

COLECCIÓN **CONGRESOS Y JORNADAS**

VIII JORNADAS INTERNACIONALES  
DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS

# en **Didáctica de las lenguas y las literaturas**

 Universidad Nacional  
de **Río Negro**

**GEISE**  
Grupo de Estudios de Interaccionismo  
Sociodiscursivo en Educación



*VIII Jornadas Internacionales  
de Investigación y Prácticas  
en Didáctica de las lenguas  
y las literaturas*

Congresos y Jornadas



*VIII Jornadas Internacionales de Investigación  
y Prácticas en Didáctica de las lenguas  
y las literaturas*

Compiladoras

Paula Navarro  
Alicia Frischknecht  
Dora Riestra

 Universidad Nacional  
de **Río Negro**

**GEISE**  
Grupo de Estudios de Interaccionismo  
Sociodiscursivo en Educación

VIII Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas / Paula Navarro ... [et al.] ; Compilación de Paula Navarro ; Alicia Frischknecht ; Dora Riestra. - 1a ed. - Viedma : Universidad Nacional de Río Negro, 2024.  
Libro digital, PDF - (Congresos y Jornadas)

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-8258-74-4

1. Didáctica. 2. Lenguas. 3. Literatura. I. Navarro, Paula II. Navarro, Paula , comp. III. Frischknecht, Alicia, comp. IV. Riestra, Dora, comp.  
CDD 370.711

Edición: diciembre 2024



**GEISE**

Grupo de Estudios de Interaccionismo  
Sociodiscursivo en Educación

Esta publicación no tiene un proceso de mediación editorial, sino que las obras se mantienen tal como fueron presentadas para el evento. Sí tienen incorporadas las intervenciones imprescindibles de maquetación y puesta en libro.

## COMITÉS

### Comité Académico internacional

Irina Ivanova (Université d'Etat de Saint Petersburg, Russie - Université de Lausanne, Suisse)

Eulália Leurquin (Universidade Federal de Ceará, Brasil)

Maria Ângela Paulino Teixeira (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil)

Juliana Alves Assis (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil)

Jean-Paul Bronckart (Université de Genève, Suisse)

Joaquim Dolz (Université de Genève, Suisse)

Ecaterina Bulea (Université de Genève, Suisse)

Eliane Lousada (Universidade de São Paulo, Brasil)

Luzia Bueno (Universidade de São Francisco, Itatiba, Brasil)

Valdenia Falcão (Universidade Federal de Ceará, Brasil)

Lilia Santos Abreu (Universidade Estadual de São Paulo- S.J. do Ríó Preto)

Lilián Bentancur (CIDE- Universidad CLAEH, Uruguay)

Ivanna Centanino (CIDE – Universidad CLAEH, Uruguay)

Eleonora Peluffo (CIDE – Universidad CLAEH y Profesorado Semipresencial - Uruguay)

Eduardo Dotti (Universidad CLAEH- Uruguay)

## Comité Académico argentino

Patricia Supisiche (Universidad Nacional de Córdoba-Universidad Nacional de Villa María)  
Silvana Marchiaro (Universidad Nacional de Córdoba)  
Adriana Falchini (Universidad Nacional del Litoral)  
Analía Gerbaudo (Universidad Nacional del Litoral)  
Facundo Nieto (Universidad Nacional de General Sarmiento)  
María Ignacia Dorronzoro (Universidad Nacional de Luján)  
Estela Klett (Universidad de Buenos Aires)  
Irene Klein (Universidad de Buenos Aires)  
Claudia Borzi (CONICET- Universidad de Buenos Aires)  
Viviana Cárdenas (Universidad Nacional de Salta)  
Patricia Bustamente (Universidad Nacional de Salta)  
Florencia Miranda (Universidad Nacional de Rosario)  
Maria Inés Oviedo (Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires)  
Matías Perla (Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires)  
Paula Navarro (GEISE-Universidad Nacional del Litoral- Universidad Nacional de Rosario)  
María Victoria Goicoechea (GEISE- Universidad Nacional del Comahue)  
Alicia Frischknecht (GEISE- Universidad Nacional del Comahue)  
Daniela Antista (GEISE- Universidad Nacional de Río Negro)  
Dora Riestra (GEISE-Universidad Nacional de Río Negro)

## Comité organizador

Dora Riestra  
Paula Navarro  
Facundo Nieto  
Alicia Frischknecht  
Daniela Antista  
Cecilia Lasota Paz  
Juana Bressan  
Felipa Miranda

## Índice

### p|11 Prólogo

Paula Navarro, Alicia Frischknecht y Dora Riestra

### p|15 Palabras de apertura: Las culturas y las lenguas

Dora Riestra

### p|19 *Transposición didáctica*

### p|21 ¿Cómo enseñar la gramática de los verbos? La cláusula transitiva prototípica

Claudia Borzi

### p|31 Narrar es mirar, pero también escuchar. Una experiencia de taller en el nivel superior

Carolina Bruck

### p|39 *Saber hablar y saber de hablar* en géneros orales: apuntes para su enseñanza

Paula Navarro

### p|45 Lectura en tríptico: resignificación de Garcilaso de la Vega en el aula de literatura

Marianela Catarino Picardi y Cruz Cabral

### p|55 Desarmando metáforas: la dimensión de lo [+concreto] en la comprensión de las figuras retóricas

Anabela L. Poggio

### p|63 Algunas notas sobre la literatura y su enseñanza: una reflexión desde las perspectivas decoloniales

Viviana Da Re y Gabriela Fernández

### p|73 Rastros de la modernidad en la escuela y la educación literaria en la actualidad

Mario García Stipancich

### p|83 *Didáctica de las lenguas segundas*

### p|85 Textos y dispositivos didácticos en la enseñanza de lenguas extranjeras en contexto universitario

Florencia Miranda y María Lorena Pafumi

p|99 Evaluación y propuesta de materiales virtuales para el módulo cuatrimestral de lectocomprensión en italiano del DIFA-UNC

Silvina María Voltarel, Valeria S. Sapei y María Cecilia Chiabrando

p|107 *La comunicación en el aula de lengua y literatura en contexto pospandémico*

p|109 Análisis del diálogo en el Proyecto Acción Primitiva

Juana Lorena Bressán

p|121 Actividades de lectura para la escritura de Proyectos de investigación en la Licenciatura de Enfermería. Análisis del diálogo en el Nivel Superior

María Victoria Goicoechea Gaona y Juana Lorena Bressán

p|139 *Propuestas didácticas de Lengua y Literatura*

p|141 La enseñanza de los pronombres desde una perspectiva de género: el caso del dativo de afectación

María Soledad Funes y Muriel Troncoso

p|153 ¿Usufructo o enlace? Un análisis a partir de materiales didácticos para la enseñanza de la ESI y la literatura

Florencia Gimena Nieto

p|163 Problemas de la enseñanza de la ESI en las aulas de literatura

Facundo Nieto

p|171 Um modelo didático do gênero petição inicial e suas contribuições para professores do curso de direito

Alessandra Gomes Marisco y Milena Moretto

p|181 *La formación de profesores en Lengua y Literatura*

p|183 Hacia una didáctica de la historieta: una propuesta integral para su enseñanza en espacios de la formación de profesores de Lengua y Literatura

Jorge Carrión

p|191 Tensión entre la Formación superior en el campo de la literatura y el aula: ¿la literatura es la cenicienta de las aulas?

Gabriela Carolina de la Iglesia

p|197 El diario de enseñanza y aprendizaje como experiencia reflexiva en las Prácticas de la Enseñanza

Valeria Wilke y María Laura Roatino

p|207 La importancia del rol docente co-formador y el contexto material en las prácticas docentes. Reflexiones a partir de experiencias de practicantes en el Profesorado Universitario de Letras UNAHUR

Lucas Ezequiel Foggia y Juan Pablo Monserrat

p|215 Políticas regionales e imperativos para el rediseño de la formación del docente de Letras en Neuquén

Alicia Frischknecht

p|231 Formación y trabajo docente en ISFD de Provincia de Buenos Aires en medio de reconfiguraciones de la disciplina escolar Lengua y Literatura

María Inés Oviedo

p|239 *Leer y escribir en la universidad*

p|241 La articulación entre contenido y lenguaje: lineamientos para el diseño de intervenciones docentes en la universidad

María Ignacia Dorrnzoro y María Fabiana Luchetti

p|251 Y si no leen, ¿qué hacemos? La lectura en el ingreso a la Facultad de Ciencias de la Educación: concepciones y prácticas docentes alrededor de la lectura

Carlos Duarte y Carolina Girardin

p|261 Modalidades de lectura y escritura de ingresantes universitarios: un insumo para el diseño de intervenciones docentes

María Nieves Baresch, María Carla Ghioni y Melisa Robledo

p|271 La lectura en la formación docente: el enigma del laberinto

Paula Garrido y María Isabel Salto

p|283 La lectura y elaboración de conceptos, un desafío frente a los textos disciplinares en la materia *Literatura* de secundaria superior

Mónica Noemí López

# Prólogo

VIII JORNADAS INTERNACIONALES  
DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS  
EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS  
Y LAS LITERATURAS

## Prólogo

Con las VIII Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas, ámbito de intercambio y socialización de experiencias y saberes, espacio de reflexión sobre las propias prácticas y de indagación sobre los fundamentos teóricos que las sostienen, proponemos continuar la difusión de investigaciones y propuestas innovadoras en el área de la enseñanza de las lenguas y las literaturas.

Desde 2008 esta convocatoria está dirigida a actores de diversos niveles de enseñanza, con la finalidad de articular distintas acciones institucionales. A quince años de su primera edición, la realización de las VIII Jornadas en San Carlos de Bariloche, los días 26 y 27 de octubre de 2023, ratifica el objetivo inicial del Grupo de Estudios de Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación (GEISE) de promover y presentar la discusión de los problemas más generales que relevamos e investigamos en el campo de la Didáctica de las Lenguas y las Literaturas en un evento colectivo como son las Jornadas.

Encabezan el volumen las palabras de apertura de las VIII Jornadas en las que Dora Riestra historiza el origen y evolución de las Jornadas Internacionales de Investigación y prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas hasta la actualidad y reflexiona acerca de las culturas y las lenguas desde un espacio que nació y se consolidó plurilingüe en un tradición epistemológica que reconoce a Saussure y Coseriu como dos de sus antecedentes teóricos vigentes.

Las veintiséis comunicaciones están organizadas en seis áreas temáticas que son representativas de las problemáticas actuales que registramos o relevamos en la enseñanza y la investigación sobre el lenguaje, las lenguas y las literaturas: 1) transposición didáctica; 2) didáctica de las lenguas segundas; 3) comunicación en el aula de lengua y literatura en contexto pospandémico; 4) propuestas didácticas de Lengua y Literatura; 5) formación de profesores en Lengua y Literatura; 6) leer y escribir en la universidad.

En el primer eje temático se incluyen siete comunicaciones que inauguran, desde la transposición didáctica en el aula de Lengua y de Literatura, nuevas líneas de reflexión. En primer lugar, Borzi retoma la clasificación de la cláusula transitiva prototípica para el diseño de secuencias didácticas en las que los estudiantes actualicen comparativamente los esquemas diferenciados por la gramática. La experiencia de taller narrada por Carolina Bruck subraya la potencialidad de la reflexión sobre recursos de la ficción literaria para la reflexión retórica en los talleres de escritura en el comienzo de la vida universitaria. Por su parte, Navarro renueva la pregunta por la oralidad, su

realización en géneros orales y su enseñanza a partir de distinguir dos tipos de saberes que ameritan una reflexión teórica y didáctica.

A partir de la lectura de textos literarios, Catarino Picardi y Cruz Cabral proponen la redefinición del clásico, en diálogo con otros discursos, para el abordaje de nuevos problemas que son actualmente urgentes para la educación. El apoyo de discursos gráficos propone, en la propuesta de Poggio, un recurso eficaz para la comprensión de algunas figuras retóricas. Finalmente, Da Re y Fernández exploran las relaciones entre pedagogías decoloniales y enseñanza de la literatura que, en línea con las indagaciones del colectivo modernidad-colonialidad, identifican temas postergados y despliegan una línea de trabajo innovadora. García Stipancich, en una línea cercana, recorre lecturas que redirigen la mirada sobre la educación literaria escolar.

El siguiente eje, dedicado a la didáctica de las lenguas segundas, incluye la contribución de Miranda y Pafumi que se detiene en la enseñanza de L2 en el contexto universitario. Desde una mirada interaccionista sociodiscursiva justifican la reflexión sobre conceptos como ‘texto’ y ‘género’ como organizadores de la ‘unidad didáctica sistémica’ que ilustran con varios ejemplos. La ponencia de Voltarel, Sapei y Chiabrando evalúa los materiales didácticos habituales para la modalidad presencial y su posterior (re)elaboración y diseño para la modalidad virtual de un módulo cuatrimestral de lectocomprensión.

En el eje dedicado a “La comunicación en el aula de Lengua y Literatura en contexto pospandémico” las dos presentaciones, de Bressán y Goicoechea y Bressán, renuevan la reflexión sobre el diálogo en la clase de Lengua. Después de actualizar el marco teórico para la investigación sobre “Acción primitiva”, Bressán analiza diferentes interacciones para arribar a la conclusión de la importancia de su estudio para los docentes. La contribución compartida por Goicoechea y Bressán avanza sobre el análisis en el contexto de cursos avanzados de escritura en el nivel superior. Los casos se detienen en la relevancia de la mediación, el diálogo en clase, para fortalecer la internalización de los conceptos y los contenidos específicos de la materia, así como las dificultades para “convertir el pensamiento (lenguaje interior, lenguaje predicativo) en lenguaje desplegado, es decir en la formulación precisa y completa del tema, de la pregunta de la investigación o de la hipótesis” para sus proyectos de escritura.

El cuarto eje temático está dedicado a las contribuciones relacionadas con uno de los ejes habituales en las convocatorias de las Jornadas, “Propuestas didácticas de Lengua y Literatura”. Las tres primeras contribuciones se detienen en la perspectiva de género, tanto en relación con la reflexión gramatical, como en relación con la Literatura en las escuelas. María Soledad Funes y Muriel Troncoso exploran el método descendente de enseñanza para, a partir de la dimensión pragmática,

arribar a la morfosintaxis. Florencia Nieto explora algunas dificultades a propósito de la implementación de la ESI en el nivel secundario y analiza, a partir de allí, algunos materiales disponibles.

Por su parte, Facundo Nieto se refiere a la serie ¡Zarpado! Literatura y ESI, textos publicados en 2021 y 2022 y, puntualmente, a tres de los principales desafíos que se presentan en la elaboración de materiales didácticos: la articulación de los textos en relación con la propuesta, los criterios para su selección y las caracterización de las actividades sugeridas. El abordaje avanza con una reflexión teórica y política que tensiona ciertas imprecisiones de los Lineamientos Curriculares en relación con la ESI. Abre así la necesidad de pensar las sugerencias didácticas y selecciones más allá de motivadores o recetarios a aplicar.

Gomes Varisco y Moretto renuevan el análisis de secuencias didácticas que parten de la categoría género, en el marco de la formación en Derecho, en la Universidad de San Francisco, en Brasil. Exploran las dimensiones que pueden ser consideradas por los docentes para el género ‘petición inicial’, tema, construcción y estilo.

El eje sobre “La formación de profesores de Lengua y/o Literatura” incluye seis contribuciones. Carrión profundiza la reflexión sobre la didáctica de la historieta en el marco de los profesorados. De la Iglesia explora la concepción de lo literario en los diseños curriculares para la formación de profesores y promueve la necesidad del debate al respecto. Wilke y Roatino presentan el recurso del ‘diario de enseñanza’ y fundamentan su incorporación en el trayecto Observación y Práctica de la Enseñanza. Foggia y Monserrat se ocupan de los intercambios entre practicantes y co-formadores en la materialización de las prácticas docentes. Relevan la experiencia de un grupo significativo de entrevistados y se detienen en los aportes de dicha interacción para la formación de futuros docentes.

Las otras dos contribuciones, de Frischknecht y de Oviedo, exploran los marcos de formación de docentes en contextos diferentes, Neuquén, la primera, y Provincia de Buenos Aires, la segunda. Desde miradas diferentes, una y otra subrayan la distancia entre los marcos instituciones, los discursos y las prácticas propiamente dichas.

Por último, “Leer y escribir en la universidad” reúne cinco comunicaciones. María Ignacia Dorronzoro y María Fabiana Luchetti se detienen en algunos lineamientos didácticos para la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en asignaturas universitarias que no las reconocen como prioritarias. Exponen la necesidad de la reflexión con los docentes sobre la relación entre contenido y lenguaje.

La contribución de Duarte y Girardin explora las representaciones de los docentes con respecto a la lectura y a los lectores/estudiantes que ingresan en la universidad. Por su parte, Baresch, Ghioni y Robledo presentan los resultados de su investigación en la que indagan las intervenciones de los docentes. Sistematizan el análisis de aquellas que contribuyen a fortalecer la articulación entre contenidos disciplinares y lenguaje, fundamentales para los aprendizajes requeridos en la formación de los estudiantes. Garrido y Salto se detienen en un amplio corpus teórico en busca de un acercamiento a los “enigmas” que propone la lectura en el nivel superior. En la última comunicación, López vuelve la mirada sobre el paso del nivel secundario a la universidad, en relación con la lectura y la escritura académicas.

Esperamos que las contribuciones aquí reunidas, que proponen preguntas, problemáticas y desafíos del campo disciplinar que nos convoca y se suman a los siete volúmenes previos de las Jornadas, conformen un vehículo para impulsar futuras interacciones en nuestras dos actividades profesionales: la docencia y la investigación.

Paula Navarro  
Alicia Frischknecht  
Dora Riestra

## Palabras de apertura: Las culturas y las lenguas

Dora Riestra

Grupo de Estudios de Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación (GEISE). San Carlos de Bariloche (Argentina)

Bienvenidos y bienvenidas colegas de Brasil, Uruguay, Chile, Paraguay, Bolivia y Argentina a este encuentro presencial que realizamos cada dos años.

Recuperamos la presencialidad en estas octavas jornadas porque en 2021 debimos virtualizar el encuentro, estábamos en pandemia y se nos ocurrió con Eulália Fraga Leurquin de la Universidad de Ceará, Brasil, hacer un encuentro conjunto al que llamamos Encuentro Internacional sobre enseñanza de las lenguas y literaturas de América latina (EISELAL), que reunió las VII *Jornadas Internacionales de Investigación y prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* del Grupo de Estudios de Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación (GEISE) por la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Argentina, y el Foro de Lingüística aplicada de enseñanza de lenguas y literaturas (FLAEL) por la Universidad de Ceará, Brasil. Fue un efecto creativo y positivo del contexto de pandemia que abrió un nuevo espacio posible de intercambios académicos en propuestas e investigaciones de nuestra área.

Un poco de historia para los nuevos colegas presentes:

En el año 2008 nos propusimos hacer las *Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* entre tres instituciones de Bariloche (el Instituto de Formación Docente Continua, el Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue y la naciente Sede Andina de la UNRN). Eran los tiempos de creación de la UNRN y recuerdo que tuvimos una discusión con un colega que sostenía que el inglés, como lengua franca, sería la lengua académica para divulgación científica y debíamos propiciarla como tal. Desde una posición política (hoy se diría decolonial), reafirmamos la necesidad de exponer y divulgar en las lenguas diversas, la propia lengua, en el carácter de lengua de cultura.

En ese tiempo, 2008, abrir un espacio plurilingüe en la didáctica de las lenguas y las literaturas era novedoso o, aparentemente, muy ambicioso en el área de la didáctica de la lengua y la literatura, en singular. Pero tuvimos presentaciones de investigaciones en la enseñanza de lenguas segundas y otras literaturas. Podemos decir que fue bien recibida la propuesta plurilingüista de nuestras

primeras jornadas porque los docentes investigadores en lenguas segundas o extranjeras de diversas universidades se sumaron desde el inicio y le imprimieron la impronta plurilingüe a las jornadas de GEISE.

Hoy el plurilingüismo se inscribe en un debate político y teórico muy actual: el de la lengua y las identidades: nacional, regional, social, de género, es decir, el plurilingüismo y la pluriculturalidad son conceptos asociados. Desde nuestra perspectiva teórica, el interaccionismo sociodiscursivo, se trata de reconocer **la actividad de lenguaje como actividad verbal** concreta, conceptualizada por los lingüistas rusos de la década del 20-30 del siglo pasado, así como el concepto de las **lenguas funcionales** que formulara posteriormente Coseriu: el hablar es hablar con otro. Desde este enfoque, rescatamos el valor político de la lengua que funciona en la comunicación humana (que comprende aspectos fónicos, gramaticales y lexicales) lo que, en términos identitarios, es bastante reciente y auspicioso.

Observamos que la tradición plurilingüista se basa necesariamente en el uso de las lenguas, mientras que en Europa central la tradición también llamada multilingüista reconoció la existencia de muchas lenguas, ya desde la escuela de los neogramáticos del siglo XIX (tradición que aún continúa en muchas tendencias teóricas actuales) para describir las lenguas y compararlas desde una perspectiva tecnicista. Fue Ferdinand de Saussure quien intentó romper con esa tendencia lingüística europea, al centrar su objeto de estudio en la *semiosis*, una tarea que aún está en desarrollo y en la que también nos inscribimos desde el interaccionismo sociodiscursivo.

Por lo tanto, encontramos aquí dos hilos conductores para analizar las lenguas: el *descriptivismo y el uso*, dos dimensiones de análisis que llegan a la escuela aún hoy, por lo que el debate planteado es necesario y puede ser muy productivo.

Además, para nosotros, latinoamericanos, el plurilingüismo es un fenómeno diferente del multilingüismo europeo. Somos plurilingües por diversos orígenes socio-históricos: 1) sobreviven las lenguas de los pueblos originarios en todo el territorio latinoamericano, aun cuando muchas de ellas se encuentren relegadas por la hegemonía de las lenguas europeas de los colonizadores; 2) las lenguas de la colonización abarcan más que el castellano y el portugués oficiales, ya que se mezclaron con lenguas eslavas, con el italiano, el francés, el alemán, el polaco, etc., de los inmigrantes de los siglos XIX y XX. Como ejemplos de esto, en Paraguay está institucionalizado el bilingüismo y en Bolivia se reconoce la plurinacionalidad, que conlleva el plurilingüismo en su concepción.

Por todo esto que apuntamos, señalamos teóricamente la diferencia coseriana entre lengua histórica (*presente como producto cultural histórico y reconocida como lengua por sus propios hablantes y*

*los de otras lenguas*) y lenguas funcionales (*las que realmente funcionan social y regionalmente*); en este sentido, el castellano, considerado como lengua histórica, se realiza en diversas lenguas funcionales en el continente americano, tanto en el norte, como en el sur. Además, se nos superpone o agrega, como fenómeno particular latinoamericano, el mestizaje entre portugués y castellano (portuñol), entre inglés y castellano (spanglish). Las lenguas funcionales de cada región de nuestro extenso país, nos muestran variedades de habla que contribuyen a revitalizar el plurilingüismo en la práctica, valorizándolo más allá de un posicionamiento teórico.

A esta perspectiva plurilingüe que asumimos frente a la enseñanza de lenguas, debemos agregarle una tercera dimensión: la de las lenguas funcionales socioculturales; es decir, reconocer que cada grupo social, etario, de clase, de profesión, realiza una lengua funcional o dicho de otra manera, cada comunidad humana, en relación con cada actividad que realiza, usa una lengua funcional de una lengua histórica.

Concebir el plurilingüismo como uso de varias lenguas y como reconocimiento de las diversas lenguas mestizas, constituye un posicionamiento teórico y político que consideramos beneficioso profesionalmente como docentes e investigadores en didáctica de las lenguas.

Otro dato contextual que nos atraviesa en este tiempo en la actividad de enseñanza como profesores de Lenguas es la de la relación entre la presencialidad y la virtualidad y los efectos que se producen por estas modalidades. No es una cuestión irrelevante, pero aún no estamos en condiciones de evaluar los efectos.

Desde nuestro marco teórico observamos una disputa subyacente entre el monólogo y el diálogo en este contexto. Muchos expositores nos demandaron que las jornadas fueran híbridas, a pesar de que en las circulares aclaramos que eran presenciales. Otros nos pidieron que leyéramos sus ponencias, lo que nos resultó extraño.

Los coloco como datos del contexto que ha cambiado la comunicación académica y, en consecuencia, el papel de la discusión teórica y metodológica del encuentro presencial, que no acaba en la exposición, ya que se detiene en conversaciones entre participantes en las jornadas de trabajo, con la demora necesaria del diálogo natural.

Las dos cuestiones problemáticas que nos interpelan como profesores son: *el plurilingüismo y las lenguas y la virtualidad en disputa con la presencialidad*, tanto en las aulas como en las actividades de divulgación científica de nuestras prácticas profesionales y nuestras investigaciones.

En consecuencia, sostenemos que la idea de una lengua franca –a la manera de la propuesta de Comenio para el latín en la Europa del siglo XV–, que para algunos sería el inglés de hoy, no se

sostiene conceptualmente desde una perspectiva plurilingüe. El inglés, en esta perspectiva, sería una lengua de servicio, no una lengua de comunicación, de cultura.

Desde este posicionamiento epistemológico y didáctico, la relación entre la actividad de un grupo social y la lengua funcional en uso tiene, además, el soporte teórico respecto de la constitución necesariamente *dialogal del enunciado* que aportara Voloshinov. Es este autor, quien basándose en el estudio del diálogo de Jakubinskij (su maestro), asume y desarrolla el carácter dialogal del habla y acuña la *noción de género de la palabra o del habla*, concepto que interpela las ciencias sociales desde fines del siglo XX.

Esta articulación necesaria entre la lengua funcional (en uso) y el carácter dialogal del enunciado, constitutivo de los *géneros de habla como formatos de decir* según la actividad extra verbal o extra lingüística, es un punto de partida epistemológico que modifica el objeto de enseñanza de las lenguas: en este marco, la *interacción* es el eje conceptual que orienta la enseñanza de cualquier lengua funcional, ya que sin interlocutores no existe lengua viva.

En la década de 1990, Bronckart y Schneuwly (1991/1996), desde el interaccionismo sociodiscursivo, en Ginebra, desarrollaron el concepto de *género textual*, basándose en las nociones voloshinovianas de enunciado y género.

En el aula el plurilingüismo se manifiesta en lenguas funcionales, como detallamos a continuación: en la lengua *cultural* docente, la lengua *técnica* docente, la lengua *cotidiana* entre estudiantes, la lengua *intercultural* entre docente-niños/adolescentes/jóvenes. Si delimitamos todas esas lenguas funcionales, podremos elegir –conscientemente– cómo comunicarnos en el aula.

En síntesis, se nos presenta una tarea necesaria para la docencia en la actualidad: *autorreflexionar sobre la lengua funcional en uso* en cada contexto socio-discursivo. Consideramos como lengua funcional, en algunos casos, el llamado lenguaje inclusivo, sobre el que también podemos reflexionar gramaticalmente.

En consecuencia, desde nuestra perspectiva, uno de los desafíos que tenemos en América Latina en el contexto de la educación básica obligatoria (en la enseñanza de lenguas) es reconceptualizar las diversas manifestaciones culturales actuales del *plurilingüismo* en el *diálogo del aula*.

*EJE TEMÁTICO*

# **Transposición didáctica**

VIII JORNADAS INTERNACIONALES  
DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS  
EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS  
Y LAS LITERATURAS



# ¿Cómo enseñar la gramática de los verbos?

## La Cláusula Transitiva Prototípica

Claudia Borzi

cborzi@filo.uba.ar

CONICET y Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina)

El verbo como centro de la predicación cumple un papel fundamental en la construcción del discurso y de la cláusula y por esto cabe meditar la estrategia didáctica a seguir en la concientización de este papel y de la motivación de su gramática. En las clases de lengua se trabajan de manera escindida del discurso y entre sí, la morfología verbal, la concordancia en ciertas categorías con el sujeto, su función sintáctica y eventualmente, tanto la *consecutio temporum* como la clasificación semántica de los verbos. Este artículo propone un tratamiento unificado de todos estos aspectos y articula algunos otros, generalmente marginados, como su correlación con los momentos discursivos, su aporte remático, su sintaxis posicional, sus participantes, la ditransitividad, los verbos de estado y de existencia.

En los estudios gramaticales, hay dos nociones básicas presentes en todas las clasificaciones de verbos y de cláusulas que corresponde retomar: la transitividad y la intransitividad. Algunos gramáticos del español tanto al clasificar verbos (Alonso y Henríquez Ureña 1939) como construcciones verbales (Bello 1980; Alcina Franch y Blecua (1975) o el *Esbozo* (1973) de la Academia), definen los transitivos como aquellos que rigen o aceptan objeto directo, y los intransitivos por el comportamiento inverso, partiendo así de la transitividad que permite la definición por la positiva del objeto. Podemos pensar que la *Nueva Gramática* de la Academia (NGLE 2009: §§34.1a y 1d) también parte de la transitividad (la trata antes de la intransitividad, aunque también se refiere a incompletitud de los verbos transitivos) y la considera una categoría que describe verbos que exigen argumento objeto directo. Como no trabaja con un modelo que admita gradaciones, y no contempla la prototipicalidad, el hecho de que haya oraciones con objetos más o menos afectados la lleva a tomar distancia de las definiciones semánticas que sí contemplan

la afectación del objeto o el desplazamiento de energía (NGLE 2009: §34.1e). No propone otra definición y fluctúa entre considerar que la transitividad es dependiente del significado del verbo (NGLE 2009: §34.1h) o del uso (NGLE 2009: §34.1j).

Campos (1999: 1529) retoma la definición tradicional de “transitividad” como propiedad del verbo que rige sintáctica y semánticamente un complemento directo. Sin embargo, en la discusión previa (1999: §24.1), compatibiliza la rección sintáctica del objeto directo con una definición semántica que abre dos líneas: los dos participantes (sujeto, experimentante o agente –los menciona en este orden- y objeto, paciente o tema) y la incompletitud del verbo. Campos sostiene que la intransitividad es una predicación completa que se opone a las incompletas (transitivas y copulativas). Aunque sin explicitar un proceso derivativo, nos lleva a pensar que considera la intransitividad como previa (en algún sentido) a la transitividad. Esta última idea es la que lo ubica cerca de los autores cuyas ideas podemos organizar diciendo que contemplan la complejización del verbo o de la cláusula a partir de la intransitividad. Du Bois (2003: 42) adhiere a la complejización del verbo desde la intransitividad hacia la ditransitividad.

En una posición opuesta, en lo referente a esta prioridad y clasificando cláusulas (no verbos), podemos mencionar a Langacker, quien coincide con las gramáticas tradicionales españolas, que clasificando verbos (no cláusulas) también parten de la transitividad, aunque Langacker (1991: §7.1.1) se aleja de estas y de otros autores porque explica esta prioridad por significancia cognitiva. Se basa en preferencias básicas de los hablantes, tales como el todo a la parte, lo físico a lo abstracto, las entidades perceptibles y contrastantes, la fuente de la energía, el cambio perceptible, entre otras. Estas preferencias fundamentan distintos grados de prototipicidad en la conceptualización de eventos y, consecuentemente, de cláusulas. Se centra así en la cláusula transitiva prototípica (CTP), la caracteriza, y a partir de esta, presenta otras cláusulas básicas, las intransitivas (CI) y las de estado (CE) asociadas a distintos arquetipos conceptuales (Langacker 1991: 302-3).

Borzi (2019), a partir de esas propuestas establece las correlaciones en la CTP independiente afirmativa enunciativa. En esta, se espera que el origen de la energía se registre en un participante Agente preexistente a la formulación de la cláusula, perfilado como agente, animado, humano, con voluntad, determinado conocido, es decir temático, y que dicha energía se desplace, manifestada en

un verbo transitivo típico que en la descripción del desplazamiento de energía provoque cambio en un participante paciente. Este participante Paciente también es preexistente, y se espera que sea no animado, sin energía, no humano, sin voluntad, indeterminado y nuevo, es decir, remático. Estas características pragmático-semánticas se plasman en la sintaxis posicional y funcional en que el participante origen de la energía se manifieste funcionalmente en un sujeto, que ocupe la primera posición (preverbal); que el verbo, con información de transición, ocupe la posición segunda y acarree información nueva (en la raíz) y conocida en la desinencia que retoma persona y número del sujeto, ancla en la situación de enunciación la cláusula y manifiesta la intención en la modalidad. Se espera también que, en la tercera posición en la linealidad, tras el verbo, se ubique el participante perfilado como paciente, funcionalmente constituido en un objeto directo. También se espera que este movimiento gradual de lo conocido a lo nuevo vaya acompañado por una curva entonacional que registre su acento principal oracional en el lugar de la información más nueva, es decir, al final de la cláusula, sobre el paciente (Firbas 1992; Borzi 2018). El orden esperado en español queda descrito, por lo tanto, como SVO para este tipo de cláusulas transitivas típicas o con “verbo transitivo” (coinciden en este orden para el español, entre muchos otros, Fernández Soriano 1993). Du Bois (2003) agrega la noción de “complejización de participantes” incorporando la ditransitividad a partir de la intransitividad.

Además de los condicionamientos cognitivos, la GCP aporta otro factor determinante al considerar la prototipicidad de la CTP, que su uso y su frecuencia están motivados por ciertos momentos de la narración, entendida como género discursivo primario. Hopper (1979) y Hopper Thompson (1980) correlacionan el *foreground* discursivo con las CTs y el *background* con las CIs. Borzi (2010) agrega el uso de las cláusulas de estado en el *background*. A su vez, Borzi (2006, 2017, 2019) se ocupa de las CD con “dar” y del comportamiento discursivo de su paciente comparándolo con el paciente de CTs concluyendo que los pacientes de las CTs inician cadena tópica hacia la derecha en la linealidad del discurso sin ser reconceptualizados, mientras que los pacientes de las CDs tienden a no persistir y reconceptualizan el dativo que sí persiste. La Figura 1 resume las características y correlaciones esperadas en la CTP.

**Figura 1: Correlaciones esperadas en la Cláusula Transitiva Prototípica**

## LA CLÁUSULA TRANSITIVA PROTOTÍPICA

### **Juan pintó la pared**

Modelos “bola de billar” y “escenarios”

Cláusula Simple/Activa/Afirmativa/Declarativa

2 participantes preexistentes en competencia

Agente iniciador y Paciente destino afectado (con cambio)

S V O

Verbo: [+ traspaso de energía]

Tiempo pretérito perfecto simple/

Aspecto perfectivo/Aktiosart desinente

CTP es el resultado de una preferencia cognitiva del hablante

Se acumulan en el *Foreground* discursivo

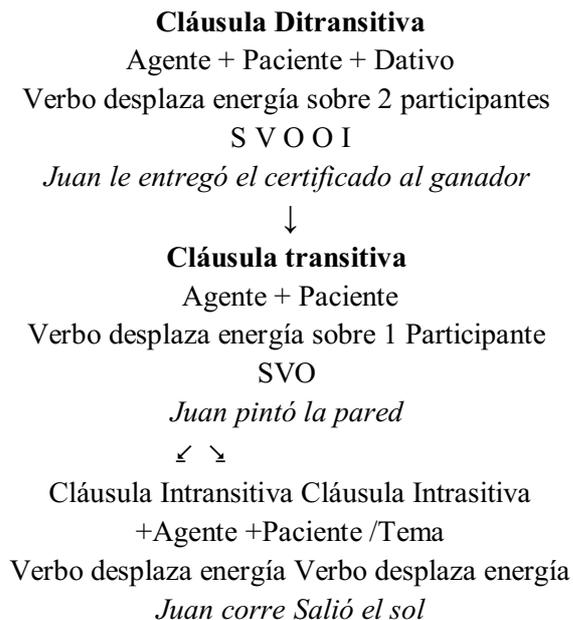
Organizan la categorización de los verbos

Vayamos ahora a la conceptualización de la cláusula y del verbo. Para la Gramática Cognitivo-prototípica (GCP), el verbo como categoría gramatical existe solo en la cláusula finita, es decir, cláusula con verbo conjugado, que realiza lingüísticamente el escaneo de un evento del mundo designado. Para la GCP, el hablante tiene preferencias cognitivas que orientan su accionar en el mundo y con la lengua y construye el mensaje para lograr un objetivo comunicativo. Esto determina un perfilamiento de los eventos que se refleja en una cláusula preferida, la Cláusula Transitiva Prototípica (CTP), frente a otras que presentan menor grado de prototipicidad: las Cláusulas Intransitivas (CI) y las Cláusulas de Estado y de Existencia (CE).

De lo dicho hay que sacar varias consecuencias importantes que repercuten en la gramática y en su pedagogía: si la diferencia entre las cláusulas responde a preferencias cognitivas que fundamentan grados de prototipicidad y a la frecuencia de uso de estas cláusulas en la narración, se puede predecir que existe cognitivamente un ordenamiento de las cláusulas en base a estos principios: una gramática de las cláusulas y de los verbos motivada por el uso en discursos. Se concluye además que la gramática de los verbos está ordenada según un conjunto de criterios graduales y medibles. Y, finalmente, se concluye que la preferencia por la CTP permite predecir que dicha gramática pivotea desde la CTP como centro, desde el que, según distintos grados de transitividad, se organizan radialmente la CD, la CI y la CE. Por lo tanto, dado que el discurso, la distribución de la información, sus participantes (agentes, pacientes, dativos), y la combinación de estos con ciertas

bases verbales en ciertas posiciones sintácticas y cumpliendo ciertas funciones sintácticas motivan la gramática de las cláusulas y de los verbos, esta gramática se puede enseñar en el marco de la producción y comprensión discursiva. La Figura 2 esquematiza, simplificada, la categoría radial de los verbos (Borzi 2017).

**Figura 2: Clasificación de cláusulas y verbos y proceso de intransitivización**



En base a lo dicho se propone la siguiente secuencia didáctica dirigida a Primer año de la Escuela Secundaria Básica:

1. Contextualización y lectura comprensiva del Texto 1 (Autor, contexto de la narración en la obra que la incluye –mitos indígenas de América precolombina-, revisión del vocabulario “piragua”; la región de los “shipaiá”).
2. Resumen del contenido e identificación de las secuencias narrativas y de los momentos discursivos (Cf. Nota 3).
3. Identificación de las cláusulas numerándolas sucesivamente.

**Texto 1: “La serpiente” – en *Memoria del fuego I. Los nacimientos* de E. Galeano**

1. Dios le dijo:

2. — Pasarán tres piraguas por el río. 3. En dos de ellas, viajará la muerte. 4. Si no te equivocas, 5. te liberaré de la vida breve. 6. La serpiente dejó pasar a la primera piragua, 7. que venía cargada con cestos de carne podrida. 8. Tampoco hizo caso de la segunda, 9. que estaba llena de gente. 10. Cuando llegó la tercera, 11. que parecía vacía, 12. le dio la bienvenida.

13. Por eso es inmortal la serpiente en la región de los shipaiá. 14. Cada vez que envejece, 15. Dios le regala una piel nueva.

Secuencia 3. Reconsideración de la terminología: “cláusula” versus “oración”; “transitividad, intransitividad, ditransitividad, estado, existencia”; “verbo” versus “verboide”; los participantes “Agente v. Paciente”; “Agente v. Dativo”; “Paciente v. Dativo”. 4. Identificación y análisis de los distintos tipos de cláusulas describiéndolas según los atributos de la Figura 1 (Cf. §4.1 a §4.5) y en su correlación con los distintos momentos discursivos (Cf. §4.6 a §4.8).

El **Texto 1** presenta 1 CT prototípica: 5. *(yo) te liberaré de la vida breve* a partir de la cual corresponde otorgar grados de transitividad y de prototipicidad a las restantes cláusulas:

4.1. Comparar CT 5. *(yo) te liberaré de la vida breve* versus CD 15. *Dios le regala una piel nueva*  
5 muestra el desplazamiento de energía del Agente (Dios) hacia el Paciente (la serpiente) y lo cambia (la serpiente quedará liberada). CD 15. Tiene un Agente muy prototípico (Dios), un Paciente muy prototípico (una piel nueva), y el Dativo responde a una figura retórica, personificación. Pero, fundamentalmente, hay 1 participante más que en la CTP, el dativo (le/la serpiente). Conclusiones: La comparación permite diferenciar las CTs de las CDs. La CT 5 es más prototípica que la CD 15.

4.2. Comparar CT 5. *(yo) te liberaré de la vida breve* versus CI 3. *En dos de ellas, viajará la muerte*  
CT 5. Presenta 2 participantes vinculados por una interacción prototípicos, Agente (Dios) y Paciente (la serpiente) que cambia por efecto de la interacción, mientras que CT 3. perfila un Agente que es prototípico (la muerte), pero que no desplaza energía sobre otro. Conclusiones: La comparación permite diferenciar las CTs de las Cis. La CT 5 es preferida por los hablantes, por mostrar más transitividad y ser más prototípica, en comparación con CI 3.

4.3. Comparar CT 5. *(yo) te liberaré de la vida breve* versus CI 2. *Pasarán tres piraguas por el río*  
CT 5. Presenta 2 participantes vinculados por una interacción prototípicos, Agente (Dios) y Paciente (la serpiente) mientras que 2. Presenta solamente 1 participante Agente, no hay desplazamiento de energía sobre un segundo participante, y además el Agente no es humano, no desplaza energía por sí mismo, está perfilado dentro de una figura retórica, sinécdoque, por lo que tiene grado bajo de prototipicidad. Conclusión: CT 5 es más prototípica que 2 y a su vez, podemos decir que CI 3 es más prototípica que CI 2 porque la muerte de 3 está perfilada como un Agente más prototípico que las piraguas en 2.

4.4. Comparar CT 5. *(yo) te liberaré de la vida breve* versus CE 13. *Por eso es inmortal la serpiente en la región de los shipaiá.* CT 5 muestra el desplazamiento de energía del Agente (Dios) hacia el Paciente (la serpiente) y lo cambia (la serpiente quedará liberada). CT 13. No presenta desplazamiento de energía, el participante (la serpiente) no está conceptualizado como Agente, sino como Tema. Conclusiones: La comparación permite diferenciar las CTs de las CEs. La CT 5 es más prototípica que CE 13, y a su vez, CE 13 es menos prototípica que CI 3 y que CI 2.

4.5. Comparar entre sí las tres CDs. del texto entre sí, partiendo de la más prototípica que es la CD 15.

CD 15. *Dios le regala una piel nueva* versus CD 1. *(Dios) le dijo ...*

CD 15. Presenta Agente, Paciente y Dativo prototípicos; 1. Presenta Agente (Dios) muy prototípico, Dativo perfilado prototípico (figura retórica de personificación de la serpiente); pero el Paciente (lo dicho) no es prototípico porque, no es una cosa concreta, no preexiste y no cambia como resultado de la interacción, sino que la interacción lo crea. Conclusión: CD 15 es más prototípica que CD 1.

CD 15. *Dios le regala una piel nueva* versus CD 12. *(la serpiente) le dio la bienvenida.*

En CD 12. El Agente, en una figura retórica de personificación de la serpiente, muestra por esto alto grado de prototipicidad, pero el Paciente (la bienvenida) no es una cosa concreta preexistente, es abstracta y se crea en el intercambio. Además, el paciente (la bienvenida) no provoca cambio evidente en el Dativo (la piragua) como efecto del intercambio y además ese Dativo (la piragua) no es prototípico, porque no es humano, sino una cosa, perfilada en una sinécdoque. Conclusión: CD 15 es más prototípica que CD 12.

4.6. El análisis previo, permite tratar la motivación discursiva de los distintos grados de transitividad de las cláusulas.

En la primera secuencia narrativa vemos que la CT está en el *foreground*, mientras que las CD y las CI constituyen el *background*: la introducción (CD) y la preparación del conflicto (CIs).

1. Dios le dijo: **CD Ag+D+Pac**

2.—Pasarán tres piraguas por el río. **CI** 3. En dos de ellas, viajará la muerte. **CI** 4. Si no te equivocas **CT** 5. te liberaré de la vida breve. **CT Ag+Pac**

4.7. En el desarrollo del conflicto se combinan cláusulas transitivas con muy bajo grado de prototipicidad que se advierte en el uso no literal del verbo “dejar” y su relación transitiva débil con su paciente (una piragua) en 6. La serpiente dejó pasar a la primera piragua, y en la construcción cristalizada “hacer caso de algo” de 8. Tampoco hizo caso de la segunda. Hay también en este momento discursivo cláusulas intransitivizadas, como las intransitivas 7. que venía cargada con cestos de carne podrida; 10. Cuando llegó la tercera y de estado, 9. que estaba llena de gente, y la copulativa pseudoimpersonal 11. que parecía vacía. Una ditransitiva, 12. le dio la bienvenida, cierra este momento discursivo, porque su Paciente (la bienvenida) no se abre hacia adelante en el discurso, sino que sirve para reconceptualizar el Dativo (la tercera piragua).

4.8. A su vez, una cláusula de estado (CE 13) y una intransitiva CI 14 se acumulan en la coda que termina con una ditransitiva (CD 15). Esta no proyecta el Paciente (la piel nueva) hacia adelante en el texto, que allí termina, sino que vuelve sobre el Dativo (la serpiente) para que salga renovado de su contacto con ese Paciente (la piel nueva): la serpiente (Dativo) liberada por Dios (el Agente) de la vida breve por una piel nueva (el Paciente).

13. Por eso es inmortal la serpiente en la región de los shipaiá. **CE**

14. Cada vez que envejece **CI**, 15. Dios le regala una piel nueva. **CD**

Secuencia 5. Reconstrucción del Esquema de Cláusulas presentado en la Figura 2, justificando a partir del análisis la distribución de los distintos verbos, transitivos, ditransitivos, intransitivos y de estado y existencia en el paradigma cognitivo de los verbos. 6. Síntesis final: Solicitar que lxs

Alumnxs respondan las siguientes preguntas: ¿Cuál es el esquema clausular preferido por los hablantes y por qué? ¿Qué relación presenta la GCP entre organización de las cláusulas y el paradigma de los tipos de verbos? ¿Según la GCP qué momentos discursivos motivan la elección de cláusulas transitivas en lugar de cláusulas intransitivas o de estado y por qué? ¿En qué se diferencia el comportamiento del paciente en las CTPs y en las CDs? ¿Comparativamente, en qué se diferencian los planteos de los gramáticos reseñados y la propuesta de la GCP?

### **Bibliografía**

- Alcina Franch J. y Blecua, J. M. (1975). *Gramática Española*. Ariel.
- Alonso, A. y Henríquez Ureña, P. (1939). *Gramática castellana. Segundo curso*. Losada.
- Bello, A. (1980). *Gramática de la lengua castellana*. EDAF.
- Bentivoglio, P. y Weber, E.C. (1986). A functional approach to subject word order in spoken Spanish. En: O. Jaeggli y C. Silva-Corvalán (eds.). *Studies in Romance Linguistics* (pp: 23-40). Dordrecht: Foris.
- Borzi, C. (2017). Cláusulas ditransitivas en el discurso. Ponencia leída en el IX Simposio de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva (AALiCo), Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, 27 y 28 de Octubre.
- Borzi, C. (2019). Consideración del uso de la cláusula ditransitiva en el discurso. En: V. A. Belloro (ed.). *Estudios de interfaz sintaxis-pragmática* (pp.229-254). De Gruyter.
- Borzi, C. (2018). Clases Teóricas de Gramática. Facultad de Filosofía y letras – UBA – Registro de la propiedad intelectual RL-2023-52042950-APN-DNDA#MJ.
- Campos, H. (1999). Transitividad e intransitividad. En: I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1519-1574). Espasa Calpe.
- Delbecque N. y Lamiroy B. (1999). La subordinación sustantiva: las subordinadas enunciativas en los complementos verbales. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1965-2082). Espasa Calpe.
- Demonte, V. (2002). Preliminares de una clasificación léxico-sintáctica de los predicados verbales del español. En: S. Grosse y A. Schönberg (eds.). *Ex oriente lux: Festschrift für Eberhard Gärtner zu seinem 60. Geburtstag* (pp. 121-144). Valentia.

- Du Bois, J. W. (2003). Argument Structure – Grammar in use. En: J. W. Du Bois, L. E. Kumpf y W. J. Ashby (eds.). *Preferred argument structure: grammar as architecture for function*, 11-60. John Benjamins.
- Fernández Soriano, O. (1993). Sobre el orden de palabras en español. *Dicenda* 11: 113-152.
- Firbas, J. (1992). *Functional sentence perspective in written and spoken communication*. Cambridge University Press.
- Galeano, E. (2015) [1982 1era ed.]. *Memoria del fuego. I. Los nacimientos*. Siglo XXI.
- Hopper, P. J. (1979). Aspect and foregrounding in discourse. En: G. Talmy (ed.). *Discourse and Syntax: Syntax and Semantics* (pp. 213-242). Academic Press.
- Hopper, P. y S. Thompson (1980). Transitivity in grammar and discourse, *Language* 56.2:251-299
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive grammar. Descriptive application*, Vol. II, Stanford: Stanford University Press.
- Levin, B. y Rappaport Hovav, M. (1995). *Unaccusativity: At the Syntax-Lexical Semantics Interface*. MIT Press.
- Mendikoetxea, A. (1999). *Construcciones Inacusativas y Pasivas*. En: I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1575-1627). Espasa Calpe.
- Meyer-Hermann, R. (1990). Sobre algunas condiciones pragmáticas de la posición del sujeto en español. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 6: 73-88.
- Morales de Walters, A. (1982). La posición de sujeto en el español de Puerto Rico a la luz de la clase semántica verbal, la oposición tema-remata y el tópico oracional. *Lingüística Española Actual*, IV: 23-38.
- (NGLE) Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Real Academia Española. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós.

# Narrar es mirar, pero también escuchar.

## Una experiencia de taller en el nivel superior

Carolina Bruck

carolinabruck@gmail.com

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de las Artes (Buenos Aires, Argentina)

Fines de marzo o principios de abril: el sudor me desarma el peinado mientras camino por los pasillos de la facultad; saludo a dos chicos que intentan desalojar una paloma de la fotocopiadora; el aroma a buñuelos veganos me convoca al aula. Cuando finalmente entro, encuentro a los estudiantes sentados frente al pizarrón con las lapiceras preparadas para tomar apuntes acerca de un saber sobre la escritura y el lenguaje que se supone puedo transmitirles. Dejo mis buñuelos en el escritorio y, proyectando la voz por encima del ruido de los ventiladores de techo, les pido que muevan sus asientos para formar un círculo. Cuando se reacomodan y podemos mirarnos a los ojos les cuento que nuestra dinámica de trabajo va a ser distinta de la que se espera en un marco universitario. Indago sobre sus trayectorias lectoras (de ficción y de no ficción), sobre otros consumos culturales, sobre sus prácticas artísticas (literatura, pero también teatro, cine, música, danza o creación de historietas), sobre sus anteriores experiencias de taller. Tomo nota de esta información, porque resultará muy importante para las interacciones durante todo el cuatrimestre.

Algunos estudiantes han participado de talleres literarios coordinados por escritores; otros han asistido a clases de escritura académica. A partir de esas experiencias aclaro: los talleres universitarios de escritura ficcional no son ni una cosa ni la otra. Se trata de espacios formulados desde un marco teórico práctico eclético, que incluye la teoría literaria, pero también el análisis del discurso, la etnografía, la psicología cognitiva, la gramática y una gran cantidad de material ensayístico respecto del oficio de la escritura creativa. A partir de ese marco, sistematizamos una serie de problemas específicos, que se abordan tanto en las consignas de lectura y escritura como en la interacción de taller.

Como señala Irene Klein, en referencia a la propuesta del Grupo *Grafein*:

a diferencia del ‘taller literario’, centrado en la figura de un escritor consagrado que legitima con su obra el trabajo de sus alumnos, en los talleres de escritura se desmontan los mecanismos de construcción de los textos y se propician situaciones de producción a través de consignas entendidas como pre textos, disparadores de problemas y procedimientos, y estrategias para conjurar el temor a la página en blanco (Klein, 2018, p. 17).

Dentro de esos problemas y procedimientos podemos mencionar la articulación lógica y/o cronológica de la o las historias, la exploración de la sensorialidad a través de la representación narrativa, la elección de una voz y la restricción del foco para construir sentido.

En este trabajo presentaré una secuencia didáctica que posibilitó el tratamiento de estos problemas, entre otros, en la materia “Taller de Expresión I” de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires. La propuesta de escritura se formuló en torno al cuento “Más tarde en la vida” de Inés Garland (2008), una autora cuyo mundo ficcional les estudiantes frecuentaban a partir de diferentes lecturas propuestas en el marco de la cursada.

### **La consigna**

Luego de un módulo destinado a la escritura autobiográfica, el taller propone el trabajo con la narrativa ficcional. Para abordar su especificidad, en las clases teóricas se suelen sistematizar los recursos de la ficción desde la narratología, recursos que en los talleres de prácticos recuperamos (junto a muy diversas herramientas del oficio) para plantear una suerte de “crítica de la construcción”, tanto de los textos literarios leídos como de las producciones de clase. Como veremos en la secuencia que presentamos, los mecanismos de la ficción se vuelven significativos pensados como decisiones retóricas, más o menos conscientes, tomadas en el marco de un proceso de escritura. Estas decisiones responden al armado de una trama que articula elementos heterogéneos para producir sentido (Ricoeur, 1995).

El cuento “Más tarde en la vida” de Garland, que transcurre en un bar de la ciudad de Buenos Aires, narra el reencuentro entre Ana y José, dos adultos que fueron pareja en la adolescencia. A partir de un pedido de disculpas de José, la situación remite a la protagonista a un episodio pasado muy traumático de la juventud de ambos, ocurrido durante una fiesta en la casa de un actor. El cuento está relatado desde la voz y el punto de vista de la mujer, y se despliega como una escena dialogada

en la que se inserta el episodio pasado en forma de breves analepsis. En esas analepsis se relata con cierto detalle el final del episodio evocado, en el que aparece un acto de infidelidad por parte de José con una mujer americana y una suerte de “revancha” muy dolorosa de la protagonista, pero se inserta una elipsis entre la llegada de la pareja a la fiesta y el acto de infidelidad. Esta elipsis resultó un disparador para la elaboración de la consigna<sup>1</sup>, que es la siguiente:

Desplieguen una escena narrativa que se inicie luego de la siguiente frase del relato “Más tarde en la vida” de Inés Garland (2008): “Habíamos ido a lo de alguien, un actor sin trabajo que olía a vino”. Se trata de narrar con detenimiento lo que ocurre desde que José y Ana llegan a la casa, hasta antes de la escena en la baranda del balcón, sembrando indicios de ese final. La segunda parte de la oración (“al final de la noche estábamos acodados en la baranda del balcón del departamento, mirando el cielo en silencio”) se insertaría como frase independiente, después de la escena construida por ustedes.

Recuerden que una escena tiene unidad de acción, lugar y tiempo. Describan el entorno, los personajes secundarios, el modo en que los protagonistas se integran a ese ámbito.

La consigna proponía a los estudiantes que adoptaran la lógica del mundo posible propuesto por Garland para tomar decisiones respecto de la trama (insertar indicios, informantes o catálisis que articularan con los núcleos narrativos propuestos), respecto del armado de mundo a partir de la indagación sensorial, y respecto de la voz narrativa y la perspectiva. Esas decisiones se encontraban muy restringidas por el relato, lo que representaba al mismo tiempo una ventaja y un desafío. Por un lado, la restricción planteaba la ventaja cognitiva de concentrarse en resolver estos problemas sin preocuparse, por ejemplo, de tener que crear de cero un personaje o un argumento. Por otro lado, la restricción planteaba el desafío de insertarse en un mundo ficcional ajeno y respetar sus reglas, lo que implicaba cuestionar ciertas representaciones previas de la ficción narrativa y del lenguaje literario.

Analizaremos, entonces, algunos relatos surgidos de la consigna y cómo estos nos permitieron trabajar los problemas de la escritura narrativa que mencionábamos al comienzo.

### **Articulación lógica y cronológica de las historias**

---

<sup>1</sup> Los textos de los estudiantes serán citados por las iniciales de cada uno. Los fragmentos considerados para el análisis son parte de la producción de relatos de los estudiantes Agustín Jaule, Joaquín Joly, Valentín Larse, Paula Martino, Candela Niez Etcheverry, Iris Paola Olivera, Magalí Prado Sánchez, Tomás Zavalla Carbó.

Para que haya relato, observamos en el taller, uno o varios personajes tienen que llevar adelante una serie de acciones vinculadas causal y cronológicamente. A partir de esa secuencia de acciones se produce algún tipo de transformación que constituye el arco narrativo. En el caso de los cuentos, como propone Piglia en el ensayo “Tesis sobre el cuento” (Piglia, 2000), solemos encontrarnos con que se narran dos historias, aun cuando muchas veces una de ellas solo se intuye a partir de indicios. En el relato de Garland, la historia pasada, que tiene su propia lógica y cronología, contribuye a completar el arco narrativo de la historia presente.

La consigna invitaba a los estudiantes a completar el relato de esa historia pasada con acciones mínimas (catálisis) que terminaran de construir esa situación sórdida de la fiesta en la casa del actor, e indicios que prepararan la resolución de la historia en el amorío de José con la extranjera y en la seudorevanche de la protagonista con el actor. Una de las estudiantes (CN) desarrolló, por ejemplo, una escena de baile grotesca entre José y Ana, y un accidente en el intercambio de bebidas con la estudiante americana. Estas acciones se insertaban al mismo tiempo como catálisis e indicios en la trama de Garland, es decir, respetaban su articulación lógica y preparaban la resolución del arco narrativo.

En cambio, otra estudiante hipotetizó que la americana era, desde hacía diez años, la esposa del actor de la fiesta y que José había tenido un vínculo amoroso con ella el verano anterior. Al descubrir eso, el actor iniciaba una pelea con el otro personaje hasta que descubrían que, en verdad, ambos hombres habían sido “engañados y seducidos por la misma mujer” (MPS). Cuando compartimos esta última versión en el taller, pudimos observar, en la interacción colectiva, los aspectos que se ponen en juego en la construcción de una trama. Al proponer estas nuevas acciones, la resolución del relato de Garland perdía sentido y, por otra parte, el texto rompía su verosímil, al recostarse en estereotipos televisivos. Se le propuso a la estudiante que escribiera una nueva versión del texto, en la que logró articular su propuesta a la lógica del relato de Garland y revisar su representación de la ficción narrativa, muy ligada a los cánones del melodrama televisivo.

En otros dos trabajos observamos algunos problemas menores que afectaban a este aspecto del relato. Una estudiante (PM) introdujo un nuevo personaje secundario, también actor, también desempleado, que clonaba en su caracterización al dueño de casa de la fiesta. Esta decisión, observamos, conspiraba contra la economía de recursos del cuento y generaba expectativas de un

desarrollo narrativo que luego no se cumpliría. También complicaba la interpretación del final, porque no se terminaba de entender con quién la protagonista se vengaría de José. Sugerimos que integrara ambos personajes. En otro caso, un estudiante (JJ) decidió nombrar también “José” al personaje del actor, que en el cuento de Garland no tenía nombre. Esta decisión, acordamos, generaba confusión en el lector: aunque en la vida real fuera posible que estas dos personas se llamaran igual, en un relato (a menos que el *doppelganger* estuviera tematizado) era preferible llamarlos distinto. Ambos estudiantes incorporaron cambios a sus textos y los relatos ajustaron su verosímil interno.

### **La exploración de la sensorialidad a través de la representación narrativa**

“Para escribir hay que mirar mucho para que salga la luz del objeto observado”, apunta Hebe Uhart en sus clases. Y más adelante, “Cuando la gente habla de cosas muy abstractas yo necesito un cable a tierra” (Uhart en Villanueva, 2015). La escritora se refiere a otro de los aspectos de la ficción que trabajamos en el taller: la exploración de la sensorialidad. “La ficción opera a través de los sentidos”, escribe Flanery O’Connor en su clásico ensayo “Para escribir cuentos” (Zavala, 1997, p. 134). Se trata de construir un relato que pueda ser experimentado por el lector a través de imágenes sensoriales y acciones concretas, en lugar de explicarlo. De esa forma, parafraseando a Mauricio Kartun (2017), podemos “poner un mundo a vivir”.

La sugerencia de mostrar en lugar de explicar es una de las intervenciones más frecuentes en los relatos iniciales de ficción. Esto se le indicó a una estudiante que, en lugar de caracterizar al personaje y describir el espacio de la fiesta escribió: “El actor había caído en depresión. Su casa no se caracterizaba por el orden, pero sí por lo hermoso y antiguo” (MPS). Exploramos, en una consigna grupal, de qué modo estas ideas generales o abstractas podían ser representadas a través de acciones o desplegadas en imágenes. Pensamos, por ejemplo, en el aspecto físico del actor o en pequeños objetos de valor connotativo que podían encontrarse en la casa. Hicimos referencia en la devolución al ensayo clásico “El efecto de realidad” de Roland Barthes (1970).

A su vez, observamos que en las versiones del relato más exitosas, les estudiantes habían desplegado hipótesis muy diversas a partir de un intenso trabajo de la imaginación. Así, en uno de los relatos, leímos:

Llegamos al final de la escalera caracol, y al entrar nos encontramos con varios grupos de personas charlando, muchos estaban sentados en sillones inflables de colores, repartidos por diferentes rincones. La noche estaba cálida, con un cielo estrellado que iluminaba la ciudad. Desde ahí arriba se podía ver la calle con sus luces nocturnas, mientras se escuchaba el bullicio de gente que pasaba por la vereda (PM).

Y en otro:

Cuando entramos, no había más de diez personas, casi todas mujeres, y cerca de la medianoche llegaron los hombres. La música estaba muy fuerte y las luces apagadas. Todos fumaban, adentro, afuera, no importaba. Había muchas latas de cerveza y ceniceros. Eso era lo que más me había sorprendido: ceniceros por todos lados, repletos de cenizas y colillas” (JJ).

La lectura en voz alta de las diferentes versiones que cada estudiante había construido de ese espacio ficcional puso de relieve la potencia significativa de la imagen: cada versión era una nueva interpretación y cargaba de connotaciones al relato original, en algunos casos hasta incorporaba coordenadas socioculturales que lo reubicaban en espacio y tiempo. Esto impulsó a los estudiantes que no habían explorado el recurso a reescribir el relato.

### **La elección de una voz y la restricción del foco para construir sentido**

Tanto la adopción de una perspectiva como la construcción de una voz narrativa son conceptos difíciles de comprender en su complejidad para los estudiantes. La clasificación de Genette (Martínez y Scheffel, 2011) proporciona un marco teórico, pero suele ser aplicada de manera mecánica, de modo tal que no funciona como una decisión significativa. Por una parte, los estudiantes suelen confundir voz y foco, por lo que les resulta difícil construir un narrador heterodiegético con focalización interna. Por otra parte, cuando se trata de analizar o construir las particularidades de un narrador homo o autodiegético se limitan a identificar o emplear la primera persona gramatical y no se detienen en las particularidades de la voz narrativa (fónicas, léxicas, sintácticas, semánticas), que son las que construyen el tono del relato. “Para escribir hay que saber mirar y saber escuchar cómo habla la gente”, señala Hebe Uhart en otra de sus clases (Villanueva 2015, p. 48).

La consigna planteada exigía la construcción de un narrador autodiegético con rasgos de la oralidad contemporánea del español del Río de La Plata. Esto obligaba a los estudiantes a abandonar cierto tono de español neutro que en muchos casos eligen en sus ficciones, debido a una representación de la

lengua literaria ligada a las traducciones peninsulares de los géneros editoriales denominados *fantasy* o *chic lit*, que muchos de ellos suelen mencionar como lecturas en las primeras sesiones de taller.

Al encarar este trabajo la mayoría de los estudiantes pudo adoptar una voz narrativa similar a la construida por el relato de Garland y así cuestionar aquellas representaciones previas. Sin embargo, en dos casos esto no fue posible en la primera versión. Un estudiante (TZ) trabajó con un narrador heterodiegético con focalización cero, sin prestar demasiada atención a las elecciones léxicas o sintácticas:

El actor se acercó a ellos y los saludó con entusiasmo. Les presentó a los demás invitados y el momento en el que José y la americana se saludaron generó un momento (sic) de tensión entre ellos dos. Hubo una mirada especial de José hacia la americana que indicaba una atracción de él hacia ella.

El contraste surgido en el taller al leer esta y las versiones en las que sí se recuperaba al narrador de Garland le permitió al estudiante reflexionar sobre las elecciones discursivas realizadas y proponer una nueva versión en la que se acercaba, en una primera persona, a las inflexiones de la oralidad. Lo mismo le ocurrió a otro estudiante (AJ), que si bien había adoptado un narrador autodiegético, había construido una voz alejada del registro oral del cuento al incluir elecciones léxicas y sintácticas un tanto explicativas, propias del discurso académico.

### **A modo de conclusión**

“La palabra ‘taller’ mantiene vivo lo artesanal, la idea de que es posible trabajar el lenguaje como si fuera una arcilla. A la vez, como se trata de escribir con palabras de las que cada uno se ha apropiado de distinta manera (...), la experiencia de escribir es la celebración de la variedad de la vida y de lo inagotable de su significado” (Andruetto y Lardone, 2011, p. 21). En la experiencia que relatamos, los estudiantes se apropian de la palabra (y del mundo ficcional) de Inés Garland para expandirlos desde sus propios imaginarios y así desplegar múltiples sentidos.

Al hacerlo, toman conciencia de decisiones retóricas fundamentales que forman parte del proceso de escritura de ficción: elaborar una trama fuertemente articulada desde su lógica interna; desplegar imágenes y acciones concretas para construir un mundo que el lector pueda experimentar; encontrar una voz y un punto de vista que contribuyan a la construcción de sentido. Si se los trabaja

únicamente desde la teoría, estos conceptos pueden ser comprendidos, pero no son incorporados como procedimientos, como competencias discursivas. La intervención creativa de un relato ajeno posibilita el andamiaje de estas competencias para que luego sean puestas en juego en la producción literaria personal.

Narrar es mirar, pero también escuchar, solemos comentar en el taller. Y esto fue precisamente lo que les dije a mis estudiantes aquella primera tarde de calor y buñuelos veganos en que, sentados en círculo como muchos otros antes alrededor del fuego, los invité a contar historias.

### **Bibliografía**

- Andruetto, María Teresa y Lardone, Lilia (2011). *El taller de escritura creativa*. Comunicarte.
- Barthes, Roland (1970). “El efecto de realidad”. *Lo verosímil*. Tiempo contemporáneo.
- Garland, Inés (2008). “Más tarde en la vida”. *Una reina perfecta*. Alfaguara.
- Kartun, Mauricio (2017). *Escritos 1975-2015*. Colihue.
- Klein, Irene y otros (2018). *De la trama al relato*. La parte maldita.
- Martínez, Matías y Scheffel, Michael (2011). *Introducción a la narratología. Hacia un modelo analítico-descriptivo de la narración ficcional*. Trad. Martín Koval. Las Cuarenta.
- O’Connor, Flannery (1997). “Para escribir cuentos”. Lauro Zavala (comp.). *Teorías del cuento III, Poéticas de la brevedad*. UNAM.
- Pampillo, Gloria y otros (2004). *Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas y propuestas de escritura*. Libros de la araucaria.
- Piglia, Ricardo (2000). “Tesis sobre el cuento”. *Formas breves*. Anagrama.
- Ricoeur, Paul (1995). *Tiempo y narración I, II y III*. Siglo XXI.
- Villanueva, Liliana (2015). *Las clases de Hebe Uhart*. Blatt y Ríos.

# ***Saber hablar y saber de hablar en géneros orales:***

## **apuntes para su enseñanza**

Paula Navarro

paulacecilianavarro@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario - Universidad Nacional del Litoral - Grupo GEISE

### **Introducción**

Cuando un niño de cuatro años que vive en un ambiente con libros y asiste al nivel educativo inicial y ha participado, por lo tanto, en prácticas de lectura en voz alta y ha tenido acceso al mundo de la cultura escrita, pero no domina el sistema de escritura alfabético ni lee y escribe convencionalmente por sí solo, pronuncia un enunciado oral cuyo contenido es objetable socialmente y un segundo después, sin ser corregido por su interlocutor, dice en voz alta “No quise decir eso” y explica lo que quiso decir comprendemos que, como expresa Coseriu (1984), el saber lingüístico de los hablantes es también un saber metalingüístico.

En la escucha y autocorrección de ese niño de cuatro años se verbaliza el saber metalingüístico que compone las prácticas verbales orales en la vida cotidiana.

Sin embargo, desde dentro y fuera del campo de los estudios lingüísticos, la autorreflexividad del lenguaje se vincula de modo más estrecho con la escritura que se reserva esa capacidad de forma particular, a diferencia de la acción verbal oral en la que la capacidad del lenguaje de volcarse sobre sí mismo parece resultar ajena.

Benveniste, por ejemplo, para quien la lengua es capaz de tomarse como objeto de reflexión y de describirse a sí misma “en sus propios términos” considera que “cualquier reflexión acerca de la lengua hace surgir en nuestro pensamiento la forma escrita en que los signos lingüísticos cobran realidad visible” (2014, p. 105).

La escritura supone un alto grado de abstracción de la actividad de hablar con otro, así como del comportamiento gestual y fono-acústico. Como consecuencia de esa serie de abstracciones, se toma conciencia de la lengua “como realidad diferenciada del uso que hace de ella” (Benveniste, 2014, p. 107). Según el lingüista francés, “para que la lengua se semiotice debe *proceder a una objetivación de su propia sustancia*» y es la escritura, especialmente la escritura alfabética, la que “paulatinamente *se vuelve* el instrumento de esta objetivación formal” (Benveniste, 2014, p. 127).

En el mismo sentido, Dorra plantea que la capacidad de interpretancia de la lengua como sistema semiótico “proviene de la escritura, pues, dentro de la lengua, es precisamente la lengua escrita la

que puede hablar de la oral – en la medida en que le ha dado su forma– y también de sí misma” (2014, p. 38).

La reflexión que se expone en esta comunicación está presidida por la voluntad de pensar lingüísticamente y metalingüísticamente la actividad de hablar en géneros textuales orales cuya práctica “es la ocasión para los aprendizajes sociales” (Bronckart, 2007, p. 85).

Desde este posicionamiento, la oralidad, como la escritura, involucra un saber lingüístico y metalingüístico que, en el caso de la actividad de hablar, denominamos *saber de hablar* porque delimita un "metalenguaje oral" (Olson, 1995) cuyo lenguaje-objeto es la actividad de hablar en distintos géneros orales.

### ***Saber hablar y de hablar***

El concepto *saber de hablar* se acuña en correlato con la noción *saber de escribir* que propone Jitrik (2000) como el saber del sentido de la práctica de la actividad de escritura. Para este autor, la puesta en marcha del proceso de escritura involucra un doble saber por parte del sujeto que escribe: el *saber de qué escribir* (lo que el escritor refiere escribiendo) y el *saber de escribir* (el saber del escritor acerca de los alcances del sentido de escribir como práctica) (Navarro, 2024a).

En el caso del dominio de la oralidad y de la actividad de hablar, el concepto *saber de hablar* compone un saber de orden epistémico sobre la lengua, los textos y los géneros que vuelve reflexivo el saber praxeológico de hacer con el lenguaje o *saber hablar*.

Ahora bien, la especificidad del concepto *saber de hablar* que concebimos como saber metalingüístico específicamente oral recupera la indagación de Bosque (2000) sobre el predicado *saber* que aparece en distintos contextos que manifiestan diferentes “tipos de conocimiento” (p. 303). La acepción de *saber* como posesión de capacidades designa un tipo de conocimiento que refiere a una capacidad o habilidad. En español, el uso de *saber* con ese sentido en una expresión como “Juan sabe hablar” expresa un conocimiento performativo, es decir, Juan posee la capacidad para realizar la acción de hablar. En cambio, en el concepto *saber de hablar* que aquí nos interesa, el predicado *saber* define un tipo de conocimiento proposicional que puede referir, por ejemplo, a que Juan sabe que está hablando o que sabe que hablar es una actividad de lenguaje. Dicho de otro modo, Juan tiene conocimiento sobre una situación o estado de cosas. En relación con el dominio de la oralidad, esta acepción del predicado *saber* implica un conocimiento sobre la actividad de hablar, sus implicancias y sentido que se vuelven objeto de reflexión en y por el lenguaje.

Entonces, entre *saber hablar* y *saber de hablar* se construyen dos sentidos distintos de *saber* que configuran conocimientos de órdenes diferentes: el primero, vinculado a capacidades, denota la

habilidad de saber hacer algo como saber praxeológico de hablar y el segundo, desde una interpretación epistémica de *saber*, alude al conocimiento acerca de la consecución de ese hacer con el lenguaje. Ambos tipos de conocimiento se integran en cada acto de habla con mayor o menor conciencia.

Esto es así porque en general “no somos conscientes del *saber de hablar*” y, como consecuencia, “también desconocemos la especificidad de la reflexión metalingüística que configura la actividad de hablar en distintos géneros orales” (Navarro, 2024a, p. 5).

Por lo tanto, el desafío para el campo de la Didáctica de las lenguas es articular instancias de producción textual en distintos géneros textuales orales y de reflexión metalingüística de ese proceso en las que se transmiten ambos tipos de conocimiento (saber *hablar* y *de hablar*) porque, como expone Dolz, “la práctica de la oralidad es necesaria pero no es suficiente. Hay que trabajar y reflexionar sobre los obstáculos que existen al desarrollar un texto oral” (Dolz en Navarro, 2023b, p. 4). Particularmente en la enseñanza de prácticas verbales en géneros orales formales que suponen planificación, regulación y evaluación y en las que, por ende, el *saber de hablar* es constitutivo de *saber hablar*.

En pos de esa enseñanza resulta necesario delimitar y sistematizar un metalenguaje oral que pueda ser transmitido desde la actuación discursiva a la concentración en el acto de habla en sí mismo.

Para ello, un primer paso consiste en visualizar que la concepción de la lengua oral como *saber hacer* y de la lengua escrita como *saber acerca de* no conduce a la diagramación de prácticas de enseñanza en las que la actividad de hablar se transmita en su doble estatus de saber lingüístico y metalingüístico:

Enfatizo la necesidad de que los niños, de una manera lúdica, atractiva, significativa, desarrollen habilidades cognitivas de reflexión sobre los elementos que emplean en el lenguaje oral (palabras, sílabas, fonemas), conciencia que sí es necesaria para el logro de la escritura, para dar ese paso, del “saber hacer” (lengua oral) al “saber acerca de” (lengua escrita) (Ortega de Hocevar, 2018, p. 127).

Del mismo modo, suponer que el desarrollo del lenguaje oral en salas de nivel inicial a partir de instancias de reflexión “acerca de lo que se hace, cuestión imprescindible para el logro de la lengua escrita” (Ortega de Hocevar, 2018, p. 121) implica que el saber metalingüístico sobre la actividad de hablar constituye una etapa previa a la enseñanza y aprendizaje de la escritura pero no un objetivo en sí mismo y, por lo tanto, compromete el desarrollo de la capacidad discursivo-textual oral de los estudiantes en todos los niveles del sistema educativo.

Si la actividad de hablar en géneros orales de la vida cotidiana (Voloshinov, 2009), como la conversación entre un niño y un adulto en un ambiente familiar, involucra el saber lingüístico y metalingüístico, el desarrollo del *saber de hablar* comienza desde edad temprana y comprende distintos ámbitos de desarrollo, no solo los espacios institucionales de desempeño público y formal. Por otro lado, para tomar conciencia de las prácticas verbales de la oralidad en distintos géneros como “realidad diferenciada del uso que hacemos de ella” (Benveniste, 2014) y entender cómo funciona es preciso objetivar la propia sustancia del habla y volverla objeto de reflexión. En ese camino, es importante comprender que el *saber de hablar* supone un saber hacer reflexivo que es específico, no universal, de cada situación y de cada género en particular porque

Nosotros somos variacionistas, es decir, no pensamos que trabajando el debate se aprenda a leer de manera comunicativa un poema porque en cada género y en cada situación hay dimensiones de la oralidad que merecen ser trabajadas y que no son idénticas. Por eso consideramos que el desarrollo general de la oralidad supone trabajar sobre una diversidad de textos (Dolz en Navarro, 2023. p. 5).

Así, *saber de hablar*, por ejemplo, en el caso del género exposición oral implica saber y verbalizar que el guion de exposición constituye un apoyo técnico para la planificación del discurso y su ejecución. Desde ese saber que se construye en base a la experiencia, es decir, en torno a un saber de orden praxeológico, la actividad de hablar se vuelca sobre sí misma “como realidad diferenciada de su uso” (Benveniste, 2014).

Como los géneros orales que se supone se deben enseñar en la escuela según los documentos curriculares oficiales de nivel secundario en Argentina (exposición oral, conversación formal, entrevista, debate) (Navarro, 2023a) y los que efectivamente se enseñan (exposición oral *persuasiva*) (Navarro, 2024b) refieren al habla pública, controlada y regulada que, según Schneuwly (1994), es la única sobre la que es posible y además necesario ejercitar una intervención consciente, la integración del *saber hablar* con el *saber de hablar* es un pasaje ineludible en la enseñanza de la lengua.

Si bien es cierto, como apunta Blanche-Benveniste (2005), que estudiar lo oral a través de lo oral es difícil debido a que en instancias de comprensión oral se escucha lo que se dice, en parte de forma exacta, y en parte se reconstruye, en la actualidad las prácticas verbales orales que se realizan tanto en géneros orales formales como informales se pueden registrar con diversas técnicas, así como reproducir y analizar en operaciones de aislamiento y filtrado que, como vimos, se registran también en enunciados orales de niños que viven en sociedades en las que coexisten oralidad y

escritura pero que todavía no leen ni escriben convencionalmente. Por lo tanto, la reflexión sobre la lengua y su uso no es posible solamente en prácticas verbales escritas.

### **A modo de conclusión**

La actividad de hablar en distintos géneros y situaciones se integra con la capacidad autorreflexiva del lenguaje en cuyo desarrollo se despliegan “instrumentos conceptuales propios” de la oralidad (Navarro, 2024a).

La delimitación de un metalenguaje oral se torna imprescindible para que los estudiantes de los distintos niveles educativos desarrollen su *saber hablar* en instancias de reflexión sobre las estructuras y posibilidades de la lengua, los textos, los géneros y su uso.

En este marco es que consideramos que el concepto *saber de hablar* “puede funcionar como apoyo técnico para la enseñanza y el aprendizaje de prácticas de lenguaje en diversos géneros orales formales” (Navarro, 2024a, p. 6).

En este contexto de necesidades y posibilidades, recuperar “la capacidad de autorreflexividad ilimitada del lenguaje” (Bronckart, 2007, p. 80) para los dominios de la oralidad y sus diversas formas y géneros constituye, en nuestra opinión, un desafío vigente para el campo de la didáctica de las lenguas.

### **Bibliografía**

- Benveniste, É. (2014). *Últimas lecciones, Collège de France. 1968-1969*. Siglo XXI.
- Blanche-Benveniste, C. (2005). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Gedisa.
- Bosque, I. (2000). “¿Qué sabe el que sabe hacer algo? Saber entre los verbos modales”. En F. García Murga y K. Korta (eds.), *Palabras. Víctor Sánchez de Zavala in memoriam*. Universidad del País Vasco, pp. 303-323.
- Bronckart, J-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Coseriu, E. (1984). “Fundamentos y tareas de la lingüística integral”. *Actas del Segundo Congreso Nacional de Lingüística*. San Juan (Argentina), vol. 1, pp. 37-53.
- Dorra, R. (2014). *Qué hay antes y después de la escritura. ¿Leer está de moda?*. Alción Editora.
- Jitrik, N. (2000). *Los grados de la escritura*. Ediciones Manantial.

- Navarro, P. (2023a). La oralidad y los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario argentino: enseñanza no formalizada pero posible. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 1(18). <https://doi.org/10.35305/rece.v1i18.777>
- Navarro, P. (2023b). Entrevista con Joaquim Dolz: “En cada género y en cada situación hay dimensiones de la oralidad que merecen ser trabajadas”. *Oralidad-Es*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v9a1>
- Navarro, P. (2024a). Saber de hablar: delimitación de un metalenguaje sobre los géneros orales formales. *Itinerarios Educativos*, (20), e0069. <https://doi.org/10.14409/ie.2024.20.e0069>
- Navarro, P. (2024b). La enseñanza de los géneros textuales orales: el caso de la exposición oral *persuasiva* (en prensa). *Estudios SAEL*.
- Olson, D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En N. Torrance y D. R. Olson (Coords.). *Cultura escrita y oral* (pp. 203-222). Gedisa.
- Ortega de Hocevar, S. (2018). “Una propuesta de alfabetización inicial”. En *Homenaje a Elvira Arnoux : estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*. Tomo IV: lectura y escritura / Angelita Martínez ... [et al.]. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Schneuwly, B. (1994). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, lenguaje y educación*, (16), 49-59.
- Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Ediciones Godot.

# Lectura en tríptico: resignificación de Garcilaso de la Vega en el aula de literatura

Marianela Catarino Picardi

marianelacatarino74@gmail.com

Anatole Benicio Cruz Cabral

cruxcrucis@gmail.com

Consejo de Formación en Educación (Uruguay)

## **Introducción**

La lectura de los clásicos habilita el acceso al canon de la cultura occidental. Italo Calvino (1992) señala que los clásicos “constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones de saborearlos” (p.14). El aula de literatura constituye un ámbito propicio para generar estas condiciones. Cuando se logra conectar de manera significativa la lectura de las obras clásicas con la propia vida, se tiene el poder de estimular la curiosidad y la exploración planteando su relevancia desde una perspectiva multicultural. Este enfoque dinámico promueve la interacción de diferentes géneros, disciplinas y lenguajes en relación con los clásicos, transformando sus elementos en algo nuevo y revelador para el mundo actual (Caro, 2014).

Si consideramos la afirmación de Spitzer (1974) “leer es haber leído”, esta declaración adquiere una profunda resonancia cuando contemplamos cómo los clásicos se entrelazan con nuestra propia existencia, por lo que la construcción de trayectorias de lectura contribuye a una mayor riqueza interpretativa. Los textos pueden ser leídos desde diferentes lugares, con perspectivas acordes a las diferentes épocas y sociedades, así como también en diálogo con otros textos y discursos (Bajtín, 2011), enriqueciendo nuestra comprensión de la cultura occidental. Del mismo modo, amplían las posibilidades de interpretación y de expresión creativa.

En este trabajo se realiza una lectura “en tríptico” del Soneto XIII de Garcilaso de la Vega (1453), conjugado con el mito clásico de Dafne y Apolo (Ovidio, 43 a.C. - 17 d.C.) y un cortometraje,

*Majorité opprimée –Mayoría oprimida–* (Pourriat, 2010), donde se plantea una revisión del tema con enfoque de género<sup>2</sup> y perspectiva de Derechos Humanos. La combinación de estas tres dimensiones –el poema clásico, el mito antiguo y el corto contemporáneo– crea un espacio rico y multidimensional para explorar y comprender las complejas interacciones entre la literatura, la cultura, el género y los Derechos Humanos en un diálogo que abarca desde el pasado hasta el presente.

### **I. Dafne: entre el hipotexto mítico y el hipertexto del Soneto XIII de Garcilaso de la Vega**

A manera de tríptico, el soneto de Garcilaso publicado en 1543 se posiciona como el punto focal de la secuencia didáctica, articulado con el mito narrado por Ovidio (43 a.C. - 17 d.C.) en la *Metamorfosis* (1983) y la producción filmica contemporánea *Majorité opprimée* (Pourriat, 2010). Este cortometraje presenta un mundo alternativo, espejo invertido de la sociedad actual, donde las mujeres ocupan el poder y la narrativa se mueve en torno el acoso sexual padecido por un hombre. Así, se denuncia cómo la violencia sexual se naturaliza y desestima, invisibilizándose en el discurso público. Es decir, el protagonista ocupa un lugar equivalente al de Dafne –y al de todas las mujeres– en la sociedad occidental. Este tríptico multimodal nos permite explorar en forma diacrónica las representaciones de género insertas en estructuras de poder que persisten hasta el día de hoy. Es pertinente acotar que, de acuerdo con Bahous (2022)<sup>3</sup>, se necesitarían 300 años para alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres.

Garcilaso muestra el momento central de la metamorfosis de Dafne expresando “la pena” de Apolo. La crítica tradicionalmente ha visto la imposibilidad del amor como tema del poema (Castro, 2018). No obstante, cuando consideramos el diálogo que se establece con el hipotexto (Genette, 1986) constituido por el mito clásico que le sirve de inspiración, se abre una perspectiva intertextual y revisionista. En este sentido, se plantea una reinterpretación que se enfoca en aspectos fundamentales como el género y los Derechos Humanos. Esta perspectiva revisionista exige una interpretación centrada en la desesperación de Dafne aceptando la metamorfosis para huir de la violación de Apolo.

---

<sup>2</sup> “La categoría de género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos y es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1996, p. 268).

<sup>3</sup> Sima Bahous. Directora Ejecutiva de ONU Mujeres.

Llama la atención que en psicología se utilice la denominación “complejo de Dafne” para describir el “miedo irracional a las relaciones coitales” (Correa y Sariol, 2022, p. 7), ya que esto no guarda relación con la narrativa mitológica de Dafne. Según los mitos, Dafne eligió consagrar su castidad a Artemisa, tomando una libre decisión con respecto a su vida sexual. Esta denominación revela la influencia de una sociedad con perspectiva falocéntrica, que coloca el énfasis en la penetración como elemento central y prácticamente obligatorio en las relaciones sexuales, utilizando el nombre de Dafne para describir un síndrome que no tiene relación alguna con la historia mitológica.

Según Arellano (2019), Dafne es doblemente víctima, por un lado, fue elegida por Eros para castigar a Apolo siendo flechada con la punta de bronce mientras él era flechado con la punta de oro convirtiéndola en objeto de una pasión que no podía corresponder. Para evitar ser atrapada por Apolo, recurre a la ayuda de su padre, el dios río Peneo. Él la transforma en un laurel para protegerla de las insistentes demandas de Apolo. Esta transformación final subraya aún más la impotencia de Dafne en esta historia, no tiene control sobre su destino y es forzada a convertirse en un árbol para escapar del acoso de Apolo. De este modo, se convierte en víctima de dos divinidades masculinas que sellan su destino como deidad menor y femenina.

Pilar Lozano (2017) señala que la literatura, al igual que el arte en general, desempeña un papel de gran influencia en la difusión de estereotipos, reforzándolos y perpetuándolos. Esto ocurre cuando las vidas de los personajes se absorben en una identificación profunda al aprender sobre el mundo a través de sus vivencias. De esta manera, las narrativas mitológicas clásicas y renacentistas han contribuido históricamente a la construcción de la mujer como objeto de deseo y no como sujeto que otorga o niega el consentimiento.

El concepto de consentimiento sexual es consecuencia de la modernidad. Gennevière Fraisse (2012) lo ubica a fines del siglo XVIII en relación con la emergencia del derecho de la mujer al divorcio, lo que implicó el reconocimiento jurídico de su voluntad para finalizar el matrimonio. En otros términos, a partir de este momento pasa a ser necesario el consentimiento explícito de la mujer para que la relación marital continúe. La Antigüedad y el Renacimiento están muy lejos de esta concepción. Hacia finales de la República y durante el Imperio las matronas romanas tenían más derechos y podían ejercer su voluntad con mayor libertad que en épocas previas y posteriores (Carcopino, 1993). No obstante, en el *Arte de amar* Ovidio (45 a.C. - 17 d.C.) recomienda “Aunque

diga que la has poseído con violencia, no te importe; esta violencia gusta a las mujeres: quieren que se les arranque por la fuerza lo que ellas desean conseguir” (2016, p. 16)<sup>4</sup>. Esta construcción social de la mujer no solo legitima, sino que romantiza la violencia sexual. Bajo esta concepción el mismo autor describe la huida de Dafne:

Huye: Dafne más rápida que el viento, y Febo la sigue rogándole. No es su enemigo, le dice, sino su enamorado; que teme que se hiera al huir, y por eso él va más despacio. (...) No lo escucha más la ninfa, y huye todavía con prisa mayor, y el viento que se le opone, al ceñirle la veste o al descubrirle parte del cuerpo, la hace aún más hermosa. Incitado, el dios aumenta su carrera, de tal modo que ella, fatigada, al sentir que le va a dar alcance, ruega a su padre, cabe cuyas ondas corría, que le cambie la figura, que por hermosa le acarrió el sufrimiento (1983, p.16).

Este pasaje concentra la tensión entre el deseo de Apolo y la resistencia de Dafne que queda incapacitada como sujeto deseante, solo puede desear y obtener la transmutación para escapar de su agresor.

Garcilaso (1533), casi quince siglos después, captura el momento de la metamorfosis agónica marcando el comienzo de la transformación gradual pero irremediable “A Dafne ya los brazos le crecían / y en largos ramos luengos se mostraban” (1970, p.137); “los cabellos que el oro escurecían” se vuelven “verdes hojas” (1970, p.137); “los tiernos miembros” (1970, p.137) se cubren de “De áspera corteza” (1970, p.137). Esta mutación connota dolor y cambio abrupto proyectándose en los dos primeros cuartetos que presentan el tema. Sin embargo, la idea central del soneto se encuentra en los tercetos que destacan la perspectiva y el sufrimiento de Apolo, el victimario que riega con sus lágrimas el árbol y lo hace crecer acelerando la transformación. Es necesario recordar el hipotexto:

Entonces el dios, cautivo siempre del amor, le dice que, ya que no pudo hacerla su esposa, la hará su árbol, y que Dafne, mudada al laurel, estará en sus cabellos, en su cítara, en su aljaba, y acompañará en los triunfos a los capitanes romanos, y se erguirá a las puertas del templo de Augusto (Ovidio, 1983, p. 16)<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Durante la República el matrimonio era un arreglo patriarcal donde la esposa era *loco filiae* (considerada menor de edad). Durante el imperio las condiciones cambiaron y el abogado “Salvio Juliano define el estado jurídico así: ‘para una boda se exige la unión de los contrayentes y la conformidad de la joven’” (Poulsen, 1947, p.190).

<sup>5</sup> Febo: el nombre corresponde a la mitología romana, representa a Apolo en la mitología griega.

Este tributo es una forma simbólica de apropiación y de cautiverio, pero, como ya lo había dicho el poeta en su *Arte de amar*, las mujeres gustan de la violencia y aman a sus captores, entonces – inexplicablemente desde la mirada actual– Ovidio sostiene (1983, p. 16): “Dafne asintió a esto, y la copa del laurel se movió como una cabeza que aprueba”. O simplemente, diríamos hoy, el viento agitó su copa.

## **II. La isotopía de la violencia: reflexiones sobre la opresión en ‘Mayoría Oprimida’ de Pourriat**

La directora francesa Eleonore Pourriat estrenó en 2010 el corto *Majorité Opprimée* que, en apenas once minutos, denuncia el sexismo cotidiano al que están expuestas las mujeres. Años después, retoma el mismo concepto en la película *No soy un hombre fácil*<sup>6</sup> (Pourriat, 2018) pero en tono de comedia. A pesar de que no tuvo buena recepción crítica, tiene escenas valiosas que interpelan las construcciones de género en la sociedad. Tal es el caso de la escena inicial en que Damien, el protagonista, en ese momento un niño, acepta de manera espontánea el papel de Blancanieves en una obra de teatro y se siente muy feliz porque la niña que le gusta al fin lo ha mirado. Sin embargo, se sorprende al darse cuenta de que su familia y sus pares se burlan de él. Este suceso será el desencadenante de su actitud misógina, ya que se le mostró al niño que **no ser** un hombre es manifestación de debilidad e inferioridad. Posteriormente, Damien sufre un accidente mientras va distraído acosando por la calle a varias mujeres. Así se golpea la cabeza y despierta en un mundo en que las relaciones de poder se han invertido y las mujeres dominan con los mismos valores masculinos de su mundo de origen.

Pierre, el protagonista de *Majorité opprimée* (Pourriat, 2010) nació en un mundo donde las mujeres son las portadoras de los valores de opresión. El corto narra un día en la vida de este hombre común y corriente que es acosado, humillado y abusado sin posibilidad de redención. Pourriat construye una isotopía de los cuerpos masculinos oprimidos, que resulta ser una isotopía de la violencia, en la que, como sociedad, podemos reconocer al cuerpo de la mujer en el cuerpo de los hombres. Fontanille y Greimas señalan que “Es por la mediación del cuerpo percibiente que el mundo se transforma en sentido –en lengua–, que las figuras exteroceptivas se interiorizan y que, finalmente,

---

<sup>6</sup> *Je ne suis pas un homme simple.*

resulta posible considerar la figuratividad como un modo de pensamiento del sujeto” (1994, p. 13). De este modo, el cuerpo juega un papel fundamental en la creación de los significados articulando en la carne los discursos e ideologías.

Para Greimas, la noción de isotopía es “un conjunto redundante de categorías semánticas que permite una lectura uniforme del relato” (1971, p. 188). De esta forma es posible trazar una isotopía de la opresión de los cuerpos masculinos. Mientras las mujeres corren con el torso desnudo y orinan en la calle, el amigo de Pierre es obligado a afeitarse y a usar *hiyab* por razones religiosas y de género. Estos cuerpos son consumidos para el placer volviéndose públicos y aptos para el acoso (Pourriat, 2010): “Bebé, tenés suerte de tener un papá tan lindo” (1m30s); “No dejes de sonreír” (1m26s); “¿Pensás que no te veo ahí sacudiendo tu culito en mi cara? (3m33s); “Mirá como te vestís, mangas cortas, ojotas, mostrando las rodillas” (8m22s). Es significativo que no haya nuevos insultos en este universo alternativo, “mariconas estúpidas” (4m23s), “imbécil” (3m34s), “puto” (4m38s), “hija de puta” (8m44s) son los insultos que nuestra sociedad aplica a la masculinidad no hegemónica y a las mujeres que no cumplen con las expectativas de su género<sup>7</sup>. De acuerdo con Butler (2004, p.17) “Al ser llamado con un nombre insultante, uno es menospreciado y degradado”. Se destaca entonces que el agravio se materialice, al igual que en la sociedad patriarcal, mediante improperios que remiten a la identidad femenina y a la libertad sexual de las mujeres tradicionalmente censurada. Es indudable que, en una sociedad atravesada por una conceptualización donde ‘ser –como– una mujer’ es la cualidad más degradante atribuible a un varón y tener una sexualidad activa sin pareja estable se considera censurable en una mujer, se mantienen las referencias. En otras palabras, entendemos que si la actriz y realizadora Eléonore Pourriat hubiera creado un repertorio de agravios invertido no resultaría tan claro y comprensible. El acoso representado en *Majorité opprimée* (Pourriat, 2010) se convierte en abuso construyéndose así una isotopía de la violencia sexual sobre el cuerpo masculino “disculpate o te cortamos tu querido pito” (4m38s); “decime que tenés el pito chiquito” (4m55s); “me bajó el slip con violencia, apretó mis testículos” (5m07s); “puso mi pene en su boca y lo mordió” (5m16s). Isotopías en las que se puede reconocer la violencia estructural que padecen las mujeres en el “universo original” y

---

<sup>7</sup> Los insultos corresponden a una traducción propia que procura la mayor equivalencia posible con los usos habituales en Uruguay y Argentina.

que no son ajenas a las registradas en el hipotexto e hipertexto sobre Dafne abordados en el apartado anterior.

El cuerpo de Dafne como conjunto de semas que configuran al cuerpo femenino como objeto de deseo trasunta la mirada masculina: “admira sus cabellos, sus ojos, sus labios, sus dedos y manos brazos, y admira todavía más aquello que de ella se le esconde” (Ovidio, 1983, p.15); “y el viento que se le opone, al ceñirle la veste o al descubrirle parte del cuerpo, la hace aún más hermosa” (Ovidio, 1983, p.16). La belleza y sensualidad del cuerpo de la ninfa justifican la persecución y amenaza de violación: “Febo la sigue rogándole. No es su enemigo, le dice, sino su enamorado; que teme que se hiera al huir, y por eso él va más despacio” (Ovidio, 1983, p.16); “Incitado, el dios aumenta su carrera” (Ovidio, 1983, p.16); “Aun así, la ama Febo, y toca el tronco y la siente temblar bajo él, y abraza las ramas, y da besos a la corteza” (Ovidio, 1983, p.16); “Entonces el dios, cautivo siempre del amor, le dice que, ya que no pudo hacerla su esposa, la hará su árbol” (Ovidio, 1983, p.16). Aun en el momento de la metamorfosis persisten rastros de belleza carnal perceptibles para este ojo que no se resigna a perder a su presa: “los cabellos que el oro escurecían”; “los tiernos miembros”; “los blancos pies” (Garcilaso de la Vega, 1970, p.137).

La representación de los cuerpos asociados al deseo y a la violencia interpelan las categorías y las relaciones sexogénicas en las distintas épocas socio históricas. Los sistemas de gobierno fluctúan, el imperio romano, el absolutismo español y la democracia moderna, sin embargo, se mantiene la violencia sobre los cuerpos femeninos.

## **Conclusiones**

La lectura de los clásicos no solo proporciona acceso a la profunda diversidad cultural de la sociedad occidental, también brinda la oportunidad de establecer conexiones significativas entre estas obras y nuestras propias vidas y experiencias. En otras palabras, los clásicos transitan las diferentes épocas para ser leídos y releídos bajo diferentes perspectivas, con renovadas relaciones intertextuales. Este enfoque dinámico y multicultural nos permite explorar e intentar comprender las complejas interacciones entre la literatura, la cultura, el género y los Derechos Humanos.

Como se evidencia al poner en diálogo el Soneto XIII de Garcilaso de la Vega con el mito de Dafne y Apolo narrado por Ovidio y luego con el cortometraje *Majorité opprimée* de Pourriat (2010), el

trabajo intertextual permite crear un espacio enriquecedor y multidimensional construido desde las trayectorias de lectura. El antiguo mito grecolatino es recreado por Garcilaso de la Vega con la misma perspectiva patriarcal donde el cuerpo femenino se debe al placer masculino. En ambos casos se plantea el sufrimiento del dios Apolo ante el rechazo de Dafne que, a sus ojos, o más bien desde la mirada de los autores y sus épocas, resulta imposible.

La actualidad abre un nuevo escenario de análisis donde la interpretación previa se contrapone a una perspectiva revisionista en clave de género y Derechos Humanos. Esto habilita una lectura centrada en la desesperación de Dafne huyendo de la persecución de Apolo que ansía satisfacer sus deseos mediante un acto sexual forzado. Bajo esta mirada, la “pena de Apolo” evoca la frustración de un violador al que se le ha escapado la víctima. La joven resulta indefectiblemente condenada ya que, en ninguna circunstancia, puede vivir libremente una vez que su destino es sellado por los dioses. El escape significa otra condena puesto que, para librarse de la violencia, es sometida a otra perdiendo su forma y su vida. Aun así, el perseguidor no renuncia e intenta capturarla apropiándose de su materialidad, buscando un uso trascendente para el árbol en que fue convertida.

Podríamos preguntarnos por qué el dios Peneo no defiende la castidad de su hija ni intercede ante Zeus por ella. Si se observa la resolución de los conflictos amorosos en los mitos grecorromanos la respuesta es simple, las mujeres que son víctima de las pasiones de los dioses, usualmente son castigadas –cuando no salvadas– con metamorfosis. Engañadas y seducidas por estos, con frecuencia terminan siendo objeto de desprecio o venganza tal como le ocurre a Medusa: “Medusa fue notable por su belleza, y que lo más bello que tuvo fue el cabello; pero Minerva, indignada porque su templo fue profanado por Neptuno que en él violó a aquélla, le mudó en serpientes los cabellos.” (Ovidio, 1983, p. 76)<sup>8</sup>. Del mismo modo, Aracné es castigada por Atenea cuando, además de vencerla como la tejedora más hábil, pone en evidencia a Zeus y otros dioses plasmando sus desmanes en un tapiz. Entre estos aparece Apolo en otras de sus incursiones: “Luego representa a Febo vistiéndose de labriego o de halcón o de león para cumplir sus deseos” (Ovidio, 1983, p. 108). En suma, el mundo antiguo naturaliza la violación de las mujeres –incluso de niñas– y, además las castiga, perspectiva que –en algunos aspectos– todavía se mantiene.

---

<sup>8</sup> Minerva: El nombre corresponde a la mitología romana, en la mitología griega representa a Atenea; Neptuno: El nombre corresponde a la mitología romana, en la mitología griega representa a Poseidón.

La actualidad no ha solucionado el problema de la violencia basada en género. No obstante, se han logrado avances en materia de Derechos y existe un consenso extendido para la censura frente a conductas inapropiadas. Tal como advierte el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Argentina (2017) “No es un piropo, es acoso”. Esta coyuntura permite sumar a la lectura contextualizada y a la perspectiva tradicional una nueva mirada, crítica, reflexiva, en clave de Derechos Humanos. A nuestro entender, posicionar los clásicos bajo un enfoque de género ayuda a la comprensión de las representaciones culturales de cada época y de la forma en que esto afecta la vida y la libertad. Del mismo modo, este tipo de reflexión sensibiliza y favorece la construcción de una sociedad más igualitaria.

### *Bibliografía*

- Arellano, S. (2019). Dafne y Apolo: Una propuesta de interpretación. En: Arellano, S. (Director Editorial) México Social. Recuperado de [https://www.mexicosocial.org/saul-arellano-dafne-y-apollo-ovidio/#\\_ftn1](https://www.mexicosocial.org/saul-arellano-dafne-y-apollo-ovidio/#_ftn1).
- Bahous, S. (2022 ). *Rendición de cuentas de generación igualdad 2022*. ONU Mujeres.
- Bajtín, M. (2011). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.
- Calvino, I. (1992). *¿Por qué leer los clásicos?* Fábula Tusquets Editores.
- Carcopino, J. (1993). *La vida cotidiana en Roma en el apogeo del imperio*. Temas de hoy.
- Caro, M. (2014). “La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinar para el aprendizaje basado en proyectos”. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 31-50.
- Castro, M. (2018). “Lecturas de la metamorfosis de Dafne en la poesía española contemporánea”. *Myrtia*, (33), 375-404.
- Correa, M. & Sariol, O. (2022). “Sexualidad, complejos y mitología griega”. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 19.
- De la Vega, G. (1970). *Obras*. Austral.
- Fraisse, Geneviève (2012). *Del consentimiento*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Genette, G. (1986). Introduction à l’architexte. En: *Théorie des genres* (pp. 89-159). Seuil.
- Greimas, A. (1971). *Semántica estructural*. Gredos.

- Greimas, A. y Fontanille, J. (1994). *Semiótica de las pasiones: de los estados de cosas a los estados de ánimo*. Siglo XXI.
- Lozano, P. (2017). *El papel de las mujeres*. Santillana.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2017). “No es un piropo, es acoso”. En: Argentina.gob.ar (portal oficial del Estado argentino). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/noticias/no-es-un-piropo-es-acoso>.
- Ovidio. (1983). *La metamorfosis*. Bruguera.
- Ovidio. (2016). *Arte de amar*. Austral.
- Poulsen, F. (1947). *Vida y costumbres de los romanos. Capítulo VI: La mujer romana*. Revista de Occidente.
- Pourriat, E. [eleonorepourriat] (2010). *Majorité opprimée* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=SpycNoki0Jk>.
- Pourriat, E. (Director). (2018). *No soy un hombre fácil*. [Película]. Netflix.
- Scott, J. (1996). “El género: una categoría útil para el análisis histórico”. En: Lamas, M. (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). PUEG.
- Spitzer, L. (1974). *Lingüística e historia literaria*. Gredos.

# Desarmando metáforas: la dimensión de lo [+concreto] en la comprensión de las figuras retóricas

Anabella L. Poggio

anabella.poggio@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional - Universidad de Buenos Aires (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina)

## 1. Introducción

El propósito que perseguimos en este trabajo es presentar una manera de abordar la enseñanza de las figuras retóricas (metáfora, metonimia y personificación) basado en algunos de los aportes del Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP), como la noción de metáfora de Lakoff y Johnson (1980) y la noción de categoría radial de Lakoff (1987). Nuestra propuesta de trabajo se apoya en recursos visuales, como imágenes y viñetas, que exhiben los términos concretos en virtud de los cuales comprendemos algo más complejo.

Comenzaremos nuestro trabajo revisando las nociones teóricas mencionadas, para pasar a la descripción del método propuesto a lxs estudiantes de primer año de una escuela parroquial de CABA, entre quienes hay seis estudiantes con Proyecto Pedagógico Individual (PPI), tres de ellxs con diagnósticos que lxs ubican en el espectro autista (TEA). Para cerrar, analizamos seis pequeñas entrevistas realizadas a estudiantes que trabajaron con los materiales que presentamos aquí. Conversamos específicamente con lxs estudiantes diagnosticadxs con TEA y otrxs tres estudiantes neurotípicxs y con buen desempeño, para contrastar respuestas.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Las metáforas de la vida cotidiana

Lakoff y Johnson (1980) sostienen que “la esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra” (p. 41). Según los autores, los procesos del pensamiento humano son en gran medida metafóricos. Ninguna metáfora se puede entender de forma adecuada independientemente de su fundamento en la experiencia. En el ECP, la metáfora es entendida como un fenómeno de cognición en el que un dominio se representa conceptualmente en términos de otro.

La metáfora se entiende como la proyección de unos conceptos desde un dominio conceptual (el dominio origen) hacia otro dominio conceptual (el dominio destino).

Por su parte, la metonimia tiene primariamente una función referencial: nos permite utilizar una entidad por otra. Lakoff (1987) sostiene que es muy común tomar un aspecto bien entendido o fácil de percibir de una cosa para referirse a la cosa como un todo o a una parte o aspecto de ella. De este modo, hay una relación de representación sostenida entre dos elementos, A y B, en la que el elemento B, puede representar otro elemento, A: B = el lugar; A = la institución.

Finalmente, la personificación es un tipo de metáfora ontológica en términos de Lakoff y Johnson (1980). Estas metáforas nos permiten conceptualizar acontecimientos, emociones, ideas en términos de entidades y sustancias en función de nuestras experiencias con los objetos físicos, especialmente con nuestros propios cuerpos (p. 64), lo que significa comprender una amplia diversidad de experiencias con entidades no humanas en términos de motivaciones y características humanas (p. 71).

Esta relación entre dos entidades que tiene lugar en las figuras descriptas, son trabajadas en las clases de Lengua y Literatura en relación con la clasificación de los esquemas nominales y la noción de categoría radial de Lakoff (1987).

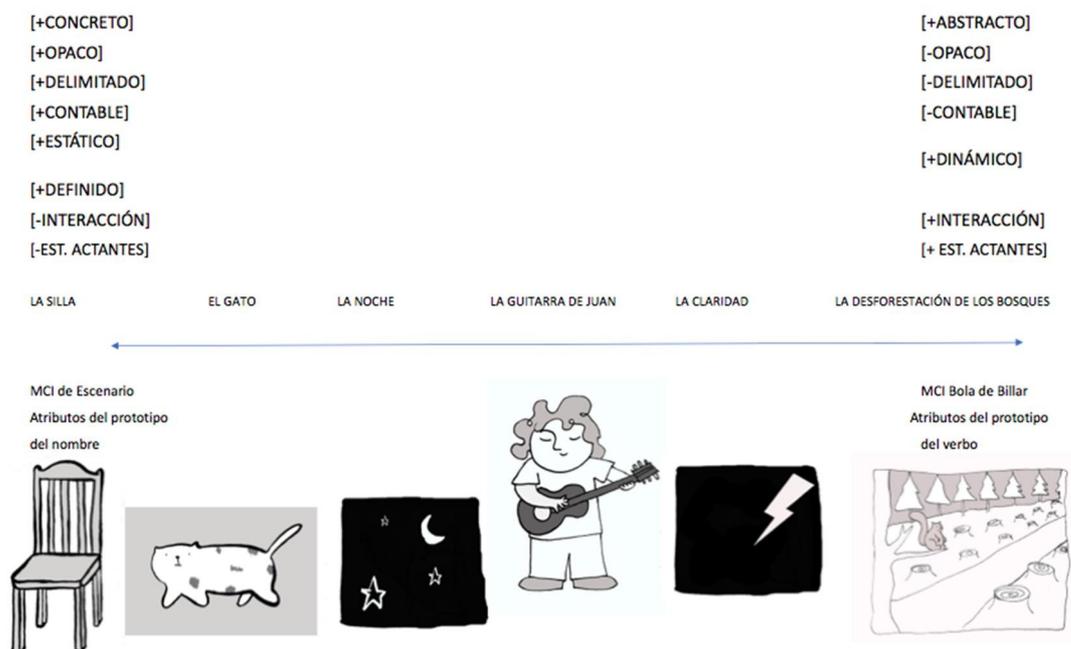
## 2.2. Esquemas nominales

Desde el ECP se considera que el nominal “perfila” el objeto o la entidad seleccionada por el hablante para poner en foco. Al decir que el nominal “perfila” el objeto, el ECP hace ingresar la dimensión subjetiva del hecho lingüístico, ya que el nominal designa y predica desde la perspectiva del sujeto: cuando el hablante dice “la puerta marrón” selecciona de la experiencia con esa puerta su color, porque esa es la percepción que busca comunicar a su interlocutor, y no porque el color marrón sea un atributo esencial de la puerta.

La enseñanza del sustantivo en la escuela secundaria se fundamenta en clasificaciones binarias y dicotómicas, que construyen categorías discretas: propios/comunes, individuales/colectivos, contables/incontables, concretos/abstractos. Borzi (2012) reformula las sucesivas divisiones binarias que se han ofrecido y propone una clasificación gradual de sustantivos, como puede observarse en el Cuadro 1. De izquierda a derecha hay un *continuum* desde objetos más concretos a los más abstractos, desde objetos más estáticos a más dinámicos, de objetos recortados como un todo contra el fondo, hacia una zona donde hay interrelación de objetos (una concepción cosificada de una cláusula).

En el Cuadro 1 se observa que lo más concreto sería el nominal prototípico, que es un nominal sin estructura de actantes (“La silla”). Los nominales menos concretos son los que tienen estructura de

actante con o sin interacción entre ellos (“La desforestación de los bosques”; “La guitarra de Juan”). En conclusión, esta clasificación demuestra que las clases de palabra no tienen límites precisos y que no pueden describirse de forma aislada sino en contexto.



**Cuadro 1.** Clasificación de nominales desde el ECP

### 2.3. Categorías graduales

La Teoría de Prototipos postula que la categorización es una operación cognitiva que incluye tanto la experiencia humana y la imaginación (la percepción, la actividad motora, y la cultura) como la imagería mental (metáfora, metonimia, etc.). De esto se desprende que la razón humana no consiste solamente en la manipulación de símbolos abstractos. La categorización, entonces, no se relaciona con el significado referencial sujeto a valores de verdad; no hay una sola verdad absoluta y correcta. Los hablantes no comparten el mismo sistema conceptual, uniforme y unívoco.

Estos postulados surgen en contraposición a la Teoría Clásica de la categorización, que sostenía que las categorías se conforman a partir de condiciones necesarias y suficientes, creando límites precisos y reconocibles; los rasgos entre las categorías se entienden de manera contrastiva. Esta perspectiva no puede explicar todos los casos que conceptualiza el ser humano, ya que existen categorías claramente graduales, como *alto* (la altura es una categoría relativa), donde los límites son difusos, como también otras categorías, como *pájaro*, que tienen límites precisos, pero reflejan una gradualidad interna, ya que algunos miembros de la categoría son mejores ejemplos que otros.

## 3. La propuesta

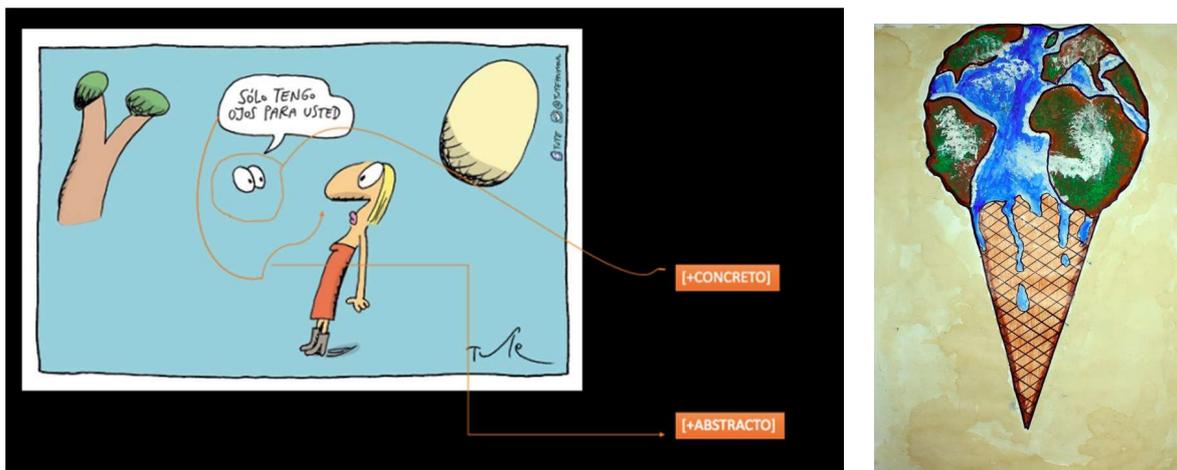
### 3.1. El camino hacia la metáfora

Comenzamos presentando el problema de la categorización de los esquemas nominales a partir del trabajo con el poema “En una cajita de fósforos” de María Elena Walsh. En este poema, se presentan dos puntos de vista contrapuestos en relación a “las cosas” que colecciona el yo-lírico. Estos dos puntos de vista, el de los adultos y el de los niños, se construyen a partir de la selección de los esquemas nominales: mientras que los adultos ven el objeto en sí (hecho que se condice con las características del objeto prototípico) el yo-lírico designa esas entidades coleccionadas con nominales que involucran procedimientos de imaginación, como “un rayo de sol” o “botones del traje del viento”, lo que indica la transformación del objeto en sí en una entidad imaginaria.

A partir del análisis de los nominales del poema, abordamos primeramente las características del objeto prototípico y presentamos la noción de “gradualidad”, haciendo hincapié en la idea de que dentro de lo [+concreto] puede haber grados (ejemplos “la silla” y “el gato”). Luego nos movemos hacia la derecha de la escala, con nominales como “un rayo de sol” y “un poco de nieve”, hasta llegar al análisis de las metáforas “moneda de luna” y “botones del traje del viento”.

Una vez finalizada esta secuencia de actividades sobre el poema, nos focalizamos en la metáfora. La propuesta es trabajar con ejemplos de la lengua cotidiana, particularmente con el género historieta. Iniciamos el análisis buscando el significado más concreto o más básico, para pensar luego el sentido metafórico, el significado más abstracto. Por ejemplo, en la Imagen 1, podemos observar que el dibujo exhibe literalmente el significado concreto (“sólo ojos”) sobre el que se construye la idea de que el personaje dueño de esos ojos no estaría interesadx en otra persona, que su amor es exclusivo de la mujer a quien le habla. De este modo, ubicamos el significado [+concreto] en la imagen y en la parte del texto “sólo tengo ojos” y vamos construyendo el sentido metafórico entre todos: “que solo la mira a ella”; “que solo está enamoradx de ella”; “que no está interesadx en otras personas”.

Además del trabajo con historietas, utilizamos metáforas visuales provenientes del campo de la propaganda que no tienen, en general, pistas lingüísticas. Consideramos que la ausencia de texto podría facilitar el acceso a las figuras retóricas como las metáforas, especialmente para los estudiantes que presentan alguna condición que involucra la facultad lingüística. En este caso, el método de trabajo es el mismo que planteamos para el análisis de las historietas: partimos de la identificación del elemento más concreto, aquello que “ven a primera vista” en la imagen que, en este caso, es un helado derritiéndose (Imagen 2).



**Imagen 1.** Viñeta de Tute “Sólo tengo ojos para usted”. **Imagen 2.** Calentamiento global

Cuando examinamos con detalle la bocha de helado, observamos que los colores y las formas asemejan la bocha a un globo terráqueo, de donde surge la metáfora tal y como la venimos planteando: para explicar el calentamiento global (concepto más complejo, destino), se utiliza un elemento conocido de la vida cotidiana, como es el helado en cucurucho (dominio origen) que aparece derritiéndose para explicar cómo se derriten los hielos continentales por el calentamiento global.

### 3.2. Metonimia y personificación

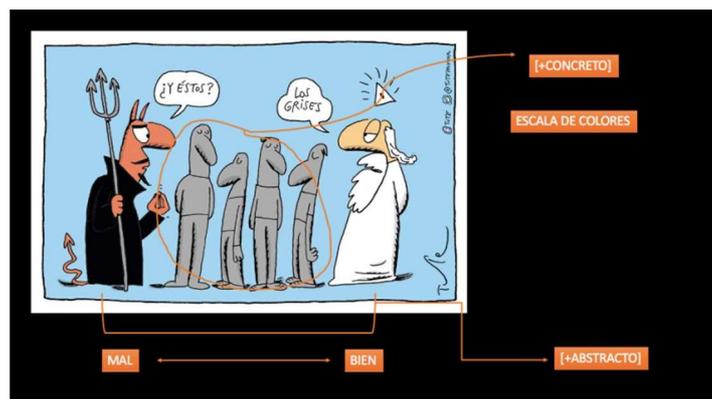
Como habíamos hecho con la metáfora, el trabajo con la metonimia se presenta también a partir del análisis de un texto: un fragmento del libro de Emma Reyes, *Memorias por correspondencia*, que transcribimos a continuación:

A la agencia solo me llevaban cuando había fiestas en la plaza. Un día la Srta. María le dijo a Betzabé que a la tarde me vistiera y que fuéramos a la agencia que iba a haber cohetes y vacas locas. Naturalmente al Niño lo dejamos solo encerrado en la casa. Cuando llegamos, la plaza, el atrio de la iglesia y los andenes estaban llenos de gente, a mí me alzaron y me pusieron sobre el mostrador de la agencia, los cohetes ya habían empezado y de todos lados se oían cantos y gentes que tocaban el tiple. De pronto sentimos un ruido terrible, un ruido que no se parecía a nada, la gente empezó a correr en todas direcciones, la mayor parte se refugió en la iglesia, otros entraban a las casas, los chicos subían a los árboles, la agencia, que quedaba de la parte alta del andén, se llenó de gente, el ruido se aproximaba cada vez más. De pronto vimos aparecer por detrás de la iglesia un monstruo negro, terrible, que avanzaba hacia el centro de la plaza. La gente se tiró al suelo de rodillas y empezaron a rezar y a echarse bendiciones; una mujer que tenía dos niños chiquitos los tiró al suelo y se acostó sobre ellos cubriéndolos como hacen las gallinas con los huevos. Unos hombres avanzaron hacia la plaza con unos grandes palos en la mano. El animal se detuvo en la mitad de la plaza y cerró los ojos (...).

Esta pequeña anécdota nos permite abordar tanto la metonimia como la personificación, dado que ese objeto que se conoce por primera vez (el “animal” es el primer automóvil que llega al pueblo) se

presenta, en primer lugar, a la distancia como “un ruido terrible” (se toma un aspecto bien entendido o fácil de percibir de una cosa –el ruido– para referirse a la cosa como un todo o a una parte o aspecto de ella) y, cuando el objeto se muestra a una distancia física que le permite a la narradora alcanzarlo con la vista, se recurre a la personificación atribuyéndole al objeto características de lo humano o de los seres animados (el movimiento, los ojos) para ofrecer una explicación “extrañada” de ese objeto que se experimenta por primera vez.

Luego de haber introducido las nociones de metonimia y personificación con el fragmento analizado, nos abocamos al trabajo específico con estas figuras. Como habíamos planteado para el trabajo con las metáforas, recurrimos a las historietas de Tute. En la Imagen 3 observamos una escala cromática que va del negro hacia el blanco, escala que representa un continuo que va del mal hacia el bien, valores encarnados por los arquetipos del diablo y dios. De este modo, el color gris representa, literalmente, un intermedio, una mezcla entre negro y blanco. Pero en el contexto de los personajes presentados con estos colores, los grises son aquellos que quedan en el limbo, porque no se sabe si corresponde que vayan al cielo o al infierno.



**Imagen 3.** Viñeta de Tute “Los grises”.

En el caso de la enseñanza de la metonimia también recurrimos a ejemplos visuales provenientes de la publicidad. En la Imagen 4 podemos observar una campaña que promociona un insecticida “natural”, idea que se construye sustituyendo el envase del producto por un camaleón. La relación de continuidad entre el camaleón y el insecticida se basa en la “eliminación” de insectos que tienen como denominador común.

El recurso de la publicidad visual es utilizado también para profundizar la figura de la personificación. En la Imagen 5, observamos una cuchara vestida con una bata que está a punto de meterse en un bowl que representa una especie de piscina o bañera. La selección de los elementos que componen la imagen, junto con los colores seleccionados que sugieren una estética de spa, construyen la idea de placer, de relajación, para esa cuchara humanizada que está a punto de hundirse en la piscina de cereales.



**Imagen 4.** Insecticida “natural”.



**Imagen 5.** Publicidad de cereales.

#### **4. ¿Qué dicen los y las estudiantes?**

A fines de septiembre realizamos una consulta a seis estudiantes que habían trabajado con la propuesta presentada, en la que les preguntamos cómo les había resultado la reflexión sobre la dimensión de lo [+concreto] para entender las metáforas. Todxs coinciden en el hecho de que pensar lo concreto facilita el acceso al significado más abstracto. Una de las alumnas dice “lo concreto es lo más fácil de sacar porque es lo que está ahí, es lo que ves. Y una vez que lo sacás, te ponés a analizar qué quiso decir”. Otra afirma: “cuando ves la imagen y el texto se hace fácil porque lo podés identificar enseguida. Cuando ves la copa larga y dice “se me está haciendo larga la copa” te das cuenta enseguida que se está aburriendo”.

A diferencia de estas explicaciones que se centran en el procedimiento, lxs estudiantes con TEA recurren a los ejemplos particulares para dar cuenta de lo que aprendieron: “la tipa le agarraba la pierna a la psicóloga (lo concreto) y eso significaba que no podía olvidar su pasado (lo abstracto)”; “lo concreto es el helado derritiéndose; y la metáfora es que la Tierra se está calentando”. Es importante destacar que lxs tres empiezan diciendo que no entienden las metáforas; sin embargo, pudieron recuperar los pasos del procedimiento, el camino de razonamiento y las relaciones entre los significados más concretos y los más abstractos. Un dato a destacar es que cuatro de los seis estudiantes sostienen que trabajar con lo meramente visual les resulta más fácil. Uno de los estudiantes con TEA lo explica con total claridad: “Es mejor entender una metáfora sin habla, con solo ver una imagen. Cuando tenés que entender qué significan las palabras fusionadas con la

imagen, es un infierno”. Los otros dos, que prefieren las viñetas de Tute, sostienen que el texto conforma una especie de “pista” para entender la metáfora.

## **5. Conclusiones**

Considerando los dichos de lxs estudiantes podemos concluir que el recurso a cierta información visual que exhibe el elemento concreto sobre el que se construye el sentido más abstracto (metafórico o metonímico) facilita la comprensión de las figuras retóricas involucradas en la confección del mensaje.

### ***Bibliografía***

- Borzi, C. (2012) Gramática cognitiva-prototípica: conceptualización y análisis del nominal. En *Fundamentos en Humanidades*. Universidad Nacional de San Luis – Argentina Año XIII – Número I (25/2012), pp. 99-126.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1981); *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra, 2004.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. University of Chicago Press.

## Algunas notas sobre la literatura y su enseñanza: una reflexión desde las perspectivas decoloniales

Viviana Da-Re

viviana.dare@unipe.edu.ar

Universidad Pedagógica Nacional

Gabriela Fernández

gabriela.fernandez@unipe.edu.ar

Universidad Pedagógica Nacional, Instituto de Artes del Espectáculo (UBA), Universidad Nacional de Lomas de Zamora (Buenos Aires/Lomas de Zamora, Argentina)

### Palabras introductorias

Deseo repetir aquí (...) como novelista, antropólogo y médico, que mi identidad mestiza de pueblos letrados y analfabetos no está en venta; que mi literatura no es para agradar a los colonizadores de ayer y de hoy. Por el contrario, hago declaración de fe en nuestros valores más genuinos, en la infatigable acción del pueblo por liberar su cultura.

Manuel Zapata Olivella, *La revolución de los genes*.

El trabajo que presentamos se propone indagar en las relaciones entre pedagogías decoloniales y enseñanza de la literatura. Si el giro decolonial ha puesto de manifiesto los vínculos entre modernidad y colonialidad y, en este marco, la noción de colonialidad del poder/saber, resulta necesario el planteo de ciertos interrogantes acerca de cómo, desde las propuestas didácticas en el ámbito de la enseñanza de la literatura, se pueden problematizar algunas concepciones y elaborar alternativas que abonen marcos teóricos e itinerarios metodológicos solidarios con esos cuestionamientos. Esto supone, al mismo tiempo, la revisión de un conjunto de categorías: la noción misma de literatura nacional, los presupuestos de la literatura comparada, la noción de *canon* (literario, escolar, occidental). Asimismo, la reflexión que hacemos se entiende como un aporte más que, lejos de pensarse como único camino, participa de la vocación de pluralidad que es propia de

los enfoques decoloniales. En suma, el interrogante que nos hacemos (con la intención de elaborar algunas conclusiones provisionales) es la siguiente: ¿cómo pueden las miradas decoloniales colaborar con la enseñanza de la literatura, sus presupuestos y sus propósitos?

El recorrido de análisis que hemos de llevar adelante se interesa, en primera instancia, en la indagación en las pedagogías decoloniales: qué perspectivas implican, qué concepciones del conocimiento ofician como sustento, que consecuencias podrían tener, eventualmente, en nuestras concepciones didácticas y prácticas concretas.

En segunda instancia, nuestra intención es propiciar el diálogo entre pedagogías decoloniales y didáctica de la literatura y, a partir de este encuentro, formular los interrogantes que creemos pertinentes. Entre ellos, la pregunta sustancial que nos ocupa se vincula de modo innegociable con la formación de lectorxs: cómo pensarla desde una encrucijada pluridisciplinar/ de diversidad epistémica.

### **Sobre las pedagogías decoloniales**

Las pedagogías decoloniales se construyen como alternativa frente a cualquier intención de universalismo. Su propósito, al tiempo que impugnar las líneas de conocimiento y acción de la lógica civilizatoria, es propiciar el andamiaje de una concepción de la vida y la “realidad” sustentadas en visiones de mundo tradicionalmente subalternizadas. Rescatar voces y llenar silencios son, entonces, parte de sus intenciones. Pero esas reivindicaciones se entretajan con restaurar genealogías de conocimiento que han sido negadas, con armar dispositivos que habiliten, en un campo de diversidad epistémica, texturas contradiscursivas que funcionen como nodos de reflexión y acción.

Una de las más destacadas investigadoras en esta línea, Catherine Walsh, las presenta con estas palabras:

(...) prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e insurgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos (...) Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se

entretejen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización (Walsh, 2013, pp. 28-29).

Así entendidas las pedagogías decoloniales se constituyen como la contracara, trabajosamente gestada, de lo que Ramón Grosfoguel ha denominado los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. Los enfoques decoloniales asumen que modernidad y colonialidad son procesos mutuamente constitutivos. Del mismo modo, Grosfoguel sostiene que cuatro procesos que, aparentemente, carecen de una conexión sólida (la conquista de Al-Andalus, la conquista del continente americano, el secuestro y la esclavización de hombres y mujeres africanos y la persecución y ejecución en la hoguera de mujeres acusadas de brujería en Europa) están, en realidad, vinculados por la misma lógica moderno-colonial y, como consecuencia, son producto de sus prácticas de supresión de la otredad, que fueron ganando mayor sistematicidad a lo largo del tiempo. De tal modo, la supresión de personas, la acción directa sobre los cuerpos implicó asimismo la aniquilación de cuerpos de conocimiento y sistemas de pensamiento propios de las comunidades atacadas, eliminadas o esclavizadas. Esto permitió, a su vez, fundar estructuras de conocimiento con pretensión de universalidad que, impuestas a través de distintos medios, han instalado un modelo indiscutible: “estos cuatro genocidios fueron al mismo tiempo formas de epistemicidio que son parte constitutiva del privilegio epistémico de los hombres occidentales” (Grosfoguel, 2013, p. 39). Diversas líneas de pensamiento han contribuido para polemizar con ese conocimiento y con esos modos de producción epistémica eurocentrados. El giro decolonial reúne así una pluralidad de enfoques, todos ellos solidarios con la noción de que colonialidad y modernidad se constituyen mutuamente, pero al mismo tiempo con la certeza de que no es necesario, viable ni deseable la construcción de una nueva hegemonía epistémica, en este caso contradiscursiva. En esa pluralidad, entonces, se desarrollan miradas que son múltiples, que habilitan puntos de encuentro y que permiten disidencias sin olvidar el núcleo mismo de su convergencia: la herida colonial y la opción decolonial como camino<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> “La herida colonial y la opción decolonial” es, precisamente, el subtítulo del libro de Walter D. Mignolo *La idea de América Latina*. Allí define el concepto de *herida colonial* del siguiente modo: “la herida colonial, sea física o psicológica, es una consecuencia del *racismo*, el discurso hegemónico que pone en cuestión la humanidad de todos los que no pertenecen al mismo *locus* de enunciación (y a la misma geopolítica del conocimiento) de quienes crean los parámetros de clasificación y se otorgan a sí mismos el derecho a clasificar. La imposibilidad de ver las historias y las

Desde estas y otras perspectivas el cuestionamiento es innegable, pero esto no implica necesariamente que los baluartes más señeros del pensamiento eurocéntrico no sigan oficiando de modelo: perviven así la universidad occidentalizada, las lenguas dominantes, los modos de producir conocimiento tradicionalmente sostenidos. Frente a esto, la herida colonial se propone como paradigma *otro* para cambiar, según comentan Restrepo y Rojas, no solo los temas sino también las condiciones y los términos del diálogo (2010, p. 20). Uno de los conceptos clave en estas líneas de pensamiento es la idea de conocimiento situado, por lo que debemos apuntar que las implicancias de esta noción y su productividad son inestimables desde el punto de vista pedagógico. La categoría de conocimiento situado da por tierra con la supuesta asepsia o neutralidad científicas que entiende el conocimiento como construcción libre de prejuicios e inscripta en un terreno de objetividad. La impronta de los contextos (sociales, geopolíticos e institucionales) se pone así de manifiesto para recordarnos que tanto estas variables como las coordenadas históricas de producción legan indefectiblemente una serie de improntas que se complementan con preguntas cruciales: quiénes y para quiénes se formulan esos saberes. Esta concepción invita, además, a pensar cómo Europa ha sido históricamente la entidad productora de saber y el centro de irradiación. En palabras de Restrepo, “Europa, antes que una entidad aislada y preexistente, ha sido en gran parte co-producida por y en la experiencia colonial. Las experiencias coloniales no son una ‘excrecencia’ o ‘desviación’ de Europa, sino que fueron las condiciones de existencia e hicieron posible el imaginario eurocentrado y eurocentrista que la constituye como tal (2016, pp. 64-65).

### **Pedagogías decoloniales y enseñanza de la literatura: líneas, tensiones, preguntas**

Los planteos y las pedagogías decoloniales nos invitan a repensar la enseñanza y las didácticas específicas desde nuevos lugares que se solidaricen con la diversidad epistémica y con la intención de no fundar nuevas centralidades y hegemonías. En este sentido, nos interesa indagar acerca de qué problemáticas, interrogantes y consecuencias entraña el esbozo de algunos aspectos que, traducidos

---

experiencias que no están incluidas en la historia del cristianismo de Occidente tal como la consideran los laicos europeos, que hunde sus raíces en el griego y el latín y se difunde en las seis lenguas vernáculas imperiales (italiano, español, portugués, francés, alemán e inglés), ha sido el sello distintivo de la historia intelectual y de sus consecuencias éticas, políticas y económicas”. (Mignolo, 2007, p. 34).

en prácticas de abordaje de la literatura, entramen de manera coherente con las miradas decoloniales como marco epistémico y político.

Tal propósito no soslaya una consideración que, a esta altura, dista de ser novedosa: toda práctica de enseñanza es una práctica política. La enseñanza de la literatura supone, como todo acto pedagógico, un hacer político que, en su caso particular, se traduce en determinado recorrido: elección de un corpus, selección de autorxs, modos de leer, invitación a construir determinados significados y soslayar otros.

Mencionaremos, asimismo, como paso previo a la enumeración de problemas y preguntas, la distinción que Graciela Baum realiza en el marco de la enseñanza del inglés al optar por la idea de “pedagogizar” como acción política, frente a la idea de “pedagogía”:

Nos enunciamos desde un pedagogizar y no desde una pedagogía porque nuestra concepción de espacio de pensamiento no se plantea desde la clausura del rigor científico. Éste se encuentra mayormente consensuado y legitimado por cuerpos institucionales - académicos de conocimiento / poder que caracteriza a las disciplinas en tanto campos de conocimiento / poder con bordes bastante bien delimitados, según lógicas occidentales, masculinas, blancas, judeo cristianas y grecolatinas. Pedagogizar implica verbalidad, dinamismo, apertura (2019).

Este señalamiento, sumamente certero, pone el acento en el devenir que involucra la labor pedagógica. Creemos, asimismo, que la construcción y permanente revisión de una(s) pedagogía(s) decolonial(es) son válidas en tanto aporte para que las instituciones asuman críticamente sus improntas eurocentradas y realicen la vigilancia epistemológica necesaria para entender de modos diversos la construcción de conocimientos.

En el campo de la enseñanza de la literatura no podemos ignorar, en primera instancia, la cuestión del canon. En distintos momentos, la literatura ha sido funcional a fines determinados. Desde el programa fundacional de “Literatura Española y de los Estados hispano-americanos” (1884: 3) de Calixto Oyuela, se advierte que “En cuanto a la literatura americana, sabido es que todo está por hacer, sin que sea fácil tener exacto conocimiento de todas ellas entre nosotros, por la lamentable separación intelectual en que viven los pueblos americanos”. La idea de filiación queda instalada y, también en el campo de la didáctica de la literatura, la metrópoli es quien oficia de modelo. Este lineamiento ha recorrido buena parte del siglo XX y ha sido parte de la formación de cantidad de

estudiantes que, en su trayectoria educativa, han transitado los textos ibéricos antes que los locales, en la ilusoria construcción de una genealogía colonial.

Hoy, por cierto, esta concepción ha sido revisada. No obstante, vale la pena formularse la pregunta: ¿cómo podría construirse un canon (literario, escolar) en coherencia con las miradas decoloniales? El haber trascendido el eje hispanista no implica, sin embargo, la inclusión, dentro de las elecciones canónicas de sujetos racializados, el reconocimiento de las producciones culturales de pueblos originarios, la exploración de manifestaciones estéticas de afrodescendientes. O, sencillamente, la mayor presencia de autoras o autorxs en esos *corpora*.

Las inclusiones, a su vez, ponen el acento sobre las categorías con las que realizamos recortes, planteos y análisis. El concepto de literatura, tal como lo interpretamos en esta encrucijada espacio-temporal, ¿es legítimamente trasladable a producciones que no son parte de lo que entendemos como “cultura occidental”? ¿Qué dis-localaciones hacemos al referirnos a la producción cultural del mundo precolonial (local, caribeño, americano o, si se quiere, de Abya Yala) como literatura y cuál es la validez de tales traspolaciones? Tal vez podría ser válido hacerlas, pero no naturalizarlas. Lo que para nuestra mirada es producción estética, es praxis vital para otros habitantes de esta tierra, sin la separación radical de mundos que propone nuestra concepción occidentalizada.

Por otro lado, entre las distintas funciones que la literatura ha cumplido a través del tiempo, su rol en las construcciones identitarias y la idea de nación ha sido sustancial. Volviendo al tradicional ejemplo del poema hernandiano, y en la propuesta de construir una mirada decolonial sobre la literatura, dice Carolina Borquez Ciolfi:

podemos proponer que la construcción de la *esencia* cuya función fue homogeneizar la población al invisibilizar las diferencias raciales de origen (inmigrantes, pueblos originarios y negros) y sentar las bases de la construcción de una identidad nacional, tuvo lugar en el proceso de canonización del texto que aún hoy ocupa el lugar central del canon literario nacional: el *Martín Fierro*. Dicho texto, que leemos como literario desde principios del siglo XX, ocupa el lugar central en el proceso de construcción de nuestra identidad nacional; identidad pensada como la manifestación de una raza particular que encuentra sus raíces en la tradición grecolatina y de la que no participan negros ni indios, a pesar de que representaban la mayoría de la población del territorio (2020, p. 25).

Si bien las lecturas canónicas han sido fundantes y perviven, muchas veces parcialmente, en distintos ámbitos, se abren brechas que promueven alternativas en la construcción de sentidos (y, en este caso, eso implica también en las construcciones identitarias de más tradicional raigambre). En

estos días, una nueva edición de EUDEBA (en conmemoración de los 200 años de la publicación de *La Ida*) a cargo de Adriana Amante habilita nuevas lecturas no vinculadas con su carácter de poema nacional sino con la potencia de la articulación del dispositivo literario con una posición ideológica y una propuesta política. La confianza en la literatura como fuerza transformadora de la realidad<sup>10</sup>.

El Estado-nación, como categoría moderna y colonial, ha sido la variable de clasificación de la literatura y, aún hoy, lo sigue siendo. Las exclusiones que este esquema propicia nos hacen retornar al problema del canon: ¿cómo se incluyen esas producciones que se han dado por fuera del estado-nación? Podemos considerar como “literatura nacional” los productos culturales de los distintos habitantes que, históricamente han poblado estas tierras o podemos, instalando una duda más que razonable, considerar que la imposición de una pertenencia nacional puede ser un acto intolerable de violencia.

Como modo de entender las diferencias y desajustes entre cartografías tradicionales y circulación cultural, los conceptos de *mapas literarios* y de *región* son útiles a la hora de pensar marcos que trasciendan los límites políticos y geográficos de las naciones. Estos mapas permiten resituar la idea de nación con apertura hacia una pluralidad que dé cuenta de comunidades, etnias y grupos, con sus respectivos saberes y visiones de mundo. Así, por ejemplo, en la literatura latinoamericana puede pensarse el problema del racismo desde una lectura decolonial que lo concibe no como un prejuicio individual o de grupos extremistas sino como un producto social e institucional en el cual el otro racializado es considerado subhumano o no humano<sup>11</sup>. Esta categoría de no-ser justifica el epistemicidio permanente contra los pueblos originarios.

## **A manera de conclusión**

---

<sup>10</sup> Al momento de la escritura de este trabajo la publicación que mencionamos se encuentra en proceso de edición. Sobre el trabajo que se ha llevado adelante para concretar este proyecto es posible consultar el artículo de Tiempo Argentino publicado el 24 de septiembre de 2023: “Adriana Amante: el *Martín Fierro* muestra que la articulación entre estética y política puede tener injerencia sobre lo real” (disponible en <https://www.tiempoar.com.ar/cultura/adriana-amante-el-martin-fierro-muestra-que-la-articulacion-entre-estetica-y-politica-puede-tener-injerencia-sobre-lo-real/>).

<sup>11</sup> Para un análisis del racismo como fenómeno institucional, véase la conferencia de Ramón Grosfoguel, “Análisis conceptual del racismo”. Disponible en internet en: [https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=borTndxD\\_1k](https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=borTndxD_1k).

Augusto Monterroso en el relato "El eclipse" discute el lugar de los "saberes" del yo colonizador en relación con la supuesta ignorancia de los colonizados. En ese texto fray Bartolomé Arrazola aspira a deslumbrar a los indígenas que lo capturaron para sacrificarlo y para esto anuncia que si intentan matarlo haría que el sol se opacara. Su confianza desmedida en sus conocimientos occidentales y en las enseñanzas aristotélicas no le permitían suponer que aquellos hombres tenían en sus códices la lista completa de eclipses de sol y de luna que se producirían a lo largo del tiempo. Y para construir este saber no necesitaron de los modos europeos de construir conocimiento ni de la autoridad del Estagirita.

De algún modo, este texto nos invita a revisar nuestros modos de legitimar textos, autorxs, modos de leer literatura, discursos sobre la literatura. Sin duda, las prácticas concretas en experiencias situadas de enseñanza despliegan miradas decoloniales, ejercitando un pensamiento divergente y lateral, desnaturalizando categorías y supuestos. En solidaridad con estas prácticas, entendemos que vale la pena trabajar para una sistematización de la didáctica de la literatura en el contexto de las pedagogías decoloniales.

### ***Bibliografía***

- Baum, G. (2019). "Decir(nos)(lo) en inglés. Pensamiento y pedagogía decolonial en la formación de profesores de inglés en la Facultad de Humanidades de la UNLP". *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Disponible en <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1498>.
- Bórquez Ciolfi, C. (2020). "Herramientas decoloniales para pensar el saber literario". En Ximena Picallo (ed.) *Tram(p)as textuales. Una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura*. Editorial Universitaria de la Patagonia, pp. 15-27.
- Delgado, M. (2023). "Adriana Amante: el *Martín Fierro* muestra que la articulación entre estética y política puede tener injerencia sobre lo real". *Tiempo argentino*, 24 de septiembre. Disponible en <https://www.tiempoar.com.ar/cultura/adriana-amante-el-martin-fierro-muestra-que-la-articulacion-entre-estetica-y-politica-puede-tener-injerencia-sobre-lo-real/>.

- Grosfoguel, R. (2013). “Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI”. *Tabula Rasa*, n. 19, julio-diciembre, pp. 31-58.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Monterroso, A. (1998 [1959]). “El eclipse”, en *Obras completas (y otros cuentos)*. Anagrama.
- Oyuela, C. (1884). *Programa de Literatura Española y de los estados Hispano-americanos*. Imprenta de M. Biedma.
- Restrepo, E. (2016). “Descentrando a Europa: aportes de la teoría poscolonial y el giro decolonial al conocimiento situado”. *Revista Latina de Sociología*, Vol. 6, pp. 60-71.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2012)- *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca.
- Walsh, C. (ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Ediciones Abya Yala.
- Zapata Olivella, M. (2020 [1997]). *La rebelión de los genes: el mestizaje americano en la sociedad futura*. Universidad del Valle.

### **Material audiovisual**

- DILAAC, UNA (agosto 7 de 2013) “Análisis conceptual del racismo” [Archivo de video].  
Disponible en [https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=borTndxD\\_lk](https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=borTndxD_lk).



# Rastros de la modernidad en la escuela y la educación literaria actuales

Mario García Stipancich

mario.garcia@fahu.uncoma.edu.ar

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue (Neuquén, Argentina)

## **Presentación y objetivos**

El objetivo de este trabajo es explorar algunos rasgos de la modernidad que persisten en las instituciones educativas formales contemporáneas y observar su vinculación con maneras de abordar los textos literarios. El análisis está circunscripto en lo geográfico a Argentina y en lo epistémico al ámbito de la enseñanza de Literatura.

El recorrido propuesto consta de dos momentos. Las reflexiones de la primera parte giran en torno a la Pedagogía y las de la segunda a la Educación literaria. En primer lugar, indago en tres factores propios de la práctica educativa que, aún cuando han cambiado a lo largo del tiempo, conservan muchas de sus características fundacionales: el tratamiento visual de las corporeidades, el uso de la voz y el armazón discursivo. En segundo lugar, exploro tres formas de abordar los textos literarios que tienen o han tenido mayor o menor presencia en las aulas: la intelectualista, la afectiva y la sociocultural.

## **Pedagogía y modernidad: lo que se ve, lo que se oye, lo que discurre**

La escuela, al igual que otras instituciones amalgamadas a los Estados modernos, no está constituida simplemente por un conjunto de edificios y de decretos gubernamentales. Se la ha dotado de, y ha ido adquiriendo y modificando sobre la marcha, un conjunto de convenios y formas de hacer, prácticas en definitiva, de las que toda la sociedad ha participado en mayor o menor medida (desde especialistas en educación hasta los propios educandos, pasando por sus familias y por una larga lista de instituciones interesadas en participar políticamente de la conformación de los lineamientos educativos, como por ejemplo la Iglesia y el FMI). Pero

siempre, al menos en su conformación moderna, el Estado ha sido el principal responsable de ejercer la tutela sobre la escuela.

Muchas tensiones atraviesan al fenómeno educativo. A continuación trataré de explorar materializaciones concretas, asociadas a la identidad eminentemente moderna (casi decimonónica) que aún conserva la educación en algunas de sus dimensiones. Me centraré en tres factores: cómo se perciben visualmente las corporeidades, qué espacio se le ha otorgado al uso de la voz, y qué formateo ha operado en los discursos. Trataré de orientarme, en la medida de lo posible, hacia la observación de la educación en Literatura.

El primer aspecto que me interesa destacar es de raigambre foucaultiana: el disciplinamiento de los cuerpos. Las resonancias son muy profundas, como podrá observarse más adelante. Por el momento, baste decir que los cuerpos han sido uniformados y sometidos a diversos protocolos institucionales para favorecer un proceso necesario según el proyecto modernizador, el de homogeneizar a sus agentes.

En Argentina, las maestras (que son mayoría) y los maestros de primaria llevan un guardapolvo, es decir, una prenda de trabajo (generalmente de color blanco) que los distingue y los homogeniza. Es decir, por debajo del guardapolvo quedan ocultas las diferencias, los estilos, las modas; acaso aquello que hace a la singularidad del cuerpo de cada sujeto. Estas diferencias se velan, se ocultan, pues es el cuerpo lo que debe ocultarse. (Bombini, 2018, p. 114)

El ocultamiento de los cuerpos mediante los uniformes es correlativo a una concepción de enseñanza como igualadora. Ha sido presentada como una de las formas de amortizar el impacto de las diferencias de clases sociales de quienes concurren a las escuelas. No ha dejado de ser ampliamente debatida, pero aún es defendida por un amplio sector de la sociedad.

Las diferencias sociales siguen filtrándose, no obstante, en la cotidianidad de las escuelas y también entre distintas instituciones. El guardapolvo blanco es emblemático de la educación pública mientras que en el sector privado podemos observar el uso de uniformes más sofisticados, a menudo asociados a instituciones concretas por la configuración de combinaciones específicas de colores.

Menos evidente, pero intrínsecamente asociado al primero, es el segundo aspecto que quiero destacar: el silenciamiento de la voz. Este es un fenómeno que tiene un origen previo a la constitución del sistema de educación pública y por tanto es de mayor alcance. Se trata de un cambio cultural asociado a la forma en que la población se vincula con los textos, que sufre una serie de cambios notables en la modernidad respecto de períodos anteriores:

Leer sin pronunciar en voz alta o a media voz es una experiencia ‘moderna’, desconocida durante miles de años. En otro tiempo, el lector interiorizaba el texto; hacía de su voz el cuerpo del otro; era su actor. Hoy, el texto ya no impone su ritmo al sujeto, ya no se manifiesta por medio de la voz del lector. Este retiro del cuerpo, condición de su autonomía, es un distanciamiento del texto. (De Certau, 1996, pp. 188-189)

Hablar de “silenciamiento” tal vez parezca excesivo, quizás sea preferible hablar de “domesticación”, puesto que la voz se emplea como herramienta fundamental de la práctica didáctica, tanto en la exposición docente como en el intercambio con y entre estudiantes. Sin embargo, sostengo el primer término ya que prevaleció un fuerte énfasis en el sistema educativo por borrar las diferencias de lectos (tales como dialectos, sociolectos, incluso cronolectos)<sup>12</sup>.

En la cotidianeidad de las instituciones educativas se considera que un aula que funciona bien es aquella en la que prima el silencio. Esta concepción se profundiza conforme el nivel educativo del que estemos hablando: desde el bullicio tolerado en el nivel inicial y primario, al que se busca mantener bajo control, hasta el murmullo tímido, sobre el que se eleva la voz docente, de las aulas universitarias. Quién habla y cuándo lo hace conforman parte de las regulaciones básicas que impone el sistema, dejando en un segundo plano, pero no muy lejos de su esfera de control, el qué dice.

Sobre este último aspecto me explayaré a continuación, como tercer factor, quizás el más profundo, a tener en cuenta para comprender cuánto de moderno permanece en la educación actual. Se trata de las características del discurso pedagógico.

Por un lado, en Argentina desde fines del Siglo XIX el discurso escolar ha apuntalado la construcción ideológica de la patria y, a través de una cuidada selección de textos, abonó las características propias del nacionalismo. Participaron en ello eminentes figuras del ámbito de la

---

<sup>12</sup> Cfr. Carrió et. al. (2015). La lengua en el aula de lengua. En: *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 7, Volumen 7, septiembre de 2015.

cultura, tales como Ricardo Rojas y Leopoldo Lugones, quienes a través de sus textos de crítica literaria establecieron las bases del canon literario nacional. A la par, en las aulas fue operando el mencionado trabajo sobre la lengua que propició la prevalencia de ciertas formas dialectales (más ligadas a las formas españolas castizas) por sobre otras (tanto de poblaciones migrantes como de pueblos originarios).

La función nacionalista de la enseñanza de la lengua y la literatura es destacada por Rojas: “El profesor deberá hacer comprender a sus discípulos que en el idioma patrio están los elementos espirituales más duraderos de la tradición nacional” y deberá complementar con la enseñanza de la literatura, cuya “misión principal consistirá en la formación del concepto de que la literatura no es vano ejercicio, sino esfuerzo trascendental ligado a la existencia misma de la nación. Como consecuencia de ello cultivará el amor a la lectura y hará ver las razones de cultura personal y de civismo que den hacerles seguir el movimiento intelectual y artístico de su país, cualquiera sea la actividad a que más tarde se dediquen”. (Bombini, 2003, p. 93)<sup>13</sup>.

Así, se perfiló una red de valores sociales ligados a la nacionalidad que encontró sostén en un conjunto de protocolos escolares, tales como el saludo a la bandera, los actos conmemorativos o la utilización de escarapelas. La escuela fue configurándose como institución tutelar del civismo y propagadora de una noción de homogenización que, inadvertidamente para algunos, tenía mucho de segregación racial y social.

Por otro lado, en concatenación con lo anterior, la institución escolar se erigió como espacio de difusión del discurso de legitimación de una forma de cultura, que mediante este proceso quedó concebida como “la” cultura. Esto fue posible gracias a dos dispositivos institucionales fundamentales: la voz del docente y la letra impresa de los textos escolares. Ambos fueron decisivos al momento de instalar eso que Privat denomina “didáctica legitimista”:

El discurso del maestro o del manual constituye la referencia cultural y se esperan, ante todo, alumnos que entren en comunión -con discernimiento, sensibilidad, y emoción- con las obras o, al menos, con el discurso sobre las obras. (...) Por lo tanto, la lectura es, indisociablemente, un deber cultural y un deber escolar, ya que la ambición es la de velar por un interés ‘durable’ por la literatura. (...) Esta didáctica legitimista puede resumirse así: la salvación cultural está en la lectura de las grandes obras, en ellas mismas y por ellas mismas. (Privat, 2001, pp. 46-47)

---

<sup>13</sup>

Es importante aclarar que los procesos mencionados aquí no estuvieron exentos de cierta pugna en la que intervinieron muchas voces. En especial el problema de la conformación de una variedad lingüística estandarizada para nuestro país ha sido tema de controversia ya desde el siglo XIX. En el libro citado aquí puede apreciarse la complejidad del panorama, en la que no me detendré.

## **Educaciones literarias: el imperio del intelecto, el abandono afectivo, la práctica cultural**

Pasemos ahora a observar tres formas de acercamiento a los textos literarios que han tenido su mayor o menor grado de difusión en el aula, ya sea mediante una larga tradición en el sistema educativo, ya sea que su inclusión en las dinámicas didácticas es reciente. En primer lugar abordaré la más clásica, y por tanto de mayor inserción, aquella que propicia un abordaje netamente intelectual.

Recuperando las formas en las que Nietzsche comprende la lectura, Jorge Larrosa (2003) explica que se puede leer con el cuerpo (hay lecturas que involucran no solo a los ojos, sino también al olfato, el gusto, el tacto, el oído, el vientre) y también leer como si se lo hiciera con herramientas, como un martillo o un bisturí. Pues bien, la primera de las formas sobre las que quiero referirme aquí sería aquella que utiliza este último elemento, ya que se trata de ejercer sobre los textos cierta práctica de disección, como si se tratase de una autopsia: detectar la forma que adquiere el narrador a través de las pistas que ofrecen los deícticos, restablecer la concatenación de hechos mediante la comparación del uso de las formas verbales, identificar la oración precisa que deviene en clímax, y otras prácticas similares orientadas a la tarea de interpretación.

La lectura así concebida es eminentemente escolar, pues muy poco tiene que ver con las formas en que circula la literatura por fuera de este ámbito. Con el tiempo, esta perspectiva intelectualista, en la que prima el componente analítico, aspecto derivado de las ciencias exactas que parte de la crítica integró como forma privilegiada de interactuar con el texto, encontró la manera de actualizarse mediante la inclusión del imperativo de que la lectura literaria puede (pero más bien debe) causar placer. Volvemos a Privat, que sintetiza esta combinación de la siguiente manera:

La escuela tiene una concepción fundamentalmente intelectualista (o cognitivista y textualista en su versión moderna) e individualista (o gratamente accesible y lúdica) del lector. En el primer caso, la ambición es que el alumno acceda al sentido instituido del texto legítimo; en el segundo, que el niño descubra el deseo del placer personal de leer. El lector como sujeto social y cultural poliforme apenas está entrevisto, y la práctica del libro como actividad de socialización cultural, poco tenida en cuenta. (Privat, 2001, pp. 53-54)

No es casual que esta concepción haya adquirido tanta presencia en el sistema educativo. Hay una multiplicidad de razones mediante las cuales podemos explicar este fenómeno, desde la ya mencionada labor de la crítica literaria (en especial el *New Criticism*, según afirma Karin Littau) hasta los mandatos curriculares que imponen la exigencia de establecer criterios de medición periódicos que alientan una cultura meritocrática. Aunque quizás la mayor razón se deba a que

Durante las últimas décadas del siglo XX se extendió una concepción de la educación denominada 'neoliberal', que redujo las finalidades educativas a un puro presente, erigiendo el consumo y la satisfacción inmediata en el sentido de la vida humana. Se difundió un modelo humano estereotipado a través de los medios de comunicación y el mercado en general, orientándose la educación de grandes sectores sociales hacia el consumo como única manera de procurar la realización humana y la satisfacción del deseo. (...) En el periodo neoliberal la orientación toma un giro hacia el 'tener para consumir' en el que se enfatiza la mercantilización de las relaciones sociales y con los objetos. (Puiggrós y Marengo, 2013, p. 14)

Dicho esto, podemos observar que a la forma de vincularnos con los textos literarios en el ámbito educativo que la Modernidad propició, se le agregaron nuevos imperativos a partir de la segunda mitad del Siglo XX, periodo a menudo caracterizado como Posmodernidad (Jameson, 1996). En este sentido, parece haber más bien una continuidad entre uno y otro periodo, antes que una disrupción. La institución educativa ha permanecido más o menos sin cambios en las últimas décadas, aunque hay una clara manifestación de malestar y crisis, que no deja de tener su resonancia en la educación literaria.

Es muy común percibir un alto grado de desconcierto en docentes noveles respecto a qué y cómo enseñar en el espacio de Literatura. Diferentes corrientes teóricas, a menudo opuestas, confluyen en los armazones curriculares de las distintas materias de los Institutos de formación docente y de las Universidades. Pareciera mantenerse la predominancia de la lectura con bisturíes, aunque convive con el de la lectura por placer (como derivación neoliberal de la anterior) e incluso con lecturas asociadas a las transmisiones de valores morales.

La paulatina introducción del modelo intelectualista e individualista operó desde la crítica mediante el desplazamiento de una forma de vincularse con el texto literario que pareciera más cercana a lo que acontece en el ámbito cotidiano, por fuera de la esfera escolarizante, donde prima una actitud afectiva frente a la obra. Esta operación es descripta en detalle por Karin Littau, quien, refiriéndose al periodo comprendido entre 1820 y 1920 afirma:

Parecería que en el curso de sólo cien años, el afecto ha sido arrancado del pedestal de lo sublime para transformarse en una falacia. Durante ese periodo, la figura del autor - fundamental en la teoría romántica- fue expulsada de la indagación literaria y el texto mismo pasó a ocupar el centro de la escena. (2008, p. 92)

Lo afectivo no solo fue desplazado sino incluso denostado y relegado o bien al ámbito privado o al de círculos de lectura de carácter informal. Tal vez podría aventurarse que este proceso fue provechoso para una institución educativa más interesada en formar mano de obra calificada que en ampliar los horizontes individuales de los sujetos, puesto que “la hipertrofia del intelecto -uno de cuyos signos es la creciente actividad interpretativa- implica al mismo tiempo una desactivación de los afectos, síntoma a su vez de un intelecto desomatizado y un texto desmaterializado.” (Littau, pp. 161-162). Sin embargo, en los últimos años se han visibilizado investigaciones en las ciencias sociales que recuperan estos temas en lo que se ha dado en llamar “giro afectivo”, desde donde se busca difuminar delimitaciones muy marcadas en las perspectivas cognitivistas.

También, en el campo específico de la Didáctica de la Literatura se han pronunciado otras voces que refuerzan no solo el trabajo desde las subjetividades sino que además resaltan el carácter social de la literatura, a contrapelo de la clásica concepción del lector aislado y silencioso. Es aquí donde entraremos en la tercera forma de acercamiento a la literatura, que denominaremos como práctica cultural (o sociocultural), apelando a una categoría utilizada por Elsie Rockwell:

Lo fundamental es concebir las actividades del aula como prácticas culturales que integran no sólo las maneras de leer construidas para los propósitos de la enseñanza escolar, sino también aquellas derivadas de otros ámbitos sociales. La cultura escolar está atravesada por procesos sociales y políticos originados fuera de la escuela. También es esencial reconocer que en todo momento queda abierta la posibilidad de la invención cotidiana de nuevos usos y sentidos de los textos recibidos. (Rockwell, 2005, p. 29)

Desde esta concepción se habilita la integración, en la práctica educativa, del acervo literario y cultural que puedan aportar todas las personas participantes, tanto docentes como estudiantes. Se trata de una forma de vinculación con los textos más ligada a los sentidos que podemos asignarles tanto colectiva como individualmente, mucho más significativa que una indagación meramente interpretativa. Además, cuenta con la importante ventaja de considerar una

escolarización inserta orgánicamente en la sociedad, y no como un armazón institucional que funge de usina ideológica; este punto es de vital importancia, pues abre la puerta a una construcción más democrática y participativa de la escuela.

Por supuesto, esta concepción de enseñanza literaria actualmente se emplea en algunas clases de Lengua y Literatura, pero aún no parece contar con la suficiente presencia, incluso considerando que su andadura teórica lleva varios años de circulación en nuestro país<sup>14</sup>. Las tradiciones modernas tienen mucha persistencia y las nuevas pedagogías requieren de mayor difusión en los ámbitos de formación docente.

Es importante detenernos a reflexionar acerca de la circulación de la literatura en la sociedad por fuera de la escuela y cómo esta última encastra en esa dinámica. Privat realiza tres observaciones que sirven de puntapié para esbozar el panorama: en primer lugar, afirma que “la literatura más leída es la menos enseñada y la más desvalorizada”; luego se interroga acerca del tipo de obras seleccionadas para la conformación de los ciclos lectivos y propone orientarse más hacia un corpus que priorice “dificultades variadas y ambición cultural” antes que una “lógica patrimonial o de propensión cultural” (Privat, 2001, p. 56).

En tercer lugar, destaca que las obras literarias que el mercado ofrece al sector juvenil no deben ser despreciadas, puesto que despiertan la curiosidad intelectual y pueden cumplir el rol de puentes hacia obras más complejas y desafiantes. Esto debe considerarse con criterio, porque no se trata de incluir *bestsellers* y rendirse ante los imperativos del mercado, antes bien consiste en darle espacio y poner en valor los parámetros culturales con los que ya cuentan quienes están en nuestras aulas, y desde allí tender hacia una expansión de su panorama. Metodológicamente, el factor lúdico cobra un rol preponderante:

Se trata de maneras de leer que exigen el recurso a las obras, autorizando una apropiación personal y gradual de los textos (y de los gestos) de la cultura culta. En efecto, la producción de escritos de ficción o más funcionales (en la escuela y fuera de ella) puede poner a los alumnos en relaciones lúdicas y productivas respecto de la práctica de los textos. (Privat, 2001, p. 62).

---

<sup>14</sup> Ya en 2008 Gustavo Bombini afirmaba que “Uno de los posibles caminos (...) consiste en asumir una mirada sociocultural que permita reconocer escenas diversas en cuanto a sus participantes, su localización, su impacto, experiencias en las que la lectura se presenta como un valor y sobre la que los sujetos ponen expectativas diversas.” (Bombini, 2008, p. 27)

## Conclusiones

En el transcurso de este ensayo se propuso un recorrido que inició con el análisis de algunas prácticas culturales propias de la escuela moderna, cuya presencia aún podemos vislumbrar en la actualidad, y continuó con la observación de perspectivas teóricas que propician distintas dinámicas de enseñanza de Literatura. En esta segunda sección se destacó la centralidad epistémica de la perspectiva intelectualista en la escuela de raigambre moderna y su derivación neoliberal orientada al deber del placer; mientras que se pudo observar la presencia, aún opacada, de formas de abordaje cuyo tratamiento en el marco de la didáctica específica es más reciente, y que centran la lectura en el impacto afectivo, por un lado, y en la inserción sociocultural, por el otro. Ambas fundamentan este acercamiento en la necesidad de tratar los textos literarios de una forma más orgánica respecto a cómo nos vinculamos con ellos por fuera del aula y a integrar la dimensión subjetiva y colectiva del grupo de estudiantes, que son, en definitiva, quienes se encuentran en el centro del quehacer pedagógico.

## Bibliografía

- Arfuch, L. (2015) El 'giro afectivo'. Emociones, subjetividad y política. En: *de Signis*, Nro. 24: 245-254.
- Bombini, G. (2003) *Los arrabales de la literatura. La Historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria en la Argentina (1870-1960)*. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- (2008) La lectura como política educativa. En: Número Monográfico *Perspectivas en torno a la lectura*, Nro 46.
- (2018) "Prácticas de lectura: una perspectiva sociocultural". En AAVV: *Lengua y literatura. Prácticas de Enseñanza, perspectivas y propuestas*. Santa Fe. Ediciones UNL. Universidad Nacional del Litoral. 2006, incluido en: Bombini, G. Miscelánea. Noveduc.
- Carrió et. al. (2015) La lengua en el aula de lengua. En: *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 7, Volumen 7, septiembre de 2015.
- De Certeau, Michel (1996) La lectura: una cacería furtiva. En *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana, pp. 177-189.

- Dussel, I.; Ferrante, P.; Pulfer, D. (comps.)(2020) Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En: *La educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE Editorial Universitaria.
- Jameson, F. (1996) *Teoría de la posmodernidad*. Trotta.
- Larrosa, J. (2003) Leer en dirección a lo desconocido. Nietzsche. En: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre lectura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Littau, K. (2008) *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial..
- Privat, J.-M. (2001) Sociológicas de la didáctica de la lectura. En. *LuLú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, nro. 1, Editorial El hacedor.
- Puiggrós, A.; Marengo, R. (2013) *Pedagogías: reflexiones y debates*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Rockwell, E. (2005) La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares. En: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Año 3, Nro. 3, pp. 14-15. El Hacedor-Jorge Baudino Editores.

*EJE TEMÁTICO*

# **Didáctica de las lenguas segundas**

VIII JORNADAS INTERNACIONALES  
DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS  
EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS  
Y LAS LITERATURAS



# Textos y dispositivos didácticos en la enseñanza de lenguas extranjeras en contexto universitario

Florencia Miranda

florenciamiranda71@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario (Argentina) y CLUNL (Portugal)

María Lorena Pafumi

mlpafumi@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

## 1. Introducción

El objetivo principal de nuestro trabajo es presentar un dispositivo de enseñanza que estamos desarrollando e implementando para la didáctica de las lenguas extranjeras (o no maternas) en contexto universitario. El desarrollo de este dispositivo -que, como veremos, llamamos “unidad didáctica sistémica”- forma parte del Proyecto de investigación titulado “*Interacción discursiva, géneros textuales y dispositivos didácticos en el campo de las lenguas extranjeras*”, acreditado por (y radicado en) la Universidad Nacional de Rosario. En este trabajo presentamos brevemente las características de la propuesta de intervención didáctica desarrollada en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras para estudiantes de grado y posgrado en nuestra institución.

En primer lugar, describiremos de forma sintética algunas características de los espacios institucionales de intervención. Estos son el *Departamento de Idiomas Modernos* y el *Área de Extensión y Posgrado* de la Escuela de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. En segundo lugar, explicitaremos las nociones de texto y de género textual que asumimos para el desarrollo de nuestra propuesta de intervención. En tal sentido, mostraremos y fundamentaremos nuestra adhesión a las concepciones del Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997, 2013, entre otros). Finalmente, presentaremos el dispositivo, señalando sus principales características y ejemplificaremos su uso en dos situaciones de enseñanza

de lenguas: una materia de Italiano para carreras de grado y un seminario de portugués para carreras de posgrado.

## **2. El contexto de intervención**

### **2.1. El Departamento de Idiomas Modernos: las lenguas para las carreras de grado de toda la Universidad**

El Departamento de Idiomas Modernos (DIM) nace en la década del '70 como un departamento de la Universidad Nacional de Rosario. Desde su creación, funciona en la Facultad de Humanidades y Artes y recibe estudiantes de todas las facultades de la Universidad. Desde 1999, forma parte de la Escuela de Lenguas.

Actualmente se dictan cursos de: alemán, árabe, armenio, catalán, chino, croata, francés, guaraní, hebreo, inglés, italiano, japonés, portugués, qom, quechua, mocoví, ruso, vasco y, además, comisiones orientadas a carreras específicas (italiano para Arquitectura; inglés para Gestión Cultural; alemán, francés e italiano para las Carreras de Música).

Es importante señalar que en el DIM la enseñanza de estos idiomas estaba, hasta hace poco tiempo, centrada en la lecto-comprensión, es decir que se privilegiaba el desarrollo de la capacidad de lectura de textos académicos. Desde hace algunos años, se trabaja en un nuevo abordaje de prácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras manteniendo el foco en la actividad académica, pero dando espacio al desarrollo de las capacidades de comprensión y producción escrita y oral de géneros académicos de uso frecuente.

Tradicionalmente, se trabajaban textos académicos-científicos de diferentes campos con predominio de artículos y ensayos. El foco estaba puesto en el “texto sin contexto” (o con escasa consideración del contexto), en el léxico y la gramática<sup>15</sup>. Actualmente, y desde la perspectiva interaccionista, proponemos desarrollar capacidades de acción, lingüísticas y discursivas para participar en actividades académicas (universitarias). Los textos que se trabajan hoy son académicos-científicos de diferentes campos y asociados a prácticas diversificadas. El abordaje es siempre situado en su

---

<sup>15</sup> La noción de “texto sin contexto” remite a la idea de que un texto constituye una serie de enunciados o frases conectados por mecanismos exclusivamente lingüísticos. Esta concepción se opone a la noción de “texto en situación”, que es la que, como veremos, asumimos en nuestra propuesta. Para una discusión sobre las concepciones de texto, ver Miranda (2010).

contexto de producción/circulación. El foco está puesto en la práctica sociohistórica, en la interacción discursiva y en los textos de géneros diferentes (contextualizados). En este sentido, entendemos el léxico y la gramática como saber técnico, necesario para la comprensión y producción textual, pero insuficiente en sí mismo. Veremos esto mejor en los próximos apartados.

## **2.2. El Área de Extensión y Posgrado de la Escuela de Lenguas: los Seminarios de Lenguas Extranjeras, acreditables para Carreras de Posgrado**

Desde el año 2016, la Escuela de Lenguas ofrece seminarios de lenguas extranjeras (francés, inglés, italiano y portugués) para las carreras de posgrado de la Universidad Nacional de Rosario.

Años antes de la organización de estos seminarios, la Escuela solo tomaba exámenes a estudiantes de carreras de posgrado que quisieran acreditar sus conocimientos en lenguas extranjeras. Sin embargo, desde las propias Carreras de posgrado se fue identificando la necesidad de dictar una formación específica para el nivel de posgrado, ya que sus estudiantes no siempre contaban con preparación específica en lenguas.

Actualmente, estos seminarios reciben estudiantes de carreras de posgrado de toda la universidad, incluyendo estudiantes locales y también de otros países. Así, eventualmente se conforman grupos de estudiantes que comparten la misma carrera de posgrado, aunque también es posible que en un mismo seminario participen estudiantes de diferentes carreras.

En el caso de estudiantes de la misma carrera, se pueden trabajar problemáticas afines a los intereses del grupo. De este modo, por ejemplo, hemos dictado seminarios exclusivos de portugués, francés o inglés para estudiantes del Doctorado en Educación o del Doctorado en Lingüística y Lenguas, y eso ha permitido ir elaborando materiales y propuestas orientadas hacia sus intereses disciplinares.

Por su parte, en el caso de los seminarios en los que se mezclan estudiantes de diferentes carreras (algo más próximo de lo que sucede en la oferta de lenguas para las carreras de grado), el desafío es encontrar los puntos de contacto en las necesidades de formación lingüística de estudiantes de posgrado que no comparten un mismo interés en la disciplina. En todo caso, ese desafío nos permite profundizar en el desarrollo de propuestas interdisciplinarias, que toman como eje común las prácticas socio-discursivas asociadas a la formación del nivel de posgrado.

### 3. La noción de texto y de género textual en la perspectiva interaccionista sociodiscursiva

“Texto” y “género textual” son dos términos que están presentes en diversas corrientes de estudio y de intervención en didáctica de las lenguas. Sin embargo, la conceptualización de estas nociones no puede considerarse estable y consensual. Esto explica, entre otras cosas, que aunque en el DIM históricamente se haya trabajado con “textos” (y así lo planteaban los programas y sus docentes), los objetos de estudio en esas clases de las primeras décadas del Departamento (los “textos sin contexto”) no sean exactamente los mismos objetos que proponemos estudiar hoy (“los textos en situación”).

No nos detendremos aquí en un desarrollo profundo de las diferentes concepciones de “texto” y de “género” que se aportan desde distintos marcos teórico-epistemológicos. Proponemos, por el contrario, explicitar las nociones que movilizamos en nuestra propuesta de intervención didáctica actual.

Asumiendo una perspectiva interaccionista sociodiscursiva (en la línea de Bronckart 1997, 2013, 2017; Dolz et al. 2009, entre otros), consideramos que los textos constituyen unidades de la interacción (o de la comunicación) lingüística en las que las lenguas se materializan. En este sentido, un texto es un objeto semiótico complejo, producido por uno o más sujetos en una determinada situación de acción de lenguaje socio-históricamente localizada, en el que se movilizan recursos de, al menos, una lengua natural. Esta producción puede ser oral, escrita o multimodal. En cualquier caso, dado que cada texto es producto de una situación, este objeto debe ser entendido siempre como un objeto semiótico socio-históricamente situado (Miranda, 2010, 2023).

Desde la perspectiva interaccionista a la que adherimos, la producción de un texto implica un procedimiento doble de adopción y adaptación de un “modelo de género”. Específicamente, y según lo describe Bronckart (2004), en la producción de cualquier texto, se *adopta* un modelo de género entre los disponibles en el reservorio social al que llama, a partir de Genette (1982), “architexto”, pero ese modelo se *adapta* a las características particulares de la situación de acción de lenguaje (o situación comunicativa). Ese procedimiento permite la producción de un texto que, siendo siempre singular, presenta rasgos asociados a un género textual social e históricamente constituido.

Por su parte, en el proceso de comprensión textual, el género es también una categoría de fundamental relevancia. En este sentido, podemos decir retomando a Rastier (2001, p. 269) que “un texto del cual desconocemos el género parece un juego cuyas reglas desconocemos”<sup>16</sup>. Es decir, la identificación del género textual es un procedimiento necesario para la comprensión de cualquier texto singular.

Para definir concretamente qué entendemos por “género textual” en la perspectiva interaccionista, podemos retomar la conceptualización presentada en Miranda (2012), que distingue tres dimensiones implicadas en la noción de “género”, una *dimensión psico-cognitiva* (entendiendo a los géneros como “instrumentos”, en el sentido vygotskiano dado por Schneuwly 1998), una *dimensión socio-histórica y cultural* (ya que se trata de productos elaborados en determinados momentos históricos por ciertos grupos sociales), y una *dimensión semiótica* (dado que constituyen configuraciones de opciones semiolingüísticas relativamente estabilizadas que conforman “formatos textuales” reconocibles por sus rasgos). Considerando esta última dimensión, es posible identificar características verbales y no verbales específicas de cada género textual, aunque no se trata de rasgos exclusivos de cada género, ni son históricamente fijos (ver Miranda, 2010).

En la didáctica de las lenguas de raíz interaccionista, los textos y los géneros textuales son objetos considerados centrales para el desarrollo de las capacidades de lenguaje. Así, Bronckart y Dolz (2007, p. 158) señalan que “la finalidad de la enseñanza de lenguas apunta al dominio de los géneros, en tanto instrumentos de adaptación y participación en la vida social y comunicativa, y a los aprendizajes relativos a la sintaxis o al léxico como apoyo técnico para esa finalidad global”.

En este sentido, consideramos que la enseñanza de lenguas en contexto universitario debe organizarse en torno a géneros y textos empíricos propios de la actividad académica y científica. No se trata de excluir por completo otras prácticas sociales (no académicas) de nuestras clases, pero sí creemos que tomar como eje central de la didáctica de las lenguas extranjeras en el ámbito universitario (de grado y posgrado) la propia práctica académica es beneficiosa para el desarrollo de las capacidades de lenguaje de los y las estudiantes. Esto sucede porque mantenerse dentro del

---

<sup>16</sup> En el original: “*Un texte dont on ne connaît pas le genre semble un jeu dont on ne connaît pas les règles*”.

marco socio-institucional académico permite entrar en contacto con los usos reales de las lenguas y poner a los y las estudiantes en situaciones concretas de utilización de las lenguas.

Considerar la actividad académica como espacio de organización del *currículum*, nos confronta, además, con la necesidad de trabajar con géneros que no son exclusivamente escritos. Por lo que la propuesta didáctica no puede limitarse al abordaje exclusivo de la lecto-comprensión.

Finalmente, desde nuestra mirada, importa señalar que la didáctica de las lenguas que asumimos entiende los textos como objetos empíricos necesarios para el estudio de las lenguas, pero los textos no son simples unidades “de lengua” ni meros pretextos para introducir contenidos gramaticales. Así, el trabajo sobre la textualidad se presenta como necesario no solo para comprender aspectos lingüísticos, sino también para comprender la relación de los textos con sus contextos de producción, circulación y recepción.

#### **4. Presentación y descripción del dispositivo “unidad didáctica sistémica”**

En el marco del Interaccionismo Sociodiscursivo se han propuesto algunos dispositivos didácticos que han ido demostrando buenos resultados en la enseñanza de las lenguas. En concreto, podemos mencionar los “*modelos didácticos de géneros*” (De Pietro y Schneuwly, 2003), que son necesarios, a su vez, para la elaboración de “*secuencias didácticas*” (Dolz y Schneuwly, 1996; Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2004, entre otros) y los “*itinerarios*” (Dolz, Lima, y Zani, 2020). En estos dispositivos, los textos y los géneros textuales se sitúan en un lugar central. En concreto, se trata de dispositivos que toman como eje el trabajo profundo y sistemático sobre *un* género textual<sup>17</sup>.

En el caso de nuestra propuesta para la enseñanza de lenguas extranjeras, observamos la necesidad de abordar *varios* géneros en el mismo dispositivo, ya que tomamos como punto de partida (y eje organizador) una *práctica social*, en lugar de un género textual.

Entendemos la noción de “práctica social” en el sentido en que Giddens (1995, p. 40) se refiere a las actividades humanas sociales como sucesos que se auto-reproducen, que son recursivas y a las cuales los individuos no les dan nacimiento, sino que las recrean. Estas prácticas sociales

---

<sup>17</sup> El germen de nuestra propuesta se puede encontrar en Miranda (2005), un trabajo inédito presentado en el 6° *Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*, que planteaba la necesidad de contar con una “secuencia didáctica” que permitiera abordar un conjunto de géneros y no solo un único género textual.

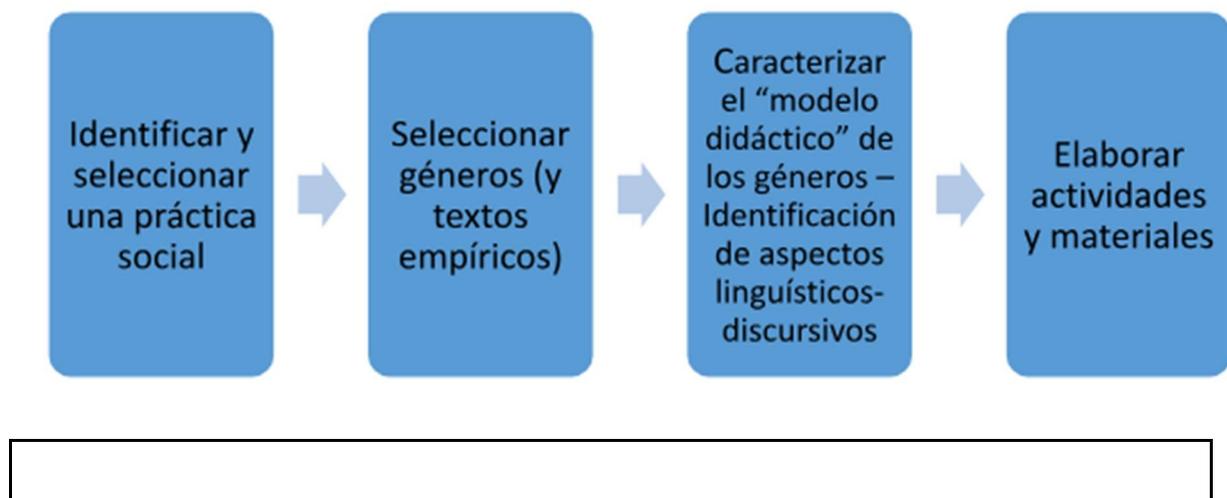
recurrentes nos permiten organizar la tarea didáctica orientada hacia acciones a las que pueden estar vinculados (o asociados) diferentes géneros textuales.

El dispositivo que llamamos “unidad didáctica sistémica” (UDS) propone organizar un conjunto de contenidos lingüísticos-discursivos-textuales a partir de la identificación de una práctica social adecuada a los objetivos de enseñanza de la lengua en cuestión. Es importante mencionar que la práctica social, los géneros textuales y los contenidos lingüísticos-discursivos-textuales seleccionados conforman una unidad sistémica, en el sentido en que todos los componentes están vinculados entre sí, es decir, son elementos de un “sistema”.

En tal sentido, proponemos una serie de acciones que son necesarias para la elaboración de una UDS, a saber:

1. **Identificar y describir una práctica social.** Esta práctica debe ser adecuada al nivel y a la situación de enseñanza-aprendizaje. La práctica seleccionada debe estar vinculada a objetivos previamente definidos y ser acorde a las características del grupo de estudiantes.
2. **Seleccionar un conjunto de géneros diversos vinculados a esa práctica.** Es decir, identificar qué géneros pueden trabajarse, con qué objetivos y con qué grado de profundidad. Esto implica definir, por ejemplo, si un género será abordado para desarrollar capacidades de comprensión y de producción textual o solo para la comprensión.
3. **Caracterizar el “modelo didáctico” de cada género** (Schneuwly & De Pietro 2003). En concreto, así como es necesario contar con un modelo didáctico del género para trabajar en una “secuencia didáctica”, también para el abordaje de géneros en una UDS será necesario contar con una descripción de las características enseñables del conjunto de géneros seleccionado.
4. **Elaborar actividades y materiales didácticos para trabajar aspectos situacionales y lingüístico-discursivos de cada texto/género.** Esta tarea se impone desde el momento en que aceptamos que una enseñanza situada no puede contar siempre con materiales didácticos previamente elaborados. En efecto, no vamos a encontrar un libro didáctico que se ajuste completamente al diseño de la UDS que proponemos en cada caso. En tal sentido, el dispositivo exige elaborar materiales y diseñar actividades de explotación textual que sean adecuadas a los objetivos y al nivel del curso.

En el esquema 1 sintetizamos las etapas de elaboración de una unidad didáctica sistémica, de acuerdo a la propuesta que acabamos de detallar.



**Esquema 1: Elaboración de una Unidad didáctica sistémica**

## **5. Características del dispositivo “unidad didáctica sistémica”: dos ejemplos**

El dispositivo se organiza en una unidad temática y se estructura en una red de contenidos, textos y actividades, que incluye también relaciones jerárquicas y secuenciales. Como dijimos, partimos de la elección de una práctica social y desde allí seleccionamos un conjunto de géneros textuales asociados a esa práctica. Algunos géneros se abordan para desarrollar las capacidades de comprensión (escrita, oral o multimodal) y otros se abordan para desarrollar, además de la comprensión, capacidades de producción (oral, escrita o multimodal).

Este dispositivo es adaptable a diferentes presupuestos de tiempo y distintos contextos de enseñanza e implica la producción propia de actividades de explotación didáctica de textos auténticos.

A continuación mostraremos un panorama de los ejes de la propuesta que implementamos y de los dispositivos que diseñamos para nuestra realidad. Se trata de una situación de enseñanza de italiano para el nivel de grado y de portugués para el nivel posgrado, ambos casos implementados en la Universidad Nacional de Rosario.

## 5.1. Ejemplo 1: italiano para nivel de grado

La materia “Italiano”, del Departamento de Idiomas Modernos de la Escuela de Lenguas tiene una carga horaria de 90 horas anuales, distribuidas en 3 horas semanales y se desarrolla en modalidad presencial. Esta materia se ofrece, en dos niveles anuales, para todos los estudiantes de la UNR.

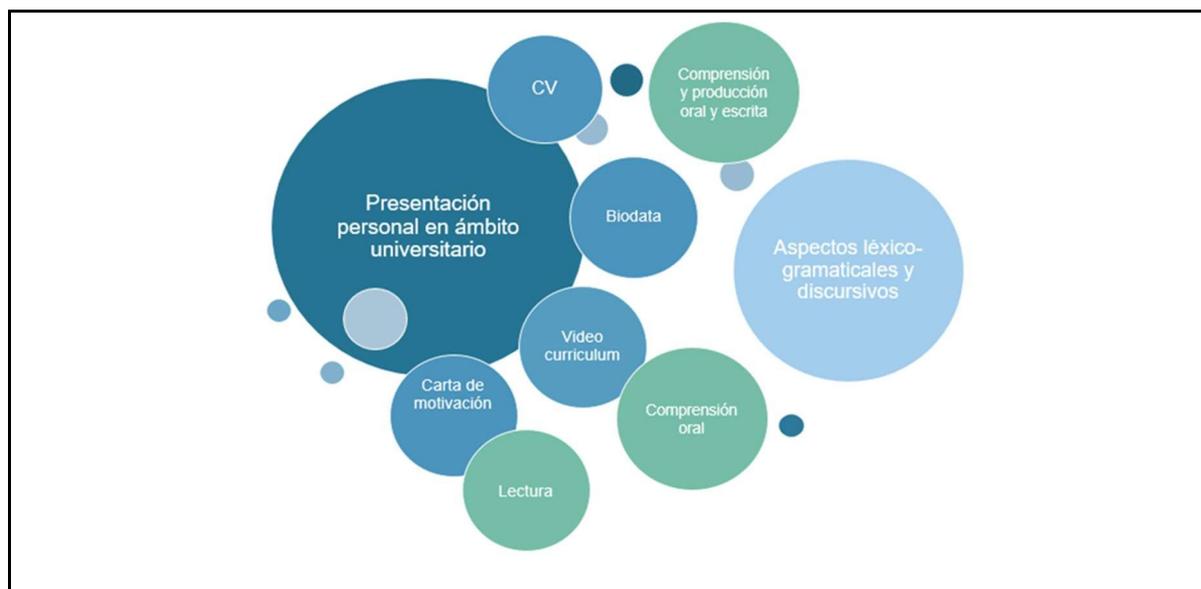
El dispositivo diseñado para desarrollar el primer nivel de la materia se articula en cuatro unidades didácticas sistémicas, siendo que cada una de ellas parte de una práctica social diferente: 1) Presentación personal en el ámbito universitario; 2) Participación en la vida universitaria; 3) Vida cotidiana en la ciudad; 4) Introducción a la lectura y producción de textos académicos.

Tomando por caso solo la primera unidad temática del programa, vemos que la práctica social elegida es la *presentación personal en el ámbito universitario*. Partimos de esa práctica social para analizar distintos géneros textuales como, por ejemplo, el currículum vitae, el *video-curriculum* y la carta de presentación. La selección de textos de géneros relacionados con esa práctica permite desarrollar distintas capacidades de comprensión y/o producción, así como también el reconocimiento de ciertos aspectos léxico-gramaticales y discursivos.

Si tomamos como ejemplo la carta de motivación, esta permite el desarrollo de la capacidad de lectura; en cambio, a partir de un *video-curriculum* podemos trabajar la comprensión oral. En cuanto al currículum vitae, entendido como forma de presentación, proponemos la comprensión de CV de otros estudiantes y la producción del propio CV. En este caso, se desarrollarán las capacidades de comprensión y producción escrita.

A partir de las actividades didácticas elaboradas para la explotación de los géneros mencionados, podemos abordar aspectos léxico-gramaticales específicos como las expresiones utilizadas para saludar, presentarse y presentar a otros, la identificación y el empleo de artículos, sustantivos, adjetivos y verbos.

En el **esquema 2**, proponemos un diseño que busca representar las relaciones jerárquicas y secuenciales en el abordaje de los géneros seleccionados. Asimismo, incorporamos la mención a las capacidades de comprensión o producción que se trabajan en cada caso.



**Esquema 2: Unidad didáctica sistémica 1, Curso de Italiano para nivel de grado**

## 5.2. Ejemplo 2: Portugués para nivel de posgrado

El seminario de portugués para estudiantes de posgrado se desarrolla de manera virtual e intensiva. Para un total de 60 horas, que se dictan en el lapso de 2 meses, se cuentan al menos 30 horas de dictado en presencialidad remota (con actividades sincrónicas) y en el resto de las horas se desarrollan actividades asincrónicas.

El dispositivo diseñado e implementado para este seminario en los ciclos lectivos de 2020 hasta 2023 incluye tres *unidades didácticas sistémicas*<sup>18</sup>. Cada unidad toma una práctica diferente, vinculada a la actividad académica propia del ámbito de la formación de posgrado: 1) Presentación personal en ámbito académico; 2) Participación en eventos científicos; 3) Lectura y comentario de publicaciones científico-académicas.

Tomando solo el caso de la primera unidad, podemos ver que “la presentación” es una práctica que siempre se trabaja en una primera unidad de cualquier curso de lenguas extranjeras. Sin embargo, la consideración del contexto específico de formación -en este caso, un seminario de portugués (brasileño) para estudiantes de carreras de posgrado- nos permite seleccionar un conjunto específico de géneros (y de textos empíricos) vinculados a ese ámbito particular. En términos más claros, aun cuando en una materia de grado -como vimos arriba en el caso de italiano- se trabaje la “misma”

<sup>18</sup> Una presentación más detallada de esa propuesta puede verse en Miranda y Arman (2020).

práctica de presentación personal, la selección de los géneros y el tipo de abordaje de cada género va a ser necesariamente diferente, ya que se trata de un grupo de estudiantes con recorridos académicos y experiencias que se diferencian. Además, difiere el propio objeto de enseñanza. Así, por ejemplo, en el curso de portugués para estudiantes de posgrado se estudia específicamente cómo comprender y producir el Curriculum Vitae Lattes -la plataforma de CV académico actualmente en uso en Brasil. Además, en articulación con lo que se trabajará en la unidad siguiente (la participación en eventos científicos), se propone analizar y producir biodatas (CV abreviados), tanto propias como ajenas (por ejemplo, de una persona que dará una conferencia). Ese género está claramente vinculado con la actividad académica de posgrado, pero no necesariamente con prácticas sociales de “presentación” en otros ámbitos.

En el dispositivo que proponemos, los géneros se abordan para el desarrollo de diferentes capacidades lingüísticas y discursivas. Por eso, en el esquema, hay géneros para los que se prevé actividades de comprensión y producción oral o escrita, mientras que algunos géneros solo prevén actividades de comprensión oral o escrita. Finalmente, la selección de aspectos léxico-gramaticales y de organización textual-discursiva está subordinada a las especificidades de cada género y a los objetivos didácticos de abordaje de cada uno.

Como se puede ver en el esquema 3, la unidad didáctica sistémica 1 para el seminario de posgrado de portugués es próxima, pero no idéntica, a la UDS 1 del curso de italiano para nivel de grado.



Esquema 3: Unidad didáctica sistémica 1, Seminario de Portugués para nivel de posgrado

## 6. Consideraciones finales

En nuestra propuesta didáctica para las lenguas extranjeras en la educación superior asumimos la perspectiva interaccionista sociodiscursiva y abordamos las capacidades de comprensión/producción oral y escrita de forma integrada, abandonando así el foco exclusivo en la lectocomprensión.

En este trabajo, presentamos el dispositivo que llamamos “unidad didáctica sistémica”. Este dispositivo nos permite diseñar cursos de idiomas en situaciones diversas de enseñanza, ya que se adapta a diferentes contextos de intervención. El dispositivo se basa en una serie de presupuestos que conviene sintetizar aquí. Como primer aspecto, consideramos que la enseñanza de una lengua implica apuntar al desarrollo de capacidades de comprensión y producción textual de géneros diversos. Los géneros textuales son productos socio-históricos de las actividades humanas y se asocian a prácticas diversificadas. Por su parte, los textos son objetos empíricos, producidos en contextos de interacción socio-históricamente situados; es decir, no constituyen una unidad puramente “lingüística”. Además, entendemos que los aspectos léxico-gramaticales y de la organización textual-discursiva constituyen saberes necesarios (pero no suficientes) para el desarrollo de capacidades de comprensión y producción textual.

La UDS es un dispositivo que pone en articulación prácticas sociales, géneros, textos empíricos, capacidades de producción y/o comprensión textual, incluyendo las capacidades del análisis y empleo de recursos lingüísticos (léxico-gramaticales).

Para elaborar una UDS, tomamos una práctica socio-discursiva como punto de partida y eje organizador del dispositivo. En nuestro caso, observamos que las prácticas son diferentes para la enseñanza en cursos de grado y de posgrado, aunque tomemos ejes temáticos próximos. Eso implica que toda la UDS será diferente en cada contexto de utilización del dispositivo.

### *Bibliografía*

- Bronckart, J-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2004) Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique, *Langages*, 153, pp. 98-108.

- Bronckart, J-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Bronckart, J-P. (2013). “En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos”. In D. Riestra, S.M. Tapia & M.V. Goicoechea. Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. Ediciones GEISE, p. 39-59
- Bronckart, J-P (2017). Interaccionismo sociodiscursivo: ¿De dónde venimos y a dónde vamos? Conferencia de cierre V Encuentro del ISD, Rosario, 1 de septiembre de 2017. Disponible en <https://isd-international.org/site/wp-content/uploads/2017/11/ Conferencia-cierre.Texto-ES.pdf>
- Bronckart, J-P y Dolz, J. (2007). La noción de competencia: su pertinencia para el aprendizaje de las acciones verbales. En Bronckart, J.P. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila, 147-165.
- De Pietro, J.F.; Schneuwly, B. (2003) Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. En: *Les cahiers Théodile*, 3, p. 27–52.
- Dolz, J.; Schneuwly, B. (1996) Genres et progression en expression orale et écrite – Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. En *Enjeux*, 37-38, pp. 49-75.
- Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. En Schneuwly et. al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, pp.95-128.
- Dolz, J.; Gagnon, R.; Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. En: *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 21, pp. 117-141.
- Dolz, J.; Lima, G. E Zani, J. B. (2020). Itinerários para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. En: *Textura: Revista de Educação e Letras*, vol. 22, nº 52, Canoas, pp. 250-274.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Seuil.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores.
- Miranda, F. (2005). Géneros não escolares em sala de aula. Trabajo inédito, presentado en el 6º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português (Lisboa, Febrero de 2005).
- \_\_\_\_\_ (2010). *Textos e géneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Fundação para a Ciência e a Tecnologia & Fundação Gulbenkian.

- \_\_\_\_\_ (2012). Los géneros: una perspectiva interaccionista. In: Shiro, M.; Charaudeau, P.; Granato, L. (eds.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Iberoamericana / Vervuert.
- Miranda, F. (2023). Textos e gêneros textuais como objetos (de ensino) complexos: uma reflexão sobre o lugar da dimensão histórica nas intervenções didáticas. En, Graça, Luciana; Gonçalves. Matilde; Bueno, Luzia; Lousada, Eliane, orgs. *Estudos de homenagem ao Professor Doutor Joaquim Dolz*. Pontes Editores, pp. 151-170.
- Miranda, F.; Arman, J. (2020). Uma proposta de português para fins específicos na perspectiva interacionista sociodiscursiva. En: *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17. [www.revel.inf.br]
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. PUF.
- Schneuwly, B. (1998) Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. En Reuter, Y. *Les interactions lecture-écriture*. Peter Lang, pp. 155-173.

# Evaluación y propuesta de materiales virtuales para el módulo cuatrimestral de lectocomprensión en italiano del DIFA-UNC

Silvina María Voltarel

silvinavoltarel@unc.edu.ar

Valeria Soledad Sapei

valeriasapei@unc.edu.ar

María Cecilia Chiabrando

maria.cecilia.chiabrando@unc.edu.ar

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (Córdoba, Argentina)

## **Introducción**

En la práctica educativa a la que nos enfrentamos los docentes durante la emergencia sanitaria de público conocimiento, la tecnología tuvo un rol central y reconfiguró el desarrollo de novedosos escenarios formativos, dando lugar a una “nueva normalidad”. En este formato en el cual virtualidad y presencialidad no sólo conviven sino que también se interpelan, los entornos virtuales se constituyen como modelos alternativos de enseñanza-aprendizaje.

La universidad, como espacio de innovación permanente, no es ajena a los cambios y exigencias de la comunidad en la que está inserta. En este sentido, los entornos virtuales ofrecen grandes potencialidades para la inclusión y la democratización del saber. De este modo, cobran sentido los recursos digitales que surgen en las últimas décadas como un medio de expresión y creación a través de un nuevo lenguaje basado en la imagen, el sonido y la interactividad, tres elementos que refuerzan la comprensión, la creatividad y la motivación de los estudiantes (García-Valcárcel, 2016).

Concretamente, los aspectos citados anteriormente nos conducen a evaluar el material didáctico utilizado en el módulo cuatrimestral de lectocomprensión (LC) en italiano del Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA) de la UNC que cursan alumnos de 4° y 5° año de los

traductorados (inglés, alemán y francés) de la Facultad de Lenguas. De ahí surge nuestra necesidad de crear un material virtual superador respecto al utilizado hasta el momento. Por otra parte, creemos que de esta forma se podría contribuir al desarrollo de posteriores trabajos o materiales de LC de italiano, dirigidos a alumnos de las diferentes carreras que ofrece la UNC.

### **Planteamiento del problema y delimitación del tema**

El problema general que plantea la investigación es la evaluación del material didáctico utilizado durante la modalidad presencial y su posterior (re)elaboración y diseño para la modalidad virtual del módulo cuatrimestral de lectocomprensión (LC) en italiano del DIFA.

El curso en cuestión se dictó hasta el 2019 en el ámbito del Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas de manera anual y presencial con una carga horaria de 2 hs semanales. A partir del 2021 pasó al ámbito del DIFA y, en consecuencia, se reestructuró en un módulo cuatrimestral opcional que se dicta de manera virtual con una carga horaria de cuatro horas semanales.

Estos cambios hacen necesario repensar el material utilizado en virtud no solo de las cuestiones organizativas citadas anteriormente sino también de los destinatarios. Durante los años en los que el curso se dictó en el Departamento Cultural, además de destinarlo a los alumnos de los traductorados de la Facultad de Lenguas, se ofrecía también al público en general. Si bien el grupo mayoritario de estudiantes pertenecía al ámbito universitario, el hecho de contar con alumnos con intereses variados hizo que el material fuera concebido teniendo en cuenta la lengua general y no las necesidades presentes y futuras de los profesionales de la traducción. En la actualidad, el grupo se compone solo de alumnos de los traductorados que con el cursado del mismo tienen el objetivo de acreditar, antes de finalizar la carrera, el conocimiento de otra lengua extranjera, requisito sine qua non para la obtención del título.

No obstante los cambios mencionados, se continúa usando gran parte del material elaborado para la modalidad presencial, constituido por textos de divulgación obtenidos de diferentes fuentes (manuales de italiano, noticias, folletos, etc.) que si bien sigue siendo funcional a los objetivos previstos, no responde plenamente al perfil del egresado de la carrera del traductorado de la Facultad de Lenguas ni a la nueva configuración del curso.

Por otra parte, la LC en Lengua Extranjera (LE) se aborda a partir de lo realizado en Lengua Materna (LM) gracias al enfoque intercomprensivo de ambas (en este caso italiano/español). Considerando esto y que nuestro público es especialista en otra LE, dicho enfoque se enriquece en un formato al menos tripartito en el que las lenguas dialogan entre sí y se interpelan continuamente. De ahí también la necesidad de contemplar este aspecto en el nuevo material.

### **Análisis bibliográfico**

El presente trabajo se basa en fundamentos teóricos que se articulan en tres aspectos: la LC en italiano, el diseño de materiales didácticos y su evaluación.

Actualmente el modelo imperante de lectura se fundamenta en el Interaccionismo social postulado por Vigotsky (1988) ya que la lectura es una práctica social marcada histórica y culturalmente. De esta manera la LC instaura con el lector una relación personal y cultural de construcción de sentidos.

Estimamos que en el contexto universitario la LC en LE cumple principalmente la misión de la construcción de saberes disciplinares y de constituirse en una herramienta que democratiza el acceso al conocimiento científico.

En consonancia con los postulados del Interaccionismo sociodiscursivo diremos con Bronckart (1994, 1996) que las prácticas sociales de lectura constituyen el objeto de estudio y, por consiguiente, forman el núcleo central de la enseñanza-aprendizaje. El autor además estima que el texto es “un objeto socio-comunicativo” (Bronckart 1996: 56) ya que su génesis, estructuración y condiciones de producción y recepción están socialmente determinadas.

La enseñanza de la lectura en LE desde el abordaje de la didáctica contextual (Fijalkow, 2000; Dorrnzoro, 2005) implica el tratamiento de contenidos contextuales que permiten decidir los elementos lingüísticos (contenidos declarativos) y las estrategias de lectura (contenidos procedurales). Este enfoque contempla la figura del docente mediador que facilita herramientas no solo para que los estudiantes logren comprender textos en LE sino promover lectores autónomos, críticos y protagonistas de su propio aprendizaje.

Con relación a los materiales didácticos, Cabero (2001, citado en Bautista Sanchez *et al.* 2014) los define como elementos curriculares que favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas en los

sujetos, en un contexto determinado, facilitando e incentivando la intervención mediada sobre la realidad, la captación y comprensión de la información por parte del alumno y la creación de entornos diferenciados que propicien aprendizajes.

Por su parte, Bautista Sanchez (2014) considera que los materiales didácticos funcionan como mediadores entre la realidad y los estudiantes, y a través de sus sistemas simbólicos desarrollan habilidades cognitivas en sus usuarios. Entre sus funciones se encuentran: motivar, facilitar la adquisición de nuevos conocimientos y apoyar la evaluación y el reforzamiento del aprendizaje.

En lo que respecta al diseño de los materiales y específicamente a su etapa de elaboración, Monedero Moya (2007) propone tres maneras diferentes: una fase de preproducción en la que se planifica la producción de esos materiales por parte del docente; una fase de producción o de elaboración: en la que se configuran los materiales en sus soportes físicos o virtuales y una fase de posproducción en la que se proyecta la aplicación de materiales educativos durante el desarrollo de la intervención docente.

Para el diseño del material de soporte virtual propuesto consideramos el concepto de materiales auténticos que en palabras de Nunan (2000, p. 58) “le proporcionan al alumno elementos paralingüísticos – diseño, imágenes, símbolos, etc., - que facilitan la comprensión de un texto”. Para su elaboración seguiremos los lineamientos de Harris y Hoffer (2009), partiendo de la selección y diseño de objetivos para, en un segundo momento, establecer las estrategias de enseñanza a poner en práctica para la elaboración de las actividades. Desde esta óptica, las actividades propuestas deben contener los diferentes tipos de lectura (*scanning*, *skimming*, etc.). Posteriormente será necesario seleccionar estrategias de evaluación; y, por último, integrar lo antes expuesto a las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Según Klett (2000) las tareas de lectura en los cursos de LC en LE proponen a los lectores actividades significativas, de naturaleza diversa, con vistas a la construcción de sentidos del texto. De este modo, estas tareas podrán, en palabras de Nunan (1996, p. 55) circunscribirse al "mundo real" o al "universo pedagógico". El rol del docente es, por consiguiente, el de un facilitador del aprendizaje autónomo de sus estudiantes, es decir, del "aprender a aprender".

A su vez, Castillo Arredondo (2002) circunscribe la elaboración del nuevo material a una didáctica de la evaluación, ya que como toda intervención didáctica intenta asignar una intencionalidad

educativa y mejorar su calidad en las prácticas áulicas sobre la base de fundamentos pedagógicos basales. Por este motivo, consideramos que la evaluación tiene la misión de contribuir al perfeccionamiento del proceso didáctico y de sus diferentes componentes.

Siguiendo a Guerrero Armas (2009, p. 5) definimos la evaluación como “un proceso sistemático mediante el cual, en función de determinados criterios, se obtienen informaciones pertinentes que nos llevan a emitir un juicio sobre el objeto de que se trate y se adoptan una serie de decisiones relativas al mismo”.

Salinas (1992) señala cuatro tipos de evaluación: la evaluación prospectiva o relativa al contexto, centrada en valorar y responder a cuestiones de cuáles son los medios más adecuados a un proyecto particular; la evaluación del producto, cuya pretensión es valorar el contenido científico de un material antes de su difusión; la evaluación para la selección de medios, en la que se procura ofrecer a los docentes criterios para escoger y distinguir los medios más adecuados para la consecución de los objetivos; y evaluación en circulación, cuyo objeto es evaluar aspectos como el recuerdo de la información, la facilidad de inserción curricular, etc.

De acuerdo con Guerrero Armas (2009), en el momento de evaluar materiales se pretende obtener indicios que determinen el grado de adecuación de esos recursos, para los fines programados. Por lo tanto, se evalúan contenidos, características estéticas y físicas, organización interna de la información; destinatarios, nivel de interactividad por parte del estudiante; adaptabilidad, aspectos éticos y morales; costo económico, entre otros. En cambio, para saber cómo evaluar, los docentes se sirven de cuestionarios, escalas de opinión y valoración, entrevistas, observación, medidas fisiológicas, grupos de discusión, diseño técnico de los programas. Cada una de estas técnicas presenta sus ventajas y sus limitaciones, lo que nos lleva a que, al utilizarlas, combinemos varias.

Por último, tomamos en consideración las ideas de Littlejohn (1998, 2011), quien propone un modelo de análisis que se divide en tres fases: descripción del contenido de los materiales, análisis de tareas específicas e identificación de los principios teóricos que subyacen a las tareas. La posibilidad de llevar a cabo estas tres fases concluye en un análisis más confiable y objetivo que evidencia la naturaleza de los materiales y no sólo la subjetividad de los evaluadores.

## **Objetivos**

### **Objetivos generales**

- Evaluar el material didáctico de lectocomprensión de italiano utilizado en el módulo cuatrimestral destinado a alumnos de los traductorados de la Facultad de Lenguas, organizado por el DIFA.

- (Re)elaborar el material didáctico de lectocomprensión de italiano y diseñar nuevos materiales virtuales, teniendo en cuenta las debilidades y fortalezas encontradas en el material presencial utilizado.

### **Objetivos específicos**

- Precisar el grado de satisfacción acerca del material didáctico por parte de la docente y los/las estudiantes del módulo de lectocomprensión de italiano.
- Evaluar la calidad de los materiales utilizados en el módulo y promover mejoras cualitativas en consonancia con la modalidad del curso y sus destinatarios.
- Proporcionar estrategias de abordaje de un texto escrito en italiano que permitan el desarrollo de las habilidades receptivas.
- Favorecer, a través del material por confeccionar, el desarrollo del pensamiento crítico.

### **Aspectos metodológicos**

Nuestro trabajo se enmarca en el diseño de investigación mixto con un alcance en un primer momento exploratorio y posteriormente descriptivo. Es de tipo retrospectivo puesto que se realizarán encuestas a alumnos del curso, entrevista a la docente y análisis del material didáctico utilizado. Se lo considera además prospectivo y sincrónico en lo que respecta a la creación del futuro material.

Además se suscribe en lo que Navarrete Mosqueda (2011) denomina “proyecto de intervención”, dado que se traduce en un plan de mejoras de los procesos en los que se detectaron fallas, procedimientos a optimizar o indicio de posibles problemáticas.

Para la elaboración de la lista de criterios de evaluación (LCE), adaptaremos el modelo de análisis propuesto por Littlejohn (2011) a los fines de obtener resultados en torno a la validez y eficiencia de los materiales utilizados en el curso de LC.

Los sujetos involucrados en esta investigación son la docente (miembro de este grupo de investigación) y los alumnos que han realizado el curso de LC de italiano desde el año 2021 al 2024. Se toma en consideración especialmente este periodo dado que el año 2020 no se dictó el módulo y desde el año 2021 se sigue utilizando el material de la modalidad presencial de años anteriores, en la modalidad virtual.

Para la recolección y análisis de datos se utilizarán las siguientes técnicas: observación de clases, entrevista, cuestionario, análisis del material utilizado en el curso. Actualmente, en esta primera

etapa del proyecto, el equipo está abocado al desarrollo de las tres primeras técnicas de recolección, dejando para un segundo momento el análisis del material del módulo.

En lo que respecta a la observación de clases para el análisis de la validez y/o utilidad del material existente se ha procedido a analizar las grabaciones de clases, realizadas durante el periodo estudiado. Asimismo, se encuentra en curso la confección de la entrevista a la docente y el cuestionario que será dirigido a los exalumnos (2021, 2022 y 2023) y a futuros alumnos del ciclo lectivo 2024. Se usará el soporte del Formulario de Google para el cuestionario que presentará preguntas abiertas y cerradas y será enviado por correo electrónico. Los datos obtenidos se tabularán en gráficos. El análisis del material didáctico se transcribirá en fichas bibliográficas en base a los resultados arrojados de las listas de criterio de evaluación de Littlejohn (1998, 2011). Estas técnicas permitirán la triangulación de datos cuyos resultados se presentarán en gráficos o tablas para su posterior análisis y descripción del contexto educativo y de las experiencias y necesidades de los alumnos. Se pedirá el expreso consentimiento previo de los sujetos participantes de cada una de las técnicas arriba mencionadas. Posteriormente se realizará una selección del corpus que formará parte del nuevo material propuesto y se procederá a su didactización.

### **Conclusiones preliminares**

La relevancia de este estudio reside, por lo tanto, en crear un material superador (físico y virtual) al que ya utiliza el módulo de LC en italiano del DIFA y contribuir al desarrollo de posteriores trabajos o materiales de lectocomprensión de italiano dirigidos a alumnos de las diferentes carreras que ofrece la UNC.

### ***Bibliografía***

- Bautista Sánchez, M, et al. (2014). El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico. *Ciencia y tecnología*, vol. 14, 2014.
- Bronckart, J.P. (1994). *Le fonctionnement des discours*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux et Niestlé.
- Castillo Arredondo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Pearson Educación.
- Dorronzoro, M.I. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera en E. Klett (dir.) *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Araucaria editora.

- Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. ESF Editeur.
- Guerrero Armas, A. (2009). Los materiales didácticos en el aula-temas para la educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza, Federación de Enseñanza de CC. OO. de Andalucía*. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6415.pdf>
- Harris, J. y Hoffer, M. (2009). Grounded Teach Integration: An Effective Approach Based on Pedagogy, and Teacher Planning, in *Learning and Leading with Technology*, 37, pp. 22- 25.
- Klett, E., Lucas, M. Vidal, M. (2000). L'arrière-plan des consignes : représentations de l'activité de lecture chez l'enseignant-concepteur. En *Études de Linguistique Appliquée* n° 119, juillet-septembre.
- Littlejohn, A. (1998). The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse, en B. Tomlinson (Ed.): *Materials development in language teaching*, pp. 190– 216. Cambridge University Press.
- Littlejohn, A. (2011). The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse, en B. Tomlinson (Ed.): *Materials development in language teaching*, pp. 179– 211. Cambridge University Press.
- Monedero Moya, J. J, (2007). El diseño de los materiales educativos ante un nuevo reto en la enseñanza universitaria: el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), pp. 51-68.
- Navarrete Mosqueda, A. (2011). *¿Cómo se elabora un proyecto de intervención?* <http://uvprintervencioneducativa.blogspot.com.ar/2011/09/como-se-elabora-un-proyecto-de.html>
- Nunan, D. (1996). *El diseño de las tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2000). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Salinas, J. (1992). *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos*. Universitat de les Illes Balears.
- Vygotsky, L (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grupo Editor Grijalbo.

*EJE TEMÁTICO*

# **La comunicación en el aula de Lengua y Literatura en contexto pospandémico**

VIII JORNADAS INTERNACIONALES  
DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS  
EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS  
Y LAS LITERATURAS



# Análisis del Diálogo en el Proyecto Acción Primitiva

Juana Lorena Bressán

juanabressan@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Universitario Bariloche

(San Carlos de Bariloche, Argentina)

## Introducción

En el marco del proyecto de investigación en pedagogía del movimiento “Acción Primitiva”, se propone estudiar el proceso de creación de un lenguaje compartido a partir de las distintas lenguas funcionales de los participantes –profesionales de la danza, las prácticas somáticas y las prácticas marciales– y las consignas formuladas por Valeria Primost, quien fusiona diversos métodos de improvisación de la danza, elementos de Kungfu Interno Taoista y la Técnica Alexander para conformar esta herramienta que define como pre-dancística.

La propuesta de “Acción Primitiva” consistió en encuentros de práctica e investigación –entre marzo y junio de 2023– que combinaban el trabajo corporal con la verbalización de las experiencias, mientras los participantes mantenían una especie de diario de escritura que servía de base para la posterior generación de informes individuales de cada encuentro. Se mantuvo un registro visual de cada reunión, de los momentos de diálogo y los de actividad y experimentación corporal generados a partir de preguntas, disparadores y propuestas puntuales, que se alternaban con la puesta en común de la experiencia de forma grupal y la entrega de los registros individuales escritos que se subían a un drive a lo largo de la semana posterior.

El presente análisis propone estudiar el efecto de las consignas y la interacción verbal en las clases como parte de la creación de un lenguaje compartido que se propone como un diálogo entre diversas artes y técnicas de movimiento para aportar herramientas en diversas etapas de procesos creativos y pedagógicos dentro y fuera de la escena. Se analizan los recursos verbales y no verbales según los desarrollos sobre el diálogo de Jakubinskij (2018) y Voloshinov (1992) y mediante el instrumento de análisis elaborado por Riestra (2019).

## Marco teórico

Las clases y la enseñanza suelen basarse en la premisa de que existe un lenguaje compartido entre estudiantes y, también, entre estudiantes y docentes. Por otra parte, también es común suponer que, a través de las clases, los estudiantes llegarán a comprender y operacionalizar (Riestra, 2005) los saberes que el docente propone, así como también las nociones básicas para poder expresarse de manera pertinente en el ámbito disciplinar que corresponda. Es por esto que el análisis de estas prácticas surgidas como proyecto de investigación resultan interesantes debido a que la propuesta es la de la construcción de un lenguaje común, que debe ser creado en la interacción y el diálogo de las clases –entramado de enunciados y movimientos– y el tejido a través de los intercambios escritos.

Es clave para esta propuesta situarse epistemológicamente desde una mirada cercana a la de Jakubinskij (2018) y Voloshinov (1992), quienes proponen que la significación y su comprensión se producen en contexto, en situación de diálogo concreto.

De acuerdo a lo planteado por Voloshinov (1992) la comunicación discursiva solo puede ser comprendida o explicada dentro del vínculo con una situación concreta y “el lenguaje es un proceso continuo de generación, llevado a cabo en la interacción discursiva social de los hablantes” (p. 157). Es por esto que resulta interesante analizar la producción de dicho lenguaje, en el ámbito específico de su generación y dentro de la trama discursiva. Para ello, y siguiendo la propuesta del mismo autor, la palabra es tomada tan solo como una de las formas –aunque sea la más importante– de la interacción discursiva.

El lenguaje de acción primitiva se aprende en el uso y situación concreta de diálogo (corporal y verbal) y la docente va construyendo masas aperceptivas a partir de lo que, en ese diálogo, va registrando como desarrollos reales o potenciales en relación con un desarrollo próximo mayor posible. En el mismo sentido, a partir de los postulados vigotskianos (Vigotsky, 1928/1998) sostenemos que los intercambios posteriores a las prácticas, así como los diarios de los participantes, evidencian la autorreflexividad que es posible en un momento posterior al significar que tiene lugar durante la clase y que serán analizados en otro trabajo.

En primer lugar, proponemos analizar las consignas de tareas, sus reformulaciones y sus efectos (Riestra, 2008 y 2020) a partir de los registros audiovisuales de las clases.

En segundo lugar, analizaremos el diálogo retomando la propuesta de Voloshinov (1992) y los desarrollos de Jakubinskij (2018), tomando como unidad mínima la réplica. A partir de ellos, nos proponemos analizar la generación de masas aperceptivas en el grupo de participantes. Para hacerlo, nos interesa registrar cuando son coincidentes, como cuando no lo son y evidencian los distintos sentidos que cada quien va construyendo.

En su crítica a las teorías objetivistas y a la filología lingüística, Voloshinov (1992) sostiene que aparece una teoría de la comprensión radicalmente falsa, que la concibe como pasiva y que “excluye, de antemano y por principio una respuesta activa” y sostiene que “la comprensión del lenguaje-discurso es inseparable de la necesidad de tomar posición activa respecto de lo que se dice y se comprende” (p. 117).

En el mismo sentido, Jakubinskij (2018) define el proceso de hablar como automatismo verbal. A diferencia de lo que sucede en los monólogos, sostiene que durante la interacción se producen réplicas en la mente del receptor mientras escucha al hablante. Es nuestra intención mostrar los momentos en que esta réplica es expresada, y también aquellos en que se manifiesta a partir de monosílabos, gestos, miradas, etc.

Por último, y en relación con la propuesta de “Acción Primitiva”, proponemos analizar las lenguas funcionales de los participantes como expresiones de los saberes que los hablantes ponen en obra al hablar. Si entendemos la competencia lingüística como el saber hablar en lenguas funcionales y seguimos el postulado de Coseriu (1984) que sostiene que las lenguas funcionales se realizan en cada punto del texto de un discurso, sostenemos que podemos reconocer indicios de las distintas lenguas funcionales que se realizan en simultáneo en un mismo discurso.

Nos proponemos analizar los distintos niveles de la lengua, demostrando que es posible, tal como sostiene Coseriu (1984), que un mismo discurso carezca de claridad en el plano elocucional, pero mantenga el sentido en el plano del saber expresivo y colabore, por tanto, en la generación de efectos a partir de las interacciones en clase.

En este último recorrido, creemos poder resaltar, a partir de Coseriu, la importancia del análisis de enunciados y diálogos en la situación concreta en que, como sostuvo Voloshinov, la palabra es el producto de las interrelaciones del hablante y el oyente, y que expresa sus relaciones dándoles forma desde el punto de vista del otro y de su colectividad. Esto nos permite retomar la centralidad

de la orientación de la palabra hacia el interlocutor como puente, territorio común que se actualiza en cada intercambio, entre participantes.

### **Metodología**

Retomamos para el análisis, las herramientas elaboradas por Riestra (2008 y 2020) para el análisis de las consignas de tareas y también para el análisis del diálogo (Jakubinskij, 2018) de las diferentes lenguas funcionales (Coseriu, 1992) o sociolectos (Jakubinskij, 2018) de los integrantes de estudiantes y docente. Para ello, también utilizaremos una reelaboración del instrumento creado por Riestra (2005) para poder analizar los estereotipos, elipsis, interrupciones y superposiciones en el discurso.

### **Análisis**

Para poder estudiar cómo se va construyendo una lengua compartida a partir de la interacción en clase, utilizaremos los datos de las clases registradas como “Largo2IMG\_3065”, “IMG\_3155”, “IMG\_3158”, “IMG\_3159”.

Utilizaremos, para ello, los instrumentos propuestos por Riestra (2017; 2018; 2019) que se reflejan en la Tabla 1.

**Tabla 1. Categorías para el análisis del diálogo en la clase (Fuente: Riestra 2017 y 2018)**

Habla dialogal automática (réplicas)	Masas aperceptivas (alumnos/profesores)	Consigna: un espacio verbal y mental
Se entienden según los supuestos (apercepciones)	No coincidencias naturalmente	Consigna: Decir para que hagan una tarea
Las nociones técnicas vs. el sentido común	Espacio a construir desde el profesor	Consigna: Situarse en la mente del otro/estudiante

Respecto de los momentos identificados en el diálogo de la clase, nos interesa focalizar en aquellos en que se evidencia el esfuerzo por construir masas aperceptivas coincidentes que contribuyan a generar un sociolecto (Jakubinskij, 2018), o que nos permitan analizar los distintos niveles de uso de la lengua de acuerdo a los postulados de Coseriu (1984).

La unidad de análisis propuesta es la réplica (Riestra, 2019) tanto de la docente hacia los estudiantes, como en sentido inverso. Estas réplicas pueden materializarse de maneras diversas, interrumpiendo o dando continuidad al diálogo. Por esto, también será relevante para nuestro análisis el registro de gestos, entonación o acciones que se generen y entendamos vinculadas a las réplicas.

Analizaremos como réplicas, algunos elementos lingüísticos en los enunciados de clase (sintaxis fragmentada, implícitos, enunciados inconclusos, estereotipos) que retomamos del análisis de Goicoechea y Bressán (2021), como se muestra en la tabla 2.

**Tabla 2: Categorías para el Análisis del Diálogo (fuente propia)**

Réplicas	Masas aperceptivas
Sintaxis fragmentada: elipsis, yuxtaposición, repetición	Coincidencia / No coincidencia
Implícitos	
Enunciados inconclusos	
Cambio paulatino de tema	
Estereotipos	
Entonación	

La consigna planteada en el encuentro analizado fue trabajar con espirales, concretamente: En parejas, una persona debía tomar el brazo de la otra –con el codo flexionado– y, esta última debía seguir la dirección de la espiral planteada por la dirección que la compañera le diera al brazo. El

siguiente análisis recoge parte de uno de los diálogos durante la práctica que presenta cómo, a través de las réplicas, se va ampliando o reformulando la consigna:

D: Cuando yo comenté –con (nombra a una alumna)– que ella estaba haciendo otra dirección, no era para decir “no lo hagás en otra dirección”. No es que hacer otra espiral (tuerce el brazo en una dirección), está mal...

E5: “Yo pensé que tenías que seguir la espiral que te estaban marcando...” (deja inconclusa la frase que complementa con una acción de retorcer las manos hacia una dirección como escurriendo el agua de un trapo).

D: **No**, solamente me llamó la atención... y parece que está bueno **notar** “ah, mirá yo te estoy dando esta espiral para... para... y en lugar de ir... de deshacer en la dirección de la espiral, busca la opuesta (acompaña con un movimiento torsionando el brazo como si eso transmitiera un movimiento al cuerpo) desde el cuerpo...”

A través de los gestos, en las réplicas que dan continuidad al diálogo, la docente se pone en lo que Riestra define como “situarse en la mente del otro”. Al responder, expone el proceso a través del cual busca construir masas aperceptivas para trabajar, retomando / repitiendo lo expresado por la estudiante. Este diálogo constituye una ampliación de la consigna definida como un “decir para que hagan”, pero no hubiera sido posible entender los efectos limitados de la consigna, sin el diálogo a través del cual se reconstruye el sentido de qué comprendieron las estudiantes. El diálogo continúa:

E5: ... **eso se podía** (afirmando el hallazgo).

D: **no**, no es que no se puede...

E5: (a la compañera) eso es lo que nosotras no...

Existe una confirmación de la comprensión, en un espacio construido a través de la palabra. La entonación del enunciado, es lo que completa el sentido de lo dicho dejando expuesto el proceso mental de la estudiante: se podía responder a la consigna de un modo distinto al que ellas lo habían comprendido en principio.

Por otra parte, en la réplica de la docente, hay una negación que funciona como afirmación, que solo puede ser comprendida en el contexto de esta interacción. A través de la **inconclusión de las frases** se construye el sentido general de lo enunciado. Podemos observarlo en las siguientes réplicas de distintos momentos de la clase:

E6: Y **eso**, al no estar, me parece... ir directo al movimiento de brazos... a mí me costó conectar... y siento que necesitaba un poco... son **cosas** que por ahí venimos investigando acá: cómo estar presentes, cómo estar en relación a otros... eh bueno, creo que **eso** por ahí condiciona, también te habilita... no?

Esas elipsis reflejan la suposición de que las demás estudiantes completarán el sentido de la frase que no termina de formular. Hay una rutina común, ese lenguaje que se va construyendo también va generando rituales, momentos que forman parte de “eso” a lo que hacen referencia. Hay otros momentos de la interacción donde se ve esta suposición de coincidencia en las masas aperceptivas por parte de las protagonistas del diálogo:

D: Podés cambiar de dirección con el cuerpo para salir de la situación. Lo importante es que en ese proceso ...

E3: Ella siga buscando....

D: estás buscando algo... o sea no es que te movés antes de que el brazo llegue a ese límite. El movimiento que hagas surge de la necesidad...

E5: ... de seguir moviendo

D: ... de darse lugar

E5: Ok, ok, dale

Otra vez, a través de las frases inconclusas que se van superponiendo en las réplicas se genera el sentido del diálogo. El sentido no está en la réplica docente ni en la contrarréplica de las estudiantes, sino en el entramado generado por esa interacción entre ambos. Hay un intento de formulación de una conclusión conjunta, una búsqueda de coincidencia en las masas aperceptivas que se van acercando, pero que no terminan –aún por lo menos aparentemente– de coincidir. La clausura del diálogo se da a través del “ok, ok, dale” que introduce otro momento de movimiento corporal como efecto de la consigna ampliada. Esos “ok” pueden ser entendidos como estereotipos verbales.

Encontramos otros estereotipos relacionados con el cuerpo, y que denotan la coincidencia en las masas aperceptivas:

D: Tu **centro**. Es tu **centro** más allá de tu intención con tus manos. Cómo se mueve tu **centro** en el espacio, en esta... en este tipo de contacto con el otro.

(se mueven, no hay diálogo ni hablan)

Tu **centro**. Tu **centro** también. ¡Eeeso!, desde el **centro** (siguen moviéndose sin hablar)

La repetición, el énfasis, y finalmente el “¡Eeeso!” reflejan la coincidencia en la percepción que puede haber sido construida en los encuentros anteriores o también ser parte de los puntos en que coinciden las distintas lenguas funcionales puestas en juego en este espacio.

Respecto de los niveles de análisis de la lengua que plantea Coseriu (1984):

D: A veces, por ahí escucho algo que dicen y yo lo explico, y lo acabás de explicar vos. Y me doy cuenta que estoy haciendo **eso** y nada... que sepan que estoy en el proceso de integrar **eso**, que ya dijeron, en todo lo otro, ¿no? no, **pero no que no registro** que ya me lo dijeron (risas generales)

E1: también me pasa cuando explico que es “**ahh... eso...**”

D: **Claaaro**, decirlo... Así que bueno, paciencia... con mi proceso...

E2: No, pero está buenísimo porque también es, es volver a escucharse uno, y reafirmar –o repensar– la perspectiva que también estaba teniendo uno, de “esto”, ¿no? “cómo pongo en palabras...?”. Es muy difícil poder poner en palabras lo que uno siente, lo que uno experimenta (hay expresiones de que los demás coinciden con eso que está diciendo... asienten con la cabeza, hacen ajam...)

En este fragmento de diálogo podemos observar cómo se mezclan niveles de lengua. El diálogo tiene como objeto al diálogo mismo, se está hablando sobre la construcción conjunta de sentido y, en ese plano, tiene la función de designación, pero en referencia a lo metadiscursivo, que en este caso se convierte en extralingüístico. Hay claridad en el uso del saber del “hablar en general”, en el nivel del saber elocucional, que permite que haya comprensión. Por ejemplo, cuando la docente dice “Y me doy cuenta que estoy haciendo **eso** y nada... que sepan que estoy en el proceso de integrar **eso**, (...)” refiriéndose a la repetición de lo dicho, aquello que los participantes dicen y ella retoma o repite. Y también conciencia respecto de la dificultad que el poner en práctica esa posibilidad de hablar, demanda “Es muy difícil poder poner en palabras lo que uno siente, lo que uno experimenta”.

Por otra parte, hay un segundo nivel en juego que es el del discurso y que habilita el significado a pesar de –o gracias a– las elipsis y las frases sin terminar. Es donde se evidencia que hay puntos de encuentro, a pesar de las distintas lenguas funcionales cuando asienten o coinciden con lo dicho ante los “esto” “eso” enunciados. Y también hay un tercer plano que corresponde al de la expresividad y que, contextualizado, permite comprender el sentido general del diálogo que está teniendo lugar.

Hay otros momentos de diálogo en que este último nivel se observa con mayor claridad:

D: Yo practico sola hace muchos años (...) ¿cómo entrás? A veces nos olvidamos –eso es otra cosa, ¿no?– que cuando empezás, entrás. Pero hay que empezar, tenés que confiar en eso... Cuando salís, entrás. Cuando te quedaste en la cama, entrás en una.

O, también en:

V: cuando hay un **otro** en contacto, se generan espacios nuevos... de eso se trata... uno siempre **entra, está en su propia percepción**.. eso es habitual, siempre (las demás estudiantes que no están en el diálogo, escriben en sus libretas).

“Otro” es correcto y tiene sentido dentro del contexto de la interacción que está teniendo lugar si tomamos en cuenta el nivel expresivo, pero no analizado desde los otros niveles. Al igual que lo que sucede con las afirmaciones acerca de que uno entra en su propia percepción, que -por lo que sucede en el espacio de la clase, es tomado como con sentido y relevante porque las estudiantes toman nota sobre lo que está exponiendo la docente.

Lo expuesto confirma lo propuesto por Voloshinov quien sostiene que por fuera del contexto donde las palabras generan el medio ambiente no podemos comprender el sentido del diálogo. No parece haber claridad ni congruencia en el nivel del hablar ni tampoco significación que evidencie un saber idiomático: parece haber incoherencia y, si descontextualizamos, no hay posibilidad de comprensión. Solo es posible la comprensión de lo dicho teniendo en cuenta el nivel del saber expresivo, donde cobra sentido.

## **Resultados**

Si coincidimos con Riestra (2021) en que “**saber hablar** según la tradición de una comunidad es la base del concepto de **actividad de lenguaje** coseriana y, en consecuencia, es concebido el **lenguaje como universal humano**” (p. 33), la propuesta de Acción Primitiva que propone buscar lo primitivo del lenguaje del movimiento, concluiremos que eso primitivo se refleja en la universalidad del hombre como “ser hablante” que define Coseriu.

La co-creación del lenguaje de la pedagogía del movimiento fue desarrollada a través del diálogo en torno a las consignas de tareas y también en el habla dialogal automática. De esa manera, los procesos de significación están intrínsecamente relacionados tanto con los efectos de las consignas de tareas como con las réplicas implicadas en los diálogos.

Los gestos, las miradas, los silencios, la entonación complementan el “decir para que hagan” y también reflejan la coincidencia –o no– de masas aperceptivas en distintos momentos del diálogo. Esto se evidencia en la continuidad de la acción, la necesidad de reformulación o la discontinuidad del efecto vinculado a la consigna propuesta.

La repetición de la réplica funciona como contrarréplica que facilita la comprensión, complementada por los gestos y los silencios.

El sentido no está en la réplica docente ni en la contrarréplica de las estudiantes, sino en el entramado generado por esa interacción entre ambos. Hay un intento de formulación de una conclusión conjunta, una búsqueda de coincidencia en las masas aperceptivas que se van acercando, pero que no terminan -aún por lo menos aparentemente- de coincidir.

El espacio de práctica e investigación de Acción Primitiva funcionó también como un ambiente creado a través de enunciados. Esto se refleja en los diálogos en los que el sentido fue creado a partir de las frases inconclusas y el intercalado de réplicas.

Desde la propuesta de Coseriu (1984), podríamos concluir que el nivel de la expresión es el que mejor refleja la existencia de masas aperceptivas coincidentes. La comprensión de lo dicho en puntos de coincidencia de las diversas lenguas funcionales se realiza teniendo en cuenta el nivel del saber expresivo, donde cobra sentido. Sostenemos lo anterior ya que no parece haber claridad ni congruencia en el nivel del hablar ni tampoco significación que evidencie un saber idiomático: parece haber incoherencia y descontextualización, y en otros niveles, no hay posibilidad de comprensión.

### **Bibliografía**

Coseriu, E. (1984). Fundamentos y tareas de la lingüística integral. Actas del *Segundo Congreso Nacional de Lingüística*. San Juan (Argentina), vol. 1, 1984, p. 37-53.

Goicoechea y Bressán (2021). Análisis del diálogo de una clase de Educación Física de Educación Inicial. En *Actas 14º Congreso Argentino y 9º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Disponible en <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/>

Jakubinskij, L. (2018). *Sobre el habla dialogal*. Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

- Riestra, D. (2005). Una metodología de investigación en Didáctica de la Lengua: La consigna y la actividad como unidad de análisis. En *IVº Jornadas de Desarrollo Humano y Educación*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Universidad de Alcalá.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Miño & Dávila.
- Riestra, D. (2010). *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Miño & Dávila.
- Riestra, D. (2017). La concepción del diálogo de los rusos desde la perspectiva interaccionista socio-discursiva. *Veredas*, 21(3). DOI:10.34019/1982-2243.2017.v21.27991
- Riestra, D. (2018). La interacción en la clase de lengua y literatura: análisis del diálogo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 167-179. Recuperado el 05 de octubre de 2023, [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2362-33492018000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2362-33492018000100009&lng=es&tlng=es).
- Riestra, Dora (2019). El diálogo y el plurilingüismo en el aula. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(1): 71-84. doi.org/10.5354/2452-5855.2019.55635
- Riestra, D (2022). Coseriu, un hacedor de epistemología del lenguaje humano. *Eutomia*; 1 (30); 28-46. DOI:10.51359/1982-6850.2021.252137
- Vigotski, L. (1928/1998). *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Almagesto.
- Vygotski, L. y Luria, A. (1930/2007). La función de los signos en el desarrollo de los procesos psíquicos superiores. En *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Infancia & Aprendizaje.
- Voloshinov, N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza Editorial.



# Actividades de lectura para la escritura de proyectos de investigación en la Licenciatura de Enfermería.

## Análisis del diálogo en el nivel superior

María Victoria Goicoechea-Gaona

mariavictoria.goicoechea@crub.uncoma.edu.ar

Juana Lorena Bressán

juanabressan@gmail.com

Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue (San Carlos de Bariloche, Argentina)

### **Introducción**

Nos interesa mostrar y estudiar los procesos de mediación formativa en el contexto áulico de las clases de la carrera de Enfermería del Centro Regional Universitario Bariloche-UNCo, concretamente lo desarrollado en la materia Fundamentos de la Investigación en Enfermería corresponde al Primer Ciclo de la carrera. El objetivo final de la asignatura es que cada estudiante pueda escribir su propio texto correspondiente al género textual proyecto de investigación.

Para ello hemos seleccionado las porciones de texto de las clases en las que predomina la interacción entre la docente y las alumnas porque en el intercambio verbal, en cada réplica del diálogo, se puede observar la mediación docente y los procesos del alumnado para comprender y significar. Es decir, es posible observar las significaciones que la docente quiere transmitir y las distintas significaciones que las estudiantes van construyendo. Al respecto, consideramos que se trata de un proceso doble: la construcción colectiva, es decir, las significaciones que se concretan en el tiempo de la clase y que algunos estudiantes logran internalizar, y la significación propia que cada uno alcanza.

## **Marco teórico**

Partimos de los postulados sobre el diálogo desarrollados por Jakubinskij (2018) para quien cada verdadera comprensión es activa y sirve de germen a una respuesta. El carácter activo se manifiesta en el comentario y en la preparación de la contrarréplica. De ese modo, Jakubinskij se refiere al aspecto perceptivo de los enunciados.

El enunciado es el resultado de la actividad común del locutor y del interlocutor, en otras palabras, del fenómeno de la percepción (aspecto perceptivo). Es decir, de la propiedad de anticipación de respuesta que cada enunciado supone, de la respuesta interna que implica y del papel de las frases cliché o frases hechas, denominadas estereotipos verbales por Jakubinskij (2018). En consecuencia, el proceso de la apercepción está íntimamente relacionado con la experiencia del interlocutor (los saberes compartidos por los interlocutores) y con el contenido psíquico del interlocutor en el momento de la apercepción (Jakubinskij, en Ivanova, 2010). En palabras de Riestra (2017, p. 26), concebimos “el concepto de masas aperceptivas como predisposición, sentido previo o, según Voloshinov, el medio ambiente creado por enunciados.”

Jakubinskij pone en evidencia el vínculo entre lo global y lo único al mostrar que cada réplica está determinada tanto por un pensamiento global, una estrategia general de un interlocutor, como por el contenido de la réplica anterior de su interlocutor (Jakubinskij, 2018).

Los humanos conceptualizamos a través de lo que decimos: de las significaciones; para ello contamos con las lenguas y nuestra capacidad de lenguaje. Las lenguas son tecnologías, construcciones históricas (Coseriu, 1991) y culturales que se aprenden en el uso en diferentes ámbitos. Dado que cada esfera de la comunicación cuenta con usos muy específicos que es necesario enseñar, nos encontramos ante un aspecto que hay que trabajar en las aulas: las significaciones. Entendemos la significación como producto de la actividad verbal y mental. Toda actividad (Leóntiev, 1983) se orienta hacia un fin y se realiza mediante la ejecución de acciones. El agente, quien realiza acciones mentales y verbales, tiene conciencia del logro de la finalidad (meta) pretendida, es decir es consciente de si logra o no la comprensión.

## Metodología para el análisis del diálogo

Para estudiar cómo la docente trabaja la formulación (vocabulario y sintaxis) de enunciados (conceptualización) que realizan los estudiantes y las estrategias que implementa para orientar los razonamientos de los alumnos, realizamos el análisis del diálogo en la interacción de la clase.

Para ello, nos hemos permitido reelaborar los instrumentos de análisis propuestos por Riestra (2017, 2019) como se observa en la siguiente tabla:

**Tabla 1: Categorías para el análisis del diálogo en la clase**

Habla dialogal automático (réplicas)	Masas aperceptivas (alumnos/profesores)	Consigna: un espacio verbal y mental
Se entienden según los supuestos (apercepciones)	No coincidencias naturalmente	Consigna: Decir para que hagan una tarea
Las nociones técnicas vs. el sentido común	Espacio a construir desde el profesor	Consigna: Situarse en la mente del otro/estudiante

Fuente: Riestra (2017 y 2018).

Como se desprende de la tabla 1, la autora identifica dos momentos en el diálogo de la clase: el del habla dialogal automática y el de la consigna de tareas, y establece la réplica como unidad de análisis. Todo ello con el fin de lograr comprender el papel que tienen ambos momentos, a través de los tipos de habla que implican: dialogal automática y monologal artificial y compleja (Jakubinskij, 2018), en la construcción de las masas aperceptivas.

En efecto, del conjunto de enunciados que constituye el texto de las clases observadas, seleccionamos los segmentos del diálogo que surgen en torno a las consignas. En ellos analizamos la coincidencia o no de las masas aperceptivas, y el procedimiento por el cual la docente trata que construir significaciones en el espacio de la consigna (particularmente en las reformulaciones de la consigna que surgen en el momento de la clase en función de las intervenciones del alumnado: silencios, preguntas, etc.)

Cabe aclarar que en nuestro marco teórico -interaccionismo sociodiscursivo-, la consigna es el enunciado mediante el cual los docentes formulan la tarea, (consigna en sentido estricto, según

Riestra 2008). Enunciado a partir del cual, y sobre todo en función del actuar de los estudiantes, surge la reformulación de la consigna que Riestra denomina consigna en sentido amplio.

En suma, la metodología de análisis consiste en identificar el conjunto de las réplicas, producto de las intervenciones verbales de la docente y del alumnado, para estudiar si la docente y los alumnos comparten significaciones, si se logra la comprensión en el aula y cómo se construye.

### **Análisis**

Se ha decidido analizar el registro del práctico realizado en la clase identificada como *FIE 24 agosto 2022 Tema pregunta problema m4a* que consistió en una actividad de lectura.

En esta ocasión se presenta, únicamente, el análisis de las situaciones de no coincidencia entre las masas aperceptivas documentadas. Por una cuestión de extensión, los análisis de coincidencia serán reflejados en otro trabajo.

### **Discusión**

Ante la consigna: “¿Cuál fue el tema de la investigación?” (que la docente repite tres veces), la primera reacción (réplica) del alumnado es el silencio. Por lo tanto, se documenta una ruptura en el diálogo producto de la falta de comprensión.

Debido a la insistencia de la docente, tres alumnas comparten y leen lo que elaboraron. Sus réplicas muestran duda sobre el contenido de sus enunciados, por lo que se puede afirmar que son conscientes de la acción que realizan al formular el tema y de los efectos de sus enunciados (análisis de la actividad). Concretamente, una de ellas lo formula mediante un interrogante “A2: ¿El cuidado individual a las gestantes? ¿A las adolescentes?”, modo en que manifiesta tanto la duda respecto a la comprensión del texto leído como la certeza de que, de haberlo comprendido, no debe estar correctamente formulado. Lo mismo le sucede a la tercera alumna: “A3: ... me queda la duda...pero como tema puse: Teoría de los seres humanos unitarios en adolescentes gestantes a través de la búsqueda ... en Bogotá en el año 2017”.

Las intervenciones de las alumnas guían a la docente para reformular la consigna: “D: ¿Qué cosa de la teoría? Vamos a hacerlo más concreto.” Se observa que en esta réplica aparece un término propio

del habla dialogal automática, la palabra “cosa” en contraste con las nociones técnicas: “tema de la investigación”, “la teoría”, “la aplicación de cuidado armónico de...”

Se documenta tanto la interacción generada por la docente para lograr la coincidencia en las masas aperceptivas como el proceso que realizan las estudiantes:

A2: Nosotras pusimos “Cuidado armónico en las adolescentes gestantes de Bogotá en el año 2017, basado en la teoría de Martha Rogers”

A2: Como lo mismo, pero....

A2: **Como que, dentro de la teoría, la parte** del cuidado armónico de las adolescentes...

A medida que avanza la clase y para que el alumnado formule y reformule verbalmente lo que ha comprendido y, de ese modo, muestre el grado de conceptualización que va alcanzado, la docente insiste: “Entonces, ¿alguien que lo quiera **formular completo**?”. Consideramos que esas palabras (ampliación de consigna) constituyen el espacio categorizado como “Decir para que hagan la tarea” y es el resultado de “Situarse en la mente del otro”. El análisis, también, muestra que los términos “cosa”, “completo”, “concreto” (“hacerlo más concreto”) y “parte” (“falta una parte” y “agregar la parte de la teoría”) pueden considerarse marcas del habla dialogal, y constituyen una forma de didactizar las nociones técnicas. Además, en boca del alumnado, son la muestra de que se va comprendiendo lo que se plantea en clase.

A1: La aplicación del cuidado armónico en las adolescentes gestantes de Bogotá en el año 2017...

D: Bueno, **falta una parte**...

A2: El cuidado armónico...aplicación de la teoría...

A1: Ahí podríamos agregar la parte de la teoría...

D: **Claro, es aplicación de la... o...del cuidado armónico** basado en la teoría de Marta Rogers a adolescentes.... **Ese sería como el tema de la investigación**

Por lo tanto, el análisis muestra que el tono propio del habla automática dialogal se articula con las nociones técnicas objeto de la clase (tema, hipótesis, objetivos, pregunta de investigación) y con los contenidos desarrollados en los textos universitarios (teoría, aplicación, cuidado armónico, etc.)

El habla automática contribuye a la comprensión, que puede ser lograda, más allá de los enunciados en sí, gracias las funciones que Jakubinskij denomina estereotipos. En el contexto amplio de la clase, se documentan frases incompletas que aluden a momentos anteriores a través de los cuales

podría deducirse lo faltante para las formulaciones completas. Este hecho, sumado a cierto nivel de comunidad en las masas aperceptivas dado por los encuentros anteriores, posibilita la conclusión del tema. (V. Tabla 2 Análisis de las masas aperceptivas)

A continuación, a partir de la identificación de distintos momentos en que hubo / no hubo coincidencia en las masas aperceptivas entre docente y estudiantes, intentaremos exponer los efectos de las réplicas respecto de las consignas cuyos objetivos eran la identificación de la pregunta- problema y la hipótesis de los textos.

Se evidencia la relación entre los enunciados de docente y estudiantes que posibilita la construcción colectiva de sentidos en el diálogo entrelazado con entimemas y silencios al retomar oralmente la consigna escrita “**¿Cuál sería la pregunta que se hace este texto del reiki?**”.

A1: Si aporta beneficios...

D: No, eso no es una pregunta... “si aporta beneficios” no es una pregunta... Formúlenme bien la pregunta

(murmullos)

D: (Docente retomando algo que se escucha en el murmullo) ¿qué efectos experimentan...

A1: Si aporta beneficios al bienestar subjetivo a las personas que usan esta terapia...

D: ... ¿beneficios o bienestar subjetivo...?

A1: Ahí en realidad pensamos si era beneficioso o si aporta bienestar...

Sin embargo, los estereotipos conceptuales, conocimientos sobre los que suponemos coincidencia, y la necesidad de reformulación de la consigna evidencian que, si bien hay un diálogo, no hay una base de saberes (contexto comunicacional y conceptos y nociones técnicas operacionalizados) compartidos y asentados en los alumnos como para que puedan comprender qué se espera que respondan. Esto lleva a la reformulación de la consigna que es reemplazada por: “**¿Cómo podemos encontrar rápidamente la pregunta mirando el texto?**” y posibilita ampliar la consigna hasta volver a retomar la original:

D: ¿Cómo podemos encontrar rápidamente la pregunta mirando el texto?

A1: En la conclusión...

A2: En el objetivo...

D: **Con el objetivo.** ¿Por qué? Porque el objetivo y la pregunta son básicamente lo mismo, pero cambian en que antepongo una acción, ¿sí? Un verbo en infinitivo... Entonces, el objetivo de este trabajo dice: “Evaluar el efecto del reiki en el bienestar subjetivo de las personas que buscan esta terapia”. **¿Cómo podría ser la pregunta que se formula?**

Respecto de esta misma consigna, se vuelve a evidenciar la dificultad de la docente para reconocer la falta de operacionalización de conceptos vinculados a la formulación de una pregunta- problema.

A1: Claro, nosotros, la pregunta cuando la formulamos tratando de basarnos en lo que habíamos visto la clase pasada (...)

D: Perfecto y ¿cómo hicieron?

A1: Pasa que... bueno, lo leo y después me dirán. Es si el reiki brinda un bienestar en las personas mayores de 18 años de Río de Janeiro (sigue hablando completando información, pero se escucha muy bajo)

D: Bueno... hay un detalle ahí...porque digo: **¿cómo sabés vos si brinda o no un beneficio?**

A1: **Brindará... jajaja**

D: No, pero no sabés tampoco vos si brinda o no un beneficio... porque dice beneficio... acá dice bienestar subjetivo. Entonces, no es si brinda o no un bienestar. Es si esa persona percibe que recibe un bienestar. ¿Se entiende? No es lo mismo decir si el reiki les hace bien o no, que si ellos sienten que el reiki les hace bien. Entonces, es similar a lo que vos decís, **pero la pregunta tiene que ser... de vuelta** (dándoles la voz) Lo hiciste, lo hicieron muy bien...

A1: **Cómo si el reiki brindará bienestar...**

D: **No...**

Se observa, una vez más, la duda y dificultad para conceptualizar. La estudiante, en su esfuerzo por continuar el diálogo, cambia el tiempo verbal como si la solución consistiera en el sentido de probabilidad que aporta la forma verbal de futuro. Es evidente que se trata de un problema relacionado con la lengua que la estudiante identifica, pero no puede resolver. Debería intentar establecer quién es el agente – si el reiki o las personas-, ya que de ello depende la elección del término a emplear: “brinda” o “percibe”. Es una cuestión de precisión léxica que denota su falta de operacionalización de las nociones técnicas involucradas (del concepto de “variable” en la pregunta-problema específicamente). Efectivamente, entonces, el diálogo se ha basado en un malentendido.

Lo mismo sucede con la consigna que propone encontrar la hipótesis de los textos analizados.

D: (...) ¿Tiene hipótesis, no tiene hipótesis?

A1: No tenía explícita

A2: ¿Dónde se busca la hipótesis?

A1: Nosotros habíamos puesto, como es una revisión, pusimos que existe evidencia del cuidado armónico de la teoría (baja la voz y sigue leyendo, pero más bajo)

D: ¿Eso es una hipótesis? (ruido, risita)

El silencio, el murmullo, las risas son efectos indicadores de que el diálogo no está funcionando. Al pensar las consignas, la docente dio por supuesta la comprensión de las nociones técnicas trabajadas en clases anteriores. Sin embargo, debió reformular la consigna para poder restituir la comprensión:

D: ¿Qué piensan que se plantea, o qué piensan que creen los investigadores o investigadoras cuando se ponen a buscar información sobre la teoría de seres unitarios de Rogers y la aplicación en gestantes...?, ¿qué piensan?

Los malentendidos se reflejan también en la presencia de estereotipos a los que recurren tanto estudiantes como docente.

A1: Claro, nosotros, la pregunta cuando la formulamos tratando de basarnos en lo que habíamos visto la clase pasada (...)

D: Perfecto y ¿cómo hicieron?

En el contexto de la interacción, el “perfecto” puede entenderse como una clausura del diálogo en el sentido propuesto por las estudiantes. La pregunta “¿Cómo hicieron?” indica hacia donde se abre la comunicación teniendo como objetivo la formulación de la pregunta y no la revisión de los saberes adquiridos /operacionalizados durante la clase anterior.

En la tabla 2, se puede observar el uso de otro estereotipo verbal o frase cliché en el sentido de Jakubinskij:

D: Claro... y podríamos decir “del cuidado armónico basado en la teoría de seres unitarios de Marta Rogers bla bla bla bla bla”, ¿sí? ¿Tiene lógica? (algunas voces de alumnos responden que sí)

Tanto el “claro”, al igual que el “Perfecto” del ejemplo anterior, como el “bla bla bla” son frases clichés o estereotipos verbales. El último, en el sentido de que se da por sentada la continuidad del enunciado, aunque no se formule verbalmente su contenido. Al reemplazar el contenido del enunciado completo por “bla bla bla” la docente supone haber logrado una coincidencia en las masas aperceptivas construidas a lo largo de la clase, como para poder eludir la formulación completa.

Otro ejemplo de clausura de diálogo por parte de una estudiante es el siguiente, que puede leerse completo en la tabla 3 en el Anexo:

D: Y entendiste eso de cuál es el efecto que genera... No es el efecto que genera, sino cuál es la percepción del efecto que genera en todo caso...

A4: Claro.

Consideramos que la réplica “Claro” es un estereotipo verbal con el que se da por finalizado el diálogo. Refuerza nuestra interpretación haber observado que la estudiante no participó voluntariamente del diálogo de la clase, sino por indicación de la docente.

Por último, y retomando la noción de Voloshinov de que la palabra es el medio ambiente creado por enunciados, el uso de “entonces” como estereotipo verbal, solo es posible en el contexto de esta clase:

A ver: ¿cuál sería la variable, o las variables...? ¿Qué sería lo que quieren investigar?

A1: los beneficios de usar la teoría de Rogers

D: Entonces...

A1: Cuáles son los beneficios de usar la teoría de Rogers...

El “entonces” acompañado de la entonación y un silencio que obliga la participación de la estudiante interpelada es un estereotipo posibilitado por el conocimiento de la dinámica de la clase por parte de ambas partes (estudiante- docente) y que asume el germen de la contrarréplica a partir del silencio voluntario de la docente. La docente supone que, en esta interacción, la formulación completa del enunciado puede ser lograda sin tener que replicar más que con conectores que puedan dar a entender si el sentido en que avanzan las réplicas de la estudiante es correcto.

En síntesis, el análisis evidencia diferentes causas de las dificultades para la comunicación-comprensión en el aula. En primer lugar, nos referimos a las relacionadas con la precisión léxica de palabras de uso coloquial: beneficio-bienestar (subjetivo), brindar, percibir, etc. Son palabras del habla cotidiana que, en un texto propio de un área de conocimiento, Enfermería, adquieren sentidos específicos y desconocidos para el alumnado (por ejemplo, bienestar subjetivo) y se constituyen en términos técnicos.

En segundo lugar, la dificultad atañe a los contenidos específicos de la materia Fundamentos de la Investigación en Enfermería y también obstaculizan la conceptualización al momento de formular tema, pregunta problema o hipótesis de investigación. Se trata de nociones técnicas específicas del campo de la metodología de investigación.

En tercer lugar, los supuestos, malentendidos, estereotipos y el habla por alusiones, aunque en ocasiones se muestran como facilitadores del diálogo, ya que se convierten en herramientas para enseñar y aprender a través de la interacción de manera dinámica, también detonan las marcas más fuertes de momentos en que se pierde la posibilidad de compartir significaciones. Cuando la falta de coincidencia en las masas aperceptivas se hace más evidente es en los momentos en los que el diálogo se rompe y la docente debe recurrir a nombrar estudiantes y reiterar las consignas varias veces entre silencios, risas o murmullos, dejando latente la obligación de la réplica.

Las posibilidades se abren al analizar el diálogo en el aula de clase si se analizan esos momentos en que la comunicación se suspende y requiere una reformulación, ampliación o cambio de consigna.

## **Conclusión**

Si bien la no coincidencia en las masas aperceptivas ha sido expuesta y analizada en esta comunicación, el registro de la clase compartido, también, muestra la mediación docente: las explicaciones y los ejemplos con los que se enseña, y los avances de algunas alumnas.

El análisis evidencia el proceso que realizan las estudiantes para internalizar los conceptos y contenidos específicos de la materia, y las dificultades para conceptualizar. Las dificultades residen, en primer término, en la complejidad de las nociones técnicas objeto de la clase y, por lo tanto, en la complejidad del proceso o razonamiento que la actividad de lectura requiere para comprender los textos universitarios. En segundo lugar, en la dificultad para convertir el pensamiento (lenguaje interior, lenguaje predicativo) en lenguaje desplegado, es decir en la formulación precisa y completa del tema, de la pregunta de la investigación o de la hipótesis. Posible, únicamente si se han comprendido los contenidos de la clase y el sentido de los textos leídos.

Dado que los humanos conceptualizamos a través de las palabras, de las significaciones que producimos cuando leemos y/o cuando hablamos o escribimos, las clases muestran el trabajo de la docente para que los estudiantes expongan el contenido fundamental del texto leído y la importancia

de la operacionalización de la jerga técnica, así como de los usos de la lengua en las actividades de lectura para lograr el funcionamiento de la comprensión a través del diálogo.

Es preciso señalar que la docente no acepta la simple enumeración o descripción de los elementos ni una formulación incompleta, busca la precisión sin “perdersse en los detalles”, es decir haciendo abstracción, conceptualizando. Para ello ha de poner en juego los conocimientos generales que se posee sobre el tema y el conocimiento técnico-científico recién adquirido mediante el estudio (actividad de lectura).

### **Bibliografía**

Bronckart, J.- P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Coseriu, Eugenio (1991). *El hombre y su lenguaje*. Gredos.

Ivanova, I. (2010). El diálogo en la lingüística soviética de los años 1920-1930. En D. Riestra (Comp.) *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados* (pp. 45-71). Miño y Dávila.

Jakubinskij, Lev (2018). *Sobre el habla dialogal*. Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Akal

Riestra, D. (2010). *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Miño & Dávila.

Riestra, D. (2019). El diálogo y el plurilingüismo en el aula. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(1), 71-84.

Riestra, D. (2018). La interacción en la clase de lengua y literatura: análisis del diálogo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 167-179. Recuperado el 05 de octubre de 2023, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2362-33492018000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2362-33492018000100009&lng=es&tlng=es).

Riestra, D. (2017). La concepción del diálogo de los rusos desde la perspectiva interaccionista socio-discursiva. *Veredas*, 21(3).

Voloshinov, N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza Editorial.

## Anexos

Tabla 2 Análisis de las masas aperceptivas

<p>Apercepciones coincidentes</p>	<p>D: (...) Entonces: ¿Alguien que lo quiera formular completo?</p> <p>A1: La aplicación del cuidado armónico en las adolescentes gestantes de Bogotá en el año 2017...</p> <p>D: Bueno, falta una parte...</p> <p>A2: El cuidado armónico... aplicación de la teoría...</p> <p>A1: Ahí podríamos agregar la parte de la teoría...</p> <p>D: Claro, es aplicación de la o... del cuidado armónico basado en la teoría de Marta Rogers a adolescentes... Ese sería como el tema de la investigación</p>	<p>Entonces, con todo esto tenemos que armar una pregunta que replique el objetivo de la investigación, que era, entonces, ¿cuál? (en voz un poco más baja) Traten de armarlo</p> <p>A1: ¿Cuál es el resultado de la aplicación del cuidado armónico en adolescentes gestantes, en 2017 en Bogotá?</p> <p>D: <b>Claro...</b> y podríamos decir “del cuidado armónico basado en la teoría de seres unitarios de Marta Rogers <b>bla bla bla bla bla</b>”, ¿sí? ¿Tiene lógica?</p> <p>(algunas voces de alumnos responden que “sí”)</p> <p>D: ¿Sí? Buenísimo...</p>	<p>¿Se acuerdan que eran las hipótesis?</p> <p>As: Sí</p> <p>D: ¿A ver?</p> <p>Aa: Eran posibles respuestas al problema que se planteaba</p> <p>D: Muy bien. ¿Con qué lo podrían comparar en términos de atención en enfermería? Aa2: Diagnóstico. (1.54.20)</p> <p>D: Un diagnóstico ¿sí? Los diagnósticos son hipótesis.</p>
-----------------------------------	--	---	--

<p>Apercepciones no coincidentes</p>	<p>A1: Si aporta beneficios...</p> <p>D: No, eso no es una pregunta... “si aporta beneficios” no es una pregunta... Formúlenme bien la pregunta (murmullos)</p>	<p>D: Bueno... hay un detalle ahí... porque digo: ¿cómo sabés vos si brinda o no un beneficio?</p> <p>A1: Brindará... jajaja</p> <p>D: No, pero no sabés tampoco vos si brinda o no un beneficio... porque dice beneficio... acá dice bienestar subjetivo. Entonces, no es si brinda o no un bienestar. Es si esa persona percibe que recibe un bienestar. ¿Se entiende? No es lo mismo decir si el reiki les hace bien o no, que si ellos sienten que el reiki les hace bien. Entonces, es similar a lo que vos decís, pero la pregunta tiene que ser... de vuelta... (dándoles la voz), lo hiciste, lo hicieron muy bien...</p> <p>A1: Cómo si el reiki brindará bienestar...</p> <p>D: No...</p>	<p>D: (...) ¿Tiene hipótesis, no tiene hipótesis?</p> <p>A1: No tenía explícita</p> <p>A2: ¿Dónde se busca la hipótesis?</p> <p>A1: Nosotros habíamos puesto, como es una revisión, pusimos que existe evidencia del cuidado armónico de la teoría (baja la voz y sigue leyendo pero más bajo)</p> <p>D: ¿Eso es una hipótesis? (ruido, risita)</p>
--------------------------------------	---	---	---

Tabla 3: Análisis. La Pregunta de investigación

RÉPLICAS	DOCENTE	ESTUDIANTES	
Sobreentendido	D: ¿Sí? ¿Y del otro?	Silencio	
Consigna	¿Cuál es el tema? (silencio de los alumnos) ¿Cuál es el tema de la investigación? (silencio)  ¿Sí?	Silencio de los alumnos silencio. A1: Los efectos del reiki sobre el bienestar subjetivo... de las personas	
Rélicas: Consigna, Noción técnica (pregunta)	Si, está bien. ¿Cuál sería la <b>pregunta</b> que se hace este texto del reiki?	A1: Si aporta beneficios...	
Rélicas	D: No, eso no es una pregunta... “Si aporta beneficios” no es una pregunta... Formúlenme bien la pregunta	(murmullos) A1: ¿Si aporta beneficios al bienestar subjetivo a las personas que usan esta terapia?	
Rélicas: para la precisión léxica	¿...beneficios o bienestar subjetivo..?	A1: ahí en realidad pensamos si era beneficios o si aporta bienestar...	<i>Refleja la mente de las Aas. Refleja un error de comprensión del texto leído y dificultad para formular lo que pide (para conceptualizar), no hay coincidencia masas</i>
Rélicas: Ampliación de la consigna	¿Cómo podemos encontrar rápidamente la pregunta mirando el texto?	A1: En la conclusión... A2: En el objetivo...	La ampliación de la consigna supone la <b>ruptura en el Diálogo</b> , no hay coincidencia masa. Es cambio, un salto a otra cosa para tratar de lograr que formulen la pregunta de investigación

<p>Réplicas: Explicación (nociones técnicas)</p>	<p>Con el objetivo. ¿Por qué? Porque <b>el objetivo</b> y a <b>pregunta</b> son básicamente lo mismo, pero cambian en que antepongo una acción, ¿sí? Un <b>verbo en infinitivo...</b> Entonces, el objetivo de este trabajo dice: “Evaluar el efecto del reiki en el bienestar subjetivo de las personas que buscan esta terapia”. ¿Cómo podría ser la pregunta que se formula?</p>		
<p>Réplicas: Repite la consigna</p>	<p>¿Cómo podría ser la pregunta que se formula?</p>	<p>A1: Nosotros pusimos ¿Cuál es el efecto del reiki sobre el bienestar subjetivo” ... <b>Sí, sí falta...completo hasta el final...</b></p>	<p><i>(habla automática. Incompleto, inacabado el enunciado. Noción sentido común: completo)</i></p>
<p><b>Réplicas:</b> <b>Coincidencia en las masas aperceptivas</b> porque la docente sigue el enunciado de A1 y lo completa</p>	<p>Completo: ...de las personas que buscan esta terapia... Y, específicamente, si lo queremos hacer bien, bien, bien -que en Fundamentos lo hacemos un poquito más corto, pero lo van a ver la clase que viene también- en realidad en la pregunta tendrían que <b>especificar</b>, porque, digo: ¿es lo mismo evaluar el efecto del reiki en el bienestar subjetivo en personas de la China, la India, el Hospital Privado, el Regional, en una terapia de yoga o en...?, ¿es lo mismo o no? Entonces: ¿En quiénes vamos a evaluar el bienestar subjetivo? ¿En qué momento? ¿En dónde? ¿En quiénes?</p>	<p>A1 (Entre murmullo del aula se escucha): sería <b>como acotar...</b> la información...</p>	<p>Coincidencia en las masas aperceptivas de estudiante y docente</p>

Réplicas: Explicación, Nociónes técnicas	D: <b>Acotar sí.</b> Es como bien <b>específico</b> , cuando uno hace la pregunta, podemos buscar en el <b>objetivo</b> qué era lo que querían para formular la pregunta, pero la pregunta contiene toda la información. La pregunta al final, digamos, uno puede sacar cuál es la o <b>las variables</b> que se van a analizar, cuál es la <b>unidad de análisis</b> – o sea sobre quiénes vamos a estar averiguando algo, cuál es la <b>población</b> - en qué momento y en qué lugar	A1: Claro, nosotros, la pregunta cuando la formulamos tratando de basarnos en lo que habíamos visto la clase pasada (...)	<i>Alusiones a lo visto en clases anteriores</i> <i>Inacabado el enunciado.</i>  <i>En la réplica de la docente: a causa de la réplica de A1 y ante nuevos conceptos técnicos que, por naturalizados se convierten en estereotipos, se pierde la coincidencia en las masas aperceptivas.</i>
Réplicas	Perfecto y ¿cómo hicieron?	A1: Pasa que... <b>bueno, lo leo y después me dirán.</b> Es si el reiki brinda un bienestar en las personas mayores de 18 años de Río de Janeiro (sigue hablando completando información, pero se escucha muy bajo)	Estereotipo de parte de la docente.
Réplicas	D: Bueno... hay un detalle ahí... porque digo: ¿cómo sabés vos si brinda o no un beneficio?	A1: brindará... jajaja	

Rélicas	D: No, pero no sabés tampoco vos si brinda o no un beneficio... <b>porque dice beneficio...</b> acá dice bienestar subjetivo. Entonces, no es si brinda o no un bienestar. Es si esa persona <b>percibe</b> que <b>recibe un bienestar</b> . <u>¿Se entiende?</u> No es lo mismo decir si el reiki les hace bien o no, que si ellos sienten que el reiki les hace bien. Entonces, es similar a lo que vos decís, pero <b>la pregunta tiene que ser... de vuelta (dándoles la voz) ... lo hiciste, lo hicieron muy bien..</b>	A1: Cómo si el reiki brindará bienestar...	<i>Error de precisión léxica detectado al inicio de la clase que persiste. Malentendido de As que permite a la docente <b>Situarse en la mente del otro.</b></i>
Rélicas	No...	A1: Ahí, no sé...	
Rélicas	¿Cómo sería?	murmullo bajo entre alumnos	
Rélicas	Brinda el reiki, desde la perspectiva de los usuarios, por ejemplo... o brinda el reiki un bienestar subjetivo... ¿sí? No es lo mismo... Volvamos a lo de la calidad de atención que es fácil. No es lo mismo decir que un lugar tiene buena calidad de atención que, que los usuarios de ese lugar perciben que hay buena calidad de atención		
Rélicas		A1: ¿El parcial es como esto?	<i>Ruptura en el curso del diálogo por parte de A1</i>
Rélicas	Si. Desarmar una investigación. Si. No es tan grave ¿o sí?	Comentarios y murmullos	

Rélicas	Estamos todo el tiempo haciendo lo que queremos que hagan en el parcial, para después poder armar las investigaciones. Es eso. Eeeem... (dirigiéndose a los alumnos) ¿Cómo lo habían formulado ustedes como pregunta?	A 3: No llegamos	
Rélicas	Ok. No lo pusieron. ¿Y Ustedes allá? ( nombra alumnos)	A4: Si, nosotras habíamos puesto cuál es el efecto que genera el reiki implementado como terapia. Pero ahí me di cuenta que era muy amplio.	<i>Malentendido. No responde lo que le preguntan. por lo que la docente insiste en la precisión entre las palabras percepción y...el efecto</i>
Rélicas	Y entendiste eso de cuál es el efecto que genera... No es el efecto que genera, sino cuál es la percepción del efecto que genera en todo caso...	A4: Claro.	<i>ESTEREOTIPO</i>
	(...)		

*EJE TEMÁTICO*

# **Propuestas didácticas de Lengua y Literatura**

VIII JORNADAS INTERNACIONALES  
DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS  
EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS  
Y LAS LITERATURAS



# La enseñanza de los pronombres desde una perspectiva de género: el caso del dativo de afectación

María Soledad Funes

solefunes@gmail.com

Universidad de Buenos Aires, Conicet

Muriel Troncoso

muriel.troncoso@gmail.com

Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina)

## Introducción

Distintos eventos ocurridos en las últimas décadas en nuestro país les han dado una gran visibilidad y un nuevo enfoque a diversos temas relacionados con la sexualidad como, por ejemplo, la violencia de género. Algunos de estos hechos son: la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) (n° 26.150) en el año 2006; la sanción, en el año 2009, de la Ley Nacional de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en los que se desarrollen sus relaciones interpersonales (n° 26.485); la modificación del Código Penal (Ley n° 26.791) que alude a la figura de femicidio como agravante de la pena de homicidio; la primera movilización *Ni una menos*, el 3 de junio de 2015; y la sanción de la Ley Nacional Educar en Igualdad, Prevención y Erradicación de la Violencia de Género (n° 27.234) también en el año 2015. En este marco, la lengua cobra un lugar de gran importancia, ya que es el sistema mediante el que se expresan estas nuevas representaciones sobre las relaciones sexogenéricas. Este contexto obliga a repensar los contenidos que se enseñan en diversos espacios curriculares en la escuela secundaria que se encuentran subsumidos en una lógica androcéntrica (Moreno, 1999).

En este sentido, en el presente trabajo se abordará la enseñanza de un contenido gramatical general: el pronombre personal en español; atendiendo específicamente a la enseñanza del pronombre *nos*,

como el que aparece en el canto popular “Señor/vecino, señora/vecina, no sea indiferente, nos matan a las pibas en la cara de la gente”. En este canto, el uso del pronombre, que constituye un dativo de afectación (Maldonado, 1994), gramaticaliza una estrategia cuyo objetivo comunicativo es presentar a los femicidios como una problemática que afecta a la sociedad en su conjunto y no solo a las mujeres (víctimas directas). Ejemplos como este demuestran que es indispensable considerar en las propuestas de enseñanza de la lengua los principios externos que condicionan al lenguaje porque los objetivos comunicativos de los hablantes motivan la sintaxis y la morfología. A continuación, se caracterizará al pronombre personal en general, y al caso dativo en particular; finalmente, se presentarán la propuesta didáctica y las conclusiones.

### **1. La categoría de pronombre personal**

El pronombre ha sido una categoría difícil de clasificar para la tradición gramatical. Se presentan coincidencias en su análisis morfológico y sintáctico, pero su consideración como una clase de palabra autónoma no ha sido unánime. En general, se lo clasifica como perteneciente a la clase del sustantivo (Bello, 1875; Di Tullio, 1997; Fernández Soriano, 1999; entre otros), por presentar un comportamiento sintáctico similar. Sin embargo, se reconocen diferencias semánticas, ya que el pronombre personal denota a las personas gramaticales, a la vez que designa a una cosa o persona sin nombrarla mientras que el sustantivo la nombra sin designarla (Real Academia Española, 1931, §69). En contraposición, la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (en adelante *NGLE*) (2009) considera a los pronombres una clase de palabra independiente, en función de criterios morfosintácticos: la persona, el género, el número, el caso, la tonicidad y la reflexividad (Real Academia Española, 2009, § 16.3).

En relación con su caracterización semántica, es fundamental el trabajo de Barrenechea (1962), la primera autora en definir al pronombre como una clase de palabra autónoma a partir del criterio semántico. Lo considera una clase de palabra no descriptiva (no tiene referencia precisa, como sí ocurre con los sustantivos, por ejemplo), cuya significación es ocasional (la referencia depende del contexto) y está orientada por el coloquio y el hilo del discurso (1962/1986, p. 70).

La caracterización semántica propuesta por Barrenechea es recuperada por varios autores (Fernández Soriano, 1999; Kovacci, 1990, entre otros) que coinciden en el carácter ocasional del

significado del pronombre. En conclusión, en las distintas gramáticas, la caracterización morfológica y semántica del pronombre es exhaustiva, es decir, las gramáticas analizan detalladamente cómo el pronombre manifiesta las categorías de persona, número, género y caso, y su manera ocasional de significar, pero solo a partir de análisis descontextualizados, a nivel oracional. Su dimensión pragmática, el por qué y para qué los hablantes eligen esa forma gramatical, se ha restringido a la deixis, pero sin que se analice su funcionamiento en discursos auténticos.

Desde la Gramática Cognitiva, Langacker (2007) analiza los pronombres en caso nominativo del inglés. El autor centra su análisis en la categoría morfológica de persona, a la que define como una categoría gradual. Sostiene que el significado de persona es fijo, mientras que lo que se modifica en el uso es el grado de delimitación y vaguedad que presenta cada pronombre en cada contexto. Los pronombres presentarán mayor grado de delimitación en tanto más fácil sea identificar a las entidades a las que refiere, y presentará menor grado de delimitación en tanto esa identificación sea más compleja. El extremo de este *continuum* lo ocupan los casos de no-delimitación: los usos impersonales del pronombre (en español, sería el *se* impersonal). Por otro lado, aun cuando un pronombre refiere claramente a algo, esa referencia puede presentar mayor o menor grado de vaguedad, según la cantidad de posibles referentes que ese pronombre tenga en un contexto particular. Teniendo en cuenta estos parámetros, el pronombre es más personal cuando presenta un alto grado de delimitación y un bajo grado de vaguedad, y más impersonal cuando presenta un bajo grado de delimitación y un alto grado de vaguedad.

### **1.1. La categoría de caso en el pronombre personal**

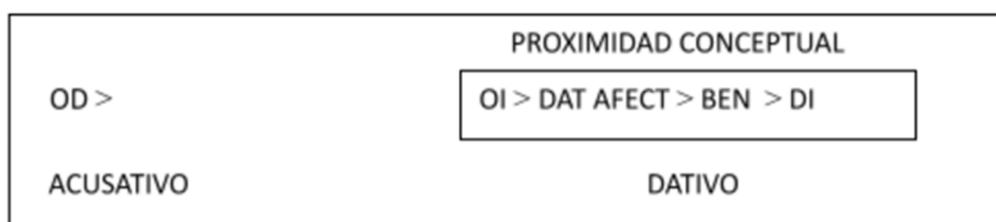
Otra categoría morfológica central para la caracterización del pronombre personal es la categoría de caso. El caso manifiesta cómo está perfilado el designado en relación con el verbo y la cláusula. Esto es, nos indica cuál es la función sintáctica del pronombre (por ejemplo, *yo*, que está en caso nominativo, cumple la función de núcleo del sujeto). El caso dativo, que es el que aquí nos ocupa, aparece prototípicamente en la Cláusula Ditransitiva (CD), que implica la transferencia de un objeto desde el agente, concebido como fuente de energía, hacia un receptor, considerado el destino final. Este tipo de cláusulas presenta, por lo tanto, tres participantes: el agente (animado), el paciente

(inanimado) y el receptor (animado), este último es aquel que se corresponde con el pronombre en caso dativo (Langacker, 1991). Borzi (2019) analiza un corpus de CDs con el verbo *dar* y sostiene que en esas cláusulas la función discursiva del paciente es “ser un lugar de contacto del agente con el dativo que permite una reconceptualización que afecta especialmente al dativo” (2019, p. 246), es decir, el dativo presentará otro perfilamiento como resultado de ese contacto con el paciente (1991, p. 251).

## 1.2. El dativo de afectación

Maldonado (1994) realiza un análisis semántico-sintáctico de las construcciones de dativo y postula que estas construcciones se encuentran determinadas por una escala de proximidad conceptual, esto es: “el nivel de cercanía del receptor en relación con la acción designada por el verbo” (1994, p. 244). En este sentido, los extremos de esta escala lo constituyen, por un lado, el objeto indirecto (OI), relación gramatical más cercana respecto del desarrollo de la acción, determinada por la valencia verbal; y, por el otro lado, el dativo de interés (DI), que presenta la relación menos cercana con la acción verbal, ya que reemplaza a un participante externo a la acción, pero que no es ajeno a la conceptualización del evento. En una zona intermedia, se encuentran otras dos construcciones de dativo: el dativo de afectación (DA) y el receptor (BEN). Así se completa la escala propuesta por Maldonado, graficada en la Figura 2:

**Figura 2.** Escala de datividad



Fuente: Maldonado, 1994, p. 244

El OI (*Le envíe una carta*) se diferencia del BEN (*Manuela adornó la mesa para sus invitados*), debido a que mientras en la primera construcción el participante beneficiario es parte de la valencia

verbal, eso no sucede en la segunda, en la que el participante es externo a la valencia verbal<sup>19</sup>. A su vez, son construcciones cognitivas diferentes, puesto que mientras el OI se focaliza en la trayectoria de afectación del receptor, el BEN se focaliza en la trayectoria de intencionalidad del agente que ejecuta la acción en relación con un receptor. Esto conlleva a que el OI aparezca con la preposición “a”, mientras que el BEN aparece con la preposición “para”. Según el autor, el argumento más contundente para diferenciar ambas construcciones es la posibilidad de que ambas co-ocurrán, como en el siguiente ejemplo (1994, p. 248):

1. *Le di un regalo a Juan para María.*

El DA se presenta como una construcción intermedia entre el OI y el BEN. Maldonado define esta construcción del siguiente modo: “en esta construcción participan todos aquellos verbos en que el receptor de la acción es marcado con el clítico *le* sin que pueda ser identificado como parte de la valencia verbal” (1994, p. 250). Por este motivo, a pesar de recibir la misma marcación morfológica, el DA se diferencia del OI por no ser parte de la valencia verbal (1994, p. 250). A su vez, se diferencia del BEN en tres aspectos. En primer lugar, se presentan diferencias de afectación: mientras que en las construcciones con BEN el nivel de afectación impuesto en el receptor es bajo, sucede lo opuesto en el DA: el participante no valencial presenta un alto nivel de afectación (1994, p. 251). En segundo lugar: en las construcciones de DA, la proximidad física o conceptual es determinante. Si la proximidad es máxima, solo con *le* se obtendrán resultados gramaticales, como se observa en los siguientes ejemplos (1994, p. 251):

2. a. *Le cerraron la puerta al presidente en las narices.*

2. b. \* *Cerraron la puerta para el presidente en las narices.*

Mientras que en (2.a) se presupone una coincidencia temporal entre los dos eventos, el cruce del presidente por el umbral con el cierre de la puerta, esta presuposición no se presenta en (2.b) y por ello la expresión “en las narices” convierte a esta oración en indeseable (1994, p. 251). En tercer lugar, el BEN y el DA difieren en la carga positivo/negativa del evento. Ambas construcciones pueden tener connotaciones positivas, las frases de BEN con *para* no se pueden usar en sentido negativo.

---

<sup>19</sup> La valencia de un verbo está determinada por los argumentos que prototípicamente lo acompañan, y que no necesariamente se manifiestan en todos los usos de esa forma (Maldonado, 1994, p. 247).

Hemos explicado las diferencias entre el OI, el DA y el BEN. Finalmente, nos detendremos en las diferencias entre el DA y el DI. En la construcción de DI, el participante no puede ser afectado directamente por la acción, sino que pone en relieve una afectación por solidaridad, como se observa en el siguiente ejemplo:

3. *Me le cerraron la puerta al presidente en las narices.*

En este caso, el participante se ve afectado de forma indirecta a través de la evaluación discursiva (1994: 258). En contraposición, como ya hemos visto, en el DA, la afección del receptor está impuesta por la construcción y no es inherente al verbo, es decir, la trayectoria de afectación del receptor no está determinada por la valencia verbal.

## **2. Propuesta de enseñanza del pronombre personal**

La propuesta de enseñanza fue elaborada a partir del método descendente (Funes y Poggio, 2019), que consiste en comenzar el análisis de un texto a partir de sus dimensiones pragmática y semántica, para avanzar luego con el análisis de las estrategias morfosintácticas que contribuyen a la creación del sentido. A partir de este método, los fenómenos gramaticales se analizan y se enseñan de acuerdo con su función discursiva. Se alcanza así una verdadera integración entre la gramática y el discurso. Por lo tanto, este método nos permite enseñar cómo se usan los pronombres personales, con qué fines comunicativos son seleccionados, y cuál es el significado que presentan en un contexto particular de uso.

Al ser una propuesta centrada en la enseñanza del pronombre personal, se eligió trabajar con los siguientes géneros discursivos: el *cartoon*, también conocido como viñeta, consignas de movilización político-sociales, y cantos populares, frecuentes en distintos tipos de manifestaciones. Se eligen estos géneros porque son breves y permiten reponer rápida y fácilmente el contexto situacional. A continuación, presentaremos los textos seleccionados junto con un breve análisis y las consignas sugeridas para el abordaje de esos textos.

### **2.1. Actividad 1**

El material de la primera actividad consiste en una ilustración de Romina “Ro” Ferrer en relación con la fecha conocida como 3J, es decir, las marchas que se realizan en nuestro país los días 3 de

junio, desde el 2015, contra la violencia por cuestiones de género, los femicidios y los travesticidios. En la ilustración se observa a una mujer joven que tiene en su mano una consigna política característica de todas las marchas contra la violencia de género: “paren de matarnos”. En esta consigna aparece el pronombre *nos* en caso objetivo. El caso objetivo se divide en acusativo y dativo, según la función sintáctica que cumpla y cómo profile semánticamente a su designado (como paciente o como receptor). En la primera y segunda persona, las formas de ambos casos coinciden (*me, nos, te*) y es solo a partir del contexto que se puede reconocer qué función están cumpliendo: en el caso acusativo, el pronombre cumple función de objeto directo (semánticamente, es un paciente), mientras que en el caso dativo cumple función de objeto indirecto (semánticamente, es un receptor/benefactivo). El caso al que corresponde *nos* en la consigna es el caso acusativo y designa a las mujeres, ya que son consignas que se presentan en el contexto espacial y temporal de las marchas contra la violencia de género. El uso de esta forma pronominal acusativa en plural designa a todas las mujeres pese a que no todas somos o no estamos siendo asesinadas, y busca destacar que la violencia de género es algo que nos afecta, en mayor o menor medida, a todas. Por lo tanto, a partir de estas consignas, las mujeres se presentan semánticamente como pacientes, es decir, como potenciales víctimas del evento *matar*.

Proponemos para su abordaje las siguientes consignas:



- ¿Conocen las marchas denominadas *Ni una menos*?
- Busquen en Internet imágenes sobre las marchas y presten especial atención a los carteles.
- Detengámonos en una de las consignas que también está en la viñeta de Ro Ferrer: “¡Paren de matarnos!”. ¿A quién se considera victimario y a quién víctima en esta consigna? ¿Qué elementos de la lengua permiten identificar a cada actante?
- ¿Por qué si el pronombre *nos* no manifiesta género sería impensado creer que en estas frases se hace referencia a hombres?
- ¿Con qué tipo de actante se relaciona a las mujeres? ¿Por qué? Justifiquen su respuesta.

## 2.2. Actividad 2

El material de la segunda actividad consiste en un canto popular que se suele entonar en muchas de las marchas por pedido de justicia por femicidios. La letra de este canto popular dice: “Señor/vecino, señora/vecina, no sea indiferente, nos matan a las pibas en la cara de la gente”. En este canto, el pronombre *nos* corresponde al caso dativo. El evento que se presenta es el mismo que en la consigna de la tercera parte, *matar*, y, en este caso, *las pibas* es el paciente, que podría ser reemplazado por el pronombre acusativo *las*. *Nos* se corresponde con el participante receptor, pero puesto que prototípicamente las cláusulas con *matar* no presentan un tercer participante, elegimos utilizar la función sintáctica propuesta por Maldonado (1994) y denominarlo dativo de afectación (DA), en lugar de considerarlo un objeto indirecto. Maldonado (1994) define a esta estrategia discursiva como aquella construcción en la que el receptor de la acción es marcado con un pronombre dativo sin que pueda ser identificado como parte de la valencia verbal. Prototípicamente, las cláusulas con el verbo *matar* presentan un agente (animado) y un paciente (inanimado), pero en el caso de la canción, como hemos mencionado, se presenta un tercer participante a través del pronombre dativo *nos*. Este pronombre designa, en el contexto de la canción, a todas las personas presentes en las marchas, que se construyen como muestra de la sociedad entera. El participante designado con el dativo se presenta en competencia por la afectación con el paciente (“las pibas”), construyéndose también como víctima de esa violencia. De este modo, *nos* es un DA porque no es el objeto indirecto de *matar* (ya que es un verbo que, por su contenido semántico, no ocurre con un actante receptor, sino que aparece con un agente que mata y un paciente que es la víctima), sino que remite a un conjunto de personas que se ven afectadas en sentido general por la violencia de género que se desprende de los femicidios (*matan a las pibas*). El locativo “en la cara de la gente” muestra una proximidad física del receptor con el evento, lo cual, según Maldonado, es una condición indispensable de esta construcción para mostrar la afectación: las mujeres son asesinadas en los espacios de circulación comunes, aquellos que comparten con toda la sociedad. Por lo tanto, el objetivo de la canción es demostrar que la violencia de género no solo afecta a las mujeres víctimas de violencia, sino que afecta a la sociedad en su conjunto.

Proponemos para su abordaje las siguientes consignas:

1. Observen atentamente la siguiente fotografía publicada por el diario virtual *Izquierda Socialista*, el 9 de septiembre de 2020, en una de las marchas realizadas por pedido de

justicia por el adolescente de la joven Ludmila Pretti. El texto ubicado debajo de la imagen corresponde a uno de los cantos que se escuchan frecuentemente en este tipo de marchas contra los femicidios.



2. Comparen el pronombre personal *nos* de la consigna de la actividad 1 con el pronombre *nos* de este canto. ¿Es el mismo pronombre?
  1. ¿Qué designados presenta cada uno? ¿Y qué grado de delimitación y vaguedad?
  1. ¿Qué perfilamiento semántico se presenta en cada caso por medio de este pronombre?
  1. ¿Por qué les parece que este pronombre es utilizado en este canto?

### 3. Conclusiones

En las actividades propuestas, nos basamos en el método descendente de enseñanza, que propone partir de la dimensión pragmática para llegar a la morfosintáctica. Esto es, para enseñar la categoría de pronombre, es necesario primero analizar cómo se usa en contextos discursivos auténticos. De este modo, hemos visto cómo el pronombre *nos* manifiesta diferentes significados en la consigna analizada y en el canto popular, ya que se encuentran orientados por diferentes contextos y, por tanto, por diferentes objetivos comunicativos.

En conclusión, la designación dependiente del contexto que posee el pronombre se traduce en una morfosintaxis determinada a partir del objetivo comunicativo del hablante. En este sentido, el aspecto pragmático-semántico resulta fundamental para entender la sintaxis de una lengua. La función sintáctica de dativo de afectación es una consecuencia del aspecto pragmático, que no es un aspecto separado de la gramática sino un aspecto fundamental.

## **Bibliografía**

- Barrenechea, A. M. (1962/1986). El pronombre y su inclusión en un Sistema de categorías semánticas. En Barrenechea, A. M. y M. Manacorda de Rosetti, *Estudios de gramática estructural* (pp. 27-70). Paidós.
- Bello, A. (2011[1875]). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Red ediciones S.L.
- Borzi, C. (2019). Consideración del uso de la cláusula ditransitiva en el discurso. En: Belloro, V. (ed.) *La interfaz sintaxis-pragmática: estudios teóricos, descriptivos y experimentales* (pp. 229-254). De Gruyter Recht.
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español*. Isla de la luna.
- Fernández Soriano, O. (1999). El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. En Bosque, I. y V. Demonte (Eds), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Espasa-Calpe (Tomo 1, §19).
- Funes, M. S. y Poggio, A. (2019). Aportes del método descendente para leer comprensivamente en la escuela secundaria. Ponencia presentada en el *II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Universidad Nacional de Mar del Plata, abril de 2019.
- Kovacci, O. (1992). *El comentario gramatical*. Arco/Libros (Vol. I).
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Applications*. Stanford University Press (Vol. 2).
- Langacker, R. (2007). Constructing the meaning of personal pronouns. En G. Radden, K. Köpcke, T. Berg y P. Siemund (Eds.), *Aspects of meaning construction* (pp. 80-100). John Benjamins.
- Maldonado, R. (1994). Dativos de interés, sin interés. *Verbo e Estruturas Frásicas*, Rev. Fac. Letras Linguas e Literaturas. Anexo VI, pp. 241-264.
- Moreno, M. (1999). *O androcentrismo. Como se ensina a ser menina. O sexismo na escola*. Editorial Unicamp.
- Real Academia Española (1931). *Gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe.
- Real Academia Española (2009). *Nueva Gramática de la lengua española*. Espasa.

## **Marco normativo**

Ley Nacional 26.150 (2006): *Ley de Educación Sexual Integral*. Argentina.

Ley Nacional 26.485 (2009): *Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que se desarrollen sus relaciones interpersonales*. Argentina.

Ley Nacional 26.791 (2012): “Modificaciones Código Penal”. Argentina.

Ley Nacional 27.234 (2015): *Educación en Igualdad, Prevención y Erradicación de la Violencia de Género*. Argentina.

# ¿Usufructo o enlace? Un análisis a partir de materiales didácticos para la enseñanza de la ESI y la literatura

Florencia Gimena Nieto

flornietoletras@gmail.com

Universidad Nacional de General Sarmiento / Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Es innegable que las aulas de lengua y literatura se han transformado en mayor o menor medida gracias a la perspectiva de género y la irrupción en la escena educativa de la ley 26.150, más conocida como Ley de Educación Sexua Integral (ESI). En parte, este cambio se debe a que la sociedad misma a la que tanto les alumnos como nosotres pertenecemos está siendo atravesada e interpelada constantemente por estos nuevos discursos que, como sabemos, siempre se materializan en la transformación de las prácticas sociales mismas. No obstante, no nos cabe duda de que más allá de los avances a nivel social y escolar, la plena implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en Argentina trae considerables complejidades para el nivel secundario que vale la pena mencionar.

## **1. Problemas de la enseñanza de la ESI**

La problemática en torno a la enseñanza de la ESI responde a diferentes causas que actúan simultáneamente. En primer lugar, tal vez como la razón más obvia, se encuentran los factores ideológicos actuando como obstáculos para su implementación, por lo que la Ley 26.150 (ESI) o bien no se aplica, o bien se reduce a un conjunto de valores morales cuya especificidad no responde cabalmente a los lineamientos ESI. En segundo lugar, se encuentra el hecho de que se trata de un contenido que se debe enseñar de manera transversal en las distintas disciplinas escolares, no obstante, esto convive con una importante falta de formación específica tanto en los contenidos privativos de la ESI como en su forma de articulación con cada disciplina. En tercer lugar, y como desprendimiento de las causas anteriores, se suma la falta de recursos teórico-didácticos específicos

que posibiliten su enseñanza para los docentes en formación y en ejercicio. En este marco, resulta evidente la relevancia y la necesidad de desarrollar conocimientos y materiales que ocupen este espacio de vacancia, que en este caso involucra la *enseñanza de la literatura* como campo de referencia. Sin embargo, esta necesidad de articular saberes de ESI con los contenidos disciplinares dictados en las escuelas secundarias, de cierto modo, actualizó una discusión fundacional de nuestro campo acerca del *usufructo* de la literatura, ya no para imprimir valores patrióticos, morales o estudiar la lengua, sino para reflexionar acerca del sistema patriarcal.

Por tal motivo, en la presente ponencia nos proponemos abordar el análisis de un material didáctico específico de Literatura y ESI que, además, cuenta con la particularidad de, por un lado, ser una publicación realmente reciente (2019) y, por el otro, ser elaborado por especialistas en Didáctica de la Literatura de universidades públicas. Dicho corpus está compuesto por *Entrelenguas*, de Ana Carou, Santiago Abel y Valeria Sardi, publicado por el Grupo Editor Universitario en 2019. Esta selección tiene que ver con el actual problema de investigación en el marco de la Maestría de Enseñanza en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Rosario. En particular, nos interesa observar y analizar los modos en que se construye el discurso literario a partir del examen de los posibles posicionamientos teóricos detrás de las decisiones didácticas, de los criterios de selección de los textos literarios, las conceptualizaciones acerca de la literatura subyacentes, y las propuestas de trabajo con el texto.

Antes de comenzar con el análisis propiamente, es menester revisitar dos categorías operativas importantes para nuestro objetivo. Por un lado, aunque ya fue mencionado brevemente, la noción de “usufructo”, tomada de Bombini (1989), hace referencia a aquellas situaciones en las que la literatura es concebida como mero portador de saberes de distinta índole (lingüísticos, morales, nacionalistas, sexuales) por los que el autor advierte una conversión del discurso literario en un uso “contenidista” de ésta. Por ende, el texto literario acaba actuando como un recurso didáctico más, tal es así que adquiere el valor de “material curricular”, como si fuera un libro de texto. En contraposición con esta perspectiva, los usos de lo literario pueden pensarse a partir de la noción de *enlace* (Colomer, 2005). El enlace es concebido como aquellos casos en que, lejos de tratarse de un mero recurso didáctico, el texto literario adquiere valor no solo por abordar temáticas vinculadas a otras disciplinas, sino que, además, se proponen modos de interrogarlo a partir de las herramientas

que ofrece la teoría y la crítica basada en esas otras disciplinas. En este sentido, la enseñanza de la literatura se ve fortalecida por la articulación con la ESI, ya que adquiere particular relevancia la orientación de la lectura de elementos tales como la construcción de un narrador, la focalización, los campos léxicos, la construcción retórica de los personajes, etc., que posibilitan enseñar cómo el discurso literario trabaja con los discursos sociales que configuran dispositivos de sexualidad.

## **2. Análisis del material didáctico**

El Grupo Editor Universitario (GEU) cuenta con dos colecciones específicas para el trabajo de la ESI a partir de la Literatura en la enseñanza de secundaria. La primera es *Travesías didácticas*, la cual reúne ensayos y trabajos producto de la investigación del campo de la didáctica de la literatura en base a experiencias en terreno, con el propósito de reflexionar acerca de la puesta en práctica de propuestas didácticas actuales. Por su parte, *Artesanías docentes*, segunda colección del GEU, se interroga acerca de cómo enseñar lengua y literatura en el marco de la Educación Sexual Integral (ESI), y todas las decisiones didácticas que ello conlleva: qué tipo de texto elegir, qué tipo de consignas, cómo abordar la relación entre el contenido de ESI y el del campo disciplinar, entre otros. Con el fin de orientar a los docentes en la búsqueda de respuestas, esta colección ofrece una serie de propuestas didácticas pensadas para el aula de literatura de la escuela secundaria, dentro de estas propuestas se encuentra *Entrelenguas*, de 2019, escrito por Ana Carou, Santiago Abel y Valeria Sardi. Al igual que los otros libros de la misma colección se plantea desde el inicio el interés por la intervención en la enseñanza de la ESI con propuestas didácticas desde una mirada sociocultural y generizada. Estas dos perspectivas son, justamente, lo que sostiene el armado interior y la interpretación didáctica de todas las propuestas: el género y la lectura como procesos socioculturales. Asimismo, se argumenta el valor de la *artesanía didáctica*, un concepto en diálogo con la noción de *materiales didácticos* de Bombini (2015). En palabras de Sardi, “la artesanía didáctica se concibe como un objeto de enseñanza que se elabora en la mesa de trabajo de lxs docentes y se prueban y ensayan, modifican y transforman en la práctica en contexto” (p. 5). Resulta interesante detenerse en esta cuestión porque entrama un posicionamiento respecto del uso que deberían tener estas propuestas, ya que se consideran como objetos que pueden ser intervenidos por el docente según el contexto en que quiera

implementarlo, y no como reservorio del saber que se debe seguir al pie de la letra. Consecuentemente con esto, la concepción de lector docente lo ubica como capaz de seleccionar qué recorrido o recorte puede llevar al aula de la multiplicidad de consignas de cada capítulo para efectuar su propio recorte (Gerbaudo, 2011). En lo que respecta del armado estructural, todos los libros comparten la misma organización, un prólogo, cuatro capítulos con temas diversos, una sección de “Notas al pie didácticas” que ofrece claves de lectura de cada capítulo y la bibliografía, tanto la consultada como los textos literarios utilizados. Los capítulos en general tratan apartados que comentan críticamente el *corpus* literario integrado en la propuesta didáctica y una serie de actividades destinadas a ser puestas en práctica en el aula. Asimismo, comparten una serie de párrafos con distintas funciones, a saber: “Para seguir pensando”; “¿Sabías que?” y “Saberes ESI”.

No obstante, la particularidad de *Entre lenguas* (2019) tiene que ver con la decisión de formular propuestas que articulen el campo de la enseñanza de la lengua, la literatura y la ESI. En el primer capítulo titulado “Entre lenguas, entre géneros: prácticas de lenguajes disruptivos” el concepto nodal de las distintas actividades y lecturas es el del lenguaje como categoría discursiva, su distinción con el sistema lingüístico, con el signo en sí, su vínculo con las prácticas discursivas a partir de la noción de géneros literarios y no literarios y las variedades lingüísticas analizando la pluralidad que permite el lenguaje como expresión de identidades sociolingüísticas, la tarea del lexicógrafo y la actualización constante del léxico social, entre otras. Es decir, que desde una perspectiva disciplinar el capítulo vincula aspectos de la enseñanza de las prácticas del lenguaje de una manera sumamente coherente y epistemológicamente actual, explotando cuidadosamente cada arista de estos contenidos y relacionándolos entre sí para empezar a comprender un concepto tan abstracto como el de *lenguaje*. El segundo capítulo se titula “Las voces de la narración” el concepto articulador de las lecturas y actividades propuestas es la categoría de narrador, a partir de la cual se analiza en los textos cómo las distintas focalizaciones y el punto de vista contribuyen en la configuración de esos relatos. El tercer capítulo llamado “La trama poética” se articula en torno a la categoría de lenguaje poético, por lo que el corpus hace un recorrido por las distintas formas de expresión de este tipo de lenguaje literario. El cuarto y último capítulo se titula “Ficciones del Yo” ya que,

efectivamente, reúne un corpus y propone actividades para estudiar este procedimiento literario de la autoficción y las autobiografías. Entonces, si bien lo que organiza la propuesta didáctica son los criterios literarios, en este caso, las distintas categorías que se fueron mencionando, los saberes de ESI están presentes en la elección del corpus para trabajar dichos conceptos del campo literario.

## **II.I Criterios de selección del corpus literario**

En cuanto a la disposición de los textos literarios, resulta evidente la aplicación de una metodología de *corpus*, tal que los criterios de selección de los textos literarios son variados y parecen responder a la idea de concebir que el abordaje de la literatura en la escuela funciona mejor cuando los textos son puestos en serie por razones temáticas, históricas o formales debido a que permiten el trabajo minucioso con el texto y el estudio sistemático de un mismo procedimiento (López Casanova y Fernández, 2005). Por un lado, se seleccionan textos literarios sumamente valorados por el canon académico pero alejados de las lecturas tradicionales en el ámbito escolar, como por ejemplo textos de Maria Moreno, Marosa Di Giorgio, Copi, Susy Shock, César Aira, entre otros. Al mismo tiempo, se incluyen textos de autores que ya pertenecen al canon escolar, pero se proponen lecturas de estos autores que no son tan usuales en las secundarias, es el caso de “El pecado mortal” o “Epitafio de un trapequista”, de Silvina Ocampo, poemas de Diana Bellesi, las cartas íntimas de Julio Cortázar y Alejandra Pizarnik, o *Cuentos en versos para niños perversos*, de Roald Dahl, por nombrar algunos. A estos últimos se les da un análisis particular, acorde a las temáticas ESI que correspondan, sin perder de vista el estudio de sus características literarias. Por otra parte, también se ofrecen lecturas que escapan completamente al canon escolar y/o al académico por distintas razones; es el caso de la lectura de fragmentos de *Harry Potter*, de J.K Rowling. Finalmente, se ofrecen textos más tradicionales para el ámbito escolar pero proponiendo relecturas en función de la perspectiva de género, como sucede con “La intrusa” de J.L. Borges, *Don Quijote de la Mancha*, de Cervantes o *La metamorfosis*, de Franz Kafka.

## **II. II Las consignas didácticas**

En lo que respecta a la elaboración de actividades, y teniendo presente la diferenciación entre consignas didácticas<sup>20</sup> y otros tipo de consignas (Cicarelli y Zamero, 2012), en general, para trabajar las lecturas sugeridas las actividades aparecen inmediatamente después, o incluso a veces integradas al comentario literario realizado sobre cada texto particular. El formato utilizado para las consignas es mayormente el del cuestionario, oscilando entre preguntas de tipo “academicistas” y otras vinculadas a la opinión y la experiencia del estudiante con la temática ESI abordada, muy próximo a lo que Cassany (1994, p. 225) denominó cuestionarios “de respuesta abierta y personal para textos o temas controvertidos” que apelan a las vivencias del lector en vez de a su formación como lector. Cuando nos referimos a las consignas “academicistas” establecemos que se trata de “consignas saturadas” dado que suponen la recuperación de información y operaciones de relación muy abstractas y complejas para quien es receptor de esa pregunta, es decir, los estudiantes de nivel secundario. En ese sentido, los desempeños que precisan este tipo de consignas se asemejan más a los ya operacionalizados que aparecen en el nivel superior-universitario que en el escolar (Nieto, 2019; Riestra, 2008). Para ilustrar este punto en el Ejemplo 1 se puede observar la predominancia de preguntas de estilo academicistas, que exigen un nivel de abstracción muy notorio para poder establecer las relaciones que se piden entre sujeto poético, la identidad sexogenérica y cómo funciona allí la dimensión del lenguaje.

---

<sup>20</sup> “Denominamos consignas didácticas a las escolares o académicas que se distinguen de otro tipo de consignas porque derivan de una intencionalidad pedagógica. Además, son en sí mismas acciones verbales propuestas por quien enseña para producir acciones mentales en quien aprende. Para que una consigna alcance su estatus didáctico, su enunciación debe articular de modo preciso los planos teórico (los contenidos del currículum) y práctico (la acción del lenguaje) y la delimitación clara del objeto (contenido) del que deben apropiarse los alumnos” (Cicarelli y Zamero, 2012, pp. 4-5).

## Y que otros sean lo normal

La poesía de Susy Shock presente un sujeto poético disruptivo que problematiza la noción de normalidad respecto de las sexualidades, así como también acerca de la poesía y su lenguaje.

Desde el campo disciplinar de los estudios de género, se sostiene la idea de que el sexo/género es una construcción cultural. Esto significa que la identidad sexual y de género no se encuentran biológicamente determinadas, es decir, identificadas al cuerpo biológico. Por otro lado, se piensa particularmente en el lenguaje como hacedor de géneros: el modo en que nombramos, las palabras que usamos, qué tipo de enunciados elaboramos producen los modos de representar, percibir y ver el sexo/género de las personas.

¿Qué identidad de sexo/género atraviesa la poesía de Susy Shock? ¿Cómo piensa aquí el sujeto poético? ¿Cómo interviene esto en la hechura del poema? ¿Incide en la dimensión del lenguaje? Lo veremos a continuación.

Lean el siguiente poema de Susy Shock:

Por ejemplo:  
Me llamo Susy  
soy LA Susy  
no soy un tipo que se viste de mujer  
entonces, si ves a una trava, ella es LA trava, no el trava.  
¡Ah! ¿Y por qué es esto?  
Porque ese es nuestro nombramos.  
Es violento no respetar como queremos que se nos nombre.  
Sin ninguna vergüenza, que no es ningún insulto,  
Soy una trava, LA tía trava de Uriel, que viven enfrente del Centro  
Comunitario, en el mismo  
Barrio donde vivís vos.  
LA trava del barrio.  
Así  
Con LA.

Ejemplo 1: Pág 81 de *Entrelinguas* (2019)

El hecho de que las actividades se piensen únicamente dentro de estas dos posibilidades, academicistas y de opinión, hace que el análisis de los textos literarios y, paralelamente, de los aspectos vinculados con los conocimientos de ESI queden inconclusos, puesto que no se ofrecen situaciones de aprendizaje en las que el estudiante tenga la posibilidad de reconocer e identificar las claves de lectura de ese texto para luego construir una interpretación que le dé sentido a ese texto. Pese a todo esto, las preguntas formuladas realmente apelan a mirar el texto literario a partir de sus procedimientos estéticos y reflexionar sobre los aspectos ESI que circulen en cada caso, en mayor o menor grado. Contrariamente con esto, las actividades desarrolladas para la escritura de invención están fabricadas siguiendo mayormente la propuesta del Grupo Grafein al delimitar la escritura esperada con “vallas y trampolines”, es decir, disponiendo tanto límites

concretos como ayudas para la redacción y el desarrollo de la inventiva; también tratan bastante de vincular en la tarea de escritura de ficción aspectos que involucran la literatura y la ESI, aunque no siempre se presente así. Sin embargo, en otras oportunidades, el andamiaje para la escritura de ficción resulta insuficiente para lograr el objetivo propuesto, como es posible observar en el Ejemplo 2. En esta actividad de escritura se pide elaborar un poema completo utilizando un procedimiento de “ficción del yo” para construir nuestra identidad sexogenérica como hace Susy Shock, una tarea que exige muchos conocimientos puestos en práctica a la vez y para los que no se ofrece demasiada guía.

**A modo de cierre de la propuesta les proponemos que escriban un poema que exprese cómo se piensan ustedes mismxs como sujetos poéticos. El poema debe comenzar de la manera consignada a continuación:**

**Por ejemplo:**

**Me llamo**

.....

**Soy**

.....

.....

Ejemplo 2: Pág 82 de *Entrelinguas* (2019)

### **3. Conclusiones**

Hasta aquí entonces, hemos identificado el tipo de trabajo con el texto literario que se propone desde *Entrelinguas*, el cual favorece ciertamente el estudio de aspectos vinculados al campo del saber literario y, en algunas oportunidades más, en otras menos, también vinculados a contenidos de la ESI como la violencia patriarcal, los estereotipos de género, la afectividad, la construcción de masculinidad, etc. Sin embargo, este tratamiento igualitario no es sistemático, en tanto que los desarrollos teóricos suelen ser más para categorías literarias que de contenidos de ESI, y en algunos casos el contenido ESI está directamente ausente. De todos modos, la precisión conceptual de categorías de ESI y las literarias es más pareja en este libro que en otros de “Artesanías didácticas”, tal vez porque es uno de los más recientes. Asimismo, una cuestión

que distingue esta propuesta de otras de la misma colección es que se integran muchos más contenidos y textos literarios que abordan la diversidad de género y sexual, por ejemplo la identidad de género, la homosexualidad y el concepto de *no binario*, así como también está muy bien planteada la conexión entre el lenguaje y la ESI sin recaer únicamente en el Lenguaje Inclusivo como posibilidad de vínculo entre el lenguaje y la construcción de identidades sexuadas.

Ahora bien, la decisión de elaborar el tipo de consignas ya mencionadas se convierte en un obstáculo a la hora de favorecer instancias de apropiación de la lectura y sus claves temáticas o formales. En este sentido, los problemas en la formulación de consignas para esa lectura a través debilita la potencialidad didáctica del trabajo literario con el texto. El interés parece estar, sin embargo, en la actualización de los contenidos literarios presentes en los textos seleccionados bajo dos criterios, las temáticas ESI y su vinculación con una categoría lingüística o literaria particular previamente pensada, por ello, aunque el receptor de la propuesta didáctica es explícitamente el alumnado, implícitamente este material podría estar dirigido más al docente en ejercicio o en formación con cierto interés por la enseñanza de la literatura y la ESI, de allí que se le dé mayor lugar y relevancia a estos saberes en la organización del material.

Retomando la discusión inicial acerca de las posibles operaciones de *usufructo* o *enlace* en este caso específico, se puede considerar la existencia de una tensión entre ambas tendencias; por un lado, respeta la autonomía de la literatura al priorizar el estudio de rasgos literarios y la organización del corpus por aspectos formales sin perder de vista la incorporación de saberes de ESI. Por su parte, la propuesta de actividades a través del dispositivo de consignas academicistas o de opinión obstaculiza la posibilidad de que el texto literario adquiera ese valor singular por el abordaje de temáticas vinculadas a la ESI porque, justamente, falla el modo en que favorecemos la comprensión de esas relaciones, dado que las consignas no permiten tanto la interpelación del texto a partir de las herramientas concretas de la teoría y la crítica feminista, sino que terminan siendo simplemente actividades “de aproximación” a un conocimiento, pero no de sistematización de ideas.

## *Bibliografía*

- Bombini, Gustavo. (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Libros del Quirquincho.
- Bombini, Gustavo (1992). Introducción. AAVV. *Literatura y Educación*. Centro Editor de América Latina, pp. 7-16.
- Bombini, Gustavo. (2015). Textos literarios disponibles en materiales impresos y virtuales. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura*. Año I, Nro 1, pp. 21-32.
- Cassany, Daniel et al. (1994). *Enseñar Lengua*. Graó.
- Cicarelli, Marcelo y Marta Zamero (2012). *Las consignas didácticas de lengua y literatura*. Prisma 3, pp. 4-18.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. FCE.
- Gerbaudo, Analía (dir.) (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Homo Sapiens-Universidad Nacional del Litoral.
- Nieto, Facundo. (2019). “¿Cómo enseñar literatura en la escuela secundaria? Notas para una metodología en construcción”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. XVII No 17. Pp. 1-37. DOI:<http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-171705>
- López Casanova, M. & Fernández, A. (2005). *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Manantial/ Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Riestra, Dora (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Miño y Dávila.

# Problemas de la enseñanza de la ESI en las aulas de literatura

Facundo Nieto

fnieto@campus.ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento (Buenos Aires, Argentina)

Entre 2021 y 2022 fue publicada por Ediciones UNGS la serie de libros *¡Zarpado! Literatura y ESI* (Nieto, 2021, 2022), que elaboramos en el marco del proyecto de investigación: “La literatura al servicio de la Educación Sexual Integral en la escuela secundaria” (2020-2023). Se trata de tres libros de texto, uno para cada año del ciclo básico del nivel medio (primero, segundo y tercer año), es decir, destinados a niños, niñas y adolescentes de aproximadamente entre once y catorce años de edad. La propuesta intentó cubrir un área de vacancia en dos sentidos: por una parte, en relación con la edad de los destinatarios, dado que la mayoría de los materiales sobre ESI están diseñados para adolescentes que cursan el ciclo superior u orientado del nivel medio; por otro lado, en lo que respecta a la articulación entre literatura y ESI, porque la mayoría de esos materiales se orientan hacia la enseñanza de la ESI independientemente de las asignaturas, o bien eventualmente los textos literarios funcionan como recursos didácticos o dispositivos motivadores.

En este trabajo me propongo reflexionar sobre tres de los principales desafíos que se nos presentaron en la elaboración de un material didáctico de estas características: en primer lugar, los *criterios para la organización de los textos*, es decir, su articulación hacia el interior de la propuesta; en segundo lugar, los *criterios de selección de textos*, especialmente los que atienden al ámbito de circulación de los libros; por último, las características de las *propuestas para el trabajo con los textos* en el aula de literatura.

## **Los criterios para la organización de los textos**

Al incorporar la Educación Sexual Integral como contenido transversal, los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación de la Nación publicados en 2008 logran resolver un

problema: el riesgo de que la ESI quede asociada exclusivamente a los espacios curriculares de Biología o Educación para la Salud. Transversalizar los contenidos de la ESI implica que todas las asignaturas, principalmente las relacionadas con las Humanidades y las Ciencias Sociales, contribuyan a garantizar para la educación sexual su carácter de *integralidad*, esto es, su dimensión psicológica, afectiva, social y cultural.

Sin embargo, la transversalización plantea una serie de problemas para la enseñanza de literatura en el ámbito escolar. En efecto, los *Lineamientos Curriculares* resultan excesivamente amplios -y, por lo tanto, imprecisos- en lo que respecta a los contenidos de ESI para el área de literatura. Para mencionar solo dos de ellos a modo de ejemplo, se recomienda “la lectura de obras literarias de tradición oral y de obras literarias de autor para descubrir y explorar una diversidad de ‘mundos’ afectivos, de relaciones y vínculos interpersonales complejos, que den lugar a la expresión de emociones y sentimientos” y “la lectura de libros donde se describan una diversidad de situaciones de vida de varones y mujeres y donde se trabaje la complejidad de sentimientos que provoca la convivencia” (2008, p. 37).

Esta amplitud de criterios conduce a imaginar que prácticamente la totalidad de la literatura podría formar parte de un programa para la enseñanza de la ESI. Si bien coincidimos con Valeria Sardi y Carolina Tosi (2021, p. 89) en que “cualquier texto literario puede ser leído desde la ESI con perspectiva de género”, consideramos que no todos los textos literarios tienen la misma potencia didáctica para la enseñanza de contenidos de ESI.

Dada la amplitud temática que presentan los contenidos propuestos en los Lineamientos Curriculares, en el diseño de nuestros libros resultaba necesario acotar el abanico de posibilidades a fin de precisar contenidos. En este sentido resultó fundamental la categoría de “dispositivo de sexualidad”, que Foucault (1976) define como el conjunto de tecnologías y estrategias de saber y poder encargadas de la producción de la sexualidad, es decir, de la producción de efectos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales. Para Foucault, la sexualidad no es una “naturaleza dada”, sino que consiste en una construcción sociocultural de carácter discursivo que, en la *Historia de la sexualidad*, el autor encuentra condensada en cuatro dispositivos: la histerización del cuerpo de la mujer, la pedagogización del sexo del niño, la socialización de las conductas procreadoras y la psiquiatrización del placer perverso.

Para la elaboración de nuestro material, seleccionamos tres dispositivos de sexualidad que pudieran funcionar, a la vez, como ejes articuladores de aquello que López Casanova (2011) denomina “corpus construidos” para la enseñanza de literatura: *la determinación de estereotipos y roles de género, la estigmatización de disidencias sexo-genéricas y problemáticas en torno a la sexualidad*, particularmente aquellas vinculadas con las violencias. “Cuerpos en exploración”, “Cuerpos en disidencia” y “Cuerpos en riesgo” fueron los títulos de las secciones en las que agrupamos los textos seleccionados. De esta manera, encontramos una mayor definición de los temas abordados por los textos y, a la vez, cierta amplitud que permitiera que esos temas facilitaran la incorporación de numerosas obras que los aborden. Para enmarcar desde una perspectiva teórica el trabajo con el primer corpus, resultaron fundamentales los aportes de Judith Butler (1998 [1990]), quien subraya el carácter performativo que la heteronorma asigna a la identidad de género de los sujetos a condición de constituirlos como sujetos, así como la construcción de una supuesta sustancia o esencia (principalmente el sexo) que garantizaría una especie de ontología para esa identidad. En el segundo caso, la noción de “presunción heterosexista” de Eve Kosofsky Sedgwick (1990) permitió examinar los textos a partir del dispositivo construido por la heteronorma para otorgar alternativamente visibilidad e invisibilidad a las orientaciones sexo-genéricas disidentes. Por último, las categorías de “masculinidad hegemónica” de Connell (1997) y la de “estructura elemental de la violencia” de Rita Segato (2003) permitieron leer en el tercer corpus los rasgos de un sistema cisheterosexista que, primero, somete al varón heterosexual a una serie de violencias de carácter físico y simbólico para luego otorgar la potestad de ejercerla con quienes considera deudorxs y, por lo tanto, pasibles de exacción del tributo adeudado.

### **El tratamiento de los temas en los textos**

Desde hace varias décadas, el concepto de ‘comunidad interpretativa’ de Roger Chartier (2000) posibilitó repensar la figura del lector, en nuestro caso, la del lector en formación. La idea de que los lectores se apropian de los textos en función de experiencias biográficas, saberes culturales y grupos identitarios de pertenencia permitió pensar el aula de literatura como un espacio habitado por una diversidad sociocultural en la que se ponen en juego interpretaciones sobre los textos que

no necesariamente coinciden con las de los profesores, lectores formados en la teoría y la crítica académicas.

Ahora bien. El ingreso de la ESI a las escuelas mostró un costado del concepto de ‘comunidad interpretativa’ algo inesperado y menos proclive al optimismo. El hecho de que la comunidad escolar conforme una comunidad interpretativa implica admitir que padres, madres y autoridades escolares tienen la potestad cultural de manifestar, de acuerdo con sus creencias e identidades, sus posiciones sobre aquello que en la escuela puede constituirse en objeto de lectura. Para mencionar uno de los casos recientes de mayor repercusión, en junio de 2022 en la provincia de San Juan un docente fue apartado de su cargo por trabajar con sus estudiantes el cuento “Canelones” de Hernán Casciari. Nos guste o no, asumir una perspectiva sociocultural sobre la lectura nos obliga a reconocer que tensiones, cuestionamientos y resistencias en las prácticas de lectura son parte de las reglas, convenciones y códigos de lectura de una comunidad interpretativa.

Cuestionando cualquier intento de censura, pero teniendo esto en cuenta, para la selección de textos (insisto: destinados a niños y adolescentes de entre once y catorce años) optamos por relatos que, pertenecientes o no a la LIJ, logren desarticular representaciones del régimen cisheteropatriarcal a partir de la mirada de las infancias. Sean narradorxs o narratarixs, protagonistas o testigos, los niños y adolescentes funcionan como procedimiento cuya percepción del mundo desautomatiza las cosmovisiones naturalizadas del mundo adulto. De ahí la recurrencia de preguntas infantiles destinadas a desestabilizar un orden o a descubrir su funcionamiento: “¿Vos sabés cómo nacen los niños?” (dice en un poema María Elena Walsh); “‘Cuidado con el lobo’. Pero (...) ¿cuidado de qué?” (dice Caperucita en un cuento de Laura Devetach); “¿Por qué no jugás con la muñeca?” (dice la niña narradora citando una pregunta de su madre en un cuento de Liliana Heker); “¿Qué será efusión y qué será semen” (pregunta una niña en un relato de Mario Benedetti). De ahí también la obsesión de los textos seleccionados por informar con precisión la temprana edad de los personajes: “tenía casi doce años” (en un cuento de Killari Rin), “tenía siete años” (en uno de Federico Falco), “la tía Alvina (...) tenía quince” (en otro de Natalia Borges Polesso), “a mis trece años” (dice Camila Sosa Villada).

Cabe señalar que la elección de textos narrados desde una mirada infantil no apunta tanto a evitar los temidos problemas con padres y madres o autoridades, que sería deseable que no hubiera. Se

trata más bien de pensar las posibilidades y los límites de legibilidad y decibilidad en el ámbito escolar, principalmente en relación con lxs estudiantes.

Un breve ejemplo. En un registro de clases que transcribe Valeria Sardi en su compilación *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria* (2017), una practicante de un profesorado en Letras señala en su autorregistro de prácticas que, al trabajar el cuento “El rey de la cumbia” de Washington Cucurto,

los chicos pusieron en tensión la cuestión de la lengua en el aula y fuera de ella. Por momentos se sentían incómodos cuando yo leía “tetas”, “culos”, “culear”, “trola”, etc. Por ejemplo, me acerqué a Guillermo y me dijo que el cuento no le había hecho acordar a nada y que además no le había gustado, que era muy zarpado.

En el análisis de este registro, Sardi interpreta que la matriz heteronormativa imperante en un curso predominantemente compuesto por varones impone, ante una practicante mujer, qué es aquello que puede decirse o no, o qué se considera apropiado para un texto literario estableciendo regulaciones heteropatriarcales de lectura. Es probable, pero también es posible que Guillermo, el estudiante mencionado, expresara honestamente que ese texto “era muy zarpado”, se sintiera intimidado y, en consecuencia, no le agradara. En nuestra propuesta, pensamos que, más importante que el riesgo de enojo de padres, madres y autoridades, es el riesgo de provocar en les estudiantes una incomodidad no productiva (porque hay incomodidades productivas), una incomodidad que, en lugar de encarnar una función de reparación de heridas subjetivas, como observa Michèle Petit, tienda a profundizarlas allí donde posiblemente existan marcas que no cicatrizaron y se expresan a través del rechazo.

### **El trabajo con los textos**

Hasta el momento, no hay artículos escritos desde el campo de la didáctica de la literatura que se pronuncien en contra del trabajo con la ESI (quizás sería políticamente incorrecto pronunciarse en ese sentido). Pero sabemos gracias a Bourdieu que un campo no está conformado sólo por textos publicados; existen agentes e instituciones en un espacio de disputas regulado por protocolos de funcionamiento, capaces de ejercer su poder empleando diferentes estrategias. Una de ellas ha sido la puesta en circulación de la palabra ‘usufructo’, categoría adoptada y adaptada de *La trama de los textos* de Gustavo Bombini (1989). Desde este punto de vista, la ESI sería “el nuevo usufructo” o el “retorno del usufructo” a la enseñanza de la literatura.

A finales de los '80, Bombini efectivamente hablaba de la existencia de una 'ley del usufructo' para hacer referencia a un supuesto 'mensaje' o 'enseñanza' que la institución escolar perseguía en cualquier texto aun cuando esos valores pedagógico-moralizantes no se encontraran presentes en él. Se aludía así al uso de la literatura para la enseñanza de "valores" que no tenían que ver con los textos. Creo que esta posición omite un dato fundamental: el propio Bombini, en ese mismo libro, señalaba la necesidad de renovar el canon escolar de aquel entonces a partir de la incorporación de textos que abordaran el trabajo con la sexualidad:

Aquello de lo que no se puede hablar, el cuerpo, es otro de los censurados en el discurso de la enseñanza. La censura del cuerpo como sublimación obsesiva en los llamados "valores literarios" no permitirá la inclusión de algunos poemas de Oliverio Girondo, o algunos textos de Cortázar u Osvaldo Lamborghini, para citar algunos autores... (1989, pp. 10-11).

Más allá de esta discusión, en el diseño de nuestros materiales procuramos que el trabajo con la ESI no soslaye el estudio del texto literario. Subrayo la palabra *estudio*, que en muchos casos continúa lamentablemente asociada a «memorización», o bien a la resolución mecánica de actividades "deteccionistas", como las denomina Gerbaudo (2021), que solicitan inventariar elementos inconexos (tipo de narrador, listado de recursos retóricos, clasificaciones genéricas), sin que la detección conduzca a producir una interpretación.

En nuestra propuesta, las tareas apuntan a que los y las estudiantes logren mirar pormenorizadamente los textos a fin de reconocer (y sistematizar modos de reconocimiento de) elementos formales e ideológicos. En modo estudio, el o la docente propone un «viaje guiado» (Colomer, 2005), un tipo de intervención mediante la cual enseña formas de leer desconocidas y colabora con la construcción de interpretaciones a través del rastreo minucioso de elementos clave: un indicio que revela una identidad, un adjetivo que ofrece información fundamental sobre un personaje o un pronombre que introduce un efecto de ambigüedad.

Para ejemplificarlo, propongo la lectura de un cuento breve de María Teresa Andruetto, incluido en nuestros libros, a fin de ejemplificar el tipo de trabajo con la literatura al que me refiero con el término "aula de literatura en modo estudio":

El secreto de Amarú

En el Temuco lejano hubo hace tiempo un hombre despiadado que era dueño de una hacienda. La hacienda se llamaba La ciénaga y tenía caballos de raza, interminables plantaciones de bananos y bosquecitos de caña dulce. Y tenía también decenas de hombres trabajando.

Los peones vivían allí con sus mujeres y sus hijos. Uno de ellos era el padre de un niño inquieto que tenía en la cara una mancha como el ala de una mariposa. El niño se llamaba Amarú y conocía ese vasto territorio de una punta a la otra.

Cierta vez, persiguiendo a un potrillo overo, Amarú escuchó un grito entre los pajonales. Y alcanzó a ver que el dueño de la hacienda hundía un cuchillo en el cuerpo de una mujer. No la reconoció, sólo el pelo oscuro contra la paja y el pollerón también oscuro.

Algo, tal vez un pájaro, sonó en un ruido breve y el patrón volvió la cabeza y descubrió al niño que lo miraba. Dejó en el suelo el cuerpo ya inmóvil y amenazó con matarlo si llegaba a decir una palabra.

Amarú hizo una cruz en la tierra y juró sobre ella, como juran los hombres en Temuco, que jamás hablaría.

Y así lo hizo. Pero el secreto siguió apretándole la garganta, asfixiándolo. Hasta que comenzó a enfermarse. Entonces decidió cavar, junto a unas cañas recién taladas, un hueco. Y puso en ese hueco la boca. Y le confesó a la tierra su secreto. En la noche de ese día las cañas crecieron y crecieron. Y más altas estaban, más soplabla el viento. Y cada vez que el viento las rozaba, las cañas confesaban al aire su secreto.

Andruetto, M. T. (2006). *Huellas en la arena*. Sudamericana

Lejos de “usar un cuento” para enseñar ESI, nos interesa que el texto -que narra un femicidio- cuenta ese femicidio de un modo singular y diferente de cualquier otro texto que narra un femicidio. Nos interesa el modo en que el cuento incorpora las formas del relato tradicional de comunidades originarias a través de la imprecisión espacial y temporal, particularmente del universo latinoamericano (los sustantivos “Temuco”, “Amarú”, “pollerón” son marcas de ese mundo), la participación actancial de elementos de la naturaleza (un potrillo, un pájaro, la tierra, el viento, las cañas), la función de los rituales que además conforman actos de habla (amenaza al niño, juramento de hombre y confesión a la tierra), la construcción de contrastes sociales, culturales y etarios entre personaje dominante y dominados, y las imágenes acústicas como principio constructivo que posibilita el avance del relato (se escucha un grito, suena un pájaro, sopla el viento, hablan las cañas).

El cuento de Andruetto permite enseñar conceptos como femicidio, violencia por razones de género, patriarcado, masculinidad hegemónica, adultocentrismo, entre otras, pero nos interesa llegar a esos conceptos no “salteando” el texto o empleándolo como recurso didáctico, sino a través del estudio del modo en que el cuento *dice* el femicidio.

En resumen, nuestra propuesta surge de la necesidad de cuestionar la imprecisión de los Lineamientos Curriculares, de admitir las consecuencias de pensar la institución escolar como parte de una comunidad interpretativa y de resistir el empleo de la ficción como mero elemento motivador. Se trata de un material didáctico sobre literatura y ESI que no se piensa a sí mismo como un recetario a aplicar, pero que sí busca orientar modos de trabajo en el aula con la utopía de

hacer un poco más libres los cuerpos de lxs jóvenes, quienes conforman prioritariamente esas comunidades interpretativas que habitan el espacio escolar.

### *Bibliografía*

- Bombini, G. (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Libros del Quirquincho.
- Butler, J. (1998 [1990]). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista* 18, 296-314, trad. Marie Lourties. Disponible en <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1998.18.526>
- Chartier, R. (2000). *Cultura escrita, literatura e historia*. FCE.
- Colomer, Teresa (2005). *Andar entre libros*. FCE.
- Connell, R. (1997). “La organización social de la masculinidad”. T. Valdés y J. Olavarría. *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Santiago de Chile: Isis Internacional, pp. 31-48, trad. Oriana Jiménez.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Gerbaudo, A. (2012). “El docente como autor del currículum: una reinstalación teórica y política necesaria”. A. Gerbaudo (dir.). *La lengua, la literatura y su enseñanza*. Homo Sapiens.
- Kosofsky Sedgwick, E. (1999). Epistemología del armario. *Epistemología del armario*. Barcelona: Llibres de l'Índex, 91-121, trad. Teresa Bladé Costa.
- López Casanova, M. (2011). “Posibilidades didácticas de distintos corpus para la enseñanza de la literatura”. *Glotodidacta*, 1, pp. 155-178.
- Ministerio de Educación de la Nación (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educacion Sexual Integral*. Disponible en [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf)
- Nieto, F. (2021). *¡Zarpado! Literatura y ESI 1*. UNGS.
- \_\_\_\_\_ (2022a). *¡Zarpado! Literatura y ESI 2*. UNGS.
- \_\_\_\_\_ (2022b). *¡Zarpado! Literatura y ESI 3*. UNGS.
- Sardi, V. (2017). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria*. Grupo Editor Universitario.
- Sardi, V. y Tosi, C. (2021). *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas*. Paidós.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes.

# Um modelo didático do gênero petição inicial e suas contribuições para professores do curso de direito

Alessandra Gomes Varisco

alessandragv@hotmail.com

Milena Moretto

milena.moretto@usf.edu.br

Universidade São Francisco, USF (Itatiba, Brasil)

## **Introdução**

O domínio da leitura e da escrita é a base para uma comunicação efetiva nas mais variadas esferas da atividade humana, que produzem seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que Bakhtin (1997) denomina gêneros do discurso. O domínio de um gênero faz com que o enunciador consiga se apropriar de determinadas categorias para se empoderar e agir com eficiência no mundo. No campo jurídico, a petição inicial é um desses gêneros e o estudante de direito precisa se apropriar dela.

Contudo, os gêneros secundários, isto é, mais complexos, devem ser ensinados, posto que suas características nem sempre são formalmente apresentadas ao enunciador, o que pode levar a falhas, ruídos na produção do gênero e, conseqüentemente, na comunicação. No Brasil, é comum muitos professores imaginarem que, por o estudante chegar às universidades, já dominam as formas de comunicação dessa esfera, e acabam não ensinando (Zavala, 2010). É importante lembrar que o letramento acadêmico e profissional não é desenvolvido em outros níveis de ensino. Por isso, neste texto, buscamos elaborar um modelo didático do gênero petição inicial a fim de contribuir com os professores do Curso de Direito, que, na maioria das vezes, não têm a formação pedagógica e nem clareza de como ensinar determinado gênero.

No curso de Direito, o principal gênero jurídico é, como já dissemos, a petição inicial. É ela que inicia um processo civil brasileiro, sendo o gênero mais estudado, pois, da academia, o estudante

seguirá / transmutar-se-á para o espaço profissional. Para que o professor possa ensinar referido gênero, faz-se necessária a elaboração de um modelo didático da petição inicial. Por isso, no presente artigo temos como objetivo principal a elaboração de um modelo didático do gênero petição inicial, o que muito pode contribuir com docentes dessa área de atuação.

### **O modelo didático de um gênero textual/discursivo**

Toda comunicação se realiza por meio de gêneros do discurso. Estes são, conforme Bakhtin (1997), tipos relativamente estáveis de enunciados que possuem três elementos, a saber: conteúdo temático, construção composicional e estilo. De modo sucinto, conteúdo temático é o que pode ser ‘dizível’ em um gênero; a construção composicional está relacionada à forma/estrutura em cada gênero; e estilo relaciona-se à seleção vocabular, sendo individual. Todos esses elementos estão associados e são organizados de acordo com o contexto de produção desse gênero. Por exemplo, para a elaboração de uma petição inicial de Divórcio – em que as partes decidem se separar, pôr fim ao relacionamento -, o enunciador deve entender o contexto de produção, qual o seu papel social e o das partes, para quem ele escreve e como escreve, qual a temática envolvida no caso concreto. Além disso, ele deve estruturar a petição conforme o esperado: com as partes do gênero, ou itens, ou blocos, ou capítulos, interligados de modo a construir um silogismo jurídico. No caso do Divórcio, os itens principais são os fatos, como surgiu o vínculo jurídico entre as partes e como ele está sendo dissolvido, podendo englobar, se houver, filhos, bens, guarda, partilha, dentre outros. Por fim, o enunciador deve escolher o vocabulário para a petição, com linguagem formal, termos técnicos da área e outros que ele optar / entender necessário para aquele caso, estando vinculado ao estilo.

O gênero também pode ser, conforme aponta Schneuwly (2010), um instrumento que medeia o indivíduo e a situação ou o objeto, significando a relação. Os gêneros são dinâmicos, infindáveis, heterogêneos e pertencem a um espaço e a um tempo, sendo, portanto, sócio-históricos.

O gênero deve ser ensinado, e, no contexto escolar, essa tarefa cabe ao professor. Em cursos de Direito, os gêneros jurídicos, quando ensinados, são realizados em disciplinas de Prática Jurídica. O primeiro dos gêneros, e principal, é a petição inicial. Petição inicial é a primeira das petições processuais profissionais e por isso é a primeira a ser estudada na academia. O processo civil surge

por meio do protocolo da petição inicial junto a um tribunal, e irá para um juiz da cidade que o autor da ação escolheu para que o processo tramite. É a petição inicial que delimita o objeto do conflito / caso. É em torno dela que segue todo o processo. Gonçalves (2019) assim conceitua petição inicial

o ato que dá início ao processo, e define os contornos subjetivo e objetivo da lide, dos quais o juiz não poderá desbordar. É por meio dela que será possível apurar os elementos identificadores da ação: as partes, o pedido e a causa de pedir. (Gonçalves, 2019, p. 450)

Complementando as afirmações desse autor, uma ação judicial deve conter três elementos, sem os quais ela não existe, que são as partes, o pedido e a causa de pedir (fatos e fundamentos). Dominar esse gênero faz com que o juiz, dificilmente, indefira, negue, a petição desde / em seu início. Se o aluno não entender o contexto de determinado conflito, ele corre o risco de se perder e não se ater a esses elementos, além dos abaixo. No direito brasileiro, uma petição inicial deve conter os elementos do artigo 319 do Código de Processo Civil pátrio, a saber:

Art. 319. A petição inicial indicará:

I - o juízo a que é dirigida; [endereçamento]

II - os nomes, os prenomes, o estado civil, a existência de união estável, a profissão, o número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas ou no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica, o endereço eletrônico, o domicílio e a residência do autor e do réu; [partes]

III - o fato e os fundamentos jurídicos do pedido;

IV - o pedido com as suas especificações;

V - o valor da causa;

VI - as provas com que o autor pretende demonstrar a verdade dos fatos alegados;

VII - a opção do autor pela realização ou não de audiência de conciliação ou de mediação. [grifos nossos]

(...)

Art. 320. A petição inicial será instruída com os documentos indispensáveis à propositura da ação. (Brasil, 2016) [inserções nossas] <sup>21</sup>

A falta de qualquer destes elementos acima gera o indeferimento da petição inicial. Por isso é tão importante seu estudo e seu ensino. Antes, porém, de ensinar o gênero, por meio de uma sequência didática, o professor deve elaborar ou ter contato com um modelo didático do respectivo gênero, pois é o modelo didático que possibilita observar as dimensões ensináveis, cujas características

---

<sup>21</sup> A publicação de uma lei nem sempre coincide com a sua vigência. O *Código de Processo Civil* foi publicado em 2015, mas só entrou em vigor em março de 2016.

orientam a construção das sequências didáticas. De Pietro e Schneuwly (2014, p. 4) conceituam modelo didático como sendo o “instrumento pragmático forjado no decorrer mesmo de uma prática de engenharia”, sendo “sempre, ao mesmo tempo, o ponto de chegada e de partida do trabalho” (De Pietro; Schneuwly, 2014, p. 8). Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 10) declaram que o “modelo didático é a descrição provisória das principais características de um gênero textual com objetivo de ensiná-las”. Aqui, o professor investiga os saberes a serem mobilizados com os quais se pretende trabalhar. Ele serve, então, para que o professor verifique as dimensões ensináveis e produza a sua sequência didática.

É, pois diante desses construtos, que mobilizamos a construção de um modelo didático do gênero petição inicial.

### **Um modelo didático do gênero Petição Inicial**

Para a elaboração do modelo didático, selecionamos 14 textos do gênero petição inicial da área do Direito de Família. Foram 4 textos selecionados dos Exames de Ordem (o temido exame que o aluno finalista presta no Brasil para, se aprovado, habilitar-se como advogado) e 10 textos produzidos pela primeira pesquisadora, que é advogada atuante na área. Após, selecionamos somente as petições que se referem aos assuntos referentes a alimentos e divórcio.

Diante dos textos, buscamos analisar o que era estável no tocante aos elementos do gênero discursivo, ou seja, tema, construção composicional e estilo. Com a análise das especificidades do gênero e dos exemplares selecionados, construímos o modelo didático considerando essas três dimensões que será exposto abaixo nos quadros de 1 a 3:

### Quadro 1 - Modelo didático do gênero petição inicial – Conteúdo Temático

Função: requerer algo (pedido) ao Estado, na pessoa do juiz de Direito
Objetivo: obter o pedido solicitado, escrevendo para um interlocutor determinado pela função, pelo cargo, mas que muitas vezes o locutor não conhece
Interlocutores: os principais enunciadores emissores são advogados, profissionais bacharéis em Direito que foram habilitados no Exame de Ordem para atuar como tais. O Defensor Público também pode ser um enunciador, visto que peticiona para defender interesses de pessoas hipossuficientes economicamente. Podem também serem emissores, autores de uma petição inicial o representante do Ministério Público quando atua como parte autora em um processo (o que chamamos de legitimidade extraordinária, por defender em nome próprio interesse alheio), os procuradores dos Estados e dos Municípios, por serem estes advogados de um ente governamental, assumindo seus interesses. O destinatário direto é o juiz que irá conhecer do pedido. Os destinatários indiretos são os demais envolvidos no processo, como a outra parte (réu), o representante do Ministério Público, possíveis peritos, mediadores, conciliadores etc.
Suporte: pode ser impresso ou de forma eletrônica, sendo essa a forma mais comum atualmente. Assim, a petição inicial é escrita em documento eletrônico, em arquivo .doc para edição e, após, convertida em pdf. para poder ser protocolada. Uma petição inicial é protocolada por meio da intranet (ao qual o advogado tem acesso por meio de senha ou certificado virtual) de um sistema eletrônico do tribunal competente para uma determinada ação. A partir do protocolo da petição inicial, já se tornou uma ação, com número de registro, não mais podendo ser alterada ou editada (há exceções que não nos cabe mencionar para a tese).
Momento da produção: a produção de uma petição inicial pode levar dias a meses, a depender da complexidade do caso, já que o advogado a revisa várias vezes para não incorrer em emendas ou indeferimento. Após a finalização, em âmbito privado, o advogado converte o documento para arquivo pdf e protocola a petição, juntamente com os documentos indispensáveis à propositura de uma ação, como procuração da parte para o advogado, certidões etc.

Fonte: produzido pelas pesquisadoras

## Quadro 2 - Modelo didático do gênero petição inicial – Construção Composicional

Modalidade: escrita. Por vezes, pode ser multimodal, inserindo elementos gráficos, tabelas, esquemas, memes, hiperlinks etc (visual law)
Estrutura da Petição Inicial Gênero formal, polido, com deferência ao destinatário, com estruturas marcadas por tópicos: <ul style="list-style-type: none"><li>· Endereçamento – é a competência, ou seja, qual o juízo competente para julgar a ação</li><li>· Qualificação das partes – do autor e do réu</li><li>· <i>Nomen juris</i> – nome da ação</li><li>· Fatos – descrição detalhada do(s) evento(s) que gerou(aram) o conflito</li><li>· Direito / Fundamentos – base legal adstrita ao caso</li><li>· Pedido – pedidos principais e circunstanciais</li><li>· Fecho (data e assinatura)</li></ul>
O texto é predominantemente descritivo nos fatos e argumentativo no fundamento legal e nos pedidos.

Fonte: produzido pelas pesquisadoras

### Quadro 3 - Modelo didático do gênero petição inicial – Estilo

<p>Linguagem: formal, com ampla deferência ao juiz. Há muito cuidado na escrita de uma petição inicial, para não incorrer em deselegância ou em crimes contra a honra contra o juiz ou qualquer pessoa envolvida no processo.</p> <p>Predominantemente em terceira pessoa do singular, como se o peticionário se distanciasse do caso, embora seja justamente o oposto o almejado. Algumas passagens podem se dar em primeira pessoa do singular ou do plural (mais comum), como se a inclusão fizesse com que o destinatário da petição aderisse ao espírito da tese esposada.</p> <p>Pode haver marcas apelativas e indicativas de emoção, a exemplo de vocativos e sinais de interjeição.</p> <p>Ex: “Veja, Excelência, tal questão configura-se uma falácia e um absurdo e não deve prosperar!”</p>
<p>Uso de sinônimos e eufemismos para expressões que poderiam soar injuriosas.</p> <p>Ex: No lugar de escrevermos “a alegação é mentirosa”, escrevemos “a alegação é falaciosa” ou “a alegação não reproduz a verdade”</p> <p>Uso de linguagem técnica e expressões em latim, geralmente próprias do universo jurídico.</p> <p>Ex: data vênua, ex tunc, ex nunc, sine qua non, status quo ante</p>
<p>Texto predominantemente no pretérito, embora possa ser também no tempo presente (para enfatizar os fatos)</p>
<p>Escolhas lexicais: trazem o relato dos fatos, geralmente em sequência cronológica, como “O genitor da requerente, veio a falecer, no dia 25/08/2015. Ele pagava alimentos a primogênita, ajustado no dia 04/07/2013, no valor de 2.000.00 (Dois Mil Reais) e cumpriu com seu dever até o dia de sua morte, não deixando herança ou bens [...]”</p> <p>As escolhas denotam o estilo do peticionário, como o apelo ou a ênfase em algo para chamar a atenção, como em “O requerido(a) em questão goza de confortável situação patrimonial, possuindo dois imóveis fixos, e um veículo conforme faz prova a documentação em anexo (Doc.). Sendo assim a situação financeira do requerido(a) é estável e privilegiada”</p>
<p>Uso de pronomes pessoais do caso reto e pronomes de tratamento, principalmente “Vossa Excelência”, referindo-se ao juiz da ação.</p>
<p>Marcadores sequenciais e temporais: como “então”, “após”, “e”, “quando”, “momento em que...”</p>
<p>Estratégia de captação do leitor: uso de vocativos e expressões apelativas, além da inserção de elementos gráficos.</p> <p>Uma estratégia utilizada também se refere ao espaço de uma petição inicial: antigamente, uma petição inicial de qualquer complexidade podia ter até 20, 30 páginas. Atualmente, com a fluidez e rapidez nas relações sociais, o juiz não tem tempo para ler petições longas, ainda mais se se tratar de questões de baixa complexidade, como uma ação de alimentos. Então, atualmente é comum a petição não ter mais que 10 páginas, para não cansar o leitor.</p>
<p>Credibilidade da informação: uma petição inicial bem construída é autoral. Seu peticionário busca informações embasadas nas legislações atuais e em juristas clássicos e contemporâneos de referência.</p>

Vocabulário próprio do universo jurídico, com o uso de expressões latinas (embora elas estejam caindo em desuso), com linguagem mais clara e simples, de modo que os agentes processuais que não fazem parte da área jurídica (partes, por exemplo) consigam compreender a petição assim que a leem.

Recursos: o produtor da petição inicial está próximo da parte autora, que o contratou para ajuizar a ação objeto desse gênero textual / discursivo. Porém, ao escrever em uma petição inicial, os fatos são escritos em terceira pessoa (o advogado escreve pela parte, representando-a). Podem ser utilizados recursos de ênfase com o escritor em primeira pessoa do plural, numa inclusão do interlocutor à adesão da tese do autor.

Pode também haver recursos linguísticos apelativos, de modo a trazer emoção ao escrito para que o interlocutor sinta o que relata.

Os verbos geralmente estão no pretérito, já que se trata de casos geralmente já ocorridos; por poderem ter implicações futuras, no pedido os verbos estão no futuro ou no presente.

Fonte: produzido pelas pesquisadoras

Percebemos que o modelo didático do gênero é muito amplo e detalhado, de modo a fazer entender por que escrevemos de uma maneira e não de outra. A elaboração do modelo didático pode auxiliar o professor a construir uma sequência de atividades para realizar com os estudantes em prol do desenvolvimento do letramento jurídico, isto é, apropriar-se das práticas sociais de leitura e escrita dessa esfera, onde circulam valores culturais, relações de poder e ideologia (Street, 2010).

### **Considerações Finais**

Diante do constatado acima, verificamos que o modelo didático é um instrumento que pode auxiliar o professor sobre quais as dimensões ensináveis de um determinado gênero. No caso desse trabalho, o modelo didático do gênero petição traz grande contribuição aos docentes do Curso de Direito, uma vez que a maioria deles não têm uma formação pedagógica. Nesse sentido, o modelo didático é um instrumento para que o professor não conduza o ensino somente porá partir de suas vivências, pelo empirismo, atendo-se a um rigor científico para que o seu trabalho possa contribuir com o letramento dos alunos. O modelo didático constitui, portanto, uma das mais importantes ferramentas para a prática docente, pois, sem ela, o professor pode elaborar atividades que levem os estudantes a não se apropriar das características do gênero. É

fundamental o professor ser conhecedor e reconhecedor das dimensões ensináveis para que sua prática docente seja conduzida com eficiência e humanismo.

### **Bibliografia**

Bakhtin, M. (1997) *Estética da criação verbal*. 2ª ed. Wmf Martins Fontes, 1997.

Brasil. *Código de Processo Civil*. Lei n. 13.105, de 16 de março de 2015. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm). Acesso em 04.05.2023.

Dolz, J.; Gagnon, R.; Decândio, F. (2010) *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Mercado de Letras.

Gonçalves, M. V. R. (2019). *Direito processual civil esquematizado*. 10ª ed. Saraiva Educação.

Pietro, J.-F de; Schneuwly, B. (2014) O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: Nascimento, Elvira Lopes. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2ª ed. Pontes Editores.

Schneuwly, B.; Dolz, J. (2010) *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.

Street, B. V. (2010) Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: Marinho, M.; Carvalho, G.T. (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Editora UFMG.

Zavala, V. (2010) Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: Vovio, C; Sito, L.; Grande, P. *Letramentos*. Mercado de Letras.



*EJE TEMÁTICO*

# **La formación de profesores en Lengua y Literatura**

VIII JORNADAS INTERNACIONALES  
DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS  
EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS  
Y LAS LITERATURAS



# Hacia una didáctica de la historieta: una propuesta integral para su enseñanza en espacios de formación de profesores de Lengua y la Literatura

Jorge Carlos Carrión

jccarr14@hotmail.com

Universidad Nacional del Comahue – I.F.D.C. Villa Regina (General Roca, Argentina)

## **Introducción**

Es posible rastrear un amplio repertorio de trabajos vinculados al uso de las historietas como recurso didáctico: en el ámbito de la enseñanza de la lengua, en el de las lenguas segundas; también es posible recuperar investigaciones que hacen hincapié en su uso como formas mediadoras para el aprendizaje de temáticas provenientes del ámbito de las ciencias sociales o incluso en el de las ciencias naturales, la física y las matemáticas. Pero ¿cuándo se enseñan las historietas como un fin y no como un medio? Esta interrogante surgió a partir de las contradicciones que se me presentaron en mi trabajo como docente de didáctica en el profesorado en Lengua y Literatura que se dicta en la ciudad de Villa Regina, provincia de Río Negro.

Ante la necesidad de mi estudiantado para abordar el tema “historietas” y su enseñanza en nivel medio nos encontramos con que el diseño curricular vigente de la Escuela Secundaria Río Negro (E.S.R.N. - Resol. N° 945/17) establece la historieta como un contenido recurrente a lo largo de diferentes años de cursado: como contenido ligado a propuestas de escritura en ciclo básico, como tema organizador en los talleres de comunicación en cuarto año o insumo para la producción creativa en quinto. Pero si cotejamos los planes de estudio vigentes en los Institutos de Formación Docente de la provincia (o gran parte de los profesorados a nivel universitario del resto del país) puede observarse que es un contenido rara vez trabajado. En las pocas ocasiones en las que se lo hace, se la adscribe en torno a la enseñanza de la literatura, en menor medida, lengua y, excepcionalmente, en torno a la semiótica.

Se podría aventurar que parte del problema radica en los prejuicios que se tiene sobre el cómic como objeto de estudio, su asociación con el mundo de lo infantil o la confusión respecto a la naturaleza de sus componentes. Es por ello que, ante la necesidad de una didáctica que la reconozca en plenitud, nace este trabajo.

Los objetivos que me propongo son: en primera instancia, señalar algunas características de las historietas que nos permitan reconocer su naturaleza eminentemente visual (siguiendo la propuesta semiótica del teórico belga Thierry Groensteen) y un abordaje desde una perspectiva polisistémica de las prácticas de lectura que habilite el diálogo directo hacia una didáctica vinculada a la Lengua y la Literatura; a partir de ahí, haré una propuesta integradora en la que recuperaré algunos lineamientos directamente vinculados a la propuesta que hiciera Nieto (2019) respecto a la enseñanza de la literatura en nivel medio a partir de una modalidad de aula triple.

### **El lenguaje de las historietas como sistema**

Desde mediados de los '90, el crítico y teórico de la historieta Thierry Groensteen trabaja sobre la concepción de las historietas como un sistema integral complejo. Su tesis central, desarrollada en el volumen *Système de la bande dessinée* (1999), parte de una perspectiva que define como “Neo-Semiótica”. Con ella no busca descomponer el lenguaje de la historieta en unidades mínimas de análisis sino que prepondera un trabajo sobre el contenido y los modos de interpretación. En su propuesta hay tres cuestiones esenciales que permiten renegociar la idea que tenemos sobre las historietas, su análisis y su abordaje:

1º La historieta es un sistema predominantemente visual. La imagen funciona como un sistema semiótico sin signos en el que la presencia de la palabra es un factor de anclaje de sentido que asiste a un proceso de vectorización/direccionamiento de la lectura. El teórico cita a Benveniste cuando indica que “El único modelo de un sistema que sea semiótico a la vez en su estructura formal y en su funcionamiento” pero, al mismo tiempo, que “ninguna de las artes plásticas consideradas en su conjunto parece reproducir el modelo de la lengua” (2021, p. 14). El lenguaje verbal habita, primordialmente en el titulado, los cuadros de textos y el globo de diálogo. Según cada caso, la palabra escrita puede tener mayor peso o no sobre la narración que surge de esta. Profesionales de la historieta de la escuela norteamericana, tales como Eisner (1990) o McCloud

(1996) señalan algo que con frecuencia pasa desapercibido por quienes se acercan al análisis de la historieta desde otros campos disciplinares: “El texto se lee como una imagen”. La tipografía, la organización espacial, incluso el tratamiento gráfico de la palabra, altera la interpretación del enunciado. Por ejemplo: un trazo deliberadamente entrecortado y tembloroso, no transmite ni la misma información que uno recto e inmaculado.

2º El carácter intrínsecamente narrativo de la historieta: “el género narrativo, con el conjunto de sus categorías (intriga, diégesis, situaciones, temas, conflictos dramáticos, personajes, etc.) existe en sí y es analizable como tal: como sistema de pensamiento, manera de apropiarse el mundo [...] es transversal a los diferentes sistemas semióticos y puede encarnarse indiferentemente en cada uno de estos (o más bien: diferentemente, pero sin negar nada de la tecnicidad propia, que no es sino el arte de relatar)” (2021, p. 18). Al plantear esto, Groensteen busca mantener una distancia entre la historieta y la asociación que de continuo se hace con la literatura. Los cómics requieren un tratamiento desde una mirada narratológica en la que los recursos y categorías tomados desde la literatura resultan insuficientes. El autor belga prosigue “expuestos como estamos a una gama de medios que recurren todos más o menos a estructuras narrativas, no debemos seguir confundiendo género narrativo y literatura” (2021, p. 18). Por tales razones, a partir de un planteo esbozado por Ricoeur, propone la existencia de un “género narrativo” que se manifiesta a través de diferentes “especies”: novela, filmes, historietas, etc., sin desconocer que cada cambio tecnológico permitirá nuevas formas (piénsese si no en el advenimiento de las narrativas de los videojuegos).

3º En este sistema, la viñeta se constituye como una unidad básica de análisis donde los procesos de funcionamiento, lectura e interpretación de las historietas se determinan por medio de un principio rector al que denomina “solidaridad icónica”. Esta última viene a ser la lógica que concibe una red de interdependencia visual que traza relaciones entre los dibujos, las viñetas que los contienen, la distribución de las mismas, la composición en el espacio de la página y la relación entre las páginas que componen toda una obra (si es que hubiere más de una página).

Para esclarecer el funcionamiento, Groensteen vincula este principio a partir de tres nociones: “espacio-topia”, término que reúne y diferencia los conceptos de “espacio” y “lugar”<sup>22</sup> que funcionan como elementos infraestructurales de las historietas: “Se asienta en la preexistencia de lo que he llamado una forma mental [...] el punto de vista que se puede tener sobre la historieta antes de pensar en cualquier historieta particular, y a partir del cual es posible pensar en una nueva interpretación del medio” (Groensteen, 2021, p. 33); la “artrología”, directamente vinculada a un sistema de articulación entre los elementos presentes dentro de cualquier historieta que son responsables de que devenga una historia coherente; finalmente, el “trenzado”, que emplea recursos y componentes que permiten el establecimiento de una red o serie dispersa a lo largo de la obra que permite una clausura de sentido y coherencia plena de la obra. En síntesis: “La solidaridad icónica trabaja con la inmovilidad, la simultaneidad y el panopticismo, que son las características principales del andamiaje estructural de la historieta” (Turnes, 2011).

Por ello, desde la perspectiva de Groensteen la historieta cobra sentido a partir de la articulación de los elementos visuales que la componen. Para ello es necesaria la participación activa de los lectores, que reponen los espacios entre las viñetas y el pasar de las páginas estableciendo una relación dialéctica entre sujeto y objeto. Dicho en otros términos: “la historieta se hace en el dibujo y en la diagramación y vuelve a (re) hacerse en su lectura” (Turnes, 2011).

### **Hacia una didáctica de la historieta a partir desde una perspectiva polisistémica**

Ante lo expuesto en el apartado previo es posible visibilizar que las características de la historieta, en tanto sistema, puede mantener una cercanía con las áreas del estudio de la lengua y la literatura. Pero estas resultan insuficientes al trasladar nociones y categorías lingüísticas o literarias a un objeto que se escapa de sus límites. Ya sea por desconocimiento o por simplificación teórica y metodológica, la enseñanza de la historieta se distorsiona en los ámbitos académicos vinculados a los profesorados de lengua y literatura (terciarios o universitarios) y estas inconsistencias se trasladan a los diseños curriculares de nivel medio. Por ello, cuando llegan a las aulas secundarias,

---

<sup>22</sup> A efectos prácticos, en las historietas, el tiempo y el espacio se traducen en formas distintivas de la superficie de la página. Para mayor precisión se puede revisar las nociones propuestas por Scott McCloud (1996) respecto a la noción de “clausura” o “cerrado”.

su abordaje es dispar y deslucido. A pesar de este panorama inicial, es posible el trabajo con las historietas a partir de un abordaje integral que puede ofrecer la teoría de los polisistemas.

Esta teoría de principios de la década del '90,<sup>23</sup> fue desarrollada por el investigador israelí Itamar Even-Zohar. Su objetivo era el estudio de diversos fenómenos sociales y culturales en el que la noción “polisistema” pretendía hacer explícita una concepción del “sistema” como algo dinámico y heterogéneo frente a una ortodoxa mirada sincrónica (1990, p. 10). Si bien este interés estaba dirigido al trabajo con la literatura, en el fondo lo que buscaba era trabajar con una red de relaciones que tienen que ver con la producción y la circulación de los fenómenos culturales.

Todo polisistema se constituye en una tensión entre distintos estratos: uno periférico y uno estrato central. En el caso de las obras literarias, se desplazan del centro a la periferia o viceversa según las operaciones de canonización, que son validadas por dinámicas complejas de distintos sectores culturales. Esto permite pensar las interrelaciones de las obras literarias de manera dinámica y funcional, mientras que la idea de sistema se asociaría a una dimensión estática o sincrónica. Es en este punto que se visualiza la posibilidad de relacionar el sistema de Groensteen con las dinámicas del sistema literario y de la lengua.

Si la teoría de los polisistemas entiende a la literatura como un sistema semiótico, abierto y funcional ¿Por qué no pensar lo mismo respecto a las historietas? La lógica de la “solidaridad icónica” es la de una red de sentidos que se extiende y proyecta sobre las subjetividades de cada uno de los lectores con los que entra en contacto y, que a su vez, le otorgan sentido. Permanentemente es un sistema que está en diálogo/negociación de sentidos con una tradición y recursos provenientes de otros campos, en especial los que nos interesan: la lingüística y la literatura. Esos puntos de intersección permiten una perspectiva integral para el estudio del fenómeno de los cómics en tanto medio de producción, objeto de análisis semiótico, manifestación sociocultural y experiencia estética.

En relación con esto, Nieto (2019), a partir de una mirada polisistémica de las prácticas de lectura ofrece una propuesta metodológica para la enseñanza de la literatura en el nivel secundario. Esta

---

<sup>23</sup> Los primeros trabajos en realidad se remontan a fines de los años '70. Allí se recupera la tradición del formalismo de la Escuela de Praga y la semiótica propuesta por Iuri Lotman. La teoría de los polisistemas se apoyó en estos antecedentes. Para más información puede revisarse en *La teoría de los polisistemas en el área educativa* (1996) de Mabel M. de Rosetti.

consiste en un sistema conformado por tres modalidades que coexisten en el mismo espacio áulico: un aula de estudio, un aula de invención y un aula de transferencia: “Pensar la enseñanza de la literatura como una tensión entre tres aulas –una intersección entre tres sistemas– implica reconocer la heterogeneidad de las modalidades que asume la lectura literaria en la escuela y, al mismo tiempo, proporcionar una base para imaginar una metodología de enseñanza” (2019, p. 29).

Siguiendo este razonamiento, resulta posible pensar un acercamiento análogo para las historietas. Por ejemplo, la noción de “aula de estudio” que establece Nieto (2019) es aquella en la que se trabaja sobre tradiciones teóricas, discusiones en torno al objeto de estudio y sus transformaciones. Por lo tanto, de la misma manera que discutimos sobre las formas de adquisición del lenguaje, los procesos de semiosis o las características de géneros o tradiciones estéticas, en este espacio se puede estudiar: concepciones acerca de la historieta, sus modos de producción, circulación e interpretación, los géneros propios de cómic, estilos y sus características, etc.

Lo mismo ocurre con el “aula de invención”, en la que para su formulación, Nieto (2019) recupera una idea de Maite Alvarado. Se trata de un espacio de descubrimiento ya que “la *inventio* no era creación, sino descubrimiento [entonces] para inventar había que saber buscar” (Alvarado en Nieto, 2019: 36). Allí se busca desautomatizar la percepción, fomentar la libertad para leer e interpretar de modo personal. La adquisición y el aprendizaje por medio de la investigación, apropiación y re-vinculación con los saberes. También es el lugar para la experiencia estética y lo lúdico, prácticas que resultan desatendidas con frecuencia en los profesorados de enseñanza superior pero que son altamente demandadas en los salones escolares. Aquí la historieta tiene mucho para ofrecer a partir de su propia naturaleza y puede valerse de los prejuicios socialmente contruidos sobre ella, en especial, aquellos que tienen que ver con la ejercitación de la imaginación, el desarrollo de destrezas narrativas y la integración disciplinar de las artes visuales y plásticas.

Por último, “el aula de transferencia” a la que Nieto hace mención, parte del siguiente concepto que establece Even-Zohar: “la transferencia es el proceso de integración de los bienes importados [...] y las consecuencias derivadas de esta integración” (Even-Zohar en Nieto, 2019, p. 27). Esto permite que a través de textos literarios, o en nuestro caso, las historietas, circulen representaciones e imágenes del mundo que puedan ser aprehendidas, discutidas, reconstruidas por quienes las leen. De esta manera, los cómics literalmente visibilizan modos en los que se pueden percibir los grandes

temas que interpelan a la humanidad (amor, muerte, violencia, sexualidad, identidades, etc.). Pueden mediar como puentes para favorecer la intercomprensión e incluso habilitan discusiones sobre los procesos de construcción, transformación y deconstrucción de formas estereotípicas de la cultura.

A partir de estas tres aulas es posible imaginar una dinámica de intercambio en el que cada arista de ese triángulo posibilita un punto de entrada y discusión. Al mismo tiempo, cada una se torna necesaria para el enriquecimiento de las otras dos. Ese flujo de intercambios no se limita ahí, ya que es posible una proyección hacia otros campos disciplinares afines. Si pensamos la historieta como centro; la lingüística, la semiótica, la literatura y la comunicación social parecen las órbitas más lógicas debido a la naturaleza de sus objetos de discusión. Pero no son las únicas. No resulta difícil pensar que con un poco de esmero y voluntad interdisciplinaria, los alcances se auguran prometedores.

## **Conclusiones**

En este trabajo he expuesto una serie de características que permiten pensar las historietas desde la perspectiva de un lenguaje visual separado de los campos a los que se la ha asociado tradicionalmente. No es “Literatura dibujada”, su composición excede la fórmula “texto+imagen” y, esencialmente, tampoco es un género literario a pesar de su carácter intrínsecamente narrativo. Ante esta perspectiva y las demandas sociales sobre su enseñanza en los niveles medios, resultaría imperativo proponer un espacio didáctico específico en las instituciones formadoras de docentes de lengua y literatura (o comunicación social).

Sin embargo, en el contexto actual esta idea resulta un tanto inconcebible o materialmente inaplicable (más allá de alguna propuesta esporádica o de carácter excepcional). Por tales razones, imaginé en un posible modo de renegociación en los espacios curriculares vigentes que me condujo a la segunda parte de este trabajo: pensar la historieta, sus particularidades, modos de circulación, vigencia en el imaginario colectivo y sus posibilidades de mediación sobre las prácticas de lectura, por medio de un abordaje polisistémico. Esto me llevó a enlazarlo con el sistema de tres aulas en una (Nieto, 2019).

Lo que este autor pensó como camino para nivel medio tiene perfecto sentido para su aplicación en los niveles superiores, ya sea en institutos de formación docente o en profesorados universitarios. Soy consciente de que aún queda mucho trecho por recorrer: resta seguir profundizando acerca de las dinámicas posibles entre el lenguaje de las historietas y las aulas de aplicación. Cada una de ellas centradas en su propia lógica y alcances pero cuyo diálogo provoque un efecto en futuros docentes que les permita una praxis más integral, rica y compleja.

### **Bibliografía**

- Ayers, W. y Alexander-Tanner, R. (2013). *Enseñar, Un viaje en cómic*. Ediciones Morata.
- Eisner, W. (1990). *El Cómic y el Arte Secuencial*. Norma Editorial.
- (1996). *La narración gráfica*. Norma Editorial.
- Even-Zohar, I. (1990). "Polysystem Theory". *Poetics Today* 11: 1 (Primavera 1990): 9-26.  
Traducción de Ricardo Bermudez Otero.
- Gómez Salamanca, D. (2013). *Tebeo, cómic y novela gráfica: la influencia de la novela gráfica en la industria del cómic en España*. Tesis de doctorado, Universitat Ramon Llull, Facultat de Ciències de la Comunicació Blanquerna.
- Groensteen, T. (2021). *El sistema de la historieta*. Nautacolectores Editores.
- Lipszyc, E. (1966 ). *Técnica de la historieta*. Escuela Panamericana de Artes.
- Mazur, D. y Danner, A. (2014). *Cómics: una historia global, desde 1968 hasta hoy*. Blume.
- McCloud, S. (1996). *Cómo se hace un cómic: el arte invisible*. Editorial B (Grupo zeta).
- (2012). *Hacer cómics: Secretos narrativos del cómic, el manga y la novela gráfica*. Astiberri.
- Massotta, O. (1982). *El mundo de la historieta moderna*. Paidós.
- Nieto, F. (2019). "¿Cómo enseñar literatura en la escuela secundaria? Notas para una metodología en construcción". En *Educación, Lenguaje y Sociedad*. ISSN 2545-7667 Vol. XVII No 17 (Noviembre 2019): 1-37.
- Rosetti, M. (1996). *La teoría de los polisistemas en el área educativa*. Academia Nacional de Educación.
- Turnes, P. (2011). "Thierry Groensteen: la lógica de la historieta". En Federico Reggiani y Roberto Von Sprecher (eds). *Teorías sobre la historieta*. Escuela de Ciencias de la Información, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

# Tensión entre la Formación Superior en el campo de la literatura y el aula: ¿La literatura es la cenicienta de las aulas?

Gabriela Carolina de la Iglesia

[gabrieladelaiglesia6@gmail.com](mailto:gabrieladelaiglesia6@gmail.com)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°123 y Escuela Secundaria Agraria N°1  
(Buenos Aires, Argentina)

Este trabajo surge de la necesidad de poner en tensión la formación docente para la Educación Primaria en el ámbito de la literatura y las Prácticas Docentes en el Nivel Primario (aunque la cuestión no se limita a este nivel de enseñanza) y abrir el diálogo. Es habitual encontrarnos en las aulas con la literatura relegada a otros fines, casi como un mero recurso para aprender algún contenido correspondiente al campo de la lengua, como trampolín para enseñar algún saber de otra área como ciencias sociales o naturales o también para ilustrar alguna fecha patria.

Este contrapunto no es caprichoso, sino que es producto de la sumatoria de un conjunto de aspectos que se presentan durante la formación: los estudiantes, en algunos casos, no son habituales lectores de literatura, presentan escaso o nulo conocimiento de la teoría literaria, no contemplan la literatura como objeto estético con su especificidad ni participan de otras actividades artísticas, son más fuertes las experiencias lectoras que han tenido durante sus trayectorias y, en general, carecen de bibliotecas personales. Por otro lado, el manual presenta mayor relevancia por sobre otras propuestas y las prácticas de enseñanza se anclan en enfoques que no se sustentan en el Diseño Curricular vigente de la Provincia de Buenos Aires.

Al empezar a desandar este camino, es propicio que repensemos nuestro rol, nuestra huella en esos alumnos que hoy transitan el aula de nivel superior, pero que primero lo hicieron por los niveles Inicial, Primario y Secundario. ¿Qué formación recibieron los alumnos en torno a lo literario?

Si tomamos como punto de partida la formación de docentes, se evidencia, además de lo anteriormente sintetizado, la dificultad para diseñar secuencias didácticas en el ámbito de la Literatura que articulen teoría y práctica, se observa un desfase entre la didáctica específica y las propuestas de intervención, tensión entre la formación y las prácticas en terreno, prácticas descontextualizadas y mecánicas. Esta problemática luego se traslada a las aulas. Por lo tanto, se requiere indudablemente abrir el debate, dialogar y reflexionar acerca de por qué se producen estas prácticas de enseñanza tan ajenas a la formación de lectores.

La Formación Superior debe fomentar un espacio de reflexión y actualización que revise programas y prácticas de enseñanza con el objetivo de formar profesionales en el área capaces de plantear nuevas propuestas, que sean conscientes de la significatividad que tienen en las trayectorias escolares de sus estudiantes y que reaparecen en la formación, dificultando la articulación entre teoría y práctica. Es decir, lo que teorizamos con respecto a la didáctica de la literatura es difícil de concretar en el diseño de las secuencias didácticas porque, en gran medida, afloran fuertemente trayectorias u observaciones de clases en las que la enseñanza de la Literatura se encuentra basada en modelos lingüísticos y abordadas a partir del objeto de la Lengua.

En este sentido, Bombini (2001) plantea que este tipo de propuestas encierra un inconveniente en la dimensión didáctico-cognitiva porque se proponen lecturas de textos literarios con herramientas que no son propias de este objeto, sino con abordajes que pertenecen a otros discursos, anclados en la idea de Teun Van Dijk de que "la literatura es un discurso social más" (en Bombini, 2001, p. 6). Además, se puede profundizar la problemática si se considera que en algunas aulas, la secuencia didáctica en torno a la literatura está diseñada coincidentemente con el manual –muchas veces como único recurso en el aula y como autoridad pedagógica– sustentando propuestas fuertemente aferradas a la teoría gramatical y en las que lo literario tiene un valor estilístico- normativo, haciendo hincapié en la descripción gramatical y retórica, sin proponer prácticas de lectura de carácter interpretativo o –siguiendo a Bombini– se ofrecen ejercicios de "aprovechamiento integral del texto" (Bombini, 2001, p. 6), es decir, se propone trabajar el texto literario a partir de los distintos niveles de análisis señalados por el estructuralismo gramatical.

A este escenario se suman las prácticas descontextualizadas y centradas en actividades tendientes a “usar” la literatura como un medio para desarrollar otro tema o ancladas a un cuestionario a la espera de una sola respuesta.

Al plantear esta problemática, se desprenden otras que implican preguntarse qué es leer, si diseñar un recorrido lector o enseñar literatura se reduce a remitirse a un marco de referencia de otras disciplinas y aplicarlas a la enseñanza de la literatura.

Este eje de discusión tiene como propósito reflexionar acerca de la enseñanza de la literatura, por ello, es necesario reflexionar acerca de qué se concibe como literatura en tanto objeto cultural y estético, qué se entiende como lectura de textos literarios, las revisiones del canon escolar y la selección de textos y qué saberes de las teorías literarias tendrían pertinencia para la enseñanza de la literatura.

En cuanto a la formación, este panorama invita a cuestionar los programas vigentes, ya que los mismos suponen un estudiante en formación que ha sido interpelado por experiencias con el lenguaje y la literatura en su trayectoria escolar muy diversa, dispar y muy endeble para problematizar acerca de lo literario, de la Literatura Infantil y Juvenil como un nuevo campo, sobre la literatura en las aulas y que tampoco permiten proyectar itinerarios posibles de concretar. Esta imposibilidad de teorizar relacionada con la falta de experiencia como lectores, repercute en la formación como mediadores y se traslada al aula de la escuela primaria, convirtiéndose en un proceso cíclico debido a que, luego, en los periodos de Residencia (Campo de la Práctica IV) los/las estudiantes en formación evidencian –en la mayoría de los casos– prácticas que desconocen la especificidad del campo literario, arraigadas a los modelos afines a la lengua, naturalizados en la idea de que la literatura forma parte de las Prácticas del Lenguaje y que carece de autonomía, convirtiéndose en un mero recurso que permite el aprendizaje de otras áreas del conocimiento, despojándola de sus particularidades.

En esta línea, es necesario acompañar esta revisión de la formación con la reconstrucción de esa experiencia literaria con la que cuenta cada uno para poder reconocer, descubrir, movilizar esa “textoteca interna” (Devetach, 2008) y construir otro imaginario acerca de la literatura. Este debe ser el punto de partida para teorizar sobre el objeto. Se deben propiciar distintas situaciones de lectura para fomentar el recorrido por distintos autores, géneros, propuestas editoriales, modelos

lectores y estrategias narrativas, por ejemplo, iniciando cada clase de Didáctica de las Prácticas del lenguaje y la Literatura con la lectura o presentación de una obra que permita construir ese camino lector.

Por otro lado, es necesario que este enfoque literario –transversal en todos los niveles– se organice acercando el campo de la teoría con el de las prácticas. Esto permitirá construir colectivamente saberes acerca de la enseñanza de la literatura en la escuela y del rol del mediador haciendo hincapié en las dimensiones políticas y sociales. Así mismo, admitirá cuestionar de manera cada vez más autónoma las prácticas de enseñanza imperantes en las instituciones educativas vinculadas al ámbito de la literatura.

En este sentido, siguiendo a Piacenza (2018), las prácticas de enseñanza de la literatura en las aulas se podrían sintetizar en dos grandes enfoques: las “pedagogías del placer”, que por el solo hecho de entregar o dejar un libro al alcance de la mano de un adolescente se produce la enseñanza de la literatura y las teorías cognitivistas que regulan, controlan las operaciones y miden el grado de eficacia. En la frontera de ambos enfoques se ubica una enseñanza de la literatura que no reconoce el objeto literario como tal, sino que lo considera como un mero recurso para acceder a otros saberes escolares.

Por lo tanto, estos abordajes no condicen con el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, que tiene como principales propósitos formar lectores críticos y autónomos. Es relevante, entonces, ofrecer prácticas en el aula que tiendan a ello, no que esperen respuestas dadas en el aula a modo de repetición o que se realicen actividades de aplicación de modelos teóricos. Por ello, se requiere que el docente se presente como modelo lector, pero no solo en el hecho de leer en voz alta para el grupo, sino para observar esas prácticas lectoras que nos caracterizan como un lector autónomo, crítico y experto.

En palabras de Piacenza:

En la escuela, parece necesario liberar a la lectura literaria de las prácticas que desconocen su naturaleza y, por el contrario, detentar aquellas cercanas a las que son más propias de su arte y que sean de algún modo compatibles con la transmisión de un saber sobre lo literario y las condiciones de la cultura escolar (2018).

Como consecuencia, en los profesorados se debe formar docentes capaces de fomentar espacios de lectura en la escuela porque, en palabras de Tosi (2020, p. 141):

si concebimos la literatura como un campo del saber que posee su cuerpo de textos, sus formas de comunicar, construir y transmitir el conocimiento y sus formas de indagación, debemos pensar que, lejos de ser un ámbito estático, se encuentra en plena transformación.

Los docentes al abordar el ámbito de la literatura en el aula deben construir espacios que generen oportunidades de validar lo que Petit denomina “derecho a”, espacios que contribuyan a la apropiación del capital cultural de cada uno. Es decir, debemos construir un espacio sustentado en que:

... el deseo de pensar, la curiosidad, la exigencia poética o la necesidad de relatos no son patrimonio de ningún grupo social. Y cada uno tiene derechos culturales: el derecho al saber, pero también el derecho al imaginario, el derecho a apropiarse de bienes culturales que contribuyen, en cada edad de la vida, a la construcción o al descubrimiento de sí mismo, a la apertura hacia el otro, al ejercicio de la fantasía -sin la cual no hay pensamiento-, a la elaboración del espíritu crítico. Cada hombre y cada mujer tienen derecho a pertenecer a una sociedad, a un mundo, a través de lo que han producido quienes lo componen: textos, imágenes, donde escritores y artistas han tratado de transcribir lo más profundo de la experiencia humana... (Petit, 2001, p. 23).

Sin dudas, este es el inicio de un debate más amplio y complejo en el que intervienen diferentes actores, se conjugan distintas miradas, pero que debe bregar por el reconocimiento de la literatura como objeto estético, con su especificidad y autonomía. Si bien es compleja por las características del objeto de estudio, también lo es por el entramado de campos que se ponen en juego cuando se la circunscribe a la escuela: la teoría literaria, las teorías del aprendizaje, el saber escolar, el canon escolar, la Literatura Infantil y Juvenil, entre otros factores.

En síntesis, es propicio que como formadores de formadores reflexionemos sobre nuestra praxis y nos preguntemos, como Bombini (2001), por el lugar de la literatura en la escuela:

(...) el lugar de la literatura en la escuela podría postularse hoy a partir de dos dimensiones o líneas de indagación: la primera, referida a qué se entiende por literatura en el ámbito de la escuela y, la segunda, relacionada con los modos específicos de su enseñanza y aprendizaje. En el primer caso, se plantea la cuestión de la autonomía del objeto literatura en el ámbito escolar y, en el segundo, los problemas específicos que giran en torno a una didáctica de la literatura (pp. 1-2).

Por momentos, parece que la escuela no reconoce la autonomía de la literatura y, por consiguiente, no sabe muy bien para qué enseñar literatura y la “acomoda” a los saberes escolares. En palabras de Bombini (2001), manteniendo la tradición, la literatura viene a “contribuir” con distintas funciones del orden de lo moral y lo psicológico.

En conclusión, es pertinente que se propicien debates acerca de esta tensión en cuanto a la enseñanza de la literatura durante la formación docente y las prácticas docentes en el Nivel Primario para garantizar propuestas tendientes a fortalecer el rol del docente y la formación de lectores en el ámbito de la literatura.

### **Bibliografía**

- Bombini, Gustavo (1996). *Didáctica de la literatura y teoría: Apuntes sobre la historia de una deuda*. *Orbis Tertius*. 1996 1(2-3). Disponible en <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/>
- Bombini, Gustavo (2001). La literatura en la escuela. En Alvarado, Maite (coord.). *Entre líneas Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Manantial.
- Devetach, Laura (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- Mainé, Margarita (2013). Después del recreo. En *Un recreo para leer*. Aique.
- Ortiz, María Florencia (2018) (Coord.). *Anti- recetario: Reflexiones y talleres para el aula de Literatura*. Comunicarte.
- Piacenza, Paola (2012). Lecturas obligatorias. En Bombini, G. (compilador). *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Editorial Biblos.
- Piacenza, Paola (2015). GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Disponible en <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491>
- Piacenza, Paola (2011). El encanto de la realidad. Panel “Enseñanza de la Literatura”. Semiplenario VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de Salta, Salta, 22 al 24 de septiembre de 2011.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Editorial Océano.
- Tosi, Carolina (2020). Lectura y oralidad en la escuela del siglo XXI. Materiales de enseñanza para las prácticas de lengua y literatura en el mundo digital. *Contextos Educativos*, 25 (2020), 127-143. <http://doi.org/10.18172/con.4274>.

# El diario de enseñanza y aprendizaje como experiencia reflexiva en las Prácticas de la Enseñanza

Valeria Wilke

valewilke@unc.edu.ar

María Laura Roattino

maria.laura.roattino@unc.edu.ar

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (Córdoba, Argentina)

## **Introducción: Contexto de la propuesta**

En la Facultad de Lenguas (FL) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), se ofrecen las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Alemán (López Barrios y Wilke, 2021). En el Profesorado, el plan de estudio vigente contempla el cursado de dos años de prácticas docentes en las asignaturas Observación y Práctica de la Enseñanza I (OPE I), en 4to año de la carrera, y Observación y Práctica II (OPE II), en 5to. La presente propuesta se enmarca en OPE II y tuvo su origen durante el año lectivo 2020, cuando la pandemia por COVID-19 provocó una disrupción inusitada en los contextos de enseñanza formales no mediados por las tecnologías que exigió a todas las instituciones educativas y a sus docentes buscar y diseñar estrategias que permitieran garantizar la continuidad de las trayectorias educativas en las condiciones que exigió el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en nuestro país. En ese momento, este equipo de cátedra tomó diferentes decisiones metodológicas, entre las cuales se incluyó en 2021 la de implementar un diario de enseñanza y aprendizaje que acompañara el proceso formativo de nuestras practicantes. En este trabajo, pretendemos presentar y fundamentar el uso de este instrumento, las modificaciones que ha tenido a lo largo del tiempo en función de su uso en contexto y abordar las potencialidades que a nuestro criterio ofrece en para la formación docente inicial.

La asignatura OPE II consiste en el segundo y último trayecto de residencia pedagógica que transitan las estudiantes antes de finalizar su carrera. Se trata de una materia con un enfoque marcadamente práctico, que se apoya teóricamente en los contenidos de didáctica y pedagogía

general desarrollados en diversas asignaturas del ciclo básico de la carrera y que se integra y dialoga particularmente con la asignatura Didáctica Especial II que se cursa en paralelo según el plan de estudios vigente.

En Didáctica Especial II, se abordan los siguientes temas (Wilke, 2023):

Unidad 1: Aprendizaje basado en tareas y metodologías creativas de enseñanza de lenguas extranjeras;

Unidad 2: Enseñanza de alemán a niñas y adolescentes;

Unidad 3: Estrategias de aprendizaje, plurilingüismo e intercomprensión en lenguas germánicas;

Unidad 4: Enseñanza del alemán a alumnas avanzadas;

Unidad 5: Evaluación.

En relación estrecha con estos contenidos, en OPE II, se realizan observaciones y prácticas en diferentes grupos de distintas instituciones: con niñas y adolescentes en el Colegio Alemán de Córdoba; en cursos de lectocomprensión del Departamento Cultural (FL UNC); en cursos de intercomprensión en lenguas germánicas de la Secretaría de Extensión (FL UNC) y con grupos avanzados de las carreras de grado de la FL o del Goethe-Institut Córdoba (Wilke y Roattino, 2023).

La formación docente como la concebimos desde la cátedra, resulta de la integración y la articulación entre conocimientos teóricos, que se adquieren de manera gradual y espiralada y de experiencias de observación y práctica docente en diversos contextos e instituciones. Esta integración, sin embargo, resulta compleja y requiere en sí misma de una enseñanza y ejercitación en donde un objetivo insoslayable consiste en propiciar la reflexión permanente de lo observado y de lo practicado, que habilite el juego dialéctico entre la teoría y la práctica necesario para abonar la formación en investigación acción de los futuros docentes (Wilke, 2011).

Para alcanzar los objetivos mencionados, la cátedra utiliza diferentes instrumentos de observación, reflexión y (auto) evaluación que operan como andamiaje para el desarrollo de habilidades de observación, reflexión y autoevaluación de las practicantes. Además del diario de aprendizaje, objeto de esta comunicación, las estudiantes elaboran y entregan planificaciones de cada clase, reflexiones post-práctica, un diagnóstico de cada grupo, protocolos de observación de clases, cuestionarios de reflexión sobre clases observadas, entrevistas con docentes mentores, una

sistematización de recursos y actividades observados y un informe final integrador. Todos los documentos mencionados se recopilan a fin de año en un portafolio, que es el requisito final para aprobar la asignatura (Roattino, 2015, 2021; Roattino y Wilke, 2023; Roattino y Wilke, 2013; Wilke y Roattino, 2015a, 2015b).

### **El diario de enseñanza y aprendizaje**

Como fue mencionado en el apartado anterior, el diario de formación que implementamos en la cátedra fue resultado de profundas reflexiones en la búsqueda de reconfigurar la propuesta de enseñanza y lograr un diseño situado en el marco de la virtualidad impuesta por la pandemia de COVID-19. Su incorporación como instrumento de autoobservación y reflexión se pensó y diseñó durante el 2020 y se implementó por primera vez en el 2021 utilizando el recurso “diario” que ofrece la plataforma Moodle de la FL (UNC) como parte del alto porcentaje de trabajo virtual asincrónico que iban a realizar las estudiantes durante ese período lectivo. Cuando en 2022 se volvió a la presencialidad, decidimos continuar utilizando este dispositivo, que pasó así a formar parte del 30% de trabajo virtual asincrónico dentro del modelo híbrido vigente hasta el día de hoy en la UNC.

El objetivo del diario de enseñanza y aprendizaje, como lo hemos denominado en la cátedra, consiste en que las estudiantes identifiquen y cuestionen sus creencias subjetivas sobre la enseñanza; integren y problematicen los contenidos teóricos de otras asignaturas del área con sus experiencias durante la residencia pedagógica; registren y sistematicen sus propias experiencias como aprendientes en su trayectoria y reflexionen sobre sus primeras vivencias como docentes.

En el campo de la educación, el diario de formación es entendido como “un instrumento metodológico que da cuenta de la mirada del narrador sobre las prácticas que está desarrollando y favorece la reflexión y toma de conciencia sobre lo que hace, cómo, por qué y con qué modelos de referencia, a su vez contribuye al desarrollo de un trabajo descriptivo analítico y valorativo del proceso de investigación y reflexión del profesor” (Porlán, 1999). El diario del docente es así un instrumento fundamental de la investigación acción y se emplea frecuentemente como dispositivo de indagación en el marco de proyectos de este tipo. Según Altrichter, Posch y Spann (2018), la investigación acción busca lograr que las docentes adquieran una actitud reflexiva e investigativa

respecto de su propia práctica que les posibilite mejorarla. Además, pretende ayudarlas a resolver problemas de su práctica docente, a innovar y probar métodos y estrategias diferentes. De esta forma, las docentes amplían también sus conocimientos y competencias y se desarrollan profesionalmente. A partir de este tipo de investigación, se aspira a encontrar respuestas a partir de la confrontación con la teoría, la búsqueda de soluciones y la experimentación con metodologías y técnicas diferentes para arribar a conclusiones propias. Además, los procesos de la investigación acción son cíclicos y conforman una espiral de reflexión y acción, ya que una vez que se ha logrado mejorar algún aspecto, pueden surgir otras cuestiones a investigar.

El diario de la docente se utiliza con bastante frecuencia en proyectos de investigación acción, dado que es instrumento que permite a la docente (formada o en formación) volver sobre sí, sus experiencias, sus emociones y producir así conocimiento personal y tomar conciencia de rutinas, intenciones, repeticiones, rupturas y cambios (Anijovich, 2014). En este sentido, Warneke (2007) plantea también que el registro periódico sirve para fijar las experiencias por escrito y que el conocimiento implícito se vuelva explícito. Además, de esta forma puede surgir un tema de investigación concreto y estrategias de solución de problemas de la práctica, ya que se adquiere una mirada crítica de la propia actuación como docente. Finalmente, se aspira motivar a la formación continua y realizar un aporte a la profesionalización de la tarea docente.

En el caso de nuestra asignatura, hemos utilizado el diario de enseñanza y aprendizaje para documentar y estructurar, a partir de preguntas disparadoras, lo que sucede tanto en las clases de las practicantes como en las clases observadas y realizar un análisis de ellas. Compartimos con Anijovich (2014) que en tanto el diario se convierte en un registro narrativo de la propia práctica pasada y permite un compromiso activo y consciente con la práctica futura va contribuyendo paulatinamente a la construcción dinámica de la identidad profesional de las practicantes. En este sentido, si bien se recomienda que el mismo sea privado, ya que es un documento personal que puede dar cuenta de aspectos íntimos que una autora pueda querer resguardar para sí misma (Anijovich 2014), en nuestro caso, se compartió con las docentes de la cátedra para poder acompañar el proceso y habilitar así a que cada practicante pueda incorporar en un futuro esta narración pedagógica como práctica personal y privada en su vida profesional posterior como estrategia de formación continua.

## **El diario de enseñanza y aprendizaje en uso: variación en la consigna, respuesta de las estudiantes a la propuesta, contenido de las producciones, criterios de evaluación**

En la primera versión del diario en 2021, se esperaba que las estudiantes escribieran todas las semanas 4 o 5 líneas relacionadas con su desarrollo como docentes de alemán como lengua extranjera. La escritura del diario implica continuidad por eso nos pareció importante que quienes se inician en esta práctica narrativa reflexiva realizaran un registro periódico de sus experiencias y escribieran lo más cercanamente posible a cada clase para no perder información significativa (Anijovich, 2014).

Se plantearon las siguientes preguntas guía: ¿Qué aprendiste esta semana en OPE II y/o en Didáctica II? ¿Cómo se puede integrar lo aprendido en tus clases? ¿Hubo alguna actividad en tu clase que resultó particularmente bien lograda?, ¿por qué? ¿Hubo alguna actividad en tu clase que no salió como esperabas?, ¿por qué? ¿cómo se podría mejorar para la próxima vez?

Si bien las estudiantes escribieron algunas entradas en su diario en 2021, con el paso del tiempo, abandonaron este trabajo; razón por la cual, al momento de cierre de la materia se conversó al respecto para poder realizar una propuesta diferente el año siguiente. A partir de las sugerencias realizadas por las estudiantes, en la segunda versión en 2022 se ampliaron las opciones de escritura del diario. En esa ocasión se les pidió que escribieran cada semana entre 5 y 10 líneas sobre alguno de los siguientes ejes o aspectos a elección: a) Vinculación entre los temas de Didáctica Especial II y las clases propias / las observaciones y las clases en OPE II / el propio proceso de aprendizaje como aprendiente / como docente de alemán como lengua extranjera; b) Una actividad (fase, juego, tarea, ejercicio) que se hubiera probado en clase y hubiera resultado bien lograda; c) Una actividad (fase, juego, tarea, ejercicio) que se hubiera observado o realizado como aprendiente y hubiera resultado bien lograda; d) Una reflexión sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en general; e) Alguna observación de la vida diaria que la practicante pudiera relacionar con la clase de alemán como lengua extranjera o que le pareciera útil para ese contexto.

A continuación, a modo de ejemplo nos referimos a algunos de los ejes que las estudiantes abordaron en sus diarios. En relación a los contenidos de Didáctica Especial II, se refirieron al concepto de creatividad y reflexionaron sobre la dificultad para alcanzar un equilibrio entre el

aprendizaje creativo y la obligación de cumplir con un programa y lograr ciertos estándares, determinados por los exámenes internacionales. También se preguntaron cómo trabajar en clase con el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) con adultas, dado que el tema se presenta en la unidad sobre enseñanza de alemán a niñas y adolescentes. Otros temas a los que se refirieron fueron los principios del aprendizaje temprano, las características de una clase lograda, los criterios de calidad de ejercicios y tareas y la diferencia entre aprendizaje centrado en la docente y en las alumnas, al mismo tiempo que se preguntaron cómo tener en cuenta los intereses y necesidades de las alumnas según los diferentes niveles de manejo de la lengua y de qué manera promover su autonomía de aprendizaje. También trataron el tema del uso de la lengua materna o extranjera y se preguntaron por su efectividad según la situación de la clase.

Asimismo, dieron ejemplos de actividades que habían realizado u observado. Rescataron, por ejemplo, una actividad que resultó efectiva para practicar la entonación de la oración interrogativa; se preguntaron también cómo presentar el tema de la hora, y relataron cómo resultó la escritura creativa de poemas cortos. Además, tomaron nota de la eficacia de herramientas digitales y aplicaciones. Registraron también actividades que promovieran los principios del aprendizaje infantil, como juegos, canciones y ejercicios combinando movimiento del cuerpo y los sentidos.

Por último, las estudiantes reflexionaron sobre sus competencias, debilidades y fortalezas como docentes; por ejemplo, sobre cómo lograr que todos los alumnos participen activamente en la clase o cómo integrar los conocimientos adquiridos en Didáctica Especial II en su práctica docente; sobre la importancia de reflexionar sobre la propia práctica, tanto sobre aspectos positivos como negativos; y sobre la relevancia del trabajo colaborativo entre colegas. Esto da cuenta de la potencialidad del diario de formación como documento autobiográfico, como un recorte de lo que se denomina autobiografía parcial y específicamente autobiografía ocupacional o profesional, en tanto ofrece una forma de representar y reconstruir la vida profesional, habilitando la interpretación de distintos sucesos desde un momento posterior a la experiencia vivida (Gothelf, 2007).

### **Desafíos futuros**

Para la devolución de los diarios, tuvimos en cuenta los siguientes criterios: la regularidad en la escritura del diario, el abordaje de los diferentes aspectos propuestos en la consigna, la profundidad

en la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje como futura docente, la propuesta de alternativas y, finalmente, puesto que la redacción es en lengua extranjera, la corrección lingüística. En un futuro se podría implementar de tal manera que sean las estudiantes quienes analicen sus entregas a partir de preguntas orientadoras para sistematizar sus resultados y luego presentarlos a sus compañeras.

Podemos decir que la escritura del diario fue una actividad muy provechosa para las estudiantes, ya que pudieron recuperar su contenido para plasmarlo en el informe final de las prácticas de la enseñanza dando cuenta de un profundo proceso reflexivo. Sin embargo, nos seguimos preguntamos qué estrategias aplicar para que su escritura sea más regular y sistemática y se genere un proceso circular de investigación acción. Por ello, a partir de la experiencia realizada en 2021 y 2022, en 2023, trabajamos en forma diferente: Las estudiantes realizan menos entregas del diario (aproximadamente una por mes) y cada una de ellas se integra en el informe final. Aún estamos trabajando con esta metodología, por lo que será posible evaluarla recién al finalizar este año.

Desde la cátedra de OPE II continuamos en la búsqueda de metodologías que nos permitan formar docentes con competencias contextuales que asuman la responsabilidad de educar con empatía y respeto, que sean creativas y reconozcan la formación continua como un horizonte insoslayable; que asuman una actitud reflexiva y crítica respecto de su quehacer e identidad docente; que se interesen por la investigación educativa y que conciban la lengua como un valor político-cultural dinámico en tanto se modifica constantemente según las necesidades y realidades socio-históricas de sus hablantes, así como por los vínculos de acercamiento y lejanía que estos tienen con otras lenguas y culturas.

### **Bibliografía**

- Anijovich, R. et al. (2014). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Gothelf, E. (2007) El diario de formación como estrategia para la reflexión sobre la práctica y la construcción de la identidad profesional del profesor. En Anijovich, R. (2014). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós, pp. 105-107.
- López Barrios, M. y Wilke, V. (2021). *Die Deutschabteilung an der Sprachenfakultät der Universidad Nacional de Córdoba, Argentinien: Studiengänge, Forschungsprojekte und internationale Kooperationen*. En: Gruhn, Voerkel y Uphoff (Eds.): *Germanistik in*

- Lateinamerika: Entwicklungen und Tendenzen. Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Göttingen: Universitätsverlag, pp. 423-435.
- Porlán, R. (1999) "Investigar la práctica", *Cuadernos de pedagogía* n. 276. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=378>
- Roattino, M.L. (2015). Análisis de instrumentos de observación y reflexión para la etapa de observación de la residencia pedagógica en el nivel primario del profesorado de alemán como lengua extranjera de la UNC. En V. Wilke y M. Van Muylem (Eds.), *Actas de las I Jornadas de Investigación en Alemán* (Facultad de Lenguas, UNC, Córdoba, 27 y 28 de marzo de 2014) (pp. 216-231). Córdoba: Portaculturas. CD-Rom.
- Roattino, M.L. (2021). *Diseño de instrumentos de observación y reflexión para la residencia pedagógica en el nivel primario de los practicantes del Profesorado de Alemán de la FL, UNC*. Trabajo Final de la Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Facultad de Lenguas, UNC. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/21054/Roattino%2c%20Mar%2c%20ada%20Laura.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Roattino, M. L. y Wilke, V. (2013). El portfolio como instrumento de formación en las prácticas de la Enseñanza. *Quinto Foro de Lenguas ANEP* (pp. 315-322). Administración Nacional de Educación Pública. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/5fla.pdf>
- Roattino, M.L. y Wilke, V. (2023). Observar la enseñanza del alemán como lengua extranjera a niñas y niños en el nivel primario: una propuesta de abordaje. *Ñemityrã*, Vol. 5, Núm. 1, pp. 160-171. DOI : <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA2023d10A11>
- Warneke, D. (2007). *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerausbildung*. Kassel: University Press. <https://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-272-7.volltext.frei.pdf>
- Wilke, V. (2011). La investigación-acción en la formación docente como preparación para la formación docente continua. En L. Porta (Ed.), *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: Currículo, Investigación y Prácticas en Contexto(s)*. Universidad Nacional de Mar del Plata. CDRom.
- Wilke, V. y Roattino, M.L. (2015a). El informe final de las prácticas: Instrumento clave del portafolio. En G. Cadaveira, G. y J. Aguirre (Comp.), *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas*. Universidad Nacional de Mar del Plata. [https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/29426/Informe\\_final\\_de\\_las\\_practicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/29426/Informe_final_de_las_practicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Wilke, V. y Roattino, M.L. (2015b). La planificación como proceso reflexivo en las prácticas de la enseñanza. *Prácticas y Residencias en Formación Docente: Memorias, Experiencias y Horizontes*. N° 2 (2015). <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/22068>
- Wilke, V. y Roattino, M.L. (2023). *Programa de la asignatura Observación y Práctica de la Enseñanza II. Profesorado de Alemán. Facultad de Lenguas. UNC, Argentina*. <https://www.lenguas.unc.edu.ar/uploads/Observacion%20y%20practica%20de%20la%20Ensenanza%20II%20Aleman.pdf>
- Wilke, V. (2023). *Programa de la asignatura Didáctica Especial II. Profesorado de Alemán. Facultad de Lenguas. UNC, Argentina*. <https://www.lenguas.unc.edu.ar/uploads/Didactica%20Especial%20II%20Aleman.pdf>



# La importancia del rol del docente co-formador y el contexto material en las prácticas docentes. Reflexiones a partir de experiencias de practicantes en el Profesorado Universitario de Letras UNAHUR.

Lucas Ezequiel Foggia  
profesor.foggia@gmail.com

Juan Pablo Monserrat  
profjuanmonserrat@gmail.com

Universidad Nacional de Hurlingham

La práctica docente ejerce una fuerte presión en las personas que se están formando para enseñar. Existe una dicotomía interna entre expectativas y realidad, entre historia personal y tarea. Es el desafío de encontrar un posicionamiento docente adecuado al contexto. En este sentido, es indudable que el docente co-formador, es decir, quien recibe practicantes en los cursos que tiene a su cargo y realiza el “seguimiento individualizado de la formación en terreno” (Foresi, 2009), cumple un papel fundamental en la práctica. El co-formador es quien modeliza el rol docente para el practicante y establece un tono en el aula, tono ante el cual el practicante deberá implementar estrategias y acuerdos, o tomar distancias. Por esta razón, trabajar junto a un docente co-formador puede transformarse en un choque cultural difícil de atravesar. En el presente trabajo, indagaremos las premisas que fundamentan las decisiones que toman en el aula los docentes co-formadores y el delicado balance que se establece durante su acompañamiento en las prácticas, y cómo el contexto educativo (infraestructura, territorio, uso de tecnología, etc.) influye en las decisiones que van tomando. Mediante encuestas y planillas de seguimiento, nos introduciremos en los puntos de vista de estos actores fundamentales en la formación de los practicantes, para encontrar, en el análisis de sus aseveraciones y detracciones, lineamientos que nos den pautas a implementar en futuros acompañamientos a docentes noveles y co-formadores.

L. comenzó sus prácticas docentes en una escuela de la Zona Oeste del Gran Buenos Aires. Luego de un periodo de observación del curso en el que le tocó practicar, elaboró una secuencia didáctica que llevaría a cabo a lo largo de seis semanas. Como profesores nos tocó supervisar todo este trayecto que L. estaba haciendo con ilusión, ya que era su primer acercamiento al aula en el rol de docente.

La tarea pedagógica cuenta culturalmente con una carga emotiva y política que es más alta que en otras profesiones; en parte esto sucede porque el rol docente no fue concebido en su génesis como un trabajo, sino más bien como una vocación, a la cual respondían las mujeres para ejercer la labor moral de ser maestra y a la vez tener el privilegio de ser quienes educaban a la sociedad (Alliud, 2007: 4). A pesar de que hoy en día el paradigma que domina la enseñanza en nuestro país es diferente al que dominaba el siglo XIX, cuando nació nuestro rol, todavía cargamos con una superestructura que está presente en el inconsciente colectivo, pero que también tiene vestigios en la infraestructura escolar, la organización jerárquica, la normativa docente y en la forma de enseñar.

El día que L. dio su primera clase, frente a un segundo año de adolescentes de 13 y 14 años, se sintió cómoda, pero a la vez notó una serie de diferencias en el comportamiento de los estudiantes, que ya había conocido en las observaciones. Pensó que debía ser porque era la primera clase de ella y los chicos no la conocían, pero a lo largo de las semanas el comportamiento se mantuvo adecuado y los chicos eran por demás participativos. En las semanas previas, ella había visto un grupo más arisco y reacio a hacer actividades, y hasta por momentos desafiantes con la docente co-formadora. ¿Qué pasaba? ¿Eran otros chicos? ¿Se sentían más cómodos?

La forma de enseñar del siglo XXI por supuesto que es diferente a la del siglo XIX. Los docentes dejamos de ser los agentes moralizadores, que transmiten buenas costumbres y procuran la normalización de la sociedad, para convertirnos en los mediadores del conocimiento, aquellos que facilitan el acceso a la educación como derecho. El conflicto aparece si creemos que somos los mismos docentes que éramos en el siglo XX (Alliud, 2007:5). Muchas veces pareciera que hay una continuidad del proceso didáctico-pedagógico,

que en la década del 90 se enseñaba de una forma similar a cómo enseñamos ahora. Las similitudes aparecen porque los que enseñamos ahora nos educamos en la década del 90, y el peso de nuestra propia biografía escolar afecta la tarea que ejercemos como docentes. ¿Por qué hacemos esta referencia? Nuestra practicante, L., tiene una co-formadora que cursó su profesorado en la década del 90 y está pronta a jubilarse, luego de 25 años de experiencia. Esta situación afecta su tarea cotidiana frente al aula ya que, a pesar de haberse actualizado en varias oportunidades, maneja una estructura formativa que la marcó, que la obliga a enseñar de la manera en que lo hace; que es muy diferente a la forma que está adquiriendo nuestra novel docente.

El choque cultural va a suceder inevitablemente, ya que la formación docente actual no alcanza para instruir a los nuevos docentes y a la vez para actualizar a los que ya estamos ejerciendo. Se

deja a la voluntad personal la decisión de seguir formándose, olvidando que, aparte de ejercer un rol, somos agentes del Estado y profesionales de la educación, por lo que la formación permanente de los docentes termina siendo escasa y la ausencia de la misma influye negativamente en los estudiantes.

L. aprobó las prácticas docentes a pesar de haber tenido algunas diferencias con su co-formadora. Una vez finalizado el dictado de su secuencia, terminaron siendo buenas compañeras de trabajo.

La experiencia de L. habla de una diferencia generacional que se materializa en la formación docente. Basta visitar una sala de profesores en un recreo para entender la inmensa diversidad de perspectivas que están presentes en nuestra Escuela Media. Esa diversidad es la que enriquece y complejiza las prácticas, y también se puede percibir en la constelación de decisiones que toman los docentes en el aula. Como formadores de profesores nóveles, sabemos que los mayores desafíos que presentan las prácticas no son aquellos que aparecen como conflictos abiertos (enemistades docentes o estudiantiles, diferencia de registros, desinterés por los contenidos), sino los que pasan desapercibidos, los que están implícitos en esas decisiones mínimas, los que se ven como elementos contextuales y constitutivos de la propuesta áulica y no se problematizan.

M. registra en su informe de observación que el aula está pegada a las vías del tren. Con cada formación que pasa por ahí, el ruido obliga a la docente a hacer un alto en la conversación mantenida con sus estudiantes. Este *impasse* se repite cada veinte minutos, a razón de cinco interrupciones por clase. Tanto la docente como los estudiantes lo tienen naturalizado; no obstante, resalta como una característica particularísima del curso. El tren pasa, marca los tiempos de las clases con más asiduidad y rigurosidad que cualquier timbre o

sonido *ad hoc* emitido por la institución. Podemos analizar este elemento desde tres perspectivas complementarias.

En primer lugar, la red ferroviaria forma parte de la identidad del conurbano. El tendido de vías a lo largo del territorio generó núcleos urbanos que devinieron barrios con identidades concretas (Di Virgilio, 2015: 78). La cercanía del aula al tren no hace más que repetir en el espacio áulico el mismo afianzamiento. La identidad conurbana forma parte inseparable de la constitución de sus escuelas. La clase y la bocina del tren: el aula en diálogo con el territorio, la enseñanza como una práctica situada (Chapato, 2020: 4), atravesada por lo cultural y lo político.

Esto nos lleva a recordar, en segundo lugar, la emblemática escena de *Pink Floyd The Wall* (Parker, 1979), en la que el niño protagonista ve pasar el tren de carga, repleto de estudiantes/presos políticos, camino a las aulas/campos de concentración. El túnel desde el que mira luego será parte del escenario de aquellas máquinas trituradoras, operación del dispositivo escolar del siglo XX. Aulas, campos de concentración: la misma cadena de producción de cuerpos triturados por la norma para el control biopolítico. Si bien hoy transitamos un paradigma educativo distinto, con otras problemáticas acuciantes, el neoliberalismo profundizó la explotación de los cuerpos evanesciéndola, abstrayéndola a una explotación de las mentes. El paso del tren marca también eso: la evanescencia del espacio áulico, la presencia de los dispositivos psicopolíticos en la división de los tiempos y de la atención (Han, 2018: 25).

Por último, nos viene a la memoria aquel cuento de Julio Cortázar, “Final del juego”, donde tres niñas juegan a “estatuas o actitudes” en el terraplén del ferrocarril, para un auditorio supuesto: los pasajeros que miran de soslayo por las ventanillas. Si les toca escenificar “estatuas”, las niñas se colocan ornamentos, disfraces. Si de “actitudes” se trata, las niñas hacen uso de una expresividad teatral, elaborada, posesas por un raptó escénico. Las “actitudes” son más desafiantes que las “estatuas” porque en ellas se juega un añadido artístico, personal (2011: 239).

El ferrocarril, con su tránsito irrefrenable, obliga a fijar el diálogo áulico en “estatuas” o “actitudes”. Queda en la decisión de los docentes. Si fingimos una pose estatuaria, la tarea puede resultarnos menos demandante. Es al elegir las “actitudes” cuando el aula nos atraviesa.

La bocina ferroviaria es el presente, la realidad que irrumpe, que rompe la clase en cinco pedazos impredecibles, significativos. El tren funciona como metrónomo, una cámara fotográfica cargada con los negativos de la clase obrera que la ocupa. Cada estruendo revela

una foto áulica, siempre distinta. Las poses del docente estatuario, tan sólidas como yermas, se ornamentan para el caso.

Elegir “actitudes” modifica toda la propuesta didáctica. La planificación de la docente debería responder más a las interrupciones del tren que a los módulos indicados por los timbres escolares. Seguir el paso del tren significa incorporar la realidad a la planificación: las formas de decir y de actuar, los dispositivos tecnológicos y de acción que traen nuevos formatos de vinculación entre los estudiantes, los vaivenes de la política y el mercado.

El ferrocarril indica que no hay un afuera ni un adentro del aula y que la tarea docente consiste en generar un espacio propicio para *desautomatizar* los procesos de evanescencia del neoliberalismo, repensar nuestra práctica docente en un mundo con dinámicas cada vez más inmateriales y, paradójicamente, cada vez más sectorizadas<sup>24</sup>.

Es innegable que las prácticas docentes están atravesadas por estos elementos. Más aún, constituyen la instancia ideal para visibilizarlos, problematizarlos y generar estrategias de abordaje que habiliten nuevas formas de integrarlos en la propuesta didáctica. Este diálogo conflictivo se filtra, a su vez, en la relación entre practicante y co-formador. La impronta innovadora de los docentes nóveles, está vinculada a un supuesto "afuera" del que proviene el practicante. El "adentro" del aula es una falsa proyección que depende de la idiosincrasia del co-formador, de los hábitos y modelos que sostiene y resguarda en sus aulas. Cuanta más experiencia docente, la construcción del "adentro" es mucho más sólida y menos permeable a las filtraciones del "afuera", que son percibidas, en el mejor de los casos, con ironía. Son los estudiantes quienes están en medio de esa polémica silenciosa entre co-formador y practicante y, al mismo tiempo, son quienes tienen la llave maestra para resolverlo.

S. reparte fotocopias. "Saqué esta noticia de *Infobae*", explica. El titular reza: "Una persecución policial terminó con un delincuente muerto en La Plata". La actividad, explica S, consistirá en identificar las partes del texto. "Esto me pasó a mí, profe", bromea I. Cuando terminan de leer, aplaude: "Está buenísimo. Esto no es un cuento, es la realidad". Comenta que él tiene amigos que se hacen *eso* (robo de casas). Él no, aclara. "¿Y a vos te parece que *eso* está bien?", pregunta la practicante. "Y... no, pero está difícil. Hay que buscarse el peso". Se hace un silencio.

S. sigue la clase, pidiendo a los estudiantes que coloquen sobre la fotocopia carteles azules: TITULO, COPETE, EPÍGRAFE, IMAGEN, CUERPO. La coformadora asiente. El gesto tiene efectos: S. recupera parte de su seguridad.

---

<sup>24</sup> "Foucault ha dicho que la innovación radical del neoliberalismo es que se trata de una forma de gobernar por medio del impulso a las libertades. Lo que a primera vista parece una contradicción, se vuelve una forma sofisticada, novedosa y compleja de enhebrar, de manera a la vez íntima e institucional, una serie de tecnologías, procedimientos y afectos que impulsan la iniciativa libre, la autoempresarialidad, la autogestión y, también, la responsabilidad sobre sí. Se trata de una racionalidad, además, no puramente abstracta ni macropolítica, sino puesta en juego por las subjetividades y las tácticas de la vida cotidiana. Como una variedad de modos de hacer, sentir y pensar que organizan los cálculos y los afectos de la maquinaria social. En este punto, el neoliberalismo se vuelve una dinámica *inmanente*: se despliega al ras de los territorios, modula subjetividades y es provocado sin necesidad primera de una estructura trascendente y exterior" (Gago, 2015: 22).

Miro el pizarrón. CUERPO: es evidente que I. ya le puso cuerpo al texto. IMAGEN: su testimonio es un alegato sin pruebas, pero que también genera efectos. La actividad se desarrolla con la reverberación del comentario "no es un cuento, es la realidad". Los estudiantes necesitan más realidad en la propuesta didáctica. Y está, si no nos empeñamos en ocultarla: está detrás de los conceptos, las metodologías, los recortes de objeto y las actividades de análisis que proponemos como forma de habitar una falsa seguridad.

El constante intercambio entre practicantes y co-formadores, constituido como una relación desigual de poder, donde el co-formador desempeña un rol de influencia sobre el desarrollo de las prácticas docentes requiere de una constante comunicación del docente de prácticas, tanto con sus estudiantes (practicantes), como con los docentes que desempeñan el rol de co-formadores. De estos diálogos surgió la necesidad de generar un instrumento de consulta en el cual los co-formadores pudieran manifestar cómo vivenciaron su rol y plantear algún tipo de modificación o sugerencia sobre la tarea esencial que estaban realizando para la formación de nuevos docentes; a la par los resultados servirán a los profesores de práctica para revisar futuros cambios en el desarrollo del acompañamiento a los practicantes.

Desde la materia "Prácticas de la enseñanza de la lengua y literatura en contexto formal" se veía la necesidad de generar espacios de diálogo, insumos o recursos que ayudaran a los co-formadores a desempeñar su rol con mayor seguridad. Entendiendo que los docentes no fuimos formados como formadores de otros docentes.

A partir de diez breves preguntas, se pudieron recoger datos relacionados con contenidos asignados, antigüedad docente, necesidad de capacitaciones, valoración de desempeñar el rol y herramientas pedagógico-didácticas. Cabe destacar que los resultados de las encuestas fueron realmente reveladores ante la consulta sobre la necesidad de formación para fortalecer el rol de co-formador. Se les ofreció a los docentes si querían recibir insumos, recursos o capacitaciones presenciales desde la cátedra, para poder acompañar adecuadamente y dentro de los objetivos que la formación requiera. Lo llamativo fue que, en tiempos donde la tecnología domina la vida y en los que luego de la pandemia cuesta generar encuentros en la presencialidad, el 80% de los docentes eligieron tener capacitaciones presenciales previas al inicio de su tarea de co-formadores. También la mayoría de los

docentes consideró "importante" su participación en la formación de los noveles docentes y que el aporte didáctico de los practicantes resultó de utilidad para su propia tarea docente.

La escuela actual está rompiendo las formas de enseñar que conocíamos, a la vez que nos obliga a crear nuevos métodos. No se trata de enfrentar docentes sino de *aggiornarnos* para poder estar a la altura de las circunstancias. De esa adecuación, nace la necesidad de una capacitación sólida para coformadores que contemple tanto las complejidades impuestas por el contexto real como la brecha generacional que se abre entre practicantes y coformadores de las prácticas docentes.

### **Bibliografía**

- Alliaud, A. (2007) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*/1. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires
- Alliaud, A. – Antelo, E. (2009) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación.*
- Birgín, A. (1997) *Las regulaciones del trabajo de enseñar. Tesis de maestría* Buenos Aires
- Chapato, M. E. (2020) *Práctica situada.* UNICEN. en <https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/practicasisituada.MariaChapato.pdf>
- Cortázar, J. (2011) “Final del juego”, en *Final del juego.* Buenos Aires, Alfaguara.
- Di Virgilio, M. M., Guevara, T., & Arqueros Mejica, S. (2015). “La evolución territorial y geográfica del conurbano bonaerense”. *El Gran Buenos Aires, 1*, 73-102.
- Finocchio, S. (2009) *Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados)* Revista *Propuesta Educativa.* núm. 31, 2009, pp. 41-53. Fac. Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041703005.pdf>
- Gago, V. (2015) *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular.* Buenos Aires, Tinta Limón.
- Han, B.-Ch. (2018). *Psicopolítica.* Lanús, Herder



# Políticas regionales e imperativos para el rediseño de la formación del docente de Letras en Neuquén

Alicia Frischknecht

frischknechtalicia@gmail.com

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue (Neuquén, Argentina)

## **Contexto regional: discusión de las políticas curriculares y su implementación**

Abordar el tema de las reformas en Educación en la región entraña más que discusiones sobre marcos de referencias políticos, didácticos, disciplinares: presupone revisar el alcance que los proyectos pueden tener, a la vista de las condiciones materiales para su realización. En este trabajo, recupero el recorrido previo por el caso rionegrino, para avanzar con la respuesta de las y los docentes respecto de la formación académica que reclaman. La aproximación es el resultado de abordajes y fuentes diversas, consulta a los registros académicos, la historia vivida de los planes, por un lado, y entrevistas a actores diversos relacionados con la propuesta para la “nueva escuela secundaria neuquina”<sup>25</sup>.

“No es una reforma” insisten los actores cuando nos acercamos a indagar en los supuestos que han operado en el nuevo diseño –“el primero, el único” repiten– para la nueva escuela secundaria neuquina. Expresan, como imperativos, provocar un desenganche de los modos de hacer modernos, coloniales, antidemocráticos, excluyentes y resolver una compleja historia curricular local. Parece convocar el olvido de lo que ha configurado la formación docente, en relación con sus campos, así como la orientación de las bases formativas de las prácticas.

Hay líneas coincidentes que se vinculan con el marco normativo nacional, la Ley de educación común todavía vigente, y los provinciales –la ley Orgánica aprobada y reglamentada por Río Negro

---

<sup>25</sup> El universo es complejo: en principio, se orientó mediante un cuestionario (Anexo I) cerrado a graduados de Comahue, que a la vez representan grupos diferenciados, graduados en ejercicio en media, aquellos que optaron por otros espacios laborales docentes y no docentes, estudiantes de licenciatura que trabajan en sectores no vinculados con la formación (fue también fundamental el aporte de estudiantes de la licenciatura del seminario 2023 “Aportes para la reflexión sobre la *Lengua* y la *Literatura* como objetos de enseñanza en la escuela”). Las primeras se hicieron personalmente, por conferencia remota. Los grupos afectados a la implementación, no inscriptos en esta muestra, a través de conferencias y de la supervisión del distrito XIV, de Andacollo, sistematización que se añade como anexo II. Estos últimos sirven a la caracterización del universo docente de Lengua y Literatura de la Provincia.

entre 2012 y 2014; la de la Pcia. del Neuquén. La historia regional reconoce como característica fundacional el contacto y la migración de grupos culturales, religiosos, étnicos. Tal condición de la constitución de nuestra ciudadanía sería necesaria, para la delimitación de políticas en el sector educación y la interpretación de sentidos que justifique el presupuesto de la ‘educación intercultural’ expresada. Una primera revisión de los presupuestos ético-políticos de estos marcos nos enfrenta a la noción de escuela como patrimonio, como centro de la vida cultural de la comunidad regional. Para la ley rionegrina, la interculturalidad se define como principio político-educativo que refiere al derecho a enseñar y aprender, a ser diferentes, a conocer y respetar la alteridad (en la igualdad) (4° Ppio. Cap II, art 10 Ley orgánica de Educación, p. 11). La ‘inclusión’ es referida en el párrafo siguiente para discutir la “revalorización de la cultura y la lengua de los pueblos originarios Mapuche y Tehuelche”, así como la referencia al derecho a la educación bilingüe proponen la imposibilidad instalada en el presupuesto de lo intercultural asociado a una escuela que todavía sostiene una inscripción disciplinar moderna, consecuentemente occidental y colonial. El primer acercamiento a la formación discursiva del sector educación destaca contradicciones.

El proyecto neuquino, puntualmente, propone cambiar el paradigma para educación; se inscribe en los enfoques de la Sociología Crítica del Currículum, los Estudios sobre el Pensamiento Decolonial, los enfoques de Pedagogías Críticas, de Derechos Sociales Exigibles y de Derechos Humanos<sup>26</sup>. En cuanto a la selección de contenidos, reclama “otras maneras de enseñar, otras posibilidades de aprender, resignificar los contenidos y discutir nuevos formatos institucionales que apenas se encuadran en una efectiva transformación institucional”<sup>27</sup>. Pocas precisiones se enuncian al respecto.

En relación con el campo particular de estudios del lenguaje y la literatura, reconocemos algunos cambios, en las últimas décadas, en las instituciones y en las prácticas: la tradiciones fueron reemplazadas por mayores precisiones en relación con el sentido de las prácticas, más que un

---

<sup>26</sup> Estas orientaciones delimitan ese cambio de paradigma para la educación, lo que lleva a presentar, en el documento para la escuela secundaria, la relación paradigma: áreas-ejes estructurantes-contenidos, discute la noción de disciplina. Llama la atención, sin embargo, que tal lógica es borrada en cada una de las áreas definidas. Más que presentarse como transformador, parece poner el acento en los contenidos más que en su transposición (Chevallard, 1991).

<sup>27</sup> CPE, 2018: página 22 (Diseño curricular jurisdiccional nivel secundario - ciclo básico común y enlace pedagógico interciclo, Resol. 1463).

anclaje histórico-cultural. A pesar de ello, la reedición difícilmente ha podido desplazar su vocación normalista, homogeneizadora. Enseñar la lengua sostiene la necesidad de formalizar las normas de uso editadas por y para las instituciones del poder. El caso de las literaturas es algo menos definido: en gran parte depende de las instituciones, de los/as agentes: se sostuvo por años la referencia a literaturas nacionales. Los productos promovidos en el mercado editorial como juveniles fueron desplazando las selecciones en las décadas más cercanas. La vieja escuela formaba lectores, no escritores; poco a poco, la situación ha ido cambiando, se promueven prácticas creadoras en las aulas.<sup>28</sup>

Los documentos neuquinos dejan traslucir una tensión a pesar de la enunciación de nuevos parámetros, se resiste a la transformación, a dar cuenta de la crisis de sentido de las tradiciones. Se formula como inquietud: ¿cómo hacer compatible la educación para la ciudadanía comprometida, para la democratización efectiva, para el reconocimiento de las diferencias y la convivencia respetuosa de las culturas? Presupuestos como oportunidades “para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida (Art. 8 Ley rionegrina)”, junto con la identificación entre el ordenamiento y las instituciones, señalan los primeros vacíos y la caracterización de una retórica elusiva. Más allá de una crítica a los imperativos de la modernidad, la participación ciudadana, la producción para ser parte del desarrollo local y regional, el respeto por los/as otros/as. Cuando dicho proyecto de vida colisiona con los intereses políticos, como en temas vinculados al respeto por el medio ambiente, por el derecho a la tierra y la identidad, ‘educación’ no logra dar una respuesta clara, ya que las disciplinas son las mismas que acuñaron la lógica del dominio de la naturaleza, del imperio y de la supremacía de ciertas formas culturales sobre otras. Finalmente, la referencia a la productividad y respeto por la ley son rápidamente cuestionados cuando el sistema no garantiza igual acceso a las esferas de la producción.

En relación con la Igualdad, está vinculada solo a aquella igualdad ante la ley, es decir igualdad para aquellas subjetividades que claramente están delimitadas por los marcos legales. Finalmente,

---

<sup>28</sup> Entre 2003 y 2019 se celebraron doce eventos organizados por unos pocos docentes del Departamento de Letras de la UNCo, *Encuentros de literatura y escuela*, destinados a la difusión de prácticas innovadoras en el sector en la voz de los protagonistas, docentes y estudiantes de los tres niveles educativos y de diversas localidades de las dos provincias. Anualmente se propuso la actualización del temario, de acuerdo con las inquietudes evaluadas. De acuerdo con los entrevistados, se constituyó en el único espacio de reflexión sobre la práctica orientado desde el Departamento.

en relación con el respeto a la diversidad, presupone siempre un sinfín de limitaciones. La misma aceptación de lo diverso puede alentar un gesto discriminator, la distinción respecto de lo ‘uno’, que sostiene el imperativo de una homogeneidad ‘tolerante’ no presupone una verdadera convivencia de las diversidades. Difícil es no acordar con la definición de *currículum* como conjunto de eslóganes (Graves, 1989).

Las propuestas admiten el derecho de los pueblos a la propia cultura, a la propia lengua, sin lugar al diálogo con otras formas de la cultura y de la lengua. No pretende integrar realmente, profundiza las diferencias existentes, las visibiliza. Pero, como sugiere Schmelkes, lo intercultural “no es tal si no se dirige a toda la población” (2003/4, p. 28). Lo intercultural formulado es un presupuesto que no ha de cumplirse, un “reconocimiento (solo) naturalizado”, en términos de Albán Achinte (2012, p. 56), en el discurso. La admisión de un contexto en que conviven múltiples culturas no alienta la discusión de fondo que debería cuestionar la matriz moderna y colonial de la escuela.

Para cerrar esta introducción, es de celebrarse la participación de docentes en ejercicio en los procesos que derivan en la formulación del documento, en tanto reflejo de las prácticas, de los marcos de formación, de las críticas a las limitaciones del sistema, en suma, como espacio de investigación educativa (Mc Kernan, 1999). Según la experiencia de algunos consultados, la modalidad que adoptada para la puesta en común del documento neuquino distó mucho de una efectiva discusión horizontal, reprodujo la habitual modalidad vertical y fue difundida sin entendimiento de tales fundamentos: allí es donde la formación podría operar como vertebrador fundamental.

### **Situación de la formación del profesorado de la UNCO y nuevos terciarios**

El profesorado en Letras se inaugura en la Universidad Nacional del Comahue desde su origen en la antigua Universidad Provincial, es decir que ya a fines de la década del 1960 tiene sus primeros graduados. Desde entonces, el registro de Administración Académica para el Profesorado suma un total de 424 graduados, la de la licenciatura, apenas 67. Los primeros graduados cursaron un plan de cinco años, con una propuesta de formación general inicial, trayectos de formación disciplinar específica y un reducido número de asignaturas vinculadas a la formación docente teórica o práctica. Aquel plan debió ser modificado atendiendo a las propuestas de las transformaciones de

los profesorados en los años '90, que advertían que los universitarios demoraban mucho más de lo esperable para cubrir las necesidades de formación de docentes. El plan nuevo de solo cuatro años es aprobado en el año 1992. A pesar de la transformación, el incremento de las tasas y tiempos de graduación no fue tan significativo. Para el año 2000 los números, a pesar del aumento notable de ingresantes, no se alcanza a notar un incremento significativo (de 1969 a 1999 el Departamento de Administración Académica registra 153 graduados, entre 2000 y 2023, 271). El mismo registro indica que un porcentaje mínimo completa la formación de la licenciatura (13 %, *grosso modo*).

Desde 1999 a la fecha, docentes, graduados y estudiantes del departamento de Letras han emprendido numerosos intentos de acordar las necesidades de reforma del plan de estudios tanto del Profesorado como de la Licenciatura. Durante 2023, una nueva comisión renueva la discusión. La urgencia reconoce, además de la inminente acreditación, las necesidades de transformación en vista de los nuevos proyectos para la enseñanza media y terciaria regional, epistemológicamente innovadores, que reclaman actualización de la formación de docentes.<sup>29</sup>

Las dos provincias han fortalecido su oferta de formación en el área. En Neuquén, con la creación de los profesorados de San Martín de los Andes (presencial y semipresencial) y de Centenario, se suman al existente en Cutral Co; en Río Negro, con la creación reciente del profesorado presencial y virtual, en la ciudad de Villa Regina. La fundación del profesorado en la Universidad de Río Negro también colaboró con la actualización y la adecuación del perfil de formación a las expectativas provinciales, con las versiones presencial y virtual del profesorado. A estas nuevas opciones, se suma la carrera de la propia Universidad Nacional del Comahue en Viedma, con el nuevo plan para el profesorado de Lengua y Comunicación. Sin embargo, la consulta a Consejos y sindicatos en el Alto Valle evidencia que gran parte de los cargos docentes en nivel medio son cubiertos por profesorados de nivel primario, por graduados de otras carreras, como la de Comunicación Social, entre otras.

---

<sup>29</sup> El derrotero de esta Investigación actualiza los interrogantes de la escuela ya descriptos para la consideración de los nuevos diseños: la educación intercultural, los imperativos de la formación cultural, los *corpora* de lectura, el contacto de lenguas y culturas, el lugar de las formas populares, la transformación del aula. Apenas hemos abordado las relacionadas con la incorporación de las nuevas tecnologías y su incidencia sobre el lenguaje, o las propuestas de ESI para el área ni la relación con el debate sobre los DDHH.

De acuerdo con el plan vigente aprobado por Ord. 572/94 y actualizado por la Ord. 062/94, el perfil del egresado prevé “una sólida formación específica” para el área, y –globalmente expresado– la formación docente a actualizar.<sup>30</sup>

Vale decir que solo reconoce dos campos, el de la formación específica, relativo a contenidos, y el de la formación identificada como pedagógica. Esta última se limita a *Psicología del adolescente*, *Didáctica general*, *Educación, política y sociedad* y la *Didáctica especial y residencia docente*, de cursado anual, responsabilidad de la Facultad de Ciencias de la Educación. En el último trayecto anual debe atenderse a las reflexiones sobre la práctica en todas sus dimensiones. Para cursarlo solamente se requiere la aprobación de las asignaturas reconocidas como obligatorias.<sup>31</sup>

La exploración arroja que los cambios realizados para el plan vigente estuvieron basados en la lógica de selección de contenidos vinculados con “Lengua y literatura” escolar, además de la formación general, limitada a *Filosofía* y el campo docente ya mencionado.

La formación práctica fue durante muchos años objeto de reclamos de actualización, por lo que se instrumentaron en Humanidades tres cursos paralelos, durante más de doce años, que se evaluaron más adecuados a las necesidades de formación regional, así como a la reflexión con la formación de la carrera y su aprovechamiento para optimizar recursos en la práctica docente (todos fueron a cargo del Departamento. de Letras). A pesar de la complejidad de los nuevos diseños provinciales, en los últimos años no se han reeditado tales reclamos. Al tiempo, los datos relevados dan cuenta de una baja inscripción en el sector educativo de nivel medio.

Hasta la fecha, la formación docente en la Facultad de Humanidades no ha cambiado, solo ha merecido la actualización justificada por el retiro de la planta profesoral, y el ascenso por CCT de graduados propios, lo que ha incidido en la progresiva desidentificación respecto de las prácticas docentes extrauniversitarias. Los objetivos del plan presuponían destacar la problemática solo en términos de contenidos:

---

<sup>30</sup> Plan de Estudios del Profesorado en Letras, FAHU, UNCo. Disponible en <https://fahuweb.uncoma.edu.ar/images/departamentos/letras/profesorado/ord-prof-letras-.pdf>

<sup>31</sup> Un total de catorce asignaturas: Literatura griega antigua, Teoría y Práctica de la Lectura y Escritura, Teoría y Análisis de Textos, Gramática I, Lingüística I, las cuatro literaturas identificadas con el número I, las pedagógicas y Filosofía general. (Ord. 572/94 y actualizado por la Ord. 062/94: 2-3). Además, nueve asignaturas optativas, entre un cuerpo de trece, que “continúan, profundizan o hacen recortes específicos a las del ciclo común” (p. 2).

- efectivizar una óptima articulación entre los contenidos pedagógicos y los contenidos de la carrera atendiendo al perfil propuesto para el profesor en Letras. A este respecto se ha incorporado una asignatura de especial significación para la labor docente, Teoría y Práctica de la lectura y la escritura I (y II optativa); las demás asignaturas, contemplarán asimismo su particular proyección metodológica.<sup>32</sup>
- Favorecer el pasaje del Profesor en Letras a la Licenciatura sin mayores trabas ni dificultades.<sup>33</sup>

En 2004, ante las demandas de acreditación propuestas por la Comisión Nacional, se conformó la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) para promover la cooperación universitaria y la articulación de programas que jerarquizaran las humanidades y la educación como campos de conocimiento, formación y producción científica. Durante más de cinco años, representantes de la Facultad de Humanidades (UNCo) participaron de las reflexiones sobre la situación de los profesorado universitarios y de las discusiones para la delimitación de los campos de la formación para orientar la transformación de los planes en todo el país. De aquellas comisiones surgió el imperativo que incidió en las adecuaciones tentativas hasta 2018, en relación con el fortalecimiento de una formación general, una formación pedagógica y la específica y el campo para la práctica profesional. El rechazo de la propuesta volvió a insistir sobre la prelación de lo que el departamento entiende como formación disciplinar específica, en perjuicio de toda orientación vinculada con la formación en didácticas, general o específica, y para la práctica profesional docente.

Cada una de las comisiones formadas en el Departamento atendió a la consulta de graduados sobre las necesidades de formación. A pesar de la reiterada demanda de áreas de conocimiento no incluidas en el plan, además de la preocupación por la formación profesional, se prefirió siempre no ampliar en gran medida la oferta actual.

---

<sup>32</sup> La evidencia que arroja esta aclaración no se transparentó en la identificación de la didáctica específica como un campo inevitablemente asociado a la formación específica. No se aclara en enunciado final, relativo a su “particular proyección metodológica”.

<sup>33</sup> No hay, sin embargo, ningún trayecto vinculado específicamente a Alfabetización.

## **Diálogos con graduados**

Lejos de explorar para esta presentación los antecedentes teóricos para la formación del campo de las didácticas específicas, me centraré en el diálogo con graduadas/os acerca de su participación y/o percepción de lo que habilitaría la próxima transformación curricular en Neuquén. Para la delimitación de la muestra se diseñó una consulta cerrada que se remitió a tres zonas, capital, San Martín de los Andes y sudoeste (distritos que han avanzado desde marzo con la implementación). A partir de las respuestas logradas, se optó por un recorte aleatorio, y una entrevista abierta vinculada con el conocimiento del documento.

La consulta aproximativa identificó variados contextos de práctica: un porcentaje menor de graduados sostenía su actividad en el nivel medio, otro en instituciones de nivel terciario, algunos han optado por acercarse a contextos de formación en la práctica, promovidos alternativamente por los consejos provinciales y por los sindicatos. En relación con los porcentajes entre 2009 y 2013, que arrojaron la conclusión de que menos del cuarenta por ciento de los graduados desarrolla sus prácticas en nivel medio, público y/o privado (teniendo en cuenta el bajo nivel de graduación, resulta evidente el motivo previamente referido respecto de la cobertura mayoritaria por docentes de nivel primario).

La variedad de contextos de práctica fue la que definió la opción por una muestra intencionada y las entrevistas abiertas. La selección se orientó, fundamentalmente, de acuerdo con el compromiso con la práctica, sea en el nivel medio público o privado, sea en el nivel terciario. Fueron entrevistados una docena de docentes en ejercicio con más de diez años de antigüedad<sup>34</sup>. Solo la muestra del distrito XIV se distingue, no se reclamó más que prácticas en ejercicio en el área. Todos los entrevistados recibieron el mismo cuestionario. La mayoría respondió, dada la comunicación remota, puntualmente a los interrogantes de la consulta estructurada. Antes de iniciar las respuestas, coincidieron en que el panorama de las transformaciones curriculares abre un futuro incierto.

La primera entrevistada logró su graduación en los tiempos previstos por el diseño del plan de estudios. Reconoce que no es una situación regular, pero también que debe a la universidad que la incluyó como becaria de formación y como tutora. Como parte de su formación continua en

---

<sup>34</sup> La muestra intencionada consideró a tres graduados que se desempeñan en exclusiva en un instituto de formación docente, a dos que ocuparon un espacio de coformación dirigido a colegas del área organizado por el sindicato docente de la provincia del Neuquén (ATEN).

servicio, ha completado una especialización en TIC. Entiende esa especialización como un intento político de incidir en la actualización de la profesionalización docente. Cuando puede, cursa seminarios que ofrece el Departamento, para completar su licenciatura. Sabe de otras experiencias bien distintas: más de siete años para finalizar la carrera. No participó más que de actividades vocacionales como asistente. No ha vuelto a la Facultad para avanzar con la licenciatura, no lo tiene en mente por el momento. Ha emprendido un camino de formación autónoma, sin un proyecto claro.

Ha seguido atentamente variadas propuestas de capacitación orientadas al trabajo docente, la problematización de la enseñanza de la lengua y la gramática. Su caso no es el recurrente, en el extremo opuesto, varias/os sienten agobio por lo rutinario de la actividad, no la piensan como un espacio de investigación, por el contrario, consideran que es imposible sostener alguno con las condiciones materiales de la práctica (traslados, obligaciones para con las distintas instituciones, horarios). Entre los motivos, la posibilidad de concentrar sus compromisos institucionales resulta fundamental, por lo que es más recurrente en el ámbito público que el privado. Por el mismo motivo, la permanencia institucional, de manera de sostener un proyecto colectivo, es baja e impide el seguimiento de un proyecto de trabajo. La mayoría ve a la escuela como un proyecto perimido y reconoce la necesidad de cambio. Sin embargo, la formación de los docentes persiste como un “tema delicado”, el colectivo –afirma una de ellas– se halla “en una especie de meseta”, no reconocen la necesidad de seguir pensando la práctica como docentes. El problema dice “reconocerlo es poner en cuestión lo que hacemos, nuestra propia práctica”.

Gran parte de los graduados evalúa que el plan de la carrera debe ser replanteado, ampliado; algunos extrañan los espacios de formación en didáctica, la reflexión sobre las prácticas docentes; por otra parte, consideran que el departamento debería ofrecer una mayor variedad de enfoques lingüísticos. En cuanto a la literatura, consideran que la revisión del canon clásico es necesaria –alusión a la formación obligatoria de la carrera. De allí la demanda de formación extracurricular que no se sostiene universalmente por motivos de tiempo y económicos. Revisadas las preocupaciones en consultas anteriores realizadas por el departamento se reconocen coincidencias.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Ante cada propuesta de revisión del actual Plan de Estudios, las comisiones orientaron consultas a graduados/as.

La reflexión sobre la escuela postpandemia, los cambios necesarios en la manera de vincularse con los estudiantes, debieron sostenerse más que antes, “estudiantes quebrados por el contexto, familiar, social, económico”. Además, fue necesaria la apertura a otros modos de presentación, a otros modos de evaluación. “Si eso ya estaba cuestionado antes se puso en evidencia que los métodos tradicionales no son efectivos”. Las necesidades reconocidas de capacitación sumaron las nuevas tecnologías como requerimiento formativo. Si bien mayormente se sintieron aliviados de volver a las prácticas presenciales, coinciden en la necesidad de actualizar la cultura escolar en general.

Interrogados sobre la opción por el nivel terciario reconocen diferentes motivos. El primero “un poco por cansancio de la escuela, otro poco por la posibilidad de explorar otros espacios de formación”; además, la posibilidad de explorar otros campos de investigación actuales, muy alejados de la formación de grado como la teoría queer, las literaturas y expresiones artísticas postmodernas; la literatura para niños y la alfabetización inicial. Interrogados respecto de la formación continua, RC<sup>36</sup> elige la formación en otros espacios universitarios, que le posibilitan acceder a esos conocimientos; otros optaron por alternativas de especialización en otras unidades académicas y/o universidades en la región. A pesar de ello, pocos logran completar la formación en posgrado, lo que reconocen sucede con el trayecto de licenciatura. Se repreguntó en relación con esa evaluación: reconocen una buena base formativa pero distante a la formación continua que demanda la escuela.

En relación con el último segmento de la muestra, se reconoce que el ingreso al contexto de la docencia en el nivel superior no les demanda, dada la realidad del sector, un conocimiento preciso, siquiera de los contenidos disciplinares específicos. La formación se resuelve, en los mejores casos, en la práctica propiamente dicha, gracias a la experiencia de quienes son más expertos, así como al espacio que comparten con quienes se hallan en procesos de formación. Nuestros entrevistados reconocen que son pocos los espacios institucionales en los que se privilegia la reflexión didáctica, incluso pocos en los que se promueve su identificación como personal en proceso de formación, por lo que no siempre se alienta su formación disciplinar específica.

Desde San Martín de los Andes, las respuestas fueron exiguas: aprovechamos para realizar una entrevista en profundidad a un agente, particularmente activo en relación con la propuesta curricular que se inicia. A diferencia de la muestra en Neuquén, no se trata de un graduado de Letras, cursó,

---

<sup>36</sup> Las siglas remiten a los nombres de los entrevistados

después de su opción por la docencia del área, completar su formación en el Profesorado de Lengua y Literatura de su localidad. Su caso no es único, dice, hay maestros y gente que lee o escribe dando clases del área. Teme por la adecuación de la escuela a un nuevo diseño, desconfía de los recursos que el ministerio dispondrá para ella.

La muestra exhaustiva del distrito XIV –anexo 2– ofrece un claro mapa de la región: el diseño genera, en cambio, expectativas amplias, probablemente gracias al grado de difusión que cada distrito ha alentado. Colectivamente, se destacan como imperativos la invitación a la articulación de áreas –dominio didáctico– y la noción de prácticas y saberes situados, sin mayores precisiones. A la primera se la presentó como trabajo colaborativo, reconocimiento del campo de interés de diversas disciplinas y nueva forma de ser para los docentes, así como práctica intercultural. Del universo, un 1,6 % reconoce una consulta en profundidad del documento. Admite la urgencia de un cambio en la escuela, que ha fallado en las relaciones y comunicaciones. No hay un claro imperativo formativo, que dependería de una discusión epistemológica, aún no saldada entre los participantes. A diferencia de los anteriores, es el conocimiento situado el parámetro que más intereses despierta.

No puede dejar de añadirse información actual respecto de la movilización promovida por la agrupación que gobierna el sindicato en Neuquén Capital. Desde la aprobación del diseño han movilizad a les afiliades en oposición: denuncian que el proceso de construcción no fue efectivamente democrático, que reproduce modelos fracasados en otras provincias, que diluye los contenidos disciplinares y que descuida los objetivos de la escuela<sup>37</sup>. Por otra parte, advierten que anticipa una reforma laboral inaceptable, la precarización de trabajadores. Como en relación con la promoción de la construcción horizontal del curriculum llama la atención la poca relación con agentes de la UNCo para la discusión sobre la actualización de los debates didácticos y teóricos en cada área.

---

<sup>37</sup>

La prensa local no ha sido muy abierta a dar difusión a este posicionamiento que ha movilizad a docentes, estudiantes desde hace meses. V. <https://www.laizquierdadiario.com/El-gobierno-pretende-implementar-la-reforma-en-educacion-secundaria-desde-septiembre-en-la>

## **Discusión: interpretación de la consulta**

En primer lugar, es preciso destacar que las/os graduadas/os coinciden en que las demandas de formación que imponen las transformaciones curriculares así como la diversidad de espacios en que se desempeñan no se reflejan en la formación de grado. Tampoco advierten que los posgrados o las capacitaciones ofrecidas por la universidad sean una alternativa para la formación continua. Por el contrario, la brecha se profundiza o hace aguas en vados de anclajes epistemológicos de la modernidad. La urgencia de solución a las demandas escolares deriva en espacios alternativos, netamente pragmatistas, en que socializan prácticas que “funcionan” en el aula, a menudo compartidas de boca en boca, apoyadas en un sentido común de colectivos y docentes. En línea con ello, las propuestas de la formación articularon soluciones áulicas, sin desentrañar el sentido del diálogo inter o transdisciplinario, con lo que profundizaron el anclaje en las viejas disciplinas escolares. El cambio, por lo tanto, se limita a una actualización práctica de temas/problemas que aspiran a institucionalizar compromisos no siempre transparentes con objetivos políticos de un sector.

Un vacío informativo atraviesa la cuestión relativa a la responsabilidad intelectual en la construcción colaborativa del documento curricular: desde las bases, se reconoce que el documento “bajó” a las escuelas para ser discutido, aunque no había un espacio real para hacerlo, además de la opacidad que la trama ofrece para la formación tradicional, que hubiera merecido al menos un espacio de formación general. La no convocatoria a expertos de la universidad – denostados en la enunciación–, más que las presentadas en el documento, deriva en notables contradicciones, incongruencias, así como en un punteo de temas que evidencia que la inercia de la formación no podrá ser quebrantada en tanto y en cuanto no haya un cambio significativo en los lineamientos.

El documento anticipa que el objetivo es la descolonización de la escuela: solo podrá resolverse cuando todos y cada uno logren, en el mejor de los casos, descolonizar sus prácticas. La reproducción vertical del documento base, para su debate entre bases que apenas llevó a comprender su complejidad, solo podrá operar como un manifiesto de un grupo reducido, así como la solución a una lucha artificial por la hegemonía en la disputa curricular, que probablemente derive en la misma eficacia transformadora que sus antecedentes.

¿Qué desafíos enfrenta la escuela? La pretendida descolonización entrama un conjunto de eslóganes que apenas alcanza a sonar en armonía. Condena algunas tradiciones, debates, autores/as, pondera otros. Pretende deconstruir la idea moderna de disciplina –escolar, solamente– pero la refunda a partir de la negación solo de aquellas tradiciones que apoyaran la formación de las/os docentes, sin cuestionar las lógicas que articulan las prácticas sostenidas en las instituciones. Particularmente, en las dos áreas vinculadas al hacer comunicativo, solo la de “Lenguajes y producción cultural” parece

ser incumbencia del profesorado de Letras y semejantes. Se renueva así el par lengua-literatura, con lo que se da a suponer que no ha sido posible una mirada crítica de su carácter disciplinador, ortopédico, escolarizante y, consecuentemente, perpetrador de los lineamientos modernos para el alfabetismo. Así, no llama en absoluto la atención la prelación de la descripción gramatical ni la inclinación –políticamente correctas– hacia perspectivas que difícilmente pueden trasponer un contenido escolar, como el Análisis Crítico del Discurso o la sociosemiótica.

### **Algunas conclusiones**

El desafío departamental, entonces, además de la respuesta a las y los graduados sobre la formación didáctica específica, para la práctica docente y la actualización en TIC, es postergar la lista de contenidos a enseñar para evaluar qué otros saberes podrán orientar la formación continua en servicio de futuros/as docentes en el sector. Por otro lado, en línea con los imperativos de la formación escolar, merece actualizar presupuestos epistemológicos y políticos que orientan las selecciones, de manera de atender a las preocupaciones que alcanzan a la escuela, como la educación intercultural, la Educación Sexual Integral, la inclusión, los Derechos Humanos.

A medida que se complejizan las prácticas en las escuelas, se amplían las demandas a docentes de actualización de contenidos y propuestas de intervención. Por otra parte, quienes optan por comprometerse con ellas no siempre tienen la mejor disposición para hacerlo y quienes han completado la formación de grado en Letras reconocen baches en la formación para atender a ellos. De esa manera, la implementación del diseño curricular solo será cosmética, alentará la reproducción acrítica de contenidos, habilitados por los manuales, y la postergación de una verdadera discusión en el área. En relación con la formación didáctica, lingüística y literaria la pregunta por la interdisciplina, por los objetivos de la escuela, por la actualización de sus imperativos políticos aún no está saldada.

### **Bibliografía**

Alen, B. A. Allegroni (2009) *Los inicios en la profesión*. Ministerio de Educación.

Apple, M. W. (2008) *Ideología y curriculum*. Morata.

----- (1989) *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós.

Bombini, G. (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal.

- (2007) Escribir (acerca de) las prácticas de formación: un modo de construir la relación teoría/ práctica. En: *Actas de las I Jornadas de Didácticas Específicas. Centro de Estudio de las Didácticas Específicas*. Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín. 2007.
- (compilador) (2012). *Teoría, formación docente y enseñanza en Lengua y Literatura*. Biblos.
- (2018) Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación En *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. Vol. 11(4), Nov-Dec 2018, 5-20.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Camilloni, A., Davini, M., Edelstein y otras (2007). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós.
- Davini, M. C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Di Franco, M. G., N.B. Di Franco y S. Siderac (2017) *Currículum y derechos humanos en Latinoamérica*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Krichesky, G. (2014) *La Universidad y la formación de docentes para la educación secundaria: Nuevas demandas en escenarios sociales complejos*. Artículo disponible en <https://sistemaeducativouna.files.wordpress.com/2014/10/krichesky-la-universidad-y-la-formacic3b3n-docente-para-secundaria.pdf>
- Mc. Kernan (1999) *Investigación-acción y currículum*. Morata.
- Sardi, V. (2017) Entre prácticas alternativas y prácticas instituidas: la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria. En: G.Tiramonti, S. Ziegler, M. Furman (eds.) (2017). *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: Prácticas de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNICEF; FLACSO. Pp. 81-121.
- y C. Tosi, (2021). *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas*. Propuestas teórico-prácticas para un debate en curso. Paidós.

### **Documentos curriculares**

- CPE – Neuquén (2018) Resolución 1643. Disponible en página web del Consejo Provincial de Educación ([www.neuquen.edu.ar](http://www.neuquen.edu.ar))

## Anexo I

### Consulta a docentes

1. ¿Qué expectativas tenés en relación con la reforma, relacionadas con
  - el cambio de la institución escuela
  - el ethos docente
  - los objetivos globales y los del área/asignatura?
2. ¿Qué aportes podés hacer desde tu formación para alcanzarlas?
1. ¿Considerás que estos presupuestos están vinculados con la fundamentación de la transformación?
1. Indicá el grado de profundidad con que te acercás al documento base:
  - 1-2-3 no lo he consultado – nos lo presentaron en una Jornada
  - 4-5-6 hice la capacitación que ofreció ATEN
  - 7-8-9 lo estoy leyendo desde hace tiempo
  - 10 lo he estudiado en profundidad y acuerdo/desacuerdo con

.....

.....

.....
5. ¿Cómo se relacionan con tu formación de base? ¿Qué otras orientaciones han colaborado con tu formación en servicio, de posgrado u otras? ¿Las considerás como aportes directos o indirectos?
1. Recuperá tres frases que sintetizen esta primera etapa de implementación del nuevo diseño en la escuela en la que trabajás. ¿Cuáles han sido los factores positivos y cuáles los negativos?

.....

.....

.....

7. Recuperá tres frases que releven los aspectos cotidianos del cambio en las prácticas escolares a partir de la implementación.

.....

.....

.....

## Anexo II Sistematización Supervisión Distrito XIV

<b>SISTEMATIZACIÓN CONSULTA DOCENTE:</b>			
EN EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN DE LA PROF ALICIA FRISCHKNECHT DE LA UNCo, SOLICITAMOS A PROFESORES/AS DEL ÁREA DE LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL PUEDAN RESPONDER LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:			
<b>1. ¿Qué expectativas tenés en relación a la implementación del Diseño Curricular, relacionadas con:</b>			
<b>El cambio de la Institución Escuela:</b>	<b>El ethos docente:</b>	<b>Los objetivos globales del área / espacio curricular:</b>	<b>Voz Única:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor articulación de contenidos en las diferentes áreas.</li> <li>- Nuevos paradigmas.</li> <li>- Activación de una nueva mirada de la realidad institucional.</li> <li>- Tenemos la esperanza de que, por fin, haya un cambio en la escuela secundaria para bien de la salud de la sociedad, el estudiante y el docente.</li> <li>- La escuela deberá hacer un cambio en cuanto a sus normativas, sus espacios, sus tiempos, sus modos de interaccionar con los y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lograr enseñar a las nuevas generaciones teniendo en cuenta que ya no se aprende como antes y que debemos adaptarnos a los tiempos que corren.</li> <li>- Se requiere de mucho trabajo extra, capacitaciones y puesta en práctica y buena relación entre compañeros para poder llegar al aula con los saberes no fragmentados por disciplina.</li> <li>- Le estamos buscando la vuelta a la forma de intercambio de saberes, enseñanzas y aprendizajes en dupla y en área, entendemos que, ello comienza a formar parte de nuestro comportamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lograr problematizar los contenidos y formar estudiantes críticos capaces de incorporarse al mundo adulto con la mayor cantidad de herramientas posible.</li> <li>- Los objetivos son muy austeros, se trabaja a conciencia y se problematiza de forma positiva las dudas hasta llegar a un consenso grupal.</li> <li>- Están planteados para la construcción de nuevos conocimientos desde la diversidad de los estudiantes, permitiendo buscar estrategias para la problematización.</li> <li>- Es altamente positivo que un conjunto de materias compartan objetivos, lo que es difícil es andar el aprendizaje sin imponer, sosteniendo una libertad responsable en relación a la voluntad de los y las estudiantes</li> </ul>	<p>No tengo expectativas, debido a que ya estamos transitando la experiencia. Las expectativas existieron hace dos o tres años atrás, cuando aún no se implementaba en las escuelas.</p>
<p>las estudiantes, entre los y las docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los saberes no están dados de forma compartimentada, sino que son abordados de diferentes áreas con una mirada común.</li> <li>- Se notó la incertidumbre en relación a la organización de los/as docentes para con el diseño, la cual generó confusiones en docentes, en el estudiantado y sus familias.</li> <li>- Mi deseo es que la escuela se transforme en un espacio de encuentro, de aprendizaje real con todos los integrantes de la comunidad educativa y que deje de ser un lugar estático, que su dinámica sea acorde al tiempo y al territorio.</li> </ul>	<p>para planificar y mirar nuestra practica compartiendo, creando, construyendo. La expectativa aquí es que el accionar será constante, cambiante, y de mucho más trabajo que antes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se notó la dificultad a la hora de compartir el aula, ya que el espacio brindado muchas veces no es el adecuado. También cabe mencionar que no todos los espacios del área tienen dupla pedagógica.</li> <li>- Poder trabajar los conocimientos y saberes de manera mancomunada.</li> <li>- Creo que es el mayor cambio de este Diseño y hay que tomarlo con tiempo y paciencia ya que todo cambio implica adaptación. Hay formas de ser y hacer muy enquistadas, pero apoyo y valoro esta nueva forma de ser docente con otro/a en el aula.</li> </ul>	<p>y a las diversidades que por un lado se expresan, pero por otro lado se reprimen, son objetivos que deben estar reconocidos por las familias para que el comportamiento adolescente no sea un factor desfavorable, ya que por ejemplo quizá desde las familias espera que el estudiante llegue a la casa con una carpeta llenas de lo que hizo en la escuela y por ejemplo, en teatro la praxis se vivencia a través del cuerpo, y lo escrito es breve, es para escribir lo que sintieron, lo que piensa, algunos apuntes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se notó un cambio de perspectiva hacia lo socio cultural.</li> <li>- El trabajo colaborativo en el área es fundamental para dar un aprendizaje integral, global, es muy bueno ver cuándo el área va por el mismo camino, cómo todo se va entrelazando y nos complementamos.</li> <li>- Que cada área sea flexible y abierta a incorporar nuevas prácticas y</li> </ul>	

### Docentes intervinientes

A. O. González, M. E. Córdoba, S. A. Sepúlveda Valdez, F.B. Sandoval, A. Iglesias, R. L.

Magallanes, M. E. Fernández, M. R. Riquelme Fuentes, M. V. Martínez, P. Parada, G. J. Rodríguez,

A. P. Espinoza, J. A. Jaime

# Formación y trabajo docente en ISFD de Provincia de Buenos Aires en medio de reconfiguraciones de la disciplina escolar Lengua y Literatura

María Inés Oviedo

mariaines.oviedo@unipe.edu.ar

Universidad Pedagógica Nacional, UNIPE (Buenos Aires, Argentina)

## **Introducción**

La realización de una tesis doctoral lleva unos pasos específicos entre los que se encuentra la presentación de un proyecto de investigación que, si se trata de investigar y no corroborar, necesariamente guardará distancia con el producto final. En los inicios de mi investigación sobre el trabajo docente de los formadores de profesores para la Educación Primaria dentro del área de Lengua y sus reconfiguraciones actuales en Prácticas del Lenguaje dentro de los ISFD de la Provincia de Buenos Aires me planteé hipótesis y objetivos que, de alguna manera, siguieron acompañando el proceso investigativo, pero otros elementos, como por ejemplo, el peso que le dábamos entonces a aspectos materiales como ser los locales de trabajo y la injerencia de cada institución en particular son aspectos que tuvimos que dejar de lado porque el campo nos pedía otra cosa. En ese sentido, fuimos cambiando nuestro marco teórico para poder dar cuenta de aquello que encontrábamos en nuestras indagaciones y que no podíamos nombrar. En este trabajo queremos compartir el proceso de llevar adelante una investigación que busca dar cuenta del estado de la formación docente dentro de la didáctica específica.

## **Desarrollo**

Señalábamos en nuestro proyecto que nos importa especialmente situar la mirada sobre los cambios curriculares en la formación de maestros de la Provincia de Buenos Aires en el área de Lengua. Esta sola afirmación merece ya una aclaración: como señala Cuesta (2011) en los últimos años el objeto

de estudio relacionado tradicionalmente con la gramática y su enseñanza ha venido sufriendo diferentes reconfiguraciones, cambio de denominaciones, enfoques y contenidos:

No es, entonces, que en un aquí y ahora estamos en un campo llamado didáctica de la lengua, de la literatura o didáctica de la lengua y la literatura por el que distintos agentes luchan para hacerse de la doxa, ya que esa enumeración debiera completarse con las recientes didáctica de la lectura, didáctica de la escritura (y sus vínculos con la alfabetización), didáctica de la argumentación, didácticas de las lenguas, didáctica de las prácticas del lenguaje, la didáctica de la lectura literaria o de la literatura que se construye en el campo de la literatura infantil y juvenil, de la promoción de la lectura, entre otras. (Cuesta, 2011, p. 8)

Optamos por la denominación Lengua entendiendo con esa palabra a todos los estudios que se ocupan de la enseñanza de la lengua escrita y oral y sus regulaciones normativas (ortografía, gramática, estilística, etc.), dejando expresamente fuera de esta denominación las particularidades del estudio de esa lengua cuando se encuentra vinculadas a la lectura literaria, ya que entendemos excedería lo que nos proponemos indagar aquí, más allá del vínculo que entre ambas didácticas (didáctica de la lengua y didáctica de la literatura) puede establecerse. Es decir, situaremos la mirada sobre la enseñanza del código lingüístico en sus múltiples ofertas escolares, no eludiendo por lo mismo la alfabetización inicial.

A través del recorrido investigativo de la tesis, si bien mantuvimos la idea de *código disciplinar*, nos pareció más oportuno el de *disciplina escolar* subsumida en dos núcleos que se relevaron como persistentes en la historia de la formación docente en nuestro país (Oviedo, 2021). Para poder dar cuenta de esto necesitamos realizar un estado de arte que incluyó un relevamiento documental de los planes de estudio para formación de maestras y maestros dentro del área de nuestro interés, puesto que no hallamos una investigación que diera cuenta de ello. Contábamos con los trabajos desde la sociogénesis de las disciplinas escolares de Bombini (1998), Sardi (2006) y Alvarado (2001), pero ninguno de ellos se abocaba a la formación docente para la educación primaria. De esta manera pudimos afirmar que la disciplina escolar Lengua guardaba unos núcleos de sentido desde el normalismo hasta las reformas de la Ley Federal de Educación que podían resumirse en Gramática y Normativa.

A su vez formaba parte nodal de nuestro marco teórico la concepción de *curriculum* de Alicia de Alba (1995) el carácter histórico del currículo, con distintos niveles de significación, producto de la síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político educativa y que es impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, y que posee aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos. Es decir, cuando hablamos de los cambios curriculares en el área de Lengua para el profesorado de educación primaria estamos considerando que tendrá distintas formas de ser interpretado, de ser llevado adelante, a su vez decimos que supondrá tanto una posición epistemológica determinada (qué entiende ese currículo por lengua) y que debido a sus elementos procesuales- prácticos (qué metodología propone), orientará las prácticas de enseñanza. Los diseños curriculares son artefactos culturales realizados por sujetos sociales que intervienen conformándolo en distintas instancias: los sujetos de la determinación curricular, quienes, en rasgos generales, proponen los lineamientos principales de una política educativa y entre los que se suelen encontrar sectores sociales como el empresariado, la iglesia, el Estado, etc.; los sujetos de la estructuración quienes, ya en el campo de las definiciones de las políticas educativas de cada jurisdicción, le dan forma precisa de documento oficial, entre los que se encuentran los asesores, los técnicos, las universidades, distintas instancias de burocracia estatal. Para este trabajo nos interesará en forma particular aquellos a quienes De Alba (1995) denomina sujetos del desarrollo curricular:

De acuerdo a nuestra noción de curriculum, son los sujetos del desarrollo curricular los que retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos, impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales (De Alba, 1995, p. 93).

Sostenemos que los profesores que se encuentran a cargo de espacios curriculares vinculados a la didáctica de la lengua en la formación inicial de maestros retraducen los distintos diseños curriculares para el área, les imprimen diversos significados y sentidos a esas regulaciones de contenidos y de orientaciones metodológicas, impactan y transforman de acuerdo a sus propios proyectos sociales el currículo, es decir, son sujetos de desarrollo curricular. Es en ese sentido que nos preguntamos cómo ese desarrollo se lleva adelante, qué significados y sentidos precisos le

imprimen a la letra del currículo vigente, cómo negocian con las nuevas prescripciones, si persisten y de qué manera lo hacen los lineamientos curriculares de la Ley Federal o aún anteriores, de qué forma esos sentidos que le otorgan se ligan a las tradiciones en términos de código disciplinar de la lengua a ser enseñada.

Cuesta Fernández (1997) señala que un código disciplinar se define en términos de tradición social configurada históricamente e integrada por un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida –en nuestro caso a la lengua-, y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. En este sentido, resulta poco probable que un cambio curricular "arrase", "anule", produzca *ex nihilo* concepciones de objeto y renueve prácticas de enseñanza que en tanto código disciplinar se entraman con la cultura escolar. Es decir, entendemos que en tanto sujetos sociales del currículo, los docentes que formarán parte de nuestra indagación presentarán un entramado complejo de discursos sobre el currículo prescripto y discursos sobre la práctica de enseñanza que tendrán en su trama elementos de larga duración, de continuidad relativa y de co-construcción cotidiana (Rockwell 2000; 2009). Buscamos con este trabajo construir hipótesis más ajustadas acerca de la relación currículo prescripto, cultura escolar y prácticas de enseñanza de los formadores de maestros en el área de Lengua.

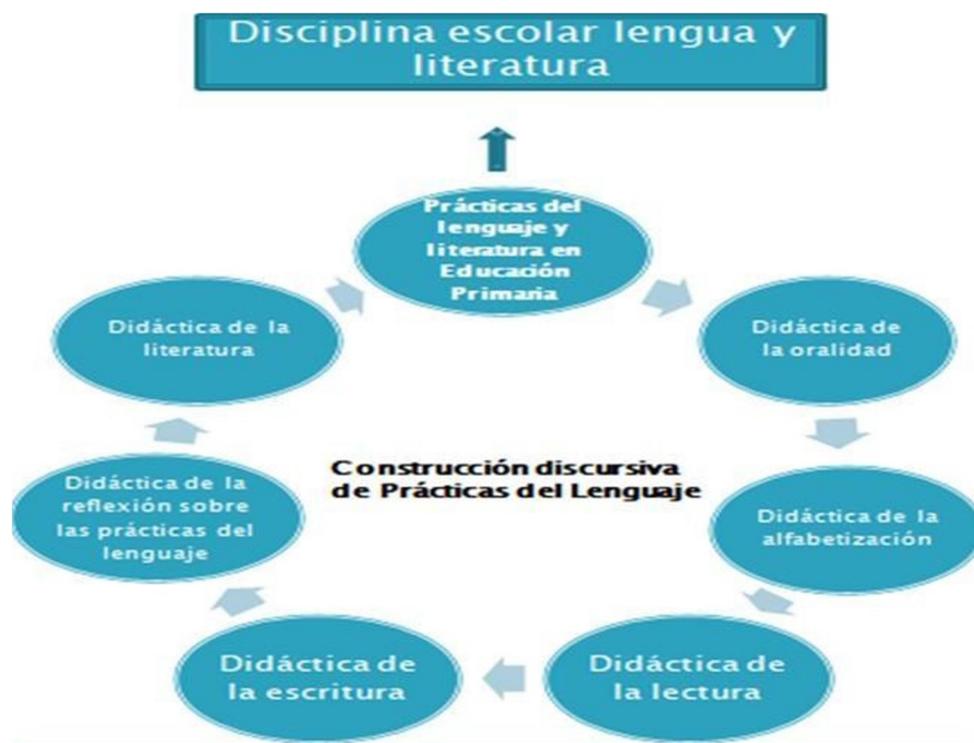
Sin embargo, al llevar adelante nuestra investigación de carácter etnográfico, en la que realizamos 18 entrevistas a formadores de 11 regiones educativas de la provincia, pertenecientes a dieciséis ISFDs<sup>38</sup>, los sentidos convergentes en las voces de los formadores nos llevaron a ampliar nuestro marco teórico para poder dar cuenta de lo que allí parecía enunciarse. De esta manera, nos abocamos a estudiar con mayor profundidad las teorías poscríticas y entre ellas, volvimos a recuperar un trabajo de de Alba del año 2012 que conceptualizaba el *currículum* como un dispositivo de poder/saber. Esto se enlazaba coherentemente con la descripción que de las disciplinas escolares realizaba Cuesta Fernández (1997, p. 7) como poderes/saberes que tramitan un régimen de verdad. Lo que encontrábamos en las voces de formadores era el impacto de un régimen de verdad, la psicogénesis, y sus versiones actuales en prácticas del lenguaje que como discurso se articulaba de forma particular en la región estudiada a manera de dispositivo, esto es un red que vinculaba aspectos tales como los diseños curriculares de los distintos niveles educativos, proyectos

---

<sup>38</sup> Institutos Superiores de Formación Docente.

de financiación privada, circuitos de capacitación oficiales, eventos con especialistas y una fuerte vinculación con el mercado editorial.

Entonces, al entramado conceptual que ya venía reformulándose debimos seguir estudiando, buscando de alguna manera de comprender las recurrencias que escuchábamos en las voces de nuestros informantes desde la perspectiva del análisis político del discurso (Laclau y Mouffe 2004 [1985]; Laclau 1996, 2000, 2002, 2004, 2005, 2015): en este sentido se explica que el discurso hegemónico se construye a partir de la articulación de elementos que pierden algo de su singularidad para volverse equivalentes frente a un exterior constitutivo que es leído en forma opositiva. Para ejemplificar esto, lo graficamos de esta manera:



Es decir, cada uno de estos elementos pierde algo de su singularidad para volverse equivalente y ese discurso toma fuerza gracias a la existencia de un exterior constitutivo, un elemento expulsado que se considera opuesto. Es por ello que la reflexión sobre el lenguaje, la enseñanza de la lengua subsumida en los sentidos de la gramática y la normativa tienen un lugar muy débil dentro del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje. Es un elemento expulsado que le da solidez al discurso hegemónico.

Como la enseñanza de la lengua sintetizado en la normativa y la gramática hacen al sentido permanente de la disciplina lengua y literatura en la que los formadores han desarrollado su propia formación, es decir, ellos conocen bien la disciplina es actualmente expulsada por el régimen de verdad del dispositivo, esto no puede más que traer tensiones y conflictos en el trabajo que los formadores, en tanto sujetos del desarrollo curricular intentan resolver recurriendo a sus *saberes docentes* (Rockwell 2009). En esos saberes docentes aparece fuertemente la convicción en las voces de los formadores de que no es posible omitir lo que recurrentemente denominan “saberes básicos”, esto es normativa, gramática y gramática textual. Ahora bien, como estos “saberes básicos” no se encuentran previstos en las orientaciones para el trabajo docente debido a la construcción discursiva de oposición a la disciplina escolar que conlleva el dispositivo, los formadores reponen, recolocan esos conocimientos disciplinares de forma incidental cada vez que surge como demanda de sus propias prácticas.

### **Algunas conclusiones**

Presentamos nuestra investigación, más allá de los hallazgos, el *dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje*, para mostrar una manera posible de investigar en el vasto terreno de los sistemas educativos algún aspecto particular. Una perspectiva etnográfica tradicional no nos alcanzaba, debidos recurrir a nuevas formas que están siendo llevadas adelante por investigadores de otras regiones, esto es la perspectiva multisituada (Marcus 2001, 2008) que entiende la posibilidad del estudio etnográfico dentro del sistema mundo

asociado actualmente con la ola de capital intelectual denominado posmoderno, y sale de los lugares y situaciones locales de la investigación etnográfica convencional al examinar la circulación de significados, objetos e identidades culturales en un tiempo-espacio difuso. Esta clase de investigación define para sí un objeto de estudio que no puede ser abordado etnográficamente si permanece centrado en una sola localidad intensamente investigada. (Marcus, 2001, p. 111)

A su vez, no fue suficiente para comprender lo que se nos aparecía como necesidad de ser nombrado con autores propios de la disciplina o de la didáctica de la lengua y la literatura, sino que hubimos de echar mano de autores que se refieren al discurso social en toda su complejidad. Porque

en última instancia, esto mismo demuestra la densidad de sentidos sociales que se tramitan cotidianamente en el trabajo docente.

### **Bibliografía**

- Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En Maite Alvarado (Coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Ediciones Manantial, pp. 13-51.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. [Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio institucional de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares-Corredor.
- de Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. ([1985] 2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (1996). ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? *Antología del pensamiento crítico argentino contemporáneo*, 85, pp. 69-86.
- (2000). Posiciones del sujeto y antagonismo: la plenitud imposible. En: Ardití, B. (2000) *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Nueva Sociedad, pp. 153-168.
- (2002). *Misticismo, retórica y política*. Fondo de Cultura Económica.
- (2004). *Discurso. Topos & tropos*, 1(1), pp. 1-7. Recuperado de <http://institutocienciashumanas.com/wp-content/uploads/2020/03/Laclau.-discurso.pdf> [Última consulta 20/08/2020].
- (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.
- (2014). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Marcus, G. E. (2008). El o los fines de la etnografía: del desorden de lo experimental al desorden de lo barroco. *Revista de Antropología Social*, 17, pp. 27-47. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/838/83813159002.pdf> [Última consulta: 22/02/2020].
- (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, (22), pp. 111-127. Recuperado de <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/388/387> [Última consulta. 26/02/2020].

- Oviedo, M. I. (2021). Lengua y literatura en la historia de la formación docente para la educación primaria argentina. *Itinerarios Educativos*, (15), 2.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Bombini, G. (1998). *Historia y problemas de la enseñanza de la literatura en el nivel secundario. Argentina 1884-1960. Vol. I y II*. [Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Buenos Aires]. Repositorio institucional. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y rupturas* (Vol. 4). Libros del Zorzal.

*EJE TEMÁTICO*

# **Leer y escribir en la universidad**

VIII JORNADAS INTERNACIONALES  
DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS  
EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS  
Y LAS LITERATURAS



# La articulación entre contenido y lenguaje: lineamientos para el diseño de intervenciones docentes en la universidad

María Ignacia Dorronzoro

mignaciak@gmail.com

María Fabiana Luchetti

mariafabianaluchetti@gmail.com

Universidad Nacional de Luján (Luján, Argentina)

## Breve presentación de la investigación

En este trabajo presentaremos algunos lineamientos didácticos para la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en el marco de asignaturas de carreras de ciencias humanas y sociales. A modo de introducción, expondremos sucintamente los aspectos sustantivos de la investigación<sup>39</sup> en la que se inscriben los lineamientos que hemos elaborado.

El objeto de estudio de esta investigación es la articulación entre lenguaje y contenido en intervenciones docentes destinadas al tratamiento de un determinado concepto en el marco de clases de asignaturas del primer cuatrimestre de las carreras de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. Este objeto fue configurado en el contexto de un trabajo interdisciplinar con docentes de la asignatura “Psicología General y Social”<sup>40</sup>, trabajo orientado al diseño de intervenciones didácticas que consideraran la articulación señalada. Ahora bien, a la hora de la puesta en juego efectiva de las propuestas elaboradas para la enseñanza de conceptos centrales de la asignatura advertimos que, si bien en las instancias de diseño procuramos atender a dicha articulación, esta no resultaba tan evidente como la habíamos planeado.

Esta situación se configuró, para nosotras, como un problema que merecía ser abordado en el marco de un proyecto de investigación. Así entonces, fundado en los principios de la Perspectiva

---

<sup>39</sup> *Leer y escribir en la Educación Superior: Articulación de contenidos disciplinares y prácticas del escrito en propuestas de enseñanza*. Proyecto acreditado por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján e inscripto en el Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

<sup>40</sup> “Psicología General y Social” es una asignatura introductoria del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Sociocultural (Vygotsky, 1977; Vygotski 1988; Wertsch, 1988; Kozulin, 2000), nuestro objeto se focaliza en las acciones docentes con una intención concreta dentro de una actividad más general (Riestra, 2009). Esta focalización implica que no nos ocupamos de las interacciones o estructuras interactivas entre docente y estudiantes, sino de las acciones docentes orientadas a la comprensión y apropiación del concepto objeto de enseñanza. Específicamente, a partir del interrogante *¿Qué intervenciones docentes en lectura y escritura favorecen la articulación entre contenidos disciplinares y lenguaje?*, nos centramos en aquellas intervenciones que se refieren al uso del lenguaje escrito en el proceso de construcción de un determinado contenido disciplinar, para comprender cuáles de ellas podrían promover aprendizajes en los que se atiende de manera articulada la naturaleza verbal y conceptual constitutiva del conocimiento científico.

La recolección de la información se realizó en clases de Trabajos Prácticos de la asignatura focalizada en las que se abordó el concepto de *naturaleza humana*. A partir de dicha colecta, se constituyó el corpus de *registros de observación* de las clases en las que se trató el contenido seleccionado a partir de las actividades diseñadas conjuntamente.

Como corolario del análisis de ese corpus, en las intervenciones de la docente advertimos, inicialmente, el empleo recurrente de *interrogaciones, exposiciones e instrucciones*. Posteriormente, un análisis minucioso de esas recurrencias derivó en la identificación de ciertas características que cada intervención adoptaba en relación con su potencialidad para favorecer la articulación entre lenguaje y contenido. Ese estudio nos permitió organizar las intervenciones en dos grupos: uno de ellos, compuesto por aquellas que se *focalizaban exclusivamente en el contenido disciplinar*, es decir, en el tratamiento del aspecto temático del contenido sin considerar las formas verbales en las que este se constituye; un segundo grupo, conformado por intervenciones en las cuales *el contenido es vinculado con su “puesta en texto”, con su verbalización*. Desde la perspectiva sociocultural, consideramos que en estas últimas se pone en evidencia la articulación del lenguaje con el contenido en tanto su construcción aparece manifiestamente relacionada con las reglas discursivas de la comunidad disciplinar. Es precisamente a partir de este grupo de intervenciones que elaboramos los lineamientos que nos ocupan en este trabajo dado que, a nuestro criterio, resultaron superadoras de aquellas que incluimos en el primer agrupamiento.

### **Algunas precisiones teóricas que fundamentan los lineamientos elaborados**

Los lineamientos construidos se inscriben en una concepción de intervención didáctica en tanto *acción de mediación formativa* (Bronckart, 2006). Esta concepción deriva del concepto más general de *mediación* según el cual, desde la perspectiva sociocultural, la mente humana es un producto de la interacción social que media la relación del sujeto con el mundo, proceso en el que el lenguaje juega un papel crucial. En efecto, a través del lenguaje, el docente-mediador selecciona, modifica, amplifica e interpreta objetos y procesos para el alumno (Kozulin 2000). Las formas del discurso empleadas por los docentes en sus clases, entonces, son a la vez productoras y reguladoras del saber, es decir que los textos dan forma a los contenidos de enseñanza, modifican todo el proceso de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes organizar y regular sus propios procesos cognitivos con ayuda de estos instrumentos culturales.

Creemos, asimismo, pertinente acercar una definición del concepto de *lineamiento didáctico*. Desde nuestra perspectiva, se trata de constructos de naturaleza didáctica, es decir, motivados por una necesidad o problemática particular originada en la enseñanza, que constituyen un eslabón entre la teoría y la práctica. Desde esta mirada, un lineamiento no determina, prescribe ni regula, sino que *orienta*, es decir, permite proyectar una intervención didáctica en un contexto particular a partir de un propósito específico en relación con la transmisión de un contenido en sus dimensiones conceptual y verbal. En este sentido, los lineamientos constituyen orientaciones, concebidas por Talizina en el marco de la Teoría de la Actividad, como una de las tres funciones que cumple la acción humana: “En toda acción humana por las funciones que cumple hay tres partes: orientación, ejecución y control” (Talizina, 1989). Al respecto, González Cruz, refiriéndose a la especialista, plantea que

la autora define la orientación didáctica como un sistema que permite ayudar al profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se concibe a través de un enfoque personológico donde aparece el desarrollo cognitivo, es decir, el conocimiento, habilidades, capacidades, motivos e intereses, la independencia y flexibilidad para que le permita cumplir con su encargo profesional, haciéndolas más eficientes y logrando así el avance del proceso (González Cruz, 2014, p. 371).

En este marco, los lineamientos que presentaremos surgen y se fundan en las características de las intervenciones incluidas en el segundo grupo descrito *supra*, las que dimos en llamar “intervenciones epistémicas” por su potencial para promover la articulación entre contenido y lenguaje.

### **Presentación de lineamientos para la enseñanza de la lectura y la escritura en el marco de asignaturas de la educación superior**

Comenzaremos por presentar, sintéticamente, los fundamentos teóricos a partir de los cuales planteamos la necesidad de que toda propuesta didáctica que tenga por objeto la apropiación de un contenido disciplinar contemple necesariamente el trabajo con las formas del lenguaje que constituyen al contenido en cuestión.

Desde la Perspectiva del Interaccionismo Social Vigotskiano, consideramos que el lenguaje es un instrumento de mediación de los procesos intelectuales en general y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en particular. Esto implica que no se trata de un mero vehículo de algo que existe independientemente de él (en nuestro caso, el conocimiento disciplinar), ni de un mecanismo secundario de traducción del pensamiento. Al contrario, en este enfoque se entiende que la actividad del lenguaje es –por ella misma– creadora de las significaciones propiamente humanas (Bronckart, 2006) y, en ese sentido, tiene una participación activa en la aparición y configuración del pensamiento. Apoyadas en estos principios consideramos, entonces, que el lenguaje es un instrumento de realización de un proceso abstracto –el de la construcción de conocimientos–, del cual no puede ser separado por ser uno de sus aspectos constitutivos.

Esa función mediadora que se reconoce al lenguaje, explica la condición esencialmente semiótica que se atribuye al conocimiento humano, concebido como un hecho discursivo, como una construcción social llevada a cabo en la actividad misma del lenguaje. De este modo, la actividad lingüística es considerada como una actividad generadora de saberes en la medida en que la “institución” verbal de todo contenido de saber, estructura, de manera categórica, tanto su transmisión, como su apropiación y, explica la naturaleza primordialmente verbal de los modos de conocer.

A partir de los principios expuestos entendemos que los contenidos disciplinares no pueden ser concebidos como entidades abstractas, separadamente de las formas verbales que los configuran, ni de las prácticas de producción y recepción que los ponen en funcionamiento (Reuter, 2012). Por el contrario, ellos deben ser considerados de manera conjunta con los usos del lenguaje propios del campo disciplinar en el que se inscriben. En consecuencia, las intervenciones didácticas que tienen por objeto la apropiación de cualquier contenido disciplinar deben poner de manifiesto, necesariamente, la mediación semiótica constitutiva de todo proceso intelectual y de su producto que, en este caso, es el concepto en cuestión. Es decir, deben promover el trabajo articulado de los dos aspectos constitutivos del contenido: el aspecto temático o referencial y el aspecto verbal.

Ahora bien, este posicionamiento teórico con respecto a la relación entre lenguaje y contenido disciplinar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación superior, adopta forma específica en dos orientaciones a través de las cuales procuraremos detallar en qué consiste el trabajo didáctico que articula contenido y lenguaje en el marco de las intervenciones formativas docentes.

La primera de esas orientaciones propone que *las intervenciones didácticas pongan de manifiesto la lógica de construcción del contenido disciplinar, lógica plasmada en los usos del lenguaje empleados en los textos orales y escritos, soportes del proceso de enseñanza y de aprendizaje.*

Efectivamente, creemos que la apropiación de los conceptos teóricos propios de las disciplinas sociales y humanas requiere la comprensión del sistema conceptual en el que ellos se inscriben y de la lógica de construcción de dicho sistema en la que adquieren sentido. Para ello, las intervenciones didácticas deben hacer foco en las interconexiones que existen entre todos los elementos del sistema, conexiones que se materializan en las relaciones lógicas que vinculan sus elementos constitutivos. Así, dado que partimos de la premisa de que “los contenidos de una disciplina traen incorporados los procesos mentales a través de los cuales fueron constituidos” (Libâneo, 2012, p. 32), consideramos imprescindible que las intervenciones docentes no se concentren únicamente en el aspecto temático o referencial del contenido disciplinar (en el *qué* de los textos del saber), sino que pongan de manifiesto, a partir de los usos particulares que se hacen del lenguaje en la comunidad disciplinar, la lógica epistemológica propia del campo del saber en cuyo marco se construye el concepto objeto de enseñanza.

Para ilustrar este tipo de intervención nos detendremos en algunos ejemplos tomados del corpus analizado en nuestra investigación. En el primero de ellos, en un momento de la puesta en común de la lectura del texto propuesto para el abordaje didáctico del contenido *naturaleza humana*, la docente formula preguntas como las que siguen:

***· ¿Qué significa el “sin embargo” que aparece en el primer párrafo? ¿Pueden ver la importancia de ese “sin embargo” en el texto? ¿Por qué?***

Con estas interrogaciones la docente busca no solo comprobar la comprensión de un elemento referencial del texto sino que, fundamentalmente, procura que esa comprensión se desprenda del establecimiento de relaciones entre todos los elementos del sistema conceptual en el que se inscribe. Para ello se detiene en este elemento discursivo y, a partir de él, pone en relieve la importancia de la relación lógica de restricción mediante la cual se introduce la posición desde la que la autora del texto planteará el concepto de *naturaleza humana*, cuestionando la concepción de sentido común y dominante sobre la naturaleza humana

Un poco más avanzada la puesta en común de la lectura del texto, la docente plantea otra interrogación en el mismo sentido que la anterior:

***— Si toman la definición de matriz social, ¿en qué consiste el ejemplo? ¿Qué plantea? ¿Qué función tendría en este caso?***

En este caso, la docente se detiene en la relación entre la definición de uno de los elementos del sistema conceptual del texto y los ejemplos correspondientes, en la función aclaratoria de estos últimos y en la necesidad de buscar siempre los conceptos que están ilustrando.

Luego, formula una nueva pregunta con la misma orientación:

***— ¿En qué párrafos creen que aparece la distinción entre la naturaleza humana y la naturaleza animal?***

Aquí, la docente avanza la lógica de construcción del concepto mediante la etiqueta que rotula la acción del lenguaje en cuyo marco este se construye: la *distinción de otro concepto*. En el texto

propuesto la comparación contrastiva aparece como el recurso empleado para llegar a la definición del concepto de *naturaleza humana*. Así, con el propósito de conducir a dicha definición, como punto de partida del razonamiento la autora plantea la comparación entre el concepto en cuestión y otro, la *naturaleza animal*, con la finalidad de distinguirlo e introducir las características definatorias del contenido a enseñar.

El segundo lineamiento en el que se plasma nuestro posicionamiento teórico plantea que *las intervenciones orientadas a la apropiación de un contenido disciplinar deben inscribir al contenido objeto de conocimiento en acciones del lenguaje (operaciones discursivo-cognitivas) propias del campo del saber en cuestión*.

Esta orientación indica que, en el marco del trabajo didáctico antes descrito sobre la lógica de construcción del contenido disciplinar, las tareas propuestas deben hacer particular hincapié en las operaciones discursivo-cognitivas en las cuales ese contenido se construye en los textos orales y escritos empleados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Estas operaciones, entre las que podemos mencionar *definir, fundamentar, explicar*, constituyen lo que Zemelman denomina la “lógica de construcción” de los razonamientos (2001, p. 13), inscriben al contenido en una coherencia nocional o conceptual, y, desde nuestro punto de vista, permiten mostrar al estudiante que el contenido es una construcción realizada mediante un uso específico del lenguaje. En este sentido, entonces, el trabajo con estas operaciones pondría de manifiesto las pautas cognitivas y epistemológicas que rigen la lógica de construcción de los saberes propia de la comunidad disciplinar (Bautier, 2009).

Por nuestra parte, definimos estas operaciones como modalidades de organización del pensamiento, formas particulares de plantear problemas, referidas a actividades colectivas y construidas en el marco de interacciones comunicativas. Remiten a modos de representación específicos que implican el establecimiento de relaciones entre las ideas en el interior de un sistema conceptual validado por normas propias de cada comunidad.

De este modo, el trabajo con las formas del lenguaje en las que se realiza el contenido y la interiorización de esas operaciones, constitutivas del contenido, hará posible la transformación del sentido que el estudiante venía otorgando no solo al objeto de saber, sino también a las tareas intelectuales mediante las cuales esos objetos se construyen y transmiten. En otros términos, conducirá a que el lenguaje se constituya realmente en un elemento mediador en el proceso de aprendizaje, despliegue su capacidad para reestructurar y dar forma al pensamiento y, de manera simultánea, que el contenido sea comprendido y, eventualmente, apropiado de acuerdo con los patrones de razonamiento que han sido desarrollados por la comunidad científica.

Para ilustrar estas intervenciones que ponen de manifiesto la inscripción del contenido en el marco de una operación discursivo-cognitiva, aludiremos nuevamente a ejemplos tomados del corpus analizado en nuestra investigación, correspondientes al momento de la puesta en común de la lectura del texto propuesto para el abordaje didáctico del contenido *naturaleza humana*.

En principio, la docente explica que el texto hace un recorrido para caracterizar la naturaleza humana y luego pregunta:

— *¿Qué características de la naturaleza humana identificaron?*

En este caso, la actividad cognitiva promovida no se circunscribe a la localización de un término referido al concepto objeto de enseñanza, sino que la docente explicita la operación discursiva en cuyo marco se construye el concepto (*caracterización*) y luego, en su pregunta, anticipa la categoría conceptual de la información que deben buscar los estudiantes (*características*).

En otro momento, la profesora plantea que, para conceptualizar la naturaleza humana, es preciso detenerse en las relaciones que se establecen en el texto entre lenguaje, universo simbólico y matriz social. Luego pregunta:

— *¿Cómo se define el universo simbólico y cómo, la matriz cultural?*

Esta intervención procura poner en evidencia el *carácter sistémico* de los conceptos teóricos, rasgo que debe ser considerado necesariamente en la explicación de una operación discursivo-cognitiva. En este sentido, esta intervención se focaliza en la necesidad de restablecer las relaciones entre todos los conceptos que forman parte del sistema de categorías vinculadas jerárquicamente en el texto para comprender la definición del concepto de *naturaleza humana*. Luego, ubica la definición de uno de esos elementos en ese marco.

Finalmente, en el cierre de la intervención, la profesora recuerda que el objetivo de la clase es ***conceptualizar la Naturaleza Humana y que para ello se les solicita que escriban una definición del concepto a partir de la reconstrucción del punteo que se hizo en clase con los conceptos claves del texto.***

Observamos aquí que la docente inscribe la tarea de escritura solicitada en el objetivo general de la clase. En ese marco, cobra sentido la operación discursivo-cognitiva que da forma al contenido disciplinar y que requiere la explicitación de las relaciones entre todos los elementos del sistema conceptual planteado en el texto fuente.

Por lo expuesto, el trabajo sobre la lógica de construcción del contenido disciplinar y sobre las operaciones discursivo-cognitivas hace posible, para nosotras, que los estudiantes visualicen la articulación existente entre los aspectos referencial y verbal del contenido y, con ello, favorece la estructuración de un conocimiento nuevo. En este sentido, estas intervenciones que hemos denominado “*epistémicas*”, lejos de limitarse a la “transmisión” del aspecto referencial del contenido, buscan promover el desarrollo de nuevas formas de comprender y explicar la realidad, nuevos usos del lenguaje y nuevas formas de pensamiento asociadas a ellos.

### **A modo de cierre**

Finalmente, creemos importante destacar que nuestro estudio está basado en la convicción de que los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la universidad implican ir más allá de las tradiciones ancladas en la mera transmisión del contenido disciplinar. Sin desconocer la centralidad de esa transmisión, creemos que en el contexto actual se plantean nuevas problemáticas vinculadas con el manejo del lenguaje escrito en los procesos de formación disciplinar. En este marco, entendemos que la tarea del docente debería estar regida por el propósito de mostrar la inscripción de los contenidos disciplinares en el entramado de formas particulares del lenguaje, propias de su campo del saber y en las cuales se construye y se expresa el conocimiento.

En ese sentido, las intervenciones didácticas deberían, desde nuestro punto de vista, estar orientadas a superar la dicotomía entre los planteos contenidistas y extractivos que centran la actividad en la transmisión-apropiación de los contenidos disciplinares, y aquellas iniciativas que se focalizan exclusivamente en el tratamiento lingüístico de los materiales bibliográficos. En síntesis, entendemos que, para que los estudiantes puedan participar en la construcción de significados cada vez más cercanos a los conceptos de las disciplinas, resultan imprescindibles intervenciones didácticas en las que la enseñanza de contenidos disciplinares se encuentre íntimamente imbricada con el funcionamiento del lenguaje que los constituye, es decir, en las que el lenguaje sea concebido como una parte constitutiva del contenido.

### **Bibliografía**

- Bauthier, E. (2009). “Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraires du langage”. *Pratiques* [En ligne], pp.143-144
- Bronckart, J.P. (2006). “La transposición didáctica en las intervenciones formativas”. En Faundez, A; Mugaribí, E.; Sánchez, A. (org.) *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral. Contribuciones desde la pedagogía del texto*. Universidad de Medellín: 87-119.

- González Cruz, M. (2014). “Orientaciones didácticas para la realización del trabajo independiente en la educación superior”. *Tendencias Pedagógicas n° 24*: 361-386.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Paidós.
- Libâneo, J. (2012). “La integración entre conocimiento disciplinario y conocimiento pedagógico: una perspectiva para el trabajo profesional de los profesores”. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 11, (12): 21-38.
- Reuter, Y. (2012). “Les didactiques et la question des littéracies universitaires”. *Pratiques*, 153 (154): 161-176.
- Riestra, D. (2009). *Modelos de intervención para acompañar los procesos de lectura y escritura de los alumnos*. Conferencia dictada en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnico N° 32 de Balcarce, Buenos Aires, el 7 de abril de 2009.
- Talizina, N. F. (1989). Artículo introductorio. En *Psicodiagnóstico. Teoría y Práctica*. CEPES, Universidad de la Habana.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Pléyade.
- Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wertsch, J. (1988). *Vigotski y la formación social de la mente*. Paidós.
- Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Transcripción de la conferencia magistral dictada por el Dr. Zemelman en la Universidad de la Ciudad de México, 10 de noviembre del 2001 (el texto fue revisado por el autor).

# Y si no leen, ¿qué hacemos? La lectura en el ingreso a la Facultad de Ciencias de la Educación: concepciones y prácticas docentes alrededor de la lectura

Carlos Duarte

crduarte@unrn.edu.ar

Carolina Girardin

carolinagirardin78@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (Cipolletti. Río Negro. Argentina)

Históricamente, el ingreso a la universidad ha estado vinculado a cierto nivel socioeconómico de los aspirantes. Sin embargo, con la masificación del sistema educativo y el consecuente incremento de la matrícula, nuevos sectores sociales, que por mucho tiempo estuvieron excluidos, ingresan a los estudios superiores. Este fenómeno, acompañado por la masificación del nivel, ha impactado en las realidades de las universidades, en sus políticas, en sus modos de hacer y de pensarse en pos de sostener el pacto de inclusión y la esperanza de los jóvenes que ven en el pasaje por la universidad, destinos promisorios y más justos. Sin embargo, el abandono y la deserción ponen en entredicho estas aspiraciones.

En particular, las altas tasas de abandono, en los primeros años de la formación, se han vuelto preocupación de las universidades, asociadas a factores vinculados con la desigualdad y con los capitales culturales y simbólicos. Desde la perspectiva sociocultural de la lectura, a la que adscribimos, abordamos el problema de la inclusión/exclusión educativa vinculado a los procesos del ingreso de los estudiantes a las literacidades<sup>41</sup> académicas relevante para la transición y permanencia en la formación profesional.

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación “Enigmas de la lectura. Representaciones y sentidos acerca de la lectura en estudiantes ingresantes a carreras del

---

<sup>41</sup> Llamamos literacidad a “todos los conocimientos, habilidades, valores y prácticas relacionadas con el uso de los escritos” (Cassany, 2008, p. 20). En este sentido, la lectura y la escritura son prácticas sociales que se inscriben en contextos singulares orientadas por propósitos y necesidades. El modo académico –o la literacidad académica– de llevar adelante estas prácticas encuentra la forma, el sentido y las relaciones conflictivas en la producción de conocimiento.

profesorado” que busca analizar las representaciones<sup>42</sup> acerca de la lectura de lxs estudiantes ingresantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue en las carreras de Profesorado en Nivel Inicial (PNI), Profesorado Universitario en Enseñanza Primaria (PUEP) y Profesorado en Ciencias de la Educación.

En esta etapa de la investigación nos preguntamos por la imagen que el docente universitario construye de sí mismo y de sus estudiantes como lectores, como así también de sus prácticas alrededor de la lectura. Nos interesa analizar estas representaciones para pensar un momento significativo del trayecto universitario: el ingreso como pasaje o umbral, no exento de conflictividad. Desmontar las representaciones de imaginarios heterogéneos busca volver a mirar las prácticas alrededor de la lectura para rediseñar acercamientos que inviten a que la zona de pasaje deje de ser un límite hostil, y reconfigurar las identidades representadas que le dan forma a una comunidad que, para algunos, adviene inédita, y, para otros, inmutable o permeable a los ritmos epocales. Es decir que explicitar las representaciones que subyacen a los imaginarios letrados invitaría a pensar otros modos de acompañar, dejarse acompañar, ser y estar en la universidad.

La estrategia metodológica que orienta este diseño corresponde a una lógica cualitativa, inductiva y analítica que parte de información empírica para generar teoría y comprender este hecho social: las representaciones y sentidos que les ingresantes a nuestras carreras de profesorado le otorgan a la lectura. Se aplicarán, en forma sucesiva y espiralada, múltiples técnicas de recolección de información, para la triangulación de fuentes y de datos. Estamos trabajando con la recolección de datos –en este momento nos encontramos transitando el segundo año de nuestro proyecto de investigación– a partir de encuestas (virtuales y presenciales), cuestionarios, grupos de discusión, y entrevistas a docentes y estudiantes.

El objetivo de este trabajo es analizar las entrevistas a ocho docentes<sup>43</sup> y conocer las representaciones y concepciones que tienen sobre la lectura y los lectores (sobre ellas mismas y sobre sus estudiantes), como así también indagar en qué medida estas concepciones determinan –o no– la toma de decisiones sobre las propuestas de las cátedras en relación con la lectura.

Haremos un recorrido por la historia lectora de cada una, luego trabajaremos sobre sus experiencias de lectura como estudiantes y, por último, intentaremos establecer en qué medida las concepciones

---

<sup>42</sup> Abordamos las representaciones sociales como una trama de significantes materializados en discursos y prácticas que permiten autopercepciones compartidas. Esta cristalización en prácticas o en modos de hacer de los individuos pertenecientes a comunidades estructuran el mundo (Bourdieu 1985) y las relaciones sociales; y son al interior de esa comunidades en donde se negocian –no armoniosamente– posiciones y sentidos identitarios. Es por eso que la inestabilidad, como condición en su proceso de formación, registra una lógica de constante tensión (Moscovici y Marcová, 2003), por lo tanto, las representaciones son móviles y mutables.

<sup>43</sup> Como son siete docentes mujeres y un docente hombre elegimos la flexión en femenino para referirnos al conjunto.

de lectura que surgen tanto en la propia historia lectora como en las propias experiencias como estudiantes, determinan, modifican, inciden, están presentes –o no– en las propuestas de lectura que elaboran desde cada cátedra.

### **La lectura es de todo menos solitaria**

Contrariamente a esa imagen romántica, y un poco burguesa, del lector solitario en un encuentro muy íntimo entre él, su libro, un lugar cómodo (el alto respaldo del sillón de terciopelo verde), frente al fuego, con un té o un vaso de vino a mano; las primeras escenas de lectura con las que nos encontramos (la lectura en sus inicios) en los relatos docentes son mucho más colectivas. Las atraviesa el arrullo, el aroma, el tono de voz, el otro, la otra que extiende una mano para arrimar un libro o que deja abierta la puerta para entrar a una biblioteca. Los inicios de la lectura no son solitarios.

Recuerdo que nosotras dormíamos (porque tengo tres hermanas más, soy yo con tres hermanas), a la noche por ahí nos acostábamos dos y dos en una cama, porque teníamos cada una su cama pero para la lectura, nos juntábamos dos en una cama y dos en otra y, a veces, yo les leía a mis hermanas (Comunicación personal 1, 10/11/22).

una amiga tenía en su casa un libro y me regaló el primer libro, y me acuerdo que me encantó (...) En mi cuarto y, después, en la casa de mi amiga, la que me dio el libro, me acuerdo que nos juntábamos a leer las partes que no me gustaban (Comunicación personal 2, 28/11/22).

Ya antes de los seis años podía leer y tenía una biblioteca muy extensa, en la pieza de mi tío que es hermano menor de mi papá, donde yo podía leer y mirar muchas cosas (Comunicación personal 7, 10/5/23).

Montes (2017, p. 233) nos habla de esta necesidad de comunidad de lectura, de ese espacio al que no se entra, ni se transita ni se vuelve solo:

La cofradía, el gremio, el contrato social de los lectores sostiene al lector y a la lectura, hace que cada uno, cada lector, se sienta menos solo, cohesiona el terreno de la lectura y le dibuja mapas y recorridos. Los vínculos entre lectores forman redes que evitan que uno se desbarranque. En la vida cotidiana esto es fácil de percibir, sobre todo en los primeros años. El que narra a uno una historia, comparte una idea, mira con uno el horizonte o las estrellas, juega con uno, le descubre algún secreto, deja un libro a su alcance, le regala una lámina o una música, o palabras graciosas para ahuyentar el miedo, lo va acogiendo a uno en el gremio.

Esa comunidad, esa cofradía de la que nos habla Montes (2017), existe también como necesidad para poder ingresar al mundo de la lectura en el ámbito escolar y, como veremos más adelante, en la lectura en la Universidad. Allí aparece la docente invitando a acompañar en ese ingreso al mundo de textos académicos, ofreciendo en los horarios de consulta la lectura en conjunto y a la par y las guías de lectura como un mapa en el que el estudiante no se sienta sin brújula en el recorrido por esta nueva ciudad. Una guía es eso, es también otra voz que acompaña, que orienta, que no deja solo ante el vacío. También el centro de estudiantes y los grupos de estudios entre pares que conforman: interlocutores, grupo, cofradía.

De todas maneras, el subtítulo del primer apartado es un tanto extremo. Se necesita del conjunto, pero la lectura también necesita de espacios individuales, privados. Devetach (2008, pp. 26-27) nos habla de la construcción de ese camino lector que se va construyendo:

con la lectura en compañía, pero también con la lectura privada y autónoma a la que nos acerca el deseo y la propuesta del otro que convoca ese deseo (...) La privacidad que pone en juego nuestras disponibilidades más profundas, que permite el ensayo y el error, el detectar el momento de recurrir al otro a los otros. Poder entrar y salir del silencio, sabiendo que está legalizado como espacio.

### **Tiempo, espacio, libro: disponibilidades**

En las entrevistas aparece también este ir y venir entre un espacio y el otro, alguien habilita el ingreso pero de allí se sigue sola. Y se vuelve a la compañía a veces, después de leer. Alguien abre la puerta de la biblioteca, deja entrar pero luego, la avidez, el deseo, siguen por un carril individual, privado. Surge también esta idea de *disponibilidad* no solo económica sino también de tiempo y espacios materiales.

En cuanto a los espacios que habilitan a esta comunidad lectora o a este inicio del camino lector, la escuela no es la más frecuente. Aparece más la familia, las amigas que prestan libros y luego están ahí para conversar sobre ellos, el club como espacio no solo deportivo sino también de encuentro e intercambio y, por supuesto, las bibliotecas. En la entrevista a una de las docentes aparece este disfrute por la lectura, la biblioteca como lugar de encuentro y de intercambio y las prácticas del aula como, de alguna manera, obturando ese espacio:

Me gustaba, siempre me gustó mucho leer, leo un montón, me encantaba. Me acuerdo que me gustaba el olor de los libros. Ahora también, cuando me compro un libro, me gusta el olor que tiene (...) Después me acuerdo que leía mucho en la biblioteca del colegio, podía

sacar libros (...) Me acuerdo de la seño del secundario. Hacíamos guías de lectura y me acuerdo que los libros traían ejercicios atrás, que teníamos que hacer, y después, sí, las benditas guías de lectura, me las acuerdo de otros libros que no me gustaron, que las teníamos que hacer (Comunicación personal 2, 28/11/22).

En este relato la guía (sobre el texto literario) no se presenta como algo que oriente, que permita el diálogo o el intercambio sino como algo que “hay que hacer”. La concepción de lo que implica leer en el ámbito escolar se transforma hasta en la materialidad del libro, nos vamos de su olor, la percepción que entra desde otros sentidos, el intercambio abierto con la biblioteca escolar, al libro editado especialmente *para ese para* contra el que tanto ha luchado la literatura infantil y juvenil.

La biblioteca escolar aparece como espacio importante y fundante en dos entrevistas más, como un contexto diferenciado, es parte de la escuela pero no tiene el peso de la actividad ni del hacer ni de la obligatoriedad. Es el espacio del deseo, indispensable en toda lectura.

Beatriz nos decía que fuéramos con ella a ayudarla, porque ella tenía que trabajar en la biblioteca, ayudarla en la biblioteca porque no nos podía meter en el aula ¿no? Y entonces nosotros mirábamos los libros, qué sé yo, y dice “No ese no lo podés leer vos todavía, te falta edad” que seguía siendo otra cosa. Obviamente lograba que yo, apenas se diera vuelta, lo empezara a leer (...) Bueno, consiguió que yo me transformara en una pequeña compulsiva de la lectura (Comunicación personal 4, 28/4/23).

En otra de las entrevistas, que narra una experiencia de primaria en Buenos Aires en los años '70, aparece como importante tanto el espacio de la biblioteca escolar como de la biblioteca de la parroquia:

Yo tuve una escuela primaria que era nacional (...) Y ahí yo tenía dos ramas: el uso de la biblioteca que nos incentivaban, que había ¿sí? Unas maestras de lengua, como a veces he contado, con mucha insistencia en la lectura y que había armado una experiencia muy linda (...) Paralelamente a eso, en los años '74, '75, la experiencia en la parroquia ahí había una biblioteca, ahí encontré uno de los libros que más me gustó (Comunicación personal 5, 28/4/23)

La importancia de la biblioteca, de las bibliotecas como espacio de formación lectora ha sido ampliamente trabajada por diferentes teóricos. Michel Petit (2001, p. 109) propone este espacio de lo íntimo en conexión con las otras, los otros y recupera una de las funciones que considera primordial:

comprendemos que las bibliotecas contribuyen a la emancipación de aquellos que trasponen sus puertas, no solo porque dan acceso al saber, sino también porque permiten la

apropiación de bienes culturales que apuntalan la construcción de sí mismo y la apertura hacia otro.

Estas conexiones con otros las encontramos entre docentes, se repiten en varias entrevistas experiencias de recorridos lectores por estos caminos, la familia, las amigas, la biblioteca, la bibliotecaria, alguna maestra. El libro que hace que el encuentro entre lectores y entre lecturas se produzca. Este lugar de encuentro parece (al menos hasta el momento en nuestra investigación) difícil (o diferente) entre docente y estudiantes. La biblioteca como espacio físico no es un lugar en común. Los libros como espacio virtual tampoco. El docente tiene en mente (tiene una concepción de recorrido lector, de lectura y también de libro) diferente. Pensábamos en un lector moderno frente a un lector del siglo XXI, hay una distancia que no tiene por qué ser negativa pero que sí es importante hacerla visible porque, creemos, tendrá incidencia en qué tipos de propuestas y recorridos de lectura se puedan plantear desde los equipos docentes.

A estas primeras escenas de lectura, de inicio del recorrido lector se le suceden experiencias en relación con la lectura en la escuela secundaria y en el ingreso a la universidad. ¿En qué momentos de las experiencias académicas estas lectoras-docentes encontraron obstáculos? Salvo en algunos relatos en los que la experiencia de lectura se siente asediada, en la mayoría de las entrevistas realizadas, el relato construye una vida lectora monolítica y sin fisuras en donde el *yo lector* no encuentra tensión entre su formación lectora y el pasaje al nivel superior.

Mirar y dar entrada a los fragmentos de vida sin entender nos permitiría acercarnos de otras maneras a una subjetividad que, en su camino lector, tambalea, se desestabiliza y vuelve a reanudar. Las siguientes escenas dan entrada a la inestabilidad, a la inconsistencia en los modos de ejercer la lectura, que tensiona las coordenadas del buen leer. Tal vez, en estos escenarios en donde el conflicto cobra protagonismo, al enfrentar modos de leer institucionalizados, encontremos un germen de sentido más cercano a los problemas presentes en los pasajes entre niveles o leer en la universidad.

### **No todo se deja leer: el goce de lo incierto**

En una entrevista compartida con dos profesoras aparecen escenas de extranjería frente a ciertos textos que las expulsan como lectoras, pero cuya opacidad, al mismo tiempo, convoca y moviliza el deseo de saber qué hay en lo que se vuelve escurridizo. Esa expulsión es vivida como pulsión de búsqueda. Una de las profesoras dice: “lo quería comprender, por eso era como un desafío (...) No estoy entendiendo algo acá, hay algo secreto” (comunicación personal). La otra docente retoma el carácter armonioso de su pasaje a la universidad de la mano de una profesora del secundario que

hace que la lectura y la escritura no se sientan como prácticas difíciles y pesadas. No obstante reconoce que “hoy en día todavía no me considero una persona que tenga facilidad para escribir o hablar”, y continúa:

Yo te puedo decir que todavía tengo dificultad con algo, la heredo y es algo que siempre que me pasa, que encuentro a un autor o autora que siento que no estoy llegando, esta sensación (...) debe haber algo acá que yo no estoy leyendo que lo estoy leyendo muy lineal. (Comunicación personal 3, 5/5/2023).

Son lectoras en estado de alerta frente a textos que se vuelven indomesticables y que desafían los cierres para invitar a ensayar respuestas donde se instala la zozobra. Frente a ese aparente retiro del texto que es vivido como retiro lector, el horizonte colectivo se vuelve condición posible para construir sentidos: “en la investigación (...) aprendí un montón de otras lecturas (...) que no es una cuestión que tiene una sola interpretación (...) entonces discutíamos mucho los textos, (...) en tipo círculos de estudio” (Comunicación personal 3, 5/5/2023). Es decir que el dispositivo que encontró la docente, como lectora académica, conecta con un modo de producción, socialización y circulación específico e institucionalizado de leer.

### **Yo no debo: el sujeto erradicado**

Esta escena remite a una expulsión, cuando la primera persona se vuelve un problema a la hora de leer. Dice una docente:

Me acuerdo, para una materia que yo había estudiado un montón, era como si dijera Historia de la Cultura, una cosa así, y me acuerdo que, en el final, no sé por qué dije “Yo pienso que tal y cual cosa”. Y la profesora me dijo “Vos no sos quién para pensar. Y es una materia de 1º año, así que vos tenés que remitirte a los textos”. Me lo acuerdo un montón porque fue horrible; era una opinión, no sé qué cosa era, pero no era tan inapropiado, yo (...) me acuerdo que no dije nunca más “Yo pienso que”, o sea, yo trataba de leer lo que decían los autores y punto. (Comunicación personal 2, 28/11/2022).

La lectura de textos académicos –o su comprensión– supone la pulverización del sujeto lector, práctica que desplaza una voz en pos de conservar la unidad de sentido inmanente. En este silenciamiento, la relación lectura y vida queda abolida por torcer el significado inscripto en el texto. Y si bien el apego al “texto fuente” es condición necesaria, hay un orden del discurso –lo extratextual– que no se deja apresar y que se vuelve obstáculo para la “comprensión” lectora. Dice la misma docente, ya como ayudante de cátedra:

al principio, cuando empezás una materia, yo creo que, para entenderla, hay que estar varios años, primero porque es la lógica de un profe que arma todo el programa y el profe conoce los textos porque los dio, que recogió la pregunta de los alumnos, que lo cambió, o lo da de otra manera y eso, al principio, a mí me costaba un montón porque no entendía todo lo que se tenía que dar, básicamente. (Comunicación personal 2, 28/11/2022).

Entrar a esos modos singulares del leer supone no solo asumir ciertas formas en que debe usarse el lenguaje para el trabajo académico, sino también construir dentro de una comunidad discursiva un tipo de identidad sobre sí mismo que debe representarse en su materialidad. Teresa Lillis (2021) señala que en el mundo académico global se privilegia un modo de construir conocimiento, asumiendo una perspectiva racional basada en la distancia entre el lector y el escritor. Lo “académico” vs. lo “experiencial” enfrenta la lengua masculina, hegemónica de las instituciones, con las otras identidades que se configuran desde unas lenguas marginales u opositoras.<sup>44</sup>

### **Lecturas y lectores deseados: las huellas fantasmáticas**

Al momento del ingreso, las representaciones dominantes sobre la lectura de los estudiantes se distancian de aquellas latentes en los modos de leer exigidas por la universidad. ¿Cómo se representan los profesores del nivel superior el déficit en la lectura de sus estudiantes y qué causas le atribuyen?

Alrededor de los lectores y de sus modos de leer aparecen lecturas exitosas o deficientes; y detrás de estas lecturas, hay sujetos que no leen en extensión, que leen en celular, sin placer, que generan verdades absolutas, pero también hay excepciones. Enfrentados a estos pocos estudiantes –buenos lectores– que leen dialogando con los textos, que construyen redes de sentidos e iluminan aspectos de los núcleos sustantivos del campo disciplinar, que perciben las sutilezas de los textos –como la ironía–, están quienes presentan problemas de comprensión cuando se encuentran con la matriz teórica.

Podemos observar una sumatoria de carencias en destrezas y hábitos lectores –y de estudio– que revelan el problema que conlleva enfrentar una lectura atenta, analítica y crítica de los textos

---

<sup>44</sup> Nuria López y Jorge Domingo Contreras (2010) reconstruyen cómo la concepción cartesiana de subjetividad masculina alcanzó la escena educativa. Plantean que el conocimiento de la razón empapado de neutralidad, por estar divorciado del cuerpo, de los sentimientos, de las pasiones y deseos, reflejó un modo de construcción de la masculinidad; mientras que el conocimiento del cuerpo y del mundo emotivo (lugar de la experiencia) configuró el universo femenino. En este diagrama vemos que la relación sentir y conocer se fracturó, y los hombres, por lo tanto, fueron los poseedores de la razón y del conocimiento. Las instituciones vinculadas al conocimiento también habitaron esas dicotomías, y desde ahí trazaron la perspectiva de la lengua a enseñar. De este modo, la lengua materna, aprendida en la relación al cuerpo materno, quedó al margen del lenguaje académico, que es el lenguaje masculino, lleno de todos esos atributos que mencionábamos: abstracto, preocupado por la organización y la coherencia al estar guiado por la voluntad racional - no relacional.

universitarios. Estos problemas de comprensión se asocian al capital lingüístico y cultural y a las condiciones de ser lector hoy.

En algunas entrevistas se comparan herramientas culturales que intervienen en el proceso de lectura desde perspectivas antagónicas que posicionan al libro desde una mirada optimista y el celular –o la pantalla– desde una mirada pesimista. Esta herramienta se vuelve el agente del déficit y no la interacción realizada por el sujeto que usa la herramienta cultural.

También se ubica como factor disruptivo la función utilitaria o burocrática de la lectura en el hecho de que los estudiantes leen porque van a ser evaluados; esto a los ojos docentes significa el poco interés en la lectura, lo que restringe la posibilidad de interpretar un texto y de comprenderlo.

### **Estrategias docentes como notas que no cierran**

Miradas desde el nivel superior, las prácticas de lectura de lxs ingresantes a las carreras se vuelven problemas a resolver en tanto que acompañan el fracaso académico. En las estrategias propuestas por lxs docentes entrevistados subyace la matriz psicolingüística vinculada al trabajo de lectura con los textos académicos: se lee todo el texto primero, se relea, se marcan las ideas, se hacen preguntas a los párrafos, se marcan las palabras desconocidas, se proponen guías de lectura, exposiciones orales, redes conceptuales, se realizan controles de lectura. Esto presupone la neutralidad de las prácticas de lectura, y que para ser un buen lector académico hay que poner en juego destrezas lingüísticas y cognitivas que permitan acceder al significado inmutable del texto.

Una perspectiva sociocultural de la lectura invitaría a contemplar la *zona de pasaje* (Bombini, 2017) como un *entre* en el que lo académico y lo disciplinar dialoguen con lo escolar, con las distintas esferas en donde el discurso se produce y circula, con las prácticas vernáculas como espacio productor de sentidos para acompañar, en un movimiento leve de desfamiliarización, el sentido de las prácticas del leer en la universidad, al mismo tiempo que discutiría las representaciones del déficit respecto a los vínculos entre ingresantes y lectura, el desinterés por el conocimiento y la pobreza lingüística y cultural.

Una agenda más amplia del leer y el escribir no renunciaría a la convicción de ingresar a los modos de leer y de escribir de la cultura académica, sino busca aproximar reflexivamente su producción discursiva anudada a lo social, a la subjetividad y a las comunidades constituidas en esferas atravesadas por tramas de poder complejas en donde hay quienes dicen qué se lee, qué se escribe, cómo deben ser leídos y escritos los textos, y también qué lengua hablar.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Al respecto, Mariana Urus (2022) pone en valor las prácticas que hacen foco en la construcción de saberes, de subjetividad y de identidad discursiva, buscando en el pasaje al nivel superior vincular al estudiante con la lectura de

## Bibliografía

- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Ediciones Akal.
- Bombini, G. y Labeur, P. (Comps.). (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje: Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Biblos.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Morata, pp. 21-86.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- Lillis, T. (2021). El enfoque de las literacidades académicas: sostener un espacio para explorar la participación en la academia. *Enunciación. Escritura e identidad*, 26, 55-67.
- Montes, G. (2017). *Buscar indicios, construir sentidos*. Babel Libros.
- Moscovici, S., Marková, I. (2003). La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En José Castorina (comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa, pp. 111-152.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. FCE.
- Urus, M. (2022). Abordajes de la lectura y la escritura en la escuela secundaria y la universidad breve panorama histórico. En *Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital"*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

---

materiales diversos como obras literarias y artículos de divulgación, y la escritura de textos con distintos objetivos, formatos y requisitos de estilo.

**Modalidades de lectura y escritura  
de ingresantes universitarios:  
un insumo para el diseño de intervenciones docentes**

María Nieves Barech

nievesbarech44@gmail.com

María Carla Ghioni

contodaslasletras@gmail.com

Melisa Robledo

melisarobledo27@gmail.com

Universidad Nacional de Luján (Luján, Argentina)

**Introducción**

En este trabajo presentaremos algunos resultados del proyecto de investigación “Leer y escribir en la Educación Superior: Articulación de contenidos disciplinares y prácticas del escrito en propuestas de enseñanza” desarrollado en la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Dicha investigación, fundada en los principios de la Perspectiva Sociocultural (Vygotsky, 1977, 1988; Wertsch, 1988; Kozulin, 2000), se propone describir las intervenciones docentes realizadas en el marco de clases teórico-prácticas de la asignatura “Psicología General y Social” del primer cuatrimestre de las carreras de Ciencias de la Educación de dicha universidad, para comprender qué tipo de intervenciones podrían favorecer la articulación entre contenidos disciplinares y lenguaje, que consideramos fundamental para que se produzcan los aprendizajes.

En este trabajo expondremos los resultados del análisis de una parte del corpus recogido: las producciones de estudiantes ingresantes a las carreras mencionadas, orientadas a resolver tareas que involucran la definición y la caracterización de un concepto teórico. El propósito de dicho análisis es describir cómo se plasma la articulación entre contenido y lenguaje en esas producciones. Esperamos, de esa forma, poder identificar características de las modalidades de lectura y escritura puestas en juego que, en términos de Vigotski (1988), entendemos que se inscriben en la zona de desarrollo real de los estudiantes ingresantes.

Los resultados del análisis sugieren que dichas modalidades son principalmente de tipo extractivista y reproductivista (Casco, 2007; Hernández Rojas, 2008, 2012), es decir, que se centran en el tratamiento del aspecto temático del contenido y desatienden los aspectos verbales constitutivos de este, desde la perspectiva teórica adoptada. Considerar este punto de partida es imprescindible para evaluar y diseñar intervenciones docentes que promuevan la apropiación de modalidades de lectura propias del nivel superior, en las que, desde nuestra perspectiva, se promueva la articulación entre contenido y lenguaje.

### **Marco teórico**

Retomando los aportes del Enfoque Sociocultural (Vigotski, 1977, 1988; Wertsch, 1988; Kozulin, 2000) y el Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997, 2006, 2008; Riestra, 2009), entendemos que los contenidos disciplinares no pueden ser adquiridos independientemente de las formas de funcionamiento del lenguaje que les son constitutivas. En ese sentido, consideramos que los estudiantes solo podrán apropiarse de esos contenidos en la medida en que participen en la comunidad disciplinar de referencia a través de los usos del escrito que son específicos de dicha comunidad y que, lejos de estar dados de antemano o ser universales, requieren de un aprendizaje (y una enseñanza) particulares (Silvestri, 2002; Riestra, 2010; Hernández Rojas, 2005).

Desde esa perspectiva, concebimos el desarrollo de las modalidades de lectura y escritura propias del nivel superior como un proceso paulatino y no lineal, que requiere intervenciones didácticas específicas, sostenidas y desplegadas en el tiempo. Asimismo, nos alejamos de las miradas que establecen una correlación directa entre propuestas de enseñanza y “resultados” de aprendizaje. Es por estas razones que nuestro abordaje del corpus de producciones de estudiantes ingresantes, recogidas en las instancias iniciales de la cursada de la asignatura “Psicología General y Social”, no estuvo orientado a establecer relaciones causales entre las intervenciones docentes observadas y los escritos producidos por los estudiantes, sino a situar la zona de desarrollo efectivo (Vigotski, 1977, 1988) –en términos de modalidades de lectura y escritura de los últimos– en función de su potencialidad como insumo para el diseño de propuestas de enseñanza.

### **Encuadre metodológico**

Para el tratamiento de nuestro objeto de estudio hemos optado por la metodología cualitativa (Strauss y Corbin, 2002). Interesa destacar que dicho objeto no ha surgido de una conceptualización

teórica previa, sino que se desprende del análisis concreto de una parte de la realidad, tal cual se manifiesta en la práctica (Vasilachis de Gialdino, 1992).

Con respecto a la recolección de la información, en este trabajo tomaremos el corpus compuesto por producciones realizadas por los estudiantes de manera domiciliaria en el marco de la cursada de la asignatura introductoria “Psicología General y Social” de la carrera de Ciencias de la Educación en los años 2016 y 2017. En 2016 se recolectaron 30 (treinta) producciones orientadas por una consigna que solicitaba la construcción de una definición del concepto “naturaleza humana” a partir de la lectura de un texto –elaborado por la docente responsable de la asignatura mencionada– titulado “La naturaleza humana”. En 2017, a partir de un ajuste en la consigna solicitada, se reunieron 14 (catorce) producciones que consistieron en la elaboración de una actividad preparatoria a la escritura de una caracterización (“*Realizar un punteo con los rasgos característicos de la naturaleza humana*”).

## **Análisis del corpus**

### **1. Categorías**

El análisis de los datos –realizado a partir del método de comparación constante (Strauss y Corbin, 2002; Glaser y Strauss, 1967)– derivó en la elaboración de una serie de categorías teóricas emergentes que permitieron la construcción de conclusiones fundamentadas empíricamente. En efecto, desde nuestro marco teórico de referencia, consideramos que las tareas prescriptas por las consignas que orientan las producciones reunidas en nuestro corpus, es decir, la definición de la naturaleza humana (consigna 2016) o su caracterización (consigna 2017), se materializan en determinados procedimientos que hemos categorizado en dos grandes operaciones: la inclusión de términos y la textualización de la definición/caracterización.

En cuanto a la operación de inclusión de términos, esta comprende las dimensiones de la tarea en las que se articulan pensamiento y lenguaje en el plano semántico (es decir que esta operación está vinculada con el plano del contenido disciplinar). En el corpus del 2016, estas dimensiones dan cuenta del reconocimiento y la selección de los términos relacionados con la definición del concepto “naturaleza humana” en el texto fuente, y en el 2017, de los términos vinculados con la caracterización de dicho concepto. Estas dimensiones –comunes a ambos años– son: la inclusión del término central, la de los términos secundarios constitutivos de la definición/caracterización, la de los términos periféricos, la de los términos no vinculados y la de los términos distorsionantes.

Con respecto de la operación “textualización de la definición”, esta comprende las dimensiones de la tarea en las que se articulan pensamiento y lenguaje en el plano pragmático (es decir que esta operación está asociada al dominio del lenguaje). Cabe señalar que estas dimensiones fueron construidas en función de la particularidad que presenta la tarea prescripta para cada año. En efecto, mientras que en 2016 estas dimensiones dan cuenta de la construcción de la definición del concepto “naturaleza humana” en un texto nuevo y autónomo a partir de la fuente y de acuerdo con lo solicitado en la consigna de trabajo, en 2017 se refieren a la elaboración de un escrito preparatorio para la caracterización de dicho concepto. En este sentido es que se presentan tanto dimensiones comunes a ambos años (por ejemplo, la inclusión de enunciado anticipatorio, el uso de la fuente en la resolución de la tarea y la inclusión de elementos definitorios), como dimensiones diferentes (por ejemplo, “relaciones entre las ideas” y “jerarquización de los términos” para 2016 y “organización de las ideas” para 2017).

Para el análisis de las dimensiones aludidas, a su vez, se consideraron formas de realización particulares. Por ejemplo, en la operación “inclusión de términos” se observó la presencia y la ausencia de los mismos, y en la textualización de la definición/caracterización, algunas formas propias de las dimensiones presentadas: la presencia o ausencia de un enunciado anticipatorio, de elementos definitorios o la transcripción o la paráfrasis, entre otras formas.

## 2. Resultados

A partir de las categorías construidas llevamos a cabo, en primer lugar, el análisis de las producciones por operación, es decir, comparamos cómo se realizan las diferentes dimensiones de cada una de las operaciones, tal como se muestra en el cuadro 1.

**Cuadro 1: Análisis de las producciones por operación**

<b>Operación</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Forma de realización</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>
<b><i>1. Inclusión de términos (plano semántico)</i></b>	<b>a. Inclusión del término central</b>	-Presencia -Ausencia	-46% -54%	-86% -14 %
	<b>b. Inclusión de términos secundarios constitutivos de la definición/caracterización</b>	-Presencia: total o parcial -Ausencia	-94% -6%	-100%

	<b>c. Inclusión de términos periféricos a la definición/caracterización</b>	-Presencia -Ausencia	-90% -10%	-86% -14 %
	<b>d. Inclusión de términos no vinculados con la definición/caracterización</b>	-Presencia -Ausencia	-87% -13%	-100%
	<b>e. Inclusión de términos distorsionantes</b>	-Presencia -Ausencia	-33% -67%	-43% -57%
<b>2. Textualización (plano pragmático)</b>	<b>a. Inclusión de enunciado anticipatorio</b>	-Presencia del enunciado -Ausencia del enunciado	-27% -73%	-79% -21 %
	<b>b. Uso de la fuente en la resolución de la tarea</b>	Transcripción: distorsionante -Paráfrasis: *aproximada *distorsionante	-2% -24% -74%	-14% -21% -64%
	<b>c. Inclusión de elementos definitorios</b>	-Presencia -Ausencia	-40% -60%	-
	<b>d. Relaciones entre las ideas</b>	-Presencia de elementos discursivos: *uso adecuado *distorsionante -Ausencia de elementos discursivos	-20% -73% -7%	-

	<b>e. Jerarquización de los términos incluidos en función de la definición</b>	-Se mantiene la jerarquía establecida entre los términos en el texto fuente -Se altera la jerarquía establecida entre los términos en el texto fuente	-33%  -67%	-
	<b>f. Organización de las ideas</b>	-Criterio 1: según la operación solicitada en la consigna  -Criterio 2: según el ordenamiento del texto fuente  -Criterio 3: criterio velado	-	-36%  -14%  -50%

Estos datos sugieren que, tanto en el plano semántico como en el pragmático, la mayoría de las producciones se aleja de la operación solicitada en la consigna de cada año: en 2016, la definición y en 2017, la caracterización.

En cuanto a la inclusión de términos, observamos, por un lado, que en 2016 la mayoría de los estudiantes no incluye el término central, elemento imprescindible para la definición del concepto, mientras que sí se incluyen términos periféricos y/o no vinculados, que serían elementos prescindibles para la definición. Por otro lado, en 2017, observamos que si bien la mayoría de las producciones incorpora los términos necesarios para caracterizar el concepto (el término central y los tres secundarios constitutivos), un gran porcentaje de producciones incluye términos periféricos y no vinculados. Es decir que en ambos años habría inconsistencias en cuanto a la jerarquización de las ideas para la resolución de la tarea prescripta.

En relación con la operación de textualización de la definición, en la mayoría de las producciones de 2016 se pudo observar tanto la ausencia de un enunciado anticipatorio –es decir, que actuaba como introductor de la definición solicitada– como de elementos definitorios –es decir, de términos y expresiones propios de la definición– lo que nos permitió advertir que los estudiantes no emplean los recursos retóricos necesarios para la elaboración de una definición. Por su parte, en las producciones de 2017 observamos que, a pesar de que las producciones incluyen un enunciado anticipatorio, en la mayoría de ellas se altera el contenido del texto fuente –uso de la fuente distorsionante– y se organizan las ideas con un criterio que no es claro y que denominamos “criterio velado”. El hecho de que las producciones no presenten una estructura clara –un criterio organizador– daría indicios de que aún no hay un reconocimiento suficiente por parte de los estudiantes de las particularidades que reviste la consigna a resolver.

Posteriormente, realizamos el análisis del corpus por producción, que consistió en la construcción de agrupamientos de producciones que compartían entre sí las formas de realización de las dimensiones de cada operación. La elaboración de esos agrupamientos fue necesaria para llegar a la última instancia de análisis de las producciones, que derivó en la construcción de nuevos agrupamientos. Estos reúnen escritos con similar nivel de realización (complementación) de las dos operaciones consideradas: inclusión de términos y textualización de la definición/caracterización. Esta indagación estuvo orientada a observar la complementación entre las dos operaciones, que podría dar cuenta de la articulación entre contenido y lenguaje (objeto central de nuestra investigación). En otras palabras, las producciones que integran estos grupos muestran distintos grados de coincidencias en el nivel de realización de las dos operaciones en juego, tal como podemos observar en el cuadro 2.

**Cuadro 2. Complementación de las operaciones**

Grado de complementación de las operaciones implicadas en la resolución de la tarea	Grupo	Porcentaje aproximado de producciones que lo conforman	
		2016	2017
Mayor grado de complementación (producciones en las que se incorporan los términos pertinentes de la definición/caracterización e intentan integrarlos en un texto que responda la consigna).	I	20%	7%

<b>Grado intermedio</b> (producciones que incorporan términos que, si bien son pertinentes, resultan secundarios para la definición/caracterización y los integran en un escrito encaminado a la tarea solicitada aunque este presenta algunas distorsiones respecto de la fuente).	II	3%	7%
<b>Menor grado de complementación</b> (producciones en las que se observa la ausencia del término central de la definición/caracterización y una combinación aleatoria de términos pertinentes e impertinentes que no logran integrarse en un hilo conductor por lo que el escrito se aleja de la tarea solicitada).	III	33%	14%
<b>No se observa complementación</b> (producciones en las que no se observan coincidencias en el nivel de realización de las dos operaciones categorizadas).	IV	43%	71%

A partir de los nuevos agrupamientos realizados es posible observar que en el año 2016 predominan los casos en los que no se advierte una complementación de las operaciones implicadas en la resolución de la tarea de definición o bien se observa una complementación en menor grado. En 2017 observamos que se presenta una situación similar a 2016. En efecto, en 2017 predominan los casos en los que no se manifiesta una complementación de las operaciones involucradas en la tarea solicitada (caracterizar), o se muestra en menor grado. En resumen, a partir de estos agrupamientos consideramos que son escasas las situaciones en las que los estudiantes logran complementar las operaciones de inclusión de términos y de textualización de la definición/caracterización, lo que afectaría la articulación que nos ocupa.

### 3. A modo de cierre

En este trabajo hemos presentado los resultados del análisis de un corpus de producciones de estudiantes universitarios, con el objetivo de observar cómo se plasma en ellas la articulación entre contenido y lenguaje, que desde la Perspectiva Sociocultural que asumimos es un aspecto central de los procesos de aprendizaje.

A partir de las categorías construidas y de los agrupamientos elaborados, observamos esa articulación en la complementación de las dos operaciones que, para cada año, se ponen en juego para la resolución de la tarea: la inclusión de términos y la textualización. En este sentido, advertimos que tanto en las producciones de estudiantes del años 2016 como en las de 2017, los diferentes grados de complementación de las operaciones que hemos distinguido muestran una tendencia mayoritaria al desfasaje o desarticulación entre los planos del contenido y del lenguaje.

En efecto, en la mayoría de los casos se observa un mayor nivel de realización de la operación de inclusión de términos, vinculada con el plano del contenido disciplinar, que de la operación de textualización, relativa al dominio del lenguaje.

Entendemos que estas tendencias pueden ser interpretadas como indicios de las modalidades de lectura y escritura puestas en juego en la resolución de la tarea. A partir de la descripción presentada, consideramos que las producciones de los estudiantes mostrarían el desarrollo de determinadas modalidades de lectura de tipo contenidista y extractivista, en estrecha vinculación con modalidades de escritura que se encuentran entre una escritura reproductiva o imitativa (Hernández Rojas 2012), y una escritura “a pesar de todo” (Casco 2007). Entre esos dos polos (el “*ventrilocuo*” y el “*collage*”) se encuentran las modalidades de escritura propias de la zona de desarrollo real (en los términos de Vigotski 1977 y 1988) de los estudiantes, que se aleja de las modalidades propias del nivel superior. En ese sentido, creemos que el análisis del corpus nos permitió reconocer algunas huellas del proceso de apropiación del conocimiento disciplinar por parte de los estudiantes, que estaría en un estadio inicial caracterizado por las modalidades de lectura y escritura descriptas.

En otras palabras, podríamos afirmar que las modalidades de lectura y escritura propias de este estadio se focalizan en el enunciado y dejan de lado la enunciación. Es decir que los estudiantes, en este momento del proceso, aún no logran articular una voz propia, que estructure un discurso autónomo que les permita intervenir adecuadamente en la situación comunicativa propia del contexto universitario. Al no incorporar la dimensión dialógica de los textos, el texto fuente se *cosifica*. Ya no se trata de un interlocutor con el cual dialogar, sino de una *hoja* de la cual extraer *recortes*.

Desde este punto de vista, el efecto de fragmentariedad y yuxtaposición propio de las producciones textuales en este momento del aprendizaje se relaciona con la dificultad de tomar la palabra en la comunidad disciplinar, que es una comunidad discursiva. Esta dificultad es, desde luego, esperable; la incorporación a la comunidad discursivo-disciplinar solo puede darse de manera gradual, pasando por diferentes momentos de lo que Casco (2007) llama “*membreía inestable*”. Este proceso no es de ningún modo espontáneo, sino que requiere de intervenciones docentes específicas que lo favorezcan.

A pesar del desfasaje al que hemos aludido anteriormente y de las modalidades de lectura y escritura descriptas, lo evidenciado no tiene una connotación negativa, sino que, por el contrario, entendemos que los estudiantes ingresantes se encuentran en una instancia inicial del proceso de conceptualización del término “naturaleza humana”. En ese mismo punto de partida es que identificamos distintas aproximaciones a la tarea (grados de acercamiento a la operación solicitada

en la consigna). Esta descripción es la que caracteriza la zona de desarrollo efectivo, real de los estudiantes, lo que permite reflexionar acerca de posibles intervenciones docentes que favorezcan la articulación entre contenido y lenguaje, así como la apropiación de las modalidades de lectura y escritura propias del nivel superior.

### **Bibliografía**

- Bronckart, J. P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.P. (2006). “La transposición didáctica en las intervenciones formativas”. En Faundez, A; Mugarri, E.; Sanchez, A. (org.) *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral. Contribuciones desde la pedagogía del texto*. Universidad de Medellín, pp. 87-119.
- Bronckart, J.P. (2008). “Actividad lingüística y construcción de conocimientos”. *Lectura y Vida*, 29 (2), pp.6-19.
- Casco, M. (2007). “Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual”. Ponencia presentada en *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”*. Tandil, Argentina.
- Glaser B. y Strauss A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Compagny.
- Hernández Rojas, G. (2008). “Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual. En estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (38), pp. 737-771.
- Hernández Rojas, G. (2012). “Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas”. En *Perfiles Educativos*, XXXIV (136), IISUE, UNAM.
- Hernández Rojas, G. y otros. (2012). “Creencias de la comprensión lectora y de la escritura en una muestra de estudiantes universitarios”. Ponencia presentada en el *III Seminario internacional de lectura en la universidad*. Instituto Tecnológico Autónomo de México.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Paidós.
- Riestra, D. (2009). “Modelos de intervención para acompañar los procesos de lectura y escritura de los alumnos”. Conferencia dictada en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnico N° 32 de Balcarce, Buenos Aires, el 7 de abril de 2009.
- Strauss A. y Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.
- Vigotski, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Vigotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Wertsch, J. (1988). *Vigotski y la formación social de la mente*. Paidós.

# La lectura en la formación docente: el enigma del laberinto

Paula Grazia Garrido

[garridopg47@gmail.com](mailto:garridopg47@gmail.com)

María Isabel Salto

[marielasalto61@gmail.com](mailto:marielasalto61@gmail.com)

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (Río Negro, Argentina)

## Introducción

Pertenece a un equipo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNCo) que trabaja actualmente en el proyecto: “Enigmas de la lectura. Representaciones y sentidos acerca de la lectura en estudiantes ingresantes a carreras de profesorado”. Nuestro objeto de estudio es la lectura en tanto práctica cultural construida durante las trayectorias escolares, las historias de lectores y el pasaje a nuevos modos de apropiación de los textos que exige el ingreso a una carrera universitaria.

La intención de esta presentación es conformar un marco teórico que nos permita abordar la lectura en relación con los órdenes simbólicos, sociales y culturales para de esta forma indagar en la configuración del sujeto lector. La lectura en tanto hecho social implica atender a las condiciones en las que se producen esas prácticas y la complejidad que toda práctica social implica. Para comprender la producción de sentidos de los sujetos -agentes transformadores insertos en estructuras sociales históricamente determinadas- recurriremos a conceptos como prácticas sociales, representaciones y *habitus* que nos permiten entender los modos de elaboración de la realidad, y específicamente, de significar a través de los textos.

## En torno a la discusión sobre la lectura

La problemática de la lectura coloca en el centro de la discusión la legibilidad del texto frente a un interlocutor. La posibilidad de significar constituye al texto en una unidad de sentido frente a la que el sujeto lector pone en juego conocimientos del mundo, otros sentidos, experiencias,

determinadas competencias y estrategias, expectativas. Podríamos decir que la producción de significaciones no se encuentra solamente en quien escribe, sino también en quien lo lee, y de esta forma, lo resignifica.

Los aportes de distintas disciplinas promovieron nuevas concepciones acerca de la lectura y suministraron evidencias para su estudio. Nuestro interés se centra en aquellos trabajos enmarcados dentro de enfoques teóricos que advierten sobre la complejidad del conocimiento social, el abordaje multidimensional, las perspectivas interdisciplinarias, el estudio de las formas de transmisión de un saber del orden de lo práctico. Estos marcos teóricos referenciales proponen algunos ejes estructurantes comunes, a la vez que nociones y categorías para el análisis.

Los estudios psicolingüísticos de la segunda mitad del siglo XX de Goodman y Smith instalan en la discusión la lectura como un proceso de transacción. El significado está en el lector y en el escritor, no en el texto. Por su parte, la perspectiva histórico-cultural pone de relieve los cambios sucedidos con el paso del tiempo en los usos sociales de lo escrito, la dimensión material y simbólica del texto, y el sujeto lector en sus roles y modos de leer.

De esta forma aparecen en la escena de la discusión las prácticas de lectura y los cambios que se van produciendo en torno a su legitimidad. En esta dirección, los aportes etnográficos y las perspectivas interdisciplinarias colocan a la lectura dentro de un contexto cultural e idiomático, situada en un tiempo y en un espacio, que asume particularidades en su práctica por su filiación a una comunidad, una actividad o un campo específicos. Las prácticas de lectura, como otras prácticas sociales, comparten rasgos para su investigación: historicidad, contextualización, singularidad, imposibilidad de generalización, de utilización de axiomas y modelos, necesidad de enfoques multirreferenciales. Por ello, el concepto de práctica social adquiere una centralidad en nuestra investigación. No solo colabora al estudio de los sujetos, sino que además, la problemática de la lectura entraña un examen de las condiciones que la configuran. Tal como plantea Gutiérrez Valencia (2009) “como prácticas sociales se ubican necesariamente en la diacronía de las condiciones sociales del lector” (p. 54).

Chartier (2002), en su trabajo *El mundo como representación*, sostiene que la lectura “es siempre una práctica encarnada en gestos, espacios y costumbres” (p. 51), lo cual plantea necesariamente un estudio desde la historicidad y la especificidad de las comunidades lectoras. La construcción de

un sentido estaría en estrecha relación con “una historia social de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscriptos en las prácticas sociales que los producen” (p. 53). Por las características de su línea investigativa, Chartier aproxima la noción de representación, a partir del concepto de representaciones colectivas planteado inicialmente por Mauss y Durkheim, en términos de un orden que jerarquiza la estructura social, pero que a su vez supone “estrategias simbólicas que determinan posiciones y relaciones y que construyen, para cada clase, grupo o medio un ser-percibido constitutivo de su identidad” (p. 57). Rearticula de esta forma las prácticas culturales con las representaciones para pensar en la eficacia de los discursos e ideas sin separarlos de “las formas que los comunican, [ni] de las prácticas que los revisten de significaciones plurales y concurrentes” (p.62).

Las representaciones sociales se constituyen así en otro de nuestros ejes conceptuales para el estudio de la lectura dado que, como afirma Flament, prácticas sociales son la interfaz entre las circunstancias externas y los proscriptores internos de las representaciones sociales (citado por Ramírez Leyva, 2006, p. 34).

Ramírez Leyva (2006) hace un recorrido por las principales fuentes teóricas acerca de las representaciones sociales, Moscovici, Jodellet, Flament, Chartier, Abric, entre otros, los pone en diálogo con las producciones que toman como objeto las prácticas de la lectura, y sintetiza:

La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad, rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos o sus prácticas, y [se] constituye en una guía para la acción, puesto que orienta las acciones y las relaciones sociales. Por consiguiente, funciona como un sistema de precodificación de la realidad que determina y organiza un conjunto de anticipaciones y expectativas. (Ramírez Leyva, 2006, p. 33)

La constitución de las representaciones sociales se lleva a cabo mediante dos procesos, según expresa Moscovici (1979, p. 75), el de objetivación y el de anclaje. “La objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material”. En palabras de Lozada (2000, p. 125),

Es el resultado de la tendencia del pensamiento a concretizar y naturalizar la realidad. A convertir algo abstracto en un objeto, plasmar en una figura tangible, algo intangible,

materializar una idea. El arreglo y las formas de conocimiento relativas al objeto hacen intervenir una operación imaginante y estructurante que se traduce por un lenguaje común, un campo de significaciones, un universo de códigos, de sentidos sobre los cuales se apoya y organiza la representación.

En resumen, dentro de este proceso ocurre una selección de elementos asentada en criterios culturales y normativos que implica, a su vez, descontextualizarlos; la formación de una esquematización estructurante conceptual que se naturaliza (Lozada, 2000, p. 25). El proceso de anclaje, por su parte, supone el enraizamiento social y cognitivo del objeto y contribuye a darle un valor funcional a la representación como filtro de lectura de la realidad y guía de acción en el seno de las relaciones sociales. Este proceso se refiere a la significación y utilidad que le es atribuida dentro de un sistema de pensamiento preexistente. (Lozada, 2000, p. 126).

A través de este proceso los sujetos incorporan nuevos conocimientos sobre un concepto y sus relaciones, sobre la base de una categorización social que resulta significativa para el grupo de pertenencia. “En síntesis, a través del anclaje el grupo puede insertar el objeto de la representación en categorías ya existentes, de tal modo que se le da un sentido a la vez que se vuelve familiar” (Guerrero Tapia, 2006, pp. 19-20).

Como se desprende de lo antes dicho, el entramado social asegura la emergencia de determinadas representaciones sociales que hacen a los distintos ámbitos de su funcionamiento, mediante la comunicación y los intercambios sociales. El consenso se crea generando significaciones compartidas para poder superar las diferenciaciones en el acceso a la información y la diversificación de intereses e implicancia de los sujetos dentro del entramado. Aquello que llamamos sentido común se engendra por medio de mecanismos formadores de opinión, actitudes y comportamientos, en la transmisión de formas de relación con los objetos y de estereotipos (Guerrero Tapia, 2006, pp. 20-21). Esta construcción ocurre, como ya se dijo, de manera inconsciente, naturalizada. Jodelet (2001), por su parte, agrega

Otra característica de esta forma de conocimiento es su dependencia con relación a la comunicación social. En efecto, ya sea ésta intersubjetiva o situada en el espacio público, ... va a contribuir a producir y mantener una visión común a un grupo social, ya se trate de una clase social, de un grupo cultural o simplemente de un grupo profesional. Esta visión es considerada como una evidencia y sirve para leer el mundo en el que se vive,

actuar sobre él, decodificar a las personas que constituyen el entorno social, clasificarlas e interpretar su conducta. (Jodelet, 2001, pp. 134-135)

No obstante, advierte que las representaciones pueden ser afectadas por experiencias vividas, el paso del tiempo y los cambios de contexto, y que el campo educativo resulta particularmente sensible a esta variabilidad (p. 135). En relación con esto último, subraya la distinción entre el saber práctico, ligado a la transmisión de las representaciones, y el saber conceptual, lo cual nos daría importantes pistas para pensar sobre los modos de transmisión de las prácticas lectoras.

Hemos visto que hay una cierta movilidad en la trayectoria de las representaciones. El relevamiento bibliográfico que nos ofrece Guerrero Tapia (2006) sobre estudios experimentales (Abric, 1994 a y b; Flament, 1994; Guimelli, 1994; Moliner, 1994; Bonardi y Roussiau, 1999; Flament y Rouquette, 2003) pone de manifiesto que, si bien existe una persistencia de las representaciones cristalizadas, ocurren transformaciones, producto de los cambios propios del devenir de las sociedades, y como señala Jodelet, de las experiencias propias de cada sujeto. Estos estudios plantean la existencia de una organización de los contenidos de la representación a partir de una estructura nuclear alrededor de la cual se constituyen contenidos periféricos. El núcleo aloja las significaciones consolidadas, resistentes e inalterables, mientras que los contenidos periféricos permiten adaptarse a la contemporaneidad de las situaciones y contextos (Guerrero Tapia, 2006, p. 21).

En relación a las transformaciones de los contenidos de la representación de la lectura, Ramírez Leyva (2006, p. 38) repara que si bien los modelos culturales y sociales, “determinados por factores económicos, políticos, religiosos, tecnológicos, entre otros, inciden en su variación, prevalecen creencias heredadas de discursos y prácticas religiosas y pedagógicas que se remontan a la Edad Media”.

Dentro de los estudios realizados en el mundo hispanohablante se consideraron las publicaciones realizadas por Gutiérrez Valencia (2009) y Ramírez Leyva (2006) y Castellano Ribot (2006), quienes proponen la lectura como práctica social en consonancia con las representaciones, ambas producciones mexicanas. Por su parte, Cardona Puello (2014) hace un relevamiento bibliográfico de investigaciones en torno a las representaciones sociales de la lectura en el ámbito académico. Algunos sentidos que se desprenden de las investigaciones asocian la lectura a una actividad

compleja y poco placentera (Córdoba, 2009; Savio, 2015; Ruiz, 2012; Pereira y di Stefano, 2007; Prozano, 2008); como asunto de humanistas que requiere habilidades extraordinarias (Cassany, 2001; Ortiz, 2009; Savio, 2015); como preocupación por la corrección gramatical y la ortográfica, pensadas desde los aspectos formales y normativos en relación a un acto mecánico más que de sentido (Ortiz, 2008; Martins, 2012; Savio, 2015; Cassany, 1999); como garantía de ascenso social (Kalman, 2008; Ortiz, 2009; Meneses, 2008); como medio para adquirir información (Meneses, 2008; Ortiz, 2009).

Dentro de esos sentidos que se advierten usualmente en el discurso público, Bombini (2008, pp. 22-23) señala la incidencia que se le atribuye a la formación del sujeto refrendada en frases como “la enseñanza o la moraleja que se extrae de lo leído” o “el mensaje que el autor nos deja”. Los discursos más recientes, continúa, vinculan la lectura literaria al placer y el disfrute estético, mientras que los diseños curriculares y las nuevas pedagogías posicionan la lectura en un lugar privilegiado para el trabajo transversal en pos de la promoción de nuevas estrategias y modos de enseñar y aprender. Sin embargo, esta proclama no necesariamente se traduce en los quehaceres de las aulas ni obtura las valoraciones, representaciones, sentidos y prácticas lectoras que sostienen los sujetos.

Desde su interés en lo que tienen para decir aquellos que se consideran "poco lectores", e intentando analizar las condiciones históricas y culturales en que sus prácticas lectoras se concretan, Bustamante (2012, p. 38) retoma en palabras de Chartier (1999) la propuesta de “historizar o sociologizar al lector”, concebirlo como parte de una “comunidad de lectores”, en la que se comparten normas, códigos y convenciones y en la que se gestan determinadas capacidades de lectura. Textos y lectores son, en síntesis, construcciones socio-culturales “inmersas en unas formas de producción, distribución y circulación de los bienes culturales, en donde se involucran relaciones de poder y sometimiento, reglas de mercado, pautas editoriales, prescripciones curriculares que condicionan y determinan posibilidades y obturan otras, al tiempo que instalan valoraciones”.

En *El sentido práctico*, Bourdieu plantea

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser el producto de la obediencia a reglas, y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (1980/2007, p. 86)

El *habitus*, regente de prácticas y representaciones, las naturaliza haciendo también inconsciente las relaciones de poder que las producen. Funciona de esta forma como principio explicativo de las decisiones de los sujetos (Duarte Acquistapace, 2020). Duarte Acquistapace realiza una revisión teórica del concepto de *habitus* y su reelaboración crítica. Allí afirma que el programa de investigación de Lahire (2005), desde una sociología psicológica, expresa un cambio metodológico y explica

El trabajo empírico en sociología de la educación y de la cultura sugiere diferencias entre modalidades de interiorización y exteriorización de lo social. No todas las disposiciones para creer, actuar, sentir y pensar de una cierta manera experimentaron las mismas condiciones de socialización y no pueden, por tanto, tener la misma fuerza, el mismo grado de permanencia y la misma capacidad para transferirse de un contexto a otro, e incluso podrían, si no encuentran las condiciones para su actualización, debilitarse o extinguirse. (2005, p. 330)

Habría que considerar entonces las particularidades de las trayectorias en donde no solo actúan como diferenciadores del *habitus* las distintas experiencias, sino también las cronologías en que esas experiencias se fueron dando (2005, p. 326). Lahire (2005, p. 331) interroga la noción de disposición, planteando que no solo existirían formas plurales de adquisición de un *habitus*, sino que también la “exteriorización de la interioridad” en un sujeto determinado variaría según los contextos y prácticas particulares, donde tales disposiciones pueden inhibirse o aplicarse.

La dimensión institucional importa en la medida que pulsa y pone en situación esas determinadas formas de operar frente a lo escrito. Le da un lugar y una significación al acto de leer y, por tanto, impregna las prácticas de lectura, transformándolas o perpetuándolas. Se juega allí la apropiación de los textos. La lectura como apropiación se traduce, en palabras de Bourdieu, en una apropiación de una autoridad que es política e intelectual. Su posicionamiento como lector participa de la

construcción de su identidad social y como miembro de la comunidad académica (Savio, 2015, pp. 21-22).

### **Aproximaciones metodológicas al objeto de estudio**

Trabajos experimentales sobre los sentidos asignados a la lectura arrojan algunas líneas para el abordaje metodológico. Bustamante y otras (2012) proponen el trabajo con narrativas individuales de itinerarios lectores, con instancias grupales de intercambio, registradas por un coordinador. El análisis mediante método comparativo constante habilita nuevas líneas de acción y posibilita la tipificación de casos para entrevistas en profundidad. A partir de ello se reconocen categorías semánticas que se definen desde las reiteraciones isotópicas. La indagación de las escenas inaugurales de lectura permiten reflexionar acerca de los modos en que se configuran los lectores, bucear en las representaciones, prejuicios y supuestos en torno a la lectura.

Los aportes de Abric (2001) colaboran al diseño de dispositivos y técnicas para la recolección de los contenidos de las representaciones y el control de su centralidad, y la identificación de las relaciones entre los elementos de estas representaciones. Guerrero Tapia (2006, pp. 22-23) observa que la riqueza y fortaleza de la teoría de las representaciones sociales está justamente en la multiplicidad de método de indagación y enlista una serie de dispositivos para las distintas etapas de la investigación: entrevista, cuestionario, dibujos y soportes gráficos, asociación libre, constitución de parejas de palabras, comparación pareada, agrupaciones de palabras, entre otros.

Nos planteamos iniciar el trabajo de campo a través de encuestas para generar un muestreo diverso y significativo del universo estudiantil; entrevistas grupales e individuales a estudiantes y focalizadas a docentes; indagación sobre el trabajo de lectura que sostienen las cátedras; observación y grabación de escenas de lectura, entre otras acciones. Hasta el momento hemos concretamos numerosas entrevistas a docentes y una encuesta electrónica de la surgió una entrevista grupal y una individual a estudiantes. Organizamos para los meses de octubre y noviembre, en el marco de las jornadas de Pre-Congreso de Investigación Educativa 2024, una mesa redonda con docentes de nivel medio acerca de la problemática de la lectura y un conversatorio con estudiantes universitarios respecto de sus prácticas lectoras.

## **A modo de conclusión**

La heterogeneidad, como en cualquier otro tramo de la educación formal, es la regla y no la excepción. No obstante, encontramos algunas regularidades o recurrencias que llaman nuestra atención y guardan relación, creemos, con la situación alrededor de la lectura: las trayectorias académicas del estudiantado en algunas carreras duplican, a veces triplican, y más, el tiempo estipulado en los planes de estudio, así también los procesos de desgranamiento y deserción se dan, fundamentalmente, en el primer año de la carrera.

Esto coincide, en cierta forma, con las caracterizaciones que se realizan en distintas latitudes de Latinoamérica donde se han llevado adelante investigaciones con estudiantes ingresantes al nivel superior del sistema. Entre las actitudes asumidas por el estudiantado se mencionan la escritura, solo con fines prácticos, y la apatía por la lectura (Cardona Puello, 2014).

En relación al recorrido realizado hasta el momento, nos ha interpelado la escasa participación por parte del estudiantado en las actividades planteadas. Creemos que es necesario generar otro tipo de dispositivos que no están ligados estrictamente a la investigación, sino a las formas de vincularnos con lxs estudiantes. No se trata, como hemos hecho hasta el momento, de “ir a buscar al estudiante a las asignaturas”, se trata de pensar en términos de sus necesidades educativas. Esto nos lleva a plantear un trabajo que gire en torno a proponer espacios de diálogo y encuentro con la lectura y su problemática. Consideramos, entonces, la implementación de talleres de lectura que en su diseño recuperarían la idea de “zona de pasaje” propuesta por Bombini, en donde se “desarrolla una posición pedagógica de orientación dialógica” (Bombini y Urus, 2023, p. 19).

Entendemos que nuestra investigación colabora con el saber docente de la comunidad académica a la que pertenecemos, recuperando las representaciones, sentidos y prácticas de lectura que impregnan los quehaceres de lxs estudiantes. Un conocimiento que contribuye también a desnaturalizar las propias prácticas docentes en relación a la lectura.

Por eso, orientamos nuestra mirada hacia los modos de leer, como explicita Bombini (2008, p. 27), observar y reconocer esa empiria particular con la que los sujetos se relacionan con la cultura letrada, esos modos diversos de construir significados a partir de los textos y de qué forma se ponen en tensión sus representaciones y valoraciones sobre la lectura.

Acordando con la mirada de Farje y Campuzano (2006, s/p), “abordar la complejidad de las prácticas de lectura enmarcadas socioculturalmente significa en algún modo cuestionar las clasificaciones binarias, que parecieran haber instaurado ciertos valores en diversos ámbitos de la sociedad y, particularmente, en el escolar”.

Nos interesa fundamentalmente la relación entre la conformación de un habitus lector y las prácticas que acontecen dentro de la institución educativa, quizás en un doble sentido. Aquellas que ya son parte de las trayectorias estudiantiles y se concretizan en las prácticas de lectura, y esas otras que se gestan desde nuestro lugar de educadores.

### **Bibliografía**

Abric, J-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.

Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista iberoamericana de educación. Perspectivas en torno a lectura*. 46. Pp. 19-35.

----- y Urus M. (2023). 'Zonas de pasaje' y literacidades en la educación superior. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. 16(8), pp. 10-28.

Bourdieu, P. (1980/2007) *El sentido práctico*. Trad. Ariel Dillon. Siglo XXI Editores.

Bustamante, P., Latronche, M. y Rodríguez, P. (2012). Escenas de lectura: una mirada sobre los “poco lectores”. En P. Bustamante (Coord) *Conjeturas. Acerca de lectura, lectores y literatura*. Ed. El Hacedor.

Cardona Puello, S. P. (2014). Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura. *Revista Adelante-Ahead*. 2(5), pp.157-167.

Chartier, R (2002). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa.

Duarte Acquistapace, D. (2020) Lectura y habitus: un acercamiento a la sociología de la lectura. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 22(1), pp. 321-338.

Fajre, C. y Campuzano B. (2006). Ni buenos ni malos, sólo lectores. Análisis de experiencias. En P. Bustamante y B. Campuzano (Comp.) *Escuchando con los ojos. Voces y miradas acerca de la lectura en Salta*. Ministerio de Educación Programa de Planeamiento Educativo Red Federal de Formación Docente Continua. s/p.

Guerrero Tapia, A. (2006). La práctica de la lectura: comprensión desde la teoría de las representaciones sociales. En E. Ramírez (Comp.) *Las prácticas sociales de lectura. Memorias*

- del Segundo Seminario Lectura: pasado, presente y futuro*. UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, pp. 13-30.
- Gutiérrez Valencia, A. (2009). El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: Génesis y el estado del arte. *Anales de Documentación*, (12). Pp. 53-67.
- Jodelet, D. (2001). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco*, (21), pp. 133-154.
- Lahire, B. (2005). De la teoría del habitus a una sociología psicológica. *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Siglo XXI Editores, pp. 143-179.
- Lozada, M. (2000). Representaciones sociales: la construcción simbólica de la realidad. *Apuntes filosóficos*, (17), pp. 117-131.
- Moscovici, S. (1979). Ideas que se transforman en objetos del sentido común. *El Psicoanalista, su imagen y su público*. Editorial Huemul, pp. 75-89.
- Ramírez, E. (2006). *Las prácticas sociales de lectura. Memorias del Segundo Seminario Lectura: pasado, presente y futuro*. UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Savio, Karina. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), pp. 1-26.
- Jasso-Velazquez, D., Villagrán-Rueda, S., Rodríguez-Ortíz, M., Aldaba-Andrade, M. D., Calvillo-Ríos, C. y Acosta-De Lira, (Septiembre-2017). Habitus, práctica y lectura escolar. Abordaje cualitativo. *Revista de Educación Superior*. 1(1), pp. 12-28.



# La lectura y elaboración de conceptos, un desafío frente a los textos disciplinares en la materia *Literatura* de secundaria superior

Mónica Noemí López

moniclopez12@gmail.com

Universidad Nacional Arturo Jauretche (Buenos Aires, Argentina)

Se presenta un estudio de observación, descripción e interpretación acerca de la problemática de la lectura y escritura académica que se registra en el período de articulación entre escuela media y universidad; se circunscribe a tres escuelas secundarias de los Partidos de Berazategui y Florencio Varela, zona de influencia de la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Se observó que un gran porcentaje de ingresantes a la universidad abandonan la cursada y otra considerable cantidad no logra aprobar. El relevamiento realizado en estos grupos arrojó como resultado que la mayoría de los estudiantes no maneja las técnicas de comprensión lectora o no tienen las herramientas necesarias para la elaboración de ideas a partir de un texto de estudio. Esto se relaciona directamente con la falta de manejo de los procedimientos textuales más simples y necesarios para la apropiación de conceptos y posterior reproducción del conocimiento: reconocimiento del tema, de los diferentes subtemas, de diferentes abstracciones o ideas principales y de la diversidad de voces en el texto, reformulación de enunciados, etc. Como consecuencia directa de esta situación se plantean distintos problemas al momento de la producción escrita: se copian fragmentos o se recortan ideas, dando por resultado un nuevo texto con serios problemas de cohesión y coherencia.

Esta situación dada ya desde el Curso de Preparación Universitaria o en los Talleres Complementarios de Lengua repercute en los Talleres de Lectura y Escritura del primer año en la universidad. En consecuencia, se plantearon varias preguntas que buscan respuesta en el análisis del trabajo realizado en el nivel medio, tanto en las distintas disciplinas como en la materia Literatura. Para esto se realizaron encuestas a los ingresantes, a los profesores de lengua, que desempeñan sus funciones en ambos niveles; entrevistas y registros de clases de distintas

materias disciplinares. La recolección de datos fue llevada a cabo durante los años 2018, 2019 y comienzos del 2020. Después fue retomado en 2021 y 2022, este *impasse* se produjo a causa de la pandemia y la aplicación de la educación virtual. Para fundamentar el trabajo de campo se incorpora el marco teórico correspondiente al proceso de alfabetización académica y el estado de la cuestión, donde se muestran diversos estudios de carácter descriptivo en otras instituciones a partir de una problemática similar. En cuanto a la metodología utilizada, se plantea un estudio cualitativo y cuantitativo que permite llevar a cabo esta investigación y plantear lo que sucede en las aulas de secundaria superior con miras al ingreso a la universidad.

En base a los cursos de sexto año tomados para el estudio, se puede afirmar que las prácticas de lecto-escritura llevadas a cabo en Secundaria Superior no permiten a los estudiantes apropiarse de las herramientas necesarias para una lectura reflexiva de textos de estudio. Tampoco les permite reconocer los procedimientos textuales que se llevan a cabo para alcanzar el contenido teórico o reconocer las diferentes voces que se plantean dentro de un artículo. Por lo tanto, el estudio confirma la necesidad de favorecer una continuidad en alfabetización académica en los últimos años de secundaria superior, en beneficio de la articulación de ambos niveles. Esto se produce, en gran medida, por el trabajo en las distintas disciplinas con textos simplificados (armados por el profesor y dictados o de manuales), que no ayudan a la construcción del discernimiento del estudiante, este tipo de prácticas no benefician la continuidad en la formación y afianzan el quiebre con el nivel superior.

Por otro lado, en la materia Literatura se trabaja con textos literarios y críticos, no se abordan textos de divulgación que les brinden la posibilidad de hipotetizar o elaborar conceptos abstractos y complejos. Se observa un trabajo excluyente con tramas narrativas y, por consiguiente, con hechos factibles, este uso es muy conocido por los estudiantes desde su formación primaria, pero no da lugar al abordaje de otras operaciones comunicativas propias de las tramas explicativas o argumentativas. Estos tipos textuales se toman en Secundaria Básica, desde su estructura e importancia, pero no se retoman en la etapa superior cuando los estudiantes están preparados para un nivel de mayor abstracción y podrían reconocer los procedimientos microdiscursivos que intervienen y hacen al texto (Marín y Hall 2005).

En general, lo que ha quedado planteado con el estudio es lo importante que puede ser para el estudiante, en este período de transición, haber trabajado diferentes géneros discursivos

originales. Desde lo general a lo particular, es poner a su alcance las dificultades que se plantean en una definición, categorización o ejemplificación, dentro del texto explicativo, o reconocer una hipótesis, relevar fundamentos y elaborar una conclusión, en el texto argumentativo; cuestiones que necesitan del dominio de estrategias y herramientas que favorezcan la comprensión y apropiación de conceptos. Todo esto facilitaría la posterior realización de textos propios.

A raíz de toda esta problemática, se considera que la pequeña muestra presentada deja al descubierto un bache muy importante que se produce en el período de articulación entre secundaria y universidad. Todo aquello que los ingresantes desconocen es lo que no han tenido la oportunidad de practicar en su último año de formación media. Influye directamente en la aprobación o no del ciclo de ingreso y también en la permanencia dentro de la carrera por la demanda de un trabajo constante de abstracción de ideas, conceptos y postulados que no son reconocidos por los estudiantes

En cuanto al abordaje de estas prácticas dentro del ámbito universitario, es necesario ajustar las diferencias entre el estudiante real y el esperado. (Ezcurra 2012) Esta situación se pone de manifiesto, por ejemplo, al solicitar la formulación del tema de un artículo o también, al responder a una consigna sobre algún subtema de un párrafo. En otros momentos, esta carencia se refleja al tener que reconocer las voces de distintos especialistas que confluyen en el discurso del autor del artículo; no se identifican las marcas propias de la cita directa y tampoco se pueden elaborar reformulaciones para responder a consignas con cita indirecta. En muchos casos, los estudiantes solo pueden copiar la idea en forma textual o sino hacen una paráfrasis que suele alejarse del sentido de lo dicho por el autor y en otros casos desarrollan su propia opinión. Por esto es tan importante contar con programas de promoción y talleres de lectura y escritura académica, pero, además, el trabajo en las diferentes cátedras de forma sistematizada con procedimientos textuales. Por consiguiente, es elemental la preparación de los profesores en estas prácticas y el abordaje del proceso de estudio propio a cada disciplina.

Por otro lado, al observar los gráficos de las diversas encuestas realizadas a los ingresantes se demuestra que los alumnos al responder sobre la realización de estas prácticas, la mayoría contesta haber trabajado con ellas, pero después coinciden en señalar que el trabajo fue desde manuales o dictados y al tener que plantear el tema de un texto un alto porcentaje de estudiantes dice no poder reconocer la idea o elaborarla después de la lectura. Esto señala un

desconocimiento del tipo de trabajo necesario para el abordaje de textos de estudio en el nivel superior. En contraposición a esto, el estudio de campo realizado entre los profesores de lengua, señala que la mayoría de ellos piensa que la lectura literaria alcanza para sostener el abordaje de diferentes géneros discursivos. Pero al profundizar en los resultados, se marca que reconocen los serios problemas de comprensión y escritura de textos propios y la necesidad del trabajo con textos originales.

Por todo lo explicitado, se piensa en una secuencia didáctica dentro de la materia Literatura con el fin de paliar de alguna manera la carencia de encontrada en las disciplinas. La idea es ver las posibles conexiones que pueden realizarse entre el texto literario y otros géneros discursivos con el fin de favorecer el trabajo de los estudiantes en el nivel universitario. Para esto, se tomó la lectura del cuento “*La casa de Asterión*” de J. L. Borges, la comparación con el relato mítico y el uso de dos textos de divulgación que trabajan el tema de la conformación y diversidad cultural, la discriminación y la significación de la resiliencia en este aspecto. El trabajo fue realizado en 6to año de secundaria, se adapta al diseño curricular y plantea la oportunidad de trabajar distintos géneros discursivos de estudio para que el alumno pueda interiorizarse de los procedimientos microdiscursivos presentes en cada texto. Para esto se propone la clase con la forma de taller, donde los estudiantes cobran protagonismo en el trabajo de relación entre la obra literaria y otros textos del ámbito académico, como la entrada de enciclopedia, el artículo de divulgación científica o el capítulo de manual. Se consideran textos de variada complejidad que incluyan términos teóricos compartidos, aquellos que demandan mayor competencia y los que refieren a entidades no observables o designan entidades de la experiencia, como explican Zamudio y Atorresi. Se comienza por el uso del léxico porque es uno de los temas tratados en la investigación, en muchos casos al no existir la práctica del reconocimiento de los términos propios de una disciplina, el alumno se decide por eliminar el fragmento o la idea. Se proponen actividades de hipotetización a partir de los elementos paratextuales para favorecer la orientación en la lectura de textos más complejos y el reconocimiento de las distintas voces planteadas en el texto y cómo son puestas en alusión o discusión.

Se tiene en cuenta proponer una tarea que permita realizar distintos procesos de abstracción, generalización y construcción dentro del texto para la realización posterior de textos propios. Dentro de esta situación, es importante tener en cuenta conceptos de Perelman que considera un

proceso interactivo la relación del sujeto con el significado del texto y de este intercambio participan las propiedades de este último en diálogo con las posibilidades conceptuales de la persona. Por otro lado, se proponen actividades cognitivamente desafiantes para el estudiante, como selección, jerarquización y organización de la información; teniendo en cuenta la novedad que representa para los alumnos de secundaria y el mayor nivel de atención que esto determina. Como conclusión se percibe la necesidad de ajustar las prácticas de lectura y escritura en ambos niveles para favorecer la continuidad de una alfabetización académica.

### **Bibliografía**

- Arnoux, Elvira. (Dir.) (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Editorial Biblos.
- Atorresi, A; Zamudio, A. (2018). *El texto explicativo y su enseñanza*. ACR.
- Braslavsky, B., (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida*, Revista latinoamericana de lectura, Año 24, N° 2, junio 2003.
- Carlino, P. (2002). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Versión Digital Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Vol. 3. N° 2.
- (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2013.
- (2005). *La escritura en la investigación*. Universidad de San Andrés.
- Ezcurra, A.M. (2012). *Igualdad en la enseñanza superior. Un desafío mundial*. UNGS.
- García Madruga, J.A.; Fernández Corte, T. (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria, *Anuario de Psicología*, 39 (1) abril, 2008, pp. 133-157. Universitat de Barcelona.
- Hernández Sampieri, C. (1991). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Marín, M., Hall, B. (2005). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Eudeba.
- Marín, M. (1999). *Lingüística y Enseñanza de la Lengua*. Aique, 2013.
- (2007). *Lectura de Textos de Estudio, Pensamiento Narrativo y Pensamiento Conceptual*, Hologramática Universidad de Lomas de Zamora.
- Perelman, Ch. y Olbrechts Tyteca, C. (1989). *Tratado de Argumentación*. Gredos.
- Venegas, R. y otros. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género*. Ediciones Universitarias Valparaíso.

VIII Jornadas Internacionales  
de Investigación y Prácticas  
en Didáctica de las lenguas  
y las literaturas  
se editó en diciembre de 2024  
en la Dirección de Publicaciones-Editorial  
de la UNRN.