

# El derecho a la palabra en el nivel superior

*Colección Discursos y Saberes*

Germán Pinque  
Daniela Cecilia Altamirano  
Jennifer Cargnelutti  
Gustavo Giménez  
Diego R. Gogna  
Ana Inés Leunda  
Anelice Ribetto

Prólogo  
Laura A. Abratte

# El derecho a la palabra en el nivel superior

volumen VI



**Compiladora del libro:** Gloria Borioli

**Colección** *Discursos y Saberes*

**Coordinación editorial**

Pía Reynoso

**Equipo editorial**

Nicolás Ponsone

Javier Frontera

Camila Quargnenti

**Colección Discursos y Saberes**

**Directora de la colección**

Gloria Borioli

**Editora**

Ana Inés Leunda

**Corrección de estilo**

Ana Inés Leunda

Miriam Eugenia Villa

Archivo Digital: descarga y online

ISBN: 978-987-48666-5-3

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

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





# Índice

## **Prólogo**

Laura A. Abratte 5

## **El derecho a la palabra en la universidad**

Germán Pinque 9

## **Te tomo la palabra. Apuntar para aprender**

Daniela Cecilia Altamirano y Jennifer Cargnelutti 21

## **Leer e interpretar textos académicos. Una radiografía de un proceso de lectura**

Gustavo Giménez 38

## **“¿Qué clase de texto es este?”: variaciones sobre el contexto en un cuerpo de docente**

Diego R. Gogna 86

## **Jerarquía, asimetría y diálogo. Discurso académico en un Instituto de Formación Docente**

Ana Inés Leunda 112

## **Cartografía de escuelas posibles: Escribir en la fragilidad de la vida y de la educación**

Anelice Ribetto 137



## Prólogo

Indagar sobre la palabra, el nivel superior y los derechos es fundamental para poder evidenciar la dimensión transversal que implican tanto sus relaciones como sus alcances. Por ello, no son escindibles, nos convocan a pensar y repensar nuestras prácticas, las políticas institucionales e interinstitucionales, la heterogeneidad que se presupone y debe proliferar en nuestras aulas, las fortalezas a profundizar, las demandas a resolver y la diversidad de miradas. Quizás en el contexto actual, la tarea se ha vuelto más ardua; no porque no lo haya sido antes, sino por la multiplicidad de problemáticas que emergieron a lo largo de dos años de pandemia ocasionada por el virus Sars-Cov-2.

En este marco, las investigaciones previas durante y pos pandemia se tornan aún más valiosas, no solo por el objeto y las problemáticas que abordan, sino además porque posibilitan un encuadre comparativo y aspectos sumamente relevantes a considerar. En este sentido, lo que recorre todo este periodo, es la latencia sobre ¿qué constituye lo decible en un momento dado?, ¿cómo se ha institucionalizado el derecho a la palabra en el tra-

yecto universitario?, ¿qué tensiones se observan en las propias dinámicas de interacción de las prácticas educativas? Son estos algunos de los interrogantes que, desde diferentes enfoques e investigaciones situadas, este volumen propone compartir. En este aspecto, las indagaciones de este libro nos invitan a una revisión necesaria y comprometida con la educación.

Como dijimos, la palabra, el nivel superior y los derechos no son conceptos que podamos escindir; por el contrario, su relación es tan íntima que es imposible concebir estas nociones por separado. En el primer capítulo, Germán Pinque aborda un eje transversal de las publicaciones de este volumen: el derecho a la palabra. Las trayectorias, las instituciones educativas, sus constantes, sus cambios, sus particularidades, lo político, lo pedagógico; todo lo que forma parte de los procesos educativos está englobado en la palabra como símbolo y poder en ejercicio: el poder de ejercer nuestro derecho.

En línea con estas reflexiones y enfocadas en el fortalecimiento de los trayectos estudiantiles, Cecilia Altamirano y Jennifer Cargnelutti presentan una valiosa reflexión sobre las prácticas. Tras el análisis surgido del relevamiento de la toma de notas de 43 alumnos, ponen de manifiesto el rol que juega el manejo de los géneros discursivos en el estudiantado y la necesidad de fortalecerlos para acompañar las trayectorias y sostener su permanencia en las aulas, en ese espacio que –celebramos– es cada vez más heterogéneo y diverso. Esta mirada nos aporta la importancia de pensar y promover la adquisición de estos saberes como aporte al compromiso con la democracia educativa.

Por su parte, Gustavo Giménez recupera la obra de Umberto Eco, particularmente, sus teorizaciones sobre el lector, para el desarrollo de prácticas posibles de la tarea docente. En este sentido, la propuesta nos orienta al trabajo analítico sobre los textos para lograr anticipar interrogantes y orientar las pautas de lectura en la formación de lectores. Este aporte brinda orientaciones dirigidas a diseñar estrategias didácticas y actividades para proponer en nuestras aulas.

Con miras al abordaje de las relaciones institucionales y disciplinares, para pensar relaciones entre lo que habilita el título docente, la dimensión pedagógica y las disciplinas involucradas; Diego Gogna interroga sobre la interdisciplinariedad propia de la labor en Ciencias sociales y humanas. Además, reflexiona en el marco de esta complejidad en torno a cómo aparecen las tensiones entre las gestiones públicas y privadas, las casas de formación provinciales y la Universidad Nacional de Córdoba.

En retorno a la reflexión sobre las prácticas, Ana Inés Leunda (Taller de Oralidad, Lectura y Escritura que forma parte de la currícula correspondiente a los Instituto de Formación Docente de la provincia de Córdoba) nos acerca diversas problematizaciones que nos invitan a repensar el discurso académico en función de las jerarquías y asimetrías, además, sugiere modos de avanzar y buscar nuevas formas para la democratización del saber. En la misma tarea de repensar la tarea áulica (en este caso a partir de la labor del *Colectivo Diferencia y Alteridad en la educación*, que funciona en la Universidad del Estado de Río de Janeiro en Brasil), Analice Ribetto nos permite conocer y dialogar sobre emergentes del campo educativo en tiempos de pandemia. Esta investigación invita a com-

partir las experiencias de profesores y estudiantes, cartografiadas en el proceso de investigación, descrito en su presente como mirada emergente y no como objeto preconfigurado.

Los valiosos aportes que se presentan en este volumen vuelven a reivindicar el lugar de la palabra en todo su potencial: del que enseña, del que aprende, de lo que aprendemos en la interacción propia de la dinámica áulica, del diálogo institucional e interinstitucional. Análisis, experiencias y propuestas son, en resumen, los hilos que asume esta publicación con el compromiso educativo para repensar nuestras prácticas y con el objetivo claro de continuar el camino hacia un saber cada vez más inclusivo y democrático.

Laura A. Abratte



# El derecho a la palabra en la universidad

**Germán Pinque**



**GERMÁN PINQUE**

Lic. en Comunicación Social, Magister en Antropología. Docente universitario del Ciclo de Ingreso a la Carrera de Comunicación Social (FCC-UNC). Investigador en problemáticas vinculadas a las alfabetizaciones académicas.  
CE: [gpinque@unc.edu.ar](mailto:gpinque@unc.edu.ar)

## **Palabras clave**

Derecho

Palabra

Universidad

Pandemia

## **Resumen**

Este ensayo, al modo de notas sobre el tema del volumen, está organizado en dos partes y tiene dos propósitos fundamentales: por un lado, trazar, o al menos explorar, la densidad simbólica de las nociones involucradas en el tema del volumen -"palabra", "derecho", "universidad"- así como los desafíos, posibilidades y tensiones políticas y educativas que concentran y proyectan. Por otro, bosquejar el lugar, el significado o el papel que adquiere y puede tener el "derecho a la palabra en la universidad" en este particular contexto histórico que nos toca vivir, especialmente, como medio y condición indispensable para asegurarnos el sentido que tiene esta institución en tanto proyecto de/para la sociedad y para sus miembros y en tanto emplazamiento estratégico para la movilidad y la emancipación social.



## I

El tema de este volumen, “El derecho a la palabra en la universidad”, remite a diversos sentidos y múltiples perspectivas de análisis. Además, los términos “palabra”, “derecho”, “universidad” contienen en sí mismos una intensidad –pedagógica, política, cultural– particular, al menos, creo, para quienes nos desempeñamos en distintos niveles e instituciones educativas. Incluso más, en estos ámbitos, la “palabra” no solo tienen una intensidad particular –como así también “derecho” o “universidad”– sino que adopta el estatuto de un símbolo –poderoso, ambivalente, condensador, polisémico– cargado y ligado a valores, significados y experiencias profundas. A lo largo de la historia del sistema educativo y de nuestras propias biografías, este símbolo se ha constituido y aludido tanto a una instancia indispensable, irremplazable del aprendizaje, de la transmisión de conocimientos, de los procesos educativos, en fin, como a un momento de indisciplina, desorden, interrupción –militancia, incluso– en que se introducen elementos discordantes, injustificados, inapropiados, inadmisibles.

La “palabra” se ha vinculado a una praxis y a una práctica educativa o, en el otro polo –como podríamos decir–, a una praxis y una práctica política, a un instrumento de desestabilización, de movilización, de constitución de grupos, de introducción de lo marginal, de adopción de posicionamientos en muchos casos confrontativos, cuestionadores, etc. También –y de nuevo–, tanto en la historia del sistema educativo como en nuestras biografías y trayectorias de formación podemos, creo, rastrear momentos en que estos “polos” se han fusionado y de esa fusión han nacido cambios y/o acontecimientos institucionales y subjetivos profundos, que



luego celebramos, que nos enorgullecen, que constituyen nuestra identidad y la memoria y la identidad de las instituciones.

Son esos momentos en que lo político y lo educativo parecen entrelazarse e iniciar una historia, un proceso transformador, que incluye luchas, reivindicaciones, expectativas, disputas, tensiones, aperturas, resistencias, aprendizajes, apropiaciones, desplazamientos; son momentos en que, por lo general, las instituciones son impelidas a adoptar un funcionamiento más democrático, abierto, plural, auténtico, mientras que los sujetos se vuelven más conscientes, activos, empoderados y hacen aprendizajes y experiencias más profundas de su potencia, de su identidad, de su capacidad de transformación así como de los límites, lógicas y posibilidades de lo real.

La palabra, en esos momentos, en esa suerte de praxis política/educativa, parece adoptar una potencia especial, doble: una potencia cognitiva, que nos permite y nos instiga y convoca a interpretar, a comprender, a analizar informaciones y conocimientos, a examinar y criticar argumentos, etc., pero también, una potencia motivadora y creativa no menos fundamental, que genera convicciones comunes, forma voluntades para la acción o enuncia e imagina futuros y posibilidades superadoras. Esta es una “palabra” particularmente dispuesta a decodificar el presente y a intervenir y a sumergirse en los contextos, a inscribir en ellos sus sentidos, sus formas, sus rasgos. Es una palabra polifacética, que tanto intenta explicar, criticar o describir lo dado como enunciar lo que se está dando, lo que no tiene formas o vocabularios definidos. En fin, es también una palabra que, si bien ha conquistado sus lugares y espacios bajo distintas modalidades o mecanismos institucionales,



nunca se ajusta del todo a ellos, o a lo que se espera de ella. Más bien, siempre reaparece y se reactiva para calar en fundamentos o normas, desafía límites, incluso abre conflictos.

Por su parte, el “derecho” a la palabra -ese otro término intenso, formal- la palabra se rodea de algo más, de otras connotaciones: no solo se trata ya de su reconocimiento, de sus efectos o de sus posibilidades, sino de prerrogativas, de recursos y de condiciones que deben garantizarse, protegerse, propiciarse. La palabra aparece con otro potencial, sobre otra plataforma, más inclinada y robustecida para convertirse en vector de cambios y por eso mismo volver el presente más abierto, más inestable, más antagónico, más asociado a una verdadera construcción social, dialógica.

En el “derecho a la palabra” entendido de esta manera pueden vislumbrarse desafíos: supone -cuanto menos- que los contextos, las realidades, los escenarios cotidianos, tal como son vivenciados y expresados por los sujetos, pueden jugar un papel clave para dar sentido, significado, orientación, y supone también, que los procesos penden y dependen mucho más del sentir o de la escucha que de herramientas, estrategia, técnicas y conceptos previos. De este derecho a la palabra, puede esperarse así un lugar mucho más significativo al pensar/hacer/sentir no desde lo dado, sino desde los intercambios, la problematización de lo recibido y desde la gama de posiciones que los sujetos viven y adoptan frente a los mismos.

Este “derecho a la palabra” llama indirectamente a remodelar las arquitecturas de los lenguajes y de los géneros, a reconstituir las esferas del diálogo y de los espacios públicos, y esto, de manera más acuciante y necesaria cuando se trata de la universidad: una institución que se basa fundamentalmente en el ejercicio de

la palabra; una institución que viene fundamentalmente mediada textualmente, que fija sus condiciones y opera mediante la palabra, que regula su ejercicio, sus formas y sus funciones mediante matrices de alfabetización de las que dependen en gran parte la participación y el tránsito por ellas. Una institución, en fin, donde la palabra es un eje de gravedad fundamental para muchos de sus actores y despierta profundas y contradictorias experiencias y emociones: sentir que no se sabe hablar, escribir, expresarse, que no se comprende, que no se entiende, etc., o advertir que la palabra se encuentra con brechas, dificultades o con límites de género y fronteras socio y etno-céntricas que incluso la misma universidad ha trazado y reproduce en silencio, a través de múltiples actores y actos.

Por todo ello, el derecho a la palabra bien puede constituirse en punto de entrada para dar cuenta de esta institución y de la manera en que opera y funciona. En el uso y ejercicio de la palabra como en la capacidad de transformación y adaptación de las matrices de alfabetización que la regulan, la propician, la amparan, la convocan, la proyectan puede medirse en gran parte la orientación y la vitalidad de la universidad. El uso y la circulación de la palabra, los rasgos de esta palabra incluso, pueden decir cómo y qué tan hospitalaria es esta institución, a qué proyectos de sociedad o a qué perfiles profesionales contribuye, qué desigualdades y diversidades produce, repara, resiste, incluye, excluye. Por todo esto, habría que preguntarse cómo está organizada la palabra en la universidad, qué medios, herramientas, géneros y situaciones la garantizan o potencian, qué distorsiones la afectan, la constriñen. En definitiva, vale preguntarse siempre qué más podemos hacer por la palabra,

qué nuevos proyectos podemos llevar adelante con ella, a qué proyectos podemos sumarla.

## II

Pero sobre los significados múltiples y polisémicos de las palabras que se reúnen en el título de este volumen, cabe preguntarse también sobre las relaciones de estos temas con su contexto... con la particular situación que vivimos... Antes que nada, podría decirse que la misma interpelación que hace este volumen parece sugerir que el derecho a la palabra en la universidad no es algo que se tenga o realice acabadamente, sino, por el contrario, algo que aún requiere reafirmarse, profundizarse. Más allá de ello, por supuesto, su tematización en este o cualquier circunstancia no puede ser sino bienvenida en tanto significa, cuanto menos, empoderar actores, fortalecer la igualdad o reafirmar y profundizar procesos de democratización de la vida institucional universitaria. Además, por otra parte, no puede dejar de observarse que el tema se plantea en el marco de un proceso de ampliación de derechos en la universidad: derechos a la identidad, derechos a regímenes especiales de enseñanza, etc.

En definitiva, el tema adopta y se conecta de múltiples maneras con su contexto, pero especialmente adopta significaciones específicas en las condiciones excepcionales que nos toca vivir: particularmente, con las distancias, las reflexiones o los descubrimientos que la pandemia pudo haber propiciado. En este sentido, el derecho a la palabra en la universidad, desde esta perspectiva, en este contexto, quizás pueda ser la base o la necesaria condición para reemprender los diálogos y los reencuentros que vendrán o,



al menos, una parte indispensable, sobre la que deberían montarse y reconfigurarse los circuitos o espacios de discusión, de diagnóstico, etc. Esto, más aún, cuando quizás hubo, hay y habrá, en esta excepcionalidad, en esta dislocación, la posibilidad de pensar/hacer/sentir cosas antes impensables y que merecen revisarse, debatirse, construirse.

También, quizá, el planteamiento de este tema en estas circunstancias signifique un renovado reconocimiento, más incondicionado, a un derecho que siempre estuvo, se habilitó o reconoció plenamente al final del proceso educativo, cuando la formación, la construcción de una palabra propia, “autorizada”, se había consumado, cuando se había superado la ignorancia o se había demostrado el saber. Pensado así, la discusión y reflexión sobre el derecho a la palabra en la universidad recuerda y viene a desestabilizar el “mito pedagógico” al que se refirió Rancière (2007)... o los modelos de educación bancaria que criticó Freire, un mundo dividido entre los que saben y los que no, entre los que están maduros y los que no.

Si fuera este el caso, hay en este derecho mucho más que un derecho ciudadano o un derecho político: hay también una ética, una revalorización, reconocimiento o confianza en la capacidad de todos/as los/as actores/as que integran la universidad, pero también, junto con ello, cierto deber de tomar posesión y conciencia del propio poder, de usar la propia inteligencia. Es decir, el derecho a la palabra requiere y demanda la voluntad y el compromiso de ver, de decir, de pensar, de comparar por sí mismo -como proponía el maestro Jacotot de Rancière (2007)- en tanto se quiera romper con aquella división, aquel orden explicador y los “principios de embrutecimiento” que le son propios.

Si fuera así, además, el derecho a la palabra en la universidad también significaría que la configuración de los procesos educativos ya no se podrá llevar a cabo al margen de los actores que participan en ellos o al margen de sus valores, ideales, expectativas, aspiraciones, experiencias, saberes. El derecho a la palabra debería significar así empoderar y reconocer la capacidad de los sujetos de influir en los procesos donde se toman decisiones, pero también, debería incluir algo más difuso y elusivo, como las intenciones, motivaciones o deseos que están tratando de cumplir o llevar a cabo.

La universidad ofrece títulos, carreras, planes de estudios, programas, etc., pero desde otro punto de vista, ofrece proyectos de formación para una realidad siempre en proceso, que se desplaza, que no puede fijarse, y ofrece también proyectos de formación en los que participan y se involucran sujetos que tienen a su vez sus propios proyectos y aspiraciones. La universidad debería, por ello, asegurarse continuamente del sentido que tiene en tanto proyecto para la sociedad como para sus miembros y debería en última instancia potenciar y dejarse impulsar por esos deseos, demandas, necesidades, aspiraciones. El derecho a la palabra es, en cierta medida, habilitar estos sensores y motores, habilitar la posibilidad también de conocer cómo se van desplazando y transformando los significados que tiene esta institución, habilitar, en fin, la palabra de quienes apuestan por la universidad y los/as que buscan desarrollarse en ella, con ella.

El tema propuesto, en este contexto, lleva por último a pensar no solo cómo y qué tipo de palabra puede expresarse, albergarse y desarrollarse en la universidad, sino también, parafraseando a Rinesi (2021), qué tipo de palabra puede conquistarse gracias a la uni-

versidad, por medio de la universidad, de la mano de la universidad; qué nuevas cosas podemos decir con la ayuda de la universidad que no habíamos pensado antes; qué estructuras y espacios de comunicación pueden ensanchar el horizonte de diálogo, profundizar la participación, fomentar una cultura y una práctica pedagógica y política democrática, neutralizar las desigualdades y propiciar en definitiva lo que se está constituyendo como lo decible.

## Referencias bibliográficas

- Ranciére, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rinesi, E. (2021). La democracia, los derechos y el Estado. En Vommaro, G. (comp.) *Estado, democracia y derechos en Argentina. Controversias en torno a los años kirchneristas*. Buenos Aires: CLACSO - Universidad Nacional de General Sarmiento.



Te tomo la palabra.  
Apuntar para aprender

**Daniela Cecilia Altamirano**  
**Jennifer Cargnelutti**

### **DANIELA CECILIA ALTAMIRANO**

Profesora de nivel inicial. Psicopedagoga. Actualmente se encuentran en la etapa de trabajo final sobre "escritura en los institutos de formación docente" en la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la UNC; participa en espacios de investigación "Jóvenes y discursos".

CE: dani.altamirano@gmail.com

### **JENNIFER CARGNELUTTI**

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, UNC. Actual maestra en Formación Docente, UNIPE. Se desempeña como docente universitaria en el profesorado de la Facultad de Artes, UNC; como didactizadora de propuestas de formación docente, ISEP y como integrante del área de Formación Docente del ICIEC UEPC.

CE: jcargnelutti180@unc.edu.ar

## Palabras clave

Toma de notas

Género de formación

Discurso académico

Educación superior

Ciudadanía Universitaria

## Resumen<sup>1</sup>

Sostenemos que la enseñanza y la reflexión acerca del potencial epistémico de la toma de notas y el reforzamiento de las dimensiones pragmática, retórica y metalingüística resultan relevantes a fin de achicar la brecha entre las exigencias discursivas del docente y las posibilidades realizativas de los/as estudiantes, lo cual incide en la permanencia del alumno en la Universidad y también probablemente en la calidad de los trabajos finales de grado.

En ese sentido, presentamos algunas reflexiones provisorias obtenidas de una muestra intencional y exploratoria acerca de las representaciones y valoraciones en relación con la toma de notas de 43 alumnos, cursantes del *Taller de habilidades comunicativas* en espacios académicos perteneciente a la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

---

1. Este capítulo recupera para su escritura el artículo *La toma de notas. Oralidad y escritura en el nivel superior*, publicado por la Revista de la Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria (2018), escrito por la directora del equipo de investigación Gloria Borioli.

Producto del trabajo de campo y análisis desarrollado, puede hipotetizarse que una enseñanza sistemática y sostenida de los géneros discursivos estudiantiles contribuiría a consolidar la democracia en el nivel superior. Desde ese supuesto, intentamos relevar prácticas de lenguaje desarrolladas en el trayecto de grado, específicamente referidas a la toma de notas, a fin de ofrecer algunas pistas posibles para acompañar y sostener las trayectorias de una población cada vez más heterogénea.

## **Punto de partida: un diagnóstico y un campo de exploración específico**

La formación del grado universitario consiste tanto en la adquisición de contenidos como en la *enculturación* de los/as estudiantes en las prácticas académicas que configuran las diversas disciplinas (Navarro, 2014). Un aspecto fundamental de este proceso es la apropiación de las prácticas letradas científico-académicas, que se diferencian de la comunicación en la vida cotidiana. En este sentido, los/as estudiantes aprenden “a acceder a las discusiones y los recursos de las disciplinas académicas mediante el aprendizaje del uso del discurso especializado y la participación en actividades en ámbitos académicos” (Bazerman, et al. 2016, p. 57).

Por este motivo, variadas y numerosas son las habilidades comunicativas y estrategias de aprendizaje que un estudiante necesita desplegar en el nivel superior, en pos de la construcción de una ciudadanía universitaria. Sin embargo, a veces los/as docentes suponen que se trata de competencias instrumentales y apolíticas adquiridas espontáneamente o en niveles de educación precedentes, paradigmas centrados en el déficit, aquello que el/la alumno/a no puede y no sabe, y no en la enseñabilidad.

De manera más preocupante aún, en ocasión de exámenes parciales, trabajos prácticos y otras instancias de acreditación, el hiato entre la expectativa del profesor, por una parte, y la realización del/la alumno/a, por la otra; es decir entre lo que espera el/la profesor/a y lo que el/la alumno/a evidencia, se convierte en un factor que, sumado a otros de ámbitos diversos, provoca desencuentros y retrasos -cuando no abandonos- en la trayectoria de formación de grado.

En función de este panorama, nos propusimos relevar prácticas de lenguaje desarrolladas por los/as estudiantes en el trayecto de grado, específicamente referidas a la toma de notas. Entendemos que se trata de un género de formación o estudiantil (Gardner & Nesi, 2013) poco estudiado y buscamos ofrecer algunas pistas posibles para acompañar y sostener las trayectorias de una población heterogénea.

Nos preguntamos entonces, ¿de qué modo los/as estudiantes gestionan el puente entre la oralidad y la escritura como estrategia de aprendizaje de contenidos conceptuales de los cuales luego deberá dar cuenta? Para avanzar en posibles respuestas, constituimos una muestra sobre los testimonios de 43 alumnos/as consultados/as en dos cohortes (2017 y 2018) del *Taller de habilidades comunicativas*, en la que preguntamos sobre espacios académicos pertenecientes a la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba).

Mediante un dispositivo administrado por aula virtual y en clases presenciales, se indagaron representaciones y valoraciones acerca de sus prácticas discursivas y, en especial, de la *toma de notas*. La muestra fue intencional; la perspectiva, cualitativa y la finalidad, exploratoria y descriptiva. De esta manera, el trabajo realizado no estuvo orientado a verificar planteos predeterminados ni a recolectar datos estadísticos, sino a obtener resultados de significatividad tipológica que permitieron delinear un diagnóstico o una exposición acerca de las fortalezas y las debilidades discursivas de los/as estudiantes, con el objetivo de concretar nuevas propuestas de enseñanza en instancias posteriores.

### ***Hacer foco: revelar el valor de la toma de notas***

Pese a constituir la toma de notas o apuntes una práctica de frecuencia creciente durante los últimos años de la escuela obligatoria y en todo el trayecto universitario, no hemos advertido en los documentos consultados referencia alguna a esta estrategia de aprendizaje.

En nuestro recorte de campo, esta situación se replica en la carrera de Ciencias de la Educación, pues la toma de notas es uno de los géneros estudiantiles más frecuentes; sin embargo, la institución parece intervenir solo ocasionalmente en este formato como objeto de enseñanza, desmontaje y reflexión. Así, en general, su gestión es azarosa e incierta y depende de factores subjetivos y contextuales, y también de experiencias en otros espacios de formación (nivel secundario y terciario, en el caso de la muestra seleccionada, que incluye a egresados/as de Institutos de Formación Docente).

Nos preguntamos en este punto si su naturalización de uso –pero no como objeto de reflexión– se debe al desconocimiento de la complejidad que esta práctica involucra. Desde las ciencias del lenguaje, C. Blanche-Benveniste afirma:

Al escuchar una producción oral se discernen sintagmas y no palabras aisladas; en lo escrito identificamos las unidades mediante palabras gráficas; el proceso de percepción es fundamentalmente diferente. En los sintagmas la intervención del oyente es importante, y la deformación siempre es posible (2005, p. 24).

En este sentido, la toma de notas puede definirse como

(...) un dispositivo que compromete escuchar y anotar para luego sistematizar y aprender, o sea, que liga las habilidades de recepción con las de producción y los dominios de la oralidad y la escritura. Por último, es, además, desde el rol de evaluador del docente, un indicador de participación en clase, de interés por el contenido y eventualmente un organizador de ideas previo a una posible puesta en palabra –oral o escrita– que conjuga el saber declarativo (qué se dijo) y el saber procedural (cómo se resignifica) (Borioli, 2018, p. 46).

Un dilema propio del género es la particularidad de la situación comunicativa, ya que el/la alumno/a “debe operar como si no existiera un conocimiento compartido entre ambos participantes (...) incorporar en la respuesta toda la información necesaria como para que esta pueda ser comprendida correctamente por sí misma” (Roich, 2007, p. 93), es decir que quiebra la norma de informatividad propia de buena parte de las comunicaciones. Otra consideración a tener en cuenta es que su aprobación está sujeta a factores diversos y no solo al tiempo de estudio (Natale & Stagnaro, 2014).

Por otra parte, la toma de notas constituye “un suplemento para la eficiencia de la memoria (que) permite anotar información difícil de memorizar” (Fierro Ulloa & Hinojosa Navarrete, 2014, p. 206); esta estrategia solicita la restauración fonémica por parte del escucha, que percibe una señal acústica continua, ya que la segmentación en lexemas corresponde al escrito y no al oral (Borioli, 2018). En efecto, la escucha como actividad intencional requiere, entre otras operaciones, emparejar la percepción de la señal con el léxico interno. Por consiguiente, en la toma de apuntes se involucran requerimientos complejos que difieren sustancialmente si quienes escuchan son expertos o novatos, si se trata de una clase presencial

o virtual –sincrónica o asincrónica-, si el profesor ha utilizado recursos tales como un Prezi o un PowerPoint.

Ahora bien, ¿cómo conciben los/as estudiantes de la Licenciatura la toma de notas? Estos/as futuros/as asesores/as pedagógicos/as, ¿con qué recursos abordan este género?, ¿cuáles son los quehaceres con los que cuentan? Según nuestro trabajo y a modo de construcción de conocimiento situado y perfectible, las principales recurrencias y ocurrencias son las siguientes: se ponen en juego en la toma de notas la percepción auditiva, la atención en la escucha, la elaboración de hipótesis acerca del contenido, la identificación de ideas centrales, la observación de los códigos paralingüístico y no lingüístico, la categorización de conceptos, las inferencias sobre la posición del enunciador respecto del tema abordado y otras habilidades y actividades (Bassano, 1998; Blanche-Benveniste, 2005).

Es por ello que, para los/as estudiantes muestreados/as, tomar nota conlleva “un proceso complejo con una meta predeterminada que implica la puesta en marcha de acciones de diversa índole a fin de seleccionar datos, convertirlos a información y reconstruir el conocimiento” (Borioli, 2018, p. 47). De todas maneras, la mayoría de las dificultades referidas envían a una amplia zona de competencias que excede la toma de notas -la precisión conceptual y el vocabulario disciplinar- y que comprometen a veces el discurso del profesor: “...era excelente investigadora, pero no pudo explicarnos lo que necesitábamos entender” (registro de la muestra tomada en el *Taller de habilidades comunicativas*<sup>1</sup>).

---

1. Sobre los detalles de la muestra, puede revisarse el apartado “Punto de partida: un diagnóstico y un campo de exploración específico”.

Si nos posicionamos desde una visión de la enseñanza y el aprendizaje que enfatiza la importancia de las interrelaciones entre el/la alumno/a, el/la docente y el contenido de aprendizaje, no podemos desconocer la toma de notas como un género de formación que enlaza la palabra experta del docente (el académico) con la del estudiante (como novato). En especial, si reconocemos que las ideas y los conocimientos previos de los/as estudiantes deben construirse sobre la base del conocimiento acumulado por su futuro campo profesional, con los modos de pensar, argumentar y presentar evidencia que le son propios (Bazerman, 2014).

Desde este lugar, el/la alumno/a es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje; aunque ello no implica que deba entenderse la construcción de conocimientos como una actividad primordialmente individual: afirmar que el/la estudiante es quien construye el conocimiento es una opción bien distinta a decir que lo construye en soledad y al margen de la influencia decisiva que tiene el profesor sobre ese proceso (Basabe & Cols, 2008). En tal sentido, es fundamental el papel de la enseñanza, entendida como un ajuste constante de la ayuda pedagógica a los progresos, dificultades y bloqueos que pudieran ocurrir (Coll, 1990). Por ello, la reflexión sobre la práctica de tomar notas, puede colaborar en ofrecer a los/as docentes señales sobre cómo y/o desde dónde contribuir al proceso de aprendizaje de los/as estudiantes.

Los/as docentes universitarios/as solicitan una multiplicidad de lecturas (papers, capítulos de libros, artículos científicos, etc.) y una diversidad de escrituras (monografías, ensayos, informes, reseñas, etc.) en tanto estas prácticas letradas colaboran con el entendimiento y aprendizaje de la propia disciplina. Para el caso que

analizamos, las Ciencias de la Educación generan nuevas formas de ver el mundo, singulares maneras de pensar sus problemáticas e innovadores modos de actuar en él. Así, la toma de notas le permite a los/as estudiantes construir argumentos y posicionamientos para participar en discusiones en clases, aprender los términos conceptuales del campo y ponerlos en relación con los términos de diferentes teóricos, evidencias prácticas, su propio pensamiento y sus singulares experiencias. En suma, interesa destacar el potencial de este género de formación como posibilitador para los/as alumnos/as de escrituras coherentes e inteligibles para los demás, clarificando su entendimiento y evaluación de las ideas, y así ajustar cada vez más el foco “de tu lente disciplinar” (Bazerman, 2014).

Entonces, resta preguntarnos ¿cómo poner en juego tal potencialidad de la toma de nota? A partir de los resultados obtenidos, consideramos viable pensar algunas dimensiones a atender, en especial por parte de los/as docentes universitarios/as, para construir situaciones de enseñanza que tomen como objeto de reflexión la toma de notas:

- Si tenemos en cuenta que la toma de notas no se dirige a un concepto o idea específica, sino que se trata del desarrollo de una idea, los/as estudiantes deben aprender a elegir entre lo que es relevante de lo que es una información secundaria. En ese sentido, reconocer las estrategias que frecuentemente se utilizan en este género puede permitir al docente transmitir las. Por ejemplo, aquellas referidas al cambio de orden de los elementos; a la interrupción momentánea para una mejor comprensión; a la supresión deliberada de la información en curso por desfase; al

uso de símbolos y/o flechas por palabras; a la segmentación de la información; etc.<sup>2</sup>

• Otra posibilidad radica en que los/as docentes puedan anticipar a sus estudiantes la estructura de la clase, permitiéndoles comprender los momentos clave; remarcando los conceptos centrales; haciendo esquemas o cuadros en el pizarrón. Este aspecto se fundamenta en el planteo que propone P. Carlino (2004) cuando afirma:

No se reflexiona sobre los modos de pensamiento involucrados en los usos discursivos de un campo de estudios, no se orienta a los alumnos para producir los textos esperados según unas u otras características, no se les da tiempo ni se contempla el diálogo para generar y dar coherencia a las nociones, no se comentan sus borradores para ayudar a reelaborarlos. Los docentes no solemos percatarnos de que las materias que enseñamos presentan –junto a sus contenidos— una específica cultura escrita (pp. 10–11).

• En diálogo con lo anterior, tener presente la función epistémica de la escritura podrá colaborar con el diseño de actividades que pongan en el centro de la cuestión a la toma de apuntes como herramienta de pensamiento. Es decir, la “reelaboración” de las tomas de notas puede ser una herramienta de estudio valiosa. Un modo de comprender esta potencialidad se expresa en las palabras de Larrosa:

---

2. Puede conocerse más sobre las estrategias utilizadas en la realización de toma de notas en el texto de Marta Abuín González titulado “La toma de notas: el desarrollo de la habilidad de aprender a intérprete” (2009).

Pensar y escribir son dos aspectos de un mismo proceso. No quiero decir [...] que no haya pensamiento sin escritura, o que no haya escritura sin pensamiento. Pero hay un sentido [...] en el que la escritura no es sólo instrumento para la expresión del pensamiento, algo que viene después del pensamiento, sino que es el pensamiento mismo, la materialidad propia de eso que llamamos pensar. Pensar es una de las formas en las que a veces se da la escritura. Y escribir es una de las formas en las que a veces se da el pensamiento (2009, p. 7).

- Una variable más a considerar es lo que el alumno hace luego de la toma de notas, ya que en ocasiones las utiliza en bruto para estudiar, para guionar una clase o una presentación oral de acreditación de una materia, como insumo de un escrito propio e individual, o bien para compartir horizontalmente en términos de producción colaborativa. En suma, se trata de analizar no solo cómo se toma nota, sino también cómo fue la clase en la que se tomó nota y qué se gestionará luego con ese escrito apresurado y fragmentario. En definitiva, proponemos entender el valor que tiene la toma de notas como herramienta intelectual y su incidencia en la transformación de los procesos de pensamiento de nuestros estudiantes.

De manera más general, en pos de ofrecer al alumno de escolaridad obligatoria y de nivel superior estrategias de autorregulación de sus procesos para la gestión del conocimiento, sería pertinente y productivo ofrecer, en varias cátedras y no solo en los cursos de nivelación o ingreso, claves sobre modelos de organización textual y otros conceptos de las ciencias del lenguaje que contribuyen a la comprensión de lo que se escucha, ya que la temprana detección de

la superestructura, del tipo de secuencia y de los procedimientos de cohesión contribuyen al establecimiento de relaciones entre las ideas y por ende, a propiciar el aprendizaje. Dicho de otro modo, sería provechoso a lo largo de la formación de grado, enseñar, entre otras categorías, los componentes metadiscursivos, el concepto de campo semántico y las macrorreglas a fin de facilitar la apropiación de los contenidos y la reconstrucción de la macroestructura, para convertir al lenguaje en un objeto de enseñanza (Olson, 1998) y no solo en una herramienta de transmisión.

### ***Tomar nota para aprender, aprender para tomar nota***

Los géneros estudiantiles para aprender y para dar cuenta de lo aprendido involucran las habilidades orales y escritas, repercuten en el avance en la carrera y presentan variados problemas. Para el caso de la toma de notas, afirmamos que se trata de una práctica poco enseñada a pesar de que resulta -en la mayoría de las ocasiones- imprescindible para optimizar el rédito de las exposiciones orales del docente universitario y, por ende, para avanzar en la carrera.

Ahora bien, ¿cuándo y dónde enseñamos a tomar notas?, ¿en qué estadio reflexionamos con el/la estudiante sobre las operaciones cognitivas implicadas en esta técnica?, ¿qué formatos solicitamos las cátedras y cómo capitalizamos las notas en pos de la autogestión del aprendizaje? Se trata de requerimientos y quehaceres variados que involucran no solo aprendizajes previos, sino también factores contextuales y emocionales, trayectorias preuniversitarias, destreza motriz y fijación atencional. Efectivamente, este género exige el establecimiento de relaciones -con lo que ya se sabe, con otras fuentes, con experiencias precedentes-, la detección del

valor de la suprasegmentalidad y la velocidad del flujo discursivo, el análisis de la informatividad del contenido, la pertinencia de ejemplos, reformulaciones y episodios narrativos anecdóticos y varias otras categorías de las ciencias del lenguaje.

A modo de cierre provisional, podemos afirmar que la enseñanza y la reflexión acerca del potencial epistémico de la toma de notas y el reforzamiento de las dimensiones pragmática, retórica y metalingüística resultan relevantes a fin de contribuir a achicar la brecha entre las exigencias discursivas de la academia y las posibilidades realizativas de los/as estudiantes, lo cual impacta en el sostén y la permanencia del/a alumno/a en la universidad y también posiblemente en la calidad de los trabajos finales de grado. Por ello, apostamos a la necesidad de una reflexión minuciosa y estratégica respecto de cuándo, por qué y dónde es pertinente y ventajoso enseñar y entrenar en su correcta utilización.

Intentamos a través de este escrito aportar insumos para una enseñanza de calidad e inclusividad crecientes en la educación superior que –esperamos– redunde en una consolidación del derecho a la educación superior y de la ciudadanía universitaria.

## Referencias bibliográficas

- Abuín González, M. (2009). La toma de notas: el desarrollo de la habilidad de aprendiz a intérprete. *Hermeneus. Revista de traducción e interpretación*, 11, 1-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3207106>
- Basabe, L. & Cols, E. (2008). La enseñanza. En A. Camilloni. *El saber didáctico* (pp. 125-158). Buenos Aires: Paidós.
- Bassano, D. (1998). Tratamiento del lenguaje: percepción, comprensión y producción. En O. Ducrot & J. M. Schaeffer *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje* (pp. 456-465). Madrid: Arrecife.
- Bazerman, Ch. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En F. Navarro (Coord.) *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 11-16). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Bazerman, Ch; Little, Joseph; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Facultades de Lenguas y de Comunicación. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Blanche-Benveniste, C. (2005). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Borioli, G. (2018). La toma de notas. Oralidad y escritura en el nivel superior. *Revue de la Sapfesu. Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria*, 36 (41), 39-52. [http://sapfesu-arg.fipf.org/sites/fipf.org/files/revue\\_de\\_la\\_sapfesu\\_41\\_2018.pdf](http://sapfesu-arg.fipf.org/sites/fipf.org/files/revue_de_la_sapfesu_41_2018.pdf)



- Carlino, P. (2004). La distancia que separa a la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Revista Acción Pedagógica*, 13 (1), 8-17.
- Coll, C. & Solé, I. (1990). La interacción profesor alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios González & A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp. 315-334). Madrid: Alianza.
- Fierro Ulloa, I. J. & Hinojosa Navarrete, M.T. (2014). La importancia de las técnicas de toma de notas para los estudiantes de interpretación. *Saber, ciencia y libertad*, (9) 2, pp. 205-216.
- Gardner, S. & Nesi, H. (2013). A Classification of Genre Families in University Student Writing. Oxford University Press. *Applied Linguistics*, 34, (1), 25-52.
- Larrosa, J. (2009). *Una invitación a la escritura. Documento de la Especialización en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación*. Buenos Aires: FLACSO.
- Navarro, F. (2014) (Coord). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Roich, P. (2007). El parcial universitario. En I. Klein (Coord.). *El taller del escritor universitario* (pp.91-106). Buenos Aires: Prometeo.
- Stagnaro, D. & Natale, L. (2014). El parcial domiciliario. En F. Navarro (Coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 135-189). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).



Leer e interpretar textos académicos. Una radiografía de un proceso de lectura.

**Gustavo Giménez**



## **GUSTAVO GIMÉNEZ**

Profesor en Letras Modernas (Universidad Nacional de Córdoba), Especialista en enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNC). Profesor Adjunto a cargo en la cátedra Seminario de Enseñanza de la Lengua I y del Seminario de Práctica Docente y Residencia del Profesorado en Letras (UNC). Dirige equipos de investigación. Es docente en carreras de posgrado de la misma universidad.

CE: [gimenezg63@gmail.com](mailto:gimenezg63@gmail.com)

### **Palabras clave**

Proceso de lectura

Estrategias lectoras

Enseñanza de la lectura

Alfabetización académica

## **Resumen**

El trabajo que presentamos a continuación parte de una concepción clásica de los estudios sobre la lectura: la del lector modelo ideada por Umberto Eco, quien plantea que todo texto es ante todo una “máquina perezosa” que exige del lector un arduo trabajo cooperativo para colmar los múltiples espacios de lo que “no está dicho” o de lo que “ya está dicho”; en virtud de ello, todo texto está incompleto, y es el lector quien debe actualizarlo y completarlo con el trabajo de su lectura; en este sentido, se parte junto al citado autor de la idea de que la lectura es un trabajo del lector, una intensa actividad que requiere de ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes, para completar aquello que el texto no trae, no dice, no aporta. Desde este punto de vista, la lectura es pensada como una labor de re/llenado o trabajo de completamiento de esos vacíos o blancos significativos que caracteriza todo texto. Además de ello, se plantea también que el autor del texto ya ha previsto cuáles son los movimientos interpretativos que debe realizar su lector para interpretarlo de manera óptima y cooperar con su semiosis. Recuperando estas ideas tradicionales de Eco para una didáctica de

la lectura, se postula que enseñar a leer es, entre otras cuestiones, enseñar a interpretar lo que el texto requiere para ser leído, las instrucciones o señales que este emite en ese sentido o los movimientos interpretativos que demanda, y actuar en consecuencia; en base a ello, todo profesor o lector especializado podrá acompañar a los lectores noveles a identificar esas señales que el texto presenta y ofrecerles un repertorio de estrategias y movimientos para trabajar con los textos y desarrollar un proceso óptimo de lectura. En el texto se presenta, además, un ejercicio concreto de lectura de un texto de estudio de una carrera universitaria que intenta interpretar cuáles serían los movimientos necesarios que un lector debería realizar para comprenderlo. Este ejemplo-ejercicio permitirá que un profesor pueda anticiparse a la lectura del texto, diseñar estrategias didácticas y actividades de lectura para proponer a sus estudiantes y colaborar así en su formación como lectores de ese tipo de textos.

## Introducción

Dos docentes e investigadoras estadounidenses que estudian los procesos de escritura y educación, Glynda Ann Hull y Katherine Schultz (2001), expresan que estamos hoy en el mejor y en el peor de los momentos, refiriéndose precisamente a los alumnos<sup>1</sup> que tienen que aprender a escribir en las escuelas e institutos de su país y para los docentes que tienen que enseñarles. Es el mejor de los momentos, señalan las autoras, porque sabemos más que nunca antes sobre la adquisición del lenguaje escrito y seguimos aprendiendo sobre eso cada vez más; además, porque estamos en el horizonte de nuevas tecnologías para la comunicación que pueden poner más información al alcance de más estudiantes y ayudarles a organizarla, sintetizarla e interpretarla; es de hecho, dicen las especialistas, el mejor de los momentos para algunos alumnos y docentes que se proponen fomentar prácticas de lectura y escritura.

Pero, por otro lado, parecíamos paradójicamente estar en el peor de los momentos ya que todavía muchos jóvenes dejan sus escuelas e intentan seguir sus estudios con habilidades demasiado pobres y escasas como para poder ingresar a cursos universitarios regulares o para tener accesos a empleos, para analizar y desplegar información o bien para leer historias a sus hijos.

---

1.La Universidad Provincial de Córdoba, en la Resolución Rectoral 0033/2021, considera válido generar “una transversalización de la perspectiva de género desde el lenguaje”, en ese sentido, no exige pero sí recomienda el uso “del lenguaje inclusivo y no sexista”. En diálogo con estas disposiciones, la publicación del Volumen 6 de la Colección Discursos y Saberes reafirma la posibilidad del uso de la e no binaria, en consonancia con la búsqueda de construir una palabra que explore y diseñe nuevos sentidos, para resignificar lo instituido y colaborar con transformaciones necesarias para la sociedad toda.

Este panorama no tiene que llevarnos a la desesperanza, claro está. Al contrario, tiene que servirnos para insistir sobre preguntas cruciales e ineludibles: ¿por qué si sabemos que son procesos complejos, estos no tienen todavía un lugar importante en la enseñanza? ¿Por qué si sabemos que leer o escribir de manera significativa habilita buenos procesos de aprendizaje no creamos mejores condiciones para que los estudiantes lean o escriban sus textos? ¿Por qué si sabemos que todo proceso conlleva tiempo no hay un tiempo específico para aprender a leer y escribir en las agendas de trabajo de las cátedras universitarias? ¿Por qué si sabemos que los aprendizajes requieren generalmente de enseñanza, no enseñamos a leer y escribir textos de nuestras disciplinas, sino que lo consideramos como “algo que ya debiera estar aprendido”? ¿Por qué si sabemos que nuestras disciplinas no son solo un espacio conceptual (de teorías, conceptos, premisas, fórmulas, etc.), sino también un espacio discursivo (de reglas de interpretación, de producción, de circulación, de legitimación, etc. de los conocimientos) no consideramos que leer y producir textos son las habilidades básicas para acceder a ese espacio discursivo? ¿Por qué si sabemos que los procesos de leer y escribir están compuestos de instancias “subsidiarias” (buscar información, hacer borradores, etc.) solo se atiende el resultado final, ya sea el texto terminado o la interpretación acabada y finalizada del texto?

En definitiva, ¿por qué si sabemos tantas cosas, eso todavía no ha impactado de manera decisiva en la manera en que trabajamos con los estudiantes? Habrá múltiples razones para explicarlo, seguramente, pero hay sin dudas cuestiones pedagógicas que deberíamos destacar. El peso de las tradiciones constituye un motivo importante; todavía muchos profesores consideran que les

estudiantes ya saben leer y escribir, y desconocen las dificultades que experimentan al hacerlo; insisten en que el problema es de los alumnos y que la cuestión se solucionaría invirtiendo “más tiempo y esfuerzo” en las tareas.

Muchos profesores sienten todavía que atender a la lectura o la escritura de los textos les quitaría tiempo para atender a los contenidos de sus materias, aquellos que “verdaderamente importan”. Además, que aquello no es parte de sus responsabilidades, sino que enseñar a leer o escribir corresponde a pedagogos o especialistas en lenguaje. Ello trae aparejada la consideración de que los dispositivos escolares (las formas de las clases, la forma de los materiales, las actividades que se plantean a los estudiantes, etc.) están bien así y que no deberían cambiar.

Algunos autores hablan de un dispositivo pedagógico académico hegemónico orientado hacia la clase magistral en la que los profesores son el centro con su discurso expositivo o argumentativo dominante, los estudiantes tienen la posibilidad de algún tipo de intervención subsidiaria, nunca central, y donde las actividades de lectura y escritura son escasas o inexistentes. En ese dispositivo, la lectura y escritura solo están orientadas al control evaluativo de los estudiantes, de lo que saben o han estudiado, con formas generalmente de guías de lectura que contienen preguntas para responder y trabajos escritos de los que depende, muchas veces, una calificación definitiva.

Los géneros discursivos dominantes de la producción académica se centran generalmente en unas pocas posibilidades (monografías, artículos, parciales escritos, etc.) y se excluyen muchas otras (prólogos, contratapas, carteles, esquemas, textos explicati-

vos para pares, etc.). La lectura y escritura de textos tienen generalmente lugar fuera de la clase (pocas veces en ella) y en soledad.

Por todos los interrogantes expuestos, cabe preguntarse ¿por qué habríamos de esperar que la situación sea diferente, que los estudiantes lean y escriban de otra manera, mientras el dispositivo académico siga siendo el mismo? Es hora, entonces, de que enseñar a leer y escribir textos académicos ingrese como un tema prioritario dentro de las agendas del nivel superior; al mismo tiempo, que se alimente un profundo debate sobre la enseñanza en ese nivel, sobre las maneras en que la lectura y la escritura acontecen en las prácticas escolares de asignaturas, seminarios y talleres.

Este texto no intenta exponer ni presentar modos de trabajo para el aula en contextos académicos; no es una propuesta didáctica, aunque sí puede impactar en los modos en que acompañamos la lectura de nuestros estudiantes. Este trabajo pone a consideración una metalectura, una “lectura de la lectura”; en ese sentido, presentamos una serie de conjeturas sobre los pasos interpretativos de un lector modelizado por un texto académico, cuestión esta que, creemos, nos permitirá pensar qué tipo de lectura se les está planteando a los estudiantes, qué movimientos interpretativos debería realizar cuando leen los textos que se les asignan en muchas aulas del nivel superior. Comprender cómo leemos los lectores es un punto de referencia importante para pensar cómo orientar procesos de lectura de escritores noveles; mientras más nos preguntemos cómo leemos los lectores ya alfabetizados en la lectura de textos académicos, mayores herramientas tendremos para comprender cómo ayudar a los nuevos lectores que ingresan al nivel superior y cuya suerte se juega, muchas veces, en la posibilidad de interpretar más y mejor los textos que se les consigna para leer en las materias, se-

minarios o espacios del citado nivel. Quizás contemos con más herramientas para acompañarles en ese sacrificado proceso que implica aprender a leer textos que por primera vez, en casi todos los casos, ingresan a sus mundos de referencia.

## Los pasos interpretativos del lector

Hace muchos años Umberto Eco publicó *Lector in fabula* (1978), una de las obras capitales de la semiótica moderna que sentó un pilar fundamental para pensar la lectura como un proceso de construcción de significado. En ella se expresaron algunas de las ideas más originales y productivas para comprender que el significado de un texto “no está allí en el texto mismo”, sino que es el producto de la interacción y producción conjunta entre quien lee con lo que lee, es decir, entre el texto y su lector. La lectura, por tanto, no debería ser pensada ya como una tarea de “descubrir algo que está en el texto”, una suerte de actividad guiada por un secreto que es necesario sacar a la luz, sino como un complejo proceso donde ambos agentes implicados, el texto y su lector, operan de manera mancomunada en la construcción del significado; cada cual aporta lo suyo en este proceso interactivo que no podría entenderse sino como una relación: ni el texto tiene en y por sí todo lo necesario para ser interpretado, ni el lector interpreta cualquier cosa que guste, por más motivado que esté para hacerlo, cuando lee un texto.

Estas ideas y reflexiones de Eco nos permiten comprender cómo es, qué forma cobra, el proceso de interpretación que experimenta el lector de un texto académico; para ello, nos valdremos de algunas de sus reflexiones más generales para hipotetizar cómo sería probablemente el proceso de lectura modelizado por un texto, qué

haría un lector ante un texto concreto, qué “movimientos cooperativos” emprendería ese lector modelo cuando lo lee. Y no solo eso: podríamos proyectar también qué puede hacer un profesor en clase para acompañar de manera productiva los procesos de lectura de sus estudiantes. Por ello, el objetivo de este trabajo es principalmente didáctico: intentamos comprender cómo leen los lectores para proyectar esa reflexión sobre buenas o mejores maneras de enseñar a leer a quien lee. Es esa, entonces, nuestra principal hipótesis: un modelo claro sobre cómo es la lectura y qué hacemos los lectores cuando leemos permitiría, en algún sentido, construir un horizonte de referencia común para que profesores y estudiantes interesados por leer de buena manera los textos que se ofrecen en una asignatura se propongan metas y acciones comunes.

Dos ideas propias de la reflexión didáctica motivan, entonces, este trabajo: la primera es que la didáctica es una disciplina atravesada por los problemas de la práctica (Feldman, 1999); son, efectivamente, los problemas de la enseñanza los que mueven las búsquedas de horizontes teóricos; la segunda es que hay teorías que permiten, mejor que otras, derivar tecnologías, ello es, “formas de o para el hacer” (Feldman, 1999). Ambas reflexiones ponen el acento en la relación entre la teoría y la práctica, y nos permiten justificar porqué releer a Eco cuando nuestro interés es enseñar o acompañar a otros a leer mejor; entendemos que la didáctica es una “teoría práctica”, un cuerpo de saberes que no elide el contexto en el que aparecen los problemas; al contrario, los pone en el centro de sus preocupaciones; no dirige la actividad práctica (Feldman y Palamidessi, 1995), sino que se constituye en un instrumento para interpretar la y, en el mejor de los casos, actuar en ella y modificarla. Las reflexiones de Eco expresadas en su *Lector in fabula*, nos permi-

tirían no solo comprender lo que les lectores hacemos con los textos, sino también pensar una tecnología didáctica para la lectura.

### **El Lector in fabula**

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

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

La idea de una actividad intensa y voluntaria como condición inexcusable para operar con un texto, sustancia por naturaleza incompleta, y la caracterización de la lectura como un trabajo de “llenado de espacios en blanco” que coopera con el funcionamiento semiótico de un objeto (el texto) son también claves para pensar toda didáctica de la lectura: enseñar a leer consiste, entre otras cuestiones, en ayudar a que otro encuentre las mejores maneras de reponer eso que los textos no traen, de cooperar con su naturaleza de “objetos incompletos”. El trabajo de la lectura consiste, entonces, en rellenar los múltiples espacios en blanco que un texto

presenta, en reponer todo aquello que no está dicho porque el autor ha supuesto que el lector debe saberlo o ya lo ha leído en otra parte del texto.

Junto a esta idea de la lectura como “re/llenado” o trabajo cooperativo de completamiento, Eco plantea otra, más que significativa a nuestro entender: todo texto postula a su destinatario (a su lector) como condición indispensable para su significado. El autor de un texto prevé cierto lector (precisamente su “lector modelo”) que representaría la competencia óptima para cooperar con la actualización del texto de la manera en que él ha previsto. El lector modelo no se identifica con el lector personal e histórico mejor dotado para leer un determinado texto, sino que representa una abstracción: es el conjunto de aquellas estrategias interpretativas que mejor cooperarían con el texto para hacerlo funcionar en su plena potencia significativa.

Todo texto, desde esta perspectiva, prevé a su lector modelo y ofrece instrucciones acerca de cuáles son las mejores estrategias cooperativas para hacerlo funcionar; interpretar un texto implica, entre otras cuestiones, comprender qué estrategias, o movimientos cooperativos, serán conducentes en esa tarea; implica un trabajo en el que, fundamentalmente, el lector debe comprender qué herramientas le requiere el texto, cuáles tiene a disposición y cuáles debe utilizar. La lectura, entonces, implica un trabajo de cooperación textual en tanto requiere de la actualización permanente de las intenciones que el texto y/o sus enunciados contienen virtualmente, y se da entre dos estrategias discursivas: la del autor, que ofrece señales e instrucciones en el mismo texto para que este sea

leído, y la del lector, quien debe interpretar esas señales y actuar en consecuencia.

Esta cuestión resulta capital para una didáctica de la lectura: enseñar a leer es, entre otras cuestiones, enseñar a interpretar lo que el texto requiere para ser interpretado, las instrucciones o señales que este emite en ese sentido, y actuar en consecuencia. La tarea de los profesores resulta, por tanto, la de acompañar a los lectores noveles a identificar esas señales que el texto presenta y la de ofrecer un repertorio de estrategias para trabajar con aquel.

## **Los pasos cooperativos de la lectura**

A partir de esas definiciones, Eco (1978) describe los pasos cooperativos básicos que un lector realiza para comprender e interpretar un texto, y que en cada caso particular adquirirá un relieve diferente conforme a las estrategias que su autor haya planeado. Antes de ser leído, el texto se presenta como una manifestación lineal; en su superficie textual, aparece como una cadena más o menos indiferenciada de palabras, y es sobre esa cadena que el lector activará una serie de pasos e instrumentará diferentes códigos en el trabajo de su lectura.

La primera actividad consiste, pues, en definir las circunstancias de enunciación del texto; es la primera relación que el lector establece entre esa manifestación lineal y las circunstancias posibles en que el texto fue enunciado: qué intenciones pudo haber tenido quien escribió el texto, quién es su autor, cuál sería el lector típico de textos de esa clase, cuáles los rasgos más llamativos de su materialidad, etc. La primera gran hipótesis consiste, entonces, en anticipar quién, para qué y para quién, cómo, etc. escribió ese

texto quien lo hizo. Esto resulta un buen aporte para la didáctica de la lectura: los lectores necesitan aprender a interpretar señales en el texto que le permitan construir una imagen lo más adecuada posible, aunque por cierto nunca definitiva, de todo aquello que rodeó la producción de un texto; ello permitirá sin dudas anticipar la tarea de lectura y tomar las previsiones en cada caso sobre el esfuerzo que le será requerido por el texto.

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

A partir de esas primeras grandes actividades anticipatorias, el lector emprenderá el arduo trabajo de actualizar las estructuras discursivas que el texto ofrece comenzando con la aplicación de una serie de códigos y subcódigos, devenidos de su conocimiento sobre el mundo en general y/o sobre el lenguaje en particular presente en sus enciclopedias personales disponibles. Comienza entonces el trabajo de “llenado” significativo de los blancos o “huecos” que el texto ofrece. Sin ánimo de exhaustividad y a los solos fines ilustrativos, mencionaremos algunas de esas estrategias de-

codificadoras que el lector activa en cada texto y que en cada caso particular podrán complejizarse o no conforme a la estrategia productiva de su autor.

1. La primera<sup>2</sup> gran actividad es, sin dudas, de naturaleza lingüística: el lector recurre al sistema léxico que tiene disponible en forma de diccionario y localiza propiedades semánticas básicas de las palabras, expresiones y relaciones que el texto manifiesta o expresa. Ésta es la etapa básica de decodificación que todo lector realiza conforme a sus códigos léxico (diccionario) y gramatical de referencia: decodifica palabras, frases y oraciones completas. El desconocimiento del significado de alguna palabra o expresión en el plano textual, así como de las relaciones semánticas entre ellas, será un obstáculo importante en la tarea de cooperación lectora y que el lector de alguna u otra manera deberá esforzarse por salvar buscando en un diccionario convencional, preguntando a un lector especializado, infiriendo a partir de palabras cercanas, etc. Esta es una buena señal para quienes acompañan procesos de lectura en estudiantes noveles: asegurarse de buenos procedimientos para que el diccionario que requiere el texto esté completo o disponible: los glosarios, las búsquedas compartidas, las explicaciones de términos técnicos, etc. ayudan en buena medida a esta tarea.

2. Otra actividad de naturaleza lingüística y cognitiva, la segunda siguiendo la enumeración iniciada, refiere a la actualización de las redes de coherencia que el texto establece. El lector desambigua

---

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

ciertas expresiones (pronombres, conectores, sinónimos, etc.) y establece conexiones de significado entre las distintas partes de un texto a partir de señales más o menos explícitas de cohesión. Además, establece redes de significado entre distintos fragmentos de un texto (que se comparan entre sí, que expresan causas o efectos unos de otros, que asientan condiciones necesarias de algo expresado, etc.) y restablecen la coherencia con la cual aquel ha sido concebido. Actualizar estas señales no resulta muchas veces un trabajo simple (que se deriva del significado léxico de ciertos conectores o expresiones: entonces, luego, no obstante, etc.), sino que requiere comprender conexiones más profundas entre fragmentos o porciones mayores de un texto. Los lectores inexpertos necesitan muchas veces ayuda específica para hacer consciente y reflexivo el trabajo en torno a las conexiones semánticas medulares de un texto (qué ocurrió antes y qué después, qué es causa y qué efecto de qué, qué se infiere de qué, qué se opone a qué, qué es condición para que ocurra qué, etc.); ello suele constituir muchas veces la posibilidad de ingresar a órdenes más complejos de la significación de un texto.

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

y anticipar que está al frente de un tipo de narración, mientras que en los otros de una proclama o de un contrato comercial.

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

4. Siguiendo con la idea de Eco de la lectura como “completamiento de los espacios en blanco” del texto y del esfuerzo interpretativo que ello implica, las inferencias constituyen sin dudas

el motor del movimiento cooperativo del lector; una inferencia representa ese movimiento cognitivo que pone un significado allí donde este no está, ya sea por simple omisión o porque puede ser deducido. Las inferencias no constituyen un tipo de decodificación lingüística (como los diccionarios o los sistemas de cohesión gramaticales) ni referencias a ciertas convenciones de los géneros discursivos y su praxis; representan una sofisticada y demandante actividad intelectual, según la cual el lector repone algo que no está dicho en razón de la natural economía discursiva de los textos, que apela a toda la enciclopedia y estrategias de razonamiento disponibles. Algunas inferencias pueden ser resueltas por el conocimiento de ciertos cuadros comunes de conocimiento compartido; si, por ejemplo, un lector lee en un periódico que “hubo un asalto en un supermercado” podrá reponer más o menos rápidamente lo que el texto no dice (qué es un supermercado y qué es un asalto) tomando como referencia la propia información experiencial (cómo son los supermercados, para qué los usa la gente, de qué y cómo se componen, etc., así como qué es un asalto, qué formas puede tener, etc.) sin necesidad quizás de búsquedas suplementarias. Un cuadro es, precisamente, una estructura de datos que sirve para representar una situación estereotipada de la vida real.

Ahora bien, lo común puede resultar una suposición del autor como parte de su estrategia discursiva, pero no ser tal para todos los lectores; por ejemplo, si el texto alude a universos discursivos específicos con expresiones como “técnica”, “mercado” o “tipo textual”, quizás estas resulten cuadros comunes para algunos lectores iniciados en ciertas disciplinas pero no para quienes todavía no lo son. Quienes están iniciados en el conocimiento de un campo discursivo específico y de sus cuadros comunes típicos, les profe-

sores especializadas por ejemplo, deberían velar para asegurarse de que lo común efectivamente así lo sea y evitar presuposiciones al respecto. Al igual que las convenciones propias del género discursivo que aludíamos más arriba, los cuadros comunes (nociones y teorías de base) de una disciplina son llaves de acceso sustantivas a la interpretación de un texto; explicitar esas nociones una por una (y no suponerlas) es una tarea valiosa con la que los lectores especializados pueden acompañar a los no especializados.

5. Hay otro tipo de inferencias que no están basadas en conocimientos comunes sino en cuadros intertextuales; el lector completa algunos blancos textuales mediante relaciones entre lo que está leyendo y otros textos u otros tipos de textos, análogos o no. Las enciclopedias de lectura son claves para establecer relaciones entre los textos que se leen y los ya leídos: entre distintas obras del mismo autor, del mismo género, de la misma época o campo temático-discursivo, de distintas épocas, campos, temas y referencias. Estas relaciones son múltiples y se configuran en todas las direcciones: en torno al contenido, las convenciones discursivas, las formas, etc. También, resultan una pieza clave para quienes acompañan tareas de lectura con intérpretes noveles: advertir estas relaciones, hacerlas explícitas o visitar los textos aludidos constituyen buenas estrategias para que los lectores especializados puedan cooperar con los recién iniciados. Reparar algún desconocimiento de estos en torno a algún texto citado, referenciado o aludido en otro texto, constituye un impulso más que significativo para cooperar con su interpretación.

6. Otro tipo de codificación, en orden a los movimientos cooperativos que toda lectura implica, es la ideológica: los lectores, aún

sin proponérselo, proyectan en su lectura el propio sistema de valores y/o visiones de mundo de su propia cultura o de la cultura de pertenencia común; en tal sentido, ninguna lectura es inocente en tanto se lee siempre de acuerdo a un código cultural de referencia según el cual, el altruismo o la solidaridad, por ejemplo, podrían resultar valores positivos, o la mentira y la corrupción, negativos. Los textos movilizan universos ideológicos que no siempre son o están explícitos, que se hacen visibles a partir muchas veces de señales tácitas o difusas, y cuya interpretación impulsa o define muchas veces el movimiento cooperativo de quien lee. La interpretación de esas señales, la emergencia de estas configuraciones o la discusión sobre las múltiples formas en que los universos ideológicos pueden emerger en los textos, constituyen algunos de los aportes principales que los lectores especializados en un campo pueden efectivizar para acompañar a quienes se inician en él. Y no nos referimos solo a los valores que organizan el universo de referencia como valores positivos o negativos, sino a ciertas referencias teórico/ideológicas que configuran la matriz de muchos textos: estructuralismo, sociologismo, espiritualismo, marxismo, entre muchas otros “ismos”, definen perspectivas teóricas y marcos de referencia que, advertidos por el lector, orientan la interpretación de los significados particulares de un texto. Muchas veces, son los lectores especializadas o expertos quienes mejor pueden acompañar la interpretación de estos órdenes englobantes de significado.

7. Diccionarios, enciclopedias personales, relaciones internas (con lo dicho en otra parte del texto) o externas (con otros géneros, otros textos, otros universos de ideas, etc.) se activan necesariamente en el trabajo cooperativo que el lector emprende y conforman la matriz que permite construir el/los significado/s de un

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

## **Un ejercicio interpretativo de las estrategias de lectura**

A continuación, proponemos el siguiente ejercicio: a partir de un texto de uso común en los circuitos académicos (un aula de los primeros años de una carrera universitaria) intentamos interpretar no “lo que dice el texto”, sino cuál es el movimiento de lectura o el paso cooperativo que requiere de su lector modelizado en cada instancia. Sistematizar ese trabajo cooperativo permitirá a un profesor diseñar estrategias didácticas y actividades de lectura para

proponer a sus estudiantes y colaborar así en su formación como lectores de ese tipo de textos.

Esta suerte de radiografía del proceso cooperativo de lectura permitirá a un lector especializado ayudar a otro lector no especializado, un estudiante, para que pueda actuar de manera análoga a ese lector hipotético supuesto por el texto. Constituye, por ello, una herramienta de trabajo que permite comprender cómo un lector, en este caso un lector previsto por el texto, activa relaciones, enciclopedias, códigos y un conjunto de conocimientos variados en su trabajo cooperativo con el texto.

Proponemos, entonces, la lectura de fragmentos<sup>3</sup> del texto “Neoestructuralismo y paradigmas de política económica” de Osvaldo Néstor Feinstein<sup>4</sup> cuya circulación es común en los primeros ciclos de las carreras de Economía de la UNC. En la columna de la izquierda, presentamos el texto tal como su autor lo escribió y en la de la derecha interpretamos cuál estrategia de lectura estaría supuesta en el lector modelizado por este texto.

---

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

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

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



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

lector pueda contar con los enfoques en su totalidad y pueda apreciar sus semejanzas y diferencias en pro de la elaboración de políticas apropiadas.

Aun cuando el autor explicita que es una presentación sintética, el lector quedará alertado de que se trata de una *exposición teórica* diversificada (no es la narración de un caso, sino varias teorías condensadas) y advierte qué tipo de lectura le será requerida (atenciosa, razonada, concienzuda, etc.).

2) El lector hipotetizará sin dudas una posible estructura para la presentación de cada paradigma que parece ser continua: el *diagnóstico* de cada paradigma, la *estrategia* (el paradigma en sí) y el *marco teórico y sociopolítico* de cada uno. Anticipará que estos tres elementos organizarán u ordenarán la lectura cuando avance en el desarrollo de cada paradigma; hipotetizará también que sobre cada

paradigma económico se realizará un diagnóstico, se definirá en qué consiste la estrategia propia del paradigma en sí y se ofrecerá un marco teórico y político para completar la comprensión. Para confirmar su hipótesis, recorrerá rápidamente el texto para ver si tales elementos (diagnóstico, estrategia y marcos) están explícitos en él (a manera de subtítulos, por ejemplo).

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

4) Posiblemente, el lector relea cuáles serán esos *paradigmas* que va a tratar el texto en detalle para tener una idea inicial de conjunto y activar alguna idea previa en relación con ellos: *monetarismo*, *keynesianismo*, *economía de la oferta* y *estructuralismo*.

También, advertirá que hacia el final se presenta un análisis en conjunto sobre la *estanflación* e intentará activar algún conocimiento primario en torno a tal noción; en caso de no contar con esa información o que ella sea poco precisa, es posible que intente, por ejemplo, asociarlo con alguna expresión conocida (inflación, deflación, etc.).

6) El lector advertirá seguramente que además de los cuatro paradigmas mencionados cerrará con un último *enfoque* (el neoestructuralismo) y es posible que se pregunte por qué dice que el último es un *enfoque* y no otro

	<p><i>paradigma</i>; hipotetizará quizás que enfoque y paradigma son términos análogos y que, de no serlo, el autor precisará la distinción.</p> <p>7) Después de estos movimientos en torno a la <i>Introducción</i>, comenzará a leer el texto, avanzando paso a paso y sin saltar nada.</p>
<p><b>2-Función y necesidad de paradigmas en la elaboración de políticas económicas</b></p> <p><i>Los paradigmas de política económica (PPE) consisten en repertorios de orientaciones básicas que focalizan la atención en un conjunto limitado de variables independientes (instrumentos de política económica y variables exógenas) y variables dependientes (objetivos de política económica). El paradigma aporta una perspectiva y es como una lente a través de la cual se percibe la realidad. Así, un monetarista concentra sus esfuerzos en el análisis de la oferta monetaria y de las “imperfecciones” del mercado; un keynesianista en el nivel de demanda efectiva; un ofertista en los impuestos que restan motivaciones de ahorro, la inversión y el trabajo; un estructuralista en las rigideces institucionales.</i></p>	<p>El lector leerá detenidamente el 1° párrafo</p> <p>Advertirá que hay una <i>definición técnica</i> de “paradigma” y decidirá leerla con atención puesto que identificará que su comprensión es clave y asegurará buena parte de la comprensión del tema central (los paradigmas de política económica).</p> <p>También identificará una <i>comparación</i> (“es como una lente”) a la cual prestará especial atención por considerarla un complemento de la definición.</p>

La *definición* y la *comparación*, resultarán las llaves de entrada al texto para comprender la noción principal (*paradigma*), y el lector debería advertir que en el éxito de ese inicio descansa buena parte de la suerte de la comprensión de todo o buena parte de lo que sigue. Por ello, leerá con atención (quizás relea también) los ejemplos de *lentes* de cada paradigma (qué mira cada uno) e intentará comprender la especificidad de cada uno según lo que mira. Para ayudarse en esa tarea es posible que anote al margen del texto algún esquema simple que le permita mantener las relaciones leídas: monetarista / oferta monetaria; keynesianismo / demanda; ofertismo / impuestos; estructuralismo / institucionalidad.

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

El lector leerá detenidamente el 2° párrafo

Advertirá que el sentido de este párrafo consiste en comprender *para qué sirven los paradigmas*. Prestará especial atención también a este párrafo que cree complementario del anterior: qué son y para qué sirven los paradigmas de política económica.

Hay una expresión que posiblemente considere de especial importancia tanto para comprenderla plenamente como para mantenerla disponible (y remarcarla, si es necesario): (los paradigmas) “*reducen la complejidad de lo real a un conjunto muy limitado de aspectos*”. Es posible que al costado del texto anote también “¿*Para qué sirven los paradigmas?*”

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

El lector leerá detenidamente el 3° párrafo

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

Se detendrá probablemente en las características de un diagnóstico (intencionado, implica una selección, etc.); posiblemente las remarque en el texto mismo o las destaque al costado.

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

Leerá con detenimiento la cita indirecta de Hume (“no es posible derivar el deber ser del ser”) y pondrá especial atención en ella:

efectivamente, su experiencia lectora le indicará que las citas suelen tener una función clave en los textos académicos o científicos y que los autores generalmente las eligen especialmente para cifrar un significado central: en este caso, infiere que el autor la seleccionó para reforzar la idea previa de que el diagnóstico y la estrategia no se relacionan naturalmente, y reforzar el alerta anterior de no vincular unívocamente ambos términos o conceptos.

Leerá posiblemente con detenimiento la frase “es necesario que se introduzcan premisas valorativas” e inferirá que el “aspecto valorativo” es lo que impide la relación natural entre el diagnóstico y estrategia. Intentará con probabilidad conservar (al margen, por ejemplo con algún esquema simple) la relación entre *diagnóstico*, *estrategia* y *valoración*. El alerta tiene un significado más completo: entre un diagnóstico y una estrategia económica hay un elemento subjetivo, una valoración (no es una relación exacta ni mecánica).

<p><i>Algunos autores han creído necesario que dichas valoraciones sean explicitadas por quienes formulan las recomendaciones. Pero es cuestionable la viabilidad de esta tarea. Lo importante es que se perciba con claridad que toda recomendación de política económica implica determinado (s) juicio (s) de valor, y como corolario, que al cambiar los juicios de valor pueden (aunque no necesariamente) cambiar las recomendaciones. La explicitación de estos juicios de valor podrá hacerse más eficazmente por los críticos de las posiciones que por sus defensores.</i></p>	<p>El lector leerá detenidamente el 4° párrafo</p> <p>Buscará una frase potente del párrafo que le permita comprenderlo, y la hallará probablemente en la que inicia con “Lo importante es que se perciba con claridad que...” La leerá con detenimiento en tanto hay una prevención explícita del propio autor sobre lo que está planteando que refuerza sus propias alertas, y que remarca completa y se integra con la comprensión del párrafo anterior: entre diagnóstico y estrategia hay algo relativo al valor (juicio de valor, una valoración) que impide que se relacionen mecánicamente.</p> <p>Es posible que decida resaltar esta frase y/o registrar al margen del texto con algunos signos las expresiones “política económica / juicios de valor / relatividad”.</p>
<p><i>En resumen, todo paradigma selecciona un conjunto de variables en las cuales centra la atención. Considera algunas de éstas como independiente y otras como dependientes. Y esta selección generalmente se</i></p>	<p>El lector leerá detenidamente el 5° párrafo</p> <p>Advertirá que el autor plantea un resumen de lo antes dicho y prestará especial atención ya que puede favorecer la comprensión de</p>

*encuentra asociada a una visión del sistema. Una visión del modo en que funciona el sistema (un modelo de diagnóstico) y del núcleo de políticas y orientaciones básicas (estrategia). El diagnóstico proporcionará insumos clave para la estrategia; a su vez la estrategia condiciona el tipo de diagnóstico que se lleva a cabo (“diagnóstico intencionado”). El cuadro siguiente sintetiza la discusión:*

lo que venía leyendo (destaca la expresión “en resumen”).

Advertirá que además de los dos términos ya mencionados (“diagnóstico y estrategia”), hay otras dos expresiones que aparecen por primera vez: “variables independientes y dependientes” y “sistema”. Estas parecen caracterizar o estructurar los paradigmas.

También, agregará otro elemento a la relación diagnóstico/estrategia: no solo dependen de elementos valorativos, sino que son relaciones de doble sentido: uno condiciona al otro y viceversa.

Establecerá algún esquema provisorio que vincule las expresiones: “paradigma, diagnóstico, estrategia, variables dependiente y variables independiente”, y que le permita conservar esas relaciones y tenerlas a mano para proseguir con la lectura.

<p><b>Cuadro 1. Componentes de los paradigmas de política económica</b></p> <hr/> <p>Nivel analítico: -Variables independientes:</p> <p style="padding-left: 40px;">Exógenas Instrumentos</p> <p>-Variables dependientes:</p> <p style="padding-left: 40px;">Intermedias Objetivas</p> <p>Nivel sintético: -diagnóstico -estrategia</p> <hr/>	<p>El lector leerá detenidamente el cuadro 1</p> <p>Evaluará si el esquema ayuda a organizar los elementos anteriores de otra manera y decidirá si detenerse en el cuadro o seguir con la lectura.</p>
<p><i>Hay pues una visión del funcionamiento del sistema que corresponde tanto a un conjunto de variables como de relaciones que vinculan dichas variables entre sí. O sea que estas relaciones analíticas guardan correspondencia con una visión sintética del modo de funcionamiento del sistema (por ejemplo, con el sistema de precios como un sistema de equilibrio, o con la oferta monetaria como una variable exógena).</i></p>	<p>El lector leerá detenidamente el 6° párrafo.</p> <p>Advertirá seguramente que la expresión <i>pues</i> anticipa alguna conclusión de algo planteado anteriormente y leerá con atención lo que continúa. Confirmará su hipótesis interpretativa previa: un sistema depende de variables (no es fijo). Prestará especial atención a la expresión <i>o sea</i> esperando una paráfrasis clarificadora: “estas relaciones analíticas” (relaciones que vinculan variables) ofrecen una</p>



	<p>visión sintética del sistema. Prestará especial interés a la frase <i>por ejemplo</i> e intentará clarificar la relación sistema de precios = equilibrio y oferta monetaria = variable exógena.</p> <p>Leerá detenidamente la relación entre los términos <i>sistema</i>, <i>variables</i>, <i>relaciones</i>, volverá sobre el cuadro anterior e intentará establecer relaciones significativas entre el párrafo y el cuadro 1.</p>
<p><i>Por cierto estas visiones están apoyadas en razonamientos económicos. Sin embargo, cabe observar que en algunos casos este apoyo es ilusorio y que en rigor la teoría invocada a veces incluso aporta argumentos en sentido contrario de los que se pretenden fundamentar. Este será uno de los aspectos que el presente trabajo intentará demostrar.</i></p>	<p>El lector leerá detenidamente el 7º párrafo</p> <p>Evaluará si conviene detenerse en él o pasar al siguiente ya que es una especie de expansión o comentario del anterior para tomar una decisión: pasar al siguiente o detenerse en él porque retoma el concepto central: <i>paradigma</i>. La expresión <i>por cierto</i> le da la pauta del tono confirmatorio que tiene respecto de lo anterior; la expresión <i>sin embargo</i> lo alerta de una posible oposición. La frase refuerza el alerta: pensar el razonamiento</p>

	<p>económico (diagnóstico–paradigma) como exacto o natural. El metatexto (...<i>este trabajo intentará demostrar</i>) constituye un punto significativo de uno de los objetivos centrales que el autor imprimió a su escrito: la complejidad de las relaciones entre ciertas visiones simplificadas de la economía y los razonamientos económicos y la posibilidad de que ambas se contradigan.</p>
<p><i>Los paradigmas constituyen marcos orientadores que dirigen la atención de modo selectivo. Y es precisamente en esta selectividad donde radica la fuerza y la debilidad de los paradigmas; la fuerza, porque simplifica la complejidad de lo real, suministrando un repertorio de preguntas y de pautas a seguir en su respuesta (por ejemplo preguntas acerca de la asignación de recursos y respuestas en términos del modo de funcionamiento del mercado); la debilidad, porque en algunas situaciones determinadas las preguntas que el paradigma sugiere pueden ser irrelevantes y lo mismo puede ocurrir con el tipo de respuesta hacia el cual se orienta el PPE; en estos últimos</i></p>	<p>El lector leerá detenidamente el 8° párrafo</p> <p>Identificará una nueva definición de <i>paradigma</i> y le prestará especial atención para avanzar en la comprensión de lo que es un paradigma económico y sus características: son marcos orientadores y selectivos (lo liga con la idea de <i>lentes</i> anunciada previamente. De esa selectividad se deducen otras dos características: la fuerza y la debilidad posibles; su</p>

<p><i>casos lo que queda en el umbral puede ser más importante que el campo de atención iluminado por el paradigma.</i></p>	<p><i>fuerza = simplifica la realidad y genera respuestas; su debilidad = puede generar respuestas irrelevantes.</i></p> <p>La caracterización se va complejizando (diagnóstico, paradigma, variables, valoración, fortaleza, debilidad, etc.) La resaltará de alguna manera y/o la transcribirá al costado (paradigma / fuerza + debilidad)</p>
<p><i>Las secciones siguientes de este trabajo presentarán un conjunto de paradigmas. En las experiencias de política económica se presentan casos en los cuales resultaría difícil identificar el paradigma dominante. Las políticas requieren a veces compromisos entre grupos sociales y el resultado puede ser un híbrido de filiación paradigmática cuestionable. Sin embargo, hay casos en que la hegemonía de un paradigma es nítida (lo cual está asociado con la conformación del bloque en el poder); además, con frecuencia en la discusión sobre política económica se encuentran grupos que se adhieren prácticamente sin reservas a alguno de los paradigmas por presentar. Por</i></p>	<p>El lector leerá detenidamente el 9° párrafo</p> <p>Advertirá seguramente y a partir del metatexto (“las secciones siguientes de este trabajo...”) cómo seguirá el texto desarrollando un conjunto de paradigmas de determinada manera (sintética) y con un objetivo (identificar potencialidades y limitaciones).</p> <p>Rescatará un nuevo alerta explicitado por el autor: la</p>

*ello parece conveniente realizar una presentación sintética de los mismos con el fin de posibilitar su aprehensión global y tratando de identificar sus potencialidades y sus limitaciones. No se pretenderá realizar una evaluación de los resultados de la aplicación de estos paradigmas, tarea que excede los límites de este artículo.*

dificultad para identificar dominancias. Ello establece una nueva caracterización de los paradigmas que agrega a las anteriores: *nítidos o híbridos*.

Intentará establecer un esquema integrador que vincule los conceptos desarrollados al momento, sus relaciones y las características planteadas: paradigma, diagnóstico, valoración, variables dependientes/independientes, fuerza/debilidad, nítidos/híbridos.

Hacia el final, el metatexto (“parece conveniente realizar una presentación sintética...con el fin de...No se pretenderá...”) le permitirá advertir y anticipar lo que vendrá (una síntesis, no una evaluación de resultados) así como hipotetizar algunas previsiones sobre el tipo de lectura que se le requerirá: concentrada, conceptual, pero no “excedida en sus alcances”.

## Conclusiones

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

- Identificar informaciones anticipatorias acerca de lo que se va a leer seguidamente.
- Reconocer alguna recurrencia (o no) en la presentación de los temas expuestos para ordenar el movimiento de lectura.
- Inferir las modalidades de lectura que el autor ha previsto para el texto (lectura concienzuda y detenida, o de colecta de información, o bien relajada y de disfrute) y, en consecuencia, prepararse para leer de una manera y no de otra.
- Advertir algunos segmentos discursivos claves (como las definiciones, las comparaciones, los resúmenes, las conclusiones, los títulos y subtítulos, etc.) y tomar decisiones al respecto, ya sea leerlas con detenimiento, releerlas, resaltarlas, etc.
- Buscar *segmentos potentes* (frases, palabras, etc.) que concentran buena parte del sentido del texto o que, al menos, le aseguran la comprensión provisoria de lo que está leyendo.

- Advertir las intenciones comunicativas particulares que habría tenido el autor en cada tramo (exponer el diagnóstico de algo, por ejemplo, para comenzar a discurrir sobre un tema) y tomar las decisiones necesarias al respecto (leer con detenimiento el segmento, inferir qué se continúa, etc.).

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

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

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

sus límites temáticos, no esperar ni buscar algo que no está desarrollado, etc.

- Realizar *esquemas provisionales* (cuadros, gráficos, etc.) o *resaltar* frases en el margen del mismo texto, o en otro espacio, que le sirvan de soporte o ayuda para seguir leyendo; estos esquemas o marcas permitirán volver sobre ellos cuando sea necesario, ser comparados con información nueva que el texto agrega, etc.

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Proponer esquemas vacíos para que los lectores los completen mientras recuperan y organizan en ellos lo

leído, y para que posteriormente compartan esas producciones entre ellos.

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

- Proponer a los lectores la escritura parafraseada de algunos tramos del texto, intentando con otras palabras mantener y/o reconstruir el significado de ese segmento para compartir posteriormente esas producciones con los otros lectores-escritores.

Esas y otras tantas actividades permiten pensar en algunas directrices de la tarea de enseñar a leer a otros. No habría que suponer que los lectores menos experimentados leen de igual manera o realizan las mismas actividades interpretativas que los lectores más especializados. Cuando los profesores piensan cómo leen y en lo que hacen cuando leen ellos mismos, es decir cuando “radiografían” sus propios procesos de lectura, pueden pensar en actividades y modos de lectura orientadores para otros lectores que no son ellos, para otros lectores menos experimentados, e idear actividades de lectura y acompañarles.

Pensar qué estrategias particulares demanda la interpretación de textos específicos a los lectores que esos mismos textos mode-

lizan, ayuda a pensar buenas maneras de leer y buenas actividades de lectura para todes les lectores.

Al menos en el inicio de un trabajo compartido y hasta tanto les lectores noveles sean autónomos en su trabajo, conviene la presencia activa de un lector experimentado que proponga actividades para la lectura de los textos que les propone en sus compendios o materias propuestos; actividades para hacer antes, durante o después de leer el texto, como algunas de las que se presentaron más arriba u otras tantas que pudiese imaginar. Muchas de esas tareas implican compartir el trabajo con otros, rompiendo por algunos momentos la soledad o el aislamiento con que suelen leerse los textos escritos en ámbitos escolares o académicos. De igual manera, implica *hablar de lo que se lee* y romper ciertas tradiciones en las que les lectores leen fuera de las clases y en soledad; implica compartir lo que los textos *dicen* con lo que les lectores *dicen de ellos*. Implica darle la voz a los textos y a sus lectores o, al menos, compartirla frecuentemente.

No hay demasiadas posibilidades de formar mejores lectores solo con dar a leer mucho, si no se comparte lo que leemos muchas veces con otros; si no ofrecemos pistas sobre cómo leer ni dejamos hablar a les lectores sobre lo que leen y cómo lo hacen. No hay muchas formas de aprender cómo un lector experto lee, si este no muestra lo que hace ni cómo lo hace; esto es una buena invitación para que otros intenten leer y hacer lo propio.

## Bibliografía general consultada

- Giménez, G.; Luque, D. & Orellana, M. (Comps.) Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias, y voces. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/875>
- Alvarado M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE.
- Benvegnú, M. A. & Espinoza A. M. (2012). “Alcances y dificultades de las tutorías en la universidad” en *Espacios de Docencia*. Buenos Aires: UNLu.
- Brunetti, P.; Stancato, C. & Subtil C. (2002). *Lectores y Prácticas. Maneras de leer de los ingresantes universitarios*. Ferreyra Eitor. Buenos Aires: FCE.
- Carlino, P. (2005). Leer y escribir en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: FCE.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.
- Edelstein, G. & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: FCE.
- Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Buenos Aires: UNGS.
- Feldman D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: FCE.
- Giménez, G. (2005). *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Córdoba: Universitas.

- Giménez G. (2011). Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad. En F. Ortega (Comp.) Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Giménez, G. (2014). La lectura de textos académicos como problema en G. Giménez, D. Luque & M. Orellana (Comps.) *Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias, y voces*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Giménez, G. (2014). La lectura y escritura de textos en las prácticas universitarias. Más reflexiones en torno a un viejo problema. En G. Giménez, D. Luque & M. Orellana (Comp.) *Leer y Escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias, y voces*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nogueira, S. (2013). “Sentidos de ‘integración’ de la lectura en la universidad: de la comprensión y producción de textos a la organización de equipos docentes” en A. Abadi et al. *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. Buenos Aires: UNGS.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Robledo, B. H. (2013). Reflexiones sobre textos en contextos violentos en Abadi A. et al. *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. Buenos Aires: UNGS.



# “¿Qué clase de texto es este?”: variaciones sobre el contexto en un cuerpo de docente

Los mares que he navegado  
tienen la misma particularidad:  
las casas solo se pueden ver en perspectiva.

Florencia López *La perspectiva de los peces*

**Diego R. Gogna**



**DIEGO R. GOGNA**

Profesor en Filosofía, Maestrando en Antropología, Investigador en Educación tanto en el ámbito público (SeCyT-UNC) como en el de gestión privada (CUP-INNOVA). Es docente en el Colegio Universitario de Periodismo (CUP) y en el Instituto Secundario “Monseñor de Andrea”. Ha llevado adelante variadas capacitaciones para docentes de nivel secundario y superior.

CE: [diegogna@gmail.com](mailto:diegogna@gmail.com)

### Palabras clave

Texto  
Cientificidad  
Formación docente  
Subjetivación  
Estado

## Resumen

Cuando investigamos, básicamente nos hacemos preguntas y devenimos pregunta hecha *a* y hacedora *de* otros/as. Una de las preguntas alrededor de las que giraba la investigación del Equipo Jóvenes y Discursos en el bienio 2018-2019 fue acerca de los modos en que los textos académicos de formación y de pasaje eran producidos, enseñados, aprendidos y/o aprehendidos. Parafraseando a Heidegger (2010), intentábamos el esfuerzo de *ver a través* de la misma pregunta, aquello que cada vez que parecía evidente de suyo se volvía a hacer de un *modo otro*, deconstruyendo el horizonte de comprensión (Dussel, 1995) de los fenómenos que iban apareciendo de camino.

La pregunta que aquí me hago es cómo volvemos poco transparentes los mecanismos por los cuales la cientificidad queda difuminada, o cuanto menos supuesta, en prácticas pedagógicas cuya construcción habilita títulos fundados en las Ciencias Sociales y Humanas, por lo cual nos parecía pertinente transparentar esta aparente contradicción, objetivarla de algún modo, en vistas a que los sujetos principales de la indagación del Equipo fueron estudiantes de la Escuela de Cs. De la Educación (UNC).



¿Qué lugar ocupa la cientificidad con que las Ciencias Sociales y Humanas pretenden construir su propio estatuto y justificar la su relevancia socio-política, en estos saberes y sentires no siempre transparentados? Y cuando la ciencia social en cuestión es la Educación, que entiendo como lugar privilegiado por el que el Estado permea los procesos de subjetivación, ¿no merece la pena ser revisado en pos de alguna vigilancia epistemológica reflexiva?

## Tejido en el cuerpo

Quizás por el modo indeleble en que se me grabó aquella intrincada pregunta de Heidegger (2010) al comienzo de *Ser y Tiempo*, se deriven remota –pero no inconexamente– las tres preguntas cuyas modulaciones son la excusa para esta exploración. Pero me permito antes de enunciar las preguntas, una breve elucidación de cierta idea del preguntar.

Martín Heidegger afirmó que en filosofía había que volver a hacerse una vez más la pregunta que interroga por el ser. No es eso lo que vamos a desarrollar, no (pero no digo *no-de-ningún-modo*). Lo que me quedó de esa invitación es la costumbre, el mandato podría incluso decir, de volver a preguntar una y otra vez por *eso que hacemos*, y que de algún modo viene a instituir esto otro que solemos llamar *lo que somos*. Creo que es en el contexto de esto que *somos/hacemos* que podemos hacernos (o que al menos yo me hago y me hacen) esas preguntas. Aquí habría, además, una trampa. Cuando utilizo el enunciado *preguntas que me hacen*, pienso en dos posibilidades para su intelección: me hacen, pues otros/as (estudiantes, colegas) me realizan una pregunta; pero también en el sentido de que esas preguntas hechas por otros/as me instituyen como interlocutor, como alguien que es considerado con la idoneidad para responderlas.

Pero –y esto lo vimos a lo largo de muchos intercambios en el marco de nuestras investigaciones–, también podría ocurrir que las preguntas me indicaran lo contrario: me *hicieran* en tanto muestran la no idoneidad, *el usted no entiende*, *el usted no forma parte* y, en definitiva, *usted no es*. Y esto implica muchas veces para los/as estudiantes experimentar dolores e incomodidades que se inscri-

ben en las biografías con efectos sobre los cuales era necesario preguntarse. Así, por ejemplo, se fue tejiendo la última pregunta sobre la que navega este capítulo. Es decir, el interrogante me instituye, *me hace* en la medida en que me invita a formar parte de una comunidad de diálogo. En este caso, una cierta, aunque no siempre determinable comunidad epistémica, o como decía recién, me incluye, constriñe, modifica, poda, embellece, excluye, etc.

Cuando investigamos, básicamente nos hacemos preguntas... y devenimos pregunta hecha *a* y hacedora *de* otros/as. Una de las preguntas alrededor de las que giraba la investigación del Equipo Jóvenes y Discursos en el bienio 2018-2019 fue la pregunta por los tipos de textos, y más concretamente por los modos en que los textos académicos de formación y de pasaje eran producidos, enseñados, aprendidos y/o aprehendidos. Es decir, volviendo a parafrasear a Heidegger, intentábamos el esfuerzo de hacer que un hecho sea preguntado, *de ver a través de* la misma pregunta aquello que cada vez que parecía evidente de suyo, incluidas las preguntas con las que preguntábamos, se volvieran a hacer, de otro modo, abriendo el horizonte de comprensión (Dussel, 1995) de los fenómenos que iban apareciendo de camino.

Imaginemos ahora por un momento lo que ocurre con el juego de billar. Alguien dirige una fuerza hacia una bola a través de una especie de lanza de madera. Esta acción produce que la bola avance hacia cierta dirección. Según una serie de imponderables (variables en general estudiadas por la física en este caso) como la fuerza aplicada, la gravedad, el peso y material de bola, la rugosidad del fieltro de la mesa de juego, o incluso alguna posible inclinación de la mesa, esa bola tiende a impactar en otras tantas bolas

produciendo cuanto menos dos fenómenos: imprimir a su vez movimientos nuevos en diversas direcciones al resto de las bolas y el cambio de dirección de la bola impulsada inicialmente. Este símil es el que se me aparece cuando pienso en el preguntar, sobre todo cuando es practicado con esa intención de transparentar las condiciones en que surge la pregunta inicial y todo lo que pone a su vez en movimiento, y que podríamos caracterizar como dinámica propia del preguntar con alguna pretensión de científicidad.

Dicho lo anterior, debo aclarar cuáles son algunas condiciones de posibilidad de este texto, y por lo mismo, de las preguntas en las que se quiere mover. Hubo alguna vez en el interior del equipo de investigación una pregunta por un texto que habíamos escrito con otros/as colegas. Esa pregunta fue, más o menos literalmente, la que escribí en el título: “¿qué clase de texto es este?”

Claro que, dado el contexto de trabajo (preguntábamos por todo tipo de textos, sus definiciones, usos, clasificaciones...), esta pregunta no era en ningún modo banal, tanto que disparó a su vez un interrogante por el efecto de la pregunta en los *cuerpos* y los modos de *afectarnos*.

Esta pregunta dio a su vez origen a una línea de indagación que en un principio denominamos *blanda* y que buscaba inscribir variables que, de tanto mirar en el campo, se transparentaban y, al mismo tiempo, “no se dejaban categorizar fácilmente” (Becker, 2016). También ocurrió que las categorías habituales no parecían una opción que *liberara* al fenómeno de ciertos lugares comunes ya indagados y a esta línea la llamamos provisoriamente *saberes* y *sentires*.

Así, la *línea blanda* nos permitió experimentar en dos sentidos: por un lado, dejar que las preguntas nos vayan llevando por distintas derivas, lo que incluía tensionar también los modos posibles de la escritura y correr algunos límites incluso para su circulación en la academia. Y por el otro, trabajar con más libertad la pregunta central de este capítulo, que, de nuevo, la acotamos y luego *empujó* como en el billar, nuevas cuestiones. Esa pregunta eje indagaba sobre la institución de un sujeto a partir de los cruces entre las posibilidades y las carencias, producto de múltiples interacciones, apropiaciones y derivas en el sistema educativo en la provincia de Córdoba, en articulación con las prácticas de los/las estudiantes de Ciencias de la Educación. Podemos pensar aquí desde el concepto de *educabilidad* que propone Feroso Estébanez:

Lo individual no puede separarse del contexto histórico en que de hecho, puede actualizarse, pues el hombre concreto está en medio de las coordenadas de tiempo y de espacio, rodeado por una cultura específica en el seno de la cual cada hombre ha de realizarse por la captación y vivencia de los valores predominantes en el momento y lugar que le condicionan (Feroso, 1985, p.236).

A su vez, con Feroso, pero también con otros autores como Dogan y Pahre (1993), entiendo que hoy la idea de complejidad deviene una herramienta clave para pensar el fenómeno humano, siempre social y siempre individual. De ahí la idea de que los seres humanos habitamos una encrucijada insoslayable (Castoriadis, 2001, p.93), que en ciencias sociales podemos nombrar como *interdisciplinariedad* o *transdisciplinariedad*. Y, más aún, que es en el diálogo interdisciplinario como podemos producir un conocimiento válido (aunque quizás siempre provisional) sobre los suje-

tos y sus interacciones, siendo la educación, o quizá propiamente el sistema educativo, el *locus* subjetivante más abarcativo, al menos en años biológicos, con el que el Estado configura, habilitando u obliterando, las biografías de los/as ciudadanos/as en relación con ejercicio pleno de los Derechos Humanos.

En este sentido, la habilitación del título docente en disciplinas sociales (y claramente entiendo así la docencia) implica el dominio pedagógico, por un lado, y el de las disciplinas propiamente dichas, por el otro. Es decir, la primera pregunta que podemos hacer gira en torno a la cualidad interdisciplinaria y compleja de la propia profesión docente en general, pero de la docencia en Ciencias Sociales y Humanas en particular. Y cómo esa complejidad se traduciría en la enseñanza, en dos sentidos al menos: la enseñanza en los centros de formación docente y en las aulas de nivel medio. De allí se derivaría otra pregunta menos general o más contextual en todo caso: dónde se enseñan las disciplinas sociales en la provincia de Córdoba. Esta pregunta indaga sobre las condiciones de acceso a la formación docente en relación con las políticas públicas de la provincia de Córdoba y, puntualmente, se vincula con la distribución de la inversión en Educación en el sector público y en el sector privado, de nuevo, tanto para el nivel secundario como para el nivel superior.

La tercera pregunta (que de algún modo fue la primera pues motivó las anteriores) tiene que ver algunas representaciones sobre la educación pública de gestión estatal y la de gestión privada, y cómo estas representaciones modulan trayectorias biográficas con un impacto performativo tal que reproduce las habilitaciones u obliteraciones en los/as educandos/as. A su vez, aparece aquí tam-

bién la tensión de nuestro contexto entre las casas de formación de la jurisdicción Provincial y la Universidad Nacional de Córdoba, como otra condición para preguntarse de modo situado.

En relación con la dimensión metodológica, que desde una apuesta etnográfica es a su vez ya producción teórica (Guber, 2011), las preguntas sobre las que reflexiono surgen de la interpretación y puesta en relación de trabajos de campo propios bajo la modalidad de observación participante y entrevistas en profundidad en aulas de nivel medio y superior en el marco de la Maestría en Antropología (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba), de trabajos etnográficos en educación de nivel secundario, así como de la lectura en clave etnográfica de entrevistas realizadas a docentes de nivel superior para el proyecto “Jóvenes y Discursos: Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación”, bienio 2018-2019 ya mencionado.

### **Primera pregunta: sobre la posible condición transdisciplinaria de la docencia en general y de la docencia en ciencias sociales y humanas en particular**

A lo largo de mi trayectoria en el trabajo con jóvenes y adolescentes (tanto en la educación informal como en instituciones educativas formales, habiendo cursado mi profesorado mientras trabajaba en un cargo de preceptor y luego ya como docente) he tenido oportunidad de ir escuchando voces de tantos colegas para quienes los cambios en los contextos culturales y los modos vinculares de las nuevas generaciones ponían en entredicho su propia noción de autoridad y como consecuencia hacían (y hacen) menos feliz para ellas/os su ejercicio profesional con la concomitante pérdida del

vínculo pedagógico. También he puesto algunos de mis espacios curriculares en muchas oportunidades al servicio de la formación de los futuros/as docentes en el período de residencia (espacio curricular llamado Práctica Docente IV) y, desde la mirada etnográfica, he podido observar cómo ciertos sentidos y representaciones eran reproducidos en/por las y los futuros/as docentes. También he tenido la responsabilidad de actuar como evaluador de tesis en reiteradas ocasiones, lo que me ha permitido seguir de cerca los procesos de aprendizaje y producción de conocimiento, escuchando allí también los desafíos que enfrentan las y los colegas incluso en el nivel superior, en particular en la formación técnico-profesional de periodistas y de docentes.

En los últimos años me encuentro desempeñándome como investigador, en dos equipos: Jóvenes y Discursos (Escuela de Ciencias de la Educación-CIFFyH-UNC) y CUPINNOVA (Colegio Universitario de Periodismo). En ambos he podido escuchar las voces de colegas docentes auscultar los sentidos de las prácticas profesionales y descubrir cómo esos sentidos devienen efectivamente prácticas que afectan muchas veces la propia vivencia de la profesión en lo que refiere a sus ideas sobre autoridad y liderazgo docente, y dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje en los/as estudiantes de los distintos niveles.

Siguiendo la investigación de campo en escuelas cordobesas llevada a cabo por Giacobbe (2016), coincido en que “los importantes cambios económicos, políticos y culturales que se registraron en las últimas décadas en el mundo occidental han sido acompañados por profundas transformaciones sociales. Estas mutaciones, que pusieron en crisis la idea moderna de racionalidad, trajeron

aparejada una decadencia de instituciones fundamentales –familia, escuela, iglesia– que en la actualidad parecen encontrarse debilitadas y se muestran quizás ineficaces a la hora de regular y orientar la conducta de los individuos y las prácticas de interacción y, por lo mismo,

En el ámbito de la educación formal se manifiesta como una problemática importante la transformación de los sentidos en torno a la autoridad, a tal punto que los acontecimientos ocurridos a diario parecen indicar que las instituciones educativas ya no están en condiciones de garantizarles a los educadores ese mínimo de autoridad que, en otros tiempos, les correspondía por la posición que ocupaban (Giacobbe, 2016, p. 2)

Buscar respuestas a los modos cómo experimentan los/as docente y las instituciones escolares (fuera de alineación con el resto de los procesos socioculturales en los que inevitablemente se inscriben) es una condición muy importante para el cumplimiento de los objetivos vigentes en las Políticas Educativas en Córdoba.

La antropología social tiene en claro que el desconocimiento del otro nos lleva a verlo como un posible enemigo, como alguien a quien temer (Bestard & Contreras, 1987). Un modo de construir la relación con *ese otro desconocido* es lo que aquí llamamos la *exotización*. El otro es considerado como *raro*, como *ajeno*, y por lo mismo, pasible de ser categorizado no desde sus coordenadas existenciales, sino desde las más propias (Dussel, 1995). De este modo, me pregunto si las múltiples relaciones en que nos hallamos imbricados los/as docentes no nos han *exotizado* y en qué medida nosotros/as producimos, como agentes de la cultura, esos procesos de exotización. En consecuencia, si la multidireccionalidad en que esto se

diera, no es el mayor desafío a atender en orden a proponer(nos) un camino de imaginar nuestro ser/hacer para el siglo XXI, apoyados en el marco de las Políticas Educativas de la Provincia de Córdoba y las leyes que las sustentan (LEN N° 26.206 y Ley Provincial de Educación N° 9.870).

En el mismo sentido, considero que las prioridades pedagógicas con las que trabajó la Provincia de Córdoba hasta febrero de 2020 (SPIyCE- Ministerio de Educación) hacían una invitación conceptualmente y útil para atender los cometidos de la profesión docente en los contextos actuales. Muy poderosa me parece la idea de “devolverle al/a estudiante la confianza en que puede” (Prioridades Pedagógicas SPIyCE, material actualmente borrado de la web). Confiar en cada estudiante y hacer visible esa confianza para que pueda, exige entonces un trabajo, ciertamente arduo pero fructífero, de cada docente sobre sí mismo/a: la tarea de volverse confiable. Es esta una especial exigencia de lucidez respecto de que tanto los sujetos destinatarios de nuestra práctica profesional como docentes son y somos subjetivados/as en una sociedad plagada de incertidumbres y encrucijadas. Esta lucidez, presente pero a menudo sistematizada, que he observado en estudios de casos durante los trabajos de campo, se vuelve axial como punto de partida para la reconstrucción de la autoridad pedagógica en el marco de las interacciones áulicas, en particular en contextos de complejidad.

El trabajo *sobre sí* sería condición importante para ejercer una docencia desde el lugar de la confianza brindada, pero más profundamente desde el lugar de la confiabilidad para que quienes deben interactuar con nosotros/as experimenten ese intercambio como significativo para sus construcciones biográficas. La tarea de com-

partir con otros/as la capacidad y la habilidad para la creación de sentido requiere también, entonces, un fuerte trabajo para estar lo más al tanto posible de las creaciones culturales de la humanidad. En nuestro caso, no solo de los contenidos disciplinares específicos para los que nos habilita nuestra titulación, sino y principalmente, las herramientas pedagógicas, didácticas, epistemológicas e incluso legales que atañen a la profesión docente, así como la exigencia ética de una apertura a la formación permanente que incluya la curiosidad sistemática por el contexto tecnológico y axiológico (sistemas morales y de creencias) de las nuevas generaciones.

Particularmente me preocupan los/as más jóvenes, que necesitan poder elegir entre múltiples trayectorias vitales, o incluso cambiar de rumbo, con conocimientos válidos y fuertes que les permitan dar razones de su propia existencia. Y aquí hablamos de conocimiento y no de información. De este modo, sostenemos que hoy los/as docentes tenemos un lugar justo en esa encrucijada. Habitar y trabajar desde esa intersección implica preguntar y responder desde la complejidad. Para eso situamos la docencia en el marco de las disciplinas sociales y humanas desde la transdisciplinariedad, pues esa complejidad no es otra cosa que la condición de posibilidad para educar en y desde la pluralidad de cada sujeto humano. Y por eso proponemos pensarnos, para imaginar la educación en el siglo XXI, a partir de problematizaciones en las que se da nuestra práctica docente y formación académica: la filosofía, la psicología y la antropología sociocultural.

# Sobre la inversión en educación como condición de posibilidad de subjetivación de los/as futuros/as profesionales docentes: el Estado y la Iglesia en Córdoba

Quiero comenzar esta sección invitando a observar un cuadro:

## Alumnos por sexo, según departamento

Departamento	Total general	Mujeres	Varones
Total Córdoba	329.729	165.419	164.310
Calamuchita	6.262	3.111	3.151
Capital	128.935	64.257	64.678
Colón	24.723	12.454	12.269
Cruz del Eje	6.322	3.217	3.105
General Roca	3.202	1.619	1.511
General San Martín	12.781	6.309	6.472
Ischilín	3.582	1.792	1.790
Juárez Celman	6.220	3.055	3.165
Marcos Juárez	8.454	4.083	4.371
Mínas	496	248	248
Pocho	401	198	203
Pte. Roque Saenz Peña	3.462	1.721	1.741
Punilla	18.828	9.402	9.420
Río Cuarto	23.143	11.659	11.484
Río Primero	5.559	2.876	2.683
Río Seco	1.575	825	750
Río Segundo	10.559	5.226	5.333
San Alberto	3.919	1.954	1.965
San Javier	6.396	3.305	3.091
San Justo	19.829	10.138	9.691
Santa María	11.409	5.702	5.707
Sobremonte	465	253	212
Tercero Arriba	10.199	5.245	4.954
Totoral	1.862	941	921
Tulumba	1.144	228	586
Unión	10.002	5.199	4.803

*Sector estatal*  
*Totales generales 2018*

**197.750**

TOTAL DE ALUMNOS

**94.548**  
MUJERES

**103.202**  
VARONES

*Sector privado*  
*Totales generales 2018*

**131.979**

TOTAL DE ALUMNOS

**70.871**  
MUJERES

**61.108**  
VARONES



En esta tabla podemos observar que en el universo de estudiantes de nivel medio en la provincia de Córdoba hay una diferencia de 65.771 entre quienes asisten a colegios de gestión estatal (el número mayor) y quienes estudian en colegios de gestión privada (el número menor). También podemos dividir por departamentos o por género (binario en este caso) tal como nos presenta la información el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. A su vez, en el mismo informe, leemos que el 47% de los/as estudiantes secundarios asisten a establecimientos de gestión privada y el 53% a instituciones de gestión estatal, lo cual indica que 6/10 son atendidos/as por la gestión estatal y 4/10 por la gestión privada. Es decir, en la provincia de Córdoba, casi la mitad de los/as estudiantes provienen de colegios de gestión privada.

A partir de unas primeras aproximaciones a un aula bajo la modalidad de observación participante, podemos suponer que lo que se aprende en una institución educativa en general, pero en el nivel superior en particular, son una serie de habilidades y estrategias que se desarrollan para llegar a esa meta ulterior (el título profesional habilitante), y que a su vez configuran la identidad del estudiante en tanto estudiante.

Identidad en movimiento que, a su vez, está preparada/condicionada por las historias de los sujetos y sus proyecciones de futuro: la noción de estudiante es posible de ser pensada como una categoría transicional en el sujeto. A su vez, la identidad del estudiante también está afectada por fenómenos estructurales más amplios: la propia institución elegida para obtener las capacidades requeridas y el título, así como el marco de la situación geográfica y socio-histórica de dicho establecimiento, allí los/as estudiantes desarrollan múltiples actividades además de los aprendizajes disciplinares.

Silvia Servetto (2014) sostiene que en la provincia de Córdoba la Iglesia Católica es un actor no solo religioso sino, y sobre todo, un actor político fundamental a la hora de disputar el campo de la educación. Esto tiene que ver con la historia de la ciudad y de la constitución del Estado provincial, atravesados por los procesos de independencia de las colonias españolas, las disputas por la función del Estado en el marco de la Ilustración, del peronismo en los años 50, los golpes militares y el retorno a la democracia en 1983.

Nos interesa esta aproximación pues nos permite indagar cómo las interacciones áulicas en instituciones de formación profesional de gestión privada que tengan relación con la Iglesia católica en Córdoba Capital son un elemento estructural insoslayable a la hora de pensar la red en la que se entraman las subjetividades de los futuros profesionales y porque esta realidad sea internalizada al modo de *habitus* en los sujetos. La dimensión histórica, además, colabora con el reconocimiento de la conformación (condicionante pero no determinante) del *habitus* y tiene que ver con las relaciones personales que, a su vez permiten contactos y el trazado de trayectorias de relevancia social, en la lucha por los espacios en el campo y los modos de reproducción de prácticas configuradoras de los grupos sociales, que en este caso es la escena profesional cordobesa.

Asimismo, a Iglesia en Córdoba, a la par que los colegios, sostiene un gran número de instituciones de formación profesional, sobre todo de formación docente, ya sean laicas (Instituto Católico del Profesorado), dependientes de las congregaciones o del Arzobispado directamente, como el caso del Seminario Mayor que otorga títulos terciarios y universitarios. En Córdoba también es posible observar la presencia de la Universidad Católica, tradicionalmente

en manos de los jesuitas, que en general ofrece títulos de grado y de posgrado en distintas carreras.

Como se lee en el título del presente capítulo, estas no son más que variaciones sobre el contexto en el que nos preguntamos por el *cuero docente*, alternando sin solución de continuidad, deslizándonos permanentemente entre lo individual y lo social o colectivo. En Córdoba la presencia de la Iglesia podría estar disputando el campo de la educación superior con la Universidad Nacional de Córdoba (por ahora no lo afirmo de modo contundente) y entonces se hace necesario cerrar este segmento leyendo en clave de pregunta la siguiente afirmación de Victoria Gessaghi:

La tradición pública y gratuita que caracterizó al sistema educativo argentino, particularmente al universitario, así como la imposibilidad que enfrentaron ciertos sectores de consolidar la separación de trayectos formativos –unos para la mayoría de la población y otros para las élites– derivaron en la no correspondencia entre determinada carrera educativa y el acceso a las posiciones de privilegio (Gessaghi, 2016, p. 16).

### **Ideas sobre lo juvenil: la pregunta sobre algunos “saberes y sentires” que construyen la subjetividad de los/as estudiantes desde lugares no siempre eruditos, en el nivel superior**

La categoría *estudiante* con la que trabajamos para nuestra investigación aún está en desarrollo, pero al menos podemos advertir que la noción de *estudiante* y la de *juventud*, o *joven*, se encuentran muy cerca, sobre todo en los contextos investigados. Digo casi pues, de nuevo, nos circunscribimos al campo que se configura geográfica-

mente en Córdoba Capital y a sujetos en interacción entre el barrio de Nueva Córdoba y la Ciudad Universitaria, que son espacios colindantes. Esta mención, a su vez no es gratuita, pues la pregunta que hicimos al final de la sección anterior en palabras de Gessaghi, encuentra aquí más espacio para realizarse: la ciudad Universitaria es el espacio de la universidad pública y el barrio de Nueva Córdoba alberga un importante número de Universidades, Colegios Universitarios e Institutos de gestión privada, configurando el espacio de *lo privado*.

Entramos ahora a la deriva final de este capítulo, en la que voy a vincular la noción de *joven* con Estado y, para ello, recorro a la delimitación censal. Para el censo provincial del año 2008, el segmento joven de la población se ubica entre los 14 y los 29 años. Según los últimos censos, la ciudad de Córdoba no solo tiene un alto porcentaje de habitantes en esa franja de edad, sino que además corresponde a lo que los/as demógrafos/as llaman una *ciudad feminizada*. Es decir, demográficamente Córdoba es una ciudad con muchos/as jóvenes y muchas mujeres. Este dato abre la puerta a pensar varias cuestiones, y la primera de ellas es que *lo joven* -igual que antes lo dijimos de la ciudad al mencionar el espacio geográfico-, no es algo homogéneo.

Digo lo anterior, pues un punto de clivaje para acercarnos a la intelección de la producción de ciertos prejuicios sobre quiénes son los/as estudiantes en la mirada de los/as docentes, podría vincularse con la relación *educación pública vs. educación privada*, pero elijo focalizar en lo que quiero preguntar en esta sección: cómo esa mirada podría ocultar una construcción de *sentido común* que llamo *seudo erudito* y que, fundado en el prestigio de la academia,

opera sobre los sujetos estudiantes. Vale aclarar que los prejuicios, en mi caso, no implican necesariamente una valoración negativa, más bien los entiendo como parte del *habitus*: son anticipaciones de sentido que definen incluso tomas de decisión (Bourdieu, 2007). La cuestión de la elección de la unidad académica comporta una toma de decisión inmediata y que involucra de modo inmediato, pero también a futuro, los procesos de identificación de los sujetos que por un tiempo estarán “sujetados” (Foucault, 2008) aunque también protegidos bajo la etiqueta social de “estudiante”. En esta última sección pondremos el foco en algunas de nuestras entrevistas a docentes de nivel superior, hablando sobre la escritura de Trabajos Finales de Grado de Licenciatura en la Escuela de Ciencias de la Educación (sector público) y de la Licenciatura en Periodismo (sector privado).

Veamos la siguiente afirmación de una docente, en su mirada sobre estudiantes desde el lugar de miembro de tribunal evaluador de TFG: “Hay alumnos *de escuelas buenas* (sic) que pueden sostenerse en un trayecto personal. *Pero hay alumnos, que son la mayoría, que necesitan cuidado y acompañamiento*”. Elegí mirar con curiosidad el fragmento en el cual afirma “que son la mayoría...”. No tenemos forma –pues no le volvimos a preguntar al momento de escribir este texto– de saber si esta docente tenía efectivamente un número para sostener no solo la afirmación, sino las acciones derivadas, que son una preocupación que le lleva a ver lo que “debe” hacerse en consecuencia: “necesitan cuidado y acompañamiento”. O sea, no ponemos aquí en entredicho la genuina preocupación de la docente en ayudar al mejor desempeño académico de estudiantes en esta instancia de pasaje. Lo que nos preguntamos es acerca de la posibilidad de que en una unidad académica que otorga títulos

profesionales con aval científico, algunas prácticas no devengan tan obviamente científicas.

Ya Bourdieu se hizo estas preguntas en *Homo Academicus* y constató que muchas veces hay prácticas que no se realizan con una “transparencia epistemológica perfecta o con una lucidez teórica completa” (Bourdieu, 2012, p.17). Imaginemos por un momento que el entrevistado fuera un personaje con las posibilidades de tomar decisiones de gestión: ¿cómo dividiría a unos/as estudiantes de otros/as? ¿Los/as dividiría? ¿Qué acompañamiento les dedicaría?: recursos, programas, docentes, seminarios... Por otra parte, no haría falta que tuviera en sus manos cuestiones institucionales: bastaría con que ese criterio fuera el que funcionara para sus prácticas educativas habituales. O sea, al preguntarnos por *el dato*, lo que queremos poner a la luz es la pregunta sobre cómo lo erudito, es decir, el saber técnico científico en ocasiones tiene derivas no propiamente técnicas o científicas. Una salvedad: no estamos postulando aquí que el número sea la ciencia. También creemos que la elección por el hiperempirismo le posibilita a algunos/as agentes “anularse como sujeto comprometido en el campo, para resurgir... con la irreprochable apariencia del sujeto objetivo, trascendente” (Bourdieu, 2012, p. 17). Lejos de ello, recurrimos aquí a la pregunta por los datos solo para poner en tensión el hecho de que muchas veces cierta apariencia de cientificismo podría estar ocultando otros debates. A saber, en la misma frase que venimos trabajando, uno podría preguntarse si tal afirmación sobre *quiénes son la mayoría* no esconde una mirada sobre qué debe la universidad pública, o para quiénes es, lo que podría estarse sosteniendo sobre afirmaciones seudoeruditas o más bien de sentido común, pero en el campo de las ciencias (Becker, 2016).



Casi como en espejo, y poniéndola en relación con el mismo marco conceptual bourdieuano, tomo una afirmación de un docente de un tribunal evaluador, pero en el ámbito de una universidad privada: “...no saben escribir, y eso que vienen de colegios buenos, no deberían llegar escribiendo así a esta instancia. Yo la hubiera bochado” (en referencia al Trabajo Final de Grado). Aquí la cuestión del espejo no fue casual, al menos en la elección de la frase. Por contraposición, la suposición es que todos/as los/as estudiantes de universidades privadas vienen de *colegios buenos*, y en el tejido de sentidos eso podría significar dos cosas: o vienen de colegios privados, o vienen de colegios públicos a los que accede la élite. Es decir, no habría lugar para pensar en estudiantes de colegios públicos *no buenos* ni en estudiantes no pertenecientes a determinadas clases sociales. Sin embargo, en el mismo campo de indagación, he recogido varias entrevistas en las cuales no pocos/as estudiantes se referenciaban como pertenecientes a clases o barrios cuyos habitantes fueran lo que se supone el target habitual de estas instituciones. Y no solo eso, sino que en repetidas ocasiones pude escuchar relatos de incomodidad e incluso de sufrimiento derivados de estas representaciones de los/as docentes sobre quiénes son los/as estudiantes.

De nuevo, aparecen aquí las que he llamado *afirmaciones pseudoeruditas* mediando de modo eficiente en las interacciones entre docentes y estudiantes, construyendo *sentido común* propio del campo estudiado. La insistencia en la pregunta aquí encuentra su excusa en cómo volvemos poco transparentes, como hemos mencionado, los mecanismos por los cuales la científicidad queda difuminada, o cuanto menos supuesta, en prácticas pedagógicas cuya construcción habilita de todos modos títulos fundados en esas

disciplinas científicas. Y en lo que no preocupaba como equipo de investigación, nos parecía pertinente transparentar esta aparente contradicción, objetivarla de algún modo, en vistas a que los sujetos principales de la indagación del equipo Jóvenes y discursos era la Escuela de Ciencias de la Educación.

Ahora bien, este sentido común, ¿juega un papel en las decisiones pedagógicas cotidianas, o en el hecho de aprobar un proyecto de TFG o una tesis? ¿O en las marcaciones, inscripciones o afectaciones en las biografías de los sujetos que son destinatarios de las prácticas docentes en el nivel superior? ¿Qué lugar ocupa la cientificidad con que las Ciencias Sociales y Humanas pretenden construir su propio estatuto y justificar la su relevancia socio-política, en este sentido común no siempre transparentado? Y cuando la ciencia social en cuestión es la Educación, que como dijimos, es un lugar privilegiado por el que el Estado permea los procesos de subjetivación, ¿no merece la pena ser revisado en pos de alguna vigilancia epistemológica reflexiva?

### **(In)Conclusión: qué clase de texto es este**

No vamos a responder categóricamente. Y eso por la dinámica que nos guio al comienzo: seguir empujando preguntas y ver en qué direcciones nos llevan. Pero sí puedo *narrar* qué clase de texto es, a través del cómo se hizo. Así, este texto es un texto a la deriva. Nació de una trayectoria de indagaciones individuales y en equipo. Así fue formulada la pregunta que lo empujó a existir, incluso una de mis preguntas surgió como experimento de un trabajo en conjunto con el colega docente Ezequiel Busso y la colega especialista en ciencias del lenguaje Miriam Villa. Con Gloria Borioli seguimos conversando



aún hoy sobre el estatuto político de estos *textos blandos* que queremos proponer y poner a dialogar en la academia. En el marco de ese desafío, la mayor parte de este capítulo, pero en versión mucho más breve y provisoria, fue leída en 2019 en las X Jornadas Interdisciplinarias de Ciencias Sociales Humanas en la Universidad Nacional de Córdoba. De hecho, el título de la Jornada empujó la primera pregunta hacia la formulación que aquí figura. Pero la última cuestión, como se dijo, constituye para mí un motor permanente de estas y ulteriores reflexiones.

Y para el último párrafo, dejé el por qué fue hecho con una imprevista narrativa. Y es que viene a cuento (valga la redundancia) no solo por aquella pregunta “Qué clase de texto...” sino de una dificultad recurrente que el equipo *Jóvenes y Discursos* descubrió entre las muchas que había para la escritura de textos de formación: la inscripción de la propia experiencia en el campo a la hora de construir los/as futuros/as licenciados/as o docentes de Ciencias de la Educación sus trabajos finales de Profesorado y Licenciatura. El difícil camino de poder dejar aparecer la propia voz, sin que sea una mero encadenar de acciones, en diálogo con otros/as autores e indagaciones, pero autorizándose a decir alguna cosa, sin ocultarse hasta desaparecer en la montaña de citas. Esa inquietud, esa pregunta no me fue ajena a la hora de escribir este capítulo. Al contrario, fungió como advertencia y también como aspiración: que quien lo vea pueda encontrarse con un intento en esa búsqueda, bien para ver cómo hacerlo, bien para ver que quizá no es así como debiera hacerse. Y así devino una variación de este texto sobre este cuerpo de (un) docente.

## Referencias bibliográficas

- Bestard, J. & Contreras, J. (1987). *Bárbaros, Paganos, Salvajes y Primitivos*. España: Barcanova.
- Becker, H. (2016). *Mozart, el asesinato y lo límites del sentido común: cómo construir teoría a partir del caos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2012). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2007). *El Sentido Práctico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Castoriadis, C. (2001). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: FCE-Fondo de Cultura Económica.
- Dogan, M. & Pahre, R. (1993). *Las Nuevas Ciencias Sociales: la marginalidad creadora*. México DF: Grijalbo.
- Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*, Bogotá: Ed. Nueva América.
- Fermoso Estebanez, F. (1985). *Teoría de la educación: una interpretación antropológica*. España: Ceac-Planeta.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.
- Gessaghi, V. (2016). *La Educación de la clase alta argentina: entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Giacobbe, C. (2016). *La autoridad en el aula: Percepción de los profesores de escuelas secundarias en Córdoba (Argentina)*. Cuestiones de Sociología (15), e016. En Memoria Académica. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8178/pr.8178.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8178/pr.8178.pdf)



- Guber, R. (2011). *La Etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Heidegger, M. (2010). *El ser y el tiempo*. Buenos Aires: FCE-Fondo de Cultura Económica.
- Servetto, S. (2014). *Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba*. Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1822/Tesis%20doctoral%20%20Silvia%20Servetto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## Documentos

Ley de Educación Nacional N° 26.206

Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9.870

Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa. Área de Estadística e Información Educativa <http://multimedia.cba.gov.ar/web/Estadisticas%20de%20educacion%202018.pdf>. (nota: Las estadísticas publicadas llegan hasta el 2018 en la página consultada) [http://web2.cba.gov.ar/actual\\_web/estadisticas/censo2008/CPPO8\\_MUNICIPIOS/DESD\\_CPP08\\_001\\_Municipio\\_Cordoba\\_77.pdf](http://web2.cba.gov.ar/actual_web/estadisticas/censo2008/CPPO8_MUNICIPIOS/DESD_CPP08_001_Municipio_Cordoba_77.pdf)



Jerarquía, asimetría y diálogo.  
Discurso académico en un Instituto de  
Formación Docente

*No habrá justicia social sin justicia cognitiva global*

Boaventura de Sousa Santos

**Ana Inés Leunda**

### **ANA INÉS LEUNDA**

Profesora y Licenciada en Letras Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Doctora en Letras (UNC). Becaria Doctoral CONICET (2010-2015) y Posdoctoral CONICET (2015-2017). Miembro del Área de Investigación de la Dirección General de Educación Superior, Córdoba (2017-2021). Actualmente es profesora en distintos Institutos de Formación Docente de la ciudad de Córdoba y miembro de los equipos de investigación *Interculturalidad / Multiculturalismo* (UNC - Dir. Carolina Álvarez Ávila) y *Jóvenes y discursos* (UNC - Dir. Gloria Borioli)  
CE: anaileunda@gmail.com

## **Palabras clave**

Formación docente inicial

Interculturalidad

Información

## **Resumen**

En este trabajo busco desplegar algunas formas del discurso académico en el espacio de taller de Oralidad, Lectura y Escritura (TOLE) en un Instituto de Formación Docente de la provincia de Córdoba. La conjetura central que me guía afirma que las regulaciones jerárquicas, asimétricas y dialógicas suponen una triple zona de intersección, que permite visibilizar tensiones en torno al saber académico en circulación. Esta zona de contacto persigue delinear un punto de vista interdisciplinar para elucidar singularidades de la discursividad académica en la contingencia de múltiples des/encuentros ocurridos como parte de la dinámica cotidiana entre los años 2017 y 2018. La labor inicia el recorrido con la contextualización del taller, en el marco de los Diseños Curriculares provinciales; continúa con la resignificación de prácticas de lectura y escritura verbal registradas; hasta llegar a la incorporación del cuerpo, entendido como textualidad compleja, no necesariamente verbal, que devino parte del TOLE que buscamos empezar a analizar.





## Introducción

Pensar el discurso académico en el contexto de la formación docente resulta, en parte, inquietante: ¿desde qué lugar pensarlo?, ¿qué disputas por el sentido / poder subyacen en este tipo de comunicación?, ¿qué diálogos con la diacronía institucional estoy invitada a trazar?, ¿qué tensiones se juegan en un taller de oralidad, lectura y escritura (TOLE) en torno al saber académico? A modo de conjetura inicial, afirmo que esta discursividad evidencia rasgos heterogéneos posibles de ser reconocidos una intersección (similar al esquema de conjuntos) entre la simetría, el diálogo y la jerarquía. Entiendo esta última como un orden que dialoga con la historia de las instituciones de formación docente y con la sincronía de otras instituciones de nivel superior coexistentes (por ejemplo las Universidades, que tienen una trayectoria diferente en relación con el grado de institucionalización de la práctica de investigar y con los recursos materiales destinados a ese fin).

En pro de ir desplegando esa conjetura, diseño un recorrido contrapuntístico entre contextos / textos / prácticas vinculadas al TOLE y estudios sobre saberes científicos. Asimismo, parto de considerar que la discursividad académica en este contexto áulico particular y desde la perspectiva que intento delinear puede pensarse como parte de una pintura mayor, en la que múltiples formas coexisten y que, en este trabajo buscamos empezar a describir y diseñar. Pienso específicamente en *Círculos en el círculo* (1920) de Vasili Kandinski<sup>1</sup> como una analogía de la zona problemática que

---

1. Entre las múltiples reproducciones de la obra, puede verse en Art encyclopedia painting-planet que, además, inicia este texto.

intento recorrer, desplegar y visibilizar. En ese cuadro es posible observar la superposición de círculos, puntos, líneas con un círculo mayor que, a su vez, está atravesado por información exterior. En este mapa que empiezo a delinear, el círculo mayor daría cuenta del aula del TOLE y la intersección de los círculos amarillo, verde azulado y gris<sup>2</sup> graficaría la pequeña zona de los discursos académicos, foco de nuestro interés en este trabajo particular. En otras palabras: jerarquía, asimetría y diálogo serían algunas formas de un discurso académico heterogéneo, situado, atravesado y constituido por una zona informativa más compleja que buscaremos empezar a elucidar.

En el recorrido de este texto partiré de pensar la *jerarquía* como parte de las tensiones discursivas visibles en el contexto de los profesorados, continuaré con un despliegue hacia las nociones de *asimetría* y *diálogo*, para luego incorporar la importancia de la dimensión del *cuerpo* como condicionante de los procesos comunicativos del TOLE. Finalmente, sintetizaré los primeros pasos de esta posición interdisciplinaria singular que buscará precisar relaciones entre discursividad, información y educación en un contexto particular.

---

2. Sobre los colores, matices cromáticos, designaciones, etc. sería válido en otra labor trabajar este tema específicamente, en diálogo con Iuri Lotman sobre su lectura de “La asimetría funcional del cerebro y las capacidades representativas” de N. N. Nikoaelenko (1996) y Katya Mandoki (2013) en *El indispensable exceso de la estética*. En términos generales, sus miradas invitan a pensar la relación del color con las membranas porosas del cuerpo biológico, sensible y sensitivo que *traduce* una percepción entre ambos hemisferios del cerebro y también en relación con un contexto del que el proceso *traductor* es parte.

## Jerarquías y contextos. Algunos rasgos de la formación docente en Córdoba

La palabra *jerarquía* proviene del latín *hierarchya*, que a su vez deriva del griego *ιερός* (*ierós* – sagrado) y *ἀρχή* (*archē* – primero, al mando). La etimología resulta cercana a los usos hoy: supone una relación en términos de subordinación, de valoración superior / inferior, más / menos, etc. Implica una concentración del poder en uno de los puntos con la correspondiente mayor / menor posibilidad de toma de decisiones, se supone que *alguien* sabe más o mejor y, por lo mismo, puede indicar a otros qué, cómo hacer. Un número significativo de pensadores se ha encargado de señalar de qué maneras los vínculos jerárquicos (legibles también en los pares varón/mujer, blanco/negro, amo/esclavo, sagrado/profano, etc.) pueden historizarse y comprenderse como estrategias de organización, que nada tienen de inocentes ni naturales.<sup>3</sup>

---

3. Pensemos, por ejemplo, en Foucault ([1983] 2009) y sus enormes labores sobre la locura o la sexualidad, con el consabido desplazamiento del eje que no pregunta para conocer *los rasgos de equis objeto*. En todo caso, su perspectiva insta a indagar *qué saberes* están implicados en los *discursos* que definen/construyen representaciones/valoraciones en torno a la locura, en una época histórica singular, en la que regían ciertas “normas que permitirían recortarla como fenómeno de la desviación de una sociedad” (p. 19) y “normas de comportamiento de los individuos” (p. 20), que suponían también la construcción de *una* subjetividad como presuntamente *normal*.

4. Como es sabido, este enunciado general supone la posibilidad de indagar sobre la forma de estos vínculos en contextos singulares. Entre los disímiles estudios al respecto, cito a modo de ejemplo a Lucía Santos Lepera y su texto “Modelos en tensión...” (2017) para pensar los vínculos jerárquicos entre obispos y sacerdotes en Tucumán, Argentina. Asimismo, “Formación y función de las Fuerzas Armadas” de Conrado Hernández López (2007) ejemplifica una manera de funcionamiento jerárquico en el Ejército, el Estado y la Nación en México.

Los vínculos y saberes que funcionan acorde a *lógicas jerárquicas* generan efectos que pueden tender hacia lo unidireccional y verticalista, habilitan prácticas de obediencia y sumisión. La Iglesia y el Ejército son instituciones marcadas en gran medida por esta lógica.<sup>4</sup> La escuela, si bien cuenta con un enorme caudal de perspectivas críticas que tienden hacia la horizontalidad de los saberes, conserva discursos y prácticas legibles según esta lógica, ligada a la subordinación y el acatamiento.

Gabriel Brener (2019) remite a esta tradición decimonónica normalista, que elijo enunciar como *lógica reglada según relaciones jerárquicas*, y explicita su vigencia en el presente, por ejemplo, en la añoranza de docentes que hoy expresan la necesidad de “restaurar la autoridad” (p.16). Según él mismo explica, pareciera que la autoridad docente (en algunos lugares) es concebida más como un objeto que como una relación. En sus reflexiones sobre la formación docente, observa la actualidad como un momento de cambios en los que la autoridad del profesor debe ser rediseñada. En diálogo con él, anticipamos que el discurso académico en el curso del TOLE mencionado constituye una zona de múltiples tensiones, en la que participan imaginarios dispares en torno a la relación entre el *saber científico / académico* y el *ser docente*.

Me pregunto si la jerarquía puede tener un matiz de sentidos menos arbitrario y más contextualizado. Por ejemplo, si pensamos la formación docente como parte de un orden estatal, que regula las políticas educativas. Estados, leyes, prácticas y saberes responden también a una lógica jerárquica: aquello que tiene fuerza de ley debe ser acatado. Sin embargo, el discurso de la ley en un contexto más / menos democrático emerge como producto de múltiples

disputas. Cristaliza pujas por el sentido, presupone el desacuerdo que, una vez formalizado, ocupa un lugar de jerarquía y juega roles performativos en la sociedad, pero no es necesariamente un discurso autoritario o arbitrario. Una excepción son las leyes que emergen de un *poder de facto*, que la Argentina conoce tristemente muy bien.<sup>5</sup> Otra arista en relación con la articulación ley, política y democracia es el rol que desempeña cada uno de los gobiernos con perfiles más o menos progresistas (para usar una terminología de Boaventura de Sousa Santos, 2020) y cómo repercute efectivamente en *os direitos dos oprimidos* (para continuar con la terminología del pensador portugués).<sup>6</sup>

En relación con esto, me interesa explicitar que el discurso académico que recorre las aulas de los profesorado responde en alguna medida al orden jerárquico de las leyes de educación nacionales y provinciales, que se van redefiniendo / enmendando con los años y las políticas educativas. En las últimas décadas, posterior a la crisis de 2001, Argentina promulgó la ley 26.206 que, desde nuestra lectura, implicó una apuesta a incrementar el rol del Estado como garante de la Educación Pública. Entre otras modificaciones, la formación docente para profesorado de nivel primario e inicial, en carreras de Institutos de Educación Superior, pasa de durar dos años y medio a cuatro años. Estas instituciones, además, ya no son

---

5. Sobre las leyes que se redactaron en tiempos de la última dictadura militar, puede consultarse el repositorio “Las leyes de la dictadura y cómo afectan a la democracia”. <http://www.lasleyesdeladictadura.com.ar/>

6. Expresiones que una vez más tomo del pensador portugués ([1973] 2014) y que buscan jugar con el doble sentido del derecho en tanto ley y en tanto justicia social para quienes ocupan el margen del esquema de distribución de bienes y posibilidades neoliberal global. El libro es su tesis revisada que fue realizada en una favela de Brasil.

llamadas “no universitarias”, sino de “educación superior”, cuestión que leo como una búsqueda por lograr una legitimidad en términos de discursos académicos que las universidades ya tienen. En esta misma línea, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente que apuesta a la formación continua de los profesores y dispone de contratos, entre otras cuestiones, para que las jurisdicciones organicen sus Direcciones Generales de Educación Superior (DGES). En Córdoba, esta dirección se crea en 2008 con presupuesto provincial y nacional.

Como consecuencia de esta transformación, en la provincia se escriben Diseños Curriculares (DC) que incluyen una reflexión en torno a los modelos educativos, explicitando los rasgos que cada espacio curricular podría / debería tener. Los órdenes jerárquicos que emergen de discusiones y acuerdos no solo limitan, sino que también permiten. La escritura de un DC por jurisdicción implica la posibilidad de cierta homogeneidad, para que la formación docente en toda la provincia e incluso el país tenga zonas de contacto y articulación. Cómo viene sucediendo este proceso de homogeneización en el contexto no solo provincial, sino nacional; qué lecturas se hacen hoy de los DC en cada zona disciplinar singular, entre otras preguntas, podrán ser parte una futura discusión. Por lo pronto, elijo recordar con Brener (2019) que los tiempos de las leyes y las políticas educativas están ligados a las decisiones de los gobiernos, pero también son transgeneracionales y, a veces, una ley como la 1420, se torna (realmente) efectiva tres cuartos de siglo después<sup>7</sup>.

---

7. Recordamos sucintamente que la Ley 1420 dictaminó en el año 1884 la gratuidad y obligatoriedad de la escolarización primaria en la Argentina.

En relación con el TOLE que nos ocupa y los Diseños Curriculares que lo delinear, para la carrera de Profesor de Nivel primario, se prevé en todos los años espacios / tiempos para el trabajo con el lenguaje. Oralidad, Lectura y Escritura (taller anual, 1er. año); Lengua y su Didáctica (asignatura anual, 2do. año); Alfabetización Inicial (seminario anual, 3er. año), Literatura en el Nivel Primario (asignatura anual, 3er. año) y un Ateneo para acompañar prácticas docentes vinculadas a Lengua y Literatura (4to. año). Revisando este campo disciplinar, observo una perspectiva integrada del saber, en tanto implica un diálogo entre un año y el siguiente, no solo en conexión con la lógica de lo consecutivo, sino también en diálogo con la lógica del bucle (Morin, 2004) que permite, por ejemplo, volver sobre un tema de un año anterior, pero profundizarlo, ampliárrlo y redefinirlo en otro aspecto disciplinar. Además, se prevén vinculaciones a través de un *taller integrador*, dispositivo de mayor y explícita conexión con el eje vertebrador de la carrera dado por las Prácticas Docentes (I a IV), que se inician en primer año.

Boaventura de Sousa Santos historiza el discurso académico en “Un discurso sobre las ciencias” ([1987] 2009) y explicita la existencia de un paradigma del saber consolidado, ligado a la distancia disciplinar, la búsqueda de la especificidad, la tendencia a borrar el contexto y la dimensión ética de ese saber. En ese paradigma dominante, los saberes también encarnan una organización jerárquica: las ciencias biológicas / las ciencias sociales / las humanidades, en un orden decreciente. Según afirma Santos, este escalafón del saber es en gran medida el imperante en Occidente y genera efectos en la vida cotidiana: más laboratorios, más investigación en la misma línea epistemológica, para nuevos problemas (aquello que el sociólogo pensaba a fines de los años 80 cobra nuevos sentidos ante

la crisis de la pandemia 2020). Santos, además, ha reconocido en ese texto mencionado, pistas de un paradigma emergente que permitiría formas de “conocimiento prudente para una vida decente” (2009, p. 41). Un saber *prudente* es aquel que se sabe, por definición, limitado e incompleto y que precisa de formas alternativas de conocimientos para pensar problemas situados que afectan el *buen vivir* de los sujetos. Este saber-otro va a contramano de la idea de tiempo lineal, de progreso constante y grado de *desarrollo* de una sociedad medible en términos de ciencia y aplicación técnica.

El paradigma racionalista y occidental-centrado en el que el hombre parecía poder dominar la naturaleza podría dar lugar a un paradigma más acotado, que no deseche la ciencia occidental, pero que se abra a formas alternativas de pensarla y articularla con las necesidades de los sujetos. Santos rescata como parte de un paradigma científico emergente los postulados del físico y químico Ilya Prigogine, quien estudia el caos en los compuestos de naturaleza y demuestra el lugar del azar como productor de nuevos órdenes y sistemas.

Sin pensar que los Diseños Curriculares sean propuestas que planteen la teoría del caos, sí podemos reconocer que apostar a la Práctica Docente como espacio disciplinar central y como productor de conocimientos es ya, desde mi lectura, una perspectiva interesante que dialoga con el estudio del lenguaje como zona heterogénea y compleja. En esa línea de lectura, el DC podría leerse como una disputa con la jerarquía de saberes que explicita Santos. Además, según se indica en la Introducción de los DC, la escritura de los mismos (la ley, podríamos decir) nace de los diálogos con las tradiciones que los institutos ya traían (cuando las carreras dura-

ban 2 años y medio) y se abre a posibles resignificaciones. Es decir, aspira a ser una norma, una regla, una pauta, un mapa de conocimientos y lineamientos de trabajo que surge de encuentros y discusiones y se proyecta a futuro, también con una invitación a hacer habitable esa letra escrita, a la posible crítica y a la innovación. Puede leerse en la introducción:

Este proceso implica una apuesta y un compromiso con una gestión democrática de cambio, revisión y actualización permanente del Diseño Curricular (...). Se espera que las instituciones formadoras participen del proceso de desarrollo curricular como aquella instancia que concretiza la transformación en una revisión permanente de las prácticas de formación (2008-2018, p. 9).

De esta manera, a lo largo de todo el apartado, *la lógica jerárquica del saber académico* evidenció matices dispares e incluso paradójicos, sobre todo en relación con la palabra que tiene alguna forma de ley, reglamentación o pauta de trabajo / conducta. Así, rozando la contradicción, considero que desde un lugar de *superioridad* se puede disponer una multiplicidad de prácticas promotoras de *horizontalidad* (gobiernos que tienden a ampliar derechos educativos, diseños curriculares que invitan al diálogo y la discusión, entre otros).

En diálogo con lo antedicho, el TOLE, como lo indica su sigla es un *taller* y, por lo mismo: “Se sugiere un abordaje metodológico que promueva el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas en equipos de trabajos, vinculados al desarrollo de la acción profesional”. (DC, 2008-2010, p. 20). A partir de esta contextualización, me pregunto sobre las formas del discurso académico

en este espacio curricular durante el 2017 y 2018, en dos cursos en los que fui docente.

## **Asimetría y diálogo**

En 2017, como un primer disparador del trabajo anual, propuse partir de la lectura del cuento “El dueño del fuego” (1988) de Sylvia Iparraguirre. Como he comentado en otros trabajos (Leunda, 2020), este relato y otros de la misma autora permiten pensar el problema del lenguaje como zona de construcción de sentidos, el lugar de la ciencia como saber occidental-centrado y la vivencia de los personajes que replican la dimensión emocional – experiencial de los sujetos contextuales (extratextuales) representados en la ficción. El relato escenifica una clase de etnolingüística en la que, según considero, se ironiza sobre el multiculturalismo acrítico en nuestro país, vinculado a las formas de enseñar. Una doctora alemana, un antropólogo, un toba informante, los estudiantes y el portero son los personajes que llevan adelante la secuencia de sucesos. Paulatinamente, la conciencia creadora invierte los roles de poder y se evidencia que la ciencia que profesan los docentes no puede dar cuenta de los sentidos y sonidos de lengua habitada por el indio.

Para mi sorpresa, los lectores de dos cursos de TOLE (estudiantes que estaban iniciando el primer año de un profesorado) se identificaron con la docente alemana, que es la antagonista del cuento. Es decir, al compartir los sentidos del texto en forma oral, enunciaron estar de acuerdo con la posición de una profesora que, por ejemplo, usa “tono autoritario” (Iparraguirre, 1988, p. 5). La crítica al saber académico no fue interpretada o, al menos, esa fue la impresión que tuve luego de los aportes en el momento de la *puesta en común*.



Como mencioné en un relato de experiencia leído en 2019 (inédito), esa vivencia me llevó a realizar la eterna pregunta por los límites de la interpretación y a desear ahondar en el motivo de la presunta incompreensión. Así, con la intención de empezar a elucidar, al menos en parte, la forma de leer de los estudiantes, los invité durante los años 2017 y 2018 a realizar un cuestionario escrito, sencillo, en el que les preguntaba el sentido del relato, la descripción de personajes, el nudo o problema, etc. Sabían que era una actividad para una sistematización posterior y que podían participar o no, sin que eso afectara su acreditación en el taller. Pude recoger los aportes de 250 trabajos, de los cuales 16 demostraron haber entendido el relato, 15 enunciaron que la autora buscaba transmitir la importancia de “tolerar al diferente” y 10 expresaron la necesidad de “incluir” amablemente a los originarios en el sistema educativo: “la maestra debía ser un tanto más comprensiva hacia el aborigen” (Estudiante de Prof. de Nivel Primario, 2018). Hubo también algunas respuestas que me sorprendieron de manera particular, por ejemplo:

Para mí (la autora) lo escribió para enseñarnos que aún existen personas que llevan arraigados su cultura y les cuesta adaptarse, que no son comprendidos son mirados de forma extraños como animales, no tienen una ayuda para la adaptación de ellos para la integración a la cultura más avanzada o sea la civilización. Para mí quiso transmitir que nadie debe ser juzgado por sus raíces. (sic) (Estudiante de Prof. de Nivel Inicial, 2017).

El resto de los 205 estudiantes devolvió la fotocopia del cuento con la hoja de respuestas en blanco.

Decidí, una vez más, no apresurar la aseveración de un motivo del “resultado” de este ejercicio. Además, elegí no dar una clase

explicativa en torno al sentido del cuento. Temí que una vez escuchado mi desarrollo respondieran solo con el objetivo de cumplir con mis expectativas. La elección de no dar respuestas rápidas me permitió también revisar lecturas que me pudieran ayudar a elucidar. Releí la perspectiva de la dinámica informativa de Iuri Lotman, quien parte de pensar la existencia de ciertos espacios (una semiosfera) en la que los lenguajes circulan con temporalidades y ritmos dispares y eso facilitó observar la dimensión dialógica de la clase / taller y las formas del discurso académico, con singulares heterogeneidades.

En “Asimetría y diálogo” ([1983] 1996), Lotman propone el ejemplo de los dos hemisferios del cerebro para pensar que aquello ubicado en *un lugar otro* no es necesariamente superior ni inferior, sino que es *distinto*, lo que resulta significativo es la relación, la conexión entre ambos. Esa vinculación no está exenta de tensiones, negociaciones, pérdidas de parte del sentido y resignificaciones. A su vez, en “El sistema monolingüístico” (1993), discute con el esquema de la comunicación de Roman Jakobson, porque supone que el ruido es una interferencia o problema e implica una idealización (a través de una identificación simétrica) de emisor y receptor. Reproduce el modelo de la comunicación: emisor, texto, destinatario y lenguaje para proponer uno alternativo graficado con círculos como los conjuntos matemáticos o diagramas de Venn.

A y B son dos zonas que tienen una zona de intersección, una frontera podríamos decir, que les permite comunicarse, al mismo tiempo, ocupan lugares diferentes: entre ambos hay una parte de conexión y una parte de distancia. Paradójicamente, es lo no compartido, el vínculo asimétrico el que torna rica la comunicación,

pues si A y B fueran idénticos, no tendrían *nada que decirse* y no habría flujo de información. En otras palabras, lo que *no* compartimos con el otro es lo que torna valiosa una situación de comunicación, que nunca es directa, ni unidireccional ni transparente. A y B se pueden vincularse al emisor y receptor, a dos tipos de información dispar (como la cerebral y los hemisferios), a las tensiones que suceden en las reflexiones de alguien que se piensa a sí mismo<sup>8</sup>, etc. El esquema que parte de dos (A y B) puede ampliarse en forma reticular, incorporando múltiples espacios de conexión y distancia.

En el contexto del aula de TOLE, la falta de respuestas puede considerarse parte de la dinámica informativa con zonas informativas casi desconectadas. A su vez, me pregunto por las afirmaciones de los estudiantes que explicitan valoraciones sobre el discurso académico / científico / investigativo representado en el relato. Considero, al menos como conjetura, que al ingreso de la carrera, la ciencia es considerada por muchos como un discurso monológico, al estilo del modelo de Jakobson, con poca vinculación con el contexto y mucha fuerza de la etiqueta *docente – especialista*, como garantía de un saber (jerárquico más que dialógico) en el proceso de comunicación.

Lotman, preocupado no solo por la información, sino también por la libertad, dirá que cualquier sistema en el que el modelo sea un código solo, que se mueva en una dirección con una concepción

---

8. Sobre esta distinción entre yo y yo, Lotman (1993) propone el ejemplo del Fausto de Goethe “¡Dos almas, ¡ay!, anidan en mi pecho, y la una pugna por separarse de la otra” (Goethe, ([1808] 1968, p. 31) y, por mi parte, elijo pensar en Sor Juana en su carta Respuesta a Sor Filotea de la Cruz “Pensé que yo huía de mí misma, pero ¡miserable de mí! trájeme a mí conmigo” (p. 4, Biblioteca Virtual Cervantes [http://www.cervantesvirtual.com/portales/sor\\_juana\\_ines\\_de\\_la\\_cruz/](http://www.cervantesvirtual.com/portales/sor_juana_ines_de_la_cruz/))

de *identidad* entre de emisor y receptor, es decir, que se pretenda monológica, supone un sinnúmero de problemas: ¿qué lugar habría para la alteridad, la diferencia, la creación de nueva información?, ¿cuáles son las prácticas y concepciones que subyacen a una lengua única?

Una situación en la que la unidad mínima generadora de sentido sea no una lengua sino dos, crea toda una cadena de consecuencias. Antes que nada, la misma naturaleza del acto intelectual puede ser descrita en términos de traducción de una lengua a la otra, mientras que la realidad extralingüística, es ella misma concebida como otro tipo de lengua (Lotman, 1993, p. 18).

## **Cuando el aula gana las calles, el cuerpo empieza a hablar**

Aceptar el silencio, la diferencia y la discusión como partes de la *dinámica multilingüe del taller*, que Lotman me invitó a pensar, implicó un punto de vista para elucidar el *orden tensivo* como parte del trabajo áulico y me invitó a promover un diálogo de saberes académicos / docentes / indígenas, que el TOLE permite transitar por su estructura de taller. Propuse prácticas que vincularan lenguaje e interculturalidad, para registrarlas de manera personal (con la prosa del autor, diría Cassany ([1987] 1993), y luego escribir un relato de experiencias académicas en articulación con la cátedra de Pedagogía.

Así, por ejemplo, en 2017 con el profesorado de nivel inicial, el grupo del TOLE participó en el Contrafestejo del 11 de octubre. Fue una vivencia marcada por algunas transgresiones que, desde mi lectura, resultaron productoras de nueva información. La conme-

moración del último día antes del arribo de Colón al continente es celebrada todos los años por las calles de la ciudad. Las estudiantes debían ir anotando en sus cuadernos la vivencia. Sin embargo, en el recorrido, no las vi anotar según indicaba la consigna, además, se desordenaron y se mezclaron con los danzantes. Muchas bailaron con tal entusiasmo que costaba reconocer si eran o no parte de la organización. Por supuesto, enseñaron a esta docente otras formas de cumplir pautas, a su modo, con un lenguaje que les permitía una singular expresión. Dejaron que sus cuerpos y sus risas hablaran sin necesidad casi de verbalizar: muchas no querían que el evento terminara. Una de ellas pasó de ocupar un lugar distante y silente, a llorar primero y hablar después, en la calle conmigo y en el aula con el grupo: su tradición familiar era monolingüe quechua y sus experiencias de escolarización habían estado marcadas por la jerarquía normalista de la que habláramos en el apartado anterior.

Cuando el cuerpo entra en escena, pienso, cuando podemos hacer foco en él como parte del proceso comunicativo, a veces, como en el caso del Contrafestejo, hay nuevos sentidos que emergen, se abre la posibilidad de otras formas de decir. En articulación con distintos contrapuntos con la semiótica lotmaniana (desplegada, entre otros, por Mandoki, 2013), he estudiado la dimensión corporal de la comunicación como un desborde y apertura a nuevos sentidos, como metáfora móvil de alteridades racializadas, como tropo multiforme con una densidad diacrónica de intensa complejidad (Leunda, 2015 y 2018).

Kristie Fleckenstein (2006) me invita a ir más allá. Desplazar el sentido hacia las prácticas discursivas académicas, ligadas a la enseñanza *composicional* y pensar la dimensión material y semió-

tica, retórica y política, implicada en la escritura académica de las aulas de nivel superior. En términos generales, los textos escritos que deben producir los estudiantes (por ejemplo, los relatos de experiencia aludidos o ensayos que articulan explicaciones y argumentaciones) suelen generar mucha resistencia en el TOLE. Incluso la lectura de novelas motiva más de una queja. Ya mencioné la desatención al registro durante el Contrafestejo, aunque después sí hicieron pequeños relatos de experiencia (400 palabras aproximadamente). La reapropiación por parte de las estudiantes del discurso académico, por ejemplo, ligados al espacio curricular *Pedagogía* supone un esfuerzo singular que no es sencillo de sortear. Me pregunto si la mayor atención a la dimensión corporal en el trabajo del TOLE puede ser una estrategia válida para promover autonomías que les permitan habitar el territorio de la palabra escrita de una forma más amable y menos obligada.

En intersección con el pensamiento de Fleckenstein, considero que atender la importancia de los desplazamientos de los sentidos invita a atender una doble lógica de la comunicación áulica: la de los cuerpos que escriben textos y la de los textos que escriben cuerpos en las instituciones en las que trabajamos. Además, también en diálogo con ella, decidí incluirme en este texto como un yo que tampoco es neutro: desplazo sentidos, traduzco lenguajes, diseño formas del discurso académico dentro / fuera del aula, decido también (de manera más o menos consciente) qué lugar ocupa mi cuerpo cuando está en el curso y qué hace, a veces, cuando se mueve hacia / en / desde la calle. Me pregunto si mi *cuerpo docente* en un *lugar otro* trazó una zona de intersección comunicativa que algunas decidieron compartir. Me pregunto, también, si las lágrimas y las

danzas son una forma de atravesar ese silencio de las respuestas del cuento que aún me inquietan.

Últimos datos, para finalizar el apartado. Desde la ley 26.206, que mencionamos más arriba, existe la modalidad de educación intercultural bilingüe en Argentina. En Córdoba hay un sistema de becas para estudiantes de nivel superior que se identifican como originarios; sin embargo, me pregunto si el TOLE dialoga en alguna medida con esas leyes y políticas. Según los resultados del Plan Aprender, implementado entre 2016 y 2018 en Argentina, en la provincia de Córdoba, el 4% de los estudiantes de 6to grado “pertenece a un hogar indígena” y el 33% responde que “no sabe”. Me pregunto si hay conexión entre el silencio de las respuestas de los estudiantes de nivel superior y el de los estudiantes del último grado, cuando dicen *no saber*.

### **A modo de cierre: “círculos en el círculo” o la multiplicidad de las formas**

Pensar una pintura de Kandiski como mapa que diseña una zona del discurso académico en el contexto mayor del flujo informativo del TOLE, ha querido ser una apuesta al movimiento, a la apertura, a la escritura como territorio para preguntar (y preguntarme) por el discurso académico y la formación docente. La pequeña zona de contacto entre la lógica de la jerarquía, la de la asimetría y la del diálogo se fue constituyendo a partir de múltiples matices, explicitando que ese triángulo se conforma por tres círculos pero que, además, supone otra información a veces atendida en esta labor y a veces, no en la que los espacios sin figuras, los silencios, ocupan también un significativo lugar.



En este singular recorrido he deseado visibilizar algunas dinámicas complejas que sucedieron en un TOLE durante dos años y en dos profesorados. Quedará para tareas futuras, afinar la lente, para continuar precisando mayores matices y/o focalizar en zonas no trabajadas en esta oportunidad. Considero, finalmente, que las complejas formas del discurso académico en las instituciones educativas no son externas a los problemas de la “justicia cognitiva global”; por el contrario, son una parte constitutiva y, por lo mismo, esta escritura que aquí termina busca ser el inicio de nuevos recorridos, que se continúen en diálogos y discusiones con otras miradas y mantengan como horizonte la búsqueda de múltiples formas para democratizar del saber.



## Referencias bibliográficas

- Brener, G. (2019). Vínculos entre investigación y formación docente. Un desafío para nada secundario. En *Educación, formación e investigación*. 5 (8), 6-21. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/15942/45454575768521>
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2020). La cruel pedagogía del virus. Exposición dialógica que llevó a cabo con la participación de Pablo Gentili en el contexto de *Diálogos sobre educación. Escuela y conocimiento en tiempos de pandemia*. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/15942/45454575768521>
- De Sousa Santos, B. ([1973] 2014). *O direito dos oprimidos*. Cortez: São Paulo.
- De Sousa Santos, B. ([1987] 2009). Un discurso sobre las ciencias. En *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO y Siglo XXI.
- Fleckenstein, K. (2006). Bodysigns: A biorhetoric for change. En P. Vandenberg (Comp.) *Relations, locations, positions: Compositions Theory for Writing Teachers*. Urbana, NCTE.
- Foucault, M. ([1983] 2009). *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Goethe, W. ([1808] 1968). *Fausto*. España: Aguilar.
- Iparraguirre, S. ([1988] 1992). El dueño del fuego. En S. Iparraguirre, et. al. *en 500 años, cuentos y relatos*. Buenos Aires: Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos.



- Hernández López, C. (2007). Formación y función de las Fuerzas Armadas. En *Relaciones*, 28 (110), 11-18. <https://www.redalyc.org/toc.oa?id=137&numero=8878>
- Leunda, A. (2020). Interculturalidad, literatura y antropología. Posiciones contrahegemónicas en la escritura de S. Iparraguirre. En C. Álvarez Ávila, J. M. & C. Marchesino (Comps.) *Encrucijadas de la interculturalidad en tiempos multiculturales*. Buenos Aires: Prometeo.
- Leunda, A. (2018). Desbordes de la corporalidad. Brevísima relación de un concepto fronterizo. En S. Barei & A. Gómez Ponce (Comps.) *Lecciones sobre la cultura y las formas de la vida. Encuentro Córdoba – Tartu* (pp. 19–40). Córdoba: CEA: UNC.
- Leunda, A. (2015). Semiótica de la cultura y retórica del cuerpo: puentes disciplinares desde/sobre América Latina. En *Ad-Versus*, 12 (29), 67–90. Disponible en línea en <http://www.adversus.org/indice/nro-29/portada.htm>.
- Lotman, I. ([1983] 1996). “Asimetría y diálogo”. En D. Navarro (Ed.) *La semiosfera I*. Barcelona, Frónesis-Cátedra.
- Lotman, I. (1993) “El sistema monolingüístico”. En *Cultura y explosión*. (pp. 15–19). Barcelona: Gedisa.
- Mandoki, K. (2013). *El indispensable exceso de la estética*. Siglo XXI, México.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2008 – 2018). *Diseño curricular para el profesorado de educación inicial y para el profesorado de educación primaria*. Disponible en línea en <https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/>
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva visión.

Santos Lepera, L. (2017). Modelos en tensión: las disputas entre el obispo y los curas párrocos en torno a la centralización de la Iglesia católica en la década de 1930 (Tucumán, Argentina). En *Secuencia* N° 99, pp. 160-184. Disponible en línea en <http://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/1542>.

Sor Juana Inés de la Cruz (1691) Carta respuesta a Sor Filotea de la Cruz. Biblioteca Virtual Cervantes. [http://www.cervantesvirtual.com/portales/sor\\_juana\\_ines\\_de\\_la\\_cruz/](http://www.cervantesvirtual.com/portales/sor_juana_ines_de_la_cruz/).



Cartografía de escuelas posibles:  
escribir en la fragilidad de la vida y de la educación

**Anelice Ribetto**



**ANELICE RIBETTO**

Psicóloga graduada en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Profesora asociada de la Facultad de Formación de Profesores de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Coordina proyectos de docencia, investigación y extensión en el Departamento de Educación y en el Programa de Posgraduación en Educación- Procesos Formativos y Desigualdades Sociales. Es becaria PROCENCIA/UERJ y Joven Científica de Nuestro Estado/FAPERJ.

CE: [anelatina@gmail.com](mailto:anelatina@gmail.com)

### Palabras clave

Cartografía de escuelas

Pandemia

Experiencia

Investigación narrativa

Escuela

## Resumen<sup>1</sup>

Este ensayo tiene como deseo visibilizar algunas cuestiones emergentes del campo de la investigación de la experiencia educativa en tiempos de pandemia. Para eso, forjamos una cartografía que, de forma rizomática, enuncia fragmentos de escritura que narran el acontecimiento que emerge en el proceso mismo de su configuración. Este ejercicio fue creado por el equipo llamado *Diferencias y Alteridad en la Educación*, colectivo de fuerzas y afectos que funciona desde 2011 en la Facultad de Formación de Profesoras de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil. Las cuestiones tienen

---

1. El artículo original e inédito fue escrito en portugués. La traducción al español fue realizada por Silvina Julia Fernández.

que ver con los desafíos de componer una cartografía de escuelas en tiempos de suspensión del encuentro físico entre profesoras y estudiantes (por Covid 19), a partir de las prácticas de escritura realizadas por las integrantes del grupo que actúan en escuelas públicas. A lo largo de dos meses, produjimos textos que cartografían las posibilidades –frágiles– de decir sobre el momento presente. De esta forma, mantuvimos vivo uno de los aspectos fundantes de nuestro equipo de trabajo: escribir la propia experiencia como marca cartográfica de una escuela y, así, buscamos que el problema de investigación emerja y no constituya *algo* por fuera de esta implicación / experiencia singular / institución escolar / colectivo.

## Difícil fotografiar el silencio

Manoel de Barros

### I.

Difícil cartografiar y escribir con / en silencio. Suspenso. ¿Cómo hacerlo? La pregunta por el cómo se hace presente en contextos de pandemia que demanda a las profesoras y los estudiantes pensar y producir juntos un modo de funcionamiento que pueda diferir de aquello que ya sabemos y hacemos. La pregunta por el cómo emerge digna en tanto interpelación que contrarresta tantos qué, para qué y por qué... ¿cómo?

De un día para otro, un colectivo de quince estudiantes, profesoras y madres no podrá más producir investigación cartográfica en el campo escolar: escuelas y universidades están en tiempo de suspensión... suspendidas...<sup>2</sup>

Se impone colocar entre paréntesis el propio encuentro físico y cotidiano entre profesoras y estudiantes... Al mismo tiempo, este suspenso se sustenta como la producción de una práctica política colectiva en defensa de la vida. Vamos a casa, a seguir produciendo en / para la escuela. Otra vez, emerge la pregunta, ¿cómo? Cartografiar este desasosiego ha sido una de las actividades del colectivo *Diferencias y Alteridad en la Educación*,<sup>3</sup> de mayoría femenino y profesoras de escuela pública.

---

2. Efecto del aislamiento social como medida durante la pandemia Covid-19, decretado en marzo de 2020.

3. <https://www.facebook.com/Colectivo-Diferen%C3%A7as-y-Alteridade-en-la-Educa%C3%A7%C3%A3o-272571673092768/>

El haber cartografiado antes un *ethos* metodológico, pero también estético y político, nos permite estar atentas y disponibles a este presente tan radicalmente otro que nos tomó por asalto. Un *ethos* que posibilita transformar en analizador pistas del presente, que se anuncian balbuceantes en nuestras propias narrativas escrituras y que actúan como intercesoras para forzar al pensamiento a volverse sobre sí, pues “Las condiciones de una verdadera crítica y de una verdadera creación son las mismas: destrucción de la imagen de un pensamiento que se presupone a sí mismo, génesis del acto de pensar en el propio pensamiento” (Deleuze, 2009, p. 202-203). Simultáneamente, escribir durante la producción de este esfuerzo –del acto de *pensar en el propio pensamiento*– posibilita, desde el punto de vista metodológico, la emergencia de la problematización e interpelación al interior de las investigaciones, en nuestro caso, en el campo de la educación como territorio de disputa en el presente. Esta problematización tal vez no sea necesaria para la producción de una *temática*, cualquiera que sea, pero sí es una demanda para quien, como es nuestro caso, investiga la experiencia educativa y, así, escribe lo que pasa en ella (Larrosa, 2014, p. 16).

Para dar un contexto de este territorio en el cual producimos encuentros y cartografiamos el presente –desde una apuesta metodológica que problematiza no solo la aproximación investigativa al campo, sino los efectos de ese acercamiento corporificado en la escritura de la experiencia– es importante presentar nuestro colectivo. El colectivo *Diferencias y Alteridad en la Educación* está formado por profesoras de la universidad y de la escuela pública –educación infantil, fundamental y enseñanza media– estudiantes de graduación y posgraduación, gestores de políticas públicas del campo de la educación inclusiva, familias y estudiantes llamados personas

con deficiencias. Este colectivo se formó en 2011, en la Facultad de Formación de Profesoras de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro y, desde entonces, asume algunas cuestiones que componen nuestros mayores desafíos tornándose pistas para enunciar nuestro campo de investigación, de enseñanza y de militancia política: la educación en la diferencia. Podemos anunciar tres de estas pistas que posibilitan este ejercicio de forjar un espacio público capaz de soportar la práctica de diferir como punto en común de este plano colectivo de fuerzas.

La primera pista se refiere a nuestra defensa del rizoma como plano agenciador de conocimientos: vivimos en redes que conectan múltiples saberes y nos contraponemos a la defensa de que la universidad debe, solamente, contentarse con la producción de un conocimiento científico – aparentemente – generado afuera de estas redes. No hay afuera y adentro de estas redes, hay apenas, redes. Así, apostamos a la producción de saberes entre profesoras-alumnos-de-escuela-de-universidades-familias-gestores-de-políticas-públicas. Claro que esto demanda la negociación continua de los sentidos allí producidos, porque moviliza flujos de poderes y saberes que necesariamente no producen consenso. Producir y defender un plano rizomático de investigación demanda forjar una apuesta metodológica que soporte este movimiento que “conecta un punto cualquiera con otro punto cualquiera, cada uno de sus trazos no remite necesariamente a trazos de la misma naturaleza, el rizoma pone en juego regímenes de signos muy diferentes” (Deleuze & Guattari, 1997, p. 31). Seguir esta pista nos posibilita que, cuando alguna pregunta o problema es forjado o (co)emerge en el campo de investigación, podemos problematizar las respuestas que daríamos rápida y unilateralmente con otras producciones



discursivas y experiencias: un niño sordo puede conversar con su profesor oyente, con su mamá y un fonoaudiólogo sobre un determinado problema y considerando diferentes experiencias y discursos sobre una *misma* cuestión: nos interesa producir *un otro saber*, un saber híbrido y capaz de soportar la amalgama que proporciona el disenso y el ejercicio de la diferencia como política de vida. Afirmamos que todo conocimiento sobre el mundo tiene condición de ser colectivo y público, principalmente cuando es producido como ejercicio de un campo como el de la educación.

En esta red, como segunda pista, problematizamos la producción de la normalidad como política presente en el campo de la pedagogía, pues todavía contribuye a la exclusión y masacre de personas, que son consideradas por fuera de la norma creada como vector de padronización. Las políticas de normalización han desempeñado un papel fundamental en el control de los cuerpos y deseos de los estudiantes con quien trazamos planes en común en nuestras investigaciones; y el campo educativo ha producido un ejercicio que Carlos Skliar llamó “obsesión por el otro” y con eso ha contribuido a gerenciar lo que llamó “diferencialismo” (Skliar, 2003, p.43). El autor propone extender una frontera entre una mirada que normaliza sin cuestionar la legitimidad de la norma, y una mirada que se pregunta, que interpela, que extraña esta legitimidad que no hace nada más que producir al otro como alguien que porta una diferencia y es por ella responsable individualmente.

Me parece que habría que considerar la existencia de una frontera que separa de modo muy nítido aquellas miradas que continúan pensando que el problema está en la “anormalidad” de aquellas que hacen lo contrario, es decir, que consideran la “normalidad”

el problema. Las primeras —solo en apariencia más científicas, más académicas— siguen obsesivas por aquello que es pensado y producido como “anormal”, vigilando cada uno de los desvíos, describiendo cada detalle de lo patológico, cada vestigio de anormalidad y sospechando de toda deficiencia. Este tipo de miradas no es útil para la educación especial ni para la educación en general: lo “anormalizan” todo y a todos. Las otras miradas —tal vez menos vigilantes, pero también menos pretenciosas— tratan de invertir la lógica y el poder de la normalidad, haciendo de esto último, de lo normal, el problema en cuestión (Skliar, 2005, p. 11).

Pretendemos, en el colectivo, situarnos dentro de quien produce esta segunda mirada.

Finalmente, como tercera pista y, coherente con esta problematización de la norma en el cuerpo, ponemos también en cuestión las formas cómo las pedagogías vienen narrando al otro: a partir de un discurso medicalizado (los rótulos...) o marcadamente judicializado (el discurso del derecho como discurso solo jurídico) para afirmar, a partir del colectivo, la invención de una narrativa que revele el encuentro ético con el otro. Los discursos escriturísticos legitimados están vinculados a los campos jurídicos y médicos, así, se producen relatos que judicializan o medicalizan la vida de estas personas. Pues bien, deseamos producir otra escritura, relacionada con la “ética del encuentro”, como diría Carlos Skliar (2010), que pueda soportar la lengua de la experiencia de la relación con el otro y no solo la descripción sintomática y la puesta de condiciones que son productos de relaciones, como son, entre otras, las llamadas deficiencias.

Para eso, creamos una variedad de dispositivos que nos permiten contar el *encuentro de alteridad* que se encarna en la relación

con estas personas que fueron históricamente producidas como anormales, ya que problematizan radicalmente la congruencia de los cuerpos. ¿Y la congruencia de la escritura? Para nosotras, no se trata, pues, de escribir sobre un tema, una cuestión, un objeto, un problema. Se trata de exponer los caminos que el encuentro con el tema-objeto-problema-cuestión provocó en nosotras y lo que hacemos con eso. Así, afirmamos la escritura de diarios, biografemas (Barthes, 2004), crónicas, ensayos (Larrosa, 2016), la producción de paisajes sonoros, cartas, micro-relatos, etc. como una expresión de la apuesta a la micropolítica de la diferencia que se narra con otros contornos metodológicos (Ribetto, 2018, p. 56). Algunos dispositivos contruidos colectivamente no necesariamente promueven la escritura, pero la potencializan acogiendo al otro, porque la transforman en problema que pregunta al interior de la misma permitiendo, tal vez, la emergencia de alguna cosa que todavía no es: o sea, la escritura como ejercicio de alteridad.

Cuando pensamos en la cartografía de lo que está suspendido, como es la posibilidad de cartografiar escuelas a partir de una conversación remota –ya viviendo la pandemia–, entendemos que solo podríamos dar carne a este movimiento metodológico en la medida que pudiésemos asumir la fragilidad de una narrativa en proceso en el momento indecible e impensable que atravesamos. Así, necesitaríamos colectivamente, apuntar a un plano en común para pensar en los efectos que el presente tiene sobre este territorio escolar, que no puede ser reducido apenas a un espacio físico material y ni siquiera a una temporalidad secuencial y, además, supone movimientos para estar entre nosotras en el proceso de acoger un presente tan radical.

Radical en el sentido de que lo que el presente nos demanda es el abandono de cualquier pensamiento como representación de una solución rápida al problema de la escuela en tiempos de pandemia. Asumir la fragilidad como potencia de la narrativa de quienes parten de este momento es también defender lo que siempre sostenemos: escribir durante el proceso de investigación requiere el coraje de operar con fragmentos despedazados de las experiencias vividas por profesoras y estudiantes e interpelar cartográficamente lo que queda de ellas. Alguna cosa, así como cuando

Gagnebim (2006) encuentra en textos benjaminianos la constatación del fin de la narrativa tradicional, o sea, de la experiencia que a través de ella era pasada de generación a generación y así perpetuaba la tradición de una comunidad –no en el sentido estático, pero de la creación de la historia de un pueblo, de algo que se tornaba potente en el contar y recontar. Pero de este fin se recoge otro tipo de narrativa, una narrativa de fragmentos, que se hace ahí mismo, entre las ruinas. Es entonces recordada la figura del recolector de chatarra y basura, alguien que, recogiendo los restos, no deja que ellos se pierdan (Pires Franco, 2016, p.35).

Así, recogiendo restos, empezamos a cartografiar el acontecimiento a partir de la escritura de la experiencia de las profesoras y familias que trabajan en escuelas públicas o que están con sus hijos en casa. Con asombro vimos cómo, casi al día siguiente de decretado el aislamiento social en Rio de Janeiro, fuimos demandando ciertas miradas especialistas que rápidamente pudiesen explicar lo que debíamos hacer y organizar, alguna cosa que nos dé esta tranquilidad: sentimos que hubo poco acogimiento del presente y un intento de pasteurizar el momento y apelar a soluciones anacró-

nicas, a partir de viejos modos de funcionamiento, para problemas que no sabíamos ni cómo pensar. No se trata solo del debate dicotómico: si la virtualidad o la presencia física son opuestas, si la Educación a Distancia (EaD) en países con las desigualdades sociales que tenemos en América Latina es posible, si eso significa *entregar* la educación a quien desea apenas instruir, etc. Estas son discusiones legítimas, que estamos haciendo desde hace algún tiempo, pero ahora, el presente se tornó un momento que irrumpe e interrumpe cualquier discusión y certeza. Sentimos que no podemos hablar de las mismas cosas de la misma forma, no podemos hablar de lo que hablábamos de la misma manera. Hay un presente que se reservó para él toda nuestra suspensión y que demanda toda nuestra atención y disponibilidad.

Si “cartografiar es acompañar procesos y no representar objetos” (Kastrup, 2010, p.32), ¿cómo hacerlo?, ¿cómo acompañar si no podemos estar (físicamente)? Entendemos que el encuentro, el “estar juntos” (Skliar, 2009, p.63) puede ser extendido. Podemos acoger nuestra fragilidad en el intento de entrar en conversación juntos, para escucharnos, o simplemente para mirarnos, para recoger la incredulidad, la incerteza, las palabras que no llegan, la atención que no focaliza... Apenas estar juntos. Acompañar el proceso. Estar en el durante. ¿Pero, cómo contamos un proceso investigativo en el tiempo bergsonianos?

Escribimos.

Escribiendo.



## II.

Como posibilidad de “compartir lo sensible”<sup>4</sup>

### *Narrativas en fragmentos I.*

(...)

Aislados de los rituales escolares, parafraseando a Carlos Skliar, establecemos las reglas de un juego simbólico, de un como si pedagógico, y referimos a didácticas y recursos que solo tienen su razón de ser cuando se desarrollan en la escuela. Redactamos objetivos y decretamos metas a cumplir en un ensayo que, al parecer, no permite errores y ponemos al otro, al que le hemos otorgado la condición de estudiante, como si hubiera dejado de ser niño o adolescente, y a su familia en un estado de excepción para el que tampoco está preparado, un estado de excepción que no esperó, que lo tomó por sorpresa del mismo modo que a nosotros y al que le obligamos a responder de forma absolutamente diferente de como ha venido respondiendo durante toda o casi toda su vida escolar. Y eso lo pretendemos de un día para el otro, creando la ilusión de que, con un relámpago de varita mágica, se aprenden nuevas estrategias para “aprehender” contenidos y reproducir hasta el cansancio y de manera absurda una

---

4. Rancièrè (2009).

ceremonia que, en el mejor de los casos, logra su versión más sobresaliente cuando un niño o adolescente alcanza el propósito de “devolver” la tarea; el deber, lo que le tocó hacer y que en muchos casos (inmensamente más de los que creemos) no entendió.

(...)

¿Son esos los rituales que importan de verdad en este tiempo? ¿Son esos los rituales que han sido importantes de verdad? Este tiempo tendrá que ponernos en la vereda de otro pensamiento, uno que nos lleve a considerar esta paradoja de exigir lo que no hemos construido. ¿Cuántos son los niños y adolescentes que acceden a los dispositivos tecnológicos y a la provisión de Internet? ¿Cuántas escuelas ofrecen el trabajo virtual como herramienta de encuentro en la cotidianeidad del aula? ¿Cuántos niños y adolescentes saben utilizar el Word?

(...)

Tal vez significa, se me ocurre, proponer que los niños y adolescentes sean eso: niños y adolescentes; no un grupo de ciudadanos que definitivamente no han sido tenidos en cuenta cuando hemos decidido por ellos las formas, los tiempos, las reglas de un nuevo juego que tampoco nosotros conocemos. Entonces esto me lleva a pensar en que no hemos preguntado a nadie, ni hijos ni padres qué creen conveniente, qué están dispuestos a hacer, cómo se preparan (sobre la marcha, sin expe-

riencia, igual que nosotros) para transitar estos días particulares ¿Qué pasa con el miedo? ¿Dónde han quedado ocultos los deseos y los sueños? ¿Cómo les parece que van a festejar sus cumpleaños?

Profesora Raquel López (2020)

### *Interpelaciones cartográficas I*

Las preguntas de Raquel fueron realizadas en el interior de nuestras casas, de nuestras escuelas, de nuestros planeamientos, de nuestras plataformas, pero, principalmente, en el interior de una relación educativa raída. Hay algunas preguntas que interpelan el cotidiano y el terreno de la vida, no solo el ámbito de la escuela... Entendemos que son estas preguntas las que necesitan ser puestas sobre la mesa y expandir nuestra mirada sobre cuáles son los sentidos de la educación: una enorme posibilidad de pensar juntos, de mantener las preguntas, de mirar para el acogimiento de lo que irrumpe como acontecimiento imprevisto y nos plantea nuevamente, tal vez de manera violenta, la condición humana.

Me da la sensación, con Raquel, que poco hemos preguntado a los estudiantes y profesoras lo que les parece conveniente, a lo que estamos dispuestos y disponibles para hacer, lo que significaría estar preparados para asumir este momento en su radicalidad... En este sentido, podemos experimentar juntos, entre nosotros, este contexto y hacer de este momento una experiencia que es

En primer lugar, estar inmerso en eventos o acciones (...) que cargan sus propias lecciones, su propio aprendizaje, su propio conocimiento (...), y es condición de la experiencia estar involucrado en un hacer, en una práctica, estar inmerso en el mundo que llega a nosotros, que nos envuelve, que nos compromete o, a veces, exige de nosotros o nos impone. (Pérez de Lara & Contreras, 2010, p.27).

### *Narrativas en fragmentos II*

Mi nombre es Rejane. Soy profesora de los años iniciales (1º al 5º año) desde hace 24 años y actué en la Red Pública Municipal de Educación de Maricá / RJ.

Ayer mismo no conseguí resistir y pasé en auto en frente a la escuela. Vi la escuela cerrada. Ahí me vino la pregunta: “¿Escuela cerrada?” Me quedé pensando más allá del edificio, de la estructura, de los muros, portones y, con eso, ¿la escuela estaría de hecho cerrada?  
(...)

### *Interpelaciones Cartográficas II*

- ¿Como se retorna a un territorio que ahora aparece cerrado?
- ¿Qué es cerrado en tiempos de pandemia donde se percibe una apertura infernal para la llegada abrumadora de informaciones?
- ¿Qué es necesario abrir en este tiempo?
- ¿Los problemas están abiertos o ya emergieron cerrados?
- ¿Qué es lo que en la escuela está cerrado y desde cuándo?

### *Narrativas en fragmentos III*

Mi nombre es Daiana. Soy profesora de Enseñanza Básica y Tecnológica del Instituto Benjamim Constant, RJ.

(...)

A las 15:30 nos despedimos, como siempre hacemos, con la seguridad de nuestro reencuentro el lunes. Este fue nuestro último día de clase que antecedió a esta cuarentena. La seguridad que tenía del reencuentro el lunes se transformó en la inseguridad de la previsión de un retorno. Pensamos, como Institución, en las posibilidades de otros encuentros, de otros modos, pero llegamos al consenso que no cabría, tratándose de niños de la educación infantil, niños que vienen de otros modos, se comunican de diversas formas, precisamos experimentar juntos allí en aquel espacio de modo presencial. El calendario lectivo fue suspendido.

Sobre la mesa quedó el cuaderno de planeamiento, un parlantito, birome, goma y un diario...

### *Interpelaciones Cartográficas III*

El planeamiento quedó.

El parlante quedó.

La birome quedó.

La goma quedó.

... y un diario.

¿Cómo los encontraremos de nuevo?  
¿Serán los mismos?  
¿Cómo habrán soportado el abandono?  
¿El abandono los transformó en otros?  
¿El silencio los marcó? ¿Hasta dónde se singularizaron como otros?  
¿Hasta dónde la escuela se torna otra, si birome, parlante, planeamiento, goma y diario se rev(b)elan otros?

Los procesos de singularización son una manera de rechazar todos estos modos de codificación preestablecidos, todos estos modos de manipulación y de telecomando, rechazarlos para construir, de cierta forma, modos de sensibilidad, modos de relación con los otros (...) con un gusto de vivir, con ganas de construir un mundo en el cual nos encontramos (Guattari & Rolnik, 1999, p.17).

#### *Narrativas en fragmentos IV*

Me llamo Raquel Rosa Reis Monteiro. Soy profesora en la Escuela Municipal: Celia Pereira de la Rosa (San Gonzalo) y Escuela Estadual Municipalizada Itatiquara (Araruama).

Como profesora de escuelas públicas percibo que en este tiempo de pandemia, otro espacio-tiempo por nosotros vivenciado en la educación, se configura con el antiguo espacio de la normatización de prácticas educativas marcadas fundamentalmente por las grandes estrategias de sistemas educativos al intentar insertar nuestras prácticas en



verdaderas improvisaciones pedagógicas, prácticas traducidas en clases no presenciales para estudiantes, hecho que, como sabemos, acentúan con mayor agudeza las desigualdades educativas.

(...)

Tal vez este tiempo pandémico nos produzca un entre-lugar, algo así que nos presente un plano de formación propio que ya no es tan conocido mostrando la pluralidad de los sentidos de la docencia que, por señal, está más allá de las tareas de enseñanza o desarrollo de prácticas comunes burocráticas instauradas en el territorio habitual de la escuela básica con la presencia de cuerpos en el ambiente en sala de aula, referencias que mayoritariamente definen la profesión docente y hasta nos permite percibir [casi que apenas por estas prácticas] profesores y profesoras. Ahora ya no se trata de un espacio de presencias, sino sobre todo de silencios movilizados por pensar a los otros, pensar a sí mismo y pensar las relaciones educativas en nuestras (ahora otras) escuelas.

La pandemia inevitablemente inaugura un tiempo impreciso con invenciones de otras pedagogías y prácticas tal vez más alejadas de aquello que se define ser la profesión docente y el post pandemia, tal vez, también nos presentará otras apuestas, otros gestos que nos hagan pensar lo que sea educar ahí afuera.

### *Interpelaciones Cartográficas IV.*

Ahí afuera.

Lo que tenemos es apenas afuera... Aunque sea dentro de casa, todavía está dentro de la *forma escolar* (Narodowsky, 2001) y lo que tenemos, es apenas afuera. Es en el afuera que la gente produce emergencia de deseos: producir pensamiento con y entre nosotros... ¿cómo?... tal vez, primero extrañando el *ahí afuera*, pues “El hecho moderno es la inclusión del afuera en el mundo, y no más allá del mundo. El afuera se torna, hoy, una categoría inmanente, y esta mutación conceptual es al mismo tiempo la condición de un pensamiento de la inmanencia radical” (Zourabichvili, 2004, p. 67).

### *Narrativas en fragmentos V*

Me llamo Arina. Soy profesora de las redes de San Gonzalo y Niterói y este es un fragmento del Diario de un año en suspensión:

(...)

El día 31 de marzo de 2020, la Secretaría Municipal de Educación (SEMED) publica la Ordenanza 57/2020. ¡Una confusión general! La ordenanza trae orientaciones a las unidades de enseñanza sobre la educación durante el período de pandemia. Orientaciones que deberían ser organizadas e implementadas por las escuelas a partir del 1º de abril, el día siguiente a la publicación. Se suspende el habla por un segundo. En seguida, un

torbellino desenfrenado de dudas, protestas vía redes sociales y una gran consternación. Es recomendado a cada unidad de enseñanza organizar, producir y disponer por medios electrónicos acceso a actividades pedagógicas por ellas organizadas “sin cualquier perjuicio a los alumnos”.

(...)

El proyecto de contacto a distancia con las familias tiene inicio, después de la suspensión de las clases, la suspensión del contacto personal, inclusive del contacto con las agendas en las cuales enviábamos nuestras notitas. ¿Cómo avisar a todos para que participen de lo que estábamos produciendo? Pocos pasaron por el portón de la escuela para leer el cartel que allá pegamos. El teléfono de la escuela no funciona para que llamemos a todos. ¡La directora compra un chip! ¡Ahí está la solución! Así y todo, no conseguimos contacto con todos. Y aún de aquellos a los que conseguimos avisar, ni todos poseen smartphones, plan de internet o saben cómo usarlos. Nuestros chicos llamados con deficiencia, aun teniendo internet en casa, no tienen acceso a lo que estamos intentando producir, no tienen acceso al contacto, al estímulo, al contacto tan importante para ellos, al contacto tan importante para nosotros.

### *Interpelaciones Cartográficas V*

Se suspende el habla por un segundo.

¿Y si la suspensión necesitase ser mayor que eso?

¿Qué cuerpo soporta el/lo suspenso?

¿Qué escuela se expande suspendida? ¿Qué tiempo es el/lo suspenso?

### *Narrativas en fragmentos VI*

Soy Sara Busquet, profesora de Apoyo Educacional Especializado de la red de Niterói.

Reconozco que todavía estoy perdida en relación con esto... No sé por dónde llegar, por dónde empezar, cómo hacer... Producimos singularmente en el día a día de la escuela.

Cada estudiante tiene una condición de vida, cada relación es singular.

¿Cómo producir un material sin acompañar, sin conversar, sin estar juntos?

### *Interpelaciones Cartográficas VI.*

¿Qué hay en el estar juntos?

¿Pura presencia?

## *Narrativas en fragmentos VII.*

Me llamo Leidiane Macambira. Soy profesora del Curso Normal en el IEPIC, colegio de la Red Estadual de Educación de R.J.

Entramos en aislamiento social en marzo. Y, desde entonces, la escuela – el edificio físico – está cerrada. Quien pase frente a ella, hoy, verá un escenario de silencio y vacío. En una vista superficial, parece que está todo parado. Pero no está.

(...)

Como actividad alternativa, tenemos una plataforma de EAD creada por la SEEDUC [Secretaría Estadual de Educación] para que pudiésemos postear actividades a fin de mantener a los alumnos conectados, de alguna forma, a la escuela. En lo tocante a este evento recibo el siguiente relato de un alumno:

Estoy cuidando solo a mi abuela, que es parte del grupo de riesgo, pues mi mamá, que trabaja en la línea de frente en el combate al COVID-19, no puede volver a casa, por cuenta del riesgo de contaminación. Tengo que hacer todas las tareas que ella hacía antes, y además tengo que administrar el tiempo que sobra para realizar las innumerables actividades que llegan a través de la plataforma y del curso pre-vestibular social que empecé a hacer este año.<sup>5</sup>

---

5. Nota de la Traductora: Cursos preparatorios para el ingreso a la Universidad a través del Examen Nacional de Enseñanza Media o de otros exámenes de ingreso en diversas universidades públicas o privadas en el país. Cuando son calificados de sociales suelen ser ofrecidos gratuitamente por organizaciones sociales no gubernamentales o a través de proyectos de extensión universitaria para aquellos estudiantes que no tienen recursos económicos suficientes para pagar cursos particulares o no frecuentan una escuela que les ofrezca una educación de calidad suficiente para poder realizar este diputadísimo examen con éxito.

A diferencia del clima vacío y sombrío de la escuela-edificio cerrada, la vida de este alumno, así como la de muchos otros, ¡está llena, barullenta y ocupada! Tal cual, la vida de muchos profesores y profesoras lo están.

De todo lo que nos queda, el primado de la escuela son encuentros...

### *Interpelaciones Cartográficas VI*

¿Qué queda en lo que queda? ¿Qué queda del encuentro?

¿Qué se encuentra en lo que queda de la escuela?

¿En qué quedó? En lo que quedó en ruinas...

Yo quería construir una ruina. Aunque yo sepa que ruina es una desconstrucción. Mi idea era la de hacer alguna cosa a la manera de tapera. Alguna cosa que sirviese para abrigar el abandono, como las tapers abrigan. Porque el abandono puede no ser apenas un hombre debajo del puente, pero puede ser también de un gato en el callejón o de un niño preso en un cubículo. El abandono puede ser también de una expresión que haya entrado para lo arcaico, lo mismo de una palabra. Una palabra que esté sin nadie adentro (Barros, 2010)

Solo que escuela todavía es una palabra con gente adentro... y afuera.

## Referencias bibliográficas

- Barros, M. (2010). *Poesía Completa*. São Paulo: Leya.
- Barthes, R. (2004). *Inéditos*. Vol. II. Críticas. São Paulo: Martins Fontes.
- Deleuze, G. (2009). *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2009a. Traducción al portugués de R. Machado y L. Orlandi. Traducción al español de S. J. Fernández.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *Mil platôs*. São Paulo: Editora 34.
- Guattari, F. & Rolink, S. (1999). *Micropolítica: Cartografías do Desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Kastrup, V. (2009). O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. En E. Passos, V. Kastrup & L. da Escóssia (Orgs.) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. (pp. 32-51). Porto Alegre: Editora Sulina <https://desarquivo.org/sites/default/files/virginia-kastrup-liliana-da-escossia-eduardo-passos-pistas-para-o-metodo-da-cartografia.pdf>
- Larrosa, J. (2016). O ensaio e a escrita acadêmica. En: A. Ribetto & C. Callai. *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiênciase invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Larrosa, J. (2014). *Tremores. Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- López, R. (2020). *Fragmento producido como efecto de las Conversaciones con cualquiera*, Live de Carlos Skliar por Facebook. <https://www.facebook.com/paginacarlosskliar/videos/1390808104584218>
- Pérez de Lara, N. & Contreras, J. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Morata.



- Pires Franco, L. (2016). *Por uma política da narratividade. Pensando a escrita no trabalho de pesquisa*. Niterói: EDUFF.
- Ribetto, A. (2018). Um trajeto como travessia: a problematização e politização da escrita acadêmica como contorno metodológico possível. En: L. F. C. Sangenis, E. F. R. de Oliveira & H.J.S. Carreiro (Eds.) *Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina* (pp. 99-121). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <http://books.scielo.org/id/ngnq4/pdf/sangenis-9788575114841-06.pdf>
- Rancière J. (2009). *A partilha do Sensível: estética e política*. Traducción: Mônica Costa Netto. 2a Ed, São Paulo; Editora 34.
- Skliar, C. (2003). A educação e a pergunta pelo Outro: diferença, alteridade, diversidade e os outros outros. *Ponto de Vista*, Florianópolis, (5), 37-49.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*. Universidad de Antioquia XVII (41), 11-22. <http://escritorioeducacionespecial.edu.ar/datos/recursos/pdf/skliar-poner-en-tela-de-juicio-la-normalidad.pdf>
- Skliar, C. (2009). Del estar-juntos en educación. *Revista Sul-Americana de Filosofía y Educación*, RESAFE, (12), 63-66.
- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y Sociedad*. 4, (1), 153-164.

- Narodowsky, M. (2001). *Infância e Poder: conformação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco.
- Zourabichvili, F. (2004). *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.



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

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

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

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

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

Gloria Borioli



Volumen 1

*Universidades públicas y derecho al conocimiento*



Volumen 2

*La escritura como bien social*

Volumen 3

*El discurso profesional.  
Fricciones y disputas*



Volumen 4

*Habitar el "entre".  
Lugares de egresantes*

Volumen 5

*El oficio de estudiante.  
Aprender en la Universidad*



Volumen 6

*El derecho a la palabra en  
el nivel superior*





Rectora  
Lic. Raquel Krawchik

Vicerrector  
Dr. Enrique Bambozzi

Secretaria de extensión  
Lic. Mariela Edelstein





Este libro se terminó de editar en el  
mes de Diciembre de 2021.  
Córdoba, Argentina.

