una práctica de libertad en la elaboración de un proyecto ético abriendo así un minúsculo ángulo creativo. Artistas acotados y modestos tenemos un mínimo poder para hacer de la vida una obra de arte, es decir, tener alguna autoría en lo que somos. Foucault llama la atención sobre las técnicas de formación de subjetividad como “estética de la existencia” (2010, p. 1039; 2006, pp.13-14; 2009, pp. 15-54, p. 203, p. 308). Considera la virtud contingentemente asumida y temporalmente sostenida; rehusando a imponerla a otros, pero jugándose ante otros en la adopción de un proyecto estético de la existencia: “La idea del *bios* como material para una obra de arte estética, es algo que me fascina” (Foucault, 2013, p. 59). De nuevo, la escritura no es un anexo en el que se vuel-

can los pensamientos, sino que, independizada de la función de representar, se vuelve un artificio que interfiere en el cultivo de una vida virtuosa. Llevo tatuado en mi antebrazo la expresión *epimeleia eautou* que puede traducirse como inquietud de sí, un (pre)ocuparse de/por sí mismo ¿Qué tanto nos producimos a nosotres mismos y qué tanto dejamos que las determinantes sociales, culturales o pedagógicas, o de la índole que sea, nos produzcan?

Además, en otro sentido, la experiencia propia impulsada por problemáticas que afectan nuestra vida personal, transmite una verdad que podría provocar experiencias en otros. Esto implica salir del cerco del yo como reducto privado y aventurarse en la contundente aseveración feminista que enuncia que lo personal es público/político. Las transformaciones como potencialidades de la escritura ¿son también la potencialidad del sujeto que arriesga en su propia vida individual? Refiriéndose a los efectos que tuvo la publicación de su libro *Vigilar y castigar*, Foucault dirá:

(...) es leído como una experiencia que nos cambia, que nos impide volver a ser como éramos antes, o tener el mismo tipo de relación que teníamos antes con las cosas y con los demás antes de leerlo. Esto me indica que el libro expresa una experiencia que se extiende más allá de la mía (2003, p. 17).

Ensayar, según el diccionario puede definirse como probar, experimentar, tantear, balbucear, tartamudear y, a la vez, en otra línea semántica, ejercitar, adiestrar, amaestrar. Acentúo lo primero (siempre con la aclaración de que lo segundo también puede ser conveniente porque la opción, una vez más no es contradicción excluyente) para evocar la ética y la poética como la posibilidad de *probar* los saberes académicos entendiendo que la originalidad de

lo propio implica el ensayo que enlaza el saber y el uso de ese saber conformando una experiencia de sí. La palabra *saber* se emparenta en su raíz con sabor y así, en esta significación elegida, la prueba de los saberes se desvía de la confrontación que coteja resultados para experimentarse en el tanteo, como quien degusta para elegir.

Desgovernar en el decir. Sujeto político

La crítica muestra una veta afirmativa y propositiva en el gobierno de la vida de los individuos respecto a cómo nos gobernamos a nosotros mismos y cómo queremos ser gobernados: “(...) será el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujeción en el juego de lo que se podría denominar, con una palabra, la política de la verdad” (Foucault, 1995, p. 8).

La relación que el sujeto de la enunciación establece con lo que dice se condensa en la *parrhesía*, término que podría traducirse como decir veraz o decir franco. La palabra adquiere fuerza cuando se dice en aras de una creencia que quien habla hace propia a sabiendas de los efectos de cambio, desorden o conflicto que genera en el cuerpo social. Esta relación carga las tintas en el enunciador, en tanto individuo que provoca cierto impacto en los otros, a quienes se dirige con el afán de provocar en el gobierno alguna transformación buscada (Foucault, 2009, p. 83). Esta es una actividad de riesgo porque amenaza o jaquea discursos de poder ya que el parrhesiasta se enfrenta a algo con lo cual disiente. Se necesita coraje para hablar porque la palabra dicha afecta directamente a quienes están por encima del emisor, por lo tanto, puede provocar cólera y desatar represalias sobre el parrhesiasta. De allí que decir



implique riesgo y demande coraje para afrontarlo. El coraje supone un margen de libertad porque habría una decisión del individuo, pues este bien podría no hacerlo en tanto ningún poder coactivo lo obliga a ello. Sin embargo, el énfasis no recae sobre la presuposición ontológica de la libertad sino en la disidencia respecto a lo que, paradójicamente, nos involucra, nos contiene y nos constituye. El retórico es elegido como un anti-personaje, ya que dice una verdad que no lo afecta, y por lo tanto puede argumentar a favor o en contra del mismo hecho o enunciado, sin tomar posición. Por otra parte, no se trata solamente de destrezas argumentativas o de conocimientos; sino que estos se tornan poderosos cuando se encarnan en actos decisivos, en la tramitación de un modo de vivir que ensambla la ética en una estética de la existencia.

El tema apenas queda planteado en este artículo, pero amerita hacer un recorrido por la genealogía del decir veraz para apreciar cómo la escritura es también una herramienta que empodera a quienes, en una actitud de desobediencia, se atreven a expresarse a veces tartamudeando –porque son pocas las certezas, pero alcanzan para decir lo que no queremos-. Vale también la aclaración de que no estoy hablando de un coraje que pueda conseguirse en un curso de habilidades emocionales, aquí lo que cuenta es una escritura que le habla al poder, acto que en vez de reforzar la privacidad el ego, le da la más preciada publicidad.

Personalizar el tatuaje. Sujeto empoderado

En mi pantorrilla llevo tatuada una carta del siglo XVIII que tiene como diseño a Sócrates escribiendo (quien, como se sabe, nunca escribió) y a Platón ordenándose a hacerlo (así se infiere del gesto

señalador de su dedo índice). Esta tarjeta cobró relevancia después de que Derrida la “usara” como inspiración para escribir un libro en el que echa a rodar la idea de una tarjeta postal sin enunciador ni destinatario determinado. Elijo esta otra marca para finalizar porque, como Platón a Sócrates, le hice escribir a los autores que me acompañaron lo que dijeron y, seguramente, lo que no, pues mi propia intervención ha provocado más de un desvío respecto a la originalidad textual. Si hubo calco, salió torcido. Con esto quiero decir que “usamos” a quienes amamos, nuestros maestros o simplemente a quienes escribieron antes que nosotros, para poder decir lo que nos interesa, nos afecta, nos conmueve en situaciones presentes y no solo para explicarlos o divulgarlos. Pienso también que lo mismo sucede con las múltiples aristas que presentan las situaciones presentes en las que nos involucramos, que nos “mandan”, como Platón a Sócrates, a seguir pensando y escribiendo desde la diferencia que implica el encuentro con la actualidad y los conflictos que atraviesan nuestro tiempo y lugar por minúsculo que sea.

También quiero decir, ya para terminar, que el Platón de la tarjeta replicada en mi pierna tiene un pie apoyado en un *skate*, mientras que en la antigua ilustración, no. Propongo que esta personalización de mi grabado sea una metáfora del ingreso de la primera persona en nuestros textos. En primer lugar, porque el dibujo, puesto en otro lugar, adquiere otros sentidos que tuercen el calco, a pesar de la descarada copia. También, porque evoca herencias hechas de otras que no dejan de hablarnos, aunque apenas podamos identificarlos como rumores anónimos que se filtran quebrando y reconstituyendo nuestra subjetividad. He robado de mis lecturas a quienes me prestan alianza para poder decir lo que me importa haciéndolos cuerpo en la transformación imperceptible y esforza-

da del cotidiano. Además, comparto este micro-relato porque Kant, el que me animo a decir todos llevamos tatuado, escribió alguna vez que la pedagogía ayuda, mediante la enseñanza de ejemplos, a elevar el juicio hacia la verdad y, a renglón seguido, compara la educación con las ruedas de los carritos de bebé. La comparación podría colocar al aprendiz en el lugar de minusvalía, pues el rodado del cochecito —como también podríamos pensar, la silla de ruedas— ayudan a quien no puede solo. La personalización precisamente desfigura el diseño original, y sugiere un escritor con ruedas de patineta que lo impulsan, capaz de remontar y volar por sí mismo haciendo sus propias incursiones, asumiendo preocupaciones y riesgos, transitando a su modo la experiencia de poder-decir. El tatuaje se hace en la piel, una lámina que boicotea la lógica binaria en la medida que se exhibe porosa para recibir los influjos del afuera y, al mismo tiempo, para derramar los flujos que se procesan en el interior. En analogía, podríamos pensar las delimitaciones del campo académico como una juntura no binaria que alberga al ensayo sin expulsarlo hacia otros géneros (tal vez, el literario). Porque en las indecisiones, preguntas, opacidades, incertezas, creencias se arruga el espacio liso creando letra, texto, discurso, acción sin renunciar a la episteme que da rigor a la escritura. Ya casi en las últimas letras de este escrito estoy a punto de ponerme el barbijo obligatorio para aislar mi piel del virus contaminante; una prótesis necesaria para tapar la porosidad de las perforaciones corporales. Se me ocurre que el ensayo es una forma de *desbarbajar* la academia para hacerla más respirable, paradójicamente, contaminándola con este género, el ensayo, que le viene de afuera.

Referencias bibliográficas

- Castro, E. (2013). Archivo y política. En *Michel Foucault, ¿qué es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Deleuze, G. (2006a). *Conversaciones. 1972-1990*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G. (2006b). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Deleuze, F. & Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Derrida, J. (1990). *Du droit à la philosophie*. París: Galilée.
- Derrida, J. (1995). Cátedra vacante: censura, maestría y magistralidad. En *El lenguaje y las instituciones filosóficas*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. (1986). Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. En Grisoni, D. (Comp.) *Políticas de la filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? *Daimon. Revista de Filosofía*. 11, 5-25. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/7261>
- Foucault, M. (2003a). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca.
- Foucault, M. (2003b). Cómo nace un «libro-experiencia». En *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca.
- Foucault, M. (2006). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009a). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



- Foucault, M. (2009b). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *Obras esenciales*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2014). Entrevista de Michel Foucault con Jean François y John de Wit. *En Obrar mal, decir la verdad. La función de la confesión en la justicia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Nagel, T. (1998). *Una visión desde ningún lugar*. México: Fondo de Cultura Económica.



Motivación lectora en la universidad, entre la obligación y el deseo

Sofía Amavizca Montaña



SOFÍA AMAVIZCA MONTAÑO

Es Licenciada en Literaturas Hispánicas por la Universidad de Sonora (UNISON); Maestra en Educación por la Universidad del Valle de México y Doctora en Humanidades por la Universidad de Sonora. Cuenta con la Especialidad en Habilidades Docentes por la Universidad La Salle. Es profesora investigadora en la Universidad Estatal de Sonora. Sus temas de interés son: estudios de lectura en sus diversos soportes en la universidad desde enfoques socioculturales y el diseño y rediseño curricular en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura.
CE: amavizasofia@yahoo.com.mx

Palabras clave

Lectura

Motivación

Estudiantes

Universidad

Resumen

La lectura en la universidad es tema relevante para la formación del estudiante. Esta práctica permite acceder a la información y al conocimiento generado en la sociedad; promueve el autoaprendizaje, su capacidad análisis y reflexión. La motivación es punto de inflexión para la adquisición de aprendizaje y el desarrollo de habilidades, que a su vez se relacionan con conceptos, creencias, roles que llevan al impulso de estrategias y acciones específicas. En este capítulo se presentan resultados de una investigación realizada en una universidad mexicana, en la cual se observa al estudiante inmerso en un contexto social y educativo.

Como hallazgo importante se encontró la relación entre la lectura y la escolarización de los estudiantes, gran parte de estos no se conciben como lectores. Como señala Cornelius Castoriadis (1974), lo que ocurre al interior de las instituciones tiene que ver con el capital simbólico que otorgan a esta práctica estudiantes, profesores y directivos, que se manifiesta en tareas, currículo, presupuestos, docentes, apoyo de programas; todo tiene que ver con un “imaginario individual” que al reunirse con otros ima-



ginnarios se convierte en social y encarna en las instituciones”, cuyo reto será, ser menos instituyentes y más motivadoras. (Domingo 2014).



*La lectura no tiene por qué ser una coerción tediosa,
infeliz, sino una maravillosa felicidad a partir de
estrategias creativas, cordiales y gentiles.*

Juan Domingo Argüelles

Introducción

La lectura en la universidad es y será un tema de gran importancia porque leer es una de las formas más comunes de acceder a la información y al conocimiento que se genera en la sociedad. Por medio de la lectura, se promueve el autoaprendizaje, el análisis y la reflexión. A la par de la evolución de grandes inventos de las tecnologías de la comunicación como lo son las computadoras y los diferentes dispositivos móviles, persiste la publicación de textos (impresos o digitales) como fuentes de información. Pese a lo anterior, en resultados de investigación y en la práctica educativa cotidiana, se observa que gran parte de los estudiantes universitarios leen poco o no lo que sus asignaturas y profesores requieren.

Para los docentes e investigadores, es de gran relevancia indagar en la sociedad y, de manera especial al interior de las universidades, para comprender qué es lo que está ocurriendo con la motivación lectora o la falta de ella en nuestros estudiantes y su impacto como actividad generadora no solo de aprendizaje, sino también del interés por leer otros textos que contribuyan a su formación académica, profesional y de manera especial a su formación humana.



Se llevó a cabo una investigación descriptiva, mixta, en una universidad pública mexicana, ubicada al norte del país, con el objetivo de conocer la motivación lectora de los estudiantes mediante la aplicación de una encuesta sobre sus prácticas lectoras cotidianas. El estudio se llevó a cabo en el año 2019 con una muestra de 415 estudiantes de los últimos semestres. Se eligió este grupo para verificar si su formación académica y las asignaturas cursadas hasta ese momento habían incidido de alguna manera en su motivación hacia la lectura.

Para ubicar posibles diferencias entre los estudiantes de las 17 carreras de esta universidad, las agrupamos por las áreas de conocimiento que establece en México la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Los hallazgos más significativos que se encontraron fueron:

- Poco más de la mitad de la población de estudiantes participantes de este estudio no consideraban tener el hábito de la lectura.
- Se ubicó el impacto de la lectura como un proceso de escolarización que retoma y recrea lo que ocurre en la sociedad. La motivación o falta de ella tiene un efecto importante en las prácticas lectoras.
- El 28% de los que no gustan de leer tienen problemas para concentrarse.
- Es deseable que la lectura en la universidad sea menos instituyente y más motivadora.

Conceptos importantes

Realizar un estudio en torno a la motivación lectora demanda buscar un mínimo punto de acuerdo, o sustento teórico que aluda desde cuál perspectiva abordaremos tres conceptos fundamentales para esta investigación. Consideramos que dichos términos son tres: motivación, lectura y lector; a continuación, se explicarán de manera breve.

La motivación como un proceso

Existe una amplia diversidad de abordajes sobre lo que es la motivación y cómo se percibe dependiendo de la teoría psicológica-educativa, sin embargo, para este estudio retomaremos el término motivación como:

el proceso que lleva al logro de un objetivo, implica la existencia de unas metas que dan ímpetu y dirección a la acción. La visión cognitiva lleva implícita en sí misma, que le lleva a realizar distintas tareas... requiere de cierta actividad física o mental que llevan al logro de las metas planteadas (Pintrich & Schunk, 2006, p. 5).

La motivación puede ser punto de inflexión para la adquisición de aprendizaje y el desarrollo de habilidades, que a su vez se relacionan de manera muy importante con conceptos, creencias, roles que llevan al impulso de estrategias y acciones específicas. Señala Woolfolk (1999) que los cuatro indicadores de la motivación son: “elección de tareas, esfuerzo, persistencia y logro” (p. 378). También ubica a la motivación en un contexto educativo-social la motivación es de dos tipos: la motivación intrínseca y la extrínseca, las cuales dependen del momento y del contexto.

La motivación intrínseca refiere a una actividad que en sí misma se considera valiosa, pues no depende de otros estímulos o coacciones. Tiene que ver con el deleite personal, por lo mismo es subjetiva, lo que para alguien puede ser motivador puede significar todo lo contrario para otra.

La motivación extrínseca se ubica fuera de la persona, se sustenta en incentivos externos como reconocimiento social, poder, dinero, el cumplimiento de deberes, poder reconocimiento social entre otros (Woolfolk, 1999).

Las motivaciones antes mencionadas en la realidad se relacionan con otros elementos subjetivos y volátiles como son las emociones, los estados de ánimo, la mediación y los contextos temporales y de lugar (De la Puente, 2015).

Lectura como práctica cultural y social

Al igual que el término motivación, el concepto de lectura puede tener diversos enfoques dependiendo de las teorías o modelos en los que se utiliza dicho término. Para este estudio se consideró el término lectura desde un enfoque sociocultural. Leer es una práctica cultural, un proceso comunicativo en un contexto histórico y geográfico, en el cual se decodifican e interpretan mensajes o la información de un texto en formato impreso o digital (Cassany, 2006). Por medio de la lectura se expresan ideas, pensamientos y/o sentimientos, que al llegar al lector refuerzan sus habilidades de comprensión y comunicativas.

El lector como sujeto activo y social

Pareciera ser que el término lector es el más sencillo, pero no lo es. Referirnos a un lector como la persona que realiza la acción de leer implica que en él recae el sentido, la motivación, las razones para leer o no. Definir al lector supone, incluso, como veremos en los resultados de esta investigación, un auto concepto de ser lector; pues, habrá quienes leen menos o más, por gusto o por razones académicas y dichas circunstancias contribuyen para concebirse o no como un lector. Es el individuo que encarna la pulsión, el deseo, el interés y las habilidades para entender un mensaje a través de un texto. Como señalan Mora y Villanueva (2019), para formar lectores se requiere la influencia de educadores-lectores que den valor a esta práctica en el entorno educativo y social. Al respecto Garrido (2004) señala que el lector no es el que solamente lee, sino el que lo hace por voluntad propia y ve en la lectura un gozo, que no se enseña, se contagia.

Respecto a la motivación lectora, Domingo (2014) señala la importancia de substraer de la lectura toda utilidad práctica y de discurso preceptivo que la convierte en una actividad aburrida:

El poder mágico de la lectura es lo que da su mayor atractivo a los libros ante los ojos de un niño. En otras palabras, y para decirlo con una feliz frase de Gabriel Zaid “leer no sirve de nada: es un vicio, una felicidad.” (p.36)

Cuando se despoja la lectura de su investidura de penoso ejercicio del deber, recobrará su sentido lúdico y se le verá como un ejercicio en la libertad, como una actividad libertina, propia de aliviados y no de pedantes avinagrados (Domingo, 2014).

La lectura en México, el reto de una asignatura pendiente

Para entender lo que ocurre al interior de las universidades debemos primero contextualizar en el entorno sociocultural de México. El gobierno, a través de sus diferentes niveles y secretarías, ha destinado por años grandes cantidades de recursos económicos y humanos para la alfabetización y la promoción de la lectura; sin embargo, en las diferentes evaluaciones nacionales e internacionales y en las que ha participado nuestro país en los últimos años se nos ha señalado como un país de no lectores o entre los que menos se lee (Caracas, B. & Ornelas, M., 2019).

En la última encuesta realizada y presentada por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) en 2019, se expone un comparativo en el que la práctica de la lectura entre la población de 18 y más años de edad no aumenta, por el contrario, se reduce; en los últimos cinco años, de 2015 a 2019 se observa que el porcentaje de población lectora disminuyó de 84.2% a 74.8% es decir, 10 puntos porcentuales menos.

En los indicadores de lectura, se observa una considerable diferencia entre los grupos de mayor a los de menor escolaridad, el 64.8% de los que tienen al menos un año de educación superior afirman leer por lo menos un libro en los últimos doce meses, mientras que quienes no cuentan con la educación básica concluida solo lee el 24.7%.

Pese a lo catastróficos que se pudieran asumir el panorama de los indicadores anteriormente expuestos, hay otras investigaciones que van más allá de solo los números y refieren que en México existe una representación social de que leer o ser lector lo es de libros completos e impresos. Los mismos indicadores de lectura así

lo registraban hasta 2012, año en que Conaculta, en su Encuesta Nacional de Lectura, incluye ítems en relación con los textos digitales y, como sabemos señala Cassany (2006), ese *leer de Zapping* saltando de un texto breve a otro, hace un tanto difícil su medición en indicadores numéricos. Las personas no se reconocen como lectoras, pese a que gran parte del día leen en las pantallas de una computadora o de dispositivos móviles. También ocurre que leen textos diversos, que no se han legitimado por algún canon académico o social. Por la razón que fuere, ese auto reconocimiento como lector o no lector, que inicia en lo individual se va a lo colectivo como imaginario social (Castoriadis, 1974).

Aludir a todos los indicadores numéricos anteriores se puede percibir como una postura rígida, positivista, que observa con demasiada atención el número y no la condición social en la que se ubican y funcionamos los seres humanos, pero los números pueden ser una puerta de entrada para otra reflexión. En las evaluaciones nacionales e internacionales hemos sido reprobados y como sociedad también nos auto reprobamos; pero no profundizamos en la naturaleza de los indicadores o en las amplias desigualdades de los sujetos evaluados, ya sea en el contexto nacional o internacional. Como bien señala Domingo (2010) las comparaciones son odiosas, y si nuestro país no es como Finlandia, no tendría por qué compararse con ese país, cuyas condiciones son muy diferentes a las de México.

Los profesores e investigadores de hechos sociales deben tener la sensibilidad de entender la lectura desde una perspectiva socio-cultural, es decir, como práctica humana que refiere a sujetos letrados en el campo social, mismo que se ha conformado producto

de la interrelación de dichos sujetos a través de la historia, de intereses y de recursos propios. (Bourdieu, 1997).

Lectura en la universidad, una práctica social

Al llegar a la universidad cada estudiante trae tras de sí una historia académica en la cual la lectura ha ocupado un sitio como parte de su capital cultural. Esas historias, algunas muy buenas, otras no tanto; fallas o aciertos de un sistema educativo público, con pocas o inexistentes bibliotecas o programas de lectura; en gran parte dependiendo incluso de la educación por el tipo de escuelas a las que asistieron o de los profesores que les formaron.

Para esta investigación se indagó en la conciencia, en las voces de los estudiantes participantes por medio de varias preguntas. La primera pregunta fue si consideraban tener el hábito de la lectura, a lo que el 44.1 respondió sí y el 55.9%, no. Esta respuesta, nos expresa que poco más de la mitad de los alumnos encuestados no se conciben como lectores (ver figura 1). En las siguientes respuestas se entienden algunas de las razones por las cuales no consideran tener el hábito de la lectura.

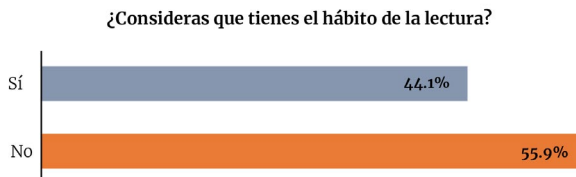


Figura 1. Elaboración propia a partir de la investigación

Como se puede observar en la figura 2, solo el 24.1% expresa leer por gusto, mientras el 30.4% lo hace por razones académicas y el 45.5% por ambas razones; es decir, el 75.9% no puede decir que lee por mero gusto.

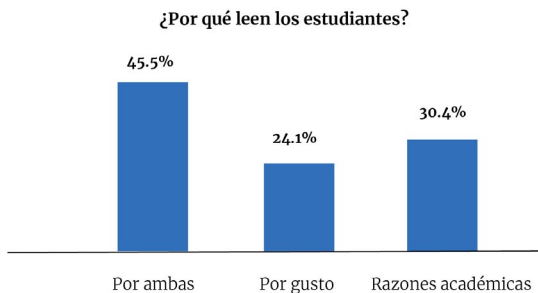


Figura 2. Elaboración propia a partir de la investigación

Resultó interesante indagar si había diferencias significativas o sutiles entre áreas de conocimiento. Como se observa en la figura 3 se detectó que los estudiantes de Ciencias Naturales y Exactas se suponen más lectores, en segundo lugar, están los estudiantes de las áreas Económico Administrativas y, en tercer lugar, se ubicaron los alumnos de Ingenierías y Tecnologías. A decir de ellos mismos, los menos lectores fueron los alumnos del área de Servicios y Humanidades, entre los que se incluyen los alumnos de la carrera de entrenamiento deportivo, la cual tiene una gran cantidad de asignaturas, cuyo contenido es más práctico que teórico.

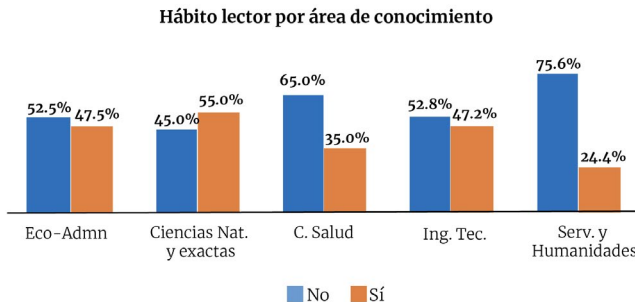


Figura 3. Hábito lector por áreas de conocimiento. Elaboración propia a partir de la investigación.

Se destaca el hecho de que quienes se reconocían como menos lectores fueron los estudiantes del área de Servicios y Humanidades y los más lectores fueron los del área de Ciencias Naturales y Exactas. Se les pidió que expresaran las razones por las que leían: el 24.1% expresó leer solo por gusto, el 30.4% por razones académicas y 45.5% por ambas razones.

Esas preguntas se analizaron por áreas de conocimiento. En este sentido, el mayor porcentaje de lectores por gusto o por motivación intrínseca se ubicó en el área Económico Administrativa con 29.2%. En la figura 4, se puede apreciar que las dos áreas de conocimiento que más leen por razones académicas (Servicios y Humanidades y Ciencias de la Salud), son también las que menos leen por gusto, aquí se observa lo que señalan Pintrich y Schunk (2006), cuando la motivación extrínseca se convierte en un tipo de obligación, decrece la motivación intrínseca. Domingo (2014) señala que la escolarización de la lectura desde la infancia ha sido el origen

del rechazo de la “desmotivación” a la lectura y en la universidad no debe ser distinto, a nadie le gusta sentirse obligado a hacer algo.

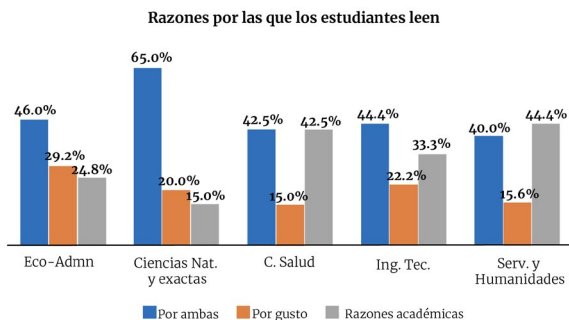


Figura 4. Razones por las que leen los estudiantes universitarios. Elaboración propia a partir de la investigación.

Del 44.1% de los estudiantes que se conciben como lectores, el 38.8% mencionó que el motivo es por gusto; el 17% porque no les cuesta trabajo, es decir, les parece una actividad fácil; casi la misma proporción señaló que leen con frecuencia, es decir, que para estos estudiantes la lectura constituye una actividad muy probablemente por razones académicas, pues nuestro grupo de estudio son estudiantes universitarios.

Si profundizamos un poco en estos datos, podemos observar que hay una motivación por la lectura en casi la mitad de los es-

tudiantes de la universidad, sin embargo, una mayor proporción expresa que no le gusta leer, el 28.4% porque se le dificulta concentrarse y el 25.8% declara leer por necesidad, solo lo pedido por la escuela.

Estos indicadores señalan dificultades para lograr la concentración (que puede ser por falta de habilidades o técnicas de lectura hasta por falta de interés o motivación intrínseca) de la lectura, al igual que todas las habilidades que se desarrollan o perfeccionan con la práctica.

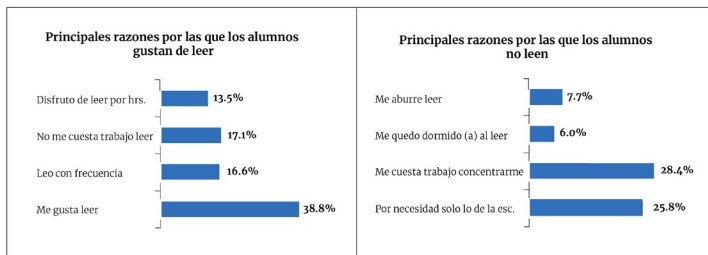


Figura 5. Principales razones por las que los alumnos gustan de leer. Elaboración propia a partir de la investigación.

Figura 6. Principales razones por las que los alumnos no leen. Elaboración propia a partir de la investigación.

Se les preguntó a los estudiantes qué tipo de lecturas prefieren. En primer lugar, el 44.3% señaló que gustan de leer cuentos y novelas, en segundo, el 36.1% mencionó los libros de superación personal y, en tercer lugar, mencionaron las revistas propias de su carrera.

Como podemos observar, la mayoría de los textos preferidos se relacionan con lo visto o aprendido durante su trayectoria en la

escuela. Todos los libros de lectura en la educación básica contienen textos literarios, desde los más sencillos hasta otros más complejos, de tal forma que se establece desde un inicio la relación lectura - literatura, es decir que los textos literarios forman parte de su elección y estas lecturas han sido aprobadas por el canon del sistema educativo mexicano.

También se destaca el gusto por los textos de superación o autoayuda, obras que se ponen de moda en el entorno social, por la promoción de editoriales y autores. Cabe señalar que varios de los alumnos mencionaron que les gusta leer otro tipo de textos como biografías, historia, entre otras, pero en menor incidencia. Estas preferencias también se observan en los indicadores de lectura registrados por el INEGI en el año 2019.

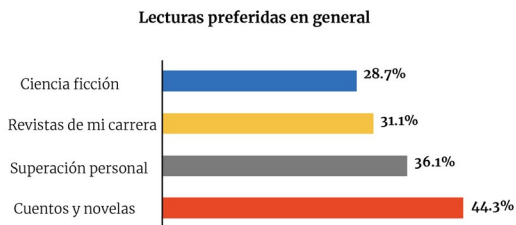


Figura 7. Preferencias lectoras en general. Elaboración propia a partir de la investigación.

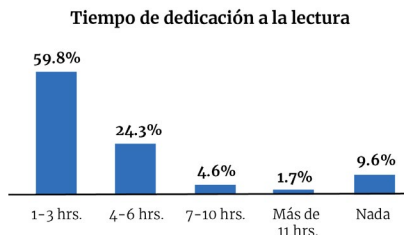


Figura 8. Tiempo semanal dedicado a la lectura. Elaboración propia a partir de la investigación.

Aludiendo a los cuatro factores de la motivación que señala Woolfolk (1999) (elección de tareas, esfuerzo, persistencia y logro), podemos considerar dentro del esfuerzo y persistencia el tiempo de dedicación semanal a esta actividad. Se destaca como dato importante que casi el 60% de los encuestados lee de una a tres horas semanales, el 24,3% lee entre cuatro y seis horas y 4,6% lee de siete a diez horas semanales.

Justo en estos indicadores se puede observar que los estudiantes leen más de lo que ellos mismos expresan. Si la mayoría lee de una a tres horas semanales, sería un promedio aproximado de 120 minutos en los cinco días de clase, que da un promedio de 24 minutos diarios de lectura: tiempo insuficiente para hacer las tareas e investigaciones de las seis asignaturas que cursan en promedio, eso sin considerar que puedan leer artículos o algún tema de interés en Internet. La otra opción pudiera ser que no hicieran sus tareas, pero usualmente los alumnos de los últimos semestres

llegaron a ese nivel porque si se dedican a hacer tareas y estudian para sus evaluaciones.

También resalta otro dato: casi un 10% menciona no leer nada, lo cual es materialmente imposible cuando se es estudiante universitario de ese nivel. Más bien considero que al no concebirse como lectores y leer “obligados”, piensan que leen menos, o simplemente no cuentan como lectura lo leído o consultado para sus tareas.

Sabemos que los estudiantes de las distintas áreas de conocimiento presentan características disímiles en algunos aspectos y similares en otros, por ello nos interesó indagar en el tiempo semanal dedicado a la lectura por áreas de conocimiento.

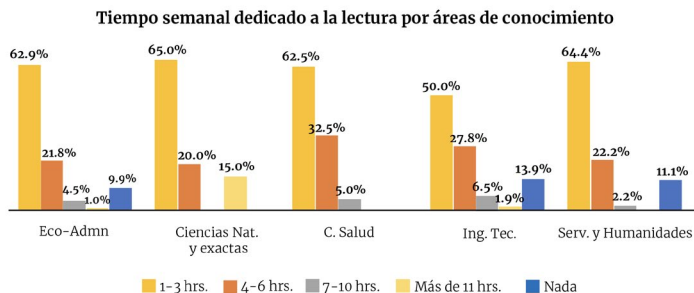


Figura 9. Tiempo semanal de dedicación a la lectura por áreas de conocimiento. Elaboración propia a partir de la investigación.

Se observa coincidencia en el tiempo destinado a la lectura, de una a tres horas alrededor del 60% de los estudiantes, excepto en los estudiantes de las ingenierías, ya que leen ese tiempo solo el 50% de los estudiantes encuestados. Las diferencias más importantes se localizan en los grupos de estudiantes que mencionan leer de cuatro a seis horas, en este sentido los que dedican a leer en este rango horario son los estudiantes de ciencias de la salud, con 32.5%.

Cualquier estudio mixto o cuantitativo de la lectura que se precie de serlo, debe incluir la cantidad de libros leídos, aunque la realidad es que nuestras prácticas lectoras en gran medida las conforman capítulos o fragmentos de libros, artículos, documentos en línea, reflexiones, reseñas, presentaciones, nuevas formas de escritura (hipertextos¹) entre otros.

Como se puede observar en las figuras 10 y 11, un mayor porcentaje de encuestados (los que dijeron haber leído de uno a dos libros el año pasado) señala que la cantidad de libros leídos por gusto es casi diez puntos porcentuales menor a la cantidad de libros leídos por obligación.

Estos datos pueden señalar que en ese momento de su vida académica es más común leer por obligación que por gusto. Los mismos docentes, por nuestros deberes laborales hemos caído en esa dinámica de la “obligatoriedad” y tenemos varios libros pendientes de leer cuando la cantidad de trabajo nos lo permita, es decir postergamos nuestro placer o gusto, por lo que “se debe” hacer; sin duda, ese principio permea nuestra práctica docente.

1. El hipertexto supone una literatura interactiva. Se sabe que el hipertexto es un conjunto formado por varios textos y documentos “no jerarquizados, no secuencial ni lineal, que se unen entre sí por enlaces o links, que el lector puede activar y acceder de manera rápida a cada uno de los elementos constitutivos del texto en un ambiente virtual” (Vilariño, 2006, p. 21).

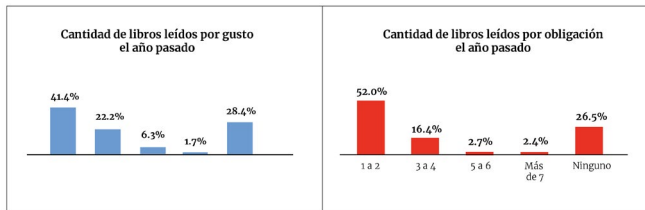


Figura 10. Cantidad de libros leídos por gusto. Elaboración propia a partir de la investigación.

Figura 11. Cantidad de libros leídos por obligación. Elaboración propia a partir de la investigación.

En México, la formación lectora se ha atado a la escolarización, lo cual es un arma de doble filo; por un lado, sistematiza, homologa programas, recursos y textos; pero, por otro lado, es instituyente, canónica, impone modelos, formatos, estrategias y materiales, como si todos los lectores fuesen iguales, normaliza lo que no es normal. En algún momento de ese trayecto simbólico entre la educación básica² y la superior perdemos al lector. En otras investigaciones lo observamos, nuestros informantes de niños fueron lectores ávidos, imaginativos, al crecer pierden el placer de la lectura, pues se ven precisados a leer textos que no eligieron y que tal vez ni les interesan (Amavizca, 2016).

El 68.4% de los estudiantes mencionó que sus profesores de educación básica les motivaron a leer, con textos buenos dijo el 32%, con entusiasmo por parte de los docentes hacia la lectura, 32% y con programas específicos de fomento a la lectura 18.1%.

2. En México la educación básica incluye tres años de educación preescolar, seis años de primaria y tres de secundaria, es gratuita, laica y obligatoria (Secretaría de Educación Pública 2017).

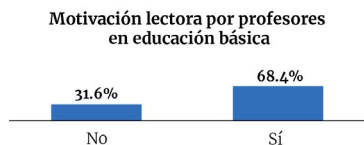


Figura 12. Motivación lectora por los profesores de educación básica. Elaboración propia a partir de la investigación.

Como señalan Granado y Puig (2014),

Formar lectores requiere docentes con una relación personal con la lectura, lo cual influye en el tipo de prácticas de educación lectora que ofrecen en su aula y, por otro, en las creencias que sobre el valor de la lectura mantienen y transmiten a sus estudiantes (Citado por Mora & Villanueva, 2019, p. 5).

Pese al generalizado uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC), el 49.6% de los encuestados prefiere leer libros impresos, sin embargo, para hacer tareas escogen utilizar Internet. En esta elección se observa una noción de lectura: para leer por gusto se eligen libros impresos, porque para ellos responde a su idea de que eso es leer por gusto, no obligados por las tareas escolares o por la autoridad impuesta por un docente. Los indicadores anteriores coinciden con lo que ocurre en la sociedad mexicana, según el INEGI (2019) la lectura de libros digitales aumentó de 5.1% del 2015 a 12.0% en 2019, sin embargo, casi el 90% de los lectores de libros, revistas y periódicos gustan de leer en medios impresos.

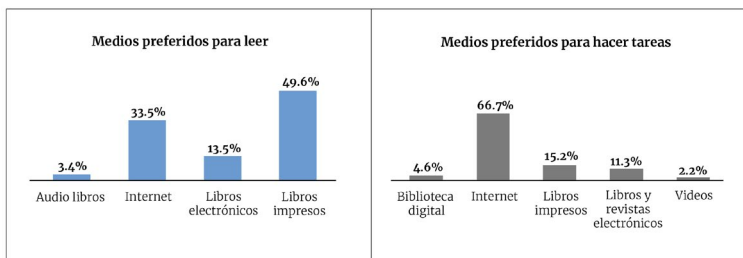


Figura 13. Medios preferidos para leer. Elaboración propia a partir de la investigación.

Figura 14. Medios preferidos para hacer tareas. Elaboración propia a partir de la investigación.

Gran parte de las investigaciones sobre comportamiento lector o de indicadores de lectura incluyen la pregunta ¿cuántos libros hay en tu casa? La intención de esta pregunta es conocer si en el entorno del hogar hay un lugar para los libros, debido a que, por alguna razón o intención, dichos textos fueron llevados por quienes viven en ese lugar. Pueden significar libros leídos, releídos, usados, regalados, comprados o simplemente porque alguna vez hubo la intención de leerlos.

Los libros en casa materializan, aunque no necesariamente lo concretan, la intención o el deseo de leer. Como se puede observar en la figura 15, casi el 60% de los estudiantes encuestados tienen máximo 10 libros en casa y si relacionamos este dato con sus hábitos de lectura vemos que hay coincidencia, pues son 55.9% los que no consideran tener el hábito de la lectura. Pocos libros en una casa pueden expresar un entorno familiar poco afecto a la lectura.



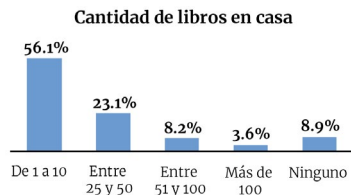


Figura 15. Cantidad de libros en casa. Elaboración propia a partir de la investigación.

También se indagó en torno a las temáticas de los libros que había en sus casas. Como se puede apreciar en la figura 16, el 50.6% dijo que los materiales de lectura de sus casas eran de contenido académico; 41.7% señaló temáticas de superación personal y 36.9%, expresó que eran de contenido religioso. Estos resultados no difieren de los mencionados en la encuesta de lectura realizada por el INEGI y en dichos datos observamos la escolarización de la lectura, en el sentido que se le confiere como una forma para aprender, de superarse y de leer literatura. Esta orientación que el sistema educativo mexicano da a la lectura en la educación oficial la podemos reconocer quienes fuimos educados en el sistema público y, también, al revisar los libros de texto gratuitos proporcionados por la SEP en México. Podemos percibir que gran parte de los contenidos de los textos tienen propósitos educativos y formativos, no tanto de lectura por placer.

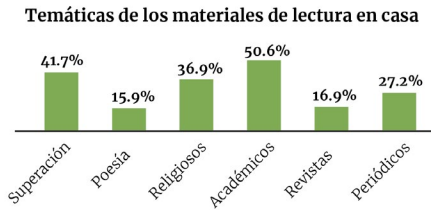


Figura 16. Temáticas de los materiales de lectura en casa. Elaboración propia a partir de la investigación.

Se cuestionó a los estudiantes sobre la cantidad de lecturas solicitadas por las asignaturas específicas de sus carreras: el 46% mencionó que siempre tienen demandas de lectura, 33.3% dijo muchas veces y un 19.5% señaló que ocasionalmente (Ver figura 17).



Figura 17. Frecuencia con la que las materias de las carreras demandan leer. Elaboración propia a partir de la investigación.

Se decidió indagar por áreas de conocimiento para observar si existían diferencias significativas. Como se puede notar en la figura 18, los estudiantes que mencionan leer más son los del área



de las Ciencias de la Salud, 80% así lo señalan. En segundo lugar, se ubican los estudiantes de Ciencias Naturales y Exactas y en tercer sitio están los alumnos de las áreas Económico Administrativas.

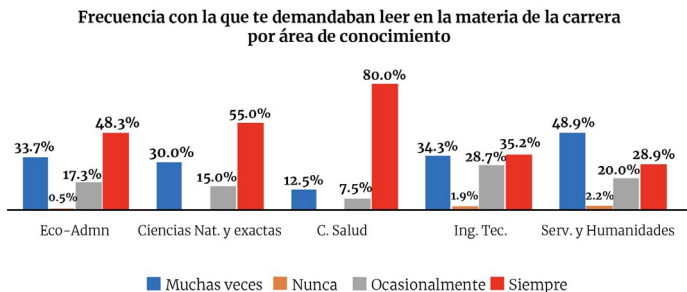


Figura 18. Frecuencia con la que las materias de las carreras demandan leer. Elaboración propia a partir de la investigación.

Por otra parte, respecto a la materia de Fomento a la lectura³, se les preguntó a los estudiantes si se les requería leer en dicha asignatura, a lo que el 63.9% señaló que siempre les demandaban leer y el 24.1% dijo que casi siempre (Ver figura 19).

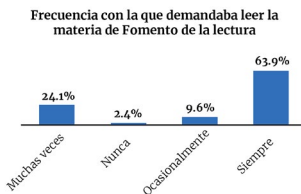


Figura 19. Frecuencia con la que demanda leer la materia de Fomento a la lectura. Elaboración propia a partir de la investigación.



Se les preguntó si la signatura de Fomento a la lectura reforzó su gusto por leer, a lo que el 67.7% respondió sí y el 32%, no (Ver figura 20).

La materia de Fomento a la lectura ¿reforzó tu gusto por leer?

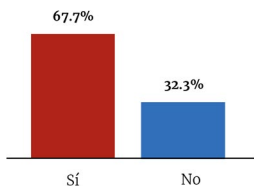


Figura 20. Frecuencia con la que demanda leer la materia de Fomento a la lectura. Elaboración propia a partir de la investigación

Se indagó sobre posibles diferencias en el reforzamiento lector por áreas del conocimiento y se detectaron discrepancias significativas: los que se dijeron más motivados, con 73.3% fueron del área de Servicios y Humanidades, con una diferencia de 28 puntos porcentuales respecto al 45% de los alumnos del área de Ciencias Naturales y Exactas. Habría que recordar que estos estudiantes de Ciencias Naturales y Exactas que señalaron menos motivación por la asignatura de fomento a la lectura son quienes, en mayor porcentaje, consideran tener el hábito de leer (Ver figura 3).

Las diferencias en la motivación o reforzamiento por la lectura pueden deberse a que ellos se formaron el hábito de leer con la prác-

3. La asignatura Fomento a la lectura se imparte en esta universidad como parte de la formación integral a los estudiantes de todos los programas educativos de licenciatura para desarrollar en los estudiantes el gusto y el hábito por la lectura a partir de la práctica de la misma (pregrado).

tica misma, por el rigor de las asignaturas que cursan, o simplemente desde su ingreso a la universidad ya traían habilidades lectoras desarrolladas.

En otros casos, las diferencias por áreas de conocimiento pueden deberse a que tienen distintos profesores y ellos utilizan estrategias y actividades. También pueden establecer divergencias los horarios, espacios y los materiales seleccionados para leer. Como docentes sabemos que un texto o estrategia muy efectiva con un grupo de estudiantes, puede no serlo con otro, lo que es cautivador para unos, puede ser muy aburrido para otros; como menciona Domingo (2014) el problema de los sistemas y la sociedad escolarizada es que no puede atender el proyecto vital de todos los individuos.

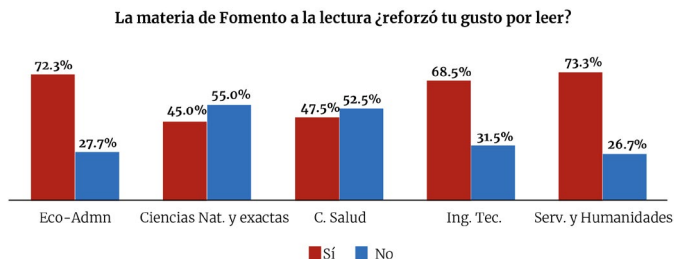


Figura 21. Frecuencia con la que la materia de Fomento a la lectura les demanda leer por áreas de conocimiento. Elaboración propia a partir de la investigación.

En una pregunta abierta se pidió a los estudiantes encuestados que dieran recomendaciones a los profesores y directivos de la universidad para promover la lectura entre los estudiantes. Por la naturaleza abierta de la pregunta no era posible analizarla de manera cuantitativa, así que utilizando el programa Nvivo se observaron

las respuestas que se muestran en la figura 22. En dicha figura por la frecuencia de las palabras se determina el protagonismo de las mismas. Como se puede ver, al centro de la nube de palabras se ubica como principal protagonista la palabra libros, lo cual nos hace identificar que los estudiantes participantes del estudio establecen una relación semántica entre libros y lectura.

Posteriormente, se observan dos palabras: lecturas e interés, es decir, los estudiantes recomiendan se incluyan lecturas, temas de interés y actividades que sean motivantes para ellos. La palabra motivación aparece varias veces con distinto protagonismo, de lo cual podemos interpretar la importancia que para ellos tiene. Los estudiantes confieren a directivos y profesores la capacidad para promover la lectura entre los estudiantes, de nuevo observamos el efecto de la escolarización en ellos. Están acostumbrados a que las decisiones académicas y administrativas las toman los directivos y los profesores. Estas disposiciones provienen de las ideas y pensamientos de los responsables de la educación en ese momento y con ello replican esquemas sociales, modelos establecidos que en ocasiones no están acordes a las realidades de su época y entorno.

Como señala Castoriadis (1974) la alienación y lo imaginario social establecen una red simbólica que expresa y se encarna en la materialidad de la vida social. El concepto de lectura en las universidades de alguna manera reproduce el imaginario central de la sociedad y responde a los símbolos o valores que la sociedad le confiere.

Se detectó que poco más del 50% de los que no leen, gran parte de ellos tiene dificultades para concentrarse y leen solo lo que les demandan en la escuela.

Pese al exponencial crecimiento de la lectura en medios digitales gran parte de los estudiantes para leer prefieren los textos impresos y para hacer sus tareas, el Internet.

Entre las lecturas preferidas están la literatura y los libros de superación personal. Podemos decir que dichas preferencias provienen de la costumbre escolarizada de leer textos literarios o de la inherente necesidad del ser humano por conocer realidades alternas, sean estas reales o imaginarias. Por ello, la escuela y sus docentes deberán poner mayor atención a esos gustos para potenciar la motivación intrínseca de los estudiantes.

Finalmente, podemos decir que al interior de las universidades los estudiantes, profesores y directivos, cada quien desde su perspectiva, le asignan un valor, un capital simbólico a la lectura y ese lugar se le otorga en la prioridad para aprender, hacer las tareas, los diseños curriculares, la asignación de presupuestos, las cargas a los docentes, el apoyo de programas. Todo, como señala Castoriadis (1974, p. 114), tiene que ver con un “imaginario individual que al reunirse con otros imaginarios se convierte en social y se encarna en las instituciones”, las cuales deberán tener como reto importante, ser menos instituyentes y más motivadoras, para lo cual se requiere sensibilidad, creatividad y gentileza (Domingo, 2014).

Referencias bibliográficas

- Amavizca, S. (2016). *Habitus y representaciones sociales en la formación lectora de los estudiantes universitarios*. México: Universidad Estatal de Sonora.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI.
- Caracas Sánchez, B. & Ornelas Hernández, M. (2019). *La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA*. Perfiles educativos, 41(164), 8-27. <https://dx.doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087> (sin acceso).
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. España: Anagrama.
- Castoriadis, C. (1974). *La institución imaginaria de la sociedad*. Francia: Tusquets.
- De la Puente Arbaiza, L. M. (2015, tesis inédita). *Motivación hacia la lectura, hábito de lectura y comprensión de textos en estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima*. <https://core.ac.uk/download/pdf/143615059.pdf>
- Domingo, J. (2010). *La letra muerta*. México: Océano.
- Domingo, J. (2014). *¿Qué leen los que no leen?* México: Paidós.
- Garrido, F. (2004). *El buen lector no nace, se hace*. México: Ediciones del Sur.
- INEGI. (2020). *Módulo sobre lectura: principales resultados*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb19.pdf



- Mora, P. & Villanueva, J. (2019). *La motivación hacia la lectura de textos literarios*. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 95-114. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2275/2776>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, París. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5f07c754-en.pdf?expires=1634763784&id=id&accname=guest&checksum=0E0907E1B71033C19264DAC54E939274>
- Pintrich, P. & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. España: Pearson.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *La educación básica*. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-educ-fisica/III-LA-EDUCACION-BASICA.pdf>
- Vilariño, M. T. (2006). *Teoría del hipertexto: la literatura en la era electrónica*. España. Arco/libros.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. México. Prentice Hall Pearson. <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/psicologia-educativa-woolfolk-7c2aa-edicion.pdf>



Las ciencias del lenguaje y los géneros de formación en la Escuela de Letras (UNC)

Miriam Eugenia Villa

MIRIAM EUGENIA VILLA

Especializada en investigación educativa referida a alfabetización académica y disciplinar. Profesora regular UNC jubilada. Profesora Asociada en el Taller de Lenguaje I y Producción Gráfica (Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC), Profesora Adjunta de Lingüística I, Lingüística II y Seminario de Investigación Lingüística (Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC) y Profesora titular en el Instituto de Educación Superior “Simón Bolívar” (Córdoba, Argentina).

CE: mvillacoordinacion@yahoo.com.ar

Palabras clave

Alfabetización académica

Alfabetización disciplinar

Géneros discursivos de formación

Escritura

Resumen

En el presente artículo, informamos sobre una investigación empírica concluida, en la cual estudiamos algunas de las modalidades que adopta la alfabetización académica aplicada a la escritura de textos referidos a temáticas lingüísticas. Nos propusimos conocer y describir cómo son tematizados y comunicados los contenidos de la ciencia lingüística por alumnos de primer y segundo año de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, alentados por el deseo de –en una instancia posterior– intervenir en la enseñanza. La labor investigativa llevada a cabo tuvo una finalidad educativa tendiente a promover una mejor preparación para la continuidad de los estudios superiores y la inserción en la futura actividad profesional.

Trabajamos con las dificultades generales de los estudiantes para la escritura académica y los géneros académicos, para obtener un diagnóstico sobre el cual introducir las particularidades de la alfabetización disciplinar. En paralelo, investigamos aquellos géneros frecuentes en el campo disciplinar y cuáles serían los adecuados para reconstruir y transmitir este saber. La noción de *géneros*

de formación nos resultó crucial toda vez que los textos analizados son reelaboración por parte de los estudiantes de los textos de los especialistas, con vistas a la evaluación de la comprensión de los contenidos y la conformidad con los formatos consensuados por la comunidad académica a la cual comienzan a integrarse. Los géneros de formación investigados, de confección fundamentalmente domiciliaria, son la respuesta a guías de lectura, la reseña académica y la monografía.

Punto de partida

Compartimos el diagnóstico de Carlino, P. (2003, p. 17) respecto del trabajo con textos en la universidad:

Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios. Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben. Asimismo, en la universidad se les suele exigir, pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas.

Y agregamos que tampoco se les enseña a escribir textos académicos, especialmente en los marcos disciplinares, con lo cual se desperdicia la oportunidad de una verdadera *enculturación* disciplinar, si tenemos en cuenta, como afirma Charles Bazerman (2014, p. 14), que “cada tarea de escritura es un modo de desarrollar una cierta mentalidad, propia de la identidad profesional”.

Los materiales que frecuentan nuestros alumnos¹ son textos científicos que han sido producidos con objetivos no didácticos; es decir, son textos para especialistas o que implican un reordenamiento de saberes producidos en otro ámbito, no el educativo. Esta situación compleja motivó nuestro interés por aportar a la reflexión sobre el tema y al ejercicio de las habilidades implicadas en la lectura y la escritura en el marco disciplinar. Advertimos, asimismo,

1. La autora del presente capítulo adhiere a la perspectiva de género, aunque la redacción no está elaborada a partir de ella. Por encontrarse el lenguaje inclusivo en proceso de construcción social, se prefiere no hacer uso de él en esta oportunidad. Los sentidos del texto, a su vez, buscan fomentar la inclusión de estudiantes en el contexto de la formación universitaria.

que aunque la mayoría de los géneros académicos en la universidad supone un actor evaluado, hay géneros que permiten mayor libertad por parte del estudiante, y este es un aspecto a tener en cuenta en la enseñanza. Es inevitable la tensión entre la progresiva independencia que se pretende en el alumno y la adhesión a la comunidad académica y las normativas que se promueven.

Marco conceptual

El marco teórico general es el concerniente a la alfabetización avanzada, precisamente la académica: saber leer y escribir en situaciones de transmisión formal del saber (Alvarado, 2000; Arnoux et al., 2002 y Carlino, 2002a, b y 2003, entre otros). Como una vertiente importante de esta orientación, seguimos a quienes se preocupan por investigar y teorizar las relaciones entre esta alfabetización y los requerimientos que emanan de las disciplinas académicas, especialmente en ciencias sociales y humanas (Carlino, 2001; Bolívar, 2005; Ciapuscio & Kuguel, 2002).

Señalamos algunos conceptos que guiaron nuestra investigación. En primer lugar, en el marco de los estudios sobre alfabetización académica, el concepto de *competencia comunicativa*, que involucra no solo experticia acerca de la lengua estándar, sino también competencia sobre estructuras textuales, formatos genéricos, estrategias comunicativas, normas de cortesía, entre otras exigencias, a la hora de ser protagonistas en las aulas universitarias.

Asimismo, presumíamos que hay un modo de construir y comunicar el saber lingüístico que debe ser enseñado junto con los contenidos, y que el progresivo dominio de estas técnicas y conocimientos habilita a quien los desarrolla para seguir aprendiendo

de un modo más independiente en el marco de la disciplina. No basta con leer comprensivamente y ser críticos; hay que asumir que “cada disciplina genera nuevas formas de ver el mundo, nuevas formas de pensar sus problemáticas y nuevas formas de actuar en él” (Bazerman, 2014, p. 11). Con esta base, y en segundo lugar, un concepto operativo importante es el de *género discursivo de formación* y sus variedades, en tanto formatos mediante los cuales los estudiantes dan cuenta de lo aprendido y lo comunican en una situación retórica específica como la académica. Seguimos en esto fundamentalmente a Federico Navarro (2014) con su distinción entre “géneros de formación” (por ejemplo, el parcial, la monografía) y “disciplinares” (por ejemplo, la reseña académica en Historia, el informe de campo en Ciencias de la educación). Los primeros suponen una adaptación de los segundos. Tuvimos que establecer cuáles son los propios de la Lingüística e indagar acerca de la existencia de textos modélicos a los cuales recurrir inicialmente.

Como decíamos, los escritos que analizamos corresponden a *géneros de formación*, esto es: aquellos que los estudiantes utilizan para su formación de grado, ya sea en actividades de lectura o escritura. Tipos que constituyen una novedad para quien inicia sus estudios universitarios –tal como apuntáramos– y que representan un desafío, porque les demandan estrategias de lectura y composición diferentes a las que implementaban siguiendo los manuales de la escuela media. Estos géneros han sido menos estudiados que los textos con los que los expertos difunden sus aportes científicos a sus pares (ponencias, artículos científicos, conferencias, etc.). Los géneros de formación guardan relaciones con los anteriores, pero difieren de ellos en cuanto se emplean para controlar el conocimiento disciplinar. Esta distinta situación retórica incide en

las características textuales y discursivas. Todos estos géneros de formación implican en general una relación asimétrica entre evaluador y evaluado, y por lo tanto, un rol más pasivo del alumno. Estos géneros, como se verá, pueden diferir en diversos aspectos: modalidad (escrita u oral), objetivos específicos, organización discursiva, ámbito de realización y de circulación, participantes, entre otros. Y a estas características sumaremos algunas propias de la disciplina.

A su vez, a la hora de elegir qué formatos genéricos estudiar, nos valimos de la definición general de géneros o clases textuales académico-científicos como “comunicación con propósitos específicos” de Cubo de Severino y Castro de Castillo (2014, p. 16). Así nos centramos en la reseña académica (“textos de difusión en ámbitos académico-científicos”) adaptada por nosotros, la monografía (“textos de control de resultados de investigación”) en el ámbito de aprendizaje y la guía de estudio (“texto de estudio de disciplinas”).

Por último, tuvimos en cuenta la perspectiva de Parodi (2015) sobre los géneros porque incorpora las dimensiones social y lingüística, una dimensión cognitiva en la caracterización que puede brindar información valiosa para la enseñanza en cuanto a los procesos psicolingüísticos implicados en el procesamiento de los textos especializados que los estudiantes leen.

Modo general de proceder

Nuestra investigación se centró inicialmente en la detección y descripción de las características lingüístico-textuales y de adecuación a la situación retórica de los escritos producidos en situación

de evaluación por estudiantes de primer año, con escasa experiencia en textos académicos y ninguna con textos del área lingüística.

Las dificultades observadas, entonces, se enfocaron inicialmente en cuestiones generales vinculadas con la alfabetización académica y el empleo de la lengua en situaciones formales, así como en el armado de textos coherentes y pertinentes respecto de las consignas. De esta manera, pudimos determinar los principales obstáculos lingüísticos (por ejemplo, imprecisiones léxicas, deficiente ortografía, coloquialismos), textuales (por ejemplo, ideas sueltas, falta de coherencia) y discursivos (por ejemplo, explicaciones insuficientes o no pertinentes) sobre los cuales se puede operar para que paulatinamente vayan adquiriendo y consolidando competencia en estas dimensiones de uso del lenguaje.

Fuimos paulatinamente incluyendo los requerimientos académicos vinculados con la forma de construir conocimiento disciplinar y de utilización de procedimientos específicos. Planteamos este encuadre a los alumnos y les mostramos lo típico del género y con posterioridad a la realización de sus escritos, analizamos las variantes respecto de los textos modélicos. Asimismo, fuimos especificando las operaciones cognitivas requeridas para la realización de las tareas, que se traducen en acciones concretas (ejemplificar, comparar, etc.).

Para determinar las categorías de análisis nos basamos en bibliografía sobre géneros discursivos del marco conceptual y también en la lectura de textos disciplinares del área lingüística. Los criterios de descripción y clasificación que entonces esbozamos se aplicaron inductivamente a los corpus en el intento de extraer regularidades. Esta primera matriz puesta a prueba fue perfeccionada

y permitió deductivamente determinar rasgos distintivos dominantes de los géneros escogidos. Estas conceptualizaciones fueron sometidas a nueva comprobación empírica y son provisionales.

Las categorías construidas para los tres géneros fueron:

1. modalidad semiótica,
2. función comunicativa,
3. ámbito de circulación,
4. participantes,
5. situación retórica,
6. organización discursiva,
7. manejo del contenido,
8. escritura en general (sintaxis y rasgos léxicos),
9. escritura académica (incluye registro lingüístico y régimen de la persona enunciativa),
10. operaciones mentales² y
11. procedimientos propios de la disciplina.

Con respecto a las cinco primeras categorías mencionadas, hay semejanzas entre los tres géneros, por lo cual no profundizaremos en ellas. Esto es: todos fueron escritos, con inclusión de paratextos en el caso de la guía y la monografía (algunos gráficos

2. Estas operaciones pueden ser llamadas también operaciones discursivas en la medida en que suponen modos de naturaleza cognitiva en que puede ser organizado el contenido informativo de los textos verbales producidos por un sujeto.

y cuadros comparativos); todos se realizaron de modo asincrónico (la actividad se completó y revisó domiciliariamente) y el destinatario fue el profesor que solicita el trabajo y lo evalúa (ya sea formativa o sumativamente). En cuanto a la función comunicativa, todos son géneros de formación que sirven para el control de la comprensión y el aprendizaje, por parte del docente; aunque hemos señalado siguiendo a Cubo de Severino (2014) algunas particularidades ut supra³. Para cada género además agregamos alguna categoría específica.

Principales resultados

Presentamos los resultados emanados de la experiencia como docentes e investigadores con los géneros *guía de lectura* (1er. año, Cátedra Lingüística I), *reseña* y *monografía* (2do. año, cátedra Lingüística II). Estos resultados dan cuenta de características recurrentes relevadas de los géneros y de las circunstancias en que tuvo lugar cada pesquisa, que en cada caso intenta considerar las particularidades del grupo de estudiantes (conocimientos previos, intereses, entre otras) y las demandas de la futura actividad profesional.

Respuesta a Guía de lectura

Trabajamos con los estudiantes de Lingüística I de primer año una guía de lectura sobre bibliografía obligatoria referida a sociolingüística: José Tuson Valls (2003) *Introducción al lenguaje*, Michael

3. La reseña académica, que hemos adaptado, es un “textos de difusión en ámbitos académico-científicos”; la monografía en Educación Superior es un “textos de control de resultados de investigación”) y la guía de estudio es un “texto de estudio de disciplinas”.

Halliday (1982) *El lenguaje como semiótica social* y Suzanne Romaine (1996) *El lenguaje en la sociedad*. Una guía de lectura es un material didáctico complementario, fundamentalmente de tipo informativo, confeccionado por el docente para facilitar la comprensión de un tema nuevo o complejo, que se logra con la realización de las actividades por parte del alumno, guiadas por las consignas. Siguiendo a Carolina Sacerdote (2014), en ellas predomina la función de Comandar, orientar en la aplicación de operaciones mentales (describir, comparar, ilustrar, ejemplificar, etc.), que se corresponden con contenidos procedimentales para que el aprendiz obtenga un texto de estudio en base a los textos bibliográficos fuente en los cuales se basa la guía.

Podemos decir, entonces, que “la guía de estudio es un tipo de texto informativo que permite conseguir información nueva y también controlar su adquisición” (360). La información a obtener no por valiosa deja de ser simplificada por el planteo docente, pero requiere de vocabulario preciso, incluso técnico propio de la disciplina. Si bien la relación docente-alumno que se vehiculiza mediante la guía es asimétrica (el docente posee el saber), el acto de habla directivo del profesor requiere la actividad sobrevalorada del estudiante ya que el primero supone que el segundo puede realizar las actividades propuestas.

En nuestro caso, en una clase se socializaron de manera oral conceptos clave involucrados en el desarrollo del tema propuesto por la guía. Sobre esta base, se les solicitó responder por escrito, de a pares y en su domicilio, dos de las consignas que por su complejidad requerían de la comparación de autores, de la problematización de perspectivas y de la elaboración de conceptos. Las preguntas se

referían a la delimitación entre dialectos sociales, las relaciones con los registros, las vinculaciones entre factores lingüísticos y no lingüísticos en el estudio de estas variantes, entre otras temáticas. Se les proporcionó, además, las pautas de presentación y de citación y se insistió en que lo producido no debía ser copia textual.

Las categorías construidas para el análisis de este género y los resultados obtenidos a partir de la evaluación de 120 textos son los siguientes:

- La *organización discursiva*. La estructura consta de una parte inicial con los datos que ubican la guía en el temario del programa, en la asignatura y en el curso, además de la información filiatoria de los estudiantes ejecutores. La parte central corresponde al listado de consignas o preguntas que dirigen las acciones del estudiante y le dan precisiones sobre el modo de proceder, la parte final incluye la bibliografía obligatoria y de consulta. Esta organización es estándar y los aprendices la respetan.
- En cuanto al *manejo/dominio del contenido*, observamos en un tercio, imprecisión conceptual; en la mitad de este tercio, imprecisión unida a falta de exhaustividad y, en la otra mitad, imprecisión con generalidad o simplificación. En un 10% faltaron conceptos teóricos clave (*registro, campo, tenor, modo, etc.*).
- En lo referido a *escritura en general*, hay problemas de cohesión recurrentes y variados y de concordancia entre sujeto y verbo; falta de puntuación y reiteraciones léxicas. Este desconocimiento de la normativa gramatical incide en la elaboración del contenido. Sin embargo, la coherencia global, la

progresión temática con las concomitantes transiciones entre párrafos no fue un problema en la textualización.

- Las exigencias relativas a *escritura académica* nos permiten notar todavía la contaminación de voces, es decir, no queda claro dónde empieza la voz del autor y dónde la del estudiante; también observamos la fragmentación de las citas. En ambos casos, se obtura la percepción de la lógica argumentativa del texto referido. En relación con la categoría, en general hay adecuación a la situación retórica: el lenguaje objetivo y el uso de la tercera persona nos permiten afirmar que los alumnos entienden que se trata de un texto en registro formal destinado a ser evaluado. Sin embargo, en muchos textos advertimos la no previsión del lector modelo (el profesor que evalúa), que ocasiona una oscilación entre textos que descansan en lo “no dicho”, que no necesita ser explicitado por compartido, o por el contrario, textos redundantes y con información variada, no relevante pero que produce la apariencia de que se estudió mucho. El vocabulario es neutro y usan términos técnicos, con lo cual logran un efecto discursivo de objetividad conveniente para este género.

- En cuanto a *operaciones mentales requeridas por las consignas*, el 20% no explicó, lo cual supone una falencia unida a la falta de precisión. En algunos casos hubo contradicciones lógicas. Con otras operaciones, tales como definir, describir, o clasificar no hubo inconvenientes. En casi un tercio notamos ausencia de la ejemplificación solicitada, que muestra falta de capacidad para este procedimiento y también una falta

argumentativa: de transición entre proposiciones teóricas y su ilustración o su fundamento empírico.

- Respecto a *procedimientos propios de la disciplina*, en un tercio de los trabajos es notoria la consideración de solo una perspectiva teórica (se pedía la comparación), lo cual indica la no identificación de las diferencias y similitudes de tendencias teóricas y metodológicas. En pocos casos hubo mezcla de perspectivas. Por otra parte, los estudiantes no aprovechan las explicaciones que emanan de las metáforas cognitivas o conceptuales, tan frecuentes en los lingüistas para hacer comprensibles o menos abstractas ciertas nociones o fenómenos nuevos o demasiado complejos (por ejemplo, el dialecto es un continuum, la lengua común es un tesoro).

Por los resultados obtenidos, advertimos también como docentes, que sería necesario en la etapa de decisiva intervención profundizar en las características de la escritura académica y brindar oportunidades de practicarla, incluso para mejorar la fluidez, la construcción sintáctica y la ortografía. Asimismo, creímos que debía insistirse en la utilidad de las llamadas técnicas de trabajo intelectual (resumir, sintetizar, etc.), en las operaciones mentales con sus estrategias lingüístico-textuales asociadas, en la distinción información/opinión y en los pasos implicados en los procesos de lectura comprensiva y de escritura.

Géneros más complejos: reseña y monografía

Con los estudiantes de segundo año, pensamos que se requería ya una reflexión conjunta sobre algunos textos fuente disciplinares,

con el objetivo de notar, por ejemplo, el paso de lo abstracto a lo concreto, visible en la buena formulación de ejemplos, o la manera en que se plantea evidencia empírica para fundamentar una postura teórica, cómo se la relaciona con otras experiencias, etc.

Estas últimas preocupaciones fueron entonces a las que especialmente atendimos en un segundo momento, junto con la caracterización del *ethos disciplinar* (García Negroni, 2011) de la Lingüística, es decir, pautas de lectura y orientaciones argumentativas que emanan de los textos disciplinares y que conformarían un esquema de restricciones para la escritura, que se suman a las genéricas. Entendemos las restricciones no en un sentido limitativo, sino de marco de previsibilidad en la comunicación científica, por lo cual deben ser problematizadas y enseñadas. El *ethos* está ligado al papel del autor que se construye como sujeto de su discurso de determinada manera y no de otra a favor de su credibilidad y con formas lingüístico - discursivas consensuadas por la comunidad de pares. Así, “las estrategias usadas por cada disciplina diferente pueden ser vistas como el modo de presentar un *ethos* distinto” (Ramírez Gelvez, 2011, p. 75).

Conformamos dos corpus con escritos de estos alumnos que ya cuentan con cierta experiencia en diversos géneros académicos disciplinares: 120 para la reseña y 60 para la monografía. Pudimos atender no solo a las convenciones generales de la escritura académica y al contenido temático específico, sino a cómo lo expresan los expertos desde una posición enunciativa y mediante ciertos recursos argumentativos –en sentido amplio–, utilizando modos de construir conocimientos propios de la disciplina.

Escogimos *monografía* y *reseña* debido a que son dos géneros que circulan entre el mundo académico y el profesional a lo largo de una misma disciplina, lo cual propició fundamentalmente que la investigación fuera circunscribiendo especificidades genéricas en el ámbito de las ciencias del lenguaje. En segundo lugar, y desde el punto de vista didáctico, el trabajo con estos dos géneros bisagra entre el mundo académico y el profesional sería una base para un aprendizaje gradual que se asiente en lo ya conocido⁴. Por último, resultan ambos interesantes ya que en ellos hay una responsabilidad de autoría sobre lo producido que se materializa, como dijimos más arriba, en operaciones de construcción del sujeto enunciador por parte del escritor, que administra contenidos y palabras ajenas.

La reseña académica

Para trabajar con los estudiantes de 2º año de Lingüística, elegimos el género discursivo *reseña* y lo adaptamos a las exigencias de la situación de transmisión de un saber científico, con lo cual resultó un género de divulgación: la *reseña académica*. Les solicitamos que la hicieran sobre un material teórico incluido en la bibliografía obligatoria: Calvet, L.J. (2005). *La teoría de la lengua y el colonialismo*

La reseña es un género académico frecuente en revistas científicas o literarias del ámbito profesional, que no ha sido muy investigado en el ámbito educativo; a pesar de ello es utilizado por los profesores para afianzar en los estudiantes procesos de lectura

4. Una investigación diferente podría comprobar empíricamente si estos dos géneros relativamente homogéneos dentro de una disciplina, pueden mantenerse con tales características a través de varias disciplinas científicas.

comprensiva (literal, inferencial) y crítica. L. Sánchez Ceballos y C. Puerta Gil (2014, p. 12) destacan que “posibilita la intertextualidad ya que permite el diálogo con otros autores, la confrontación con otros textos.” Cumple con dos propósitos comunicativos: transmitir la comprensión de un tema, así como persuadir acerca de la lectura del texto reseñado, ya sea destacando su importancia, su novedad, la relación con otros autores u otras cuestiones.

Generalmente la reseña se hace sobre una obra completa; en esta ocasión la hicieron sobre dos capítulos extensos, con distintos subtemas (capítulo 1: La teoría de la lengua y el colonialismo, y capítulo 2: Dialectos y lengua). Leímos en clase textos científicos disciplinares y algunas reseñas sobre ellos, recordándoles siempre que el destinatario de estos ejemplares de reseñas eran pares expertos. Con esa base, simplificamos el esquema canónico ya que no se les exigió profundizar en la relación con otras obras que trataran sobre el mismo tema.

En relación con el estilo lingüístico, acordamos en la necesidad de optar por el uso de la voz neutra, con lo cual se disimulan las marcas del enunciador en el enunciado, hasta el comentario final propio de la reseña. Respecto de la temática, guiamos a los alumnos en el reconocimiento en los textos leídos de los ejes de sentido que dan coherencia al texto, más allá de los subtemas.

Aplicamos las categorías de análisis construidas para todos los géneros estudiados, a las que agregamos otras específicas a partir de la lectura del corpus y de reseñas modélicas: comprensión lectora manifestada, nivel crítico de lectura vinculado con la producción escrita de tipo argumentativo e intertextualidad.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

• *Organización discursiva.* La estructura de la reseña de formación es menos rígida que la de expertos y, si bien incluye también un segmento evaluativo, en nuestro caso no expresa recomendación sobre leer o no leer el texto reseñado, cuestión fundamental para la segunda en cuanto implica la posibilidad de incorporación a la comunidad científica. Consensuamos que la estructura del texto esperado, según el género, comienza con una introducción en la que se especifican datos sobre la obra y el autor para luego presentar el tema. A estas primeras líneas, le sigue la noticia sobre la estructura de la obra leída (secciones, capítulos, títulos, etc.; en el caso de un capítulo o artículo: los apartados, párrafos, inter-títulos) con el objetivo de que se identifique de qué modo se ha organizado el material. En los párrafos siguientes, conviene establecer alguna relación con otros textos del mismo autor y con el contexto de producción. A continuación, sigue el texto propiamente dicho, esto es, el desarrollo de la exposición, descripción o argumentación, que puede incluir la metodología de trabajo del autor y se concluye con el comentario personal acerca de, por ejemplo, la novedad de la obra, su relevancia o aporte para los estudios sobre el tema. También pueden consignarse, después de la crítica positiva, los aspectos negativos. Asimismo, puede ser útil colocar una cita significativa del autor.

Respecto del esquema propuesto, es notoria, en casi la mitad de las reseñas, la dificultad para administrar la generalidad



(aceptable en un grado para el género) y la especificidad (detalles innecesarios para la comprensión global). También el comentario final personal es impertinente, no se desprende de la lectura del material bibliográfico y, en muchos casos, es de sentido común. En un tercio de las reseñas no hay cierre.

- *Manejo/dominio del contenido.* Gran parte de las producciones muestran simplificación, imprecisiones y ausencia de conceptos clave, tales como *glotofagia* o *colonialismo*. En ocasiones, esto se presenta unido a la ausencia de vocabulario técnico.

- *Escritura en general.* Detectamos algunos problemas con la concordancia, el uso de los pronombres relativos y el modo subjuntivo; escaso empleo de enlaces discursivos de tipo argumentativo. Esto último atenta contra el desarrollo temático y sobre todo con la construcción de los argumentos en la sección evaluativa. El vocabulario general se adecua a las partes de la reseña, esto es: tiende a ser más cercano a la objetividad cuando se especifica, describe, por ejemplo, y más subjetivo (adjetivos calificativos y modalizadores) en la parte evaluativa.

- *Escritura académica.* El registro es formal y cuidado en general. No hay gran dificultad en el empleo del régimen de la persona: utilizan la 3° persona y la mantienen aun en la parte en que opinan. Respecto de la adecuación a la situación retórica, en casi la mitad de las reseñas hay información implícita que lleva a pensar que el alocutario es el profesor que *sabe* el tema. De manera inversa, en algunos casos, aparecen comentarios metacomunicativos dirigidos a justificar ante el profesor la comprensión o incomprensión.

• *Operaciones mentales.* La especificación y la explicación ponen en juego las operaciones de descripción, comparación, ejemplificación principalmente; en tanto que la fundamentación se vale de recursos como la argumentación y la narración (Castillo, 2014, p. 179-180). Estos procesos y recursos se constataron en las reseñas elaboradas por los estudiantes.

• *Procedimientos disciplinares.* En un tercio de las reseñas, no hay detección de las hipótesis principales y/o resultados. En algunos casos no se distingue la perspectiva sincrónica de la diacrónica para el tratamiento del tema de la variación lingüística. No interpretan plenamente las metáforas cognitivas de tipo lingüístico que conceptualizan fenómenos nuevos o difíciles de explicar de otra manera, un caso paradigmático es el de la idea de *glotofagia* (desaparición total o parcial de una lengua o variedad por influencia de otra que expresa una cultura supremacista o colonialista). También, dificultades para trasponer en sus escritos ciertas formas de razonamiento lingüístico basado en la causalidad o la finalidad.

• *Intertextualidad.* La relación entre el texto referido, entre este y los textos que cita y de todos ellos con la reseña que los incorpora suponen un diálogo constitutivo del género reseña. De modo más preciso, podría hablarse de *metatextualidad*, en el sentido de G. Genette (1982), relación de comentario del texto fuente por parte del texto que elabora el estudiante. En general, no ha habido inconvenientes en la atribución de voces y en la textualización de las citas. La posición enunciativa es clara: difundir saberes especializados de manera fiel; salvo algunos casos de glosas demasiado libres.

- *Nivel de comprensión lectora.* Se manifiesta en los procedimientos básicos de estructuración textual, que son la *especificación* y la *explicación* en el núcleo de la reseña y la *fundamentación* en la parte evaluativa (Castillo, 2014, p. 178). Estos colaboran en la selección de la información pertinente y cuál desarrollar o simplemente mencionar. No se han observado dificultades importantes en estos procesos.

- *Nivel de lectura crítica.* Se advierte solidez de la producción escrita argumentativa relativa a aspectos negativos y positivos de la obra leída. Muy pocos estudiantes incluyeron en su evaluación una crítica de los aportes a la disciplina o al estudio del tema o respecto a inconsistencias del texto leído.

Las características del género reseña y las dificultades apuntadas nos llevan a la consideración de la necesidad de ir incorporándola en los currículos ya que es un tipo que requiere de lectores expertos en el área de conocimiento y en la disciplina, capacidad argumentativa y hábitos investigativos; capacidades necesarias para una paulatina incorporación en las comunidades discursivas. En esta primera experiencia muchas producciones se acercaron más a simples informes de lectura; es decir que en general no superaron el plano descriptivo y no ofrecieron una perspectiva crítica y constructiva que permitiera identificar los alcances y las limitaciones de la obra o la pertinencia de los aportes del autor al área de conocimiento en donde se inscribe.

Pensamos que la información relevada servirá en un apoyo posterior sostenido para propiciar en los estudiantes la metacognición sobre lo realizado.



La monografía

Solicitamos a los alumnos de segundo año que, de manera individual o en grupos de dos participantes, realizaran un trabajo original de profundización bibliográfica sobre alguno de los temas de la asignatura, en el marco de las diversas teorías sobre el lenguaje. La realización de esta monografía fue una de las opciones evaluativas para acreditar la materia al final del año lectivo; por eso nuestro corpus se redujo a 60 trabajos.

La monografía es un género de estudio e investigación de un tema; su fundamento es la información bien documentada proveniente de distintas fuentes (libros, revistas científicas, estudios de campo) con la cual el nuevo autor produce un texto donde la selecciona e interrelaciona según su punto de vista. En el ámbito de formación este comunica sobre la profundización del conocimiento temático y sobre su manejo de técnicas de investigación (Ejarque, 2014, p. 221-222).

Les proporcionamos a los estudiantes indicaciones de presentación y las normas de citación y de referencia bibliográfica. Para el desarrollo debieron partir de la bibliografía obligatoria pero también consultar otras obras o artículos tomados de la bibliografía consignada en el programa o producto de la propia búsqueda o de la consulta a los miembros de la cátedra. Asimismo, recomendamos especial cuidado respecto de artículos o datos bajados de páginas de Internet que no pertenecieran a páginas validadas por alguna institución académica y respecto de tomar partes (o la totalidad) de investigaciones no personales sin citarlas. También les explicamos e ilustramos las partes canónicas, aunque simplificamos el esquema. Excluimos “Prólogo” y detalles sobre el “Corpus” en el caso de

investigaciones empíricas y cambiamos “Conclusiones” por “Consideraciones finales” porque la monografía solicitada no requería de la demostración de hipótesis personales, sino de reelaboración de información sobre un tema. Por último, dimos una lista abierta de posibilidades temáticas⁵.

Las categorías de análisis fueron las comunes, a las que agregamos intertextualidad. A continuación, los resultados:

- *Organización discursiva*. La estructura consensuada fue: Introducción (se indica qué se estudiará, cómo y porqué), Desarrollo (incluye el aporte específico de los alumnos a partir de diferentes categorías –presentación de la teoría o problema que se estudiará; contextualización e inclusión de la teoría o problema que se estudia en el concierto de los estudios sobre el lenguaje de una época, país, paradigma o programa de investigación; datos relevantes al problema o teoría; análisis concreto de ejemplos o casos de una muestra, si se trata de una aplicación, etc.–) que puede constar de breves capítulos, Consideraciones finales (espacio en que el autor del trabajo puede evaluar el problema o teoría que está analizando: definir su importancia, el alcance que ha tenido, enunciar otras

5. Podían tomar un autor y trabajar la concepción del lenguaje en una obra o varias (la concepción del lenguaje en Herder, Humboldt, Whorf, etc.), o trabajar una teoría del lenguaje (el estructuralismo, la gramática comparada, la teoría de los actos de habla, la pragmática, la teoría de la enunciación, etc.); también podían profundizar en parte de una teoría (las nociones de discurso, enunciado, texto y conversación; la noción de significado en la pragmática, etc.); o en un período (los estudios sobre el lenguaje en la Antigüedad, en el siglo XIX, etc.); o trabajar temas que exceden una teoría (universalismo y relativismo, el cambio lingüístico, el discurso como persuasión, etc.).

líneas de indagación a las que ha dado o daría lugar, aspectos positivos, aspectos con los que acuerda y con los que no, etc.), Bibliografía (listado de toda la bibliografía consultada, referida en el cuerpo del trabajo o no) y Anexos (tablas, gráficos, etc., si fuera pertinente). No hubo problemas con la estructura canónica de los textos.

- *Manejo/dominio del contenido.* Observamos claridad expositiva, orden en la presentación de la información, una selección temática acertada y exhaustividad en el desarrollo de temas y subtemas. En pocos casos detectamos ideas sueltas e incompletas, lagunas informativas, todo lo cual atenta contra la coherencia global. Este tipo de fallas se liga a otras, de índole más discursiva, que han disminuido: pobreza o también generalidad en el desarrollo, pocas explicaciones o muy simplistas, no pertinencia de comentarios.

- *Escritura en general.* Han mejorado en sintaxis, aunque persisten algunos usos no normativos: régimen de preposiciones, escaso o deficiente empleo de pronombres relativos. Por otra parte, decrecieron las reiteraciones o tautologías, que son obstáculos en la progresión temática. Destacamos en casi la mitad de las monografías un uso pobre de marcadores discursivos, es decir, enlaces entre párrafos que indiquen transiciones en el desarrollo del contenido o den señales argumentativas al lector acerca de la vinculación entre los enunciados (oposición, comparación, recapitulación, etc.). Este desconocimiento gramatical produce el efecto discursivo de textos poco elaborados y con información no jerarquizada.



- *Escritura académica.* No hubo problemas con el registro sociolingüístico formal (vocabulario general y neutro) y régimen de la persona enunciativa (3° persona o 1° persona plural que mantienen en todo el escrito). Emplean vocabulario técnico y cuasisinónimos del mismo campo semántico para evitar las repeticiones léxicas.

- *Operaciones mentales.* Las pautas proporcionadas para la realización no pueden ser consideradas consignas que expliciten operaciones mentales. Sin embargo, como todo texto académico informativo, la monografía manifiesta el ejercicio de la explicación y la fundamentación, además de abundar en los recursos de la descripción, la narración y la argumentación (Ejarque, 2014, p. 223-227).

- *Procedimientos disciplinares.* Consignan correctamente el marco teórico que siguen, delimitan y contextualizan teorías e identifican a sus representantes, distinguen las principales hipótesis y conceptos de cada una, así como sus resultados; incluso mencionan algunas de las críticas que les hacen otros autores. Son pertinentes las relaciones temáticas y de teorías. Sin embargo, en un tercio de los trabajos notamos serios inconvenientes en el razonamiento científico, tales como confundir la descripción de un fenómeno con supuestas características que este debiera tener; definir un concepto sobre la base de rasgos subjetivamente atribuidos; confundir objeto de estudio con la disciplina que lo estudia; definir una disciplina a partir de ciertos procedimientos de análisis; imprecisiones y simplificaciones conceptuales. En una proporción menor de monografías detectamos problemas con el

recurso de la ejemplificación: no visualizan cuándo es necesario ejemplificar; o cuando lo hacen, no dan ejemplos propios, repiten los de la bibliografía. Esta situación muestra la dificultad para aplicar y transferir contenidos.

· *Intertextualidad*. Abundan los enunciados referidos cuya función principal es aludir a teorías, problemas y conceptos previos sobre el tema que se está tratando, así como a distintos puntos de vista acerca de él a los que se hace dialogar. Este es un modo de conformar la imagen de un enunciador integrante de una comunidad científica particular, ya sea que acuerde, tome distancia o critique; es decir son parte de un ethos o perspectiva que se toma y se expresa por distintas maneras de citar. Abundan las citas directas y en segundo lugar las indirectas, que suponen una mayor elaboración discursiva y cierta asunción de la voz citada. En menor medida, observamos citas narrativizadas que configuran actos de habla que interpretan el sentido de lo dicho por otros (“subraya”, “niega”, “polemiza”, etc.) y marcan la posición del enunciador.

No siempre las citas y los argumentos están explícitamente introducidos por marcadores discursivos y cuando sí los usan, no todos los enlaces son semántica y pragmáticamente pertinentes.

Si bien, y en general, el desempeño escriturario con el género monografía fue satisfactorio (debido a que los estudiantes estaban ya familiarizados con textos académicos y disciplinares y contaban con la experiencia de casi dos años en escritura en el ámbito de

asignaturas del área lingüística) es un formato en el cual hay que insistir. Lo justifica el hecho de su complejidad y su importancia; esto es, a pesar de que no se exige la originalidad de una tesis o un artículo de investigación (géneros de expertos) sí un punto de vista propio. Así, la práctica de escritura de monografías es el comienzo de un trabajo académico más autónomo y el inicio de la actividad investigativa.

A modo de conclusión

Señalaremos algunas dificultades en el curso de la investigación con la intención de reflexionar acerca de la relación entre investigación educativa y enseñanza.

Un escollo importante fue la falta de conocimiento de los estudiantes de primer y segundo año de Letras relativos a la escritura académica y las tareas que esta implica. Si bien nos propusimos diagnosticar estos saberes y capacidades, es cierto que se necesita cierto dominio como base para la alfabetización requerida por los marcos disciplinares; en nuestro caso, los de la Lingüística. Esto también incidió en el recorte de géneros trabajados: nos limitamos a la reseña académica, la respuesta a orientaciones de lectura y la elaboración de monografías.

Asimismo, y de modo más profundo, la investigación permanentemente osciló entre la teoría y la práctica y entre la teoría y la intervención pedagógica, lo cual nos impuso un constante cuidado epistemológico y metodológico. Podemos fundamentar del siguiente modo: partimos del supuesto de que las capacidades que permiten construir los géneros disciplinares deben ser enseñadas como un contenido más de la disciplina, esto implica una necesaria

intervención didáctica, que procuramos fuera mínima y significativa a fin de no opacar los datos obtenidos. Al mismo tiempo, esta operación implica la tensión entre, por un lado, la consideración permanente de que las producciones escritas se dan en los marcos de saberes disciplinares, en un ámbito institucional y están dirigidas a la acreditación de ciertos saberes y a la formación profesional y, por otro lado, la valoración de que las prácticas escriturarias poseen cierto grado de libertad e imprevisión en tanto son comunicaciones socioculturales.

En otro orden de cosas, esperamos que lo informado sea un aporte a un campo todavía no explorado como lo es la alfabetización disciplinar en Lingüística, especialmente en lo concerniente a géneros estudiantiles en educación superior, y se inscriba en el camino de la integración de nuevos sujetos a las comunidades científicas y profesionales. Asimismo, estamos convencidos de la imprescindible y posterior intervención didáctica que utilice los hallazgos presentes y de la importancia que esta se enmarque en proyectos institucionales. Por último, la incorporación de la mirada disciplinar en el estudio de la alfabetización superior tendrá repercusiones seguramente en la confección de materiales pedagógicos que acompañen los desarrollos de las cátedras.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2000). La escritura en la Universidad: repetir o transformar. *Publicación de Ciencias Sociales de la UBA* (43), pp. 1-3.
- Arnoux, E.; Di Stefano, M. & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bazerman, Ch. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En F. Navarro (Ed.) *Manual de escritura para carreras de Humanidades* (pp. 11-16). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Bolívar, A. (2005). Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las Humanidades. *Signo y seña*, (14), pp. 67-92.
- Calvet, L. J. (2005). La teoría de la lengua y el colonialismo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Primera edición 1974.
- Carlino, P. (2001). *Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas*. Ponencia presentada en las Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, Universidad Nacional de Luján, Argentina. <https://www.academica.org/paula.carlino/178.pdf>
- Carlino, P. (2002). *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Inauguración de la Subselección Cátedra UNESCO, Instituto de Lectura y Escritura, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Educación. Mendoza, Argentina. <https://www.academica.org/paula.carlino/146.pdf>



- Carlino, P. (2002). *Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: Haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura*. Ponencia presentada en IX Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluri/versidad*, 3, (2), pp. 17-23. <https://www.academica.org/paula.carlino/184.pdf>
- Castro de Castillo, E. (2014). La reseña. En L. Cubo de Severino (Coord.) *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*, pp. 167-188. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Ciapuscio, G. & Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios & M. T. Fuentes (Eds.) *Entre la terminología, el texto y la traducción*, pp. 37-73. Salamanca: Almar.
- Cubo de Severino, L. (Coord.) (2014). Introducción. *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte. Primera edición 2005.
- Ejarque, D. (2014). La monografía. En L. Cubo de Severino (Coord.) *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*, pp. 221-234. Córdoba: Comunicarte.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. París: Seuil.
- Halliday, M. El lenguaje y el hombre social. En *El lenguaje como semiótica social*, pp. 19-51, México: FCE.
- Moris, J.P. & Péres, I. (2014). La monografía. En *Manual de escritura para carreras de Humanidades*, pp. 191-235. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

- Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de Humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Negrón, M. M. (Coord.) (2011). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires, Argentina: Editoras del Calderón.
- Parodi, G. (Ed.) (2015). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ramírez Gelvez, S. (2011). Títulos de ponencias, ethos y desagativación: de diferencias y similitudes entre disciplinas. En M. M. García Negrón (Coord.) *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires, Argentina: Editoras del Calderón.
- Romaine, S. (1996). Patrones sociolingüísticos. En *El lenguaje en la sociedad*, pp. 87-122. Barcelona: Ariel.
- Sacerdote, C. A. (2014). La guía de estudio en el nivel superior. En L. Cubo de Severino (Coord.). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico científico*, pp. 357-371. Córdoba, Argentina: Comunicarte. Primera edición 2005.
- Sánchez Ceballos, L. & Puerta Gil, C. (2014). Caracterización lingüística de las competencias comunicativas en la producción de la reseña.
- Tuson Valls, J. (2003). Las variedades lingüísticas y el cambio. En *Introducción al lenguaje*, pp.103-132. Barcelona: Editorial UOC.



La escritura imita al arte.
Experiencias en talleres para tesistas

Ernesto Pablo Molina Ahumada



ERNESTO PABLO MOLINA AHUMADA

Licenciado y Profesor en Letras Modernas, Doctor en Letras por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (FFyH - UNC). Profesor Titular por concurso en la Facultad de Lenguas, y Profesor Titular y Profesor Asistente por concurso en la FFyH - UNC. Docente de posgrado en la Facultad de Artes - UNC y en otras universidades del país. Su campo de interés en investigación comprende la relación entre cultura digital, semiótica y videojuegos. Premio Academia Argentina de Letras 2005.

CE: pablololina@unc.edu.ar

Palabras clave

Escritura académica
Talleres de escritura
Arte
Performance

Resumen

Este trabajo sistematiza un conjunto de experiencias como docente en talleres de escritura académica para tesis de grado y posgrado en Artes en dos centros universitarios del país (Universidad Nacional de Córdoba –UNC, Córdoba- e Instituto Universitario Patagónico de las Artes –IUPA, General Roca, Río Negro-). A partir de una concepción procesual de la escritura y tomando en consideración algunas nociones generales de la semiótica cultural de Iuri Lotman, se propone el abordaje de los modos como se utiliza el lenguaje y los interrogantes de investigación artísticos en relación con otros lenguajes culturales y prácticas de investigación; las dificultades específicas de la redacción académica y estrategias docentes para su abordaje; el papel de la lectura y las lecturas previas como motor de incentivo a la vez que de agudización del sentido crítico, frente a formas de fetichización de la teoría en un campo restringido; la relación entre escritura y práctica artística a la luz de la noción de performance. En conjunto, el artículo deslinda mediante el comentario y análisis de varias experiencias formativas, una serie de sugerencias docentes y lineamientos teóricos para orientar la compleja relación de investigar y escribir para el caso de trabajos finales de carreras (grado y posgrado) en Artes.



Introducción

En 1928, la escritora británica Virginia Woolf argumentó en sus conferencias en la Universidad de Cambridge que para escribir novelas las mujeres necesitaban dinero y un cuarto propio. Esas conferencias, reunidas luego en 1929 en su ensayo *Un cuarto propio*, plantearon cuestiones nodales de la crítica feminista a la labor y al reconocimiento de las mujeres en el campo artístico e intelectual, subrayando el hecho de que la escritura atiende también condiciones materiales y de división social del trabajo. Por otra parte, en el libro *Inundación* (2019) de la escritora cordobesa Eugenia Almeida, se propone pensar la escritura como camino hacia la experiencia personal y corporal de quien transita esa práctica: “La escritura como movimiento, como desplazarse, como amorosa renuncia a soltar el propio punto de vista para ver otra cosa. Otra cosa. (...) No hay que olvidar eso: cada vez que hay escritura, es un cuerpo el que escribe.” (2019, p. 30).

Esas dos imágenes, la de escribir desde el espacio propio y desde el cuerpo, resultan altamente productivas para pensar un tipo de escritura particular como es la que se realiza desde el campo del arte. No nos estamos refiriendo a la escritura crítica periodística ni a la crítica académica especializada sobre arte, sino al conjunto de experiencias y aprendizajes en torno a procesos de escritura que tienen lugar en el espacio de aprendizaje de quienes, siendo artistas, se están formando para la producción de textos disciplinares con fines académicos en el marco de carreras o ciclos de formación universitarios. Desde este lugar y a partir de la experiencia



acumulada a lo largo de una serie de talleres desarrollados entre 2017 y 2019¹, esta contribución busca plantear algunas dificultades, hallazgos y conclusiones provisorias que se construyeron durante ese trayecto como docente. Nuestro objetivo es mostrar algunos problemas derivados de la enseñanza de escritura académica para disciplinas artísticas y de qué manera algunas decisiones teórico-metodológicas facilitaron esa tarea. Básicamente, nuestra línea argumentativa sostiene que no solamente es necesario una concepción procesual de la escritura (Flower & Hayes, 1996), sino también un encuadre teórico de partida que admita un abordaje reflexivo y comprehensivo de objetos y prácticas tan complejos como los que emergen del campo del arte. Esa zona de partida o espacio teórico hospitalario estuvo dado en nuestro caso por la Semiótica de la Cultura del estonio Iuri Lotman (1996, 2011, 2013).

Todos los talleres se iniciaron con la presentación de dos textos ficcionales compartidos para delimitar, en clave literaria, los límites de la propuesta formativa: “Del rigor en la ciencia” de Jorge Luis Borges (en *El Hacedor*, 1960)² e “Instrucciones para llorar” de Julio

1. Este artículo se sustenta en las experiencias como docente a cargo de talleres de escritura para estudiantes de posgrado en carreras artísticas: en 2017, en carreras de posgrado de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba: el *Seminario de investigación* en la carrera de Especialización en Estudios de Performance (20 hs.) y el *Taller de tesis* en el Doctorado en Artes (20 hs.); y en 2019, en el Instituto Universitario Patagónico de las Artes (General Roca, Río Negro), talleres en el Ciclo de Complementación Curricular para docentes e investigadores del IUPA y externos: *Seminario Lenguaje, Arte, Cultura. La semiótica cultural y su aporte a la producción e investigación artística*, codictado en febrero de 2019 con la Dra. Ana Inés Leunda (64 h) y en noviembre de 2019, como docente a cargo.

2. Este texto de Borges puede ser consultado en el siguiente link (Borges, 2012) o en la propia voz del autor en el siguiente audio (Hernández Vargas, 2013).

3. Texto completo disponible en el siguiente link (Cortázar, 2012).



Cortázar (en *Historias de cronopios y de famas*, 1962)³. Esos dos textos funcionaron para mojonar hiperbólicamente dos renunciaciones, a modo de anuncio dantesco a la entrada de un territorio: dejar de lado cualquier expectativa –imposible a la vez que inútil– de que los textos acerca del mundo reflejen de manera acabada ese mundo (Borges), y renunciar asimismo a cualquier pretensión de *receta* infalible para escribir mecánicamente textos académicos.

Según María Celeste Pereira (2014), en el caso de la escritura de crítica de arte dentro del ámbito académico, además de las fuertes restricciones de géneros discursivos disponibles, prima la representación de un grupo reducido de autores *especializados* que parece justificar la idea de que no cualquiera puede ser productor de este tipo de textos académicos. Ese acceso restringido a posiciones autorizadas de decir (y escribir) cobra fuerza también por la productividad que tiene esa palabra autorizada en tanto materia fundante de otras críticas para públicos más amplios, en medios de divulgación y revistas de arte o suplementos culturales. De este modo, para quienes empiezan a escribir en este campo aparecen fuertes restricciones enunciativas, que se traducen muchas veces en los textos como búsquedas de precisión conceptual y despliegue de justificaciones orientadas a saciar la rigurosa expectativa de tales lectores especialistas (Sacristán, 2014; Pereira, 2014, p. 132). A su vez, la crítica académica de arte se caracteriza por su aspiración a mayor duración temporal que la crítica periodística, lo cual explica en los escritos académicos la referencia a una red más extensa y memoriosa de estudios anteriores. Existe también una especial atención a la construcción de un ethos dicho (Maingueneau citado

por Pereira, 2014, p. 139), explícito en su posición y sus relaciones con ese campo, en vez de un ethos mostrado (que es el que se puede inferir implícitamente de un texto). La reputación, el carisma, el rol o posición dentro de la institución y el campo pesan en la presentación del yo que se realiza en estos escritos.

Antes de ingresar al análisis de los aspectos abordados en los talleres, conviene describir sucintamente cómo fueron organizadas las dinámicas. Si bien no tuvieron los mismos objetivos específicos, compartieron el objetivo general de incentivar y organizar la tarea de escritura académica de informes finales de investigación en ciclos formativos, de grado (IUPA) y posgrado (Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba). Los talleres se iniciaron con un intercambio general de socialización acerca de las rutinas y prácticas cotidianas de escritura y los modos de organización del tiempo y el espacio de quienes asistieron. A continuación, se señalaron algunos aspectos formales de estructura lógica y disposición textual de géneros argumentativos usuales en investigación, como el ensayo y el informe académico (Hernández Sampieri, et al. 1998); para dar pie luego a la revisión de la macroestructura argumentativa y el análisis de las condiciones de enunciación para el caso de los informes finales de investigación: problema retórico, tramas textuales –descripción, narración, exposición y argumentación–, construcción del yo enunciativo (Geertz, 1989), destinatarios evaluadores y destinatarios pares, expectativas en el campo en cuanto al alcance de las hipótesis según nivel formativo, etc. Acerca de este particular, se hizo hincapié en la potencia de la abducción de hipótesis (Mancuso, 1999) en las disciplinas humanas y artísticas, en diálogo con nociones básicas de la concepción semiótica de Iuri

Lotman (1996) acerca de la cultura. Durante los talleres se habilitaron instancias para socialización e intercambio de experiencias acerca de los diferentes temas y problemas de investigación, estado de avance del proceso y dificultades particulares, con una dinámica de discusión colaborativa orientada por el docente a cargo. Por último, se revisitaron esos relatos a la luz de modelos procesuales de escritura (Flower & Hayes, 1996), señalando diferencias y críticas con respecto a la concepción por etapas y puntualizando algunas sugerencias de trabajo de reescritura y corrección colaborativa para proseguir la tarea después del curso.

En resumen, no se trató estrictamente de cursos metodológicos, sino de talleres de escritura académica atravesados por cuestiones de orden metodológico, epistemológico y normativo, ocupados más bien de incentivar y organizar prácticas de escritura. Si atendemos a la clasificación que Cassany (1987) propone según el grado de adquisición del código escrito y destrezas en el manejo de las competencias comunicativas, en estos talleres mayoritariamente se dieron situaciones de *escritores competentes* (conocen el código y poseen manejo de las competencias para componer textos); *escritores bloqueados* (conocen el código pero enfrentan problemas en la ejecución); una minoría de *escritores no iniciados* (recién comienzan la labor de investigación y escritura de textos académicos) y, muy puntualmente, algunos casos de *escritores sin código* (pueden componer textos trasladando habilidades de otros campos, pero desconocen el código). Algunos de los nudos problemáticos y hallazgos de toda esta experiencia tienen que ver con las particularidades del objeto de estudio y el problema retórico asociado a él; los condicionamientos disciplinares y expectativas de logro en torno a la escritura académica en el campo del arte; el

lugar de la lectura como potenciador de la escritura; la revisión crítica de algunos manuales con recetas; y, por último, el lugar de la experimentación, el juego y la creatividad en la escritura asumida como una práctica específica: una *performance*.

La crítica artística y sus textos

El arte es, en relación con la ciencia, un conocimiento en sí mismo esencial pero ilegible sin ella.

Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano* (2000, p. 79)

El arte es hijo de la explosión. La obra de arte nace en un momento de explosión y no puede ser entendida sin tener en cuenta la naturaleza misma de ese nacimiento.

Iuri Lotman, *The Unpredictable Working of Culture* (2013, p. 87. Nuestra traducción)

La semiótica cultural de Iuri Lotman (1996, 2011, 2013) aporta varios elementos para interpretar no solo los textos artísticos, sino también el sistema codificante específico o lenguaje –según lo concibe Lotman– dentro del cual se generan estos textos. El lenguaje artístico es uno entre todos los lenguajes de los cuales la cultura dispone para construir modelos de realidad, que son formas codificadas para almacenar información cultural según las posibilidades que brinde cada lenguaje a la hora de desarrollar ese proceso de *modelización*. Según Lotman, el lenguaje artístico posee características fundamentales: capacidad extremadamente grande



y económica de almacenar información muy compleja; capacidad de incrementar la información almacenada aumentando el *espesor* de memoria cultural que las obras pueden comunicar; y capacidad de suscitar simultáneamente experiencias y emociones del mundo real sin necesidad de haber transitado o ejecutado las acciones que, en el mundo real, se asocian a esas experiencias y emociones. Por eso el arte comparte rasgos codificantes con el lenguaje cultural del juego y por eso también el arte transita con tanta facilidad los momentos de cambio cultural, concebidos por Lotman como momentos explosivos de brusco aumento de información e insuficiencia de los lenguajes existentes para traducir ese volumen de nueva información (Lotman, 2013). Como en el juego, los sentidos del texto artístico titilan y hacen que el texto dialogue y se adapte a su auditorio. A su vez, el texto adapta a ese auditorio, incrementando la información acerca del mundo que antes no poseía.

A partir de estos supuestos, la tarea de escritura académica sobre arte podría ser concebida como una forma de modelización (la científica) que traduce en el espacio regulado del texto académico a otros textos, con ánimo de generar un espacio textual nuevo, delimitado y coherente: el texto científico. En el seno de ese nuevo texto es dable esperar cierta persistencia de agitación o inquietud derivada de la plurivocidad del texto artístico. Asumir desde esta perspectiva la complejidad de los procesos de traducción y comprensión teórica del arte acarrea, en línea con los textos de Borges y Cortázar al inicio del taller, comprender la dimensión epistemológica de las renunciadas asumidas: la insuficiencia de cualquier lenguaje cultural (incluso el científico) en la tarea de agotar la riqueza y complejidad de ese mundo extrasemiótico. Resulta fundamental, por lo tanto, asumida esa parcialidad de todo texto (y lengua-

je cultural) para dar cuenta de un fenómeno, delimitar no solo el problema de investigación, sino también el problema retórico en cada caso, deslindando a partir de allí cuáles son los destinatarios principales y qué finalidad se quiere asignar al texto que va a ser redactado. Explicitar esta dimensión retórica significó durante los talleres discutir acerca de lógicas específicas del campo académico, así como la planificación estratégica del acto enunciativo según los modos de configuración de esos mundos del arte (Becker, 2008). Delimitar el qué y para quién contribuyó, asimismo, a asumir desde el umbral de la escritura una concepción dialógica, en clave bajtiniana, que concibió al texto como un eslabón en una cadena de enunciados, polemizando con otros anteriores (a los que responde) y futuros (por los que busca ser respondido) (Bajtín, 1999).

Particularmente interesante en este sentido resultó la concepción propuesta por Hugo Mancuso (1999) acerca del proceso de abducción y deducción de la(s) hipótesis como *corazón* de toda investigación. Una proposición conjetural funciona como hipótesis si los hechos que enuncia no han sido aún sometidos a experiencia o no han sido explicitados o enunciados de esa forma, es decir que una hipótesis *modeliza* de una manera novedosa la realidad y *responde* a enunciados anteriores con nueva información. En esta línea, Mancuso señala que las hipótesis más valiosas son aquellas que refieren a hechos que se pueden inferir pero no son observables, pues amplían de manera notable los límites de nuestra experiencia social y cultural. Ese proceso de formulación de hipótesis, que plantea relaciones no directas ni necesarias a partir de un salto de imaginación responde, más que a procesos deductivos, a procesos de abducción. El trabajo modelizante de los lenguajes del arte encuentra en la abducción un espacio hospitalario para pensar, sobre

todo en el contexto de talleres de escritura con escritores no especialistas, la potencia y originalidad del arte a la hora de generar conocimiento científico y la importancia de la dimensión imaginativa en el proceso científico.

Estas reflexiones se enriquecen, por último, si se las coteja con el relato de colegas participantes acerca de la escasa relevancia asignada a los cursos de metodología de investigación y, particularmente, de escritura académica en los trayectos de grado de las carreras artísticas, centradas en el perfeccionamiento de la técnica y/o la práctica antes que en la reflexión y metarreflexión teórica. Lo que nos permitió la introducción de autores como Lotman, Mancuso e incluso Bateson (1998), fue la posibilidad de interrogar al campo desde lógicas foráneas a las artísticas para descubrir allí un umbral de partida realista acerca de las competencias de escritura de quienes participaron en los talleres.

Escribir sobre arte

¿Qué es, pues, escribir? Entiendo por escritura la actividad concreta que consiste en construir, sobre un espacio propio, la página, un texto que tiene poder sobre la exterioridad de la cual, previamente, ha quedado aislado.

Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano* (2000, p.148)

De Certeau (2000) señala que desde el siglo XVI, el *método* transformó la relación entre hacer y conocer mediante la traducción de la experiencia en discurso, pero que eso significó en realidad el



despliegue de una máquina de hacer preguntas que cambió el mutismo del objeto en lenguaje impuesto por quien investiga. Además, ese discurso científico acerca del mundo que nace con la modernidad, adopta hoy la forma de un complejo contexto de enunciados que buscan responder y ser respondidos, con lo cual resulta imposible pensar la tarea de escritura científica sobre arte en un medio que no tenga estas características básicas. Como hemos señalado con Pereira (2014), si bien los escritos científicos tienden a ser autosuficientes y construir sistemas de locaciones dentro del texto, la crítica académica sobre arte tiende a presentar distintos grados de autonomía, pues “algunas exhiben marcas que remiten al enunciador, sobre todo si entablan alguna polémica; otras pueden remitir al presente o a un pasado próximo cuando abordan temas muy vinculados con el momento de la enunciación.” (Pereira, 2014, p. 138). En este sentido, parte de los desafíos que presenta la tarea de escribir en artes tienen que ver con cuál es el mecanismo más adecuado para la generación de ideas y reflexión acerca de ese contexto académico condicionante y de qué manera orientar un proceso de escritura que no caiga en el facilismo de las recetas.

Maite Alvarado (2013) señala que a partir de 1980 surge la idea de *taller* como modalidad que privilegia la producción y el intercambio entre participantes, en el contexto de críticas profundas a modelos retóricos anteriores, centrados en la estructuración de los textos según los tres primeros elementos de la Retórica clásica (*inventio*, *dispositio*, *elocutio*). A partir de 1970 se manifiesta una preocupación por la expresión y la enunciación, orientada más que hacia el manejo de una estructura objetiva preexistente, a la reflexión del hablante sobre su propio discurso.

La modalidad de taller, alternada con instancias de índole teórico-expositiva, sirvió en nuestro caso porque esa modalidad establece un marco de socialización y construcción colaborativa con mínimos parámetros, dentro del cual se asume como condición común de quienes participan la de encontrarse en un proceso similar y con interés en socializar interrogantes surgidos en el marco de ese camino. Si bien algunas intervenciones en esas instancias de taller adoptaron formas genéricas propias (como la de ponencia de reunión científica, el examen o el relato de vida), cabe destacar que cualquiera en ese ámbito estaba autorizado a interrogar y opinar acerca de la exposición de otra persona, con finalidad constructiva y fundamentada. Ese ejercicio expositivo y argumentativo fue motorizado a partir del pedido previo a quienes asistieron de elaborar en una carilla, una síntesis de cuál era su tema-problema, algunas de sus presunciones o elecciones teóricas de partida, y que respuesta(s) tentativa(s) o hipótesis podían vislumbrar como horizonte de su trabajo. Esa tarea inicial permitió no solo organizar el tiempo de debate, sino también clarificar –según relato posterior de quienes participaron– las propias ideas en torno a su objeto.

Trabajar en taller implica asumir además que en ese ámbito hay escritores con grados diferenciados de experticia y que se alientan los intercambios horizontales, más allá de que en algunos casos –como hemos mencionado– se haya generado cierta expectativa de una “devolución” docente. En esas ocasiones, la actitud docente consistió en señalar algunas sugerencias pero recuperar, sobre todo, los elementos de otras intervenciones de pares, escamoteando deliberadamente la idea de camino como respuesta valedera que debe ser corroborada, para sustituirla por la idea de *trayectoria* en tanto recorrido autónomo y deudor de múltiples evaluaciones y de-

cisiones de quien investiga. Esa diferencia implica, por supuesto, una relectura crítica del lugar que se asigna (a veces por etimología) a la metodología.

En este sentido, libros sobre los cuales pesan muchas veces lecturas escolarizadas que los han convertido, parafraseando el discurso cotidiano, en manuales de lectura obligatoria, fueron considerados críticamente para descubrir en ellos no recetas, sino compendios de información acerca de lo que frecuentemente hacen investigadores con experiencia en escritura. *Cómo se hace una tesis* (1995)⁴ de Umberto Eco o *Describir el escribir* (1987) de Daniel Cassany, junto a otros textos abocados a la orientación para la escritura en investigación (Becker, 2011; Cassany, 1993; Navarro, 2014; Narvaja de Arnoux, Di Stefano & Pereira, 2016) fueron referenciados durante los talleres como materiales de consulta, pero subrayando la necesidad de sostener una vigilancia epistemológica sobre esas recomendaciones, en línea con la mirada constructivista de Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1975) cuando afirman que el método no puede ser estudiado independientemente de las investigaciones donde se lo emplea. Las renuncias iniciales que habían anticipado los textos de Borges y Cortázar cobraban sentido aquí a la luz de esta perspectiva epistemológica.

Los talleres se iniciaron con dos presupuestos de base: el primero, en línea con Virginia Woolf, asume que es preciso jerarquizar

4. El primer capítulo del libro de Eco (publicado originalmente en 1977) se ocupa específicamente de comentar las condiciones de la “nueva” universidad masiva que ha modificado el sentido de lo que significaba escribir una “Tesis”. Atendiendo a ese contexto, Eco sistematiza un trayecto metodológico y un repertorio de herramientas para orientar el trabajo de investigación para estudiantes.

zar la tarea de escritura como una actividad que requiere tiempos y espacios diferentes a los de la cotidianidad, además del trazado de cierto plan de acción. Al comentario acerca de las rutinas (o no rutinas) de escritura de quienes participaron en los talleres, fuimos sumando algunas sugerencias que apunta la bibliografía sobre el tema: el Diario de Investigación, donde se registran sensaciones y experiencias personales que muchas veces funciona como fuente de intuiciones; algunas técnicas de fichaje, que distinguen entre resúmenes, citas y esquemas de contenido; un cuaderno o archivo con notas sueltas, intuiciones rápidas y espontáneas que sirven como disparadoras de reflexiones más complejas; y un etcétera que fue construyéndose también con el aporte de quienes participaron.

El otro presupuesto de base en los talleres fue asumir la dimensión procesual de la escritura (Flower & Hayes, 1996), explicando que si bien puede reconocerse un rumbo general, la labor escritural descansa en una dinámica de subprocesos recursivos activados continuamente cada vez que son necesarios. Lejos de cualquier concepción lineal, gradual y por etapas de la escritura, la perspectiva cognitivista aportó argumentos para pensar que los procesos de planificación, traducción y revisión acontecen recursivamente. La perspectiva procesual dialoga muy eficazmente con la situación de quienes escriben desde el campo de las artes, porque echa por tierra las representaciones acerca del “don” que se reconoce a (y que han construido) ciertos actores dentro del campo. A la actitud de sospecha epistemológica que incentiva el constructivismo, le sigue esta incredulidad acerca de la escritura como talento que se posee o no, para sustituirla más bien por la idea democratizadora de un trabajo sostenido con operaciones mentales que se pueden estimular, favorecer y ejercitar.

Dime qué lees

Aidan Chambers (2007) plantea que la mejor manera de incentivar la lectura es conversar acerca de lo que leemos. Esa herramienta que hace del hablar un recurso al servicio del contagio de la curiosidad, también fue utilizada durante los talleres para el incentivo del deseo y para el perfeccionamiento de la escritura. Leer para escribir y escribir para leer, en el sentido de hallar en el comentario de nuestras lecturas una senda acerca de los modos de enunciación que nos seducen y nos convencen; o para reconocer cuáles no y en función de ese reconocimiento convertirnos en nuestros primeros lectores.

Algunas dimensiones del papel de la lectura como motor de la escritura fueron consideradas durante los talleres. Una tiene que ver con el modo en que utilizamos argumentativamente nuestras lecturas y “hacemos hablar” a ciertos autores, según el comentario que Bourdieu (1998) realiza acerca de lo que significa “hacer hablar a un autor”. La pregunta punzante que este sociólogo francés (nos) asesta acerca de si “servimos a” o “nos servimos de” un/a autor/a cuando lo/la citamos apunta a hacer visibles los mecanismos de fetichización, individuales o colectivos, que originan cierto “rumor intelectual” en torno a una figura y su reducción a “palabras clave” o “eslóganes”. También, por supuesto, el efecto reductor que ejerce la lectura escolar a veces, atendiendo a lo que no es considerado en las transposiciones didácticas y que representa una selección de trozos escogidos de un pensamiento más complejo. El planteo de Bourdieu apunta a sostener la sospecha y la duda como base de una recepción activa, práctica y no fetichista, orientada a un uso casi “judicial” frente a cualquier figura de autor, con ánimo de escudriñar en las citas la función, verdad y validez de las ideas.

Esta afirmación nos resultó particularmente productiva en el contexto de los talleres para hacer visibles los modos en que se construye el ethos discursivo en la escritura, parapetándose detrás de palabras claves o eslóganes asociadas a esas figuras de autoridad, a modo de figuras tutelares convocadas en los escritos para transitar sin cuestionamientos. Sin contradicción con el sentido proliferante que otorgamos a la lectura para incentivar la escritura, el sentido de introducir un texto como el de Bourdieu fue contrape-sar los efectos magnéticos que ejercen algunos/as autores/as para abordarlos desapasionada y desfetichizadamente en nuestros escritos, pero también un llamado de atención a asumir la lectura de aquello que, por rumoreado, no es leído.

Un tercer y último aspecto que muestra el rol de importancia que asignamos a las lecturas en el contexto de los talleres fue su productividad a la hora de ofrecer materiales y diseños posibles para construir escenarios de argumentación. El campo del arte ofrece una complejidad que hace difícil encontrar, más allá de los propios textos producidos en el campo, otros que sean fácilmente homologables. Parafraseando a Geertz (1989), podríamos pensar que de manera análoga a lo que ocurre en la persuasión etnográfica, los textos científicos del arte logran su cometido de persuasión no solamente por su justificación teórica o sus citas de autoridad, sino también por su capacidad para hacer pensar que “se está allí”, frente al acontecer de la obra, no solamente como efecto de mimesis, sino como construcción del convencimiento acerca del hecho de que “de haber estado uno [quién lee] ahí, hubiera visto lo mismo”. En torno a ese acto de evidenciar, mostrar evidencias pero también hacer evidente, gira el magnetismo que ejercen algunas lecturas sobre sus lectores: en su capacidad de construir esceno-

grafías convincentes e inclusivas. De modo inverso, reconocer la estratagema de construcción de un “estar allí” permite agudizar la mirada acerca de formas sutiles o inadvertidas de persuasión.

A través de estos mecanismos, la invitación conversacional del “dime qué lees” se reveló en los talleres como una estrategia de incentivo para la escritura, porque fue a partir de la socialización acerca de lo que atrae y persuade de otros textos que se pudieron analizar y hacer visibles formas de modelización, abducción de hipótesis o configuraciones retóricas en esos textos.

La escritura imita al arte

Hay mucho en juego en la escritura de un trabajo de acreditación final de una carrera artística: un cambio de estado o situación, por lo pronto, a partir de la demostración de ciertas aptitudes y competencias académicas objetivadas en la escritura de un texto. Pero en esa escritura se cifra también mucho de juego, en el sentido en que Lotman (2011) reconoce al juego como uno de los principios constructivos del arte, tanto en lo que hace a su capacidad de incentivar un doble registro de percepción, como en su potencia para suscitar emociones en contextos y mediante artefactos de efecto controlado.

En un escrito anterior (Molina Ahumada, 2018) indagamos acerca de los problemas de escritura para dar cuenta de la performance artística y, en particular, acerca de los desafíos teóricos que plantea la escritura académica sobre performances como incentivo para pensar nuevas formas de vinculación y hospitalidad entre la escritura académica y los movedizos objetos del arte. Ese escrito, surgido a partir de la primera experiencia de trabajo en el último taller antes de la elaboración de trabajo final en una Especialización,

avanzaba solamente la mitad de un camino cuya trayectoria hoy podemos presentar con mayor grado de sistematización y avance: la idea de que la escritura es una performance específica que expande, polemiza, dialoga y viene a completar la propia problemática artística, que es su referente y punto de partida. Es decir, en un movimiento recursivo y casi ouroborico, la escritura en arte imita al arte porque copia sus procedimientos lúdicos para hacer jugar, en el sentido metafórico y literal del término, la potencia modelizadora del lenguaje artístico a la hora de reconvertir el territorio textual con el que toma contacto.

Cuando Richard Schechner (2011) alude a la performance como secuencias de acciones que nunca acontecen por primera vez y que pueden ser almacenadas, transmitidas y manipuladas para producir, un número “n” de veces, “restauraciones” de esas conductas a lo largo del tiempo, despliega las claves fundamentales que nos permiten asumir a la performance como principio para entender la escritura académica en arte: la puesta en juego de secuencias de acciones y materiales que aun cuando parecen estar repitiendo una acción pasada (la escritura académica de un texto científico), producen inevitable e indefinidamente nuevos textos. Nos preguntábamos también en nuestra investigación anterior cómo incentivar, desarrollar y desplegar esa escritura sin pacificar la tensión dialógica que esa escritura (y el fenómeno artístico que vehiculiza) entabla con quien lee. Nuevamente, la respuesta está en que la escritura académica en el arte imita al arte porque está atravesada por esa capacidad codificante del lenguaje artístico que lo hace un vehículo mnemónico privilegiado a la hora de almacenar enormes dosis de información cultural con suma economía de recursos.



Asumido como performance, el proceso de práctica escritural en los talleres con estudiantes de artes significa no solamente adquisición de destrezas teóricas, metodológicas y comunicativas, sino también la exploración de nuevos territorios para el lenguaje y la práctica artística, territorios en los cuales mucho tiene para aportar la imaginación y la plurivocidad del arte a la hora de imaginar modelos de mundo más densos, inquietantes y hospitalarios.



Referencias bibliográficas

- Almeida, E. (2019). *Inundación*. Córdoba: DocumentA/Escénicas Ediciones.
- Alvarado, M. (2013). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En M. Alvarado (Comp.) *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 13-52). Buenos Aires: Manantial.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires, Lohlé-Lumen Ediciones.
- Becker, H. (2008). *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Becker, H. (2011). Rudimentos de escritura para estudiantes de posgrado. Un recuerdo y dos teorías. En *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo* (pp. 19-44). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Borges, J. L. (1960). Del rigor en la ciencia. En *El Hacedor*. Buenos Aires: Emecé.
- Borges, J. L. (2012). Del rigor en la ciencia. *Poeticous*. Recuperado de <https://www.poeticous.com/borges/del-rigor-en-la-ciencia>
- Bourdieu, P. (1998). ¿Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault. En *Capital cultural, escuela y espacio social* (pp. 11-20). México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C. & Passseron, J. C. (1975). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.



- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. V1 Artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana.
- Cortázar, J. (1962). Instrucciones para llorar. *En Historias de cronopios y de famas*. Buenos Aires: Minotauro.
- Cortázar, J. (2012). Instrucciones para llorar. *Poeticous*. <https://www.poeticous.com/julio-cortazar/instrucciones-para-llorar>
- Eco, U. (1995). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Flower, L. & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *En Textos en contexto. (1). Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires. Lectura y Vida.
- Geertz, C. (1989). Estar allí. La antropología y la escena de la escritura. *En El antropólogo como autor* (pp. 11-34). Barcelona: Paidós.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado C. & Bapista Lucio, M. (1998). *Metodología de la investigación*. pp. 625-640. México: McGraw- Hill.
- Hernández Vargas, D. A. (28 de abril de 2013). Del rigor en la ciencia. *En Borges por él mismo (1967)* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=vCqrVC-G4Qo&t=1993>
- Lotman, I. (1996). *La Semiosfera I*. Madrid: Cátedra.
- Lotman, I. (2011). The place of art among other modelling systems. *Sign Systems Studies*, 39 (2/4), pp. 249-270.
- Lotman, I. (2013). *The unpredictable workings of culture*. Tallin: TLU Press.



- Mancuso, H. (1999). El corazón de la investigación: abducción y deducción de hipótesis. En *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología* (pp. 99-158). Buenos Aires: Paidós.
- Molina Ahumada, E. P. (2018). Escribir en el aire. Reflexiones sobre la performance y la escritura. *Etcétera. Revista del Área de Ciencias Sociales del CIFYH*, 3, Córdoba: UNC. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/etcetera/article/view/22588>
- Narvaja de Arnoux, E.; Di Stefano, M. & Pereira, C. (2016). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. CABA: Editorial de la FFyL-UBA.
- Pereira, M. C. (2014). La discusión académica sobre el arte: ensayos, ponencias y otros géneros acerca del teatro. En M. Di Stefano (Dir.) *La escritura de la crítica de artes: pautas para la formación profesional* (pp. 131-158). Buenos Aires: Biblos.
- Sacristán, G. (2014). La divulgación sobre el arte en medios gráficos masivos: los fascículos y el cómo ver. En M. Di Stefano (Dir.) *La escritura de la crítica de artes: pautas para la formación profesional* (pp. 109-128). Buenos Aires: Biblos.
- Schechner, R. (2011). Restauración de la conducta. En D. Taylor y M. A. Fuentes (Eds.), *Estudios avanzados de performance* (pp. 31-49). México: FCE, Instituto Hemisférico de Performance y Política, Tisch School of the Arts, New York University.
- Woolf, V. (2010). *Un cuarto propio*. Madrid: Alianza.



Conferencias de escritura: una herramienta de retroalimentación

Evangelina Aguirre Sotelo

Julieta Salinas

Andrea de los Ángeles Canavosio

EVANGELINA AGUIRRE SOTELO

Profesora de Lengua Inglesa, Traductora Pública Nacional de inglés y Especialista en Interpretación, graduada de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. En su labor académica, ha participado en investigaciones relacionadas con la enseñanza del inglés y ha publicado trabajos relacionados en distintos congresos y jornadas.

CE: evangelina.aguirre.sotelo@unc.edu.ar

JULIETA SALINAS

Profesora, Licenciada, y Traductora Pública de inglés. Está trabajando en su Tesis para la Maestría en Lenguaje e Interculturalidad. Es Profesora Asistente de Lengua Inglesa II de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Participa como investigadora en Proyectos de Investigación sobre escritura y autoevaluación de la oralidad.

CE: jusalinas@unc.edu.ar

ANDREA CANAVOSIO

Profesora, Licenciada y Traductora Pública Nacional de inglés. Tiene una Maestría en inglés con Orientación en Lingüística Aplicada. Es doctoranda en Lingüística en la Universidad de Northumbria en el Reino Unido. Es profesora titular de Fonética y Fonología II y profesora adjunta de Lengua II, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

CE: andrea.canavosio@unc.edu.ar

Palabras clave

Conferencias de escritura

Retroalimentación

Habilidad escrituraria

Inglés como lengua extranjera

Resumen

El desarrollo de la habilidad escrituraria representa un gran desafío tanto para estudiantes como profesores en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en el nivel superior. Este proceso es complejo, ya que implica la dificultad de encontrar métodos de retroalimentación efectivos para mejorar la escritura y afianzar el aprendizaje de la lengua. En este contexto, las conferencias de escritura constituyen una metodología de retroalimentación que permite responder a los borradores de los estudiantes. Esto se realiza mediante un intercambio dialógico por medio de comentarios verbales donde docentes y estudiantes pueden analizar, de manera conjunta, estrategias para fortalecer sus escritos, y responder preguntas que puedan surgir durante el proceso (Craig, 2013). El objetivo de este trabajo, que se enmarca dentro del Proyecto de Investigación "Centro de Escritura: Talleres de escritura para alumnos de Lengua Inglesa II de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba" (The Writing Feedback Center, WFC) es presentar y analizar las respuestas a una encuesta realizada a estudiantes para así considerar su perspectiva con respecto a las conferencias



como herramienta de retroalimentación. Dichas respuestas permitirán enfocarse en las debilidades y las fortalezas de esta experiencia y su potencial para fomentar la autonomía.



Introducción

Al considerar y tener que decidir entre las posibles maneras de mejorar las metodologías, estrategias y técnicas utilizadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los docentes de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) enfrentamos múltiples desafíos¹. Esto se da también en campos disciplinares más específicos, como en el ámbito de la escritura académica a nivel universitario. La conferencia de escritura es una estrategia utilizada para brindar retroalimentación verbal sobre una composición en el marco de una reunión entre un docente y un estudiante. Durante este encuentro, se intercambian ideas y discuten dudas relacionadas con el proceso de revisión. Diversos autores destacan los beneficios no solo a nivel cognitivo, sino también a nivel metacognitivo y afectivo que tiene esta técnica. Entre estos aspectos se destaca el impacto positivo que esta tiene en el proceso de revisión de la escritura, ya que durante las sesiones, los participantes obtienen instrucción personalizada valiosa. Además, su uso puede reducir el tiempo que los docentes le dedican a brindar retroalimentación escrita a sus alumnos, y puede ayudar a que estos vean a su instructor como un consejero y no como una autoridad, al mismo tiempo que puede fomentar el análisis crítico de los estudiantes sobre sus propios escritos (Yeh, 2017; Liu, 2009). Sin embargo, en ciertos contextos educativos esta práctica puede demandar mucho tiempo y también puede resultar

1. Las autoras del presente capítulo adhieren a la perspectiva de género, aunque la redacción no está elaborada a partir de ella. Por encontrarse el lenguaje inclusivo en proceso de construcción social, se prefiere no hacer uso de él en esta oportunidad. Los sentidos del texto, a su vez, buscan fomentar la inclusión de estudiantes en el contexto de la formación universitaria.



intimidante para los alumnos que no se sienten cómodos teniendo reuniones personales con sus docentes (Ferris & Hedgcock, 2005).

Algunos estudios recientes se han encargado de explorar el uso de las conferencias de escritura en el marco de la enseñanza de ILE. En el caso de Yeh (2017), su estudio se centra en la dinámica de conferencias de escritura entre un instructor y dos estudiantes, ya que mantener conferencias individuales de manera regular puede resultar impracticable en ciertos contextos educativos debido a la cantidad de alumnos que asisten a ciertos cursos y el tiempo limitado del que se dispone. Los participantes fueron 23 estudiantes universitarios chinos de inglés y su instructor. Las conferencias de escritura fueron grabadas audiovisualmente, y los participantes fueron entrevistados en forma individual luego de la experiencia, y además respondieron a un cuestionario. A partir del análisis de los resultados, se concluyó que para facilitar la dinámica de la conferencia, el instructor asignaría previamente tareas de revisión entre pares para que pudieran compartir dificultades y para estimular la búsqueda de soluciones a problemas. Aunque no hubo mucha interacción entre los estudiantes durante las conferencias, y a pesar de que algunos expresaron la preocupación de tener que compartir el tiempo y la atención del docente, esta revisión parece haber contribuido a que estos identificaran sus fortalezas y debilidades.

Isnawati et al. (2019) analizaron los efectos de combinar retroalimentación correctiva escrita con conferencias entre docentes y estudiantes durante el proceso de revisión de ensayos de causa-efecto. El estudio se llevó a cabo con 73 alumnos de un curso de escritura académica dictado en una institución de educación superior de Indonesia. El estudio reveló que no hubo diferencias

estadísticamente significativas entre los resultados del grupo que recibió solamente retroalimentación escrita y los del grupo que además tuvo conferencias con el docente. Sin embargo, el análisis de los datos demostró que la intervención que combinó ambos modos de retroalimentación facilitó el proceso de revisión, especialmente en lo que respecta a la precisión en el uso de la lengua.

En el caso de González (2010), se realizó un estudio de caso con siete alumnos de inglés como lengua extranjera y su profesora en una escuela secundaria de México, comparando el impacto de la retroalimentación brindada en forma escrita a través de comentarios con los efectos de la retroalimentación provista en conferencias presenciales entre docente y alumno. Los resultados sugieren que la retroalimentación en forma escrita tuvo mayor impacto en el número de revisiones de nivel superficial. Según la autora, “los estudiantes realizaron un mayor número de revisiones superficiales (cambios en el tiempo, número o modalidad verbal y la puntuación) en vez de cambios textuales (organización de la información y omisión o adición de contenido)” (p. 69) incluso en ausencia de comentario docente. Además, el estudio reveló que los estudiantes preferían recibir retroalimentación escrita sobre sus composiciones, mientras que la docente se inclinaba más por brindar retroalimentación oral durante conferencias. En un estudio similar que tuvo como participantes a estudiantes de inglés como lengua extranjera de una institución china, Wu y Lin (2015) destacan que los alumnos tuvieron una actitud positiva respecto de las conferencias de escritura y que la experiencia les ayudó a generar y organizar las ideas de su composición. Además, el estudio reveló que las conferencias contribuyeron a que los estudiantes prestaran mayor atención a

cuestiones de organización de su ensayo, y a que realizaran más autocorrección de sus errores de lengua y de organización.

En el presente trabajo, que se enmarca en el proyecto titulado “Centro de Escritura: Talleres de escritura para alumnos de Lengua Inglesa II y Lengua Inglesa III de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba”, se analizarán las opiniones que brindaron participantes a través de un cuestionario. Las preguntas indagaron sobre cómo fue su experiencia con el uso de conferencias de escritura como estrategia para brindar retroalimentación sobre sus ensayos. Se analizarán las respuestas y las posibles implicancias pedagógicas del estudio en la enseñanza de escritura académica en inglés, para luego concluir con comentarios finales sobre posibles temas para futuras investigaciones.

Marco Teórico

A pesar de los esfuerzos por parte de los educadores de ILE para poder mejorar la habilidad escrituraria en el nivel superior, el desafío que perdura es el de mejorar el desempeño de los estudiantes en la escritura en general. Es por esto que existe una indudable necesidad de desarrollar estrategias de escritura académica en contextos de ILE, específicamente en el nivel universitario. Los investigadores argumentan sobre la necesidad no solo de trabajar con la corrección de errores sino también de investigar sobre esta práctica, ya que resulta un desafío para los estudiantes, quienes tienen que incorporar técnicas para identificar errores en sus trabajos escritos (Ferris, 2002). En este contexto y en el marco de la metodología de enseñanza y aprendizaje de la habilidad escrituraria que se utiliza en la Facultad de Lenguas, UNC, y en los cursos de Lengua Inglesa

de segundo y tercer año, se destaca la importancia de incorporar un enfoque ecléctico que se concentra no solamente en el análisis de géneros textuales, sino también en la escritura como un proceso, donde la retroalimentación es “decisiva para ayudar a los alumnos a transitar las etapas de la escritura” (Hyland, 2003, p. 12). Desde un punto de vista socio cognitivo (Hayes, 1996), y considerando la escritura como un proceso recursivo, el perfeccionamiento de dicha habilidad involucra estrategias de planificación, escritura, revisión y reescritura (Flower, 1989). Según este enfoque, los docentes ayudan a los estudiantes para que generen y reformulen ideas. Entonces, estos aprenden diferentes estrategias y así mejoran y facilitan el proceso como tal. Asimismo, estas prácticas docentes apuntan a dar respuesta a las necesidades y particularidades del contexto de los estudiantes (Polio & Williams, 2011).

Tanto la revisión como los procesos de retroalimentación se han transformado en elementos esenciales para el desarrollo de la habilidad escrituraria (Hyland, 2003, 2007), ya que se construye una relación dialógica entre docente y estudiante, en la cual interactúan y debaten sobre las posibles modificaciones de una versión final del texto. El enfoque adoptado en nuestro contexto de enseñanza particular supone la aplicación de diferentes tipos de retroalimentación: indirecta (Ferris, 2006), entre pares y automonitoreo (Charles, 1990). Ahora bien, una alternativa interesante para el tratamiento de errores en la escritura es la práctica de conferencias de escritura. A través de esta técnica de retroalimentación, los estudiantes pueden resolver dudas y recibir comentarios sobre sus borradores, ya que el componente esencial de esta técnica es que “el docente entabla un diálogo con el estudiante (...) y le brinda la oportunidad de comenzar el intercambio” (Craig, 2013, p. 106).

Hyland (2003) indica que existen diversos tipos de conferencias. Generalmente, se realizan entre docente y estudiante, aunque en algunos casos –cuando factores como la falta de tiempo se presentan como una limitación– las conferencias pueden ser en pequeños grupos. En dichas situaciones, la instancia cuenta con el valor agregado de la retroalimentación entre pares durante dicha interacción. Las conferencias de escritura se pueden realizar tanto al comienzo del proceso, para poder analizar ideas o posibles temas de redacción, o al final, haciendo foco en el texto terminado. Cuando el eje de la conferencia es el texto en progreso, el análisis del borrador permite realizar diversas correcciones y a la vez mejorar el texto antes de la versión definitiva.

Un punto esencial para llevar a cabo una conferencia de escritura es la planificación, no solamente para que el estudiante sepa qué esperar de esta instancia de retroalimentación, sino también para que pueda prepararse con anterioridad y aprovechar al máximo la sesión. Para Baxa (2015), la relación dialógica entre docente y estudiante permite que los objetivos de aprendizaje, así como las expectativas de los estudiantes sean claros. Cuando estos últimos comprenden los criterios que se tienen en cuenta al dar retroalimentación a los textos, logran involucrarse y convertirse en participantes activos del proceso. Además, la interacción que se genera entre docente y estudiante resulta productiva cuando este logra obtener lineamientos claros para futuros trabajos, lo cual también genera un mayor entusiasmo (Kaufman, 2000).

Las ventajas de las conferencias de escritura son varias, ya que se presentan como una solución a las limitaciones existentes de la retroalimentación, y además proporcionan la oportunidad de

diálogo entre docentes y estudiantes (McCarthy, 1992, citado en Hyland, 2003). Por su naturaleza interactiva, las conferencias permiten solucionar posibles ambigüedades, y a la vez, proporcionar respuestas a las necesidades particulares de los escritores. Asimismo, los estudiantes reconocen sus debilidades y fortalezas en la escritura, y pueden hacer preguntas específicas sobre la retroalimentación recibida (Ruley, 1997, citado en Hyland, 2003). La literatura existente sugiere que las conferencias ofrecen comentarios más útiles y enfocados que la retroalimentación escrita (Zamel, 1985). Cabe destacar que las más exitosas son aquellas en la que “los estudiantes son partícipes activos, formulan preguntas, aclaran significados, y analizan sus escritos en lugar de aceptar sugerencias de manera pasiva” (Hyland, 2003, p. 192). Las conferencias orales, cuando son exitosas, conducen a la revisión de borradores futuros y a efectos más permanentes en la mejora de la habilidad de escritura en las tareas sucesivas (Patthey-Chavez & Ferris, 1997).

Por otro lado, ciertos investigadores tienen reservas sobre las conferencias, ya que a veces los estudiantes pueden no beneficiarse de estas experiencias. En estos casos, los alumnos tal vez no debaten sobre sus producciones e incorporan las sugerencias del docente de manera pasiva, sin una reflexión crítica. Algunos pueden considerar las conferencias como una instancia de práctica oral, o tal vez no cuentan con la experiencia, o habilidades interactivas, e incluso de comprensión auditiva, para beneficiarse de esta instancia (Hyland, 2003). De todos modos, no hay dudas de que este tipo de retroalimentación incluye prácticas que apuntan al desarrollo de la autonomía, y este aspecto es especialmente relevante en contextos donde la escritura académica es una habilidad esencial, como sucede en la educación superior.



Metodología

El Centro de Escritura (The Writing Feedback Center, WFC) es un proyecto cuyo objetivo general es crear un espacio para el desarrollo de las habilidades de escritura que se encuentre abierto y disponible para todo el alumnado. Su diseño responde a la necesidad de complementar los contenidos curriculares de las Cátedras de Lengua Inglesa II y Lengua Inglesa III, en la Facultad de Lenguas (UNC).

Los principios que guían este proyecto son la construcción del conocimiento y el desarrollo y la consolidación de las habilidades de escritura de los estudiantes. Por lo tanto, algunos de los objetivos del WFC son la conformación de los hábitos de estudio que contribuyan al desarrollo de la autonomía de los estudiantes–escritores, la participación en las actividades orientadas hacia el automonitoreo y la organización de talleres para que los tutores tengan las herramientas necesarias para guiar a los estudiantes en el desarrollo de las habilidades escriturarias. La creación de este espacio debe dar lugar al trabajo colaborativo entre tutores, estudiantes y pares a través de conceptos tales como el andamiaje, los intercambios docente–alumno, el diálogo escrito, y las actividades que hacen foco en la construcción del conocimiento a través de la participación activa de los estudiantes (Barnett & Blummer, 2008). Vale aclarar que este proyecto no se ha concebido como una forma de corregir solamente ensayos, sino más bien para facilitar el aprendizaje de las habilidades de escritura en ILE (Williams, 2002; Williams & Severino, 2004).

Los participantes de este proyecto fueron estudiantes de Lengua Inglesa II y Lengua Inglesa III de la Facultad de Lenguas (UNC), así como también profesores que asumieron el rol de tutores de gru-

pos determinados. Alrededor de sesenta alumnos formaron parte de las actividades del WFC. El proceso de retroalimentación incluyó la aplicación de varios métodos (retroalimentación indirecta, retroalimentación entre pares, automonitoreo, autoevaluación, entre otros) y se desarrolló en tres etapas. Después del encuentro inicial, en el que se socializaron los objetivos y los propósitos del proyecto entre los alumnos, se destacó la importancia del compromiso y el trabajo sistemático y se recolectó información relevante sobre los estudiantes y su vida académica, sus necesidades percibidas y expectativas generales con respecto al WFC.

En la primera etapa del proceso de retroalimentación, los tutores les asignaron a los estudiantes una tarea de escritura (según los temas y géneros que se exploran en las clases correspondientes a cada curso). Una vez que los primeros borradores se entregaron por correo electrónico, los tutores brindaron retroalimentación indirecta por el mismo medio y utilizando un código acompañado de comentarios sobre las fortalezas y debilidades generales de cada texto. Los estudiantes-escritores, por su parte, debieron completar una planilla de autoevaluación para poder discutir diferentes aspectos de la composición y el proceso de escritura en la fase siguiente.

En la segunda etapa, cada estudiante-escritor tuvo que revisar su primer borrador según la devolución recibida. A partir de allí, debió organizar una conferencia de escritura sobre la segunda versión como una oportunidad para discutir los cambios realizados, los aspectos que aún requerían revisión o necesitaban mejorar y para reflexionar sobre las dificultades que pudieron surgir durante el proceso (tales como el manejo de los tiempos de escritura, la planificación, las dificultades con la lengua, la organización de las

ideas, el desarrollo de las ideas de soporte, etc.). Estos intercambios dialógicos por medio de las conferencias de escritura permitieron entablar discusiones detalladas sobre las ideas desarrolladas en las planillas de autoevaluación. A su vez, también permitieron discutir estrategias para resolver los problemas que surgieron durante el proceso de escritura. En todo momento, los estudiantes fueron motivados a asumir un rol activo en estos intercambios, de manera tal que concurrieran a las conferencias preparados con preguntas específicas sobre su trabajo. Se supone que luego de participar de estas instancias, los estudiantes-escritores se quedaron con una idea clara de cómo debían trabajar con la versión final de sus ensayos. Vale aclarar que el mejor ambiente para llevar a cabo estos encuentros cara a cara es el académico; pero en todos los casos en que esto no pudo llevarse a cabo, dado los tiempos escasos disponibles fuera de las horas de clase, se utilizaron videoconferencias para realizar estos intercambios.

En la tercera etapa, cada estudiante escritor envió un tercer y último borrador por correo electrónico en el que se tuviera en cuenta la retroalimentación recibida en la conferencia de escritura. Los tutores, en este caso, realizaron comentarios finales sobre las principales fortalezas y debilidades del escrito, haciendo foco en las sugerencias necesarias para mejorar el trabajo. En aquellos casos en que aún hubiese errores, los tutores brindaron retroalimentación directa con explicaciones breves.

El presente trabajo se focaliza en la segunda etapa de este proceso, donde se incluyen las conferencias de escritura. Diecisiete participantes contestaron la encuesta sobre su experiencia en esta etapa con las conferencias, y las respuestas serán analizadas

en detalle en la próxima sección. El instrumento para la recolección de datos fue una encuesta realizada usando un cuestionario de Google, en el que se incluyeron preguntas abiertas, semiabiertas y cerradas para recoger información fáctica y la opinión de los estudiantes. La encuesta diseñada consistió en nueve preguntas (ver Anexo). Todos los participantes del WFC fueron contactados a través de un correo electrónico y se les pidió completar el cuestionario de manera voluntaria.

Resultados

Al inicio del cuestionario los participantes debían responder si pertenecían al grupo de segundo o de tercer año al momento de participar del Centro de escritura. Esto se hizo para asegurarse que los resultados fueran representativos de ambos grupos. El 58.8% (10) de los estudiantes que respondieron pertenecían a Lengua Inglesa III, y el 41.2% (7) restante eran estudiantes de Lengua Inglesa II.

La primera pregunta apuntó a identificar las preferencias respecto del tipo de retroalimentación. Una de las opciones era recibir retroalimentación de manera presencial o en encuentros virtuales, es decir a través de conferencias de escritura, y la otra opción consistía en obtener devoluciones escritas del docente sobre sus ensayos. La mayor parte de los estudiantes –el 88%– manifestó preferir participar de conferencias de escritura, mientras que el 12% restante prefirió recibir comentarios escritos sobre sus composiciones. Estas cifras concuerdan con los resultados de Wu y Lin (2015), que revelan actitudes muy positivas de los participantes chinos respecto de las conferencias de escritura. Sin embargo, los resultados son opuestos a los que obtuvo González (2010), cuyo es-

tudio arrojó que los participantes, estudiantes de inglés como lengua extranjera en México, expresaron tener una gran preferencia por recibir retroalimentación escrita en vez de mediante conferencias con el docente. En futuras investigaciones, se debería indagar en las posibles razones culturales, situacionales o educativas, que pueden estar detrás de estas diferencias tan marcadas, y que están fuera del alcance del presente trabajo.

En la segunda pregunta se les consultó sobre si las conferencias de escritura los ayudaron a mejorar su habilidad escrituraria. El 35.3% de los participantes señaló que le ayudaron mucho, otro 35.3% expresó que los encuentros le ayudaron un poco, y el 29.4% restante reconoció que contribuyeron a mejorar sus escritos, pero no significativamente. Se observa una disparidad en las opiniones de los participantes respecto de cuánto contribuyeron las conferencias en su desempeño escriturario. Se puede encontrar cierta coherencia de estas respuestas con los resultados de Isnawati et al. (2019), quienes no encontraron diferencias significativas al comparar el impacto que tuvieron los comentarios escritos con las conferencias en el proceso de revisión de los alumnos, aunque estos resultados contradicen varios estudios que sí han arrojado resultados positivos respecto del impacto de las instancias en el proceso de revisión (Liu, 2009; Wu & Lin, 2015; Yeh, 2017).

En la tercera pregunta, los estudiantes identificaron los aspectos negativos de esta modalidad de recibir retroalimentación. Algunos esgrimieron cuestiones relacionadas con el tiempo que insume, por ejemplo: “a veces había desencuentro con mi tutora por diferencia de disponibilidad horaria”, “me saca tiempo que uso para estudiar”. Esto revela, nuevamente, que a pesar de los potenciales beneficios de

esta modalidad de retroalimentación, resulta difícil de implementar en ciertos contextos debido al tiempo que requiere tanto de los profesores como de los estudiantes involucrados (Ferris & Hedgcock, 2005). Algunos participantes hicieron referencia a problemas logísticos, estableciendo que “no se hace un cierre de la actividad mostrando los aspectos mejorados o que aún deben mejorarse más” o “a veces no todas las semanas nos mandaban un essay para practicar”. Por otro lado, muchos estudiantes no señalaron aspectos negativos de las conferencias e incluso expresaron querer tener más instancias para encontrarse con sus tutores.

La cuarta pregunta apuntaba a que los alumnos señalaran los aspectos positivos de las conferencias de escritura. La mayoría de los comentarios mencionaron la posibilidad de tener contacto directo con el docente, lo cual les permitió a los alumnos evacuar dudas fácilmente. Algunos alumnos indicaron: “aprendí mucho de las explicaciones sobre mis errores”, “destaco la posibilidad de recibir información personalmente, lo cual, me permitió entender mucho mejor sobre mis errores y aprender de ellos”, o “sirvió muchísimo y podría entender lo que me corregían”. Muchos estudiantes destacaron la buena predisposición de los tutores a responder preguntas y aclarar dudas al establecer “la claridad de la profesora a la hora de corregir y la buena disposición para responder todas las consultas”. Asimismo, sostuvieron que la experiencia les permitió aprender e incrementar su conocimiento sobre la lengua inglesa. En un caso, un estudiante afirmó que las conferencias le ayudaron a saber lo que les gusta a los tutores. Este último comentario nos debería hacer reflexionar sobre la figura del docente frente a sus alumnos, y sobre la necesidad de explicitar y trabajar de manera

sistemática desde el inicio del curso en cuáles son los criterios que se utilizan para calificar o valorar la calidad de una composición.

El quinto punto del cuestionario permitía hacer referencia a cualquier otro tema que no hubiera sido cubierto por las preguntas anteriores. Algunos utilizaron este espacio para destacar nuevamente el rol de los tutores, haciendo hincapié, por ejemplo, en la “predisposición de la profesora”, y comentando que “respondió amablemente a cada pregunta que le realicé en la reunión. Además, me brindó posibles opciones para corregir mis errores y me comentó sus ideas, las cuales valoré y me sirvieron mucho para futuras producciones”. Otros manifestaron que las conferencias influyeron positivamente en futuras tareas estableciendo que: “facilita mucho la agilidad para futuros essays” o “aprendí a revisar mi producción de manera efectiva antes de entregarla”. En términos generales, las respuestas evidencian que los alumnos reconocen el impacto y las ventajas que este tipo de técnica puede brindar en lo que se refiere a mejoras en el desarrollo de su habilidad escrituraria y en la manera de ver a sus docentes y de relacionarse con ellos.

En la sexta pregunta se les consultó a los participantes cómo se prepararon para las conferencias de escritura. Casi la mitad (47,1 %) indicó que escribieron preguntas que necesitaban hacerle a los tutores. El 41% señaló haber subrayado partes de su ensayo en las que les surgió algún tipo de interrogante. El resto de los alumnos (12%) admitieron no haber hecho nada previo a las conferencias; solo imprimieron su producción para llevarla a la conferencia.

En el siguiente punto, se les solicitó a los alumnos que describieran su rol durante los encuentros. El 65% de ellos expresaron tener un rol activo, ya que brindaron explicaciones o justificaciones

sobre ciertas decisiones que tomaron durante el proceso de escritura, además de formular y responder preguntas.

En el apartado ocho, los participantes detallaron el rol del tutor durante las sesiones. El 71% de los estudiantes destacó que el docente realizó tantos comentarios positivos como negativos sobre su ensayo. El 23% de los participantes sostuvo que el docente solo hizo hincapié en los aspectos negativos de su composición, mientras que el 58% de ellos manifestó que el tutor los estimuló a formular preguntas y expresar dudas que hubieran surgido durante el proceso escriturario. Ninguno expresó no haber recibido preguntas sobre su escrito.

El último punto del cuestionario solicitaba que los participantes realizaran una apreciación general de la experiencia sintetizándola en no más de dos oraciones. La mayoría de los estudiantes se refirió a su participación en las conferencias de escritura utilizando palabras con connotación positiva, como “gratificante”, “útil”, “instancia de aprendizaje”, “privilegio”, “dinámica”, “flexible”, “mejora”, “enriquecedora”, entre otras. Por ejemplo, un participante sostuvo: “Las profes fueron muy buenas y me dieron consejos útiles para corregir mis errores y mejorar mi escritura de ensayos”. Otra participante destacó lo siguiente: “Me sentí muy privilegiada al formar parte de este proyecto ya que sentí que de verdad ejercí la práctica de escritura y pude aprender a manejar el tiempo que tengo para escribir, realizando esquemas rápidos, y no entrar en crisis a la hora de leer el *topic*”. No obstante, hubo dos estudiantes que afirmaron no haber tenido una buena experiencia. Uno de ellos expresó que los comentarios realizados por el tutor no fueron útiles ya que “la profesora no supo darme recomendaciones para me-

jorar mis *essays*”, y que no pudo comprender la retroalimentación que recibió. No se sabe si el estudiante pidió clarificación y tuvo un rol activo dentro de la reunión o solo se limitó a escuchar la devolución del tutor. Otro señaló que las sesiones presenciales eran “insuficientes” porque eran demasiado cortas. Una estudiante expresó que, aunque “es una gran herramienta y ayuda al perfeccionamiento del estudiante en el área de la escritura de ensayos”, “fue difícil mantener el ritmo del centro y de la cursada”; lo cual destaca la dificultad que tuvieron algunos de cumplir con los plazos de entrega y asistir a los encuentros debido a la carga de trabajo que ya tenían con el cursado de las asignaturas. Esto revela que, a pesar de que la experiencia fue recibida en términos generales de manera muy positiva, hay ciertas cuestiones logísticas y de sistematización que podrían reverse en futuros proyectos similares.

Comentarios Finales

En este artículo intentamos describir las percepciones de los alumnos de Lengua Inglesa II y III sobre su participación en las conferencias de escritura, como parte de una de las actividades del Centro de Escritura (WFC) de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Si bien solamente un tercio de los estudiantes que participaron en el WFC completaron el cuestionario, podemos sacar algunas conclusiones preliminares. La mayoría de los estudiantes, casi un 90%, indicaron que prefieren recibir retroalimentación en persona en lugar de comentarios escritos. Asimismo, consideraron esta instancia del proceso de retroalimentación como provechoso y enriquecedor, ya que estas conferencias los ayudaron a mejorar sus textos y a darse cuenta de ciertos aspectos que no

detectaban solos. También valoraron la posibilidad de discutir sus dudas e inquietudes en persona.

De acuerdo con las respuestas obtenidas, podemos destacar una actitud y reacción positivas por parte de los estudiantes con respecto a las conferencias. Teniendo en cuenta estos resultados, y a pesar de que constituyen una práctica que consume una considerable cantidad de tiempo, resulta importante animar a los docentes a ofrecer esta posibilidad a los estudiantes como parte del desarrollo de su habilidad escrituraria debido al impacto favorable que tiene. Esta experiencia positiva puede guiar futuras investigaciones, por ejemplo, aquellas que indaguen sobre las percepciones por parte de los docentes en relación con las conferencias de escritura en cuanto a su rol como estrategias de retroalimentación para el fortalecimiento de la habilidad de escritura.



Anexo

Conferencias de escritura – Encuesta a los estudiantes

Durante tu participación en el Centro de Escritura, ¿qué año estabas cursando?

- a. Segundo año
- b. Tercer año

1- ¿Cómo preferís recibir retroalimentación sobre tus composiciones escritas o ensayos en el aprendizaje de la lengua extranjera?

- a. Prefiero recibir retroalimentación sobre mis composiciones de manera presencial o virtual y oral (conferencia de escritura).
- b. Prefiero que el o la docente escriba sus comentarios en mis ensayos.

2- ¿Pensás que las conferencias de escritura te ayudaron a mejorar tu desempeño en escritura?

- a. No, nada.
- b. Sí, pero poco.
- c. Sí, bastante.
- d. Sí, mucho.



3- ¿Qué aspecto negativo destacarías de esta modalidad de retroalimentación?

4- ¿Qué aspecto positivo destacarías de esta modalidad de retroalimentación?

5- ¿Qué otro aspecto destacarías de esta modalidad de retroalimentación?

6- ¿Cómo te preparaste para cada conferencia?

a. Preparé preguntas para hacer a la docente.

b. Subrayé partes de mi ensayo sobre las que quería consultar. No preparé nada, solo llevé mi ensayo.

7- ¿Cómo describirías tu rol durante las conferencias?

a. Activo. Hice preguntas, expliqué cuestiones relacionadas con mi ensayo, intercambiamos ideas sobre la composición.

b. Receptivo. Solo escuché los comentarios de la docente sobre mi ensayo, tomé notas.

8- ¿Cómo describirías el rol del docente durante las conferencias?

(Indicar todas las opciones correspondientes):

a. Realizó comentarios solamente con respecto a los aspectos débiles del ensayo.

b. Realizó comentarios tanto de los aspectos débiles como así también de las fortalezas del ensayo.

c. Me invitó a realizar preguntas y a exponer mis dudas con respecto a mi ensayo.



d. No me invitó a realizar preguntas o dudas con respecto a mi ensayo.

9- Resumí en una o dos oraciones tu experiencia como participante de las conferencias de escritura.



Referencias bibliográficas

- Barnett, R. & Blummer, J. S. (2008). *Writing centers and writing across the curriculum programs: Building interdisciplinary partnerships*. Westport, CT: Greenwood.
- Baxa, S. (2015). Enhancing Students' Understanding and Revision of Narrative Writing through Self-Assessment and Dialogue: A Qualitative Multi-Case Study. *The Qualitative Report* 2015, 20, 10, 7, 1682-1708.
- Charles, M. (1990). Responding to problems in written English using a student self-monitoring technique. *ELT journal*, 44(4), 286-293.
- Craig, J. L. (2013). *Integrating Writing Strategies in EFL/ESL University Contexts: A Writing-Across-the-Curriculum Approach*. New York: Routledge.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Ferris, D. & Hedgcock, J. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferris, D. & Hedgcock, J. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. En: K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing, contexts and issues*, (pp. 81-104). NY: Cambridge University Press.
- Flower, L. (1989). Cognition, context and theory building. *College Composition and Communication*, 40, 282-311.
- González, E. F. (2010). Impact of Teacher / Student Conferencing and Teacher Written Feedback on EFL Revision. *MEXTESOL* 34(1), 59-74.



- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2007). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Isnawati, I.; Sulisty, G. H.; Widiati, U. & Suryati, N. (2019). Impacts of Teacher-Written Corrective Feedback with Teacher-Student Conference on Students' Revision. *International Journal of Instruction*, 12(1), 669–684.
- Kaufman, D. (2000). *Conferences and Conversations: Listening to the Literate Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Liu, Y. (2009). What am I supposed to say?—ESL students' expectation of writing conferences. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 16, 99–120.
- Patthey-Chavez, G. & Ferris, D. (1997). Writing Conferences and the Weaving of Multi-Voiced Texts in College Composition. *Research in the Teaching of English*, 31(1), 51–90.
- Polio, C. & Williams, J. (2011). Teaching and testing writing. En: M.H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *Handbook of language teaching* (pp.486–517). Malden, MA: Blackwell.
- Williams, J. (2002). Undergraduate second language writers in the writing center. *Journal of Basic Writing*, 73–91.
- Williams, J. & Severino, C. (2004). The writing center and second language writers. *Journal of Second Language Writing*, 13(3), 165–172.



- Wu, C. & Lin, H. (2015). Examining the Effects of Conferencing and Reflection Paper in an EFL Writing Class. *International Journal of English and Education* 4(1), 289-298.
- Yeh, C. C. (2017). Shared time, shared problems? Exploring the dynamics of paired writing conferences. *Pedagogies: An International Journal*, 12(3), 256-274.
- Zamel, V. (1985). Responding to Student Writing. *TESOL Quarterly*, 19, 1, 79-101.





La palabra limitada.

El formato MOOC, entre campos disciplinares e intenciones pedagógicas

Gabriela Sabulsky

Jennifer Cargnelutti

GABRIELA SABULSKY

Magíster en Multimedia Educativa, Universidad de Barcelona.
Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Profesora Adjunta regular de la cátedra de Tecnología Educativa de la Escuela de Ciencias de la Educación (UNC). Sus investigaciones actuales profundizan en la dimensión didáctica de la enseñanza virtual.

CE: gsabulsky@unc.edu.ar

JENNIFER CARGNELUTTI

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Trabaja en el Área de Formación Docente del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC) - Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC). Docente en las facultades de Artes y de Ciencias Económicas (UNC).

CE: jennifercargnelutti@gmail.com

Palabras clave

MOOC

Discurso

Profesionalización

Tensiones pedagógicas

Democratización.

Resumen

A partir del año 2017 la Universidad Nacional de Córdoba se integra a un consorcio de instituciones educativas lideradas por la Universidad de Harvard y el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT) y comienza a desarrollar cursos en formato MOOC a través de la Plataforma edX. El desarrollo de este tipo de cursos instala en las universidades un conjunto de prácticas discursivas nuevas que entran en tensión con algunas tradiciones. El objetivo de este capítulo es analizar algunas notas distintivas de la práctica discursiva que puede reconocerse en la producción multimodal que dio origen al Micromaster sobre Diseño de Experiencias Exitosas en Gestión de Servicios a través de cuatro dimensiones: su relación con un discurso preponderante acerca de la Educación Superior en Latinoamérica, las marcas de un campo disciplinar; las permisividades que otorga la extensión y la intencionalidad pedagógica de la propuesta.



En función de ello, nos preguntamos ¿podemos identificar en los MOOC ciertas prácticas discursivas propias?, ¿se trata de prácticas discursivas que abren un camino hacia la democratización?, ¿cómo se incluye al/a destinatario/a en la propuesta?, ¿es posible reconocer algunas relaciones entre formato MOOC, áreas de conocimientos y estilo de prácticas discursivas propias?, ¿qué lugar ocupa en este tipo de cursos la palabra del estudiante?, ¿podemos enunciar el formato Mooc como un género de formación? Ofrecemos un conjunto de reflexiones de carácter políticas y pedagógicas fruto del trabajo realizado y lo entendemos como un ensayo de un formato posible de MOOC, que ha pretendido flexibilizar los márgenes de la herramienta técnica (plataforma), con el propósito de adecuar la estructura tecnológica a las necesidades pedagógicas.

Los MOOC como un particular discurso educativo en una sociedad del mercado

Gran parte de las Universidades del mundo ofrecen formación hacia la comunidad a través de Cursos en Línea Masivos y Abiertos, conocidos por sus siglas en inglés como MOOC (Massive Open Online Courses). Esta iniciativa surge en 2011 en la Universidad de Stanford, con un primer MOOC sobre Inteligencia Artificial y con la firme intención de cambiar la Educación Superior. Actualmente crece de forma exponencial la cantidad de cursos de este tipo que se ofrecen desde diferentes universidades del mundo, más aun en tiempos de aislamiento social y pandemia como los que atravesamos en estos momentos¹.

En gran parte de las publicaciones consultadas (Poy & González Aguilar, 2014; Calderón Amador, Ezeiza & Badiola, 2013; Teplechuk, 2013), advertimos que, en el sentido más político de los MOOC, surgen discusiones respecto de la preeminencia de un particular discurso sobre la educación, que se traduce en una lógica de mercado que postula el acceso al conocimiento como un bien de consumo y genera procesos de mercantilización de la educación superior. El debate de fondo remite a pensar sobre quiénes se forman, sobre qué temas y cómo se piensa la formación.

La filosofía de *abierto* y *masivo* genera la ilusión de ir camino hacia la democratización en el acceso, aunque algunos informes nos dicen que quienes sacan algún provecho de estas propuestas

1. El informe MOOCWatch 23: Pandemic Brings MOOCs Back in the Spotlight muestra el crecimiento de MOOCs durante el período de aislamiento social provocado por el. Disponible en: <https://www.classcentral.com/report/moocwatch-23-moocs-back-in-the-spotlight/>

son graduados universitarios y de países desarrollados (Sangrá, 2015). Se trata, sin duda, de un modelo de formación en el que cada “usuario” busca lo que necesita, respondiendo a la lógica de la demanda tal como sostienen los medios digitales (Wolton 2000). Las nuevas tecnologías aparecen junto a tres conceptos claves: autonomía, organización y velocidad. Esto significa saltar intermediarios (Baricco, 2019), es decir, cada persona puede actuar sin un mediador. “No es solo la abundancia lo que sucede, sino también esta idea de autopromoción posible, de una escuela sin profesor, ni control.” (Wolton 2000, p. 96).

En este escenario, hay que sumar también un replanteo importante sobre la función de las universidades acerca del tipo de formación que debían proporcionar, si académica o profesional. A favor de la formación profesional, se generó no solo una revisión de las disciplinas a enseñar, sino también una revisión de la definición de los objetivos curriculares. Habilidades que debían ser definidas de modo específico, al estilo del currículo científicamente diseñado de Franklin Bobbitt (1918), constituyen la clave de la formación profesional (Camilloni, 2018).

Derivados de este planteamiento, aparecen algunos conceptos que, si bien no son excluyentes de cursos tipo MOOC, se fortalecen y toman consistencia a partir de ellos. Nos referimos a competencias, empleabilidad, internacionalización, globalización y transnacionalización. La competencia como concepto híbrido que integra la existencia de demandas externas con atributos personales, es la combinación de conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para afrontar determinada situación, para actuar activamente en múltiples contextos (SeDeCo, 2002 en Gimeno Sacristán, 2008). A



su vez, las competencias parecen ser la clave para lograr la empleabilidad, mutar de posición, de ascender, de cambiar de lugar de trabajo con suficiente flexibilidad, en un marco donde la formación se internacionaliza en un sentido no de cooperación sino de competitividad (Knight, 2011 en Camilloni 2018), haciéndose cada vez más globalizada y transnacional.

Los MOOCs juegan de esta manera un rol importante: se instalan como respuesta a las necesidades de formación diversa que los profesionales necesitan para seguir aprendiendo, lograr resolver problemas de sus prácticas y promover caminos autónomos de superación personal.

A pesar de estas disputas, durante el año 2017 la Universidad Nacional de Córdoba instaló en su Campus Virtual la Plataforma edX para la producción de MOOC y, durante el año 2018, la Facultad de Ciencias Económicas inicia la producción de un Micromaster en *Diseño de Experiencias Exitosas en Gestión de Servicios*, propuesta de carácter extensionista, conformada por tres MOOC: 1) Marketing enfocado en la estrategia de servicios, 2) Gestión de operaciones, y 3) Gestión de personas: recursos humanos; realizados en conjunto con el MBA en Dirección de Negocios de la Escuela de Graduados de la Facultad de Ciencias Económicas².

Su incorporación generó, al interior del equipo de producción del que formamos parte, un polémico debate que puso en cuestión su valor democratizante, el carácter masivo y las habilitaciones que realmente generan en términos de formación; además de un

2. Acceso a los MOOCs analizados en: <https://www.edx.org/course/marketing-enfocado-en-la-estrategia-de-servicios>, <https://www.edx.org/course/gestion-de-operaciones>, <https://www.edx.org/es/course/gestion-de-personas-recursos-humanos>

planteo de costo y beneficio en función de los montos económicos que se debían afrontar. Entendíamos que la decisión de producir MOOCs a través del consorcio edX se sostenía en la necesidad de ampliar el alcance de la institución y el acceso a la educación, así como propiciar una perspectiva latinoamericana en plataformas de curso internacionales. Ahora bien, ¿pueden ser los MOOC un camino hacia la democratización? En ese caso, ¿cómo garantizar el acceso a un modelo de aprendizaje genuino?, ¿qué límites y posibilidades ofrece la plataforma edX para la creación de una propuesta de enseñanza? Para ello, empezamos a transitar un camino de búsqueda de posibles respuestas a fin de tomar decisiones y ahora, en esta instancia, de reflexiones sobre lo logrado.

Preocupaciones en torno al cruce con el campo disciplinar profesionalizante

¿Qué de la dimensión política previamente planteada atraviesa la producción discursiva de un MOOC? Esa es la pregunta que nos interpela.

Toda práctica discursiva académica remite a un campo disciplinar específico, es decir, las prácticas orales y escritas se vinculan estrechamente a la organización institucional y académica de las disciplinas y a los marcos epistemológicos, tanto teóricos como metodológicos (incluyendo las formas socialmente consensuadas de construir, negociar y comunicar el conocimiento). En el caso de las Ciencias Económicas se trata de un discurso especializado del cual hay que apropiarse en el proceso de aprendizaje, junto con un conjunto de prácticas y estrategias profesionales propias de la disciplina.

En este sentido, el contenido del Micromaster sobre Diseño de Experiencias Exitosas en Gestión de Servicios está conformado por modelos conceptuales que permiten analizar el éxito de una estrategia de servicios y, además, por herramientas para crear un proyecto propio en servicios o integrarse a un equipo emprendedor. En su desarrollo se articulan ejemplos y situaciones aplicadas con el fin de hacer más explicativo el contenido. Su impronta es profesionalizante, aspecto que nos parece clave a la hora de analizar las prácticas discursivas que lo constituyen y atraviesan. Se trata de una formación muy ligada a un quehacer, cuya finalidad principal es capacitar a las personas para el desempeño de una actividad profesional.

Esta perspectiva profesionalizante no solo es propia del Micromaster, sino más bien de un campo disciplinar que hoy pone en tensión las Ciencias Económicas acerca de su carácter de ciencia social.

En los últimos sesenta años, la predominancia de la visión economicista y neoclásdestinatarica ha llevado a un mayor distanciamiento entre la contabilidad académica y la contabilidad práctica. Al mismo tiempo, la hegemonía de la educación universitaria para el trabajo, presiona por una docencia centrada en el entrenamiento (Gómez Villegas, 2011).

Desde estas tensiones, nos preguntamos cuáles son las prácticas letradas académicas propias de este campo disciplinar, incluyendo lecturas especializadas, artículos, conferencias en congresos de la disciplina, que se revelan como hegemónicos en el campo conceptual y que se instalan en las propuestas educativas, en este caso a través de una serie de MOOCs.



Sumado a ello, si reconocemos que estos tipos de cursos en tanto “masivos y abiertos” suponen propuestas educativas no para un destinatario/a situado/a, sino más bien para un habitante de múltiples contextos, realidades socioculturales diversas y condiciones personales disímiles; nos encontramos ante sujetos aprendices invisibilizados tanto como ante las disputas políticas de los campos académicos y disciplinares. Los datos (Cohorte 2019, de 12.269 inscriptos³) ilustran esta situación: los inscriptos pertenecen a 70 países, en su mayoría de Latinoamérica (destacándose Argentina, México y Perú), pero también de Rusia, Indonesia, Turquía, Vietnam, Canadá, Reino Unido, Pakistán, Egipto, Taiwán, Suiza, etc. Respecto al nivel educativo de los estudiantes, se observa que el 19,6 % posee solo título secundario, el 59,1% son graduados universitarios y el 21,3% posee título universitario de posgrado. La población se divide en grupos similares, en relación con el género: 48,2% son mujeres y 51,8 % son hombres.

Los contenidos están por tanto distanciados de sus contextos de producción, de sus marcas de origen, de sus sesgos ideológicos. La apariencia de neutralidad del conocimiento es quizás una de sus notas distintivas. Junto a ello, la abundancia y superficialidad también parecen confluir en las prácticas discursivas -remitiendo a la decisión de quien aprende la posibilidad de selección y priorización-, autocontrol, en palabras de Wolton (2000).

3. A través de la información obtenida de la herramienta analítica “insights” de edX (que permite a los instructores de un curso y otras personas autorizadas acceder a tablas y gráficos estadísticos para conocer la actividad de los inscriptos), advertimos que el porcentaje de estudiantes que desarrolla activamente el curso es mínimo en relación con la totalidad que se inscribe. Sin embargo, consideramos que estos datos no agotan las posibilidades de análisis del tipo de recorrido que hacen los cursantes a través de los MOOCs.

¿Cómo se traduce entonces esta perspectiva epistemológica en el Micromaster producido?

A lo largo de los tres MOOCs que conforman el Micromaster, se remite de modo constante al hacer en el marco de una empresa de servicios. Incluso los modelos conceptuales refieren de modo directo al hacer, en algún sentido, también están guiados por el mismo deseo de resolver la práctica.

Podemos reconocer este aspecto en los MOOC traducidos en la organización de cada uno de sus módulos. En primer lugar, se invita al estudiante a *problematizar una situación*; aquí se remarca la importancia de leer con atención la introducción al tema, visualizar más de una vez los videos disparadores y hacer el esfuerzo por responder las preguntas sugeridas. En segundo lugar, se trabaja desde un *marco conceptual* que brinda herramientas para analizar la situación problematizada; y, seguidamente, se proponen *actividades prácticas* para analizar un caso concreto. Estos últimos fueron elaborados con la herramienta Genially (un software en línea que permite crear presentaciones animadas e interactivas), adaptando el método de casos, ampliamente utilizado en la formación en gestión. A través de este recurso se incorporó animación, interactividad e integración de información sobre ejemplos de empresas destacadas que permitan repensar las respuestas iniciales y retomar el marco conceptual.

Algunos comentarios de los tutores encargados de la interacción ratifican lo analizado en este punto:

Creo que [los/las estudiantes] se llevan la organización de la formación actualizada, ordenada y guiada en el ciclo de lo que esta-



mos proponiendo para poder aprovecharla en su práctica diaria". (Tutoras MOOC Gestión de personas).

Se llevan un paseo general e interesante del mundo de las Operaciones. (Tutor MOOC Gestión de operaciones).

Se llevan herramientas de aplicación simple y una oportunidad de análisis del contexto. (Tutoras MOOC Gestión de personas).

Considero que fundamentalmente adquieren una nueva perspectiva al encontrarse inmersos en un contexto de servicio, tanto sea como productores o clientes. El curso aporta una mirada sumamente enriquecedora, que tiene su correlato en un modelo de pensamiento que les va a despertar sentido crítico y creatividad, lo que en la práctica gerencial facilita la toma de decisiones al momento de enfrentar situaciones concretas. (Tutor MOOC de Marketing).

Las licencias de las palabras en las prácticas extensionistas

Otras reflexiones en este ítem se orientan a revisar si el MOOC, por su carácter extensionista, remite a una literacidad académica particular. El sentido extensionista universitario le atribuye un valor académico consustancial. Sin embargo, la producción como propuesta de extensión fue en consonancia con algunas flexibilizaciones en relación con las pautas académicas que se traducen en la práctica discursiva: superficialidad, abundancia y sobrevaloración de lo audiovisual por sobre lo escrito.

En primer lugar la superficialidad y estructura ramificada del texto es una condición del discurso que permite el abordaje de diversos conceptos en simultaneidad, sin la necesidad de grados de profundización que sí serían requisito en otro tipo de propuestas



académicas. La idea de complementación con supuestas formaciones previas y la necesidad de operacionalizar el conocimiento para su posterior aplicación funcionan como filtro para definir el alcance de lo que el discurso incluye o excluye.

En segunda instancia, la abundancia y desjerarquización de la información resultan dos condiciones de esta práctica discursiva que promueven la autodeterminación de quien cursa el MOOC. Información de diferente tipo, explicaciones del responsable académico, junto a videos publicitarios, documentos, informes, a un clic de la pantalla resultan un desafío cognitivo importante para quien debe procesarlo. Posiblemente, esto sea acorde con las nuevas maneras de leer en la web; se propicia una lectura como zoom, como forma de navegar, sostenida más en la impresión que en la concentración (Zafra, 2017).

Por último, la sobrevaloración de lo audiovisual sobre otras formas de narrar, implica el reconocimiento de una operación cognitiva que debe potenciarse justamente ante la superficialidad, abundancia y desjerarquización, lo importante circula a través de la imagen y sonido y sobre este tipo de discursos hay mucho que analizar.

Ahora bien, si los modos de leer, escribir y oralizar (por ende, de aprender y comunicar),

varían en diferente grado según si se elaboran en ingeniería o en historia, en investigación empírica o teórica, en español o en inglés, en una institución argentina o alemana, en el grado o el posgrado, para un docente o para un jefe, entre otras múltiples variables, (...) no puede asociarse directamente una carrera con una disciplina, ni una disciplina con un espacio de desempeño profesional, ni tampoco puede delimitarse de forma estática y discreta el discurso de una disciplina. (Navarro, 2018, p. 14).

De este modo, se instala la necesidad de revisar el supuesto carácter democratizador de los MOOCs, en relación con las condiciones que se generan para que quien aprende acceda a las discusiones y los recursos de las disciplinas académicas, mediante el aprendizaje del uso del discurso especializado y la participación en actividades en ámbitos académicos.

Lo pedagógico en el margen de lo posible de un MOOC

Iniciamos el proceso de producción explorando las posibilidades de la plataforma edX, con el objetivo de diseñar los cursos en diálogo con la arquitectura del lugar (virtual) en el que habrían de hospedarse los contenidos y nuestras concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje: 1) la enseñanza no se agota en la transmisión de contenidos sino que implica generar ambientes de aprendizaje y 2) el aprendizaje es activo y se produce en la interacción con otros.

La secuencia que propone edX para la presentación de contenidos es lineal. Podríamos decir que su estructura se asemeja a la de un libro: tiene una página de inicio que constituye el índice y luego cada sección se desarrolla como un capítulo que contiene tantas páginas como sea necesario para abordar el tema en cuestión. Hasta donde hemos podido explorar, dentro de estas páginas, es posible incorporar videos, embeber presentaciones multimedia, habilitar foros de discusión y hacer uso de ciertas configuraciones que permiten desarrollar actividades de autoevaluación.

Como modo de equilibrar las posibilidades de la plataforma y nuestros supuestos, construimos un relato que propiciara el aprendizaje inductivo a partir del análisis de situaciones problemáticas y casos concretos, que otorgan sentido al desarrollo de los conteni-



dos conceptuales, a la vez que habilitaran espacios para el diálogo entre cursantes; así como la formulación de preguntas disparadoras que activen el pensamiento.

Los casos que eligen los docentes permiten encontrar modelos no pedagogizados que favorecen la comprensión genuina y profunda. En más de una oportunidad el caso elegido es un modelo de integración y, en otras, al mismo tiempo, da cuenta de las causas del docente. Es, entonces, cuando se reconoce el caso a través de la selección y la jerarquía de saberes en el área de conocimiento, la profesión o la disciplina, o las maneras de pensar la profesión o la disciplina en cuestión. Los casos como modelos de integración pueden poner el acento en cuestiones teóricas, prácticas, de resolución de problemas, de aplicación. Pueden ser las mejores expresiones de un saber profesional y pueden permitir también una mirada metadisciplinar. Constituyen verdaderas herramientas educativas que adoptan las formas de una narración (Litwin 2002, p. 46).

Junto a ello, dos dimensiones estructuraron el diseño: estudiar en asincronía, es decir, sin coincidir en espacio ni tiempo entre quienes participan del curso; y la transversalidad entre los contenidos de cada curso y también entre cursos para favorecer una propuesta de enseñanza coherente y articulada (pensando, además, en la posibilidad de poder cursar el Micromaster completo o alguno/s de sus cursos).

A partir de allí definimos presentar los contenidos de cada curso gradualmente distribuidos en cuatro módulos, con saltos hacia atrás que colaboren en la comprensión de los nuevos temas. Es decir, a medida que se avanza en el desarrollo del MOOC, se profundizan y/o retoman aspectos ya vistos en módulos anteriores. Esto



requiere -de parte de quien cursa- el estudio desde una visión global y no parcial del curso; para lo cual ofrecimos, desde el inicio, un mapa conceptual que pone en relación la totalidad de los contenidos que se desarrollan y una hoja de ruta explicitando la lógica de presentación de la información.

Ahora bien, definir la estructuración de los contenidos en el juego entre límites y posibilidades de la plataforma no nos fue suficiente. ¿Cómo contribuir desde lo pedagógico a habilitar una práctica discursiva coherente con los criterios de enseñanza y aprendizaje en los que creemos?

Estos interrogantes nos plantearon otro desafío: enseñar a través de contenido audiovisual y presentaciones multimedia, es decir, tal como mencionamos en el punto anterior, lo importante del contenido circula en estas narrativas, esto entonces es un aspecto clave de la nueva literacidad que se va definiendo en el MOOC.

Como parte de la estrategia discursiva, lo fundamental para abordar el anterior aspecto consistió en la anticipación, creación y articulación de materiales didácticos y de distintas narrativas que posibiliten a los estudiantes aprender y llegar a valorar las interrelaciones entre, y a través, de múltiples sistemas de signos (imágenes, palabras, símbolos, etc.) como un sistema complejo. Aquí aparece la necesidad de cierta circularidad del discurso pedagógico que destaque las relaciones, que anticipe, recupere y articule, que vincule narrativas y oriente acerca del aprendizaje. Cada disciplina tiene sus modelos a la vez que su propio lenguaje (Lemke, 1997), a lo que hay que añadir el alcance de los MOOCs y el patrón estructural de la plataforma edX.



Esto muestra la necesidad de traducir las decisiones didácticas en una narrativa que tense al menos algunas cuestiones:

- 1) A pesar de la superficialidad proponer un anclaje en los procesos de comprensión.
- 2) A pesar de la vertiginosidad invitar a la pausa reflexiva.
- 3) A pesar de la superabundancia de información brindar criterios para su jerarquización.
- 4) Ante la ausencia de contextualización del conocimiento promover el pensamiento crítico.

Para ello, se organiza el espacio de cada página web que conforma el MOOC, a la manera de un mapa, imaginando que los/las destinatarios/as se desplazarán a través de una lógica que compatibilice el mundo narrado (a través de la escritura y los videos explicativos de los/as docentes) y el mundo representado (los casos realizados en las presentaciones multimedia). En ese camino se propone la mixtura de:

Recursos dotados de sentido pedagógico que refieren a la incorporación de elementos audiovisuales o escritos que fueron construidos para otro espacio y con otras finalidades pero que, en el marco del Micromaster, los dotamos de nuevos sentidos para alcanzar los objetivos de enseñanza esperados. Se trata de videos de Youtube, o lecturas ampliatorias.

Recursos diseñados con intencionalidad pedagógica, creados especialmente para promover aprendizajes en el contexto del Micromaster. Consisten en materiales que fueron diseñados de modo de orientar los procesos de aprendizaje a fin de enseñar un contenido determinado; aquí consignamos la construcción de presentaciones interactivas sobre casos particulares y la realización de videos para

cada módulo. Estos recursos audiovisuales fueron los primeros en generarse y su producción se realizó paralelamente a la estructuración general del contenido. Por ello, se constituyeron como elemento vertebral para promover procesos de aprendizaje en el desarrollo del Micromaster.

Finalmente, previo a la puesta en marcha del Micromaster, como equipo pedagógico sostuvimos la necesidad de incorporar a *tutores* en cada curso que pudieran realizar actividades de acompañamiento. Esta decisión pretendió traccionar los límites también, en tanto la mayor parte de los MOOC -por la condición de masividad- renuncian a esta figura como mediadora.

A través de estas decisiones, pusimos en marcha acciones pedagógicas y didácticas vinculadas a la adquisición y desarrollo de las capacidades de lectura y escritura; abordaje y resolución de situaciones problemáticas; pensamiento crítico y creativo y trabajo en colaboración para comprender, interpretar y elaborar contenidos.

Intentamos, en un esfuerzo arduo, resaltar la dimensión política de las capacidades comunicativas en tanto dispositivos de inclusión social, “no sólo pensando en los sujetos pedagógicos y los procesos de apropiación y transmisión del conocimiento, sino también atendiendo a los actores sociales en situaciones cotidianas” (Borioli, 2012, p. 50). Ello implica poner en el centro de la cuestión a los participantes del MOOC como sujetos semióticos, es decir, como receptores pero también –y sobre todo- productores de discurso, capaces de generar e intercambiar sentidos que los ayuden a comprender los contenidos propuestos y la realidad social.

Seguimos, de este modo, interrogándonos, ¿cómo generar espacios de intercambio de saberes entre los propios cursantes de un

MOOC, caracterizados a priori por la multiplicidad de formaciones, experiencias y creencias? ¿Cómo dar la palabra y ponerla en valor en cursos de carácter masivo y global?

Reflexiones finales

El límite, según Mateo (2007), es entendido como espacio de juntura entre diferentes realidades que actúan simultáneamente entre sí y como un punto de articulación, un punto tensado. Nos es posible afirmar que pudimos, desde el diseño pedagógico de la propuesta, volver más borrosas algunas fronteras: de lo textual hacia lo multimodal, de una organización secuencial hacia una más rizomática.

A su vez, identificamos algunos caminos hacia dónde seguir expandiendo los márgenes de los MOOC: el esfuerzo por ampliar las condiciones de democratización del conocimiento en el Nivel Superior a través de este tipo particular de plataformas digitales. Se trata de reconocer que si la masividad es una condición estructural de estos cursos, la interactividad estudiante-plataforma será el escenario foco del aprendizaje. Esto vuelve necesario el esfuerzo por generar formas disruptivas, creativas que permitan la apropiación de la información a grupos numerosos y heterogéneos. Las nuevas preguntas son ¿desde qué lugar? ¿hacia qué sentidos?

El empoderamiento de las/los estudiantes en el nivel superior tiene como objetivo no solo la ampliación y democratización del acceso a plataformas digitales educativas sino, y principalmente, a los recursos semióticos de las distintas esferas (Rose & Martin, 2012, p. 318). Este aspecto se transforma en premisa para los educadores del nivel si comprendemos que los contenidos que pretendemos enseñar se insertan en un conjunto de prácticas letradas



académicas en las que confluyen acuerdos, disputas, expectativas y antecedentes disciplinares (Hyland, 2004, p. 1), y por ende, es requisito que las/los estudiantes lean y escriban en el marco de esas prácticas singulares. De lo contrario, se está simplemente reproduciendo la distribución inequitativa del capital cultural (Bourdieu, 1997) con el que los estudiantes ingresan a la universidad.

Los MOOCs se proponen como estrategias democratizadoras, sin embargo, en el marco de esta reflexión nos volvemos a preguntar qué es lo que se democratiza en realidad. Por el avance que este tipo de cursos tiene en el mundo, en términos de acceso, podemos imaginarlos como un nuevo género formativo al cual se recurre para resolver demandas y/o problemas del ámbito profesional. Muy ligados a la práctica, su abarcabilidad navega por las aguas de la información más que del conocimiento. Y, en este tránsito, al estudiante se lo incluye desde el anonimato con todo lo que ello supone: despersonalización y homogeneidad extrema.

Nuestra producción ha pretendido ser un punto tenso entre la estructura tecnológica de la plataforma edX, que reguló formatos, interacciones y un discurso profesionalizante acerca de la disciplina; y una intencionalidad pedagógica obstinada en la generación de nuevos intersticios en ella. Resulta de ello un híbrido, una mixtura entre lo posible y un deseo pedagógico que no claudica. La cohesión discursiva estuvo dada por la intencionalidad pedagógica, a través de la construcción de una narrativa multimodal que identifica una nueva práctica discursiva, entendiendo que hay ciertas formas más o menos estables dadas por la plataforma, la escritura y la integración de lo audiovisual y que se articulan de una manera particular para transmitir un mensaje, en nuestro caso los contenidos y herramientas propios del Micromaster.



Desde esta perspectiva, nos proponemos seguir explorando un espacio de trabajo relativamente novedoso en nuestro ámbito, que hoy nos plantea más interrogantes que certezas, pero que también nos demanda nuevas miradas a problemas viejos de la Universidad: la inclusión desde la masividad con calidad y pertinencia para aportar al desarrollo de una sociedad mejor.



Referencias bibliográficas

- Baricco, A. (2019). *The Game*. Barcelona: Anagrama. Traducción Xavier González Rovira.
- Borioli, G. (2012). Los rostros del lenguaje. Prácticas de lectura y escritura en la formación de profesores. *Praxis Educativa*, (15), 50-58.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, DF: Siglo XXI
- Calderón Amador, J.J.; Ezeiza, A. & Jimeno Badiola, M. (2013). La falsa disrupción de los MOOC: La invasión de un modelo obsoleto. 6º Congreso Internacional de Educación Abierta y Tecnología Ikašnabar'13, Zalla, 911 de julio de 2013.
- Camilloni, A. (2018). Didáctica y currículo universitario: palabras, conceptos y dilemas conceptuales en la construcción del conocimiento didáctico. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 5, (2), 12-23.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata <http://www.redalyc.org/pdf/140/14012513017.pdf>
- Villegas, M. G. (2011). Pensando los fundamentos de la contabilidad como disciplina académica. *Lúmina*, (12), 120-151.
- Hyland, K. (2004 [2000]). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Michigan, The University of Michigan Press.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona : Paidós.



- Litwin, E. (2002). Prácticas con tecnologías. Revista Cuadernos de Investigación Educativa. Universidad ORT Uruguay. (1) 10. <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2765>
- Mateo, J. (2007). Textos instrumentales. Barcelona: Gustavo Gili. https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/14879/78_83_Ainara_Cuenca_Juan.pdf
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro & G. Aparicio (Eds.) *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. ISBN 978-987-558-499-0
- Poy, R. & González-Aguilar, A. (2014). Factores de éxito de los MOOC: algunas consideraciones críticas. Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información, E1/03, 105-118.
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- Sangrà, A.; González Sanmamed & M. Anderson, T. (2015). Metaanálisis de la investigación sobre mooc en el período 2013-2014. Educación XX1, 18 (2), 21-49, doi:0.5944/educXX1.13463 (sin acceso).
- Teplechuk, E. (2013). Emergent models of Massive Open Online Courses: an exploration of sustainable practices for MOOC institutions in the context of the launch of MOOCs at the University of Edinburgh. Dissertation Presented for the Degree of MBA. University of Edinburgh. https://www.researchgate.net/publication/336829827_Massive_Open_Online_Courses_MOOC_Nuevas_oportunidades_para_el_acceso_global_a_la_ensenanza_de_ingles_en_educacion_primaria.

- Wolton, D. (2000) *Internet ¿y después? Una teoría crítica de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Gedisa.
- Zafra, R. (2015) Lectores y escritores de sí mismos. En García Canclini, N. *Hacia una antropología de los lectores*. México: Ediciones Culturales Paidós.



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 les 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 les 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

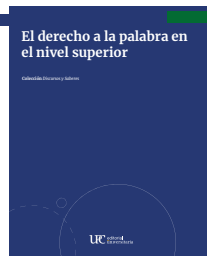
Volumen 3
*El discurso profesional.
Fricciones y disputas*



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 febrero de 2022.
Córdoba, Argentina.

