

Revista  
electrónica  
de la Secretaría  
de Investigación

FHyCS-UNaM

Nº 17 Diciembre 2021



**La Rivada. Investigaciones en Ciencias Sociales.**

Revista electrónica de la Secretaría de Investigación. FHYS-UNaM

**La Rivada** es la revista de la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Es una publicación semestral en soporte digital y con referato, cuyo objeto es dar a conocer artículos de investigación originales en el campo de las ciencias sociales y humanas, tanto de investigadores de la institución como del ámbito nacional e internacional. Desde la publicación del primer número en diciembre de 2013, la revista se propone un crecimiento continuado mediante los aportes de la comunidad académica y el trabajo de su Comité Editorial.

**Editor Responsable:** Secretaría de Investigación. FHYS-UNaM. Tucumán 1605. Piso 1. Posadas, Misiones. Tel: 054 0376-4430140

**ISSN 2347-1085**

**Contacto:** larivada@gmail.com

**Artista Invitado**

Carola Hawaii

[www.instagram.com/carolahawaii](http://www.instagram.com/carolahawaii)

## Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

**Decana:** Mgter. Gisela Spasiuk

**Vice Decano:** Esp. Cristian Garrido

**Secretario de Investigación:** Dr. Froilán Fernández

**Director:** Dr. Roberto Carlos Abinzano

(Profesor Emérito/Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Consejo Asesor

- Dra. Ana María Camblong (Profesora Emérita/ Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dr. Denis Baranger (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dra. Susana Bandjeri (Universidad Nacional del Comahue/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

### Equipo Coordinador

- Carmen Guadalupe Melo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Christian N. Giménez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Comité Editor

- Débora Betrisey Nadali (Universidad Complutense de Madrid, España)
- Zenón Luis Martínez (Universidad de Huelva, España)
- Marcela Rojas Méndez (UNIFA, Punta del Este, Uruguay)
- Guillermo Alfredo Johnson (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- María Laura Pegoraro (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)
- Ignacio Mazzola (Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de La Plata)
- Mariana Godoy (Universidad Nacional de Salta, Argentina)
- Carolina Diez (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- Pablo Molina Ahumada (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
- Pablo Nemiña (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)
- Daniel Gastaldello (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Jones Dari Goettert (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- Jorge Aníbal Sena (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- María Angélica Mateus Mora (Universidad de Tours, Francia)
- Patricia Digilio (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Mabel Ruiz Barbot (Universidad de la República, Uruguay)
- Ignacio Telesca (Universidad Nacional de Formosa, Argentina)
- Froilán Fernández (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Bruno Nicolás Carpinetti (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- María Eugenia de Zan (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Juliana Peixoto Batista (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
- Lisandro Rodríguez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina /CONICET)
- Natalia Aldana (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Consejo de Redacción

- Julia Renaut (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Julio César Carrizo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Lucía Genzone (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Marcos Emilio Simón (Universidad Nacional de Misiones/Universidad Nacional del Nordeste)
- Romina Inés Tor (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Emiliano Hernán Vitale (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Asistente Editorial

- Antonella Dujmovic (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Corrector

- Juan Ignacio Pérez Campos

### Diseño Gráfico

- Silvana Diedrich
- Diego Pozzi

### Diseño Web

- Pedro Insfran

### Web Master

- Santiago Peralta

# EDITORIAL

El equipo de *La Rivada* se complace en presentar un nuevo número de la revista, resultado del compromiso y trabajo colectivo, propio de los tiempos que corren. Se han resignificado prácticas y amalgamado esfuerzo, creatividad y conocimientos, con el objetivo de mejorar en cada nueva edición. Sostener los estándares académicos y el rigor científico es la premisa que nos convoca.

Aunque la *nueva normalidad* nos mantiene aún bajo el formato virtual, tanto para el desarrollo de las actividades, como para las reuniones periódicas, la incorporación de nuevos editores contribuyó sustancialmente a mejorar el trabajo y, especialmente, colaboró en el continuo crecimiento del grupo.

En ese contexto, la entrega número 17 de *La Rivada* presenta el **Dossier Prácticas de lectura y escritura entre la escuela media y los estudios superiores: Umbrales, pasajes y diálogos**, coordinado por Carla Andruskevich, Marcela da Luz y Romina Tor. Esta sección propone trabajos que abordan temáticas/problemáticas vinculadas a la Lectura y la Escritura entre la Escuela Media y los Estudios Superiores, a partir de miradas diversas que focalizan en procesos, herramientas y estrategias de enseñanza-aprendizaje, diálogos con discursividades oficiales e institucionales, producción y circulación de materiales didácticos, articulaciones y abordajes de prácticas inter e hipertextuales mediadas por TICs, experiencias áulicas y readecuaciones en el contexto educativo de aislamiento y pandemia.

En esa línea, este Dossier compila una vasta producción integrada por nueve textos, entre los que se cuentan artículos y ensayos de investigadores y especialistas provenientes de diversos contextos de producción. El primero de ellos es el trabajo *Volviendo a los procesos de lectura y escritura: Reflexiones metadiscursivas*, de Carla Andruskevich (FHyCS-UNaM/Programa de Semiótica/ESLyL /PATFEs) y Marcela da Luz (FHyCS-UNaM/Programa de Semiótica/PATFEs). En este texto las autoras abordan, a partir de un corpus de análisis que recopila voces-textos metadiscursivos de estudiantes en el umbral y planes textuales e informes de lectura, las prácticas de lectura y escritura en el pasaje de Escuela Secundaria-Estudios Superiores, así como las discursividades y textualidades que se despliegan allí y que dan cuenta de tensiones pero también de subjetividades y pasiones.

El siguiente artículo, *De la escuela secundaria a la academia. Reflexiones en torno a los textos escritos y maneras de leer*, de Gustavo Alberto Giménez (UNC) y Daniel Roberto Luque (UNC), invita a los lectores a reflexionar críticamente en torno



UNaM  
Universidad Nacional de Morón

a las características y singularidades lingüísticas y discursivas de los textos escritos que circulan en el marco de la cultura escolar y los discursos académicos, también escritos, que demandan las prácticas de lectura del nivel superior. Por otra parte, en el ensayo *En-clave plurilingüe*, Adriana Noemí Villafañe (FHyCS-UNaM /FCE-QyN-UNaM /PATFEs) indaga en la complejidad lingüística y fronteriza de Misiones, haciendo foco en la enseñanza de la lengua en los estudios superiores. Desde aquí problematiza los procesos de enseñanza-aprendizaje y la alfabetización académica permanente y sus tensiones con el campo gramatical.

A continuación, en *El estudio de la enseñanza, adquisición y uso de la lectura y la escritura académica desde la perspectiva teórico metodológica de Pierre Bourdieu*, Germán Pinque (UNC) explora –desde una escritura ensayística– articulaciones, aportes y lecturas posibles sobre las prácticas de lectura y de escritura científico-académicas y la enseñanza universitaria a partir de la maquinaria conceptual y metodológica de Pierre Bourdieu. De este modo, el autor ahonda en los diálogos de esta perspectiva con la producción y comunicación de conocimientos, la reproducción del capital cultural y las relaciones de poder que se despliegan en el campo científico.

Seguidamente, en el ensayo *La escritura académica: tomar la palabra en el umbral*, de Claudia Dirie (UNaM) y Ana Camila Vallejos (UNaM /ESLyL), nos encontramos con una indagación sobre las experiencias de escritura a la luz de las categorías teórico-críticas de umbral, lectura y escritura académica, entre otras, en diálogo con sus propios roles como docentes. En continuidad con esta problemática, María Virginia Reichel (UNaM) presenta el texto *La escritura del ensayo en el Nivel Medio: más dudas que certezas*; la autora desarrolla un metaensayo en el cual reflexiona sobre los procesos de escritura y las prácticas de enseñanza de este género en el Nivel Medio.

Posteriormente, el artículo *Abordar prácticas de lectura y escritura ensayística desde los umbrales semióticos*, de Carlos Rolando Parola (UNaF) y Mariana Belén Conte (UNaF), analiza y reflexiona sobre una experiencia de enseñanza con prácticas de lectura y escritura ensayística en los umbrales semióticos a partir del trabajo realizado en el marco de un proyecto de adscripción donde se desarrollaron los autores. Desde este lugar de enunciación discuten metodológicamente sobre el proceso de escritura epistémica, recursiva y dialéctica implicada en el proceso de alfabetización semiótica.

El siguiente trabajo se denomina *Cartografías virtuales en tensión: del lector y sus prácticas* y corresponde a Brenda Macarena Amarilla (UNaM) y Romina Tor (CONICET-FHyCS-UNaM/Programa de Semiótica/PATFEs). El mismo pretende explorar ciertas encrucijadas problemáticas para repensar los espacios virtuales y las prácticas de lectura que allí se despliegan; el texto se detiene, por un lado, en un corpus de imágenes diseminadas en hashtags de Instagram que dan cuenta de prácticas de lectura y figuras del lector, y por otro lado ahonda en experiencias áulicas desarrolladas en el umbral escuela-universidad, a partir de reflexiones en torno al lector estudiante y los territorios virtuales.

Finalmente, cierra el Dossier el artículo *La enseñanza de la lectura: una herramienta política de emancipación en contexto de desinformación*, de Rossana Viñas (UNLP-CILE), Cristian Eduardo Secul Giusti (UNLP-CILE) y Marcelo Belinche (UNLP-CILE). A lo largo de este trabajo, los autores se detienen en la problemática de la lectura informativa y la comprensión de diversos géneros discursivos como herramientas clave en la interpretación de la realidad y como vehículos significativos hacia la emancipación de los sujetos.



La sección **Artículos** cuenta con cuatro contribuciones. En la primera de ellas, *Sembrar equidad en Instagram. TIC, mujeres rurales y pandemia (Argentina, 2020)*, Alejandra de Arce (CONICET- CEAR/UNQ) y Marina Poggi (CONICET-CEAR/UNQ) dan cuenta de los cambios que se han producido –a raíz de la pandemia– en las rutinas diarias y en cómo el uso de las herramientas virtuales se convirtió en parte esencial de la vida tanto para la sociabilidad como para generar y/o reforzar redes afectivas, laborales y reivindicativas. Las autoras centran la óptica en la presencia y construcción de colectivos de mujeres rurales en las redes sociales.

El segundo artículo *Autoeficacia docente de profesores de licenciatura en una Unidad Multidisciplinaria de Educación Superior*, es una contribución colectiva desarrollada por Víctor Adrián Yam Tuz, Pedro Alamilla Morejón y María Guadalupe May Ayuso, investigadores de la Universidad Autónoma de Yucatán (México). El trabajo describe las percepciones de autoeficacia docente de profesores que desarrollan sus prácticas en tres licenciaturas de una Unidad Multidisciplinaria de Educación Superior, en los ámbitos de enseñanza, manejo del aula, compromiso con los estudiantes y reflexión sobre la práctica.

Lila García (CONICET-UNMdP), en su artículo *Del derecho como disciplina social al diseño de investigaciones jurídicas*, propone una guía para el diseño de investigaciones en derecho repasando algunos ejes centrales en la formulación de una investigación en ciencias sociales (el problema, los objetivos, las hipótesis, etc.) con ejemplos concretos de investigaciones jurídicas.

La sección cierra con el trabajo titulado *El ingenio como ensamblaje. Una primera aproximación al estudio de un contexto azucarero desde la propuesta de Manuel DeLanda*, elaborado por Fernando Andrés Villar (ISES/ CONICET- IAM/UNT) y Javier Díaz (IAM-UNT- CIN). A partir de la teoría de los ensamblajes, propuesta por Manuel DeLanda, los autores evalúan el potencial de su implementación para el desarrollo de estudios arqueológicos en el ex Ingenio Lastenia (Tucumán, Argentina).

La sección **Reseñas** cuenta con tres contribuciones. En la primera de ellas, titulada *Vamos celebrar os espaços*, Marcos Rodrigues (Universidade Federal da Bahia) reseña el libro “La fête”, del artista visual y arquitecto canadiense Jean- François Prost. Seguidamente Julio César López Jiménez (Universidad Veracruzana) presenta *Reforma educativa, resistencia y persistencia en América Latina*, reseña que se enfoca en el libro *Política Educativa en América Latina: reformas, resistencia y persistencia*, compilado por Carlos Ornelas y publicado por Siglo XXI Editores. La sección cierra con la contribución de Ana María Zoppi (UNJu-UNaM), quien bajo el título *La construcción política en Misiones como objeto de conocimiento*, se encarga de reseñar la tesis doctoral de Laura Andrea Ebenau *Moral y política en la provincia de Misiones tras la crisis del sistema de partidos. Un estudio sobre la construcción de hegemonía a partir del análisis etnográfico de la “Gestión Legislativa Estratégica” en la Cámara de Representantes*, presentada en el marco del Programa de Posgrado en Antropología Social, FHyCS-UNaM.

El **Homenaje** de este número está dedicado a la profesora Inés Skupieñ, egresada del claustro fundacional de esta Universidad y docente de las carreras de Letras y del Área Pedagógica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.



Además de su inmenso aporte al sistema educativo provincial, Inés Skupieñ fue poeta y formó parte de distintos grupos de intelectuales productores/promotores de revistas que impulsaron la actividad literaria y cultural en nuestra provincia. En estas páginas y con motivo de la asignación de su nombre a una de las aulas en las que habitualmente daba sus clases, recogemos algunos testimonios de su trabajo apasionado y comprometido.

Los diversos apartados de la esta revista constituyen un esfuerzo colectivo donde confluyen procesos de investigación, lecturas críticas y especializadas, y una aguda edición y revisión de los materiales, que dan cuenta de prácticas epistémicas críticas y complejas en el campo de las ciencias humanas y sociales. Esperamos propiciar, una vez más y con este nuevo número, la conversación sobre las problemáticas que nos convocan.

La ilustración de esta edición cuenta con las contribuciones animalarias y vibrantes de la artista plástica Carola Hawaii. A ella le agradecemos su generosidad.

***Los editores***



UM  
Universidad Nacional de Mar del Plata

# DOSSIER

Presentación. Prácticas de lectura y escritura entre la escuela media y los estudios superiores: Umbrales, pasajes y diálogos

*Por Carla Andruskevicz, Marcela da Luz y Romina Tor*

*Volviendo* a los procesos de lectura y escritura: Reflexiones metadiscursivas

*Por Carla Andruskevicz y Marcela da Luz*

De la escuela secundaria a la academia. Reflexiones en torno a los textos escritos y maneras de leer

*Por Gustavo Alberto Giménez y*

*Daniel Roberto Luque*

En-clave plurilingüe

*Por Adriana Noemí Villafañe*

El estudio de la enseñanza, adquisición y uso de la lectura y la escritura académica desde la perspectiva teórico metodológica de Pierre Bourdieu

*Por Germán Pinque*

La escritura académica: tomar la palabra en el umbral

*Por Claudia Dirí y Ana Camila Vallejos*

La escritura del ensayo en el Nivel Medio: más dudas que certezas

*Por María Virginia Reichel*

Abordar prácticas de lectura y escritura ensayística desde los *umbrales semióticos*

*Por Carlos Rolando Parola y Mariana Belén Conte*

Cartografías virtuales en tensión: del lector y sus prácticas

*Por Brenda Macarena Amarilla y Romina Tor*

La enseñanza de la lectura: una herramienta política de emancipación en contexto de desinformación

*Por Rossana Viñas, Cristian Eduardo Secul Giusti, Marcelo Belinche*



# PRESENTACIÓN

## Prácticas de lectura y escritura entre la escuela media y los estudios superiores: Umbrales, pasajes y diálogos

### \*Carla Andruskevicz

*Prof. y Lic. en Letras. Mgter. en Semiótica Discursiva. Doctoranda en Cs. Sociales y Humanas. Prof. Adjunta Exclusiva en las carreras de Letras y de Bibliotecología, UNaM-FHyCS/Programa de Semiótica. Directora de la carrera de Letras. Integrante del Equipo de Coord. Académica del Prog. de Acompañamiento a las Trayectorias Formativas de los Estudiantes. Coord. Académica de la Esp. en Semiótica de la Lengua y la Literatura. Investigadora del Prog. de Semiótica.*  
 E-mail: vitralina@gmail.com

### \*\*Marcela da Luz

*Prof. y Lic. en Letras. Mgter. en Semiótica Discursiva. Prof. Adjunta Simple en las carreras de Bibliotecología, UNaM-FHyCS/Programa de Semiótica. Docente en escuelas secundarias e institutos terciarios de la provincia. Integrante del Equipo de Coord. Académica del Prog. de Acompañamiento a las Trayectorias Formativas de los Estudiantes. Integrante del Equipo Editorial de la Revista Tekohá. Investigadora del Prog. de Semiótica.*  
 E-mail: marceladaluz7@gmail.com

### \*\*\*Romina Tor

*Prof. y Lic. en Letras. Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO Argentina). Becaria doctoral CONICET, investigadora del Programa de Semiótica de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la FHyCS - UNaM. Se desempeña como docente de las carreras de Bibliotecología de la FHyCS - UNaM. Integrante del Equipo de Coord. Académica del Prog. de Acompañamiento a las Trayectorias Formativas de los Estudiantes.*  
 E-mail: romina.tor@hotmail.com

Por Carla Andruskevicz\*, Marcela da Luz\*\* y Romina Tor\*\*\*

La convocatoria de este Dossier nace de interrogantes y preocupaciones de quienes trabajamos en el *entremedio* (Bhabha, 2020) de dos espacios en donde se instalan umbrales dialógicos que abren puertas hacia nuevos territorios institucionales y educativos: nos referimos a la Escuela Media y los Estudios Superiores –sean estos universitarios o terciarios–, en los cuales consideramos que la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura requiere ser abordada de manera transversal e ineludible en todas las áreas y campos disciplinares. Al mismo tiempo, estas prácticas involucran un entrenamiento constante a través de la puesta en marcha de herramientas, estrategias y experiencias que son resignificadas y readecuadas en los diversos universos contextuales y discursivos a partir de múltiples tonalidades y características.

### Cómo citar esta presentación:

Andruskevicz, Carla; Da Luz, Marcela y Tor, Romina (2021) "Prácticas de lectura y escritura entre la escuela media y los estudios superiores: Umbrales, pasajes y diálogos" Revista La Rivada 9 (17), pp 8-14 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/dossier/314-presentacion-dossier-larivada-n-17>

En este escenario complejo, la categoría del *umbral* (Camblong, 2012) resulta clave para pensar y repensar las prácticas, puesto que implica una estancia compleja que pone en crisis a quien la habita, y desata procesos de transformación a partir del pasaje de un espacio –físico pero también *simbólico*– a otro. Este es un panorama frecuente para los y las estudiantes del nivel medio, quienes ingresan a la esfera académica y, generalmente, sufren reacomodamientos en cuanto a las competencias para la lectura y la escritura a partir de nuevos géneros y formatos para la comprensión y producción textual y discursiva, vinculados con cánones y normativas *diferentes* a los practicados en la etapa anterior. Esto en ocasiones genera situaciones conflictivas y desafiantes que requieren de un trabajo sostenido y continuo con la *alfabetización académica temprana* (Marín, 2006) para reforzar las articulaciones necesarias entre la escuela y los estudios superiores.

En consonancia con ello, las políticas educativas y los proyectos de articulación entre ambas esferas configuran un escenario polifónico en el cual distintos actores –el estado, los docentes, las instituciones, pero también, la comunidad en general– participan y se involucran con múltiples y heterogéneas propuestas que buscan potenciar y fortalecer la lectoescritura en este *entremedio* educativo. Sin embargo, pareciera que estas nunca son suficientes ni lo adecuadamente abarcadoras e inclusivas para remediar la situación de los y las estudiantes que transitan este trascendente *paso* de fronteras: la finalización de la escuela secundaria y el inicio de una carrera de nivel superior.

En este marco, nuestra intención no es describir un panorama apocalíptico en el cual *ya nada puede hacerse*, ni desalentar los esfuerzos constantes y comprometidos de la comunidad docente y estudiantil sino, y ante todo, reconocer la necesidad imperiosa de proponer articulaciones y diálogos *concretos* entre ambos espacios, que potencien y fortalezcan las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en todos los niveles y en todas las materias y cátedras. En este sentido, consideramos que este Dossier es una *gran ocasión* (Montes, 2006) para conversar y debatir entre colegas docentes, investigadores e investigadoras respecto a esta problemática, no para encontrar soluciones definitivas ni recetas mágicas, sino para pensar y compartir propuestas estratégicas que acompañen y sostengan los procesos educativos, siempre dinámicos y en permanente readecuación.

Los estudios sobre esta problemática denotan una larga tradición en el contexto local y nacional, por lo que podemos señalar una diversidad de equipos y grupos de trabajo que se han abocado a la investigación de la lectura y la escritura en las escuelas, en los estudios superiores pero también en el pasaje entre ambos. En relación con estos antecedentes, si bien por supuesto reconocemos los valiosos trabajos de figuras académicas y científicas en el contexto



Universidad Nacional de Morón

nacional, tales como Elvira Arnoux, Paula Carlino, Marta Marín, Maite Alvarado, Gustavo Bombini, Analía Gerbaudo, Lucía Natale, Federico Navarro, entre tantas otras, en este momento quisiéramos enfatizar en las producciones locales que han sido claves en la formulación de nuestro Proyecto de Investigación en curso –del cual nace la propuesta de este Dossier–; este se titula *Lectura y escritura en los umbrales: Prácticas y diálogos entre la escuela media y la universidad*, perteneciente al Programa de Semiótica de la Sec. de Investigación de nuestra Facultad.

En nuestra comunidad científica y académica siempre se ha trabajado en esta problemática de manera sostenida y comprometida por lo cual, en el contexto local, retomamos los trabajos de Silvia Carvalho, quien en los años 90 realizó diversas investigaciones -que dieron como resultado numerosas publicaciones- como *La actividad discursiva del ingresante en la UNaM: los problemas de expresión y Escritura y umbral* y *La producción de textos y el análisis de errores como estrategia pedagógica en el primer año de estudios universitarios* –esta última dirigida por Ana Camblong–. En este marco, Carvalho elaboró una *cartografía del umbral universitario* en la cual planteaba cinco estilos escriturales primordiales: *textualizante, ingenuo, copioso, caótico y precario* (Carvalho, 1996). Más adelante, centró su atención en la producción de los géneros académicos y la escritura profesional, lo cual también dio como resultado valiosos aportes que se articulan con la propuesta de nuestro proyecto y de la gran temática-problemática abordada en el Dossier.

Además, en el año 2009, Carvalho dirigió la investigación *Experiencias de escritura en los umbrales académicos* –de la cual participaron dos de las coordinadoras de este Dossier–; en esta oportunidad se trabajaron enfoques teórico-críticos sobre la escritura de los ingresantes en articulación con la implementación de talleres que funcionaban como espacios de práctica, seguimiento y tutoría, y simultáneamente, como espacios de observación y recopilación del corpus de análisis que incluía producciones de los alumnos.

Por su parte, desde hace más de cuatro décadas, Ana Camblong y su equipo perteneciente al Programa de Semiótica, han producido numerosas investigaciones –como *Trabajo intensivo en los umbrales escolares para la alfabetización en Misiones I y II*– que se sitúan en los procesos de alfabetización intercultural y las políticas lingüísticas en el territorio misionero desde un enfoque semiótico y discursivo. Cabe destacar que si bien estos trabajos focalizan en las primeras instancias de la alfabetización –inicial y primer ciclo– a su vez desarrollan importantes despliegues sobre las categorías del *umbral semiótico* y las *fronteras*, relevantes para la configuración de la propuesta de este Dossier.

Cabe señalar que el postulado inicial de nuestro proyecto de investigación, y de esta publicación en particular, es la conversación y



Universidad Nacional de Misiones

la discusión, en espacios de investigación pero también en aquellos que están involucrados en los procesos de formación, acerca de las diferentes formas de pensar el *paso* del nivel secundario a los estudios superiores. En relación con ello, nos parece clave pensar en la *extensión* como una posibilidad de ampliar y complejizar el objeto de investigación ya que conforma lugares para la socialización y reflexión de las dificultades, estrategias y logros en torno a las prácticas de lectura y escritura y, principalmente, de las herramientas que ayuden en la preparación de los y las estudiantes en el pasaje a la esfera académica.

En este sentido, desde el equipo de investigación que coordina este Dossier se han realizado múltiples trabajos de transferencia en articulación con diferentes actores y voces del sistema educativo. Así, desde el año 2015 -y con el apoyo del *Programa de Fortalecimiento a las Actividades de Extensión* de nuestra Universidad- se realizaron diversos proyectos en los que participaron docentes de todas las áreas curriculares y estudiantes de los últimos años de escuelas secundarias de Posadas y de distintas localidades del interior de la Provincia. El último de ellos, realizado entre el año 2020 y 2021 y titulado *Entre la escuela y la universidad: Herramientas estratégicas para la lectoescritura*, consistió en talleres con docentes a partir de los cuales se establecieron vínculos de retroalimentación con instituciones educativas y, a través de estas, con los dispositivos curriculares, documentos oficiales, iniciativas estatales, proyectos departamentales, programas de materias, es decir, todos aquellos sectores y textualidades que de una u otra manera proporcionan coordenadas que propician el desarrollo de las prácticas lectoescriturales; estos permiten poner en conversación pero también en tensión, las estrategias planteadas desde la investigación para el campo de la práctica y, así, fortalecer la inclusión y la permanencia en la esfera académica. En tal sentido, la extensión y la transferencia cobran relevancia para el desarrollo de la investigación y, al mismo tiempo, sostienen las articulaciones en las postulaciones y desarrollos de los escritos presentados en el Dossier.

En diálogo con dichos ecos teóricos, críticos y metodológicos diseminados en antecedentes nacionales y locales, este Dossier cuenta con una vasta producción de trabajos y aportes de especialistas que profundizan sobre esta problemática, textos que dan cuenta de la complejidad de este campo de estudio. De este modo, resulta oportuno visibilizar los diversos enfoques, miradas y diálogos posibles con el fin de reflexionar e indagar en las prácticas de lectura y escritura entre la escuela media y los estudios superiores.

Teniendo en cuenta las dimensiones señaladas previamente, se pueden reconocer en esta enunciación polifónica y heterogénea trabajos que focalizan en los procesos, herramientas y estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en los territorios intersticiales de las instituciones escolares y del nivel superior.



Universidad Nacional de Misiones

Precisamente en esa dirección se ubica el texto que inicia el Dossier, “*Volviendo a los procesos de lectura y escritura: Reflexiones meta-discursivas*” de Carla Andruskevitz y Marcela da Luz. El artículo aborda las prácticas de lectura y escritura en el umbral Escuela Secundaria y Estudios Superiores, a partir de diversas categorías tales como alfabetización académica temprana, metadiscurso, semiosis, pasiones, ethos, traducción, entre otros, y realiza desde aquí un recorrido y una lectura crítica en torno a dos corpus: un conjunto de voces-textos metadiscursivos de estudiantes que se encuentran en el umbral, y una serie de planes textuales e informes de lectura de alumnos/as ingresantes.

En sintonía con esta problemática se encuentra el texto “*De la escuela secundaria a la academia. Reflexiones en torno a los textos escritos y maneras de leer*” de Gustavo Alberto Giménez y Daniel Roberto Luque que indaga sobre la cultura académica en el nivel superior y las prácticas de lectura y escritura que se instalan en este contexto, en diálogo y fricción con la cultura escolar. Los autores proponen la revisión de dos textos que corresponden a estas respectivas esferas educativas, con el objetivo de explorar las especificidades y diferencias de cada textualidad, las cuales dan cuenta de procesos lecturales divergentes.

En una línea afín se encuentra el ensayo “*En-clave plurilingüe*” de Adriana Noemí Villafañe, el cual focaliza en la enseñanza de la lengua en el nivel superior, a partir de indagaciones sobre el territorio fronterizo misionero y el lugar de la Gramática. La autora retoma la categoría de alfabetización académica en este contexto y se interroga sobre el desarrollo de competencias lingüísticas en este territorio plurilingüe.

En diálogo con estas textualidades, Germán Pinque en “*El estudio de la enseñanza, adquisición y uso de la lectura y la escritura académica desde la perspectiva teórico metodológica de Pierre Bourdieu*” sostiene la relevancia del estudio de la escritura y la lectura académica y su instalación como contenido curricular y problema de estudio. El autor propone el acercamiento a esta problemática a partir de los aportes teórico-metodológicos de Bourdieu y, desde este lugar, problematiza los modos de teorizar estos objetos de estudio. Elabora para ello, tres aproximaciones que constituyen tres líneas de trabajo en torno a las prácticas de lectura y escritura académica, y luego ahonda en una conceptualización de la escritura en el campo científico-académico.

En continuidad con estos debates, los siguientes textos del Dossier detienen la mirada en las prácticas de escritura. Es de este modo que en el ensayo “*La escritura académica: tomar la palabra en el umbral*” de Claudia Diríe y Ana Camila Vallejos se desarrollan lecturas teórico-críticas que ahondan en la escritura en diálogo con las categorías de umbral y lectura académica –puntualizando en el cronotopo del ingreso universitario y la escritura argumentativa–



Universidad Nacional de Misiones

desde una perspectiva en la que se visualizan las experiencias y recorridos de las autoras como investigadoras y docentes.

En el texto “La escritura del ensayo en el Nivel Medio: más dudas que certezas”, María Virginia Reichel profundiza en la indagación de la escritura argumentativa del género ensayístico en el Nivel Medio e interroga las prácticas de enseñanza y el proceso de escritura en este contexto. Su propuesta resulta un meta-ensayo que nos invita a reflexionar sobre la potencialidad académica y creativa de este género. Asimismo, en “Abordar prácticas de lectura y escritura ensayística desde *los umbrales semióticos*” Carlos Rolando Parola y Mariana Belén Conte indagan en sus propias experiencias docentes para problematizar las prácticas de enseñanza-aprendizaje. La escritura del ensayo, desde este lugar de enunciación, pone en juego el abordaje de discursos sociales y la apropiación de saberes disciplinares que configuran la subjetividad del *yo escritural* y el espacio de semiosis de cada ensayo.

Seguidamente, se encuentran dos artículos que abordan la problemática de la lectura en diálogo con las nuevas tecnologías y la virtualidad. Desde aquí, el texto “Cartografías virtuales en tensión: del lector y sus prácticas” de Brenda Macarena Amarilla y Romina Tor plantea encrucijadas problemáticas para repensar los espacios virtuales, las prácticas de lectura y las figuras lectoras. Además de realizar una aproximación al espacio digital y sus discursividades, el texto se centra en el análisis de un corpus de hashtags de Instagram que configuran diversas miradas y representaciones del lector, y en reflexiones sobre el lector estudiante a partir de experiencias de lectura en el umbral escuela-universidad. Por otro lado, y como cierre del Dossier, en “La enseñanza de la lectura: una herramienta política de emancipación en contexto de desinformación”, los autores Rossana Viñas, Cristian Eduardo Secul Giusti y Marcelo Belinche colocan el foco en la lectura como herramienta política de comprensión y emancipación. A partir de un análisis, que inicia con una revisión política e histórica del sistema universitario, los especialistas proponen reflexionar sobre esta práctica en el contexto universitario, haciendo especial foco en las transformaciones y las lógicas de desinformación desplegadas durante la pandemia del COVID 19.

Tal como puede visualizarse, en la descripción temática de los artículos aparece entretrejida, y en diálogo con otros conceptos, la *alfabetización académica* puesto que desde diferentes miradas se analiza un proceso que permite, a quienes ingresan al ámbito de los estudios superiores, desarrollar las prácticas de lectura y escritura propias de una comunidad disciplinar y discursiva. Así como lo enunciamos al principio de la presentación, esto sucede en el umbral, con todas las reacomodaciones y transformaciones características de este espacio y, en este sentido, la *alfabetización académica temprana* (Marín, 2006) en la Escuela Secundaria resulta clave para potenciar las prácticas de lectura y escritura de quienes,



UM  
Universidad Nacional de Morón

posteriormente, transitarán el tiempo/espacio del ingreso a los estudios superiores, con todos sus cambios y complejidades. Dicho esto, y a partir de los artículos presentados en este Dossier, queda demostrado el interés por repensar las prácticas en el ámbito de la educación superior a través de diferentes planteos, problematizaciones y propuestas en los que se ponen de manifiesto los *avatares* que en él se diseminan y la implicancia que tienen los abordajes realizados en la escolaridad previa para avanzar en ese espacio de umbral que es el ingreso.

Finalmente, a partir de este entramado teórico, metodológico y crítico que expone la publicación, emerge una mirada de la investigación en la que se reconocen las dificultades pero, de ninguna manera, se permanece en esa posición sino que se comparten reflexiones y propuestas de trabajo, siempre en diálogo con quienes se involucran de manera comprometida en la tarea de enseñar y afianzar las prácticas de lectura y escritura de los y las estudiantes.



Universidad Nacional de Morón

# Volviendo a los procesos de lectura y escritura: Reflexiones metadiscursivas

Returning to the processes of reading and writing:  
Metadiscursive reflections

Por Carla Andruskevicz\* y Marcela da Luz\*\*

Ingresado: 21/09/21 // Evaluado: 29/09/21 // Aprobado: 11/11/21

## Resumen

Este artículo presenta algunos despliegues de una investigación en curso en la que se abordan las prácticas de lectura y escritura en el pasaje Escuela Secundaria-Estudios Superiores, así como las discursividades y textualidades que circulan en esta zona de umbrales y tensiones institucionales, pero también, subjetivas y pasionales. A partir de una multiplicidad de categorías teóricas (como *alfabetización académica-temprana*, *metadiscurso*, *semiosis*, *pasiones*, *ethos*, *traducción*, *comentario*, entre otras) pertenecientes a diversos campos disciplinares, se propondrán recorridos en torno de dos corpus de análisis: un conjunto de voces-textos metadiscursivos/reflexivos de estudiantes en el umbral, en diálogo con una serie de planes textuales e informes de lectura.

**Palabras clave:** lectura - escritura - umbral - metadiscurso

**Abstract**

*This article presents some displays of an ongoing research about reading and writing practices in the Secondary School-Higher Studies passage, as well as the discursivities and textualities that circulate in this area of institutional thresholds and tensions, but also, subjective and passionate. From a multiplicity of theoretical categories (such as academic-early literacy, metadiscourse, semiosis, passions, ethos, translation, commentary, among others) belonging to various disciplinary fields, this article will propose analytical routes around two corpus of analysis: a set of metadiscursive/reflective voices-texts of students on the threshold, in dialogue with a series of textual plans and reading reports.*

**Keywords:** reading -writing - threshold - metadiscourse

**Carla Andruskevicz**

\* Prof. y Lic. en Letras. Mgter. en Semiótica Discursiva. Doctoranda en Cs. Sociales y Humanas. Prof. Adjunta Exclusiva en las carreras de Letras y de Bibliotecología, FHyCS, UNaM. Directora de la carrera de Letras. Integrante del Equipo de Coord. Académica del Prog. de Acompañamiento a las Trayectorias Formativas de los Estudiantes. Coord. Académica de la Esp. en Semiótica de la Lengua y la Literatura. Investigadora del Prog. de Semiótica.  
E-mail: vitralina@gmail.com

**Marcela da Luz**

\*\* Prof. y Lic. en Letras. Mgter. en Semiótica Discursiva. Prof. Adjunta Simple en las carreras de Bibliotecología, FHyCS, UNaM. Docente en escuelas secundarias e institutos terciarios de la provincia. Integrante del Equipo de Coord. Académica del Prog. de Acompañamiento a las Trayectorias Formativas de los Estudiantes. Integrante del Equipo Editorial de la Revista Tekohá. Investigadora del Prog. de Semiótica.  
E-mail: marceladaluz7@gmail.com

**Cómo citar este artículo:**

Andruskevicz, Carla y da Luz, Marcela (2021) "Volviendo a los procesos de lectura y escritura: Reflexiones metadiscursivas". Revista La Rivada 9 (17), pp15-35. <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/dossier/315-volviendo-a-los-procesos-de-lectura-y-escritura>



## Primeros despliegues

En este artículo nos interesa presentar algunas dimensiones y recorridos de una investigación en curso<sup>1</sup>, en la cual profundizamos en un territorio semiótico y discursivo en particular; nos referimos al *pasaje* entre la Escuela Media y los Estudios Superiores, zona sensible y desafiante puesto que en ella se juegan las trayectorias y competencias de quienes la habitan y transitan, pero también sus subjetividades y *pasiones* en un entramado que moviliza y tensiona tradiciones escolares y académicas. De este modo, nos interesa situarnos en este escenario para explorar y analizar las prácticas discursivas que en él se alojan vinculadas, fundamentalmente, con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en ese *entremedio*.

En esta oportunidad, y para acompañar el despliegue teórico-crítico que compartiremos, hemos seleccionado algunas muestras potentes tomadas de los corpus de análisis de nuestra investigación; en este caso textualidades pertenecientes a estudiantes de cátedras de primer año vinculadas con la *alfabetización académica*, específicamente en carreras de Letras y de Bibliotecología de nuestra universidad. En este marco pondremos en diálogo, por un lado, un conjunto de textos metarreflexivos en torno a sus procesos de estudio y producción; por el otro, una serie de planes textuales e informes de lectura en los que se articulan saberes disciplinares y genéricos.

Al mismo tiempo, resulta oportuno enunciar que la continuidad entre ambos corpus estará dada por las prácticas metadiscursivas que habilitan, situando a sus enunciadores y protagonistas –los y las estudiantes– en un espacio propicio para repensar críticamente sus recorridos de estudio, lectura y escritura, *volviendo* a ellos en un proceso recursivo que podría ser el punto de partida para la reformulación y la creación de nuevas textualidades que circularán en el universo académico.

### I. Procesos de *ida y vuelta* en la semiosis del umbral

Para dar inicio a nuestras reflexiones, partimos de la consideración –o, mejor aún, de la *convicción*– respecto a que las prácticas y consignas de trabajo que posibilitan desarrollar *metadiscursos* a los y las estudiantes de los Estudios Superiores, a partir de los cuales pueden comentar, reformular, evaluar, corregir (Maingueneau, 2008: 72-73) sus propios procesos de estudio, lectura y escritura, al mismo tiempo les permiten desplegar procesos dinámicos de significación para *pensar-se* a sí mismos como lectores–escritores, en un flujo siempre abierto y móvil. Entendemos que la reflexión metadiscursiva –constante, sostenida y acompañada por el equipo docente– es una práctica que habilita y fortalece el posicionamiento estratégico de sus autores/as-estudiantes en las textualidades que producen, su revisión crítica y, simultáneamente y en el mejor de los casos, la transformación de esta en un hábito clave en el *pasaje* educativo en el que nos situamos en esta investigación.

Sabemos junto a Peirce (1868), que *siempre puede decirse/pensarse algo más en algún aspecto*; en este sentido, los *fnales* son instancias potenciales de nuevos

<sup>1</sup> Nos referimos al Proyecto *Lectura y escritura en los umbrales: Prácticas y diálogos entre la Escuela Media y la Universidad* (16H46), perteneciente al Programa de Semiótica de la Sec. de Investigación de la FHycS de la UNaM. Directora: Carla Andruskevicz.



recomienzos y las formas de *conclusividad* (Bajtín, 2002: 265-267) instauradas por la cultura y la comunidad –que a su vez incluyen variadas posibilidades de *respuesta*– serían cortes contingentes y vinculados con las circunstancias de un contexto en particular. Pensemos, en este caso, en las producciones escriturales de estudiantes de la esfera académica, en las que se plantean plazos de entrega determinados y fijados en consignas y guías de trabajo, recordados en forma insistente en avisos y carteles en aulas presenciales y virtuales, los cuales los *empujan* hacia las clásicas *formas de cierre* de este universo: el punto final –en términos gramaticales– y la conclusión –en términos estructurales y paratextuales–, en un *dar vuelta la página* que clausuraría la semiosis. Sin embargo, situados en la práctica de la escritura procesual y metarreflexiva, podrían habilitarse continuidades y discontinuidades hacia múltiples y heterogéneas direcciones a partir de la *traducción e interpretación* de otros signos –otros textos y lecturas, nuevas versiones y reformulaciones–, y estos de otros y así, sucesivamente, *ad infinitum*.

En este sentido, la escritura de los y las estudiantes, como producción que habilita múltiples prácticas y procesos, es aquí entendida como un entramado de signos sumergido en la *semiosis infinita* que nos encontramos describiendo. En relación con lo planteado, si el ser humano –en nuestro caso el *estudiante*– piensa a través de signos, cuando *se piensa*, cuando reflexiona sobre sí mismo, él es un signo por lo cual se traduce e interpreta en el fluir de sus pensamientos (Peirce, 1898: 19). El ser humano piensa a través de palabras u otros signos a los cuales les imprime significaciones que interactúan y conforman una trama de *continuidades*; estas, a su vez, configuran la vida humana y, de esta manera, esta es un *hilo melódico* de pensamientos entramados que ponen en escena la continuidad de los procesos de la semiosis.

Esta posibilidad de *pensar-se* como *estudiantes-signos*, y a su propia escritura como un proceso móvil e inacabado que podría reformularse, revisarse y *mejorarse* más de una vez y procesualmente, resulta un verdadero desafío en el espacio del *umbral* académico, en el cual los hábitos y prácticas de lectura y escritura cristalizadas en instancias educativas anteriores, se reformulan y complejizan, en ocasiones –creemos– sin una mediación o transición lo suficientemente *amigable* para ayudarlos a sortear los obstáculos que pudieran presentarse.

Son múltiples y variadas las metáforas y categorías teóricas que aluden a este territorio conflictivo y tensionante por el cual los y las estudiantes tendrán que *pasar*, o se encontrarán *pasando*, recurriendo a sus trayectorias y recorridos anteriores, pero también, a los nuevos discursos disciplinares, científicos y normativos con los que empezarán a interactuar con frecuencia en el devenir de las clases, tutorías y diálogos con sus propios compañeros. Estas y tantas otras situaciones comunicativas, les exigirán la adecuación a los registros discursivos *pertinentes* sobre los cuales actuarán una diversidad de tradiciones, filtros y cánones que condicionan el *decir/escribir* en el universo académico y disciplinar<sup>2</sup>.

En relación con lo dicho, la constelación teórica, y al mismo tiempo metafórica, a partir de la cual exploramos y nos adentramos en los corpus analíticos de nuestras investigaciones, ponen en diálogo *umbrales* (Camblong, 2017), *ritos de paso* (van Genep, 2008), *entremedios* (Bhabha, 2002), *pasajes* (Arnoux, 2009), *zonas de pa-*

2 “La disciplina es un principio de control de la producción del discurso. Elle le fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas” (Foucault, 1996: 38).



saje (Bombini, 2017), entre otras incursiones –principalmente ancladas en la Semiótica, el Análisis del Discurso, la Didáctica y Pedagogía de la Lectura y la Escritura y los Estudios Culturales– sobre las cuales hemos profundizado en trabajos anteriores<sup>3</sup>. En ellos, la preocupación siempre ha sido tanto la puesta en escena y el análisis de las discursividades y textualidades que circulan en esta zona sensible del campo educativo –pertenecientes a docentes y estudiantes y en articulación con las voces institucionales y oficiales–, como la búsqueda de estrategias y herramientas teórico-metodológicas que pudieran colaborar y fortalecer el *paso* de la Escuela Media hacia los Estudios Superiores.

En este marco, a partir de este momento compartiremos algunos fragmentos extraídos de las *voces* y producciones de estudiantes de cátedras de primer año vinculadas con la *Alfabetización Académica* (Carlino, 2006; Marín, 2006) y producidas durante el cursado 2020, en las que se visualizan las prácticas metadiscursivas/reflexivas a las que hemos aludido<sup>4</sup>. Algunos serán tomados de la experiencia de escritura del *primer parcial*, en la cual se les solicitó que recuperaran, en una serie de etapas y consignas precisas y a través del trabajo con distintos formatos de síntesis, las temáticas estudiadas y las actividades realizadas durante el primer cuatrimestre, para luego proponerles la siguiente tarea de producción: “Redactá un texto en el que comentes y expliques tus procesos de estudio, lectura y producción textual, enlazando tus experiencias académicas con la bibliografía que leímos en este primer cuatrimestre”. (CA<sup>5</sup>. Consigna 1, 2020). Además, sumaremos algunos fragmentos de los textos “con reflexión metadiscursiva” (CA. Consigna 2, 2020) de la *carpeta proceso*, en la cual se recogen todas las producciones realizadas en el año y cuya presentación –en el momento de la finalización del cursado del segundo cuatrimestre– es requisito indispensable para la aprobación de la materia.

En estas textualidades se visibilizan, como anticipamos, procesos de reflexión metadiscursiva matizados por las tensiones y ansiedades que se generan en el *territorio del umbral*, en el cual los y las estudiantes deben aprender una serie de códigos y prácticas a los que, en la mayoría de los testimonios recogidos, no estaban acostumbrados o les eran absolutamente desconocidos. Al mismo tiempo, resulta imperioso recordar que esta situación de umbralidad provocada por el *paso* de la Escuela a los Estudios Superiores, en 2020 se acrecentó por el contexto de pandemia mundial, lo cual ha generado que los cursados de las cátedras se lleven a cabo en plataformas y aulas virtuales. En este sentido, si bien esta no es la temática protagónica en nuestro artículo, no podríamos dejar de reconocer que es transversal a las problemáticas que nos encontramos abordando y que, tal como se verá a continuación, emerge en las discursividades analizadas.

Observemos algunos ejemplos en las *voces* de estudiantes:

*Comencé perdida, buscando ayuda de docentes para agruparme a las clases, maneras para ponerme al corriente y al ritmo inmediato de los demás. Era difícil manejarme en un área*

3 Andruskevich, da Luz, 2017; Andruskevich, 2019 y 2020; Areco, da Luz 2016; da Luz 2019.

4 Resulta oportuno mencionar que los fragmentos se reproducen tal como fueron presentados por los estudiantes; de este modo, las dificultades en cuanto a ortografía, cohesión, textualización, etc., no fueron criterios excluyentes.

5 A partir de aquí, con esta sigla nos referiremos al *Corpus de Análisis* especificado al final del artículo, luego de las Referencias Bibliográficas.



que desconocía, partiendo desde el hecho en que todo se tenía que dar de forma virtual. *Una de mis dificultades fue poder organizarme con los trabajos, las clases, todos los horarios y mis propios tiempos de aprendizaje.* Fue más que un *desafío adaptarme y acostumbrarme a estudiar a través de una pantalla...* (Consigna 1 - Texto 12)<sup>6</sup>

... desde mi perspectiva el recorrido... *fue una sucesión a veces complicada y otra simple, por el hecho de que al entrar y permanecer al ámbito académico es un cambio rotundo, en el cual hay que adaptarse a los nuevos hábitos tanto de lectura como escritura, también estar al tanto de las clases virtuales, llevar en tiempo y en forma las actividades.* (Consigna 2 - Texto 4)

Tal como puede advertirse, en los fragmentos anteriores aflora un tono *angustiante* al recordar las dificultades que los y las protagonistas experimentaron al *entrar* al contexto académico; la sensación de estar *perdidos*, en un área o ámbito nuevos y con *cambios rotundos*, a los que se suma la virtualidad, y en los que se presentan *desafíos* en cuanto a la *adaptación* a nuevos hábitos de lectura y escritura, es una imagen recurrente. En algunos casos, se aferran a conceptos teóricos que circulan en la bibliografía de los programas de las mismas cátedras para explicar sus propios procesos y dificultades, tal es el caso del *analfabetismo académico*<sup>7</sup>:

... el analfabetismo se produce cuando al alumno se le dificulta interpretar y producir textos en el ámbito académico estudiantil, y eso se ve relucido en los estudiantes que cuentan con niveles básicos de educación aprendidos en la secundaria, y *se enfrentan* a la universidad (cfr. Marín; 2006: 02); *eso sucedió en mi caso al principio del cursado. Sentí como si nadie te preparara para lo que conlleva estudiar en la universidad, y eso hizo perderme un poco en el camino...* (Consigna 2 – Texto 12)

... *experimenté un comienzo muy complicado*, llegué a relacionarme con varios compañeros que dejaron la carrera, *al ser una nueva etapa que viviría*, más esta modalidad que lo cambió todo, no se esperaba un desenlace muy feliz, *pues se debió a la falta de concentración y el “analfabetismo académico” ya que mis años de estudio fueron carentes de exigencia.* (Consigna 2 – Texto 5)

Es preciso aclarar que Marín (2006) acude al *analfabetismo académico* para describir una situación recurrente en dicho contexto, para luego proponer el concepto de *alfabetización académica temprana* que, tal como veremos más adelante, configura uno de los postulados de base de nuestras investigaciones. En relación con ello, en ambos fragmentos citados anteriormente se advierte el esfuerzo por parafrasear el concepto que, entienden, explicaría las dificultades que tuvieron al *enfrentarse* –término que también llama la atención puesto que interpreta el escenario referido como una *lucha* u *oposición*– con la universidad; pero, al mismo tiempo, responsabilizan de esta situación a un *otro* indefinido –¿escuela, docentes, familia?– : “Sentí como si nadie te preparara para lo que conlleva estudiar en la universidad, y eso hizo perderme un poco en el camino”, “mis años de estudio fueron carentes de exigencia”.

6 Todos los destacados son nuestros.

7 “Con el término “analfabetismo académico” se suele describir esa situación, tan frustrante para ambas partes, en la cual el desempeño de los estudiantes como lectores y escritores difiere notablemente de las expectativas que tienen los profesores y las instituciones” (Marín, 2006: 2).



La *dificultad*, la *complejidad*, la sensación de *estar perdidos*, son imágenes que se reiteran en los textos analizados correspondientes a la Consigna 1, incluso en sus *títulos* a los cuales consideramos como elementos paratextuales (Genette, 2008: 68) claves ya que en ellos también se juega el posicionamiento y la construcción del enunciador –tema sobre el que volveremos más adelante–:

“Entre saber quién soy y no tener ni la más mínima idea de mí”. (Texto 1)

“No tires la toalla, aún hay tiempo para arreglar las cosas”. (Texto 5)

“El discurso procesual: Un proceso difícil de cosechar”. (Texto 6)

“Sin crisis no hay desafíos”. (Texto 9)

“Odisea universitaria en tiempos de pandemia: una batalla que vale la pena librar” (Texto 13)

Como puede observarse, el tono entre agonístico y angustiante enfatiza en las tensiones del umbral, desplegando estilos y recursos que proponen juegos del lenguaje y matices que incursionan en el género poético a partir del cual se entretujan metáforas –por ejemplo, en “un proceso difícil de cosechar” y en “odisea universitaria”– y fragmentos de reflexiones personales, consejos o refranes populares –por ejemplo, en “no tires la toalla” o en “una batalla que vale la pena librar”–. En otro conjunto de títulos se ponen de relieve los cambios, novedades y dinamismos de esta etapa de *pasaje* –como en “Revolución virtual y explosión de conocimientos” (Texto 2) o “Un camino laberíntico” (Texto 3)–, o incluyen un mensaje *esperanzador* cuya intención parecería ser el consuelo de quienes *habitan* este territorio –como en “Los primeros pasos llegan a su fin, pero continuaremos caminando” (Texto 4) o “En el proceso, está el tesoro (Texto 11)”–.

Por último, en algunos títulos también se advierte la voluntad de circunscribirlos a la función referencial del lenguaje –aunque también en diálogo con la poética y con matices del género novelesco y biográfico–, a partir de la cual se los sitúa en un terreno cercano al ámbito académico probablemente considerado por el estudiante como *esperable* en una producción de estas características; ejemplos de ello lo constituyen:

“Mi vida en el primer cuatrimestre”. (Texto 7)

“Aprender en tiempos de Pandemia”. (Texto 8)

“Un recorrido a mi experiencia académica universitaria”. (Texto 12)

“Las clases universitarias y las nuevas tecnologías en el año del coronavirus”. (Texto 14)

Entre poéticos y referenciales, los títulos de estas producciones, así como el entramado de párrafos que se despliegan luego de cada uno de ellos, revelan, por un lado, algunas escenas de la *vida en los umbrales académicos*; pero además, se vislumbra en ellos la reflexión metadiscursiva de los y las estudiantes respecto a sus procesos de estudio y su construcción como enunciadores-escritores que desean *ingresar* a una comunidad académica y disciplinar en particular, integrada por enunciatarios a quienes se dirigen y con quienes dialogan.

En relación con lo dicho, recordemos que la enunciación es un proceso complejo en el cual se instalan y definen representaciones identitarias de los sujetos que intervienen directa o indirectamente en la producción discursiva. En este sentido, cuando el enunciador *dice* algo a partir de operaciones de selección de tópicos y



modalizaciones que se encuentran legitimadas y arraigadas a determinados universos discursivos, se dirige a *otro*, a un *tú* cuya presencia es fundamental para la definición de su identidad: "... en cuanto se declara locutor y asume la lengua, implanta al otro delante de él, cualquiera que sea el grado de presencia que atribuya a este otro. Toda enunciación es, explícita o implícita, una alocución, postula un alocutario" (Benveniste, 2008: 85).

En la relación dialógica planteada entre el yo y el tú, los enunciados intercambiados son movilizados de transformaciones en el *otro*; en este sentido, al *decir* algo, el enunciador exhibe al enunciatario una interpretación, una posibilidad de sentido frente a lo dicho. Es por ello que los enunciados son dispositivos con intencionalidades configuradas y efectos estratégicos esperados o prefigurados por el enunciador quien, a través de la enunciación definida como *un acto individual de la lengua* (Benveniste, 2008: 83), siempre intenta *influir* en el otro (Costa, Mozejko, 2001: 24), modificándolo a partir de la *puesta en discurso* de saberes, ideas, sentimientos o *pasiones*, tal como veremos en algunas *voces* de estudiantes en el siguiente apartado.

## Discursividades y pasiones: La construcción del *ethos*

Luego de la reflexión respecto a los procesos metadiscursivos en los umbrales, en este apartado quisiéramos continuar profundizando en ellos y en la construcción de los *enunciadores/as-estudiantes* a partir de algunas incursiones en sus subjetividades y pasiones. Para iniciar dicha problemática, es necesario insistir en que el discurso es instaurador de subjetividades, a través de un *yo* que –como ya se ha afirmado– se dirige a un *tú* entablando relaciones dialógicas e inmersas en universos discursivos múltiples. La subjetividad no implicaría simplemente la manifestación de sentimientos, emociones o pasiones –como veremos a continuación–, sino también la instalación y afirmación del sujeto a partir de lo *dicho* en determinada enunciación. En este sentido, la práctica de *decir* algo –sin considerar la variedad de soportes y códigos que puedan modelizarla– es impensable sin la actuación de un sujeto con competencias particulares y con una identidad en permanente construcción a partir de los intercambios y relaciones con los *otros*.

Teniendo en cuenta los ejemplos anteriores de las *voces* de estudiantes en el umbral, en cada uno de ellos advertimos el *esfuerzo* por adecuarse a un universo discursivo con características y normativas estilísticas precisas en las que se revelan tradiciones retóricas y enunciativas pero, al mismo tiempo, también anclajes en las subjetividades e identidades que se encuentran *en proceso* de construcción y de *pasaje*: "Comencé perdida", "Fue más que un desafío adaptarme", "desde mi perspectiva el recorrido... fue una sucesión a veces complicada y otra simple", "experimenté un comienzo muy complicado".

En este momento del despliegue resulta oportuno sumar al entretejido teórico la categoría de *ethos* que revela una *manera de ser* del enunciador a partir de una *manera de decir*:



UM  
Universidad Nacional de Morón

No se trata entonces de una representación estática y bien delimitada, sino más bien de una forma dinámica construida por el destinatario a través del mismo movimiento de la palabra del hablante. El ethos no actúa en primer plano, sino de modo lateral, implica una experiencia sensible del discurso, moviliza la afectividad del destinatario. (Maingueneau, 2010: 206).

Es de esta forma que la construcción de los enunciadores/as-estudiantes en las producciones analizadas, se construyen en diálogo con las representaciones que de ellos se hacen los destinatarios –sus docentes pero también, en este caso, quienes analizan dichas producciones en el marco de una investigación como la presentada–. Es por ello que podríamos afirmar que mientras el “orador enuncia una información y *al mismo tiempo* dice: yo soy esto, no soy aquello” (Barthes en Maingueneau, 2009: 90), al mismo tiempo el destinatario va recogiendo *pistas* y *huellas* discursivas que dan cuenta de las subjetividades a través de interpretaciones y sentidos dinámicos con los que construye una representación de quien enuncia en determinado contexto discursivo.

Estas pistas pueden corresponderse con *palabras*, unidades de la lengua que se integran en los enunciados como unidades de la comunicación discursiva (Bajtín, 2002); estas representan *opciones* subjetivas frente a las posibilidades de decir algo y de cómo decirlo; según Kerbrat-Orecchioni: “... toda unidad léxica es, en cierto sentido, subjetiva, dado que las palabras de la lengua no son jamás otra cosa que símbolos sustitutivos e interpretativos de las cosas” (Kerbrat-Orecchioni, 1993: 91-92). Por otra parte, no olvidemos que la subjetividad emerge en el *intercambio con el otro*, es una construcción social y condicionada por los universos discursivos en los cuales el sujeto se moviliza y actúa. Es por ello que las *palabras* con las cuales se construyen los discursos, son *compartidas*, legitimadas y *habilitadas* por los sujetos; no son invenciones particulares sino que reflejan el trabajo y los procesos discursivos grupales de comunidades o sociedades determinadas.

En articulación con lo planteado, la *dimensión pasional del discurso* pone en escena una multiplicidad de subjetividades ligadas a lo corporal, a lo orgánico, a lo somático; el sujeto pasional atraviesa diversos recorridos psíquicos relacionados e instalados a partir de una trama de condicionantes axiológicos. Sin embargo, estos repercuten y son desbordados en el *cuerpo* del sujeto a partir de manifestaciones lingüísticas y paralingüísticas –aunque estas últimas no podrán ser abordadas aquí– que se constituyen como indicios, huellas y señales de múltiples pasiones las cuales, tal como veremos a continuación, en las producciones analizadas son marcas visibles de la *vida en el umbral académico*:

Durante mi cursada... *he vislumbrado miles de sensaciones desbordantes en mí*. Tuve que aprender a sobrellevar muchas situaciones nuevas en distintos aspectos y *combatir con emociones* que transcurrían en el aprendizaje de los contenidos tratados. Sin embargo, pude *sacar muchísimo provecho de todas las pruebas*.

(...)

De la mano a todo lo presentado, los sentimientos y las emociones no pueden ser dejadas de lado. *Han pasado recursivamente la incertidumbre, el estrés, la alegría, la desesperación y el llanto, mucho llanto*. Pensamientos que cruzaron por mi cabeza como “no voy poder”, “no entiendo”, “no voy a llegar” y muchos más, que *a estas alturas puedo decir que solo quedan como trabas que pude superar*. (Consigna 2 – Texto 3)



En las *palabras elegidas* por esta estudiante, se visibiliza la dimensión pasional a través del uso de diversos recursos discursivos y retóricos, como por ejemplo el de la hipérbole (“miles de sensaciones desbordantes”) que le permite llevar al límite algunas sensaciones y emociones (“el llanto, mucho llanto”), así como también el uso de términos que proponen una interpretación de la situación de umbral como una suerte de contienda que debe librar (“combatir con emociones”), transformándose en una especie de heroína mitológica (“pude sacar muchísimo provecho de todas las pruebas”, “solo quedan como trabas que pude superar”).

Asimismo reconocemos la puesta en marcha de algunos recursos que posicionan su enunciación, y su figura de enunciativa, en el nuevo escenario que se encuentra transitando: por un lado, el uso del adverbio “recursivamente”, vinculado con un contenido del programa de la cátedra como lo es el *proceso de producción textual*, y que en esta oportunidad le sirve para enumerar un abanico de pasiones por las que ha transitado (“Han pasado recursivamente la incertidumbre, el estrés, la alegría, la desesperación...”); asimismo, la inclusión de la problemática del discurso referido a través de citas textuales de sus propios enunciados (“Pensamientos que cruzaron por mi cabeza como “no voy poder”, “no entiendo”, “no voy a llegar” y muchos más...”). Todas estas huellas diseminadas en el fragmento compartido, nos permiten construir un ethos discursivo que, situado en los umbrales académicos, se encuentra sumergido en las pasiones que rememora y a las que instala en un espacio protagónico puesto que “los sentimientos y las emociones no pueden ser dejadas de lado”.

En diálogo con estos despliegues analíticos, resulta oportuno recordar que una de las representaciones más frecuentes de lo pasional en la tradición filosófica, es la del *pathos* como: “... lo que perturba el movimiento natural, la acción dramática y poética. Es lo caótico, lo que desordena aquello que es esencial, a saber, lo cósmico, el movimiento armónico” (Parret, 1995: 12); según esta concepción, la pasión desestabiliza al sujeto, altera sus rutinas y hábitos a partir de la instalación del caos como principio generador de lo pasional:

El inicio de una nueva etapa, siempre se presenta con grandes ilusiones. *En mi caso cuando comencé este ámbito académico tenía muchos nervios, me resultaba difícil* e incluso sentía que *se venía un cambio completamente en mis rutinas y vida en sí, además tenía que acostumbrarme* a esta nueva era tecnológica. (Consigna 1 – Texto 4)

Según Parret, cuatro son las *temáticas* que redundan en la manifestación de las pasiones (1995: 17 y sigs.) y que posibilitan su clasificación: en primer lugar, las pasiones pueden sistematizarse según desencadenen euforia-placer o disforia-dolor –como por ejemplo en el fragmento anterior se mencionan “grandes ilusiones” y, al mismo tiempo, “muchos nervios”– por lo cual implican necesariamente la percepción y manifestación de la sensibilidad del sujeto; en segundo lugar, las pasiones podrían experimentarse, en un principio, en dos niveles, el de la interioridad y la exterioridad, es decir, los territorios psíquicos y físicos o corporales. En tercer lugar, las pasiones son caracterizadas según las competencias del sujeto y estas, a su vez, son determinadas por sus *intenciones*; de esta manera, el sujeto pasional se encuentra en permanente búsqueda de un objeto de valor que lo predispone en un *estar-dirigido-hacia*: “En definitiva, tuve altos y bajos pero todos pude sobrellevarlos y hoy me encuentro finalizando la cátedra llena de esperanzas y ganas de seguir adelante”



(Consigna 2 – Texto 3). Aquí, la figura de la *inquietud*<sup>8</sup> se torna protagónica, como momento o experiencia primordial del desarrollo pasional ya que modeliza la *búsqueda* o la *espera* del objeto deseado:

*El día que las clases presenciales vuelvan me ayudarán mucho con este desafío y la convivencia hará que me despierte, porque el hecho de estar cara a cara me ayuda a inspirarme. Esa es una idea que ronda por mi cabeza, otra es que, si se regresa la presencialidad, no me organizaré de buena manera y seré un fracaso al redactar porque considero que me enredaré todo al escribir.* (Consigna 1 – Texto 1)

En el fragmento anterior, el *objeto deseado* queda en evidencia: la *vuelta a la presencialidad* y la vida en comunidad con sus pares, traerá la organización y la calma y hará que se *despierte* –¿se active, se ponga en marcha, arranque...?– o, de lo contrario, también podría ocurrir lo contrario, el *fracaso* y el *enredo* –metáfora potente en cuanto a los sentidos que disemina– en sus prácticas académicas.

Por último, las pasiones instalan modalizaciones, las cuales son clasificadas por Parret –quien retoma dimensiones filosóficas de Descartes, Malebranche y Condillac– en torno a la secuencia lógica *querer, saber, deber y poder*, en la cual se observan dos términos virtualizantes (*querer* y *deber*), es decir, aquello que podría realizarse o volverse *actual*, y dos actualizantes (*saber* y *poder*) como la concreción de los actos pasionales a partir de las competencias de las cuales dispone el sujeto:

Noto que mi escritura mejoró en comparación a comienzo del año, analizo y veo los textos de distinta manera. Para lograr estas *pequeñas mejoras* tuve que *afianzar mi relación con la lectura obligatoria*, los resúmenes y el libro de cátedra. *Me encanta* ver mi progreso con mi propia escritura, *no soy visionaria pero si espero que siga mejorando*, identificar mis errores a la hora de escribir es el primer paso, *continuo pasando por alto muchos de ellos*, lo cual por ahora es inevitable, trato de ser lo más correcta a la hora de escribir y de hacer sus respectivas correcciones *pero hay veces donde los paso por alto*, en este mismo trabajo probablemente *cuando lo revise más adelante encontraré errores con los que me frustraré*, pero son parte de este proceso de aprender el de identificar mis propios errores para poder corregirlos e ir mejorando. (Consigna 2 - Texto 6)

En este último fragmento compartido y que integra el conjunto de producciones realizadas al finalizar el cursado, se advierten profundos procesos metarreflexivos y metadiscursivos respecto a los procesos de lectura y escritura, enlazados con múltiples modalizaciones pasionales. Por un lado, las virtualizantes: “espero que siga mejorando”, “identificar mis propios errores para poder corregirlos e ir mejorando...”; por otro, las actualizantes: “Noto que mi escritura...”, “analizo y veo los textos...”, “Me encanta ver mi progreso...”, “trato de ser lo más correcta a la hora de escribir...”. De este modo, resulta valioso destacar que, en idéntico espacio discursivo, se reúnen y dialogan tanto los “progresos” y “pequeñas mejoras” –aquellos aspectos en los que la estudiante advierte que ha mejorado–, como los “errores” –término utilizado de ma-

8 “La inquietud (...), indica precisamente esta característica de lo pasional de estar determinado por su objeto y, al mismo tiempo, a medio camino de la plenitud o de la recuperación de su término y de encontrarse constantemente en el estado de tendencia que no se acaba nunca” (Parret, 1995: 18).



nera enfática en tres oportunidades en el mismo párrafo— en los cuales debe trabajar puesto que aún los *pasa por alto*.

Para finalizar esta primera entrada en los corpus analíticos de nuestras investigaciones vinculados con los *procesos de ida y vuelta* en los umbrales académicos, recordemos que Bajtín reconoce que los enunciados —a partir de los cuales nos comunicamos, hablamos y escribimos— poseen un *carácter metalingüístico* (Bajtín, 2002: 306) que se despliega a partir de las relaciones dialógicas que entre ellos se entretienen: son las *fuerzas metalingüísticas* las que instalan las fronteras que distinguen las voces de los sujetos discursivos participantes de una comunicación. De este modo, podría afirmarse que las respuestas *esperadas/generadas* por los enunciados se desencadenan de la capacidad que poseen los sujetos para reflexionar metalingüística y metadiscursivamente sobre los enunciados propios y ajenos.

En otras palabras, la *respuesta* a lo *enunciado/dicho* por otro, o por el mismo *hablante-escritor* que habita el umbral académico junto a sus subjetividades y pasiones, resultará siempre una reflexión e interpretación sobre el discurso, una *vuelta* sobre las palabras oídas o leídas que liberan una respuesta/enunciado *inevitable*. En relación con ello, en el caso de las producciones que nos encontramos analizando, consideramos que los procesos, prácticas y consignas de trabajo que potencian y fortalecen las competencias metadiscursivas de los y las estudiantes, resultan herramientas estratégicas para un *pasaje amigable* de la Escuela Secundaria a los Estudios Superiores.

## II. Una vuelta más: Procesos como herramientas alfabetizadoras

Como ya hemos manifestado en la primera parte del artículo, a lo largo del primer año de los Estudios Superiores, las tareas de escritura plantean prácticas que permiten avanzar en la *alfabetización académica* de los y las estudiantes. Por supuesto estudiantes-ingresantes que ponen en tensión las nuevas *herramientas* que deben conocer con aquellas que le fueron dadas a través de la *alfabetización académica temprana* y con las que empiezan o piensan habitar la esfera académica. Una alfabetización académica temprana que, según Marta Marín, tiene que ver con el “desarrollo temprano de las habilidades letradas, que son habilidades diferentes de las requeridas por los textos literarios y periodísticos” (Marín, 2006: 34); a partir de prácticas de lectura y escritura, dichas habilidades propician en los y las estudiantes de la Educación Secundaria un acercamiento a la interpretación de la retórica disciplinar y la producción de géneros propios de las ciencias.

Ahora bien, retomando la idea de las tareas de escritura en la academia como herramientas para la *alfabetización académica*, las prácticas de lectoescritura profundizan el trabajo desde la complejidad de las comunidades científicas/disciplinares, de los géneros y discursos propios de esas comunidades. En este sentido, proponer la escritura de un informe de lectura en el primer año de una carrera universitaria tiene que ver con un trabajo de escritura dificultoso que busca iniciar “la adquisición y el uso de habilidades cada vez más complejas” (Marín, 2006: 2). En esta línea de investigación, hay una mirada particular y potenciadora de la producción de un informe ya que consideramos que este representa una tarea que permite avanzar sobre la



“adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio” (Marín, 2006: 2). Este proceso escritural se vuelve una herramienta para conocer y comunicar saberes presentes en los discursos que se producen, se leen y circulan en la disciplina.

Nos resulta evidente que pensar en el proceso de escritura en la Educación Superior supone tareas complejas, formadoras y en las que necesariamente confluyen decisiones teóricas, escriturales y metodológicas. Estas decisiones circulan y se nutren desde diferentes posiciones, por un lado, con las de los enunciadores/as estudiantes y, por otro, con las del equipo de cátedra. Desde este panorama complejo, en este contexto académico con frecuencia se propone la construcción de lo que Marta Marín llama *planes previos*; un plan posible que podrá ser modificado en todos sus aspectos y que señala la relación con la lectura del contenido y el modo de decirlos. Particularmente en los informes de lectura, este proceso está presente en el *plan textual* entendido como un espacio discursivo en el que se explicita el proceso llevado a cabo para la toma de decisiones, señala los momentos y etapas de diálogo entre la lectura y la escritura de los géneros y discursos disciplinares. Como dispositivos de trabajo, estos planes inician su itinerario con las decisiones acerca de las lecturas sobre las que se realizará el informe y, en este punto, atendiendo el proceso, el área disciplinar dará las coordenadas para que el y la ingresante pueda confeccionar un mapa de sus posibles recorridos particulares, encontrar la ubicación de los puntos importantes y las conexiones en la bibliografía que se lea. A partir de allí siguen las decisiones vinculadas a lo metodológico y escritural, enmarcado en ese mapa desplegado.

Sostener teóricamente el plan textual de un informe supone, desde esta línea, pensar en términos del *paratexto* propuesto por Genette, es decir, como borradores, dispositivos que funcionan como construcciones en las que se entrecruzan los elementos de la complejidad del acto de escritura y donde quedan explícitas las decisiones del escritor a través de intertítulos, prefacios y notas al margen, es decir, todas señales accesorias. Desde este enfoque el plan conforma *matrices<sup>9</sup> dialógicas y metatextuales* en relación con la versión final, marcadamente críticas y en las que se ponen en juego los elementos propios de la alfabetización académica. Estas matrices trabajadas en situaciones de *umbralidad académica* se vuelven herramientas que profundizan la posibilidad de elección de los procedimientos adecuados y las decisiones correctas, aceptadas en la comunidad académica.

## Traducciones para *habitar* la academia

Pensar el proceso de escritura a partir de la construcción de las matrices posibilita entenderlas como dispositivos que, en términos de Camblong (2012), tienen *fuerte potencia generadora para poner a funcionar componentes semióticos* permitiendo la producción de determinadas operaciones necesarias en la alfabetización académica. Como se planteó anteriormente, el *plan textual* del informe es un dispositivo

9 Las *matrices dialógicas* son definidas por Camblong-Fernández como una secuencia “cuya sencilla configuración permita dar cuenta de los principales componentes y aspectos de los aprendizajes semióticos relevantes para el trabajo de alfabetización (...) no se trata de un modelo, ni de un esquema modelizador, sino de “matrices operativas” concebidas como dispositivos potentes, constitutivos de la semiosis, procesadores de alternativas y variaciones lanzadas a los diversos desarrollos que los aprendizajes puedan/logren materializar.”(Camblong – Fernández, 2012: 70)



que indica el proceso de escritura, las decisiones tomadas, los componentes elegidos y las justificaciones. Además, es un espacio de diálogo entre el o la ingresante y la comunidad discursiva a la que desea pertenecer; esto es, interacciones que a través de prácticas semióticas se generan, sostienen y se transforman en continuidad (Camblong, 2012: 44). Por esta razón, advertimos que el proceso de escritura en el ámbito de la educación superior señala dichas dinámicas dialógicas desarrolladas en un *ida y vuelta* entre la comunidad académica y quienes desean ser parte, los o las ingresantes.

En este momento incorporamos al plano investigativo otra dimensión teórica del *plan textual*: la matriz dialógica. Recordemos que en el apartado anterior describimos una dimensión metodológica en la que aparece el concepto de *herramienta* como medio para iniciar un proceso macro de alfabetización académica. Ahora bien, es importante para esta línea de desarrollo avanzar en la idea respecto a que los y las estudiantes necesitan entender el espacio de funcionamiento de esas herramientas, la dinámica que postulan las matrices dialógicas y las operaciones que se permiten en el campo disciplinar/científico.

Comencemos por señalar que el pasaje Escuela Secundaria-Universidad significa el paso de una semiosfera a otra, es decir, en términos de representación teórica, un lugar “completamente ocupado por formaciones semióticas de diversos tipos y que se hallan en diversos niveles de organización” (Lotman, 1996: 11). Ingresar significa finalizar con una Educación Secundaria en la que las prácticas de lectura y escritura refieren a espacios curriculares, de diferentes disciplinas y con diversos grados de complejidad. Dichas prácticas tienen relación con otras formaciones semióticas y con niveles de organización propios del nivel educativo. En este contexto, el *pasaje* implica *movimientos, estados y emociones*, un cruce por una *zona de paso*, esto es, una *frontera* en la que, como diría Lotman, se tejen y se destejen, se mezclan, se cambian y, lo más importante, se transforman los hábitos conocidos (Lotman, 1996: 34). Pues bien, cruzar la frontera es empezar a entender/habitar ese otro-nuevo espacio a partir de los mecanismos semióticos propios, organizaciones particulares y lenguajes específicos. Debido a ello, se activan instancias de *traducción* a través de *mecanismos bilingües* en los que se ponen en juego los lenguajes nuevos y necesarios para permanecer en la esfera. Desde esta perspectiva, escribir un informe de lectura representa un trabajo de traducción de los discursos y los géneros disciplinares de parte de un/a escritor/a *inexperto/a* como diría Cassany.

Por otro lado, proponer el plan textual como punto de partida/salida del proceso requiere un segundo trabajo de traducción ya que quien produce el informe debe graficar y señalar el recorrido hecho por el campo disciplinar al que llegó; explicitar las tareas de lectura, sus recorridos e interpretaciones. Desde nuestra tarea de investigación consideramos indispensable en este *paso* de la Escuela Media a los Estudios Superiores priorizar estos dispositivos de traducción desde las matrices dialógicas antes mencionadas. Ahora bien, proponemos mostrar este planteo teórico en una actividad específica en el marco de una cátedra de primer año de las carreras de Bibliotecología: la escritura del *plan textual* de un informe de lectura. La actividad se inicia con una primera tarea en el proceso de traducción: abordaje del informe de lectura como género y las características e implicancias de este en la Bibliotecología. En una segunda etapa, se presenta el material de lectura compuesto por textos que ponen el foco en las temáticas y problemáticas íntimamente relacionadas con el campo disciplinar.



Finalmente, presentamos un ejemplo<sup>10</sup> del proceso de construcción de un plan; este es uno de todos los planes textuales que integran nuestro corpus de trabajo con el propósito de clarificar el desarrollo de estrategias de lectura/escritura que se constituyen en puntos/marcas en el armado del plan previo. Si bien la meta es la versión final del texto, aquí queremos plasmar el proceso realizado en el plan textual que se inicia con la lectura, continúa con los borradores para llegar a la versión final (**Ver Figuras 1 a 4**).

Mostrar a través de los *borradores* el arduo proceso de escritura pone en evidencia, primero el reconocimiento, a partir del aprendizaje del género informe, de la formación semiótica de la semiosfera que el o la ingresante debe conocer una vez que atraviesa la frontera. Segundo, que el plan textual se constituye en un dispositivo

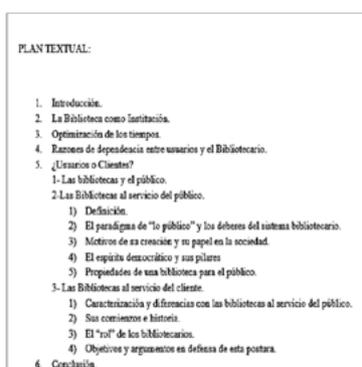


Figura 1. Borrador 1.

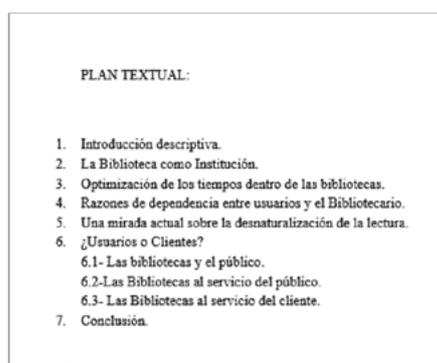


Figura 2. Borrador 2.

que da cuenta del resultado de un proceso de traducciones de los nuevos lenguajes en continuidad permanente entre la comunidad académica a la comunidad discursiva. Por último y, lo más importante, mostramos la centralidad que le atribuimos al proceso porque indica, como vemos en el ejemplo, los cambios en los borradores y en la toma de decisiones teóricas y metodológicas que están acompañados de orientaciones de parte del docente.

Aclarado anteriormente el proceso previo a la materialización del plan, insistimos en estas prácticas de escritura desde una mirada metodológica y un anclaje teórico

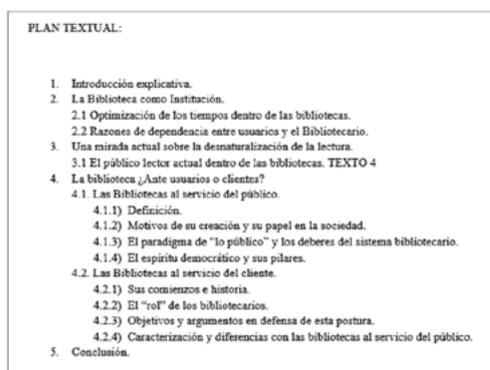


Figura 3. Borrador 3.

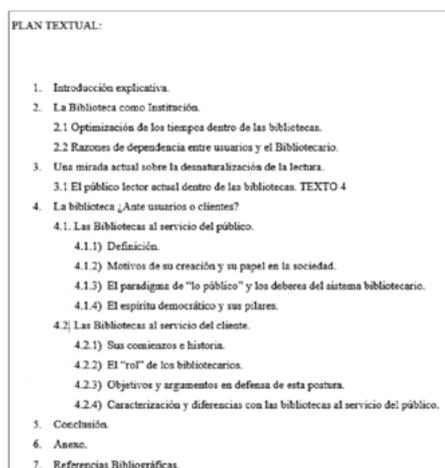


Figura 4. Versión final.

que permita, como resultado, establecer dispositivos que profundicen el sentido

<sup>10</sup> Este ejemplo se tomó del corpus de planes textuales pertenecientes a estudiantes de primer año de las carreras de Bibliotecología de 2019.

de modelo de composición de un texto. En consecuencia, proponemos el plan para realizar prácticas de escritura que se aborden desde la perspectiva de la recursividad donde, como dice Cassany “la estructura inicial se formula a medida que aparecen ideas nuevas que no estaban incluidas al principio. El escritor que sigue este proceso es suficientemente flexible para incorporar las ideas nuevas...” (Cassany, 1987: 83). Los borradores marcan la flexibilidad, evidencian los movimientos de armado y desarmado de los planes previos, las *idas y vueltas* en las decisiones. Asimismo, señalan el trabajo con herramientas lingüísticas y discursivas de la esfera académica, problematizando las instancias de escritura propia, permitiendo acciones que posibilitarán realizar las traducciones necesarias para *cruzar* o al menos *transitar* las fronteras.

## Comentar para volver a empezar

En este apartado pasaremos a otra dimensión de nuestro objeto de investigación el cual involucra el abordaje metadiscursivo del proceso de revisión, orientación y corrección del plan textual y del informe de lectura como dispositivos. En este sentido, analizar estas etapas es importante porque ponen en juego las voces del escritor/a alumno/a y la del docente; además, sostienen un acompañamiento metatextual que permitirá al alumno/a darle sentido a la toma de decisiones para su propia formación como lector/a y escritor/a académico/a. Este acompañamiento abre una nueva zona de diálogo teórica ya que incorporaremos el concepto de *comentario académico*. Desde esta línea definimos el comentario como un enunciado que habla de una corrección de parte de la o el docente, es de carácter metadiscursivo y supone indicaciones para la reflexión del escritor/a alumno/a. Estos rasgos constitutivos lo acercan a lo que Stella Maris Tapia considera como “... correcciones de los docentes [que] se insertan en los enunciados de los alumnos, es decir, se realizan en un enunciado ajeno, con el que conforman un tipo especial de diálogo o interrelación” (Tapia, 2016: 166). Si bien esta autora distingue tipos de correcciones, consideramos que los comentarios particularmente tienen relación con los diversos modos y niveles de intervención que plantea Tapia. Por esto, el comentario tiene algo de *réplica* destinada a los textos producidos por los y las estudiantes; señala *marcas* reconocibles y que no varían de un contexto a otro; cumple la función de *enmienda* ya que interviene directamente en el enunciado ajeno que se encuentra o define como erróneo. Es decir, consideramos que el planteo de la dimensión metatextual del comentario abarca estos análisis y aspectos de la corrección.

A estas definiciones y *acomodaciones* desde Tapia, agregamos a nuestro planteo algunas ideas propuestas por Cassany en *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula* que nos parecen sustantivas para pensar los comentarios en el proceso de escritura. Como instancia de revisión coincidimos con el valor que le da este autor al comentario del docente; si lo pensamos en una cátedra de primer año, con una metodología de fuerte anclaje en la alfabetización académica. Este puede ser entendido como enunciados que funcionan como instancias precedentes a la toma de decisiones, que son trascendentes y tienen consecuencias complejas. Por lo tanto “es una tarea compleja que requiere varias habilidades lingüísticas y procesos cognitivos” (Cassany, 2006: 61). A partir de esta actividad compleja destacaremos algunas habilidades que, sostenemos, se ponen en juego en el comentario académico insertos en los enunciados de los/as ingresantes, en diálogo con los tipos de correcciones nom-



UM  
Universidad Nacional de Morón

brados anteriormente. En este sentido, el comentario implica la contextualización del texto, de la tarea, la construcción de opiniones e interpretaciones y la expresión de juicios relevantes para todo el proceso de escritura.

En cuanto a la tarea de escritura de un informe de lectura, en el primer año se piensa como primer paso del proceso el plan textual, ya en esta acción se propone un trabajo con comentarios académicos que acompañen su construcción. Estos comentarios tendrán relación con aspectos macro, referidos a las líneas trazadas en cuanto a temas y subtemas a partir de las tareas de lectura y a la orientación de los mecanismos de traducción posibles en el paso de un lenguaje a otro. Una vez transitada esta parte del trabajo los comentarios hablarán de la escritura del informe propiamente dicha, serán más complejos y establecerán conexiones discursivas entre la voz de los y las estudiantes, las palabras del docente, la de los textos leídos y el texto producido. Esta etapa sostiene estos diálogos y señalan aspectos más específicos de la escritura en términos gramaticales, lexicales, de adecuación y de la construcción discursiva en particular de modo que cumpla con los *protocolos* académicos.

Los comentarios realizados en los dos momentos de la escritura presentan una serie de características y presupuestos que son desarrollados por Cassany y con los que acordamos totalmente. En el acto de comentar se presupone una interpretación dinámica en la que, a través de puntos de vistas en contraste, la comprensión del texto se elabora y se modifica. La interpretación guarda coherencia con la fuerza del significado de la consigna. El objeto del comentario surge de la selección de datos y de la orientación hacia lo relevante, a los puntos, las señales, las marcas que formaron el mapa textual y después el informe propiamente dicho.

Seguidamente, mostraremos a modo de ejemplo<sup>11</sup> la corrección en proceso de un informe. Queremos aclarar que esta es simplemente una pequeña parte de las tareas que se llevan a cabo durante la revisión de la composición del texto académico. En este caso, corresponde al proceso de un estudiante que necesitó muchas instancias de elaboración y reelaboración del texto; queremos mostrar que los cambios en la construcción son notables y las indicaciones muestran dificultades con la puntuación, las propiedades textuales, y también, con las estrategias discursivas aceptables para el ámbito académico (**Ver Figuras 5 a 7**).

Finalmente, si bien, como enunciamos previamente, esto es una parte mínima del trabajo de revisión y acompañamiento del proceso de composición del informe de lectura, podemos apreciar el uso de los comentarios como guías, llamados de atención, marcas gramaticales, léxicas y de adecuación sobre la propia escritura. Importantes son las intervenciones que tienen que ver con particularidades del género de informe pero también con las reglas de la escritura académica cuando hablamos de la palabra propia y la de los autores; esto se vincula con la citación, las referencias al marco teórico o crítico de los textos leídos explicitados y que constituyen una característica específica de la escritura en la Educación Superior. A partir de este ejemplo, sostenemos que, como discurso metatextual, el comentario tiene como objetivo “ayudar al aprendiz [ingresante] a construir interpretaciones e indirectamente, a incrementar sus habilidades de comprensión y producción o su conocimiento del género discursivo correspondiente...” (Cassany, 2006: 71). En cuanto a lo metodológico es necesario a través de la

11 Ejemplo tomado del corpus de informes de lectura pertenecientes a estudiantes de primer año de las carreras de Bibliotecología del 2020.





Figura 5. Borrador 1.

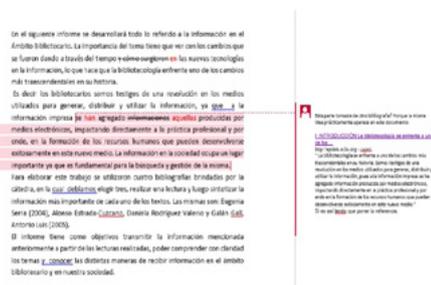


Figura 6. Borrador 2.

En el siguiente informe se desarrollará todo lo referido a la información en el Ambiente Bibliotecario. La importancia del tema tiene que ver con los cambios que se fueron dando a través del tiempo y cómo surgieron las nuevas tecnologías en la información, lo que hace que la bibliotecología enfrente uno de los cambios más trascendentales en su historia.

Es decir los bibliotecarios somos testigos de una revolución en los medios utilizados para generar, distribuir y utilizar la información, ya que a la información impresa se han agregado inmensamente aquellos producidos por medios electrónicos, requiere directamente a la práctica profesional y por ende, en la formación de los recursos humanos que poseen desventajas enormemente en este nuevo medio. La información en la sociedad ocupa un lugar importante ya que es fundamental para la búsqueda y gestión de la misma.

Para elaborar este trabajo se utilizaron cuatro bibliografías brindadas por la cátedra, en la cual debemos elegir tres, realizar una lectura y luego sintetizar la información más importante de cada uno de los textos. Los mismos son Eugenia Serra (2004), Alonso Estrada-Cuzco, Daniela Rodríguez Valerio y Galán Gall, Antonio Luis (2005).

El informe tiene como objetivos transmitir la información mencionada anteriormente a partir de las lecturas realizadas, poder comprender con claridad los temas y conocer los distintos maneras de recibir información en el ámbito bibliotecario y en nuestra sociedad.

Figura 7. Versión final.

interacción de los/as involucrados/as en el proceso, poner énfasis en los procesos de comprensión y producción, como lo requiere la alfabetización académica. Como mostramos en los ejemplos, el plan textual y el informe se van modificando a partir de los enunciados de revisión y corrección porque forman parte de un modelo recursivo de la escritura que atenderá todo el proceso de lectura, relectura y sobre todo el de negociación de significados, con una mirada formativa en los géneros disciplinares.

## Otra vuelta de tuerca: Palabras finales

Instaladas en el cierre de este artículo como investigadoras pero también como docentes que se desempeñan en los umbrales académicos, consideramos que lejos de pensar que *ya no hay vuelta atrás* respecto a los procesos de lectura y escritura de los y las estudiantes en el pasaje Escuela Media-Estudios Superiores, o de plantear actividades y consignas en las que se privilegie *el dar vuelta la página*, aquí preferimos insistir en la producción textual entendida como un *vuelta a empezar* permanente. De este modo, con el análisis de los corpus presentados, en articulación profunda con la constelación teórico-metodológica que fuimos desplegando, intentamos señalar que en esta *zona de pasaje* las herramientas están a disposición, solo hay que ponerlas a funcionar en un campo ciertamente

complejo y en ocasiones azaroso pero, al mismo tiempo, siempre flexible y recursivo.

Las líneas de investigación aquí desarrolladas hablan de un espacio donde se ponen en tensión prácticas alfabetizadoras que hacen aflorar subjetividades diversas, y permiten tomar decisiones importantes para la formación académica y disciplinar habilitando procesos en los que se problematizan y cuestionan las propias prácticas de escritura. En este sentido, en articulación con el aporte que esta investigación pudiera sumar al concierto de trabajos científicos que se ocupan de la problemática del ingreso y permanencia de los y las estudiantes a los Estudios Superiores –algunos de ellos citados en la bibliografía de este trabajo–, estamos convencidas respecto a que el énfasis puesto en los procesos metadiscursivos, en el momento de diseñar consignas y tareas para el desarrollo de la lectura y la escritura, es una estrategia clave y potente que no puede dejarse de lado puesto que habilita la construcción de identidades y el desarrollo de competencias que permitirán un tránsito más *amigable* y crítico por los umbrales académicos.



## Referencias bibliográficas

ANDRUSKEVICZ, Carla (2020) “Territorios educativos: la lectura y la escritura en los umbrales”. En Rolando Martínez Mendoza y José Luis Petris *Actas del 14° Congreso Mundial de Semiótica: Trayectorias. Tomo 7: Palabras Públicas*. CABA, Libros de Crítica, Área Transdepartamental de Crítica de Artes. Libro digital, PDF. Págs. 155-166.

ANDRUSKEVICZ, Carla (2019) “Continuidades teóricas: Notas sobre lectura, escritura y umbrales”. En *II Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Mar del Plata, UNMP.

ANDRUSKEVICZ, Carla; DA LUZ, Marcela (2017) “Tejiendo puentes dialógicos entre la Escuela y la Universidad: Investigaciones desde los umbrales”. En *IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Corrientes, UNNE.

ARECO, Alba Isabel; DA LUZ, Marcela Beatriz (2016) “Lectura y escritura en la Escuela Secundaria. Propuesta de intervención hacia el umbral”. En las *Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas*. Bariloche, UNRN.

ARNOUX, Elvira (2009) *Pasajes: escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Bs. As., Biblios.

BAJTÍN, Mijail (2002) “El problema de los géneros discursivos”. En *Estética de la Creación Verbal*. Bs. As., Siglo XXI.

BHABHA, Homi (2002) *El lugar de la cultura*. Bs. As., Manantial.

----- (2003) “El entre-medio de la cultura”. En Stuart Hall y Paul du Guy *Cuestiones de identidad cultural*. Bs. As., Amorrortu.

BENVENISTE, Émile (2010) “De la subjetividad en el lenguaje”. En *Problemas de lingüística general*. Tomo I. México, S. XXI.

BENVENISTE, Émile (2008) “El aparato formal de la enunciación”. En *Problemas de lingüística general*. Tomo II. México, S. XXI.

BOMBINI, Gustavo; Labeur, Paula (Coord.) (2017) *Leer y escribir en las zonas de pasaje: articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. CABA, Biblos.

CAMBLONG, Ana (2017) *Umbrales semióticos. Ensayos conversadores*. Córdoba, Alción Editora.

CAMBLONG, Ana; FERNÁNDEZ, Froilán (2012) *Alfabetización semiótica en las fronteras*. Posadas, EDUNAM.



Universidad Nacional de Misiones

CARLINO, Paula (2006) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Bs. As., FCE.

CASSANY, Daniel (1987) *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós.

----- (2006) *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, Paidós.

COSTA, Ricardo; MOZEJKO, Danuta Teresa (2001) *El discurso como práctica. Lugares desde donde se escribe la historia*. Rosario, Homo Sapiens.

DA LUZ, Marcela (2019) "La escritura en el umbral. Configuraciones teóricas y metodológicas del pretexto en el proceso de escritura, en el último año de la Escuela Secundaria y el primer año de la Educación Superior". En *II Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Mar del Plata, UNMP.

FOUCAULT, Michel (2002) *La arqueología del saber*. Bs. As., S. XXI.

----- (1996) *El orden del discurso*. Madrid, ediciones de La Piqueta.

GENETTE, Gérard (2008) *Umbrales*. México, S. XXI.

----- (1962) *Palimpsestos. La literatura de segundo grado*. Madrid, Taurus.

KERBRAT ORECCHIONI, Katherine (1993) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Bs. As., Edicial.

LOTMAN, Iuri M. (1996) *Semiósfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid, Frónesis. Cátedra Universitat de Valencia.

MAINGUENEAU, Dominique (2010) "El enunciador encarnado. La problemática del ethos". En *Revista Versión 24*. México, UNAM.

----- (2009) *Análisis de textos de comunicación*. Bs. As., Nueva Visión.

----- (2008) *Términos claves del Análisis del discurso*. Bs. As., Nueva Visión.

MARÍN, Marta (2006) "Alfabetización académica temprana". En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 27, N° 4.

----- (2020) *Escritura académica. Los últimos borradores*. Bs. As., Aique.



MOZEJKO, Danuta Teresa (1994) “El rol del enunciatario”. En *La manipulación del relato indigenista*. Bs. As., Edicial.

PARRET, Herman (1995) *Las pasiones*. Bs. As., Edicial.

PEIRCE, Charles Sanders (1868) “Algunas consecuencias de las cuatro incapacidades”. Recuperado de [www.unav.es/gep/](http://www.unav.es/gep/) (Consultado el 10/09/21)

TAPIA, Stella Maris (2016) *La corrección de los textos escritos*. Bs. As., Miño y Dávila.

VAN GENNEP, Arnold (2008) *Los ritos de paso*. Madrid, Alianza.

### **Corpus de Análisis**

(2020). Consigna 1: Primer Parcial – Trabajo Integrador de 1er. Cuatrimestre. *Procesos Discursivos*. Prof. y Lic. en Letras. FHyCS-UNaM.

Voces-Textos de estudiantes: N° 1 a 14.

(2020). Consigna 2: Entrega de Carpeta Proceso. *Procesos Discursivos*. Prof. y Lic. en Letras. FHyCS-UNaM.

Voces-Textos de estudiantes: N° 1 a 14.

(2019). Trabajo de escritura de planes textuales para la escritura de informes de lectura. Trabajo preparcial en el 2do. Cuatrimestre. *Lengua y Comunicación*. Bibliotecología y Lic. en Bibliotecología. FHyCS-UNaM.

Planes textuales: Figuras N° 1 a 4.

(2020). Trabajos de escritura de un informe de lectura con carácter de parcial. 2do. Cuatrimestre. *Lengua y Comunicación*. Bibliotecología y Lic. en Bibliotecología. FHyCS-UNaM.

Fragments de informes de lectura: Figuras N° 5 a 7.



# De la escuela secundaria a la academia. Reflexiones en torno a los textos escritos y maneras de leer

From high school to academy.  
Reflections on written texts and way  
of reading

Por Gustavo Alberto Giménez\* y Daniel Roberto Luque\*\*

Ingresado: 20/09/21 // Evaluado: 29/09/21 // Aprobado: 18/10/21

## Resumen

Este trabajo pretende invitar a los lectores y las lectoras a pensar que muchas de las dificultades observadas en los y las estudiantes en torno a la lectura de textos académicos no responden a déficits naturales o a habilidades mal aprendidas durante la escuela secundaria, sino particularmente a los nuevos modos en que se presenta la cultura académica, no solo muy diferente en sus textos y prácticas sino también desconocida para quienes desean ingresar a ella. Se intenta poner en consideración y llamar a la reflexión sobre cómo son lingüística y discursivamente los textos escritos que circulan habitualmente en la cultura escolar (las lecciones de los manuales escolares) y los discursos académicos escritos que circulan y son demandados en las prácticas de lectura del nivel superior; así también, realizar inferencias sobre el tipo de lectura que requieren unos y otros.

**Palabras clave:** lectura - textos escolares - textos académicos - ingreso nivel superior



um  
Universidad Nacional de Misiones

### **Abstract**

*This work aims to invite readers to think that many of the difficulties observed in students around reading academic texts do not respond to natural deficits or skills poorly learned during high school, but particularly to the new ways in which academic culture presents, very different in its texts and practices but also unknown to those who wish to enter it. An attempt is made to consider and call for reflection on how the written texts that usually circulate in school culture (the lessons of school textbooks) and the written academic discourses that circulate and are demanded in the reading practices of the higher level are linguistically and discursively; as well as making inferences about the type of reading they require.*

**Keywords:** reading - school texts - academic texts - higher level income



Universidad Nacional de Matanzas

---

#### **Gustavo Alberto Giménez**

*\* Especialista en la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Docente e investigador en temas vinculados a la Didáctica de la Lengua. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.  
E-mail: gimenezg63@gmail.com*

#### **Daniel Roberto Luque**

*\*\* Docente e investigador en temas vinculados a la lectura y escritura de los estudiantes universitarios. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba.  
E-mail: luquedaniel@hotmail.com*

#### **Cómo citar este artículo:**

Giménez, Gustavo Alberto y Luque, Daniel Roberto (2021) "De la escuela secundaria a la academia. Reflexiones en torno a los textos escritos y maneras de leer". Revista La Rivada 9 (17), pp36-49. <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/dossier/316-de-la-escuela-secundaria-a-la-academia>

## Introducción

Existe un amplio consenso en el conjunto de los profesores y las profesoras de la educación superior, tanto universitaria como no universitaria, acerca de que los alumnos y las alumnas que se inician en ese nivel no cuentan con las destrezas para leer o producir esos textos escritos que se requerirían para constituirse no solo en *buenos* y *buenas* estudiantes de sus asignaturas sino también, y principalmente, en profesionales competentes de los respectivos campos disciplinares. Generalmente, se señalan ciertas dificultades (o resistencias, en algunos casos) para leer y escribir en los tiempos y formas requeridas así como en las modalidades y sentidos propuestos. Ello constituye un motivo de amplia y persistente preocupación en tanto suele dificultar u obstruir el cumplimiento de los objetivos académicos que las instituciones, las cátedras o sus profesores y profesoras se proponen. Las dificultades que comúnmente suelen compartirse al respecto integran una larga y relevante serie de cuestiones que afectan el trabajo académico con los textos escritos; es común señalar que los y las estudiantes que ingresan al nivel superior de la educación no cumplen con los tiempos de lectura propuestos; no identifican la información relevante de los textos que leen y, por lo tanto, no pueden reutilizar sus contenidos en actividades ulteriores; no reconocen conexiones o relaciones temáticas no solo al interior de los mismos textos, cuestión esta que atenta contra la integración de la información, sino entre diferentes textos relativos a un mismo autor, una misma temática, etc. Además, se señala que el desconocimiento de ciertos géneros básicos de la discursividad escolar o académica como la monografía, los informes de lectura, o los parciales escritos suelen afectar también las menudas competencias para la interpretación y producción de los textos que suelen proponerse en las aulas del nivel superior. La serie de dificultades no se agota en estos señalamientos, sino que se extiende en un amplio abanico de cuestiones que también incluye, entre muchas otras, la notable dificultad para adecuarse a ciertos estándares normativos básicos de la producción de escritura vinculados a la coherencia, la cohesión, la ortografía, etc. (Suárez Ramírez y Suárez Ramírez 2021; Giménez, Luque y Orellana 2014; Giménez, 2011)

Sin embargo y a pesar de la relevancia y el acuerdo generalizado en torno a estas cuestiones, no son muchos los y las profesoras que perciben que la lectura y escritura de textos sea un asunto que no solo atañe a las problemáticas comunes de los estudios superiores o a la formación inicial para el ejercicio de una profesión, sino a las problemáticas específicas que deberían tomar cuerpo en sus propias asignaturas. Existe cierta sensación compartida aún por muchos y muchas docentes de nivel superior de que *alguien debiera haber hecho eso antes* (la educación secundaria principalmente) o *alguien debiera tomar cartas en el asunto ahora para salvar esas dificultades* (esto es, ofrecer a los y las estudiantes talleres o cursos de lectura y escritura de textos académicos que reparen los déficits observados).

En un esclarecedor estudio sobre la educación superior, Ana Ezcurra expresa que

Ante el fracaso académico, la óptica causal prevalente apunta a los estudiantes y no a los establecimientos. Un enfoque que comúnmente domina en las instituciones, sí, pero también en las políticas públicas. De ahí que las acciones más corrientes sean programas: dirigidos a los alumnos más que a los docentes; que por lo regular se ciñen a esquemas de apoyo y orientación, como tutorías; agregados a los cursos regulares y con frecuencia pocos conectados



con ellos; y por añadidura, focalizados solo en algunos estudiantes necesitados de asistencia: económicas, académicas, y juzgados en riesgo (Ezcurra, 2013: 45)

Se torna cada vez más necesario, desde la perspectiva de la autora, que las instituciones de nivel superior, así como sus agentes, incorporen como problemática propia las modalidades y habilidades para el estudio tanto en sus planes y programas como en sus prácticas de enseñanza; dentro de estas cuestiones se encuentran en un lugar prioritario, sin dudas, las capacidades específicas para la lectura y producción de textos académicos escritos. Mientras la intervención en torno al problema sea periférica, es decir, por fuera de los contenidos y prácticas de las materias, el impacto seguirá siendo irrelevante, sostiene la autora.

Ezcurra (2013) describe dispositivos de orden curricular con efectos probados y provechosos para la persistencia y retención de los estudiantes en los estudios superiores; estos dispositivos que la autora llama de *alto impacto* no solo corroboran el papel indiscutible que la enseñanza tiene como un condicionante crítico (es decir, aquello que los profesores hacen efectivamente en sus aulas cuando enseñan y proponen actividades de lectura y escritura de textos) sino la efectividad que ello tiene para determinadas franjas de sujetos que están en clara desventaja, es decir, grupos de estudiantes cuyo capital social y escolar o enciclopédico no resulta todavía suficiente o adecuado para enfrentar las nuevas prácticas y demandas que les depara el mundo académico. Estos grupos tampoco cuentan con el tiempo suficiente para permanecer en el nivel hasta aprender *per se* los rudimentos para su vida estudiantil y suelen alejarse de él de forma anticipada y prematura.

La participación efectiva de los y las ingresantes en instancias específicas para su formación como estudiantes del nivel superior (Seminarios de primer año, comunidades de aprendizaje y aprendizaje en servicio, entre otras) constituirían no solo la manera en que “quizás los colleges y universidades podrían hacer un mejor trabajo en ayudar a los alumnos a compensar los defectos de su preparación académica y crear una cultura que promueva el éxito estudiantil” (NSSE, 2007:8-9 citado en Ezcurra, 2013: 46) sino también una forma de favorecer su permanencia en el nivel y proyectarlos hacia su egreso profesional.

Este trabajo no pretende ahondar en la reflexión sobre dispositivos escolares o académicos efectivos para la mejor inserción y permanencia estudiantiles, cuestión que excedería con creces sus límites; se intenta aquí ofrecer algunos elementos que permitan, junto a muchos otros, comprender mejor la problemática aludida. Nos proponemos, de esta manera, pensar (e invitar a pensar a los lectores y las lectoras) que muchas de las dificultades observadas en los y las estudiantes en torno al trabajo académico no responden a déficits naturales o a habilidades mal aprendidas en una instancia anterior (la cultura de la escuela secundaria), sino particularmente a cambios profundos en los modos en que se organiza otra nueva cultura, la académica, radicalmente diferente en sus objetos y prácticas. Intentamos poner en consideración una brecha significativa entre las prácticas escolares y los objetos de circulación usual entre la cultura de la escuela secundaria (en adelante, denominada *cultura escolar*) y la cultura propia de los estudios superiores para la formación profesional (que llamaremos *académica* de ahora en más). En buena medida, las dificultades arriba señaladas podrían interpretarse en esas diferencias notables entre una y otra cultura, y en



los modos y objetos de trabajo que en cada una se difunden, circulan y se proponen para la labor.

Especialmente, nos centraremos en la reflexión sobre cómo son lingüística y discursivamente los textos escritos que circulan habitualmente en la cultura escolar (las lecciones de los manuales escolares) y qué características presentan los discursos académicos escritos que circulan y son demandados en las prácticas estudiantiles del nivel superior; con ello, intentaremos inferir no solo cómo son comparativamente sino también cuál es el tipo de lectura que requieren unos y otros.

Nuestra reflexión retoma una vieja y productiva idea de la alfabetización académica expresada hace tiempo por Paula Carlino acerca de que

no se trata solamente de que ellos llegan mal formados de sus estudios previos; se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige leer de una forma bien diferente a la que estaban habituados, y con bibliografía también muy distinta (Carlino, 2005: 85).

Esta idea se articula con una necesidad que creemos prioritaria cuando hablamos de lectura y escritura de textos: la de evitar naturalizaciones indebidas ya que no hay una sola forma (ni mucho menos una manera natural) de leer y escribir (mucho menos, formas mejores que otras) sino que cada ámbito de la cultura social (entre ellos, la cultura escolar y la académica) construye modos y objetos de lectura y escritura particulares. No existen, por cierto, modos universales e indistintos que organizan los discursos y las prácticas discursivas sino, por el contrario, géneros que devienen de las necesidades y finalidades específicas de cada cultura: la inicial, la secundaria o la superior, ciñéndonos al universo escolar.

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

Desde este punto de vista, aludimos al concepto de *práctica cultural* (Rockwell, 2001) en tanto actividad productiva de los seres humanos en el sentido material y también simbólico. En la cuestión que estamos intentando introducir, el concepto de práctica cultural nos ayuda a pensar no solo en la forma y las particularidades que tienen los textos escritos que circulan en la cultura escolar y en la académica, sino también lo que estudiantes, profesores y profesoras hacen o proponen hacer con ellos. Cómo son esos textos que circulan en uno y otro espacio, en primer lugar, y qué actividades de lectura requieren unos y otros; en segundo lugar, se constituyen en observables interesantes para aportar al complejo campo de la alfabetización académica (Carlino, 2005).



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

Muchas de las dificultades que expresan entonces los y las estudiantes en el nivel superior de la educación podrían devenir del desconocimiento de estas particularidades del discurso académico o científico que los y las coloca en una situación de clara *extranjería* (Giménez, 2015). La noción de *extranjero* cobra un singular interés para comprender las habilidades y prácticas necesarias que los y las estudiantes deben realizar para formar parte de una cultura, la académica en este caso, de la que aún no forman parte, que no es la propia. Como todo extranjero o toda extranjera, deberá interactuar en prácticas novedosas y con objetos desconocidos hasta el momento; los textos que habitan la cultura escolar y las formas de interpretarlos o producirlos que habitualmente se demandan son nuevas y requieren del necesario proceso de acostumbamiento y desarrollo de comprensión y destrezas para hacerlos propios.

Por todo ello, es que sostenemos que comprender con mayor claridad cómo son los textos que circulan habitualmente en la educación secundaria (en particular, a través de los manuales escolares de las diferentes disciplinas) permitiría diagnosticar qué les pasa a los y las estudiantes cuando se encuentran con materiales y prácticas diferentes; además, constituiría un punto de referencia relevante para organizar las acciones didácticas que orienten el pasaje de la cultura escolar a la cultura académica, de manera menos traumática y más productiva para su rendimiento académico; acciones que deberían orientarse hacia las tareas de acompañamiento personalizadas y colectivas, curriculares y no curriculares, que las instituciones de nivel superior tendrían que llevar a cabo para propiciar la inserción de los nuevos y las nuevas estudiantes en su seno.

## Manuales escolares y textos académicos. Especificidades y diferencias

Proponemos a continuación a los lectores y lectoras el siguiente ejercicio: una comparación a partir de la lectura de dos textos que a pesar de su similitud temática (ambos se proponen definir la especificidad de los estudios antropológicos) han sido producidos para contextos bien diferenciados y, por ende, circulan en culturas también disímiles. En el primer caso, se trata de una lección de un manual de antropología (“Acerca de la



Universidad Nacional de Morón

Antropología”); con este texto los alumnos y las alumnas del último año de la formación orientada de la educación secundaria estudian la especificidad de esa disciplina. El segundo caso refiere a “Las tres fuentes de la reflexión etnológica” de Claude Lévi-Strauss; este texto suele ser de uso común para la lectura de los y las estudiantes en los inicios de una carrera universitaria afín (cursos introductorios o asignaturas de primer año de Licenciaturas en Antropología o Sociología, o afines).

Este ejercicio permite conocer con un poco más de detalle cómo son los objetos discursivos (los textos escritos en este caso) que circulan usualmente en una y otra cultura: la escolar y la académica. Además, inferir los tipos de lectura que requieren ambos y anticipar qué pasa con un lector o lectora habituada a un tipo de textos y prácticas de lectura cuando abandona ese universo y migra a otro donde los textos y lo que se requiere que haga con ellos es diferente.

La comparación intenta constituir un aporte a la comprensión de un asunto complejo como el que implica dejar de ser estudiantes de la escuela secundaria habituados o habitadas a una cultura y empezar a habitar otra cultura y otras prácticas: la académica; al mismo tiempo, abona la tesis de que muchas de las dificultades que los y las estudiantes del nivel superior demuestran en sus actividades académicas no se relacionan con déficits individuales o generacionales como muchas veces el sentido común prejuicioso lo interpreta, sino con el desconocimiento de ciertos objetos y prácticas, y la falta de acompañamiento para conocerlos, comprenderlos y practicarlos en los estudios superiores.

Retomando la idea bajtiniana de género discursivo expuesta más arriba, los textos de los manuales escolares y los textos académicos (ya sean de manuales superiores o *de autor*) constituyen tipos diferenciados de enunciados (tipos diferentes de textos, podríamos decir) vinculados no solo a esferas de la actividad humana como las de exponer, divulgar o enseñar, etc. en una u otra cultura, sino también a determinadas prácticas sociales asociadas: exponer en clase, dar lección o exámenes, escribir textos para evaluaciones, leer para estudiar, etc. La actividad humana de leer y escribir para enseñar y aprender desarrollada en la escuela secundaria es significativamente diferente a las de la educación superior.

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

1. Al comparar ambos textos, la *extensión* pareciera ser una primera diferencia notable; la brevedad como característica típica de las lecciones de los manuales escolares llama la atención a primera vista: desarrollos conceptuales condensados y cifrados casi exclusivamente en su información principal les dan a muchos de esos textos la fisonomía de resúmenes informativos. La considerable mayor extensión de los géneros académicos, en cambio, propiciaría desarrollos temáticos más exhaustivos y profusos.



Una y otra particularidad requieren sin dudas disposiciones también diferentes de los lectores y las lectoras que interactúan con unos y otros textos; la lectura de textos más extensos no solo requiere mayor tiempo material para su realización sino también mayor esfuerzo de concentración de quien lee, mayor habilidad para seleccionar lo que es principal de lo que no lo es, mayor destreza para relacionar más cantidad de informaciones, etc. Al contar con más materia discursiva el lector o la lectora debe operar con volúmenes mayores de información que desafían sus competencias para seleccionar lo más relevante, para conectar y poner en relación los tópicos desarrollados, y particularmente, para integrar esa información destacable en unidades menores que estén disponibles durante todo el proceso de lectura.

Leer textos extensos en su composición y exposición requiere de un dominio de competencias que se desarrollan gradualmente en la práctica y ejercicio de leerlos; es probable que quien no está habituado a hacerlo tropiece con dificultades de comprensión de no mediar un trabajo gradual, reflexivo y acompañado sobre este tipo de prácticas.

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

Esta particularidad de los textos escolares de concentrar la información más general y definitoria al comienzo modeliza muchas veces la lectura que se realiza en los ámbitos de estudio: se busca y localiza al inicio de los textos las definiciones, los conceptos, los significados de términos, las explicaciones centrales, etc. que satisfarán rápidamente los requisitos de la práctica evaluativa escolar como contestar preguntas, guías, respuestas en exámenes orales, etc.; esto suele debilitar la atención del resto del texto. Este tipo de *lectura de diccionario o enciclopedia* (fragmentaria, instrumental y salteada) suele caracterizar el modo en que muchos y muchas estudiantes leen los textos que circulan en las aulas del ciclo secundario.

En el caso del texto de uso universitario, concluimos que, por el contrario, la información central (aquello que el autor quiere decir respecto de lo que la etnografía es) no está asegurada en absoluto al inicio del texto sino en un lugar difícil de anticipar o prever; el lector no la encuentra rápidamente al comienzo, sino que tiene que sumergirse en todo el desarrollo discursivo para dar con ella en algún lugar. Ello exige mucho mayor esfuerzo interpretativo a quien intente identificar en qué parte del texto el autor discurre sobre las definiciones centrales y tópicas de la etnografía, en tanto el texto se presenta como una



trama bien diversificada de registros: no solo hay informaciones simples y acotadas sino también definiciones, preguntas, anticipaciones, comparaciones, referencias, etc. Para cualquier lector o lectora, leer solo el comienzo del texto no le asegurará encontrar allí las definiciones centrales de las temáticas que se tratan; al contrario, estas estarán en tramos ulteriores del texto. A diferencia del lector del texto escolar, quien lea el texto de Lévi-Strauss debe desplegar un proceso de trabajo más esforzado, sin dudas, para concluir que *para X la etnografía es Y*.

Los textos tienen una fisonomía discursiva bien diferente: el de las enciclopedias, el primero, y el de las exposiciones argumentadas de carácter científico o académico, el segundo. Y, como ya afirmamos, modelizan lectores diferentes y requieren de destrezas interpretativas particulares. Quien no está habituado a leer textos del segundo tipo, es decir, textos que no tienen la fisonomía de una enciclopedia o un diccionario, encontrará probablemente dificultades para buscar la información más relevante y seleccionarla como tal, sopesándola entre otras de distinto alcance y naturaleza (ideas menores, juegos retóricos, ampliaciones, derivaciones, etc.)

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

El texto científico-académico, en cambio, no pareciera expresar el mismo *tono conclusivo* del manual; su textura no está dominada por afirmaciones o definiciones cerradas, sino que se abre a otros juegos retóricos como las *preguntas* que el autor plantea: “¿No hacía otro tanto, con una simple diferencia de grado, el humanismo clásico al intentar reflexionar acerca del hombre desde aquellas civilizaciones diferentes a las del observador, y de las que la literatura y los monumentos grecorromanos le mostraban el reflejo?” (1975: 21) o las *relativizaciones*: “Sin embargo, la diferencia de grado no es tan simple...” (1975: 22).

En ese sentido, el texto se presenta más como el exponente o emergente de un proceso argumentativo y reflexivo de su autor, que como una secuencia de datos y definiciones acomodadas lineal y enciclopédicamente de las más generales y centrales a las más específicas y secundarias. Así, el texto académico difiere notablemente de la fisonomía discursiva de una *enciclopedia* o discurso instrumental donde los lectores van a buscar algo y apenas lo encuentran pueden dejarlo (como los diccionarios, por ej.); la lectura del texto de Lévi Strauss implica, antes que nada, una invitación a comprender qué y cómo piensa el autor lo que está diciendo, a acompañar su proceso reflexivo que se despliega ante los ojos del lector y lectora, a quienes invita a recorrerlo íntegramente si es que se quiere tener una interpretación cabal de qué piensa el autor acerca de lo que la antropología (o la etnografía) es.



Esta cuestión enunciativa que intentamos contrastar en ambos textos tiene sin dudas un efecto interpretativo e instauration de trabajos de lectura diferenciados: los textos instrumentales como los diccionarios, las enciclopedias o los manuales escolares invitan a un uso instrumental (buscar información específica) y, muchas veces, un uso reproductivo (repetir o parafrasear la información en otros textos: lecciones orales, pruebas escritas, parciales o monografías evaluativas, etc.). No convocan a un acompañamiento reflexivo del proceso de pensamiento o discurso de otro simplemente porque no está develado ni expuesto ese proceso ante quien lee; instauran un modo de lectura, quizás dominante en la cultura escolar y ligado a la evaluación de saberes y la constatación de información aprendida; quien lee estará motivado en identificar, localizar y retener lo central, lo más importante, que está no solo jerarquizado frente a lo que es secundario o accesorio sino que es fácilmente localizable: está allí, al comienzo del texto, a primera vista.

Quien ha sido formado y ha persistido durante muchos años en este tipo de lectura tópica e instrumental, buscando información central para reproducirla en otros textos y para ser evaluado con ello, difícilmente comprenda fácilmente ese otro tipo de textos donde lo central puede no estar en el comienzo sino en algún punto de su desarrollo (o elidido, muchas veces) y donde el que discurre no solo muestra el producto o contenido de su pensamiento (*digo que X es Y*) sino también la forma en que piensa con argumentos y contraargumentos, ejemplos y contraejemplos, comparaciones válidas e inválidas, etc. (*X me lleva a pensar en Y siempre que se aceptara M o P*). Tal es el caso del texto de Lévi Strauss quien pareciera abrir su reflexión a los ojos y al entendimiento del lector y la lectora.

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

4. Desde esta perspectiva enunciativa, podríamos decir también que ambos textos no solo representan modalidades organizativas diferenciadas (una *expositiva* e *instrumental*, la del manual, y otra *argumentativa*, la del científico-académico) sino que implican también maneras diferentes en que sus respectivos autores/as o enunciadore/as se muestran; el autor o autora del manual (como muchos de los manuales de circulación escolar) parece invisibilizado o invisibilizada en la serie de definiciones y características objetivadas que da de la antropología o, en otras palabras, el tema ha *tapado* a su enunciadore. Ese tipo de textos da la sensación de que *nadie hablara* en ellos, sino que lo hiciera el contenido mismo; como si la antropología (o una suerte de saber universal sobre ella) se mostrara a sí misma o fuera *su propia autora*: “La antropología es la ciencia del hombre, esta es abstracta, es ciencia sintetizadora y amplia por lo que se vincula con las demás disciplinas” (Damato y García, 2006: 9).

En el texto del autor reconocido, Lévi Strauss en nuestro caso, este pareciera *mostrar* su pensamiento laborioso al lector y la lectora, exponer todo su discurre creando la sensación de que *estamos escuchándolo hablar en voz alta* o estamos viendo *cómo se*



*produce una idea*; el lector o la lectora tiene la sensación de asistir a una suerte de pensamiento personalizado de Lévi Strauss que *habla y se expone* ante sus lectores y lectoras:

La etnología, en efecto, tiene por objeto de estudio al hombre y en principio sólo se distingue de las demás ciencias humanas por lo acusadamente alejado, en espacio y tiempo, de las formas de vida, pensamiento y actividad humana que trata de describir y analizar (Lévi Strauss, 1975: 22)

Y el autor continúa su reflexión preguntándose:

¿No hacía otro tanto, con una simple diferencia de grado, el humanismo clásico al intentar reflexionar acerca del hombre desde aquellas civilizaciones diferentes a las del observador, y de las que la literatura y los monumentos grecorromanos le mostraban el reflejo? (Lévi Strauss, 1975: 22)

Mientras el manual está constituido por una serie impersonal de definiciones y características objetivadas, el texto de Lévi Strauss invita a participar de un proceso subjetivo de producción de un discurso/pensamiento, siguiéndolo, volviendo sobre él una y otra vez, intentando comprender cómo trama los ejemplos y otros recursos en lo que quiere decir; también, invita a inferir adónde quiere llegar con eso que está diciendo. Todo ello conlleva efectos interpretativos particulares: leer afirmaciones secuenciadas sobre un objeto o hecho objetivado (la antropología, en este caso) no es lo mismo que interpretar qué piensa un autor sobre ese objeto/hecho, o presenciar cómo es que piensa eso y no otra cosa; ambas lecturas implican movimientos interpretativos diferentes.

5. Por otra parte, al observar atentamente el manual escolar, podemos comprender que, si bien presenta algunas citas o referencias eruditas, estas aparecen acumuladas sin referencias explícitas de dónde vienen, a quién se cita o quién es el citado, entre otras cosas. Parecen estar puestas allí más por cierto gesto imitativo de los textos académicos que por una funcionalidad clara para el lector o la lectora. En el mismo sentido, si bien contiene notas al pie con algunas aclaraciones léxicas o referencias a autores y autoras, u otras referencias entre paréntesis a la manera del discurso académico, la función de estos paratextos no parece ligada a la posibilidad de que un lector o una lectora tengan más herramientas y amplíen sus universos interpretativos. La paratextualidad más característica de este texto pareciera asentarse en los abundantes títulos y subtítulos que tendrían la misión de ayudar al lector o lectora a *englobar* la diversidad de informaciones presentadas y orientar así su lectura; los textos escolares, en general, utilizan las titulaciones para fragmentar temáticamente los textos en porciones menores y para anticipar la temática principal de cada parte. Quien lee estos textos anticipa desde sus abundantes títulos de qué trata cada fragmento (su tópico más importante) y cuándo cambia de un tema a otro.

El texto académico, por el contrario, tiene pocos o menos paratextos: quien lo lee tiene menos apoyos textuales para interpretar los tópicos desarrollados; el autor no se los anticipa ni destaca, sino que pareciera dejar librada esa iniciativa al lector. Leer un texto con abundantes títulos y subtítulos conlleva efectos interpretativos diferentes ya que quien lee tiene soportes o ayudas especiales; cuando los textos tienen escasez de organizadores textuales (títulos, subtítulos, bajadas, destacados, etc.) es el lector o la lectora quienes, de



alguna manera, deben cumplir esa función: topicalizar, destacar, reconocer la centralidad de algunos temas, etc.

6. Ambos textos presentan también otra diferencia notable: parten de *conocimientos previos* y *supuestos diferentes*; mientras el texto del manual parte del supuesto de que el lector o la lectora poco o nada saben sobre la materia a tratar (como las enciclopedias básicas de divulgación), el texto especializado prevé enciclopedias previas más consistentes (al menos, supone que el lector o la lectora conocen o debería saber qué es el humanismo).

Así, el manual parte del punto cero: “Antropología proviene del vocablo griego: a) *anthropos* + b) *logos*, terminación nominal de ciencia” (Damato y García, 2006: 8). Y el texto especializado parte de una comparación con otras ciencias humanas:

La etnología, en efecto, tiene por objeto de estudio al hombre y en principio solo se distingue de las demás ciencias humanas por lo acusadamente alejado, en espacio y tiempo, de las formas de vida, pensamiento y actividad humana que trata de describir y analizar. (Lévi Strauss, 1975: 22)

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

Los conocimientos previos son parte fundamental de la iniciativa interpretativa: los lectores y las lectoras que tienen las enciclopedias supuestas por los textos que leen están en mejores condiciones de realizar movimientos de lectura exitosos que aquellos que no las tienen. Los autores y las autoras no escriben para los mismos públicos ni los mismos sujetos; la lectora o lector supuesto por el manual no es, sin dudas, el mismo que imaginó Lévi Strauss para su texto. Ello no implica que los lectores y las lectoras que no estén modelizados o modelizadas por el texto no puedan leerlo, sino que deberán hacer esfuerzos adicionales para interpretarlo; por ejemplo, el lector o la lectora del texto académico que estamos analizando que no conozca al menos someramente qué y cuáles son las ciencias humanas deberá buscar información sobre ello (otro texto u otro informante) para incrementar su enciclopedia previa y emprender una lectura más productiva. Si los lectores y las lectoras no están advertidos y advertidas de ello, si no pueden calibrar qué información deben buscar antes o durante la lectura de un texto para acompañar este proceso, es probable que caigan en *vacíos interpretativos* que cuesta mucho rellenar y que dificultan la interpretación cabal y productiva de los textos.

## Reflexiones finales

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



Insistimos con la idea de que algunas de las dificultades que muestran nuestros y nuestras estudiantes-lectores/as no se debe a un déficit propio ni a una habilidad no aprendida ni desarrollada sino a una *falta de experiencia*: no conocen cómo son esos textos que les ofrecemos en nuestras asignaturas, en nuestros compendios de apuntes, en nuestras clases, etc. ni han realizado ejercicios previos de lectura con ese tipo de objetos discursivos. Bregamos fundamentalmente por la toma de consciencia de que esos textos que les ofrecemos y pedimos que lean suelen ser bastante más extensos, suelen argumentar de manera personal muchas veces más que presentar de forma ordenada definiciones o conceptos; suponen de los lectores y las lectoras informaciones previas de peso, pero no se las dan y tienen que buscarlas por sus medios; difieren notablemente en su forma de los manuales escolares, no les ofrecen muchas veces a simple vista la información principal sino que los lectores y las lectoras tienen que realizar un esfuerzo adicional para identificarla; y suelen ser escritos por autores y autoras especializados para otros públicos, lectores o lectoras especializados y especializadas, más que alumnos y alumnas que, en sus primeros pasos universitarios, saben poco o nada de la materia que se trata.

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

## Referencias bibliográficas

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

BENVEGNÚ, María Adelaida; ESPINOZA Ana María (2012) "Alcances y dificultades de las tutorías en la universidad". En *Espacios de Docencia. Publicación de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente*. Dto. Educación UNLu. N° 3, abril 2012.

CARLINO, Paula (2005) *Leer y escribir en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, F.C.E.

ECO, Umberto (1993) *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Madrid, Lumen.

EDELSTEIN, Gloria; CORIA, Adela (1995) *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelusz.



Universidad Nacional de Morón

EZCURRA, Ana María (2013) *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

FERREIRO, Emilia (2001) *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, F.C.E.

GIMÉNEZ, Gustavo (2011) “Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad”. En ORTEGA, Facundo (Comp.) *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Ferreyra Ediciones, Córdoba.

GIMÉNEZ Gustavo (2014) “La lectura de textos académicos como problema”. En *Leer y Escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

GIMÉNEZ, Gustavo (2014) “La lectura y escritura de textos en las prácticas universitarias. Más reflexiones en torno a un viejo problema”. En *Leer y Escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

GIMÉNEZ, Gustavo; LUQUE Daniel; ORELLANA, Mauro (2014) (Comp.) *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba

LUQUE, Daniel; ORELLANA, Mauro (2014) “Taller con los ingresantes a la UNC: herramientas para un nuevo tipo de lectura”. En *Leer y Escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

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

ROCKWELL, Elsie (2001) “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares”. *Educação e Pesquisa*, N° 001. Vol. 27, Universidad de Sao Paulo, Brasil. Pp.11-26

SUÁREZ RAMÍREZ, Sergio; SUÁREZ RAMÍREZ, Miriam (2021) “La lectura: cuando fallan los procesos implicados. Déficits en el alumnado universitario”. En *Sinéctica* [En línea] N° 56. Consultado el 28 de Agosto de 2019. URL: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1214>

### **Corpus considerado para el ejercicio:**

DAMATO, María; GARCÍA, Gloria (2006) *Antropología Cultural*. Córdoba, Yammal Contenidos.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1975) “Las tres fuentes de la reflexión etnológica. Constructores de Otredad”. En LLOBERA, José (1988: ed.) *La antropología como ciencia*. Anagrama, Barcelona.





# *En-clave plurilingüe*

## Multilingual enclave

Por Adriana Noemí Villafañe\*

Ingresado: 30/09/21 // Evaluado: 14/10/21 // Aprobado: 27/10/21

### Resumen

La complejidad lingüística en un espacio de fronteras como es la provincia de Misiones influye desde los umbrales en la alfabetización académica permanente. El presente ensayo parte de los conceptos de frontera e interculturalidad para repensar la enseñanza de la lengua en los estudios superiores, según una gramática que se muestra indiferente con los hablantes de esta región fronteriza que posee características plurilingües.

**Palabras clave:** frontera – umbral – plurilingüismo – alfabetización



U  
M  
Universidad Nacional de Misiones

### **Abstract**

*Reflections and considerations are presented about the linguistic complexity in a bordering area such as Misiones Province, which influences in academic literacy from the threshold. We start from the concepts of border and interculturality to rethink the language teaching in higher education, according to grammar which is displayed differently with speakers from a bordering region with multilingual characteristics.*

**Keywords:** border – threshold – multilingualism – literacy.



Universidad Nacional de Misiones

---

### **Adriana Noemí Villafaña**

*\* Área disciplinar: Lingüística. Prof. y Lic. en Letras. Esp. en Investigación Educativa (UNCOMA). Prof. Asociada de las cátedras Lengua y Comunicación y Comprensión y Producción del Discurso (FHyCS-UNaM). Docente Titular de Lectoescritura de la Lic. en Enfermería (FCEQyN-UNaM). Investigadora Cat III. Coordinadora general del PATFEs.*

*E-mail: [adrianavillafae@gmail.com](mailto:adrianavillafae@gmail.com)*

### **Cómo citar este artículo:**

Villafaña, Adriana Noemí (2021) "En-clave plurilingüe". Revista La Rivada 9 (17), pp 50-61. <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/dossier/317-en-clave-plurilinguee>

El espacio intercultural al que pertenecemos se constituye como frontera delimitando una semioesfera definida por el plurilingüismo de sus habitantes, situación que moviliza a realizar algunas reflexiones acerca de la alfabetización académica permanente, las normas lingüísticas y su relación con las variedades regionales de la lengua, y a repensar los aspectos *aconsejables* o *preferibles* al momento de enseñar/aprender en los umbrales de la universidad.

Tomamos el concepto de *alfabetización académica* de Marín (2006) para observar su complejidad en nuestra realidad lingüística. Esta autora define a la *alfabetización académica* como un proceso por el cual se enseña a producir y comprender textos del ámbito de los estudios superiores, y dialogar con los discursos de las disciplinas. Además, señala que “el desarrollo de las competencias letradas es –en su base– de orden lingüístico” (Marín, 2006: 32) y recalca la necesidad de instalar la *alfabetización académica permanente* –atendiendo a que las actividades de leer y escribir constituyen un proceso cognitivo– en constante vinculación con el currículum.

La alfabetización académica, entonces, se podría caracterizar, a su vez, como el proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio. Esto es: adquisición de conocimientos letrados, de conocimientos acerca de los discursos que comunican los saberes y frecuentación de la cultura escrita. (Marín, 2006: 31)

*Frontera, interculturalidad, lenguas, interacciones enunciativas*, son otros términos primordiales e ineludibles que deben tenerse presentes para llevar adelante el rol docente. Del mismo modo, la situación política, geográfica y cultural en la que estamos inmersos toma un papel relevante y determina la línea de trabajo con que encaramos la enseñanza de la Lengua en los primeros años de los estudios superiores. Sostenemos la importancia del *re-conocimiento* de la cultura propia, de las formas expresivas propias de nuestra región, y de nuestra habla fronteriza, tanto para los docentes como para los estudiantes. Es un paso previo y necesario para lograr el desarrollo de las competencias para interpretar y producir textos a lo largo de todos los niveles educativos, y manipular el lenguaje y dotarlo de sentidos de forma activa. Para alfabetizar académicamente, es necesario tomar en consideración las palabras de nuestra maestra Ana Camblong, y apreciar el hecho de que “nuestro dialecto pone en escena giros discursivos que dan cuenta del dilatado proceso sociocultural fronterizo de mixturas, transformaciones y alquimias semióticas en un clima perceptiblemente distinto y una normalidad diferente” (Camblong, 2014: 131).

En el proceso de alfabetización académica permanente, y sobre todo en las etapas iniciales de la universidad, el joven se encuentra en el umbral de un espacio semiótico nuevo, el de la cultura escolar/académica que le demanda nuevas competencias lingüísticas. Por lo tanto, ocurre en ciertos casos que, quienes provienen de comuni-



dades socioculturales fronterizas multilingües, como nuestra región<sup>1</sup>, se enfrentan a un espacio dialógico diferente, que no les es familiar.

Los hablantes encaran los límites de su espacio semiótico advirtiendo procesos diferentes de significación. En este punto, la heterogeneidad lingüística, los umbrales, los sentidos, demandan la presencia del docente como *mediador cultural* en esa realidad compleja en la cual el lenguaje manifiesta múltiples posibilidades nuevas. En esta *todo-posibilidad* es importante que el trabajo áulico universitario tenga al diálogo como una práctica cotidiana, debido a que, a partir de este probablemente se generen efectos movilizadores al ahondar en cuestiones con las que los estudiantes se identifican: las contingencias históricas y sociales de sus entornos, como así también sus propias experiencias como hablantes de una lengua, sus valores y creencias.

Sin embargo, toda semiosfera tiene como condicionante la presencia de *límites*, de discontinuidades, que muestran una realidad diferente representada por la lengua oficial que demanda un espacio, y llega con pretensiones unificadoras. Entonces, empecemos a cavilar sobre ese colapso entre la lengua propia y la lengua oficial ostentada por las instituciones, *puristas e inflexibles*, a los fines de colaborar con la efectividad de la alfabetización académica permanente en este espacio plurilingüe.

La heterogeneidad propia de toda lengua histórica no es una preocupación de la gramática básica, según expone Arnoux (2015) en sus “Políticas Lingüísticas”. Esta autora ofrece una mirada crítica al posicionamiento de la Academia que desplaza a las expresiones lingüísticas regionales, en favor la variedad estándar con sus “valores propios de prestigio y corrección” (Arnoux 2015: 245). Reconoce un esbozo de tolerancia a los sociolectos cultos de las variedades diatópicas, debido a que son los más *uniformes*, no obstante, todo termina en *lo preferible o lo aconsejable*. La norma se asocia con la variedad que debe circular y enseñarse en los niveles educativos formales como patrón lingüístico prestigioso que raramente acepta las variedades diafásicas. Así, la perspectiva de esta gramática nos deja afuera como hablantes de una región fronteriza que se caracteriza por la alternancia y mezcla de lenguas, tanto en aspectos lexicales (*Voy a tarefear*, para referirse a la cosecha de yerba; *argel* por antipático), como sintácticos (*es para mí comprar* con el sentido de *voy a comprar*); por el uso de locuciones (*le dió un chipaí* por *le dio una bofetada*), o bilingüismo en casos de diálogos informales, entre otras<sup>2</sup>.

1 El enclave geográfico de Misiones determina características socioculturales específicas. Casi la totalidad de sus fronteras políticas están en vecindad con Brasil y Paraguay, situación que establece un claro contacto social y lingüístico, dando la posibilidad a los habitantes de esas zonas de frontera de comunicarse en portugués y guaraní, respectivamente, además del castellano. Sin embargo, también se produce una mezcla de lenguas que se evidencia en el entrelazamiento entre portugués y castellano –en la frontera con Brasil–, que algunos denominan portuñol. Al respecto, Cerno (2019), a partir de sus investigaciones, sostiene: “(...) nuestros datos sugieren que al interior de la comunidad los hablantes no emplean el término portuñol para referirse a su propia habla, con lo que resulta que el término constituye una categoría externa.” (Cerno, 2019: 145) Además de las variedades del portugués se encuentra el uso de otra, en la zona fronteriza con Paraguay, producto de la combinación del guaraní con el castellano, que algunos denominan yopará, y que significa mezcla. Lo descripto señala la presencia de distintas modalidades de bilingüismo. Se suma, en casos de familias de inmigrantes europeos, el uso de las lenguas de origen alemán, ruso, polaco y ucraniano; y en comunidades aborígenes guaraníes el uso del mbya guaraní.

2 Las descripciones sociolingüísticas realizadas por Amable (1975) y por Cerno (2019) dan cuenta de la riqueza dialectal de la zona de frontera que nos ocupa.



De estas observaciones surge pensar sobre los corpus de lectura que en algún momento abordamos en las clases de alfabetización académica<sup>3</sup> en la universidad, y que están constituidos por textos que rescatan locuciones, frases, expresiones coloquiales, cuyo uso representa las características idiomáticas de nuestra región fronteriza y plurilingüe. Son expresiones donde se mixturán las lenguas en contacto: el portugués y el guaraní con el castellano, cuyos entramados semióticos son –a veces– difíciles de definir y alcanzar, más aún por quienes no forman parte de la comunidad regional.

En los casos de variedades diatópicas, una locución local da pie a hablar de sus sentidos, de su equivalente *culto*, de cómo es la forma sintáctica en su relación con otra, cómo se constituyen a partir de los elementos gramaticales. De este modo, nos encontramos con un sinnúmero de cuestiones que nos conducen a considerar una tarea de enseñanza que se focalice también en el metalenguaje, es decir, en instalar la mirada crítica hacia la propia lengua, en su reconocimiento y en relación con las decisiones de políticas lingüísticas.

El ser *fronterizos* –y docentes– nos anima a reparar en las mochilas lingüísticas de los estudiantes, las cuales están repletas de rasgos plurilingües que permiten evidenciar la heterogeneidad propia del habla misionera. Tal el caso de quienes provienen de localidades ubicadas en los límites políticos y geográficos que están en contacto con el portugués y/o con el guaraní; y de otros que pertenecen a núcleos familiares donde se advierte una fuerte presencia de alguna lengua inmigrante. Estos hablantes muestran una combinación de las variedades diatópicas y diafásicas que permite poner en marcha el proceso semiótico de la frontera: un espacio-tiempo que se plasma en la composición pluriétnica de sus habitantes; una dimensión geográfica, lingüística y cultural que nos atraviesa y nos constituye como hablantes misioneros “(...) inmersos en un movimiento constante de mezclas, amalgamas, corrimientos, sustituciones, retorcimientos y cambios que derrapan entre idiomas, costumbres e imaginarios sin solución de continuidad” (Camblong, 2011: 130).

Nuestro discurso como hablantes misioneros nos lleva a revalorizar nuestra cultura lingüística y nuestra identidad mestiza. Analizar enunciados propios del habla fronteriza nos permite identificar en la diversidad lingüística, en la amalgama de lenguas, la intencionalidad y los sentidos con que son utilizados determinados usos fraseológicos. Asimismo, podemos analizar en qué situaciones concretas son expresados; qué interpretaciones o sentidos le otorgan los interlocutores; y fundamentalmente, podemos advertir los modos de recepción que producen: las reacciones provocadas en los destinatarios locales, frente a las reacciones de sujetos de otros espacios culturales.

Esta propuesta, que tiene una fuerte carga ideológica glotopolítica, es clave para reforzar en los estudiantes el inevitable *encadenamiento* entre los sujetos y la cultura como constelación de prácticas socioculturales significativas, en cuyo contexto el lenguaje instaure eslabones. En otras palabras, los hablantes del dialecto misionero llevamos adelante esa continuidad a través de las prácticas comunicativas en todas las esferas de la praxis social, interacciones que muestran un entramado de sentidos que son muchas veces herméticos para hablantes de otras regiones. Se advierte lo simbólico en su amplia expresión. Se instala un juego donde lo semiótico es oscuro para

3 La preocupación por la alfabetización académica es de carácter colectivo en la comunidad universitaria de la UNaM, por lo cual, las carreras que allí se dictan han incorporado en sus planes de estudio, asinaturas tales como “Lengua y Comunicación” y “Comprensión y Producción de Discursos/Textos”.



algunos y clarísimo para otros, dando lugar al humor, a la parodia. Se emplaza un poder que opera sobre las significaciones cuyo origen es la pertenencia a una semiosfera que excluye a otros, pero que evidencia la presencia de sentidos a veces inalcanzables. ¡Angá<sup>4</sup> el que no entiende! En este mismo camino nos orienta Ana Camblong cuando, en su conferencia “Lenguaje y Metalenguajes”, expresa que “...lenguaje y cultura son condiciones universales de la especie, pero las materializaciones existentes serán siempre lenguas y culturas singulares” (Camblong. 2008: 1).

En nuestra región, desde las instituciones escolares, vale realizar acciones de rescate de esas materializaciones lingüísticas que colaboran en el perfil cultural de las locuciones, como también de las expresiones singulares que establecen sentidos únicos en el intercambio cotidiano, pero que asimismo los exceden para acceder a otros. Posee escasa presencia el interés de todos los agentes educativos en visibilizar esos usos idiomáticos que circulan, no solo en los formatos y géneros convencionales como los relatos territoriales, sino también en las redes sociales, y en las conversaciones cotidianas que tenemos como hablantes de nuestro dialecto. Desde la misma perspectiva que plantea Camblong, tal vez nos mostramos como vigilantes y cuidadores de nuestra *original idiosincrasia*, porque queremos dar valor a esas expresiones y reavivar sus sentidos en nuestra semiosfera. Cuidamos nuestra lengua ancestral para no perderla, para conservarla y para no olvidarla. Somos tal vez la imagen del nuevo *ser docente de lengua* que reactiva los sentidos de nuestra lengua regional y asume una actitud rebelde frente a la norma española.

Como herederos y dueños actuales, americanos, argentinos de la lengua, *hacemos lo que queremos con ella*. Ahora es nuestra, y aparece la búsqueda de diferenciación y reconocimiento, no solo de la madre sino de otras lenguas hermanas. Y surge el dilema para los docentes: ¿qué hacer en la universidad? ¿Qué enseñar, analizar, reconocer, usar? ¿El dialecto regional o el estándar? La respuesta es: ambos, porque coexisten en cada hablante culto y en el que se *retoba*<sup>5</sup>, muchas veces, frente a la norma. Habrá que acomodarse a la situación. Cada ámbito atiende su lengua de modo que se evidencia que el discurso siempre nos devela, nos desnuda y por eso el ejercicio del decir descubre nuestra imagen de hablantes. Nuestro discurso siempre está impregnado por nuestra historia de vida, nuestro lugar de origen, nuestros saberes. Eso que parece tan *íntimo*, tan personal no lo es, ya que formamos parte de una comunidad o de comunidades discursivas y nacemos en una determinada cultura que posee determinados códigos.

Halliday (1979) afirma que el lenguaje es una forma de relación social, es el medio por el cual formamos parte de un grupo: la familia, los vecinos, los compañeros de la escuela o del club, nuestra profesión, etc. y a partir de esto construimos nuestra identidad como sujetos sociales. Entonces, con el lenguaje como la principal forma de interacción social, y con los recursos de nuestra/s lengua/s, damos significado al mundo que nos rodea, nos relacionamos con nuestro entorno, participamos en él y construimos nuestras identidades sociales. En el espacio escolar/académico, cobra importancia el reflexionar sobre nuestras maneras de usar el lenguaje en tanto nos mostramos como hablantes: quiénes somos, de dónde somos, qué nivel educativo tenemos, en qué comunidades de hablantes participamos. Es así que el contexto, la situación de interacción, se manifiesta en nuestros usos lingüísticos. En este sentido,

4 Expresión guaraní que significa *pobre*, en el sentido de provocar lástima.

5 Expresión de esta región. El que se *retoba* es el que tiene una actitud cerrada e inflexible.



para Halliday no va a existir una sola lengua para todos, igual y estática, sino que va a haber tantas variedades, según la fisonomía de las comunidades que la hablan.

La lengua forma parte de la organización de la cultura y, por supuesto, del Estado como pilar elemental para el ejercicio del poder (Bourdieu, 2001). En la relación entre lengua y nación, las lenguas oficiales –en nuestro caso el castellano– se han instituido vinculadas al Estado. Sin embargo, hay que repensar el lugar que le otorga a las otras lenguas, diferentes en cada región, propias de cada comunidad. Si pensamos en Misiones, encontramos una riqueza dialectal producto de las hibridaciones de las lenguas en contacto: castellano, portugués, guaraní. Principal y fundamentalmente, esa lengua estándar o la lengua legítima, como la denomina Bourdieu, se impone a través de las instituciones, sobre todo las educativas, como mencionamos en otro lugar. La lengua, oral y escrita, con la que se participa, y es la que se enseña en la escuela, es la variedad estándar de la lengua oficial. Las otras variedades y lenguas han sido históricamente desvalorizadas y hasta su uso es sancionado en el contexto escolar de nuestra provincia. Y esto aún sucede a pesar de la existencia de un cuerpo de saberes lingüísticos, didácticos y pedagógicos que abordan esta situación y recomiendan su inclusión en y para la enseñanza de la lengua oficial; tal es nuestra posición al respecto. En nuestra provincia de Misiones, muchos hablantes cuya lengua materna es el portugués o guaraní viven una situación de desventaja: no solo no se la tiene en cuenta para la enseñanza del castellano –que no es su lengua materna–, sino que además se les prohíbe utilizarla dentro del aula.

A partir de lo desarrollado hasta este punto, consideramos muy oportuno decir unas palabras más acerca de la frontera mencionada y sobre los desempeños lingüísticos orales, en tanto es la forma que más evidencia las peculiaridades de nuestro lenguaje, nuestra manera de hablar. Ese registro oral que usamos cotidianamente colisiona con lo que estipula la norma y, desgraciadamente, en ocasiones tiene eco en el espacio docente. Por lo tanto, aparece otro *enfrentamiento* reforzando la frontera, unos límites que no reconocemos porque nos ubican fuera del tiempo y del espacio, y pretenden ignorar los usos orales coloquiales de los entornos cercanos. Y aquí el escenario se exhibe entre cómico y fatal. Camblong lo describe así:

La violencia y la crueldad que ejercemos alegremente sobre la “manera de hablar” del otro es el pan nuestro de cada día. Pero sobre todo, se trata de un deporte pedagógico que goza de gran aceptación y popularidad en nuestras aulas; es un arma defensiva eficaz y devastadora en el ejercicio del poder educativo; es también una droga que nos obnubila y nos vuelve adictos incurables. (Camblong, 2008: 5)

En consonancia con Camblong, propugnamos el valor pragmático y realista del lenguaje, prendido a las dinámicas semióticas del espacio, aunque en muchas ocasiones, la gramática elude las opciones del hablante y las establece como *no prestigiosas*. Como lo expresa Arnoux:

El dispositivo gramatical normativo, que se presenta como un instrumento al servicio de la educación, sirve para aquella reproducción en la medida en que legitima y deslegitima hablantes y prácticas sociales, y establece jerarquías arbitrarias o poco fundamentadas, en los usos. (Arnoux, 2015: 266)



Es decir, nuestro modo de hablar fronterizo, multilingüe, es desprestigiado. En términos de Bourdieu (2001) la lengua legítima, oficial, establece un mercado lingüístico unificado en el que la lengua de *mayor precio*, la más valorada, aquella desde la cual se mide el valor y la corrección de las otras variedades y lenguas, es precisamente la variedad estándar de la lengua oficial. En palabras del autor:

Es en el proceso de constitución del Estado cuando se crean las condiciones de la creación de un mercado lingüístico unificado y dominado por la lengua oficial: obligatorio en las ocasiones oficiales y en los espacios oficiales (escuelas, administraciones públicas, instituciones políticas, etc.) esta lengua de Estado se convierte en la norma teórica con que se miden objetivamente todas las prácticas lingüísticas. (Bourdieu, 2001: 19)

Con estas conceptualizaciones, reiteramos, sería provechoso trabajar en el aula con las expresiones regionales de nuestra variedad diatópica del castellano, y las locuciones propias de la región, desde las perspectivas semánticas, pragmáticas y gramaticales.

Desde este enfoque, no podemos ceñir la mirada a categorías exclusivamente léxicas o exclusivamente gramaticales:

Las categorías pragmáticas que se reconocen en la “teoría de la enunciación” constituyen un buen ejemplo de ello, ya que cubren un amplio espectro de posibilidades expresivas, que van desde la densidad de los elementos léxicos hasta la adelgazada abstracción de las categorías gramaticales. (Di Tullio, 2003: 54)

Con esto entendemos que los procesos semióticos que pone en marcha una semiosfera recubren las cuestiones meramente gramaticales y sintácticas, aunque, obviamente sin hacerlas desaparecer. La gramática hoy pide ser abordada desde la noción de metalenguaje relacionado a las dinámicas semióticas, y para ello centra su discurso en la lengua natural. Es así que cobra relevancia el concepto de *diferencia* que se instala como eje de los estudios, y la *traducción* como la operación de base.

Promovemos enseñar desde los usos, desde la práctica comunicativa, desde la perspectiva pragmática del lenguaje, pero sin dejar de lado la gramática que debe ampararse bajo el mismo paraguas de las prácticas. Y a esto agregarle la clara relación entre lengua, cultura e identidad, en pos de evitar la desvalorización del dialecto o la lengua de un estudiante, para no provocar una onda expansiva que afecte también a su grupo social, a su comunidad.

De aquí nace la pregunta: esta forma de enseñar una lengua, en sus aspectos gramaticales y pragmáticos, de manera articulada y relacionada, ¿es una cuestión ideológica? ¿O es una moda escolar? Cualquiera sea el caso, nos ubicamos frente a unos cuantos atascos que piden una dilucidación: la dicotomía *aceptado/no aceptado* por la norma; la cuestión de *¿se escribe como se habla?*; el lugar de la jerga y de las malas palabras; la incorporación de préstamos lingüísticos; la escritura de los textos en las redes que oscila entre la oralidad y la escritura, el lenguaje inclusivo y tantos otros dilemas que abren sus respectivos debates.

Explícitamente estamos en el lugar del *modelo ideológico* (Street, 1984, citado por Castelló 2014: 350) en lo que atañe a las prácticas de alfabetización en las instituciones escolares y universitarias, donde se considera el contexto social sin dejar de lado las relaciones de poder y autoridad como condicionantes de sus efectos. Y



UM  
Universidad Nacional de Morón

nuevamente debemos señalar que el reto es abordar la alfabetización académica teniendo en cuenta su carácter social, su ineludible impacto en las prácticas docentes y los rasgos culturales.

¿Qué pasa con la norma, entonces? Los interrogantes siguen. ¿Qué importancia tiene la norma en los hablantes? La reticencia de los estudiantes frente a las clases de Lengua puede permitirnos hipotetizar que para ellos no es una preocupación; pero sí preocupa a los especialistas, los docentes, y pujan por enseñarla, muchas veces, divorciada de los usos, sin atender a la posibilidad que ofrece una perspectiva socio-interactiva. De alguna manera, en la línea de Arnoux (2015), podemos pensar en una norma surgida del uso, sobre todo si consideramos que, en la oralidad, la norma con sus reglas está más desdibujada. Es así que se observa la tensión uso/norma que da lugar a numerosas preguntas problemáticas y nos ubica en su frontera. Esta no es una inquietud exclusiva del ámbito educativo; también lo es de las esferas periodísticas y jurídicas. En todos estos espacios, la tarea docente debe generar una respuesta sobre qué hace con la norma y el uso a través de sus prácticas de enseñanza, y sobre cómo considerar las variedades diatópicas.

## Un lugar para la gramática

En este entramado, queremos decir algunas palabras sobre la *gramática*. Supisiche y Defagó (2016) sostienen que en la enseñanza actual se ha perdido la noción de la lengua como sistema, la observación y reflexión del funcionamiento del sistema gramatical. Explican que se busca el objetivo de lograr en los estudiantes la práctica inmediata de la comprensión y producción de discursos, con lo cual la enseñanza es de carácter procedimental, y no se reconoce el valor del conocimiento sintáctico. En la misma línea de cavilaciones, cabe mencionar nuestra posición al respecto. En las aulas universitarias, de disciplinas diferentes a la de Letras *no se pretende formar especialistas en la lengua, sino profesionales en su área científica que manejen las variedades disponibles de ella*. Es así que se reconocen los saberes adquiridos con anterioridad, donde los niveles educativos que preceden al universitario se han encargado de esos conocimientos gramaticales, y se focaliza en los discursos específicos de la disciplina a partir del abordaje de géneros diversos, de diferentes situaciones de enunciación, recuperando los saberes gramaticales. Es decir, el desarrollo teórico se presenta en función de los casos discursivos analizados y producidos; y, al contrario de lo que sostienen Supisiche y Defagó, la gramática cobra relevancia estando asociada a la finalidad práctica de comprender y producir discursos. Conservamos la idea de que, en el marco de la descripción teórica de la gramática, aunque acotada, los abordajes textuales realizados desde los diversos niveles de análisis, y con hincapié en lo semántico y pragmático, posibilitan establecer las relaciones necesarias para comprender la diversidad de los fenómenos lingüísticos y discursivos. Es así que la valorización de las competencias de los estudiantes originarios de un espacio fronterizo de lenguas que conviven y modelan el habla local incrementa el capital simbólico y cultural al institucionalizar esos conocimientos. Los estudiantes asumen el rol de mediadores de la cultura lingüísticamente compleja enriqueciendo el análisis meta-lingüístico y metacognitivo para otorgar a los saberes el enfoque científico necesario. Por lo expuesto, la perspectiva de las autoras puede tomarse de manera *discreta*



UM  
Universidad Nacional de Morón

cuando sostienen, por ejemplo, que la presentación sistemática se ve limitada por los casos trabajados o cuando expresan:

Pero por la modalidad actual de enseñanza de los contenidos gramaticales es imposible planear la presentación sistemática de las unidades ya que su introducción depende de los casos trabajados (textos o comunicaciones concretas) por lo que la noción de la `lengua como sistema` está perdida desde el principio. (Supisiche y Defagó, 2016: 16)

Si bien, los estudiantes no conocerán en su total extensión el sistema de la lengua, saben de su existencia y complejidad. Según Carlino (2013), es necesario aprender a leer y escribir, es decir, alfabetizar en la universidad, sin perder de vista que cada especialidad científica posee sus propios discursos y, por ende, sus propios recursos retóricos y sus características sintácticas y léxicas, que es a lo que se aboca la enseñanza de materias vinculadas a la lengua. A esto, nosotros le sumamos la consideración de los rasgos lingüísticos heredados.

Se observa que la descripción/normativa de la Nueva Gramática de la RAE (2011) ficcionaliza las intervenciones para establecer la norma, apelando a corpus existentes para ejemplificar algunos criterios de frecuencia, y/o utilizando expresiones de los propios académicos.

En cambio, en las propuestas áulicas se advierte que los casos trabajados son producto de una selección de textos efectuada por el docente, donde está representada una multiplicidad de discursos que de ninguna manera son enunciados descontextualizados y esquemáticos, sino que permiten identificar las distintas posibilidades lingüísticas que los textos ofrecen. Por lo cual no se pierde el concepto de la lengua como sistema, sino que se toma en cuenta el encuadre semiótico, el enfoque ecléctico y el análisis interfaz. Tal es el sentido de enseñar Gramática en la actualidad.

Desde estos modos y concepciones sobre la enseñanza, no se pierde totalmente la observación y reflexión del funcionamiento del sistema gramatical, sino que se realiza de manera adecuada a los discursos y situaciones en las que se desempeñarán los futuros profesionales. Es así que la universidad le ofrece al estudiante las herramientas para avanzar en su formación y en la autogestión de los conocimientos sobre el sistema gramatical.

En este sentido, coincidimos con Supisiche en la eficacia de tener en cuenta el objetivo práctico de aprovechar el contenido gramatical en situaciones nuevas complementado al objetivo teórico, y abordar el funcionamiento de la lengua en los distintos planos de análisis. Sin embargo, estamos convencidos de que nuestra propuesta concretada en el marco de reflexiones metalingüísticas y metacognitivas, necesarias para no perder de vista el contexto fronterizo plurilingüe que habitamos, colabora con la enseñanza de Lengua desde un enfoque sociocultural más amplio.

Queda acotar que el enfoque presentado acerca de la gramática nos vuelve a movilizar como docentes para realizar una tarea de índole reflexiva sobre los procesos lingüísticos en relación indisoluble con los procesos semióticos de nuestra cultura. Esto implica sacudir concepciones –es posible que docentes *antiguos* todavía las conserven–, predisponerse al trabajo con los sentidos de los discursos, y poder establecer diálogos con los estudiantes.



UM  
Universidad Nacional de Morón

Finalizamos con estas ideas y reflexiones destacando que han sido presentadas con la intención de que sean aceptadas como propuesta para repensar la alfabetización en espacios de umbrales, como el nuestro. Esperamos que la idea de habitar la frontera –en términos lingüísticos– se revalorice en los ámbitos académicos, para lograr una alfabetización exitosa que incluya la diversidad lingüística.

## Referencias bibliográficas

AMABLE, Hugo W (1975) *Las figuras del habla misionera*. Santa Fe, Editorial Colmena.

ARNOUX, Elvira (2015) “El dispositivo normativo en la Nueva gramática básica de la lengua española”. En ARNOUX, Elvira NARVAJA DE Y BEIN, Roberto (Eds.) *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires, Biblos. Pp. 243-268

BOURDIEU, Pierre (2001) *¿Qué significa hablar?* Madrid, Ediciones Akal.

CAMBLONG, Ana (2008) *Lenguaje y metalenguajes*. Conferencia de apertura de actividades en el Programa de Articulación en Educación. Posadas (Misiones).

CAMBLONG, Ana (2011) “Instalaciones en los umbrales Mestizos Criollos”. En *Para una política del lenguaje en Argentina*. EDUNTREF. Pp.129-135

CARLINO, PAULA (2013) “Alfabetización Académica diez años después”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [En línea] Sección Temática. Puesto en línea 2013-06-30, consultado el 20 de septiembre de 2021. URL <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/250> . VOL. 18, NÚM. 57.

CASTELLÓ, Montserrat (2014) “Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones”. En *Enunciación*, 19(2), Pp. 346-365. Consultado en DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>. Consultado el 25-09-21

CERNO, Leonardo (2019) “Portugués, Español, Alemán y Brasileño. Lenguas y Variedades en contacto en el Alto Uruguay (Misiones, Argentina)”. En *Avá*. Revista de Antropología, VOL. 34, Pp. 131-153, Universidad Nacional de Misiones.

DEFAGÓ, Cecilia (2016) “La gramática en capas: una propuesta de reflexión gramatical desde la psicolingüística y la gramática generativa”. En SUPISICHE, Patricia y OTROS (2016) *Enseñar gramática. Propuestas para Docentes*. Córdoba, Brujas.

DI TULLIO, Angela (2003) *La corriente continua: entre gramaticalización y lexicalización*. Revista de Lingüística teórica y aplicada. Chile, Facultad de Humanidades y Arte.

HALLIDAY, Michael (1979) *El Lenguaje como Semiótica Social*. México, Fondo de Cultura Económica.



MARÍN, Marta (2006) “Alfabetización académica temprana”. En *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 27, N° 4.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2011) *Nueva gramática básica de la lengua española*. Buenos Aires. 2da ed.



Universidad Nacional de Malinas

# El estudio de la enseñanza, adquisición y uso de la lectura y la escritura académica desde la perspectiva teórico metodológica de Pierre Bourdieu

The study of the teaching, acquisition and use of academic reading and writing from the theoretical-methodological perspective of Pierre Bourdieu

Por Germán Pinque\*

Ingresado: 08/09/21 // Evaluado: 22/09/21 // Aprobado: 05/10/21

## Resumen

El trabajo que se presenta a continuación está planteado como un ensayo y tiene como objetivo explorar los aportes que pueden hacer los principios epistemológicos y las herramientas conceptuales y metodológicas provenientes de Pierre Bourdieu para conquistar una mayor objetividad, autonomía y desarrollo del campo de estudio de las prácticas de lectura y de escritura científico-académicas y de su enseñanza universitaria. En la primera parte se desarrollan tres líneas de trabajo sobre esta problemática y, en la segunda, se aborda y delimitan los vínculos de la escritura con la producción y comunicación de conocimientos, la reproducción del capital cultural y las relaciones de poder en el campo científico. En líneas generales, el trabajo está planteado al modo de una definición provisoria del objeto de estudio y de una exploración de hipótesis y estrategias de objetivación del mismo, particularmente, del trabajo de construcción del objeto de estudio.

**Palabras clave:** escritura – lectura – teoría de la práctica – alfabetización académica



um  
Universidad Nacional de Misiones

**Abstract**

*The work below is presented as an essay and aims at exploring the contributions that epistemological principles and conceptual and methodological tools from Pierre Bourdieu can make to achieve greater objectivity, autonomy and development of the field of study of the scientific-academic reading and writing practices and their university teaching. In the first part, three lines of work are developed on this problem and, in the second, the links between writing and the production and communication of knowledge, the reproduction of cultural capital and power relations in the scientific field are addressed and outlined. In general terms, the work is formulated as a sketch of lines of analysis of the object of study and an exploration of hypotheses and objectification strategies, reflecting particularly on the social work of construction of the object.*

**Keywords:** *writing – reading – theory of practice – academic literacy*



Universidad Nacional de Córdoba

**Germán Pinque**

*\* Magister en Antropología Social, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba; licenciado en Comunicación Social, Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba.*

*E-mail: gpinque@unc.edu.ar*

**Cómo citar este artículo:**

Pinque, Germán (2021) "El estudio de la enseñanza, adquisición y uso de la lectura y la escritura académica desde la perspectiva teórico metodológica de Pierre Bourdieu". Revista La Rivada 9 (17), pp 62-71. <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/dossier/318-el-estudio-de-la-ensenanza>

Existe un amplio reconocimiento –pedagógico, epistemológico, institucional, etc.– del papel que juegan la escritura y la lectura en el aprendizaje y la enseñanza, la producción y apropiación de conocimientos o el ingreso, la permanencia y el egreso de la universidad (Bazerman, 2008, 2012; Carlino, 2005, 2006). En el campo científico-académico este reconocimiento se manifiesta en la emergencia y consolidación de estudios específicos sobre estas prácticas a lo largo de los procesos de formación (Navarro *et al.*, 2016) y en el desarrollo de sus diversas iniciativas y dispositivos de enseñanza (Carlino, 2013). En otras palabras, se evidencia la constitución de la escritura y la lectura académicas y de su enseñanza como contenido curricular y problema de estudio.

Frente a la emergencia de este objeto y de sus imbricaciones teóricas, institucionales, etc., el ensayo que se presenta a continuación explora los aportes que pueden hacer los principios epistemológicos y las herramientas conceptuales y metodológicas provenientes de la obra de Pierre Bourdieu para conquistar una mayor objetividad y una mayor autonomía y desarrollo de este. El trabajo está planteado al modo de una revisión y definición provisoria del problema de estudio. En líneas generales, y a partir de los aportes de Bourdieu, se pretende explorar la significación teórica y epistemológica de la escritura y la lectura y de su enseñanza en tensión con las potenciales y diversas formas de conceptualizar y estudiar estas prácticas, bajo el postulado de que las maneras de teorizar estos objetos inciden de forma determinante en las elecciones y estrategias metodológicas que se siguen.

## Líneas de trabajo en torno a la lectura y a la escritura académicas y a su enseñanza

En primer lugar, este trabajo sostiene la pertinencia y potencialidad de una investigación sobre las prácticas de lectura y escritura académicas y de su enseñanza que tenga como punto de partida los principios epistemológicos y metodológicos propuestos por Bourdieu, Passeron y Chamboredon (2013); me refiero, especialmente, a un acercamiento al objeto o al campo de prácticas bajo un estudio consecuente con una de las condiciones fundamentales que enfatizan los autores: la ruptura con las nociones y pre nociones previas con las que las abordamos y con las representaciones e ilusiones de la comprensión inmediata a las que inducen o predisponen los modos de conocimiento prácticos, el uso del lenguaje cotidiano o el sentido vivido. Este trabajo es por ello un intento de explicitar presupuestos, consecuencias y relaciones implicadas en los usos de esos conceptos y en las representaciones que tenemos de esas prácticas y, como resultado valioso, de él podría esperarse una mayor univocidad de sus sentidos, la toma de conciencia de la complejidad o de las connotaciones cotidianas, afectivas, sociales que los rodean (Bourdieu *et al.*, 2013: 263). Asimismo, con este *examen* podrían evitarse los riesgos presentes en toda práctica de investigación o enseñanza: hipostasiar, *autonomizar* o fetichizar conceptos o caer en simplificaciones, ambigüedades o incoherencias cuando analizamos los objetos de estudio.

Pero, más allá de una toma de conciencia acerca de la manera en que los conceptos construyen miradas y objetos de estudio o de su necesaria clarificación, vigilancia o crítica como condiciones para un uso más riguroso, sistemático o fundado, se impone afirmar que ninguna clarificación o reflexión sobre ellos puede determinar sus “pro-



iedades” por sí mismas, ni conquistar su validez o generalidad sin pasar previamente por la investigación empírica, la puesta en práctica o la verificación experimental. Es decir, la ruptura con las nociones o prenociones acerca de la lectura, la escritura o la enseñanza no puede resolverse o conquistarse lingüística, lógica o argumentativamente<sup>1</sup>, como señalan Bourdieu *et al.* (2013).

Sin embargo, aun cuando el valor de los conceptos resida en definitiva en el encuentro y confrontación con el mundo social, como sostiene Lahire, su validez viene dada también por la capacidad que tengan para captar y organizar elementos de ese mundo, ampliar la imaginación sociológica en materia de construcción de objetos o aumentar el control de los enunciados que se producen (2006: 64-65). De la misma manera, a estas críticas o reflexiones conceptuales pueden reconocérseles otras propiedades o *virtudes heurísticas*: aclarar intenciones teóricas y legados problemáticos y permitir realizar ajustes y reformas conceptuales para utilizar estas *palabras* en nuevos proyectos.

Más allá de todo esto, la construcción y ruptura epistemológica con nociones o prenociones previas que se planteaba más arriba es quizás más indispensable y su contribución probablemente más valiosa en virtud de que el campo de estudios en el que se enfoca este ensayo se ha configurado y conformado en gran medida a partir de una *relación práctica con la práctica*: uno de los modos de conocimiento privilegiados de la escritura y la lectura académicas, de sus productos y de su enseñanza, se ha llevado a cabo en gran parte mediante el análisis didáctico de propuestas y experiencias desarrolladas por los propios docentes-investigadores (Carlino, 2005, 2006, 2013). Lo anterior no representa una crítica a estos enfoques metodológicos (enmarcados en muchos casos en la investigación-acción), a sus aportes o a sus intereses prácticos (frecuentemente orientados a democratizar y mejorar la enseñanza de un instrumento de reproducción social fundamental para el acceso, permanencia y egreso de la universidad) sino que intenta, en todo caso, mejorarlos, desarrollarlos y/o esclarecerlos mediante el *análisis de lo no analizado* (Bourdieu, 1991: 48) y la indagación y reflexión sobre las condiciones de producción y uso de los conocimientos sobre las prácticas de escritura y lectura y de su enseñanza en el campo educativo.

Siguiendo a Bourdieu (2008), una de las vías para llevar a cabo esta tarea es revisar nuestros vínculos con los objetos de estudio mediante un trabajo de *socioanálisis* (Baranger, 2004). Esto supone aclarar las propias disposiciones con la finalidad de controlarlas aclarando las posibles *adhesiones y adherencias* propias de la objetivación participante y los intereses en torno al objeto asociados a la pertenencia/participación en el campo social respectivo. Esto supone investigar, además, siendo conscientes de la imposibilidad de adoptar la posición de un observador imparcial o neutral (Bourdieu y Wacquant, 2008) que se encuentra más allá de las relaciones de poder o de los mecanismos de producción y reproducción de desigualdades sociales.

El socioanálisis, como línea y pre requisito de trabajo, puede contribuir, en este sentido, a objetivar todo lo que nos liga con el objeto, a conocer las condiciones históricas de nuestra propia producción como sujetos objetivadores y a esclarecer el interés individual en el conocimiento y la objetivación misma del objeto (Baranger,

1 Sobre esta línea de trabajo hay incluso numerosos y valiosos aportes en América Latina: me refiero a aquellos que indagan las percepciones, las actitudes o las representaciones de los jóvenes sobre la lectura o la escritura al finalizar el ciclo de secundario o al ingresar a la universidad, por una parte, o los que se enfocan, siguiendo un marco teórico y metodológico similar, en el profesorado.



UNMdP  
Universidad Nacional de Mar del Plata

2004). Este trabajo, desapercibido o no en los estudios a los que aludí, representa un aporte fundamental para establecer una distancia y una tensión con la experiencia subjetiva y con las representaciones que pueden inducir o sobrevenirnos de nuestra propia posición o intereses en el campo educativo: en definitiva, significa analizar y disolver las formas de *complicidad inherente a la pertenencia* a un juego social, como dice Bourdieu (2008: 291).

Ligado al punto de partida anterior, los trabajos de Bourdieu sugieren también tres líneas de trabajo complementarias. Una, iniciada por investigadores de la región (ver Navarro *et al.*, 2016, Atorresi y Eisner, 2021, entre otros), tiene que ver con la indagación del trabajo de construcción del objeto y de la génesis y conformación del campo de estudios mismo, es decir, consiste en la elaboración de *la historia social del problema* de estudio: cómo, cuándo, de qué manera, desde qué perspectivas se ha instalado, constituido, tematizado, definido, abordado (Bourdieu y Wacquant, 2008: 179). Esto supone un giro interesante que el trabajo que Bourdieu propicia y orienta, a saber: tomar como objeto el campo de las disciplinas y de los agentes que toman por objeto las prácticas de lectura y de escritura académicas, especialmente aquellas vinculadas a los procesos de formación en el nivel superior.

Esta línea de trabajo puede habilitar el conocimiento de las *regiones* que componen este campo de estudio así como de los problemas, métodos y disciplinas que las conforman (más cercanas a la lingüística o a la comunicación, a la didáctica de la escritura o la psicología cognitiva, a la etnografía o al análisis de textos, etc.). Además, esto puede permitir advertir y reconstruir las disputas, conflictos, luchas y consensos existentes en este campo de estudios o habilitar el estudio de la posición que ocupa u ocupó en el campo de las ciencias sociales en su conjunto (Baranger, 2004: 172).

En segundo lugar, y sobre todo en vistas del amplio reconocimiento, tematización y desarrollo de políticas, proyectos o iniciativas institucionales para la enseñanza o investigación de la lectura y de la escritura académicas –por ejemplo, sistemas de tutorías, centros y programas de lectura y escritura académica, tanto en universidades de Argentina como de Latinoamérica (ver por ejemplo Molina Natera, 2014)– resulta significativo plantear y conocer el papel del campo político y, en especial, las contribuciones que realizan las instituciones –o las comisiones burocráticas o administrativas (Bourdieu, 2008)– a la constitución, oficialización y universalización de esta problemática como también de los beneficios materiales y simbólicos que reporta a quienes participan y se involucran en ella.

Vale preguntarse, en esta misma línea de análisis, por los recursos o aparatos de uso colectivo que se vienen desarrollando y acumulando para la enseñanza e investigación de las prácticas de lectura y de escritura (ver Carlino, 2013) como así también por la misma constitución de estos recursos y aparatos como parte de luchas, reconocimientos y convencimientos y, en definitiva, como parte de las transformaciones en las relaciones de poder en el campo social, académico y educativo más amplio. Me refiero, por ejemplo, a los vínculos tejidos entre estas temáticas y las problemáticas vinculadas al ingreso, la permanencia o el egreso de la universidad en sus dimensiones educativas pero también políticas o sociológicas, asociados habitualmente a la desigualdad social, el racismo, el etnocentrismo, el género, etc.

Finalmente, una tercera línea de trabajo inspirada en el trabajo de Bourdieu y que puede contribuir a la investigación o enseñanza de la lectura y la escritura académicas tiene que ver con la forma en que estas son conceptualizadas. Si bien puede advertirse



el predominio de una definición de ellas en cuanto prácticas sociales –diferenciándose así de teorías o enfoques que la vinculan a habilidades, competencias o procesos de índole psico-cognitivos o lingüísticos– el concepto está lejos de ser sistemático o asumido en los potenciales que sugiere. De allí los aportes que pueden hacer las precisiones y revisiones sobre su uso o el desarrollo y análisis de sus interrelaciones en el sistema conceptual más amplio de la teoría de Bourdieu, como parte necesaria también del trabajo de construcción del objeto al que hacía referencia más arriba.

Además, una conceptualización integral de la lectura y la escritura académicas y de su enseñanza como prácticas sociales puede orientar la mirada hacia nuevos aspectos de estas actividades, por ejemplo –por mencionar una– aquellas relacionadas a su *explicitación* o *codificación*, es decir, al estudio y a la toma de conciencia sobre los mecanismos y formas en que se las aísla, circunscribe o descompone en partes y momentos para su enseñanza o en que se las objetiva con la finalidad de *apropiarse* teóricamente de sus matrices y principios de producción. En este caso, se abren nuevas posibilidades para pensar las prácticas –involucradas habitualmente en la enseñanza– que transmutan el sentido práctico en reglas, en artefactos semi teóricos, que son a su vez puestos a punto para servir a nuevas funciones prácticas (fortalecer el dominio práctico de la práctica por los estudiantes, por ejemplo) y se habilita asimismo otras perspectivas de estudio, vinculadas, por ejemplo, al análisis y a la reflexión sobre los riesgos que se pueden producir al excluir de los procesos, mecanismos o momentos de objetivación de la lectura y de la escritura el *fuego de la acción*, el *sentido del juego* o la *inteligencia táctica* en que esas prácticas se producen como respuestas oportunas a diversas situaciones (Bourdieu, 1991: 165-166).

Esta misma línea de trabajo sugiere también otro momento o línea de trabajo: aquella relacionada a la investigación de las condiciones de apropiación de las prácticas de lectura y escritura mediante la construcción de la estructura del espacio social y, con ello, de los límites y posibilidades de despliegue de cualquier estrategia de enseñanza. Es decir, un *momento* enfocado y destinado a reconstruir los cuadros de disponibilidad de recursos culturales diferenciados o las desigualdades y la heterogeneidad de las posiciones sociales de los actores involucrados en los procesos estudiados (Gutiérrez y Mansilla, 2015). Todo esto supone, en síntesis, el análisis de las prácticas de escritura y la lectura académicas en el marco más amplio y multidimensional de las condiciones y determinaciones sociales en que se producen, incorporan o llevan a cabo y esto habilita, inversamente, el conocimiento de los modos de apropiación del capital cultural por parte de los estudiantes y de la dependencia de este proceso de apropiación de las posiciones sociales de los agentes.

En este sentido, las investigaciones de Bourdieu llaman a preguntarse por las prácticas de escritura y de lectura en cuanto instrumentos de producción y reproducción social desigualmente distribuidos, y también, por los posibles obstáculos invisibles o incluso institucionales para su incorporación o apropiación. Desde otro punto de vista, esta línea de trabajo lleva a preguntarse también de qué manera se ponen en juego los *habitus* de clase como condición de toda percepción y apropiación de estas prácticas. Y esto, pensando particularmente en que los y las estudiantes ingresan y atraviesan un mundo práctico de “fines ya realizados, modos de empleo o procedimientos por seguir” (Bourdieu, 1991: 87) donde se inscriben facilidades e impedimentos, libertades y necesidades, más o menos adaptadas o compatibles con determinadas disposiciones sociales. Este *momento* objetivista al que hago referen-



cia –cuantitativo, estadístico, si se quiere– quizás puede arrojar una comprensión más global de las determinaciones y las propiedades sociales específicas que están en la base de las diferencias más importantes en el uso de los productos o en la producción de las prácticas de escritura y de lectura académicas (Bourdieu y Wacquant, 2008: 67) y complementar y enriquecer de esta manera perspectivas metodológicas más etnográficas, cualitativas, lingüísticas, basadas en casos, historia de vida o análisis de textos.

## En torno a la conceptualización de la escritura en el campo científico-académico

Otros aportes significativos al estudio de las prácticas de lectura y particularmente de escritura tienen que ver con las relaciones fundantes e ineludibles que estas mantienen, según Bourdieu, con el campo universitario y científico (2003; 2007) y las interesantes líneas de construcción, análisis y crítica de estas prácticas que la obra del sociólogo sugiere y abre. Entre otras cosas, el autor se ha referido a la escritura como un *instrumento de objetivación* que participa en las operaciones de producción del conocimiento y establece nuevas condiciones sociales de posibilidad de este (2008; 1991). Es decir, la escritura está, para el autor, íntimamente involucrada con la producción de conocimientos científicos y con su comunicación, además de estar, como se aludió más arriba, relacionada con estrategias y herramientas de producción y reproducción del capital cultural.

Así, la escritura, en tanto *instrumento*, puede pensarse con una historia –o muchas–, con diversos y específicos efectos y, también –sumando una dimensión más– como una *herramienta* de distinción, producción y dominación en los diversos campos sociales donde actúa; esta dimensión de análisis conduce no solo a preguntarse por las desigualdades sociales en su distribución o las luchas por su apropiación, como decíamos, sino también por las luchas por su forma legítima y por su papel en la constitución misma del campo científico-académico. Además, en este marco de problemas, cabe sumar otras preguntas, más actuales, por ejemplo, sobre las transformaciones que el desarrollo técnico le impone. Me refiero a la introducción de nuevas tecnologías electrónicas en distintas disciplinas científico-académicas y al impacto que conllevan para las prácticas de investigación mediatizadas por la escritura y la lectura –aunque una argumentación o análisis similar podría desarrollarse para las prácticas de enseñanza universitaria.

Este interrogante es más significativo aún si se considera que el campo científico académico se encuentra cada vez más objetivado en instrumentos tecnológicos que son instrumentos de análisis, representación, gestión o publicación del conocimiento. El procesamiento de datos, el almacenamiento masivo de información, etc., han producido cambios en las actitudes, objetivos y productos científicos: más enfoques gráficos, más acceso a las estructuras latentes de datos y a nuevas formas de explorarlos, construirlos, comprenderlos (Baranger, 2004). Finalmente, cabe esperar que estos nuevos fenómenos y condiciones incidan en las relaciones de poder como en el acceso al campo científico en virtud de una mayor objetividad, formalización o racionalización de los procedimientos y procesos de producción, circulación o adquisición del saber que suponen (Bourdieu, 2008: 84). Y si bien estos procesos de integración de nuevos instrumentos de objetivación, íntimamente integrados a las prácticas de lectura y de escritura, pueden reconocerse quizás con más claridad en las disciplinas más afines a



las perspectivas cuantitativas, como la sociología, es notable su inclusión y difusión en las llamadas “humanidades” o las denominadas “humanidades digitales”, bajo la forma de distintos softwares de análisis de datos cualitativos, por ejemplo.

En este sentido, Bourdieu ha realizado aportes interesantes al estudio de las formas y mecanismos mediante los cuales las prácticas de escritura y de lectura participan en la producción de conocimientos y en la objetividad. Al respecto, el autor desarrolla una definición amplia de la escritura como parte de aquellos instrumentos que establecen una distancia con las cosas y permiten aprenderlas como un “espectáculo” (2007: 120). Esto se logra u obtiene mediante representaciones que acumulan y yuxtaponen elementos, momentos o significaciones con base en propiedades comunes o diversas, según formas esquemáticas, modelos, etc., y según oposiciones que se traducen/constituyen visualmente en el espacio a partir de niveles o escalas diferentes. Con esto, y con la ayuda de simbolismos formales, se logra una serie de efectos de *totalización*, de *ruptura*, de *sistematización*, que hacen *ver* o *hacen aparecer*, *al mismo tiempo*, o *una a una*, diversas relaciones (de oposición, simultaneidad, simetría, etc.) que eran previamente imperceptibles –o al menos inasibles para un mismo investigador (1991: 130-133). La escritura *construye* la objetividad mediante una *visión sinóptica de la totalidad* (1991: 132) –y, agrega también el autor, mediante una posición socialmente privilegiada.

La objetivación conquistada mediante la escritura, en síntesis, es un aspecto de lo que Bourdieu llama *efecto de teorización*: una sincronización forzada de los sucesivos y una totalización artificial (1991: 137). Pero si mediante la objetivación se consigue esta aprehensión global de las cosas, se hace, dice el autor críticamente, al costo de *destemporalizar*, de sincronizar, de yuxtaponer, de eternizar, de dar unidad –y simultaneidad– a hechos, obras, series o relaciones entabladas o producidas en diferentes situaciones, en distintos momentos, con distintas funciones. Con ello, las prácticas y sus productos sufren un *cambio de naturaleza*, una transformación lógica, una neutralización práctica, implícita, de sus funciones prácticas; es decir, se elimina lo que se hace de ellas y con ellas, se excluyen las funciones que les confiere la acción, la práctica (Bourdieu, 1991: 133). Las tomas de posición, las prácticas o los discursos que son efectuados siempre, dice el autor, en función de una situación, de condiciones de utilización, de interlocutores o adversarios particulares, se aglomeran o transforman en un espacio construido por el observador: el logicismo de la mirada objetivante las convierte en objetos y las pone en relación en un espacio continuo y homogéneo; de esta manera, se totaliza lo que son realizaciones sucesivas. A pesar de ello, o debido a ello, mediante esta mirada sinóptica, formal, matemática, ambivalentemente también, se produce, entre otras cosas, una ruptura con la intuición y la inmediatez mimética del pensamiento ligado a la oralidad, se conquista la objetividad y el dominio simbólico que otorgan los esquemas teóricos y se realiza incluso lo que Bourdieu llama la “lógica autónoma del simbolismo y su evidencia propia” (2008: 84-85, nota al pie)<sup>2</sup>.

De esta manera, la escritura y la lectura, considerando especialmente sus transformaciones tecnológicas (aquellas vinculadas al registro, almacenamiento, organización, acceso, comunicación, procesamiento, etc., de los datos) aumentan las ca-

2 En otro plano de análisis, la objetivación de esa “mirada” en los textos, según el autor, se transforma en indicador o marcador del grado de racionalidad y formalidad de las disciplinas y de los investigadores científicos (Bourdieu, 2008).



pacidades de objetivación: permiten, como ejemplifica Baranger, analizar o razonar de nuevas maneras, transformar intuiciones en conceptos matemáticos definibles, geometrizar los objetos de estudio, visualizar conjunciones de modalidades de respuesta, producir imágenes que den cuenta de la complejidad mediante la determinación de las relaciones que arrastra cada relación consigo, etc. (2004: 141-142), pero además, en un plano igualmente decisivo, se constituye en el medio de consecución de la *verdad* científica. Esto se logra en virtud de que la escritura participa de las mismas *reglas del juego*: está involucrada directamente en la interacción del campo científico académico, esto es: regula y establece las normas de la argumentación, de la comunicación, de la verificación, de la competencia (Baranger, 2004: 185). Por ello, la escritura participa directamente en los mecanismos de imposición o dominación –racional, como aspira Bourdieu (2008: 306) – y conquista la objetividad, impersonalidad, universalidad, sujetándose a normas y reglas de funcionamiento.

A modo de síntesis de líneas de trabajo y de las definiciones provisorias del objeto y las prácticas analizadas, puede sostenerse que la perspectiva sociológica de Bourdieu muestra interesantes puntos de entrada, análisis y construcción de los procesos de adquisición, enseñanza o uso de la lectura y la escritura en cuanto instrumentos desigualmente distribuidos. Estos instrumentos pueden ser entendidos como capital cultural, esquemas o estructuras incorporadas, partícipes necesarias y eficaces de estas prácticas, como se ha sugerido, pero también, como productos objetivados u objetos con propiedades simbólicas y lógicas específicas, o, finalmente, como instrumentos de dominación mediante los cuales se obtienen o logran efectos simbólicos, políticos, epistemológicos y sociales determinados, al servicio, en definitiva, de intereses más o menos universalizados.

## Referencias bibliográficas

ATORRESI, Ana y EISNER, Laura (2021) “Escritura e identidad: perspectivas socioculturales”. En *Enunciación* [en línea], Vol. 26, N° 1. Puesto en línea el 10 de julio de 2021, consultado el 20 de agosto de 2021. URL: <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>

BARANGER, Denis (2004) *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires, Prometeo.

BAZERMAN, Charles (2008) “La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: Extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody”. En *Revista Signos* [en línea], Vol. 41, N° 68. URL: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000300001>

BOURDIEU, Pierre (1991) *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.

BOURDIEU, Pierre (2007) *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa.

BOURDIEU, Pierre (2008) *Homo academicus*. Buenos Aires, Siglo XXI.



BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude y PASSERON, Jean-Claude (2013) *El oficio de sociólogo: Presupuestos epistemológicos*. Madrid, Siglo XXI.

BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc (2008) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores Argentina

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

CARLINO, Paula (2006) “Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo”. En *Signo & Señal*, N° 16. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica. Pp. 71-117.

CARLINO, Paula (2013) “Alfabetización académica diez años después”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea], Vol. 18, N° 57. Consultado el 15 de agosto de 2021. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>

GUTIÉRREZ, Alicia y MANSILLA, Héctor (2015) “Clases y reproducción social: el espacio social cordobés en la última década”. En *Política y sociedad*, Vol. 52, N° 2. Revista de la Universidad Complutense de Madrid. Pp. 409-444.

LAHIRE, Bernard (2006) *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.

MOLINA-NATERA, Violeta (2014) “Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano”. En *Legenda* [en línea], Vol. 18, N° 18. Consultado el 18 de julio de 2021. URL: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/5205>

NAVARRO, Federico *et al.* (2016) “A historical and contrastive account of higher education reading and writing studies published in Latin America”. En *Revista Signos* [en línea], Vol. 49. Consultado el 1 de agosto de 2021. URL: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>

SILVA, Renán (2003) “La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier”. En *Revista Sociedad y Economía* [en línea], N° 4. Consultado el 14 de agosto de 2021. Universidad del Valle Cali, Colombia. URL: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99617936017>



# La escritura académica: tomar la palabra en el umbral

Academic writing: taking the word at the threshold

Por Claudia Dirié\* y Ana Camila Vallejos\*\*

Ingresado: 16/09/21 // Evaluado: 20/09/21 // Aprobado: 13/10/21

## Resumen

Las reflexiones abordadas en este ensayo provienen de lecturas teórico-críticas, experiencias de escritura en el umbral, producto de diversas instancias de nuestros trayectos formativos. Resulta fundamental en este ensayo la conducción teórica que nos brindan las categorías de umbral, lectura y escritura académica, entre otros, ya que no solo influyen sobre nuestro rol como docentes sino también proponen orientaciones y posicionamientos a las líneas de investigación de las cuales actualmente nos ocupamos. En relación a esto, la categoría de umbral, nos otorga material para el análisis del corpus, asimismo para ajustar los deslindes teóricos investigativos.

**Palabras clave:** lectura y escritura académica - umbral - prácticas docentes



### **Abstract**

*The reflections addressed in this essay come from theoretical-critical readings, experiences of writing on the threshold, the product of various instances of our formative trajectories. The theoretical guidance provided by the threshold categories, academic reading and writing, among others, is essential in this essay, since they not only influence our role as teachers but also propose orientations and positions to the lines of research of which we are currently we occupy. In relation to this, the threshold category provides us with material for the analysis of the corpus, as well as to adjust the theoretical research boundaries.*

**Keywords:** *academic reading and writing – threshold - teaching practices*



Universidad Nacional de Morón

---

#### **Claudia Dirié**

*\* Profesora y licenciada en Letras. Diplomada en Literatura Infante Juvenil, FHyCS - UNaM. Docente en el nivel medio y terciario. Investigadora del Proyecto 16/H465.  
E-mail: clauprinco1977@gmail.com*

#### **Ana Camila Vallejos**

*\*\* Profesora en Letras y estudiante avanzada de la Licenciatura en Letras. Investigadora en el Proyecto 16/H465.  
E-mail: caamiilaa9009@gmail.com*

#### **Cómo citar este artículo:**

Dirié, Claudia y Vallejos, Ana Camila (2021) "La escritura académica: tomar la palabra en el umbral". Revista La Rivada 9 (17), pp 72-82. <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/dossier/321-la-escritura-academica>

*Javier Villafañe busca en vano la palabra que se le escapó justo cuando iba a decirlo. ¿Adónde se habrá ido esa palabra que tenía en la punta de la lengua? ¿Habrá algún lugar donde se juntan las palabras que no quisieron quedarse? ¿Un reino de palabras perdidas? Las palabras que se te fueron, ¿dónde te están esperando? (Galeano, 1993: 222)*

*... Estoy sentado al escritorio  
A mi izquierda los manuscritos del último discurso malo  
A mi derecha los del primer discurso bueno  
Acabo de redactar una página  
Mi problema es el siguiente  
Dónde la deposito madre mía!  
A la izquierda? A la derecha?... (Parra, 2010: 364)*

La escritura como práctica nos atraviesa, nos desafía e incomoda –de allí el miedo universal a la hoja en blanco–. La escritura como corporeidad nos resignifica y nos construye, cuando muchos dirían, *somos lo que comemos*, nosotras arriesgamos, *somos lo que escribimos –y también lo que leemos–*. ¿Somos conscientes de cuánto nos configura la escritura y cuánto de nosotros aparece en ella? ¿Nuestro *yo autoral* quiere emerger o desaparecer en ella?

Si bien reivindicamos la potestad del profesor del área de Lengua, ya que está capacitado para proponer secuencias didácticas productivas donde su activa mediación pueda generar situaciones de enseñanza-aprendizaje de la escritura de una manera sostenida y con resultados prometedores, es pertinente reconocer que en el contexto educativo, la escritura no es responsabilidad exclusiva de los y las profesoras de Lengua –aunque la práctica cotidiana e institucional así lo señale– ya que escribir no es solo un instrumento de comunicación sino una herramienta cultural con la que podemos construir ciudadanía.

En su último libro *Pensar-escribiendo en el taller artesanal. Ensayos tantálicos*, Ana María Camblong nos interpela: “si acaso la escritura pensante se halla en retirada” (2021: 130). Consideramos que no, pero reconocemos que llevarla a cabo presenta ciertos desafíos. Escribir con un propósito, como parte de un proceso, requiere de tiempos y de consignas creativas. Es una práctica que se realiza en su semiosfera, en territorio, dentro de un espacio de trabajo íntimo o grupal, acelerado o parsimonioso. Adherimos a esta idea de Camblong:

La escritura nos recuerda (repetimos) y nos advierte que la memoria mostrenca de la tribu nos da y nos impone condiciones materializadas en signos, que se vuelven hacia nuestra intrépida pequeñez y nos espetan: *tú no eres nada que nosotros no te hayamos enseñado.* (2021: 147-148)

Para nosotras que buscamos continuar nuestras líneas de investigación<sup>1</sup> acerca de lo que sucede con la lectura y la escritura como prácticas continuas, construidas en

<sup>1</sup> En este ensayo, referenciamos nuestra tarea como investigadoras iniciales del Proyecto de investigación *Lectura y escritura en los umbrales: prácticas y diálogos entre la escuela media y la Universidad* (Resolución HCD N°120/18) nucleado dentro del Programa de Semiótica; el corpus de análisis y la constelación de autores constituyen lecturas que nos interpelan en nuestras reuniones de lectura y reflexión, además de brindarnos categorías de análisis del campo de la Semiótica y los Estudios Culturales.



espacios y tiempos marcados por la Escuela-Universidad, esta idea resulta central. Nos encontramos argumentando sobre cómo enseñar, cómo desafiar, qué tipos de secuencias didácticas favorecen la formación de un sujeto que escribe pero que antes de hacerlo tiene que poder *tomar la palabra*.

Entonces, entendemos a la palabra como un artefacto complejo, que a veces termina por escaparse, diría Galeano. Se escapa y hay que tomarla, apretarla, moldearla, transformarla. Para ello hay que leer, ensayar, ponerla en marcha, escribir, decir/oralizar constantemente para entender por dónde tomarla. El entrenamiento constante del ejercicio escritural es lo que nos asegura que nuestras expresiones no terminen escapando al reino de las palabras perdidas, en reiteradas ocasiones. Y en ese ejercicio, es importante preguntarse constantemente si va a la derecha o la izquierda, con los *buenos* o los *malos*; es decir, no dejar de reflexionar si nuestras producciones discursivas son *adecuadas* o *inadecuadas*.

Como docentes nos resuena la pregunta ¿Cómo trabajamos con la escritura? ¿Cómo nos aseguramos de que dentro del aula sea un bien de todos? Cada uno de ustedes, queridos lectores, podrá responder desde su semiosfera y sin duda tendrá muchas consignas y propuestas para ello. Dejando de lado el cómo, volvemos un momento al qué o mejor dicho al quiénes y destacamos qué importantes son las manos artesanas que construyen experiencias de aprendizaje en torno a esta. Y más importante aún son las condiciones institucionales y políticas que propician, valoran y remuneran adecuadamente a estas *manos*.

Volvemos a Camblong:

tomar la palabra, supone una configuración autoral, responsabilidad enunciativa (*pustupok*, Bajtín), que procura reflexionar, que adopta posiciones fundadas, argumenta, interactúa, propone sus propios temas, postula conjeturas, ensaya distintos formatos, pergeña un estilo propio... (Camblong, 2021: 69)

Desde las reliquias filosóficas resuena el concepto, acuñado por Maingueneau (2003), de *ethos*, ya que tomar la palabra supone siempre una representación de quién enuncia y desde dónde lo hace; una consciencia sobre la configuración autoral propia y las marcas contextuales que imprimen indicios textuales. Ser conscientes de cuál es el *ethos* que construimos en nuestro quehacer didáctico-pedagógico resulta interesante a la hora de pensar cómo se relacionan nuestros estudiantes con el hecho de tomar la palabra. En el aula, nuestro yo autoral se construye como única fuente de conocimiento o estableciendo dinámicas conversadoras.

Llevando la contraria a la inmediatez de nuestra posmodernidad, el *ethos* no se configura de la noche a la mañana, exige muchos años de quemar pestañas entre hojas, de ensayar reflexiones y respuestas constantemente, de lecturas y prácticas, errores y aciertos. El inicio de esta aventura en busca de la configuración autoral puede tener más tribulaciones que la Odisea homérica, sin embargo, es fundamental que sea uno de los objetivos de planificación del ejercicio docente y la proyección institucional. Resulta crucial empezar a pensar sobre el *ethos* desde la formación docente, por su gradualidad y tiempo, ya que estas instancias son fundantes para las prácticas áulicas posteriores. Esta configuración autoral implica cierta aprehensión de los discursos disciplinares; entonces vale preguntarse: ¿puede un docente enseñar a *tomar*



*la palabra* si nunca ha atravesado esta experiencia? ¿El docente que no se apropia del discurso de su disciplina puede enseñarle a su estudiante a que lo haga?

La escritura argumentativa nos impone un rol autoral donde pensar y escribir, leer y comprender, escuchar y preguntar nos conducen hacia ideas propias, no así ideas nuevas –este término nos resulta inadecuado y hasta un tanto ingenuo–. Las ideas propias surgen del diálogo constante entre las lecturas y las experiencias, las investigaciones fundantes y las propias, la voz de nuestros colegas y estudiantes. Todo ese entramado luego se plasma en artículos, informes, clases o actividades de extensión.

Como producto de esto, se hace posible y visible en el texto argumentativo la escritura intertextual, una práctica que se va consolidando en el manejo del lenguaje en general, entrecruzado con dosis de autorregulación, revisión y nuevas conjeturas. Además “a través de la enunciación se muestra la personalidad del enunciador (...) un texto escrito posee un tono que da autoridad a lo que se dice (...) este tono permite que el lector construya una representación del cuerpo del enunciador” (Maingueneau, 2009: 91).

En el ejercicio de la escritura, se pone en juego la toma de decisiones en diversas escalas: a nivel lexical, sintagmático, de progresión textual e ideológico. Todas ellas se definen según varios criterios textuales y contextuales; según la competencia lingüística de quien escribe. Entender la relación entre la escritura y el contexto nos permite reconocer por qué la escritura resulta tan intimidante; por qué la pedagogía de la elección<sup>2</sup> (Meirieu, 2013) resulta un posicionamiento interesante a la hora de pensar las clases. Esto no significa que el aula se convierta en *tierra de nadie* o que todo se adapte a voluntad y comodidad del alumno; sino explicitar sobre cuáles aspectos el estudiante puede decidir y sobre cuáles no puede hacerlo. Por ejemplo: puede seleccionar el tema y la postura sobre la cual desarrollar su argumentación, pero tiene que utilizar los procedimientos correspondientes y adecuarse al género según el contexto de circulación. Ya sea que se trate de un novato o un experto –y contando a todos lo que nos encontramos entre un polo y otro–, decidir es un arma de doble filo, por un lado, ostenta poder y, por el otro, inquietud y responsabilidad.

En consonancia con lo anterior, la argumentación como actividad se circunscribe especialmente a la acción de decidir y de explicitar esta decisión; algo que todos los hablantes –más o menos expertos– realizan constantemente. Esta actividad se complejiza cuando debe llevarse a cabo según las adecuaciones propias del discurso académico en relación con una disciplina, entendiendo así la argumentación como “...una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o de más proposiciones para justificar este punto de vista” (Van Eemeren; Grootendorst y Snoeck Henkamns, 2006 como se citó en Pipkin Embón y Reynoso, 2010: 176). Tomar la palabra en la escritura argumentativa desarrolla una conciencia crítica porque exige la lectura y el análisis de varias perspectivas, y por ello es importante que se practique desde los primeros años, adecuándose su complejidad según avance la formación profesional.

Según esta definición, entendemos que ya no se trata únicamente de enseñar un género y/o una trama textual únicamente, sino de enseñar una forma de relacionar-

2 Meirieu la define como una pedagogía evocada a la formación para la elección, para ello apunta a identificar qué elecciones puede tomar un estudiante –según el ciclo lectivo que transite– y cómo se trabaja sobre esas decisiones. Los objetivos de esta pedagogía son: despertar el pensamiento analítico y formar sujetos para afrontar elecciones profesionales, ciudadanas y políticas, entre otras.



se con el entramado discursivo general de una disciplina. Por ello es un contenido transversal a todas las áreas ya que aun cuando pareciera que el docente de Lengua es quien cuenta con más herramientas para trabajarlo, el resto de los profesionales no pueden ser ajenos.

## La escritura, un lugar para repensar las prácticas

Entre las lecturas/escrituras críticas y teóricas, es importante dar lugar al discurso de la experiencia docente, ese al que más le cuesta llegar al papel porque la vorágine del trabajo y de la vida cotidiana nos desvía. Sin embargo, cuando sucede nos permite repensar los supuestos que lo modelan y los aspectos del contexto que influyen en el proceso. Sobre todo, nos permite volver a leer la práctica desde otras lecturas para ensayar nuevas respuestas y propuestas. Esta articulación enriquece ambas partes, porque pone en diálogo lo más abstracto de la teoría con las materializaciones del aquí y ahora.

En analogía y relación con el planteo peirceano de la continuidad de los signos en el desarrollo del pensamiento (Peirce, 2012: 59) entendemos que existe una conexión entre las lecturas, las prácticas y las reflexiones investigativas; conexiones caóticas y enmarañadas, que saltan de unas a otras sin seguir un orden estricto –o lógico–. Vale esta aclaración, estimado lector, ya que es probable que en ciertos párrafos note que priorizamos la descripción de las prácticas, esta decisión es adrede debido a que nos permite introducir posteriormente introspecciones, producto de nuestro camino en la docencia y en la investigación.

Somos profesoras en Letras que mantenemos contacto con la universidad pública, esto se da a través de la investigación, de la extensión y, puntualmente, en la experiencia con el ingreso a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Las JIVU (Jornadas de Ingreso a la Vida Universitaria) del 2019 coordinadas por el Programa de Acompañamiento a las Trayectorias Formativas de los Estudiantes (PATFEs) nos permitieron observar la materialización del *umbral* de los sujetos que allí transcurrieron. Estas jornadas implican un espacio-tiempo y un proceso de significación de la nueva matriz universitaria, dirigida y diseñada para los ingresantes.

En este cronotopo tan particular, las definiciones simples de la lectura y escritura son insuficientes, entonces las identificamos como “herramientas semióticas, sociales y cognitivas” (Navarro, 2013: 37-38) las cuales están en formación, mejoran, se adaptan –a veces se estancan– según los contextos de participación. Y para que estas herramientas se movilicen, tenemos que estar expuestas a textos conversadores – como los argumentativos– que nos interpelen.

## Las JIVU y la escritura académica en el umbral

Las jornadas de ingreso JIVU colocan al ingresante, al futuro universitario, ante un nuevo repertorio de textos heterogéneos y nuevas miradas sobre problemáticas actuales (cuestiones de género, políticas de inclusión, entre otros) mientras se



Universidad Nacional de Misiones

construyen puentes entre la oralidad, la lectura y la escritura académica. Para Marín (2006), la ausencia de la cultura de la escritura académica en el nivel secundario nos interpela a tomar decisiones acerca de lo que podemos hacer en el umbral de la educación superior. Por eso es que incluimos en la presentación de nuestra propuesta acciones concretas de trabajo con la escritura académica con ingresantes de diferentes carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, en el comienzo del ciclo lectivo de 2019.

En dicho contexto, destacamos la relevancia del material contenido en el cuadernillo JIVU<sup>3</sup>, debido a la incorporación de textos iniciáticos; es decir, textos que persiguen un efecto facilitador, “de hacer fácil lo difícil de entender, manteniendo el nivel científico de las explicaciones” (Cubo de Severino, 2009 como se citó en Negroni, 2011: 102). Por lo que este material busca acortar brechas entre los significados del ámbito académico y los ya conocidos, de allí que incluya textos disciplinares y textos instructivos sobre la Universidad.

La categoría de zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 2005: 133) tiene un significado esencial en el desarrollo de una didáctica de la escritura en el espacio-tiempo de las JIVU, donde convergen sujetos cuyas formaciones son variadas y se hallan en diversos niveles de complejidad. Este concepto de Vygotsky se relaciona con la idea de asistencia o auxilio por parte de alguien más experto con respecto a aquellos que están desarrollando su potencial y esto puede predecir un posterior desempeño independiente debido al logro cognitivo y al aprendizaje mediado. Además, dicha categoría nos provee de una perspectiva sociocultural sobre el sujeto que aprende.

Asimismo, reconocemos en la secuencia didáctica<sup>4</sup> un dispositivo teórico-práctico diseñado a priori para enseñar a escribir (en este caso, un texto argumentativo), y potenciar el desarrollo de funciones mentales superiores (comprender, relacionar, escribir, leer, interpretar) en cuya construcción histórica el docente ejerce una función esencial a través de situaciones didácticas y de guía, hasta que el alumno pueda autorregular la comprensión y producción de sus propios textos escritos. Entonces, los docentes podemos generar circunstancias y condiciones donde la zona de desarrollo próximo se transforme en desarrollo real.

Cuando solicitamos actividades de escritura con tipologías textuales donde los alumnos aún no hayan adquirido todas las herramientas para acceder al sentido, es necesario tener en cuenta el abordaje de estrategias y condiciones para aquellos sujetos que aún no hayan accedido a una escritura sustentable. ¿Qué secuencias didácticas diseñamos para que los alumnos logren una escritura aceptable? o ¿seguimos depositando en los alumnos la responsabilidad de que no pueden escribir o no saben cómo escribir un texto solicitado?

La adquisición de la escritura significa, sin dudas, un logro excepcional en la vida de los sujetos; sin embargo, no se trata de una meta alcanzada de una vez y para siempre [...] el aprendizaje de sus convenciones trasciende los límites imprecisos de lo que se denomina alfabetización. Esto se debe a que las situaciones discursivas con las que un sujeto se enfrenta son múltiples a la vez que dinámicas y complejas. (Milan, 2016: 157)

3 Para más información descargar el cuadernillo *Jornadas de Ingreso a la Vida Universitaria* en: <http://www.fhycs.unam.edu.ar/carreras/wp-content/uploads/2019/02/Cuadernillo-JIVU-FHyCS-2019-1.pdf>

4 Conjunto de actividades pedagógicas que se integran formando un corpus coherente (Anijovich y otros, 2009: 5-6)



Universidad Nacional de Morón

Las JIVU nos permitieron observar que la lectura de los textos y el intercambio oral después de cada lectura propiciaron el desarrollo escritural de los alumnos. Las intervenciones del equipo (constituido por docentes, graduados y alumnos avanzados) ordenaban esas intervenciones, fijaban el tema, dirigían los turnos de intercambio, estableciendo la idea de una oralidad secundaria. El equipo potenció e incentivó *buenos encuentros*. Para Camblong “la responsabilidad de monitorear con sensatez y templanza las alternativas inestables y evanescentes de esta *distancia*, según nuestro criterio, corresponde a la *conducción* del docente” (Camblong, 2021: 72).

Las producciones de los ingresantes en el marco de las JIVU nos brindaron datos precisos para continuar analizando las propias prácticas universitarias en torno a la escritura académica. Este tipo de escritura, que por momentos puede resultar intimidatoria, reservada únicamente para eruditos, es en realidad un camino que se va construyendo paso a paso, lectura a lectura. Cabe mencionar en *secreto de confesión*, entre ustedes y nosotras, que el camino de escritura que recorrimos para llegar a este ensayo no estuvo alejado de tempestades e infortunios.

Entendemos la escritura académica como una construcción que entrelaza la voz propia con la de autores clásicos, fundacionales y otros contemporáneos especialistas en áreas disciplinares. En esta construcción se practica constantemente la argumentación y la toma de posición, aunque generalmente aparece resguardada por el espectro de la objetividad. Volviendo al texto citado de Marín (2006), la escritura argumentativa es la que menos frecuentan los estudiantes del nivel secundario, pero es la que más se escribe y lee en el nivel superior/universitario, esta vacancia pone en evidencia el escaso desarrollo de competencias lingüísticas, así como la falta de herramientas de comprensión de textos de cierta complejidad científica y argumentativa. Pero, lejos de cargar las responsabilidades sobre los estudiantes, en primer lugar, describimos el contexto sobre el que trabajamos, y que luego requerirá la búsqueda de experiencias concretas, situaciones reales, secuencias didácticas de lectura y escritura con textos que favorezcan el pasaje hacia la nueva realidad del nivel superior/universitario con los ingresantes.

Las JIVU fueron una instancia de materialización del umbral, fructífera para realizar observaciones y experiencias de escritura ya que ahí converge la pluralidad y la contingencia en relación con las prácticas de lectoescritura. El valor que se le da al encuentro de tantos actores –la oralidad secundaria guiada por el equipo que conduce, junto al texto iniciático seleccionado para la lectura de cada jornada– proporciona un contexto que predispone a la escucha y a la reflexión, hasta llegar a la producción escrita.

Desde la perspectiva semiótica, la categoría de continuidad-discontinuidad nos cuestiona constantemente como investigadoras. La construcción de la escritura argumentativa pensante, “con carácter y corporalidad” (Maingueneau, 2009: 91) pone en tensión lo veloz e intempestivo del pensamiento junto al rigor de la cuidada gramática que nos impone la escritura y la construcción del sujeto enunciador.

Reivindicamos el espacio-tiempo de las JIVU como escenario de observación de prácticas y de usos de herramientas semióticas complejas como lo son la lectura, la oralidad y la escritura académica. Ponemos en valor la selección de los textos que nos ofrece el cuadernillo de las JIVU, con la variedad de textos iniciáticos que amortiguan el rigor teórico, con el lenguaje de la divulgación científica para “suavizar” los primeros embates de las lecturas académicas al comenzar el recorrido del umbral universitario, ya sea que haya transcurrido poco o mucho



Universidad Nacional de Morón

tiempo entre la conclusión de la educación secundaria y la continuidad de los estudios superiores.

## Conclusiones

Los “umbrales” configuran una topología de aprendizajes constantes y de interpretaciones en tránsito, “ni más allá”, “ni más acá”, en pasaje, tiempo-espacio de atravesamiento continuo de operaciones semióticas que suponen tanto la gradación de equilibrios inestables, cuanto las disrupciones bruscas de lo imprevisible, de saltos y derrapes de lo inexperimentado, de lo desconocido, de lo extraño, del desconcierto en abismo. (Camblong, 2017: 31)

La enseñanza de la escritura académica resulta fundamental ya que, entre algunas variables, permite amplificar la comprensión lectora, desarrollar el hábito de leer, habitar un espacio-tiempo de lectura y escritura propio y con otros. De los otros aprendemos a guardar en la escritura propia fragmentos de discursos que nos marcan un sendero, que apuntalan nuestras ideas y nuestras palabras, como si fueran estacas o puntales que nos muestran y le indican a otros lectores que la construcción de un *yo que argumenta* es posible, si como Camblong menciona, no quedamos presos y presas de la impostura del corte y pegue: “escribir, entonces, corporiza una abarcadora metáfora de toda nuestra actividad semiótica” (Camblong, 2021: 130).

¿Cuánto de nosotros se hace presente en la escritura? ¿Cuánto de los demás aparece cuando escribimos? En esta tarea continúa nuestra investigación, y sostenemos en nuestra propia argumentación que *pensar escribiendo* es una tarea que nos convoca hoy y en el futuro próximo.

Finalmente, cuando nos disponemos en situación de escritura, con la sustancia de los más perfectibles artefactos tecnológicos o sin ellos –solo con el bolígrafo y el papel–, intentamos poner en signos lo que queremos compartir con los demás, requerimos andamiajes que nos provean nuestra inscripción territorial, nuestro grupo de referencia (llámese de estudio, de investigación, de trabajo, u otros). El clima de trabajo para realizar la escritura pensante nos configura una cosmovisión anterior, pero a su vez vigente que reivindica “lo artesanal, lo elaborado, lo meditado, lo silencioso, lo no-exhibido” (Camblong, 2021: 130).

El umbral universitario expone al sujeto escribiente académico novato a un territorio cargado de configuraciones históricas que desconoce o que conoce poco. Esta territorialidad ejerce en los actores involucrados pasiones, sentimientos, posibilidades o imposibilidades. A ello le prestamos especial atención, ya que el control o el manejo de estas dimensiones en el umbral hará posible la continuidad de los actores y la aceptación que impone el desafío de *escribir pensando* o el *pensar escribiendo*. Observamos especialmente el umbral de las JIVU y ponderamos la confluencia concreta de posibilidades de leer y escribir textos argumentativos que realizan los ingresantes.

Creemos que el trabajo sostenido y acompañado por los expertos aumentará posibilidades de permanencia y desarrollo de las habilidades académicas, lectura-comprensión-oralidad-escritura, como un *continuum* que abordado en territorio redundará en mayores posibilidades para los ingresantes. Camblong apuesta por inscribir esta clase de operaciones intelectuales en un “taller artesanal [que] procura, entre



Universidad Nacional de Mar del Plata

otras cosas, “bajar el copete” de los obreros intelectuales, combatir las poses y potenciar la cooperación” (Camblong, 2021: 131).

El umbral, ese tiempo-espacio del que somos partícipes cuando dejamos atrás el mundo conocido para introducirnos en un ambiente del que apenas podemos saber algo, se configura como “un comienzo, el comienzo del adentro o el comienzo del afuera” (Derrida, 2010, como se citó en Camblong, 2017: 24), una idea-fuerza que nos aleja de la ortodoxia y nos permite experimentar la toda posibilidad, la infinitud de posibilidades. Lo que Peirce ha denominado *semiosis infinita*.

Investigamos acerca de la lectura y escritura académica, dentro de una zona de continuidad entre la educación precedente, la secundaria y la educación superior; sin establecer límites definidos ni definitorios, sin líneas duras, más bien con marchas y contramarchas; haciendo énfasis en maneras y estrategias didácticas que potencien el desarrollo real de habilidades académicas para leer y escribir en los sujetos que nadan mar adentro del conocimiento. Apostamos fuertemente a tomar la palabra en el umbral y a seguir construyendo puentes que faciliten el pasaje entre estos dos niveles de la educación.

## Referencias bibliográficas

ANDRUSKEVICZ, Carla; DA LUZ, Marcela; VILLAFANE, Adriana (editoras) (2019) *Jornadas de Inclusión a la Vida Universitaria* / Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.– Año 2, N° 2 – Posadas, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.

ANIJOVICH, Rebeca; CAPELLETI, Graciela; MORA, Silvia; SABELLI, María José (2018) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós.

ARBUSTI, Marcia (2016) Capítulo I: “Los discursos en las prácticas de lectura y escritura”. En DESINANO DE OSSANA, Norma: *La enseñanza de la lengua en la Escuela Media: fundamentos y desafíos*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

BAJTÍN, Mijail (1952/3) “El problema de los géneros discursivos”. En *Estética de la Creación Verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1992. Pp. 248-293.

CAMBLONG, Ana (2017) *Umbrales semióticos – Ensayos conversadores*. Córdoba, Alción Editora.

CAMBLONG, Ana (2021) *Pensar-escribiendo en el taller artesanal. Ensayos tácticos*. Córdoba, Alción.

GALEANO, Eduardo (1993) “Ventana sobre la palabra”. En *Las palabras andantes*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2013.

GARCÍA NEGRONI, María Marta (coordinadora) (2011) *Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires, Editoras del Calderón.



Universidad Nacional de Misiones

LOTMAN, Iuri (1996) “Acerca de la semiosfera”, “La semiosfera de la cultura y el texto. En *La semiosfera I*. Madrid, Fróntesis Cátedra.

MAINGUENEAU, Dominique (2003) *Términos clave de análisis del discurso*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

MAINGUENEAU, Dominique (2009) “El Ethos”. En *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires, Nueva Visión.

MARÍN, Marta (2006) *La alfabetización académica temprana*. En *Revista Lectura y Vida*, pp 30-38.

NAVARRO, Federico; REVEL CHION, Andrea (2013) “Escuela y Practicas Escritas” en *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela media*. Buenos Aires, Paidós.

PARRA, Nicanor (2010) “De hecho yo estaba preparándome”. En *Parranda Larga. Antología poética*. Buenos Aires. Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2013.

PEIRCE, Charles (2012) “Algunas consecuencias de cuatro incapacidades” y “¿Qué es un signo?”. En *Obra filosófica Reunida. Tomo I*. México, Fondo de Cultura Económica. Pp. 53-60; 72-99.

PIPKIN EMBÓN, Mabel; REYNOSO, Marcela (2010) “Capítulo VII: La Argumentación”. En *Prácticas de Lecturas y Escrituras Académicas*. Córdoba, Comunic-arte, 2014. Pp. 175 a 195.

VIGOTSKI, Liev (2005) *Psicología pedagógica. Un curso breve*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor. Pp. 113, 121, 124, 133.



Universidad Nacional de Morón

# La escritura del ensayo en el Nivel Medio: más dudas que certezas

The writing of an essay: more doubts that certainties

Por María Virginia Reichel\*

Ingresado: 20/09/21 // Evaluado: 04/10/21 // Aprobado: 02/11/21



U  
M

Universidad Nacional de Misiones

## Resumen

El ensayo es un género que presenta un especial desafío en la escritura en el Nivel Medio. Nos proponemos generar hipótesis, explicaciones e interrogantes en un meta-ensayo. Nos concentraremos especialmente en el proceso de escritura y la reflexión en torno al texto para así reflexionar críticamente sobre nuestras prácticas de enseñanza. Asimismo, pondremos foco en las características genéricas del ensayo, atendiendo a su potencialidad académica y creativa.

**Palabras clave:** ensayo - género - didáctica de la lengua y literatura - escritura

### **Abstract**

*The essay is a genre which can be especially challenging to students in middle-school/secondary school. We intend to generate hypotheses, explanations and questions in a meta-essay. The focus of this work lies in the writing process. By reflecting on the text we can revisit our teaching practices with a critical eye. Furthermore, the generic characteristics of the essay will be emphasised, highlighting its creative and academic potential.*

**Keywords:** *essay - genre - language and literature didactics -writing*



Universidad Nacional de Morón

---

### **María Virginia Reichel**

*\* Profesora y licenciada en Letras recibida de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM. Actualmente forma parte del proyecto Escrituras intersticiales en claves genéricas menores. Se desempeña como docente en el Nivel Medio y Nivel Superior.  
E-mail: reichelvicky@yahoo.com.ar*

### **Cómo citar este artículo:**

Reichel, María Virginia (2021) "La escritura del ensayo en el Nivel Medio: más dudas que certezas". Revista La Rivada 9 (17), pp 83-91. <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/dossier/322-la-escritura-del-ensayo>

El proceso de escritura es arduo. En la esfera académica reconocemos que requiere tiempo, planificación, la corrección del otro, la contemplación de los errores propios al intentar expresarse. La tarea de los profesores de Lengua y Literatura ha sido la de instaurar ese momento de duda en el aula del secundario, para mejorar progresivamente las producciones escritas de nuestros alumnos. En este punto, pretendemos dialogar sobre un género en particular, un género un tanto rebelde y quizás algo incomprendido o temido: el ensayo. El momento de dar cuenta de una posición propia es particularmente dificultoso en el espacio de la escritura de los distintos niveles educativos. Por ello, creemos importante presentar una serie de hipótesis sobre las cuales podríamos divisar cuáles son los obstáculos que se le presentan a nuestros alumnos.

En primer lugar, tengamos en cuenta que es necesario delimitar posibles definiciones del género ensayístico: se trata de un género que si bien tiene ciertas características y estructuras, es más bien flexible, permite al escritor moldearlo y no cerrar(-se en) ideas; sino que crece allí donde pone en duda y en escrutinio las cuestiones que considere más relevantes. Los límites del ensayo son más bien difusos: la exploración de las ideas, como lo señala Weinberg (2004), da pie a la enunciación de distintas formas y tonos. De esta manera, cambia cómo comprendemos la potencialidad del ensayo: se habilita la posibilidad de predisponer de entrecruzamientos con juegos de escritura y lectura; sin perder la potencialidad académica que históricamente atraviesa al género.

Dicho esto, podríamos pensar que allí radica uno de los conflictos cuando alumnos del Secundario se encuentran con la tarea de escritura de un género que exige que se visualicen los procesos de abstracción, de exploración, de argumentación. No existe una sola forma de escritura de un ensayo y esta plasticidad termina siendo percibida como negativa: cuando las prácticas más comunes en la escuela son de escucha, copia y reproducción, se consolida en el aula una actitud poco reflexiva y esto genera que otras formas de aprendizaje sean percibidas como disruptivas, ajenas o que el estudiante lo divise como dificultoso, ya que no se ha desarrollado anteriormente otro tipo de hábito.

Así, estamos escribiendo una suerte de meta-ensayo. Planteamos dialogar sobre los obstáculos que pueden surgir en el proceso de escritura, para lo cual creemos que este texto propulsa preguntas, ya que allí radica el poder del ensayo: un texto que busca tanto responder como instaurar preguntas, la duda y la exploración de posibles explicaciones, argumentos e hipótesis. Por tanto, nuestros subtítulos estarán evocando a las voces de nuestros alumnos, con preguntas tan cotidianas que a veces no consideramos la profundidad que se encuentra en ellas.

## “Profe, ¿qué hay que hacer?”

Una de las mayores dificultades que se presentan actualmente en la enseñanza, nos atreveríamos a decir que en cualquier materia y en cualquier nivel, es la lectura y la comprensión de la consigna. Si bien la explicación de este fenómeno daría de qué hablar para un ensayo más, nos preguntamos ¿Cómo podemos acercar a nuestros alumnos a la escritura de un ensayo, al posicionamiento propio frente a una problemática?



Como hemos mencionado, probablemente parte del conflicto radique en una discordancia entre prácticas discursivas que mantienen a lo largo de su escolaridad. Aquí nos detenemos en lo presentado por Camblong (2018) para entender el continuum:

Se trata de un complejísimo y dificultoso aprendizaje que debe ser ejercitado, reiterado, realimentado y sostenido en extensos y dilatados procesos de prácticas efectivas y reales. Leer y escribir son operaciones que van de las manos a las neuronas en ida y vuelta como relámpagos si estamos HABITUADOS, de lo contrario, con interferencias, con inseguridad e impotencia. Solo la práctica constante logra incorporar un HÁBITO (...) (Camblong, 2018: 21)

Si bien dicha cita se encuentra enmarcada en la problemática de la alfabetización, justamente, en los ejercicios de argumentación en el aula se visualiza el centro de la cuestión: leer y escribir no significan únicamente decodificar mensajes, sino que son necesarias una serie de competencias para poder dar cuenta de una lectura y escritura activa. En muchas oportunidades, la escritura argumentativa aparece como un tema aislado en algún rincón del programa. Y aquí nos preguntamos: más allá de los evidentes obstáculos con los que se enfrentan nuestros alumnos al tener que redactar un texto que se defienda por sí mismo y que dé cuenta de una postura o lectura crítica de un tema, ¿cómo construimos, tejemos, habitamos ese continuum en las aulas? ¿Cómo se lo ve transpuesto en nuestras planificaciones y en nuestras prácticas diarias?

Del mismo modo, consideramos importante un aspecto clave para entender al hábito: la repetición. El constante retorno no significa volver a ver el mismo tema, sino crear escenarios en los cuales nuestros alumnos puedan volver a intentar lo que tal vez en otras oportunidades resultó poco provechoso o aún no se haya logrado profundizar adecuadamente. El hábito se configura entonces como aquellas prácticas socioculturales que se generan atravesadas por la memoria y la continuidad de las prácticas semióticas: se encarna en las experiencias y actividades de las esferas de la praxis humana.

Ahora bien, traigamos una situación común en los programas del Nivel Secundario: El *texto argumentativo* suele aparecer como un tema aislado, una consigna más en la que los alumnos deben hacer o identificar tesis, contratesis, argumentación, ejemplos, etc. Muchas veces, quedan relegados o difuminados géneros de la argumentación tales como el debate, la opinión, el ensayo, la reseña, entre otros. En este punto es importante pensar en términos de transposición didáctica. De esta forma, para que exista una transposición coherente y significativa, no quiere decir que haya que *bajar* el contenido, ni que se entienda que los textos argumentativos son títulos que aparecen y permanecen en la *carpeta de lengua*: se trata de repensar cómo estas textualidades ya forman parte de la comunicación y desde allí se podrían potenciar los escritos hacia géneros más complejos.

Es necesario observar cómo se ha *preparado el terreno*, en las distintas prácticas de escritura de los alumnos. Por otra parte, volvemos a la pregunta del subtítulo: ¿qué hay que hacer? El norte de nuestros alumnos será siempre la consigna. Retomando lo propuesto por Frugoni (Alvarado, 2013) consideramos que una buena consigna debe tener un poco de valla y un poco de trampolín: no es conveniente dejar el espacio tan abierto para que el alumno no tenga la orientación adecuada, pero tampoco se cierra para así lograr potenciar la escritura siguiendo las indicaciones, correcciones,



preguntas y consejos del docente. Así, el camino de lector que ha recorrido el alumno y su propia subjetividad se observan entre líneas.

## “Profe, ¿y acá qué pongo?”

El género del ensayo puede ser algo desconocido para muchos alumnos del Nivel Medio y muchas veces el docente se para en esa idea. Sin embargo, comprendemos que los alumnos no son sujetos alosemioticos, realizan distintas lecturas de textos en el sentido lotmaniano de la palabra: en la plataforma de YouTube, reseñas de artículos, videojuegos, videoensayos sobre distintos temas son algunos ejemplos de formas argumentativas a los que nuestros alumnos probablemente sean más asiduos.

Como hemos mencionado anteriormente, el género del ensayo abre de por sí el juego a posibilidades móviles, por lo cual en muchas ocasiones se dificulta la tarea al no comprender del todo de qué se trata un ensayo. Para ello, es clave recurrir a los textos que ya son conocidos por los alumnos, como un primer acercamiento.

Asimismo, ya nos hemos encontrado con que este género representa discontinuidades en las experiencias dentro del aula: el momento de la elección del tema, de las reflexiones o meditaciones en relación con una posición o argumentos, no se da en un proceso estanco totalmente previo al momento de la redacción. Por el contrario, a través de la misma escritura del ensayo se producen bifurcaciones, giros, profundizaciones de ideas. En este sentido, representaría una oportunidad para que nuestros alumnos reconozcan el pensar-escribiendo. Adorno nos indica que el ensayo tiene como referente objetos específicos, culturalmente ya preformados, y para explicar esto, cita a Lukács: “El ensayo habla siempre de algo ya formado o, en el mejor de los casos, de algo que ya ha existido en otra ocasión (...) no extrae cosas nuevas de una nada vacía, sino que meramente ordena lo nuevo.” (Adorno, 2003: 12)

Al mismo tiempo, retomamos la cita anterior que podríamos resumir en un dicho simple y popular: nadie inventa la pólvora. El desarrollo de argumentos en estos escritos busca el convencimiento y la meditación del lector, y por ello recurre a los enunciados que hacen eco en nuestros propios discursos.

Otro punto que puede traer confusiones en el proceso de escritura es hablar del género argumentativo. Si bien se comprende y es adecuado nombrar de esta forma a aquellos textos cuya trama principal sea la argumentativa, es necesario al momento previo de la escritura hacer incursiones o aclaraciones en las que nos concentremos en la pragmática del género. Bien sabemos que no es lo mismo un ensayo que una nota de opinión o una reseña, sin embargo, pareciese que a veces no nos paramos en un lugar claro sobre qué tipo de texto deben reconocer nuestros alumnos.

Desde la propuesta de Todorov (1978), entendemos que se reconoce a un género tanto por sus características sintácticas y semánticas, como por el contexto en que se encuentre inmerso. Es necesario tener en claro para qué y para quién se escribe; mientras que se suele reconocer al género por cómo se quiebra la ley de este. El ensayo abre las posibilidades a una plasticidad genérica que choca con la pregunta que se hace eco en las aulas: *¿Profe, acá qué pongo?* El género da pistas hacia dónde dirigirse: cómo se organiza el texto, cómo desarrollará los temas coherentemente y, finalmente, cómo interpelará o dialogará con el lector.

Con respecto a esto, podemos pensar en la faceta conversacional del ensayo. Nos alejamos de los géneros más bien expositivos, para dar un espacio a que el lector



Universidad Nacional de Morón

entre en el juego de las dudas e interrogaciones. Por tanto, como lo indica Gomez Martinez (1999), en el ensayo es frecuente dejar entrever expresiones coloquiales. La argumentación y el posicionamiento en torno a un tema, que suele parecer incierto en el momento de la escritura de nuestros alumnos, puede encontrar su veta en la naturalidad del tono. Es así como, mientras los estudiantes realizan operaciones complejas de la construcción del discurso, también es una oportunidad para descubrir su propia voz, su forma de escribir particular y personal.

En esta línea, podemos detenernos en otras de las dificultades que suelen aparecer en la escritura: el olvidarse del lector. Tomamos el concepto de lector modelo (Eco, 1981) para diferenciarlo del lector empírico y entender que es construido en el mismo texto. Entre letras se podrá incluirlo como parte indispensable del texto, ya que a través de este lector el texto podrá ser actualizado y comprendido de forma análoga. Una vez más, observamos otro aspecto por el cual nos topamos de frente con las prácticas académicas que intentamos esquivar: sin pensar en el espacio conversacional del ensayo, este se vuelve azaroso y meramente descriptivo, no se lograría aún llegar a la argumentación.

Retomando nuevamente las ideas propuestas por Alvarado (2013), entendemos que la escritura se aprende... escribiendo. A medida que se escribe, se realizan distintas modificaciones al texto; y de esta forma, tanto el texto como quien lo escribe no son los mismos al finalizar. Para que esto suceda es necesario orientar ciertos procesos en la producción ya que los escritores inexpertos aún no pueden hacerlos por sí mismos (Alvarado, 2013: 146).

Por otra parte, es relevante detenernos en el primer paso para la escritura del ensayo: la elección de la temática. Existen múltiples y variados caminos en los que el docente puede formular la propuesta de escritura: a partir de la lectura de otros textos, acordar ciertos temas en una suerte de *lluvia de ideas*, entre otros. Esto no significa que el docente no puede proponer ideas, sino que en realidad nos vemos en la tensión entre la propuesta y la imposición. Todo esto dependerá de las características del grupo y de las experiencias previas que le dictarán al docente la mejor manera de actuar en estas circunstancias. No obstante, no queremos dejar de mencionar que es importante -y más aún en el ensayo- dejar que la subjetividad y las lecturas del alumno formen parte primordial. Consideramos valioso detenernos brevemente en la siguiente cita de Barthes (2013):

El trabajo (de investigación) debe estar inserto en el deseo. Si esta inserción no se cumple, el trabajo es moroso, funcional, alienado, movido tan solo por la pura necesidad de aprobar un examen, de obtener un diploma, de asegurarse una promoción en la carrera. Para que el deseo se insinúe en mi trabajo, ese trabajo me lo tiene que exigir. (Barthes, 2013: 122)

Si bien en el fragmento se hace referencia a la investigación, no está lejos de nuestro tópico, dado que el ensayo representa una forma de investigar, pensar, reflexionar. Como se puede observar, para que el deseo de escribir se encuentre en el aula, es necesario construir propuestas que lo exijan. Con esto no queremos caer en las modas pedagógicas que insisten en un aprendizaje fácil y divertido o en que se debe enseñar o tratar únicamente los temas que a los alumnos les gusten. Significa que debemos generar en el aula espacios para el descubrimiento personal a través de la escritura y que, a su vez, esa escritura puede representar un desafío.



Además, es en este momento previo a la escritura -podríamos nombrarlo como una suerte de *inventio*- que aparece el *cuco* de los profesores de Lengua en la actualidad: el plagio. Es común que los docentes demos vuelta consignas, programas y temas para pensar en formas de evadir el encuentro con este problema. Como advertimos anteriormente, el ensayo es un espacio para sembrar dudas y aquí nos permitiremos una pausa metadiscursiva: la realidad es que no podemos dar fórmulas, caminos y soluciones para no tener más lamentables encuentros de este tipo, por mucho que así lo quisiéramos. Desde nuestra postura y experiencia, el plagio se ha instalado (lamentablemente) como una práctica común en las instituciones educativas, y nos atreveríamos a aseverar que la situación ha empeorado desde la realidad educativa que nos tocó enfrentar durante el ciclo 2020. Así, los docentes que buscamos defender e instaurar el discurso propio en el aula nos sentimos como don Quijotes arremetiendo contra los gigantes, tan solo para luego hallarnos con un abanico de sentimientos: indignación, impotencia, preocupación.

No obstante, creemos que estamos en un momento clave. Aquí es preciso volcar en nuestras prácticas áulicas nuestro esfuerzo para que este tipo de actividades no logren legitimarse y nuestros alumnos puedan comprender que son capaces de escribir textos complejos e interesantes. Y volvemos a interrogarnos ¿Cómo preparamos el terreno, el momento de la escritura?, ¿pensamos en consignas con valla y trampolín o condenamos a nuestros alumnos al abismo de la hoja en blanco? Además, ¿cómo acompañamos en el proceso de escritura?

## “Profe, ¿y ahora qué va?”

Nuestra última pregunta apunta a un futuro inmediato: *Listo, ¿y ahora?* En los últimos años se han instalado entre las prácticas de los docentes de Lengua y Literatura el *Taller de Escritura*, algo que seguramente no puede faltar en las planificaciones, libros de temas y proyectos. No obstante, el tiempo en la escuela parece funcionar a distinto ritmo, y los textos en los que nuestros alumnos han trabajado arduamente son traducidos en notas numéricas, devueltos y se quedarán en esas carpetas. Hay algo que nos suele faltar: el momento de reflexión. Poder entrever que las producciones son tan variadas como distintas, poder compartir la lectura y así, seguir luchando contra la costumbre de respuestas unificadas, copiadas, repetidas, sin espacio a una reflexión activa.

Sabemos que el texto es una máquina perezosa que requiere de un lector para que lo ponga en funcionamiento, sabemos que estamos escribiendo desde los enunciados del otro y hacia otro, sabemos que la lectura echa una luz sobre el texto y lo hace vivo, móvil, cambiante. Sabemos todo esto y más, y sin embargo, condenamos a las producciones escritas de nuestros alumnos al olvido.

Por último, volvamos a nuestras preguntas. Todas apuntan a un paso siguiente, la búsqueda de la resolución. Aquí podríamos reflexionar en torno a la necesidad de la rapidez e inmediatez que suelen surgir y que se ha visto remarcada en los últimos meses de aprendizaje virtual. Pensamos en términos de *Modernidad Líquida* (Bauman, 2003): el tiempo se diluye y pierde su valor; ha conquistado el espacio y, por tanto, nos atraviesa un sentimiento de simultaneidad. Teniendo en cuenta que los procesos de significación de nuestros alumnos están fuertemente atravesados por esto, no es de extrañar que géneros que requieren vueltas, correcciones y revisiones que van des-



de el proceso de selección del tema hasta sus correcciones y lecturas finales, como es el ensayo, sean vistos como tareas interminables.

No estamos diciendo que nuestros jóvenes han sido corrompidos por la posmodernidad y que por ello no existen formas de acercarlos a escrituras más demandantes. No se puede negar que se observa una dificultad cada vez mayor en la concentración y que las textualidades presentes en la mayoría de las redes sociales que nuestros alumnos habitan son cada vez más breves y efímeras.

No obstante, tampoco podemos negar que el ensayo como lo entendemos actualmente se ve atravesado por varias de las características atribuidas a la *modernidad líquida*: posee flexibilidad, no presenta certezas duras o sólidas e indiscutibles, no existe una sola respuesta correcta porque hay tantas respuestas como realidades y experiencias. Justamente, estas mismas características son las que generan quiebres en nuestros alumnos. Con esto queremos decir que existen supuestos sobre cómo piensan o reflexionan nuestros estudiantes, a pesar de que ellos también tuvieron *experiencias sólidas o líquidas*, entendiendo que en las instituciones educativas prevalece la homogeneidad, las certezas, las divisiones taxativas de tiempo y espacio.

## Palabras –preguntas– de cierre

Al finalizar este ensayo-sobre-ensayo podemos decir que en muchos sentidos el ensayo se presenta como una discontinuidad frente a las prácticas que se han cristalizado en la escritura. En primer lugar, la falta de rigidez estructural del ensayo y la posibilidad de un uso más natural de la palabra en un texto académico son características que denotan que nos merecemos más de una visita al género.

Así como hemos considerado valioso recordar que la investigación debe estar inserta en el deseo, no perdamos de vista que escribir es reescribir, equivocarse, atravesar vacíos, bloqueos, correcciones, planificaciones. Estamos frente a la gran responsabilidad de instaurar este tipo de prácticas que, frente a la afable y confiable repetición y copia, resulta incómoda. No pretendemos endulzar la realidad con teoría ni dar recetas mágicas. Los docentes nos encontramos diariamente con múltiples desafíos, y uno de ellos es no olvidar que la teoría que estudiamos debe ser el sustento que sostendrá nuestras prácticas: solo a través de prácticas de escritura significativas, críticas, que generen sentido podremos comenzar a potenciar los escritos de nuestros alumnos. Y así volvemos a repetir: es arduo.

Solemos escuchar frases como *No le voy a dar eso porque es difícil*. Cada docente sabe y reconoce las limitaciones dentro de su aula, pero tendríamos que, en primer lugar, preguntarnos dónde radican las dificultades: ¿el posicionamiento frente a un tema?, ¿la sucesión y desarrollo lógico de ideas de forma?, ¿comprender cómo funciona el género?

Bajo ningún concepto pretendemos aquí culpar al docente, simplemente generar los interrogantes, pero es imprescindible ser consciente de que en las más mínimas decisiones teórico-metodológicas que llevamos al aula subyace un posicionamiento sobre la lectura y la escritura, pero por sobre todo el sujeto que escribe y que lee. Y así, ¿conducen nuestras prácticas con lo que promovemos?

Además, hemos desarrollado las ventajas del ensayo, que lo alejarían de ser malinterpretado como una textualidad inalcanzable: su flexibilidad en la forma permite que la escritura pueda fluir y admite expresiones coloquiales. Esto último no quiere



Universidad Nacional de Morón

decir que un ensayo es un *todo vale*: los estudiantes pueden escribir un texto complejo y con relieves, y de esta manera descubrir su propia escritura personal.

Finalmente, no dejemos de lado la importancia del continuum en el aula. Esto representa un desafío a causa de varios factores de nuestra realidad educativa. Pero tenemos la convicción de que solo a través de la escritura se aprende a planificar, mejorar, pulir y conocer nuestra escritura. Como docentes especialistas de las Letras, no podemos dejar de reconocer las (bellas) dificultades que acarrea el tejido texto, y en términos barthianos: tampoco podemos dejar de reconocer el placer que acarrea el oficio de leer y de escribir. El proceso de escritura es arduo.

## Referencias bibliográficas

ADORNO, Theodor (1974) "El ensayo como forma". En *Notas sobre literatura*, Madrid, 2003, Akal

ALVARADO, Maite (2013) *Escritura e invención en la escuela*. CABA, FCE.

BARTHES, Roland (1984) *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós, 2013.

BAUMAN, Zygmunt (2003) *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Siglo XXI. Pp. 7-20 y 99-138

CAMBLONG, Ana (2018) *Como te iba diciendo. Ensayitos diarios*. Córdoba, Alción: Editora.

ECO, Umberto (1981) "El lector modelo". En *Lector in fábula*. Barcelona, Lumen

GOMEZ MARTINEZ, Jorge Luis (1999) *Teoría del ensayo. Cuadernos de Cuadernos*. Consultado el 20/7/21 Versión electrónica: <http://www.ensayistas.org/critica/ensayo/gomez/indice.htm>

TODOROV, Tzvetan (1978) *Los géneros del discurso*. Buenos Aires, Ed. Walhותר, 2012.

WEINBERG, Liliana (2004) *Para pensar el ensayo*. México, FCE. Consultado el 20/7/21 Versión electrónica: <http://www.cialc.unam.mx/ensayo/primer.html>



# Abordar prácticas de lectura y escritura ensayística desde los *umbrales semióticos*

To approach essayistic reading and writing practices from the semiotic thresholds

Por Carlos Rolando Parola\* y Mariana Belén Conte\*\*

Ingresado: 30/09/21 // Evaluado: 14/10/21 // Aprobado: 18/11/21

## Resumen

Nuestra presentación da cuenta de la experiencia de enseñanza con prácticas de lectura y escritura ensayística desde los “umbrales semióticos” (Camblong, 2017), a partir del proyecto de adscripción “La producción social del sentido: abordaje semiótico de los discursos sociales” (2020-2021), en el marco de la cátedra de Semiótica y Análisis del Discurso, del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Formosa. Con este artículo nos proponemos discutir metodológicamente las implicancias de transitar la “alfabetización semiótica” (Camblong-Fernández, 2012; Camblong, 2017) de un proceso de escritura epistémica, recursiva y dialéctica (Carlino, 2005; 2008). Las reflexiones compartidas transitan los avatares de universos semióticos particulares en la continuidad de la interpretación de diferentes materialidades de discursividad social y de una construcción ensayística, en diferentes niveles de realización (Reis, 1981).

**Palabras clave:** lectura y escritura ensayística – discursividades – umbrales semióticos



UNM  
Universidad Nacional de Misiones

**Abstract**

*Our presentation is about the teaching experience with essay reading and writing practices from the "semiotic thresholds" (Camblong, 2017), from the project "The social production of meaning: semiotic approach to social discourses" (2020-2021), within the framework of the Semiotic and Discourse Analysis Department of the Faculty of Humanities, at the National University of Formosa. With this article we propose to discuss methodologically the implications of transiting the "semiotic literacy" (Camblong-Fernández, 2012; Camblong, 2017) of an epistemic, recursive and dialectical writing process (Carlino, 2005; 2008). The shared reflections are a journey through the vicissitudes of the particular semiotic universes during the continuity about the meaning of different materialities of social discursivity and of an essayistic construction, on different levels of realization (Reis, 1981).*

**Keywords:** *essayistic reading and writing – discursivities – semiotic thresholds.*

**Carlos Rolando Parola**

*\* Profesor en Letras por la UNaF. Profesor titular de Semiótica y Análisis del Discurso, Profesor adjunto de Investigación Educativa en Lingüística y Literatura, Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades (UNaF). Investigador Categoría V. Integrante de proyectos de investigación acreditados y en curso sobre Educación y Evaluación.  
E-mail: carlipar@gmail.com*

**Mariana Belén Conte**

*\*\* Profesora en Letras por la UNaF. Profesora adscripta de Semiótica y Análisis del Discurso, Profesorado en Letras, Facultad de Humanidades (UNaF). Profesora JTP de Taller de Idioma I, Ingeniería en Producción Agropecuaria, Facultad de Producción y Medio Ambiente (Instituto Universitario de Formosa-UNaF). Integrante de proyectos de investigación acreditados por SeCyT (UNaF).  
E-mail: marbelconte@gmail.com*

**Cómo citar este artículo:**

Parola, Carlos Rolando y Conte, Mariana Belén (2021) "Abordar prácticas de lectura y escritura ensayística desde los umbrales semióticos". Revista La Rivada 9 (17), pp 92-101. <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/dossier/324-abordar-practicas>



## Los marcos de nuestras experiencias

Nuestra presentación pretende dar cuenta de la experiencia con prácticas de lectura y escritura de ensayos desde los “umbrales semióticos” (Camblong, 2017), a partir del proyecto de adscripción “La producción social del sentido: abordaje semiótico de los discursos sociales” (2020-2021), en el marco de la cátedra de Semiótica y Análisis del Discurso, del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Formosa.

La propuesta tiene como objetivo analizar las dimensiones significantes y la producción del sentido de los discursos sociales (Verón, 1998; Angenot, 2010; 2012) que transitan entre las condiciones de producción y de reconocimiento (Verón, 1998) y que operan en la generación de discursos tales como publicidades y propagandas gráficas, portadas de revistas o de noticias, columnas de opinión, *posteos* en diferentes redes sociales, intervenciones artísticas, etc. En ellos se pretende indagar en el entramado dialógico de los mecanismos de transtextualidad (Genette, 1989) e interdiscursividad (Angenot, 2010) presentes en la configuración multimedial y multimodal de los soportes materiales que se ponen a disposición de los estudiantes para activar las semiosis que derivarán posteriormente en la escritura de un ensayo breve.

Además, retoma casi en su totalidad los contenidos desarrollados en el programa de la cátedra, particularmente los de la unidad III, ya que allí se aborda el trabajo con el discurso argumentativo, los discursos sociales, el análisis del discurso y la producción de textos argumentativos. El recorrido teórico planteado es la base de proyectos como este, que constituyen prácticas socioculturales relevantes para una “alfabetización académica” (Carlino, 2008).

En su origen, si bien la propuesta se concibe para desarrollarse en condiciones de dictado presencial, a partir del contexto de pandemia, la dinámica del trabajo se realiza en un espacio virtual de aula-taller (contemplando los tiempos que implica un proyecto de escritura) con clases sincrónicas y asincrónicas que consisten en: retomar recorridos teóricos sobre nociones disciplinares de algunas unidades del programa de cátedra; leer breves ensayos modélicos; construir un corpus con tópicos o líneas temáticas de diferentes materialidades y discursividades sociales; elaborar hipótesis; analizar y debatir desde diferentes proyecciones ideológico-interpretativas y disciplinares y *transitar* la “alfabetización semiótica” (Camblong-Fernández, 2012; Camblong, 2017) de un proceso de escritura epistémica, recursiva y dialéctica (Carlino, 2005; 2008). De este modo, desde sus semiosferas particulares, los estudiantes recorren diferentes *fronteras* y *traducciones*, esas amplias “zonas de pasaje” (Bombini y Labeur, 2017: 9) que los llevan a una primera gran distinción entre *lo que se lee* (los objetos semióticos que conforman el corpus textual de discursos sociales) y *desde dónde se lee*<sup>1</sup> (el posicionamiento teórico-crítico que surge de una lectura semiótica de dichos objetos de análisis).

Las reflexiones aludidas en este trabajo contemplan el abordaje de los discursos sociales y la comprensión de los mecanismos de interdiscursividad y transtextualidad que operan en la configuración de la semiosis como producción social del sentido. De

1 En *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*, Josefina Ludmer (2015) propone *modos de leer*, como “códigos de lectura”. La expresión modificada es tomada del trabajo de John Berger (1974), quien propone como línea de trabajo *modos de ver*. *Qué se lee*, refiere a “objetos, materiales y zonas”, mientras que *desde dónde se lee* plantea un *lugar real o imaginario* y el ejercicio de ciertas *prácticas* teórico-críticas (históricas, ideológicas y colectivas).



acuerdo con esto, el proceso de escritura de los ensayos considera el continuum de cada una de las semiosferas de los estudiantes, atravesadas por discursos sociales y por la apropiación de saberes disciplinares desde los cuales se configuran como sujetos culturales que habitan universos semióticos particulares.

En este punto, la continuidad de la orientación docente consiste en acompañar a las estudiantes<sup>2</sup> en su proceso escritural, mediante una propuesta que se sostiene en un enfoque socio-semiótico y discursivo, en diálogo con dos perspectivas complementarias respecto a los modos de leer y escribir en la universidad. Por un lado, como ya se dijo, con los aportes de Paula Carlino (2005; 2008) sobre la alfabetización académica, que hace hincapié en la función recursiva y epistémica de la lectura y la escritura, vinculadas a un aprendizaje disciplinar; por otro, la línea de trabajo de Elvira Narva de Arnoux, Mariana di Stéfano y María Cecilia Pereira (2016; 2018) que consideran la lectura y la escritura académica como prácticas sociales de gran complejidad, históricamente configuradas y sostenidas en representaciones sociales.

La efectividad pedagógica de trabajar con el ensayo supone pensar, como afirma Weinberg (2012), en el devenir de un texto escrito en tiempo presente, imbricado en la historicidad de una experiencia y de un pensamiento social, en un universo semiótico particular, recortado de una realidad cultural. Además, expone la subjetividad de un *yo* escritural, es decir, de su pensamiento, sus resistencias, desvíos y reapropiaciones en las configuraciones de sentido, su escritura, sus formas de persuasión en el discurso y de apelación a un *otro*, su interpretación del mundo, en una especie de *viaje intelectual* de significados y valores que sientan las bases de los textos, así como su puesta en diálogo y contexto (Weinberg, 2012).

A través de su recorrido de escritura, desde la autora citada, las estudiantes llegan a comprender que el punto de partida del sentido se encuentra antes y después del texto, y que, a su vez, está fuera y dentro de él.

## Las prácticas de lectura y escritura ensayística desde umbrales semióticos

Experimentar desde los *umbrales semióticos* con un género híbrido, subjetivo, no conclusivo como el ensayo, nos lleva a transitar experiencias de límite o de frontera que implican pasar el miedo de la página en blanco y poner en tensión nuevas maneras de relacionarse con las *reglas* escriturales (lingüísticas, sintácticas, discursivas, por nombrar algunas), los objetivos de trabajo y las experiencias previas de aprendizaje. Citando a Camblong, cuando hablamos de *umbrales semióticos* entendemos que:

...se trata de un concepto que intenta dar cuenta de la continuidad del movimiento, de lo procesual, de dinámicas semióticas en marcha, de turbulencias polivalentes, asimétricas, de relaciones fraccionadas, diferenciales, de fluctuaciones, modelaciones y gradaciones, operando en continuidades experienciales de la vida práctica, de hábitos plurales, heterogéneos y alterados, irregularidades en la regularidad de su inercia. Los “umbrales” configuran una topología de aprendizajes constantes y de interpretaciones en tránsito, “ni más allá”, ni “más

<sup>2</sup> En adelante nos referiremos a *las estudiantes* dado que en la cursada estuvo integrada por un cupo femenino de entre 20 a 15 que regularmente asistían a las clases virtuales.



acá”, en pasaje, tiempo-espacio de atravesamiento continuo de operaciones semióticas... (Camblong, 2017: 31).

Así, el enfoque semiótico que desarrollamos conlleva abordar la representación de la tarea de escritura desde semiosferas particulares situadas, que involucran lecturas complejas, heterogéneas, contingentes y dialógicas que sufren transformaciones y omisiones (Camblong, 2017). Didácticamente, el horizonte de expectativas apunta a que la adquisición de conocimientos culturales y disciplinares (con todo el dispositivo de conceptos, teorías y autores) sean transformados y reelaborados en el proceso de escritura de cada ensayo.

## La escritura ensayística

La escritura ensayística permite regular los modos de decir según las exigencias de una actividad social y académica situada (Arnoux *et al*, 2018), trazando nuevas formas de relación y de apropiación del conocimiento, *ensayando* la productividad de las prácticas de lectura y escritura. Asimismo –omitiendo una mirada deficitaria–, compartimos algunas de las experiencias escriturales que llevamos a la práctica en 2020, así como también las problemáticas trabajadas, que creemos las más relevantes de mencionar aquí:

1. Durante la instancia de *planificación textual* observamos que las estudiantes, en general, evidenciaron dificultades en la construcción de tesis propias (a modo de hipótesis de lectura sobre sus corpus de discursividad social) que integraran lo disciplinar, es decir, *algo más* que ser solamente afirmaciones de valor, *traducidas* desde lo personal y cultural, de un locus propio muy anclado en las coyunturas actuales. A modo de ejemplo, compartimos la siguiente hipótesis de lectura semiótica elaborada por una de las estudiantes, en su ensayo “Formosa en pandemia, diferentes miradas”:

*Noticias locales y nacionales respecto de la entrada de coprovincianos a Formosa en plena cuarentena dejan entrever el enajenamiento de las autoridades para con los varados y la construcción de una frontera donde el “otro”, el varado, se constituye como un problema.* (Malkiewicz, 2020: 2).

Este enunciado fue reformulado a partir de comentarios de retroalimentación respecto del punto de vista de la problemática social abordada, lo que permitió articular una perspectiva semiótica con marcos teóricos disciplinares:

*Cultura y fronteras: los discursos de las autoridades en los medios de comunicación locales y nacionales sobre el drama social de quienes esperan entrar al territorio formoseño evidencian ideológicamente su lugar de enunciación, donde el “otro” se construye como un problema.* (Malkiewicz, 2020: 2).

2. Respecto a la etapa de *redacción de borradores* las problemáticas sorteadas consistieron en *ensayar* una escritura recursiva y mantener la constancia de un *ethos* enunciativo, en un texto dialógico e intertextual que diferenciara los argumentos propios de la incorporación de voces ajenas (lo que implicaba desprenderse del *habitus*



UM  
Universidad Nacional de Misiones

de no citar las fuentes consultadas). Ello significó la puesta en práctica de una conciencia retórica y de una subjetividad comprometida con su decir en la búsqueda y la exploración de su escritura, abordando la materialidad de los textos o discursividades en diferentes niveles, de los que, siguiendo a Reis (1981), distinguimos:

- *pre-textual*: que considerara las condiciones de producción y recepción de las discursividades de su corpus de análisis;
- *textual*: respecto a los temas, recursos estilísticos, literarios y retóricos puestos en juego durante el proceso de escritura ensayística;
- *subtextual*: en consideración a lo ideológico respecto a la lectura de los discursos sociales, los *topois* o lugares comunes;
- *transtextual*: desde las relaciones implícitas o explícitas de polifonía y transtextualidad que se configurarían en sus textos.

3. Por último, en la *revisión y puesta en texto*, con vistas a la presentación final, enfatizamos en la reflexión metadiscursiva sobre las implicancias del proceso, con relecturas y reescrituras de algunos fragmentos que, incluso, transformaron la planificación previa. Esta etapa significó también la configuración de una escritura epistémica, es decir, de un pensamiento crítico sobre lo producido y sobre el propio saber, a partir de la construcción del texto.

Finalmente, se focalizó en proyectar conclusiones que no clausuraran sentidos, sino que los problematizaran y los abrieran (Klein, 2007; Pipkín Embón y Reynoso, 2010) hacia nuevos procesos de semiosis. Planteando dichas proyecciones de sentido, a continuación consignamos los fragmentos de dos textos ensayísticos de las estudiantes, que, por su naturaleza argumentativa, se configuran de manera persuasiva.

En el primero de ellos, “La metáfora de la semiosfera educativa”, la discusión se abre hacia la problemática de políticas educativas inclusivas y el cuestionamiento de los alcances de la educación virtual. Desde la continuidad de sus interpretaciones, la autora nos interpela:

*¿Cuántas veces hemos sido partícipes de los intentos de las instituciones sociales por ofrecer una “educación para todos”? Cuando el sistema parecía tener acaparadas las cuestiones de inclusión en el país, la pandemia cayó como una bomba para desestabilizar la normalidad, tal como la conocíamos. Con la salvación momentánea de la virtualidad, que se puso a sus espaldas un año que parecía perdido, la solución pareció estar hecha. No obstante, cada una de las partes de ese sistema funcionaban juntas, ahora mismo podemos decir que estamos frente a una semiosfera educativa, delimitada por su frontera que marca la periferia en los sectores que no tienen acceso a ella y un núcleo que es capaz de transformar la información que circula dentro de ella y de producir nueva información (Maciel, 2020: 2).*

Por su parte, en el ensayo titulado “Los discursos sociales legitimadores de poder”, en consonancia con discursos situados y debates actuales sobre las formas de violencia hacia las mujeres y el cuestionamiento del rol del Estado, la autora nos plantea:

*“Un violador en tu camino” (2019), la performance del colectivo Lastesis con la cual miles de mujeres se pronuncian en contra del acoso diario, la violencia machista y los asesinatos de los que son víctimas, tiene una serie de mensajes y significados poco conocidos, pero muy simbólicos. Esto es lo que Verón (1998) conoce como una forma de pensamiento social,*



*una representación social. Esta performance se construye como respuesta a una situación social y a representaciones sociales sobre la figura de la mujer. Por ello podemos afirmar que los discursos sociales sobre el feminicidio en una performance repercuten en otros discursos sociales que legitiman lugares de poder y naturalizan prácticas de violencia hacia la mujer (Moor, 2020: 2).*

De este modo, la pretensión de nuestra propuesta –que incluyó al final un coloquio de las producciones<sup>3</sup> y consistió en la lectura de los ensayos y la presentación del corpus, con algunas reflexiones sobre los tópicos desarrollados y los recorridos transitados– estuvo supeditada a que las estudiantes pudieran distinguir las diferencias entre el espacio conceptual de las ideas o representaciones propias y el espacio de concreción de los objetivos retóricos, disciplinares y escriturales. En este sentido, el desafío de escritura consistió en integrar y equilibrar dichos aspectos y pudo concretarse en un espacio de conversación e intercambio, no solo de las temáticas trabajadas, sino también de las dificultades y los aprendizajes compartidos.

## Consideraciones finales

Creemos que desde nuestras experiencias de enseñanza-aprendizaje en la cátedra, trabajar el ensayo supone, en primer lugar, el desafío de generar conciencia sobre la continuidad de las fronteras móviles de la interpretación y la escritura, con prácticas que pretenden convertirse en habituales y sostenidas, dado el alcance de nuestros objetivos. A partir de esto, se hace posible la apropiación de nuevas maneras de relacionarse con formas de lectura y escritura académica situadas y traducidas desde las coyunturas de debates actuales, que recuperan discursos sociales y construyen sentido sobre diversos temas, como el debate en torno a la situación de los *varados*<sup>4</sup> en la provincia de Formosa, a consecuencia de las medidas sanitarias del gobierno provincial por la pandemia de Covid-19, las fronteras del acceso a la educación virtual, el rol de la mujer desde la mirada feminista, la polémica del lenguaje inclusivo, la ideología detrás de discursos racistas y xenófobos sobre la inmigración, por mencionar algunos más importantes.

La práctica sociodiscursiva del ensayo –desde la articulación de las perspectivas teóricas mencionadas inicialmente– nos permite llevar a cabo un ejercicio de escritura, de manera integral: como actividad retórica, este género nos habilita la conciencia de un *yo* que se construye como enunciador y regula su propio decir, de acuerdo a su destinatario lector; y como actividad dialógica e intertextual, se realiza *a partir de, sobre y desde* los textos, a la vez que se constituye en insumo para otros futuros textos (Carlino, 2008: 164).

3 La convergencia de dicha producción, anclada en el abordaje de los discursos sociales, nos condujo por el recorrido de lectura de algunos textos ensayísticos producidos en la cátedra durante la cursada virtual 2020: “La metáfora de la semiosfera educativa” (Maciel, Sabrina); “Los discursos sociales legitimadores de poder” (Moor, Lourdes); “Formosa en pandemia, diferentes miradas” (Malkiewicz, Maia), los más destacados, entre otros, mencionados en las fuentes documentales.

4 Término que se utilizó en los discursos de los medios de comunicación para referirse a las personas que vinieron de otros lugares del país hacia la provincia de Formosa durante gran parte del 2020 y que, debido al cupo de ingreso determinado por las estrictas medidas sanitarias establecidas por el gobierno provincial, quedaron por días (y en algunos casos hasta meses) esperando, en condiciones poco favorables, en el límite interprovincial de Formosa con la provincia del Chaco para poder ingresar.



En segundo lugar, explorar un género de tanta riqueza, hibridez y complejidad propicia espacios individuales y colectivos de creación, recreación, conocimiento, diálogo e intercambio, en un aula que busca reconstruir los procesos por los cuales las estudiantes *semiotizan* lo nuevo, a partir de sus estructuras semióticas, con la autonomía de una voz propia.

En nuestras experiencias, a partir de la integración mencionada, el acercamiento a una *conversación* crítico-reflexiva sobre los objetos de análisis semiótico se aborda desde la trayectoria de representaciones sociales acerca de las prácticas de lectura y escritura (Arnoux, Di Stéfano y Pereira, 2016). Ello da como resultado la confluencia de conocimientos previos, la lógica de sentido de los textos, la dimensión polémica de los discursos, las relaciones entre texto, contexto y autor, así como la dimensión identitaria del discurso y la interacción de los textos entre sí (es decir, del corpus, los textos teórico-disciplinares, los ejemplos de lectura de otros ensayos, los conocimientos de mundo y el propio texto elaborado en el proceso), configurando recursiva y dialécticamente el espacio de semiosis de cada ensayo.

En definitiva, en el campo académico, es importante que podamos poner en valor estos espacios de semiosis que se generan en toda práctica social de lectura y escritura, desde la dinámica del continuo atravesamiento de los discursos sociales. Desde nuestro lugar, al *ensayar el ensayo* (Weinberg, 2009) –a través de un recorrido *andamiado*, en sentido vygotskiano–, pretendemos proporcionar espacios de diálogo e interpretación que funcionen como una *caja de herramientas*<sup>5</sup> (Swindler, 1986) a partir de la cual sea posible comprender el mundo y otorgarle un sentido. En este sentido, consideramos que cada estudiante puede construir estrategias de acción para atravesar los *umbrales semióticos* (recuperando la noción bajtiniana de Camblong, 2017) hacia la lectura y escritura de un género discursivo tan particular. Es, en esa suerte de retroalimentación, donde tanto docentes como estudiantes, desde nuestras semiosferas, encontramos sentidos propios y ajenos que nos permiten construir el conocimiento.

## Referencias bibliográficas

ANGENOT, Marc (2010) *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

----- (2012) *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Bs. As., Siglo XXI

ARNOUX, Elvira y DI STÉFANO, Mariana (Comp.) (2018) *Identidades discursivas: enfoques retórico-argumentativos*. CABA, Cabiria. Págs. 5-38.

ARNOUX, Elvira, DI STÉFANO Mariana y PEREIRA Cecilia (2016) *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.

5 La metáfora de caja de herramientas desde la perspectiva de Swindler nos sirve para entender ciertas dinámicas culturales que podrían estar involucradas en los procesos de lectura y de construcción de hipótesis para la escritura. Sobre todo porque trabajamos con discursos que son *producto* de la complejidad cultural. Dice Swindler que todas las culturas reales contienen símbolos, ritos, historias y guías para la acción diversas y a menudo, opuestas. Una cultura no es un sistema unificado que impulse la acción en una dirección consistente. Se parece más a una *caja de herramientas* o repertorio del que los actores seleccionan piezas distintas para construir líneas de acción.



BAJTIN, Michel (2008) "El problema de los géneros discursivos". En *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI.

BARTHES, Roland (1990) "La cocina del sentido". En *La aventura semiológica*. Barcelona, Paidós.

BOMBINI, Gustavo y LABEUR, Paula (Coord.) (2017) *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires, Biblos.

CAMBLONG, Ana (2017) *Umbrales semióticos. Ensayos conversadores*. Córdoba, Alción.

CAMBLONG, Ana y FERNÁNDEZ, Froilán (2012) *Alfabetización semiótica en las fronteras*, Vol. 1. Dinámicas de las significaciones y el sentido. Posadas, Editorial Universitaria de la UNAM.

CARLINO, Paula (2005) *Escribir, Leer y Aprender en la universidad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

----- (2008) *Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Universidad Autónoma de Occidente.

ECO, Umberto (1991) *Tratado de Semiótica General*. Barcelona, Lumen.

GENETTE, Gerard (1989) *Palimpsestos*. Madrid, Taurus

LOTMAN, Iuri (1996) *La semiosfera 1. Semiótica de la cultura y el texto*. Madrid, Cátedra

LUDMER, Josefina (2015) *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires, Paidós.

PIPKÍN Embón, Mabel y REYNOSO, Marcela (2010) *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba, Comunicarte (pp. 175-189).

KLEIN, Irene (Coord.) (2007) *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires, Prometeo.

REIS, Carlos (1981) *Fundamentos y técnicas del análisis literario*. Madrid: Ed. Gredos.

SOSA DE MONTYN, Silvia y MAZZUCHINO Ma. Graciela (2017) *Lectura y escritura en la Universidad. Prácticas discursivas*. Córdoba, Comunicarte. Cap. 9. La argumentación (pp. 283-293).



SWINDLER, Ann (1986) "Culture in Action: Symbols and Strategies". *American Sociological Review*, 51(2), 273-286.

VERÓN, Eliseo (1998) *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona, Gedisa, col. El Mamífero Parlante.

WEINBERG, Liliana (2009) *Pensar el ensayo*. México, Siglo XXI.

----- (2012) "El lugar del ensayo". *CALEHIS - Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas*. 21 (24), 13-36.

### Fuentes documentales

ACOSTA, María Isabel (2020) *El discurso doble en los textos sociales en imágenes abre líneas de debate sobre racismo y xenofobia*. Texto inédito. Universidad Nacional de Formosa.

ARANDA, Belén (2020) *Una mirada sobre la semiosfera cultural de voces acalladas. Los aborígenes latinoamericanos y una frontera que se corre*. Texto inédito. Universidad Nacional de Formosa.

AYALA, Evelyn (2020) *El alcance de las categorías semióticas en los medios de comunicación*. Texto inédito. Universidad Nacional de Formosa.

CENTURIÓN, Cecilia (2020) *Una vuelta de tuerca*. Texto inédito. Universidad Nacional de Formosa.

MACIEL, Sabrina (2020) *La metáfora de la semiosfera educativa*. Texto inédito. Universidad Nacional de Formosa.

MALKIEVICZ, Maia (2020) *Formosa en pandemia, diferentes miradas*. Texto inédito. Universidad Nacional de Formosa.

MOOR, Lourdes (2020) *Los discursos sociales legitimadores de poder*. Texto inédito. Universidad Nacional de Formosa.

PANIAGUA, Florencia (2020) *¿La educación en peligro por falta de acompañamiento?* Texto inédito. Universidad Nacional de Formosa.

PARDO, Camila (2020) *Intertextualidad en los discursos sociales*. Texto inédito. Universidad Nacional de Formosa.

TORRES, Reina (2020) *Discursos de ayer y de hoy*. Texto inédito. Universidad Nacional de Formosa.



Universidad Nacional de Formosa

# Cartografías virtuales en tensión: del lector y sus prácticas

Virtual cartographies in tension: the reader and his practices

Por Brenda Macarena Amarilla\* y Romina Tor\*\*

Ingresado: 09/09/21 // Evaluado: 17/09/21 // Aprobado: 11/10/21

## Resumen

El presente artículo pretende plantear ciertas encrucijadas problemáticas para repensar los espacios virtuales y las prácticas de lectura que allí se despliegan. Desde aquí, realizaremos un análisis de algunas de las características y particularidades del espacio digital y sus discursividades, para luego adentrarnos a las figuras del lector a partir de representaciones e imágenes diseminadas en la Web en hashtags de Instagram. Posteriormente, ahondaremos en el espacio de la Escuela Media y el Ingreso Universitario en donde nos detendremos en dos experiencias de lectura desarrolladas en el umbral escuela-universidad, a partir de reflexiones en torno al lector estudiante y los territorios virtuales.

**Palabras clave:** virtualidad - umbral - prácticas de lectura - lector

### **Abstract**

*This article aims to raise some key crossroads to rethink virtual spaces and the reading practices that are deployed in them. From here, we will carry out an analysis of some of the characteristics and particularities of the digital space and its discursivities, to deepen, then in the figures of the reader from representations and images disseminated on the Web in Instagram hashtags. Subsequently, we will focus on the spaces of Middle School and University entrance where we will delve on two reading experiences developed at the school-university threshold, based on reflections on the student reader and virtual territories.*

**Keywords:** *virtuality - threshold - reading practices - reader*



---

### **Brenda Macarena Amarilla**

*\* Prof. en Letras. Investigadora del Programa de Semiótica de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la FHyCS- UNaM. Se desempeña como docente en el Nivel Secundario y Superior.  
E-mail: bren.amarilla94@gmail.com*

### **Romina Tor**

*\*\* Prof. y Lic. en Letras. Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO Argentina). Becaria doctoral CONICET, investigadora del Programa de Semiótica de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la FHyCS - UNaM. Se desempeña como docente de las carreras de Bibliotecología de la FHyCS - UNaM. Integrante del equipo de coordinación académica del PATFEs.  
E-mail: romina.tor@hotmail.com*

### **Cómo citar este artículo:**

Amarilla, Macarena y Tor, Romina (2021) "Cartografías virtuales en tensión: del lector y sus prácticas". Revista La Rivada 9 (17), pp 102-117. <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/dossier/325-cartografias-virtuales>

## Trazados iniciales

El escenario virtual se instaura intempestivamente en nuestra vida cotidiana, nuestras prácticas de lectura son atravesadas y reconfiguradas en estos territorios con sus espacialidades semióticas *otras*, en las cuales docentes y estudiantes nos *encontramos*. Las modalidades de lectura que se despliegan aquí establecen puntos de diálogo y conflicto con los espacios académicos, espacios *umbráticos* que potencian las reconfiguraciones y adecuaciones de estas mismas prácticas.

El presente trabajo retoma las lecturas e investigaciones desarrolladas en el marco del proyecto “Lectura y escritura en los umbrales: Prácticas y diálogos entre la Escuela Media y la Universidad”, dirigido por la Mgter. Carla Andruskevicz, perteneciente al Programa de Semiótica de la Secretaría de Investigación y Posgrado, dependiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Desde este lugar de enunciación, consideramos fundante el concepto de *umbral* desarrollado por la Dra. Ana Camblong como una categoría teórica y metodológica para el abordaje de las competencias y estrategias de los alumnos iniciales en dichas etapas educativas.

“Todo inicio” implica lo “pasmoso inesperado”, dictamen que anuda eventos, experiencias, sensaciones, percepciones y sus efectos pasionales y psicológicos, tal descripción habilita la inserción de “umbrales semióticos” en los procesos de la vida misma. (Camblong, 2017: 48)

Habitar el umbral implica una experiencia o transitoriedad a lo desconocido, inseguro o incierto que puede asombrar, desilusionar, motivar. Así, reflexionamos sobre las características y dificultades del pasaje entre la escuela secundaria y los estudios superiores en articulación con otras categorías teóricas propuestas desde la Didáctica de la Lengua y la Escritura, la Semiótica, el Análisis del Discurso, la Historia de la Lectura y los Estudios Culturales.

Este artículo surge del diálogo y articulación entre líneas de investigación que abordan las prácticas de lectura en relación con las Tecnologías de la Información y los espacios virtuales en estas *zonas de pasaje*, y las figuras del lector en los umbrales académicos universitarios. En él nos proponemos, entonces, realizar una cartografía posible de las prácticas de lectura en la virtualidad, un mapa semiótico que coloque la mirada en las tensiones, diálogos y articulaciones entre las diversas modalidades, soportes y formatos de lectura a partir de un corpus de análisis puntual. Teniendo en cuenta este marco teórico-crítico, reflexionaremos sobre las prácticas de lectura en los territorios virtuales, con aproximaciones a imágenes en torno a diversas figuras del lector y la lectura creadas y distribuidas en Instagram a partir de hashtags en los cuales se visualizan estas problemáticas.

Posteriormente profundizaremos en dos experiencias de lectura desarrolladas en los territorios de la escuela media y el ingreso universitario, espacios que también se vieron afectados por el avance tecnológico, especialmente con la llegada de la pandemia del COVID-19 que suscitó la implementación de las TIC como única manera de estar comunicados en el aislamiento.

## La lectura en los territorios virtuales

¿Qué prácticas de lectura se instalan junto a la virtualidad? ¿De qué modo se vinculan con las modalidades, soportes y hábitos tradicionales? ¿Qué concepciones



en torno al lector y la lectura se pueden reconocer a lo largo de los espacios de la web? Y aún más, ¿en qué medida Internet o la Web –así como otras tecnologías lo han hecho previamente (la escritura, el código, la imprenta)– ha modificado nuestras prácticas de lectura? ¿Qué nuevas o viejas tradiciones lectoras se visualizan en estos nuevos espacios?

Estos interrogantes constituyen encrucijadas problemáticas para repensar el presente y sus yuxtaposiciones. Podemos vislumbrar que las prácticas desplegadas en la cibercultura no son resultado de una nueva síntesis entre los procesos culturales; más que oposiciones son transiciones, negociaciones, reconfiguraciones. Así, la virtualidad nos ofrece nuevas pistas de circulación de la cultura industrial y resulta un soporte de recontextualización de la cultura letrada (Mendoza, 2011:85).

Retomamos en este sentido el despliegue teórico-crítico propuesto por Mendoza en relación con los vínculos, ensamblajes, superposiciones y fricciones entre la cultura letrada, industrial y la cibercultura. La distinción entre estas fuerzas –en los términos planteados por Raymond Williams que retoma el autor– nos permite reconocer las tensiones entre una cultura letrada de larga tradición vinculada al campo de lo libresco, una cultura industrial que potenció la relación con lo tecnológico y los nuevos medios, y una cibercultura que emerge a partir del siglo XXI y que fortaleció las emulsiones culturales y otros modos de lectura en el espacio virtual (Mendoza, 2020).<sup>1</sup>

La Era Digital constituye un campo prolífico de textualidades. Puede ser pensado, por un lado, como parte de un proyecto anacrónico, deshistorizante y acumulativo de textos que se reproducen *ad infinitum*, pero al mismo tiempo conforma un campo volátil y vasto de discursividades: sus textos son sensibles y modificables, los servidores “caen” y los primeros se redistribuyen constantemente. Tal vez por ello cobra valor nuestro trabajo como analistas del discurso, a partir del cual podemos reconocer que las formas de representación del pasado y de las tradiciones en la contemporaneidad refieren a las formas en que la cultura humanista y letrada se instalan en la cultura industrial y en la cibercultura.

Así, en la Web nos encontramos con un territorio híbrido donde se despliegan prácticas escriturarias de textos y discursos fronterizos, caracterizados por la disolución de una especificidad (oral, escrita, visual, autoral, genérica, etc.), constituyendo un nuevo *orden textual*. En este sentido, Chartier enuncia que:

Es ahora un único soporte –la pantalla de la computadora– el que hace aparecer frente al lector diversas clases de textos, tradicionalmente distribuidos entre objetos distintos. Todos los textos son leídos sobre el mismo objeto (la pantalla) y en las mismas formas (generalmente aquellas decididas por el lector). Se crea así una continuidad textual que no diferencia más los diversos discursos a partir de su materialidad propia y que hace difícil la percepción de las obras como tales, en su coherencia e identidad. (Chartier, 2018: 120)

La computadora, y agregamos, el celular o smartphones componen espacios de tres dimensiones donde se genera una *textualidad blanda, móvil e infinita* (Chartier, 2018: 120), que no ignora la cultura escrita pero que forma parte de una revolución

1 En este apartado retomamos las investigaciones y lecturas realizadas en el marco del Seminario de Posgrado “Maneras de leer en la virtualidad. Museo, Archivos, Laboratorio” dictado por el Dr. Juan José Mendoza, las cuales fueron abordadas en nuestro Trabajo Final de seminario. Estas se encuentran desplegadas en sus diversas publicaciones, como: “El canon digital” (2011), “Escrituras past\_” (2011), “Internet\_ el último continente” (2017) y “Los Archivos\_ papeles para la nación” (2019).



UM  
Universidad Nacional de Morón

digital que ha modificado la técnica de reproducción de los textos, la materialidad de lo escrito y la relación que establecemos con este. Esta revolución dialoga y discute con las nociones del orden del discurso que bien desplegó Foucault y que Chartier aborda –las cuales continúan siendo nuestro presente discursivo– entre ellos los procedimientos de exclusión (sobre lo decible y lo prohibido), los principios de clasificación, ordenación y distribución de los discursos, y los procedimientos de sumisión que implican las sociedades, las doctrinas y las adecuaciones sociales, entre otras (Foucault, 1996).

La inserción e inmersión de la tecnología en las prácticas cotidianas involucran cambios y mutaciones respecto a nuestro vínculo con la técnica. Sobre esta dimensión ahonda y reflexiona Eric Sadin en “La Humanidad aumentada: la administración digital del mundo” donde aborda la configuración de una cartografía virtual, una capa matemática dual que sostiene una odisea híbrida antro-po-maquinica, es decir, una antropología que demuestra “...una condición humana aún más secundada y duplicada por robots inteligentes” (Sadin, 2018: 29).

En este libro el autor realiza un análisis de la penetración expansiva de las tecnologías en los hogares, desde sus orígenes en relación con la satisfacción de tareas administrativas y luego militares. El walkman, en este sentido, constituye un objeto que articuló una nueva corporalidad que forma parte del fenómeno posmoderno de la movilidad y de la individualización. Luego profundiza:

Esta dimensión se hará más radical debido al advenimiento simultáneo del teléfono móvil y la conexión en red universal a mediados de los años 90, condicionada en los hechos por el incremento del poder de inteligencia adquirido por la técnica, que generó en el mismo giro un brusco “umbral de autonomía” para ganancia de las personas. (Sadin, 2018: 51)

El smartphone con sus diversas aplicaciones y funciones enriquece la cotidianidad de las existencias a partir de experiencias virtuales y continuas, que resultan depósitos cognitivos que se ajustan constantemente a las individualidades a partir de procesos de deducción y sugerencias algorítmicas geolocalizadas e hiperindividualizadas. Sadin sostiene que esta humanidad no se encuentra solamente interconectada e hipermóvil sino que está hibridada con temas –aún discretos y pregnantos– que configuran formas inéditas de la existencia y que establecen modificaciones en las relaciones con el espacio-tiempo, a partir de la orientación en comportamientos colectivos e individuales (Sadin, 2018: 60). Esta lógica de la lectura algorítmica dialoga y entra en tensión con la lectura del material impreso que, según Roger Chartier, correspondería con una lógica del viaje y del azar (Chartier, 2021).

Retomando las palabras de Chartier nombradas anteriormente acerca de la pantalla de la computadora como *único soporte que brinda diversas clases de texto* es importante tener en cuenta que si bien el ser humano a lo largo de la historia siempre puso en práctica la lectura hipertextual, con el uso de la tecnología y la red de Internet, la hipertextualidad cobró nuevas características; los lectores no usamos una rueda para rotar los libros -como la famosa Ilustración de la Rueda de libros de Agostino Ramelli en 1588- sino que hoy en día usamos hiperenlaces o hipervínculos que conectan de forma rápida dos o más espacios virtuales con sus respectivos contenidos al alcance de un click pasando por páginas de internet, aplicaciones, enlaces, hipervínculos



culos asociados, o el uso de la red World Wide Web (www), nuevas reconfiguraciones o transiciones como se nombró al principio.

Bajo estas características aparecen metáforas de lectura como la de *navegar* por la web, como expresa Vandendorpe al referirse a la carencia de límites en el tiempo y en el espacio que tiene el hipertexto (Vandendorpe, 2003: 177). Si bien esta idea puede transmitir autonomía en las búsquedas personales, al mismo tiempo nos desafía como lectores: a medida que consumimos más información, se dificulta la tarea de selección y sobre todo la legitimación y reconocimiento de esos textos (dentro de un campo disciplinar), es decir, resaltamos la importancia de tener en cuenta el medio en donde se publican, cuándo se publican y sobre todo quién/es son los autores, entre otros datos.

En este sentido, nos resulta interesante retomar la mirada que plantea Roger Chartier en “Lectura y pandemia” (2021). Con respecto a las prácticas y modalidades de lectura, el autor compila en este libro exposiciones y conversaciones desarrolladas en el marco de los proyectos “Léxico de pandemia” y “Jardín LAC, Lectura, arte y conversación en (y para) el espacio público”. Aquí despliega un análisis y acercamiento a las lógicas de la lectura de lo impreso y de la lectura virtual. La lectura fragmentaria –que si bien encuentra sus vínculos históricos con la invención del códice en los siglos II, III y IV d.C, y posteriormente en prácticas vinculadas a la lectura cristiana, las técnicas de estudio en el Renacimiento y en siglo XVIII con la inserción de un género específico como la antología– en la lógica del impreso nos permite remitir el fragmento a una totalidad.

La materialidad del libro, sostiene el autor, habilita una arquitectura textual donde lo extraído puede ser ubicado. Ahora bien, en el mundo digital esta relación –en términos de Chartier– entre el texto y el vehículo se desdibuja. Adicionalmente, se genera una autonomización del fragmento: “Lo que está en riesgo es el concepto del libro como una arquitectura de la cual puede extraerse un fragmento, pero en la cual los fragmentos siempre remiten a un lugar particular en la totalidad del monumento textual” (Chartier, 2021: 36). Teniendo en cuenta estas lógicas de lectura y las diversas prácticas, modalidades y gestos que instaura, en el espacio académico cobra relevancia la necesidad de aproximaciones que reinserten los vínculos de los discursos y las producciones intelectuales al campo cultural, al contexto histórico y a las figuras de autores y lectores –sobre esta dimensión volveremos y profundizaremos en próximos apartados al abordar el espacio académico universitario y de la Escuela Media–.

A continuación, proponemos al lector el abordaje y reflexión sobre una selección de imágenes que circulan en la Web, específicamente Instagram, en torno a las figuras del lector y sus concepciones de lectura, las cuales conforman territorios en tensión y en diálogo que ponen en juego y movimiento algunos de los aspectos trabajados hasta el momento.

## Imágenes de la lectura y del lector

Sin detenernos puntualmente en el contexto de las redes sociales, focalizaremos en la circulación y selección de algunas imágenes que ponen en conflicto las representaciones de la práctica de lectura entre la cultura letrada, la cultura industrial y la cibercultura que mencionamos previamente (Mendoza, 2020). En este territorio digital estamos atravesados por imágenes, fotografías, videos sobre lectores y sus lecturas, reseñas, puestas en escena, diarios de lectura y textos que reflexionan sobre el lector y sus prácticas.



Así, en las redes sociales, las publicaciones de lectores y comunidades de lectores invaden el mundo virtual. Con hashtags como #booklover #bookporn y #bookstagrammer nos encontramos con diversas puestas en escena que *representan* las lecturas y los objetos leídos, en su gran mayoría en soporte libro papel. Estas imágenes se instalan entre distintos géneros: por un lado, la fotografía, por otro lado, la publicidad y en algunos casos las reseñas literarias. En ellas cobra relevancia la preponderancia del libro papel, y nos permite problematizar sobre el lugar de este objeto de lectura y el diálogo que entabla con otras modalidades.

Estos hashtags establecen etiquetas que habilitan espacios de encuentro y la conformación de comunidades interpretativas, comunidades de lectores como describe Chartier. En las siguientes imágenes (**Ver Imágenes N° 1, 2 y 3**) nos encontramos con un tablero que reúne las publicaciones que se rigen por la etiqueta #bookstagrammer. En estas podemos reconocer la predominancia del soporte papel y algunas pocas publicaciones que incorporan e-readers. Los objetos se encuentran ubicados

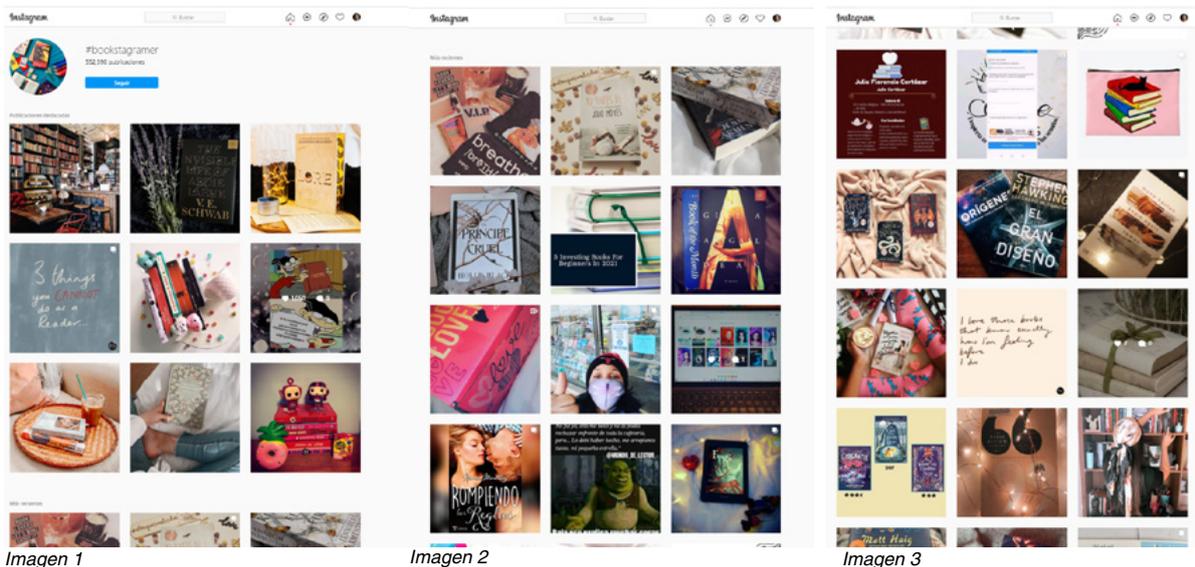


Imagen 1

Imagen 2

Imagen 3

en escenas de lectura idealizadas: espacios íntimos siempre acompañados de otros objetos (tazas, flores, otros libros, bibliotecas, etc.) que hacen a *la puesta en escena del acto de leer*. Esta representación del lector individualizado en su propio espacio es arrojada a la interfaz virtual y se conecta a partir de diversos algoritmos con otras imágenes y representaciones.

Así nos encontramos con formas de textualidad que instauran nuevos objetos de estudio, los cuales remasterizan otras textualidades y géneros ya conocidos de la cultura letrada. Imágenes reproducidas y copiadas, que reciclan elementos e instalan formas legítimas de lectura, las cuales pretenden conformarse en instantáneas de la contemporaneidad, de sucesos y experiencias donde los sujetos registran sus prácticas o las imágenes de estas. Imagen rica en los términos que plantea Steyerl, entendiendo a esta como aquella “...que tiene más brillo e impacto, es más mimética y mágica, más escalofriante y seductora que una pobre” (2020: 35) pero paradójicamente, es aquella que ofrece más posibilidades para su degradación creativa, su reenvío, su reciclado, sus transformaciones y recortes, su diálogo con cartografías virtuales diversas y finalmente –palabra no adecuada para una semiosis que resulta



UM  
Universidad Nacional de Mendoza

infinita— constituirse en objetos expropiados de diversos tableros donde se desdibujan las autorías.

De este modo, el lector se retrata a sí mismo y da cuenta de la capacidad de autorrepresentación en tiempo real de la Pangea —término trabajado por Mora (2012) para analizar las características de este nuevo mundo unido a partir de la tecnología y los medios de comunicación—, donde diversos dispositivos se encuentran conectados entre sí multiplicando la circulación de las imágenes, las cuales luego, a partir de las etiquetas, pueden reaparecer en feeds *otros* y circular a partir de modalidades algorítmicamente controladas e hiperindividualizadas.

Según el autor, la tecnología ha mutado nuestra relación con el tiempo y el espacio, así como se han modificado nuestras potencialidades físicas y cognitivas y nuestros vínculos políticos y sociales. La sociedad ya no puede ser pensada en los mismos términos, por lo cual propone la categoría de Pangea, concepto amplio que abarca todas las dimensiones y aspectos de esta nueva realidad modificada por la tecnología y los medios de comunicación. En sintonía con Sadin el autor hace hincapié en la incidencia de la técnica y su lugar en la configuración de los sujetos y sus nuevas corporeidades. Mora nos plantea que la tecnología impone la creación de un espacio lógico —la Web— donde coexisten todos los textos y archivos, lo que nos obliga a preguntarnos acerca de la naturaleza del conocimiento, su organización e interpretación. En este contexto, la opinión forma parte de un discurso que instala *trending topics* y redirige los imaginarios y la conversación en masa.

En consecuencia, el sujeto lector configura narrativas acerca de sus experiencias lectoras y sus hábitos, a partir del despliegue de discursos que ponen en juego prácticas genéricas híbridas —entre lo autobiográfico, la fotografía, la publicidad, la reseña, etc.— e instaura identidades electrónicas que dialogan entre sí. Resulta curioso, por lo tanto, la observación de Canclini (2015) al analizar las campañas de promoción de lectura de México donde la lectura está intrínsecamente asociada a los libros, oponiéndose a la televisión y las redes sociales. Esta disputa entre los medios y las modalidades de lectura da cuenta de una visión antagónica de la lectura y las tecnologías audiovisuales que resiste a la convergencia digital entre los diversos textos con los cuales interactúa y trata el lector. Del mismo modo que Canclini analiza cómo se lee, se detiene en los para qué de la lectura, donde se distinguen finalidades varias que se relacionan con las diversas profesiones y roles sociales, y distintos modos de acceder al conocimiento y a los textos más allá del soporte papel.

En diálogo con esta problemática, las etiquetas de #booklover (**Ver Imágenes N° 4 y 5**) y #reader (**Ver Imagen N° 6**) nos muestran asimismo la primacía de los libros en soporte papel y en el caso de #lector (**Ver Imagen N° 7**) nos encontramos con imágenes de lectores con libros, pero también memes y fotografías de citas/fragmentos. De este modo, distinguimos la relevancia de las comunidades de lectores que se conforman en estos espacios y que legitiman el soporte papel —símbolo de la cultura letrada— por otras variantes, pero potencian al mismo tiempo la fragmentación y reelaboración de los textos en la virtualidad.

Con respecto a ese último punto, en el estudio efectuado por Rosalia Winocur “Prácticas tradicionales y emergentes de la lectoescritura en jóvenes universitarios” —presente en la compilación realizada por Canclini— la autora, a partir de una investigación focalizada en alumnos universitarios, reconoce que los estudiantes reservan la definición de lectura y escritura para aquellas actividades desarrolladas en espa-



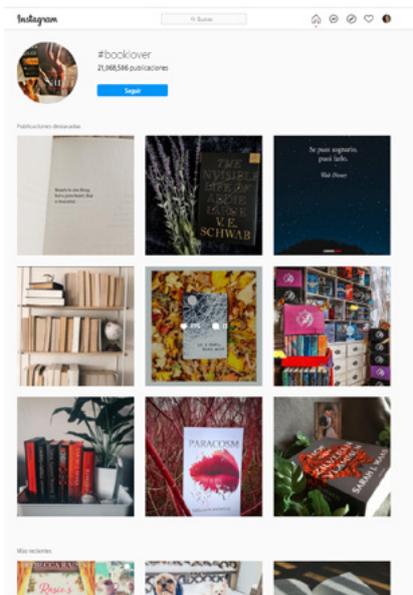


Imagen 4

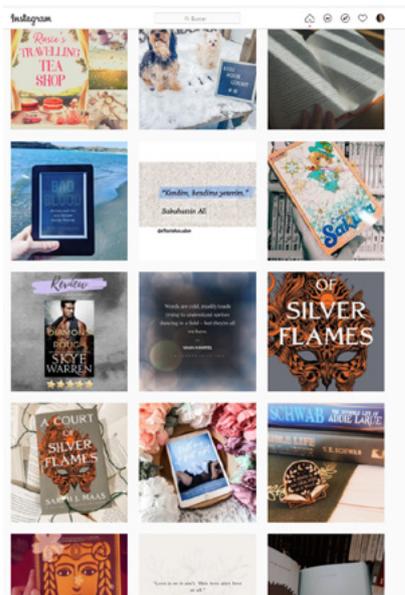


Imagen 5

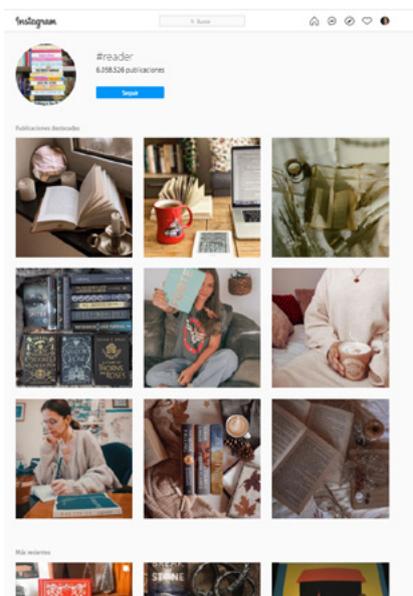


Imagen 6

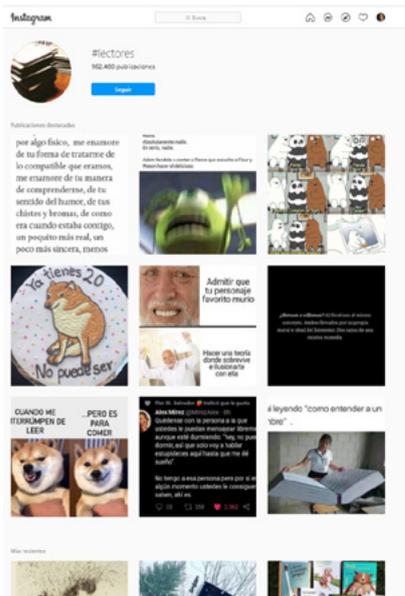


Imagen 7

cios tradicionales y asociados específicamente a ese fin como la universidad, la escuela, o la lectura de novelas y periódicos, etc.

La lectura sigue siendo una actividad cargada de rituales tradicionales: leer es tocar, oler y sentir la textura del papel, leer es dejar huellas y marcas personales en los libros. Leer requiere concentración e intimidad. Leer establece complicidad con el autor, la trama y los personajes. Leer raramente es comprar, es conseguir el libro impreso a través de un amigo, un familiar, o en la biblioteca. (...) Por su parte, en los escenarios virtuales, la experiencia subjetiva de la lectoescritura mientras se está conectado se define como chatear, mensajear, enviar, publicar, mirar, ver, postear, recolectar, escuchar, tuitear, o navegar. Tampoco se lee y se escribe cuando se busca, se googlea, se baja, se linkea, se tuitea, sino que se comparte, en sus propias palabras. Al compartir generan sentido de pertenencia y capital social. (Winocur, 2015: 275)

De este modo, las prácticas de lectura virtuales se

diseminan en nuevos verbos y acciones desplegados a través de las tecnologías y la Web. Estas imágenes de lectores encuentran su contrapunto con otros espacios donde entran en convergencia prácticas *expandidas* (Mendoza, 2020) de la lectura y del lector, estableciendo vínculos entre la cultura letrada e industrial. Nos preguntamos entonces: ¿qué diálogos se entablan entre estas prácticas y modalidades de lectura en el espacio educativo y académico? ¿Cuáles son las reconfiguraciones y tensiones que se visualizan? En el próximo apartado, por lo tanto, abordaremos experiencias específicas del ámbito educativo a partir de la inclusión de herramientas tecnológicas antes y durante la emergencia sanitaria del COVID-19.

## Experiencias de lecturas virtuales en la Escuela Media e Ingreso Universitario: la viralización de las TIC

La educación es un espacio que también se vio afectado por el avance tecnológico y, en este sentido, también nos preguntamos: ¿qué prácticas de lectura conviven en un mismo lector a partir de la inclusión de las nuevas tecnologías? Posiblemente la educación pre-pandémica dejaba un margen para que docentes y estudiantes opten por la educación a través de soportes analógicos, virtuales o la combinación de ambos para el abordaje de la lectura, pero el nuevo contexto académico y pandémico puso en juego y motivó otros vínculos con la virtualidad.

A continuación, se narran dos experiencias que permiten analizarse bajo los aportes teóricos nombrados anteriormente. En primer lugar, tomamos como base la categoría de umbral (Camblong, 2017) para nombrar el cambio que atravesamos al vivir situaciones nuevas y desconocidas con el pasaje de las clases presenciales a las virtuales como las experiencias en la Escuela Media y, por otro lado, la umbralidad en el sentido de ingresar a un nuevo ámbito académico como es el Ingreso Universitario.

### *Lectores en la Escuela Media*

Las experiencias de lectura virtual pre-pandémica en la Escuela Media dependían de la disponibilidad de cada institución de contar con aparatos tecnológicos y con conectividad o acceso a una red de internet: en el mejor de los casos las aulas se encontraban equipadas con proyectores o cada institución contaba con equipos que había que solicitar con previo aviso, lo mismo sucedía con la conectividad de Internet que resultaba y aún resulta muchas veces inestable. Esto denota las desigualdades en cuanto al alcance a ciertos soportes que poseen algunos espacios y otros no. Sin embargo, antes de la llegada del coronavirus, la utilización de recursos tecnológicos era decisión de cada docente.

A comienzo de 2020, y como consecuencia de la rapidez con que avanzó el virus del COVID-19, se establecieron diferentes medidas de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) y luego DISPO (Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio) en diferentes jurisdicciones del país que afectaron al funcionamiento económico y social, en este caso la educación también tuvo que adecuarse a una nueva realidad. Si el uso de aparatos tecnológicos era una elección y utilizarla o no dependía de cada docente y de la disponibilidad de tales recursos, a partir de la situación epidemiológica no se tuvo otra opción más que implementarlo al cien por ciento. Son muchos los aspectos que se pueden analizar: los soportes, plataformas, aplicaciones que se emplearon y sus fines, las readecuaciones de planificaciones, el resultado de la falta de presencialidad y de interacción en el aula, los modos de evaluar, las trayectorias de cada estudiante, entre otros. A raíz de esto Camblong expresa:

Al instante, planificaciones anuales elaboradas para procesos educativos presenciales debieron reconvertirse de manera intempestiva, improvisada y con el trabajo a destajo de los docentes. En el otro polo, familias, padres y tutores enloquecidos, estableciendo rutinas, intentando descifrar consignas y ejercicios de las distintas materias en un acompañamiento



obligado a maniobras voluntaristas, destinadas a niñas/os atormentados en interminable reclusión.

Este golpe profundo de indeseables circunstancias tuvo sin embargo efectos secundarios inesperados: 1) se cumplió con una incorporación masiva de recursos electrónicos, permitiendo experimentar de manera directa sus ventajas y limitaciones; 2) se ratificaron las diferencias y las exclusiones; 3) puso en escena el medular y estratégico papel de “la Escuela” y sus docentes en la vida de la infancia. (Camblong, 2021: 47).

De esta manera, entre la búsqueda de respuestas a tantas preguntas, entre las interminables extensiones de cuarentena, entre estudiantes y tutores preocupados, los diferentes equipos educativos tuvimos que dar continuidad –en la medida de las posibilidades– a las demandas, al mismo tiempo que nos capacitamos en plataformas y aplicaciones de videoconferencia. En relación con ello, a continuación, compartiremos una experiencia de lectura bajo las medidas de aislamiento.

La siguiente propuesta de lectura se llevó a cabo en la segunda mitad del ciclo lectivo 2020 con 2do año Ciclo Básico y 4to año Ciclo Orientado en una Institución Pública de Gestión Privada de la ciudad de Posadas. Ante la necesidad de contar con un espacio de lectura literaria –que en la presencialidad se desarrollaba en el aula– utilizamos encuentros sincrónicos por Zoom destinados específicamente a compartir lecturas y debatir sobre lo leído. De esta manera cada grupo de estudiantes se unía a los encuentros por medio de un enlace y una invitación (flyer) enviada previamente a través de sus preceptores. Para llegar a la elección de las obras literarias a leer, se realizó una votación entre tres libros, de esta forma los estudiantes eligieron una opción: en 2do año Ciclo Básico leímos “Rebelión en la granja” y en 4to año Ciclo Orientado la obra elegida fue “Crónica de una muerte anunciada”. Las lecturas en voz alta eran voluntarias, los usuarios prendían cámara y micrófono para participar.

Hacia fin de año, los estudiantes tenían el desafío de producir un video-reseña bajo las características de un *Booktuber*, este desempeño



Imagen 8



Imagen 9



Imagen 10

estuvo compuesto de dos partes: la escritura del guion (**Ver Imágenes N° 8, 9 y 10**) del video utilizando la herramienta Documento del Drive como borrador para realizar sugerencias y recomendaciones y luego la grabación del video. También contaban con algunas consignas como, por ejemplo: comentar quién fue el autor/a, cita o fragmento que más les llamó la atención y por qué, conclusiones finales de la obra y de la experiencia de lectura compartida, relaciones hipertextuales que pueden establecer, etc. En este sentido, los estudiantes –además del desarrollo de las consignas solicitadas que sirvieron como orientación del contenido del video– expresaron que pudieron leer en sus casas, además de la lectura sincrónica y grupal que llevamos adelante por medio de Zoom; algunos manifestaron que se compraron la obra y otros utilizaron el celular o computadoras para leer en formato PDF.

Con la experiencia podemos retomar a Anne-Marie Chartier quien desplegó en una conferencia algunos aspectos positivos en torno a la lectura mediada por las nuevas tecnologías, entre ellos podemos retomar el siguiente:

Con las máquinas el saber es de libre acceso para todos, la gente puede enriquecer su propia biblioteca relacionando las carpetas que descargan con otras, gracias a los vínculos hipertextos, pueden componer nuevos textos (...) las actividades son infinitas. (Chartier, 2014: minuto 8:36)

En este *acceso libre* cada lector tiene la posibilidad de construirse y también construir sus propios caminos<sup>2</sup> en la virtualidad, es el caso de la actividad de la elaboración de la reseña literaria que puso en evidencia habilidades tecnológicas y comunicativas al desafiar a los/las estudiantes a abordar prácticas interpretativas del texto a partir de estas actividades infinitas que habilita *estar* en la virtualidad. El producto final demostró, no solo el trabajo con secuencias expositivas y argumentativas y la toma de decisiones estratégicas en relación con la producción audiovisual, sino también la selección e implementación de recursos digitales como muestra del recorrido lectural realizado.

En diálogo con Chartier, reconocemos en la experiencia descrita dos particularidades: primero, las diversas formas de leer que ofrece un mismo objeto (pantalla) y, por otro lado, el territorio híbrido en el que hay una pluralidad de textos y donde entran en juego discursividades complejas y diversas: como lectura en voz alta, elaboración de guiones en diálogo con el género reseña y producción de audiovisuales; de este modo, podemos identificar aquí el despliegue de lecturas hipertextuales y *expandidas* abordadas anteriormente. Por otra parte, se distingue la fragmentación y la selección como dos operaciones propias del trabajo efectuado con los estudiantes –dentro de las posibilidades que ofreció el mundo digital en etapa de pandemia– sin descartar que, como se anticipó antes, en la esfera académica es relevante introducir la ubicación de lo fragmentado y seleccionado a la totalidad de donde fue extraído.

Para seguir profundizando en la implementación de las tecnologías en el ámbito educativo y académico, a continuación desplegaremos una experiencia previa a la

2 Ante esta representación del lector dinámico podemos poner en diálogo, por un lado, el posicionamiento de Michèle Petit cuando expresa que “la lectura ayuda a las personas a construirse, a descubrirse (...) elaboran un espacio de libertad a partir del cual pueden darle sentido a sus vidas” (Petit, 2001: 31). Por otro lado, retomamos la propuesta de Laura Devetach y su mirada en torno a la configuración de una textoteca interna, presente en todos nosotros -construida con palabras, poemas, canciones diversas-, y muchas veces no reconocida por los propios sujetos (Devetach, 2012: 37).



UM  
Universidad Nacional de Morón

pandemia, desarrollada en el ingreso universitario, con el objetivo de detenernos en las prácticas y modalidades de lectura trabajadas en este territorio.

## *Lectores en el Ingreso Universitario*

La experiencia de la práctica de lectura en la cual nos detendremos se llevó a cabo en el marco del ingreso de la FHyCS de la UNaM en 2020 de manera presencial, donde se desarrollaron las Jornadas de Inclusión a la Vida Universitaria (JIVU) organizadas por el Programa de Acompañamiento a las Trayectorias Formativas de los Estudiantes (PATFEs)<sup>3</sup>.

El abordaje de los textos que, como equipo, nos proponíamos trabajar día a día, focalizaba y priorizaba la puesta en práctica de una lectura exploratoria, para identificar información paratextual; en la mayoría de los casos esta etapa la realizamos de manera oral entre todos. Luego se llevaba a cabo la lectura profunda que desarrolla-

mos de manera individual y por último la lectura compartida que volvía a ser de manera oral y a través de una socialización de lo leído. Pero la etapa que más se enriqueció, a través de la observación, fue la etapa de la lectura profunda, en la cual se pudo notar que cada alumno/a utilizó el medio que tenía a su alcance: cuadernillos impresos o descargados en sus celulares o notebook. **(Ver Imagen N° 11)**

En este sentido, muchos manifestaron que les resultaba conveniente la descarga del archivo por una cuestión económica, algunos resaltaron que “leer en papel era menos cansador que la pantalla”. Por



Imagen 11

otra parte, podemos agregar que uno de los ingresantes tenía dificultades visuales, es decir, dependía del uso de una computadora que tenía instalado un lector de Word; y se evidenciaba el uso de este soporte tanto para la lectura como para la escritura; nuevamente distinguimos que la tecnología juega un papel relevante en la práctica de la lectoescritura. En síntesis, nos encontramos nuevamente con dos usos y prácticas delineadas -esta vez- por beneficios y dificultades: entre los beneficios la obtención de materiales a partir de un clic, la inmediatez para descargarlos, también el bajo costo

<sup>3</sup> Este programa tiene el objetivo de favorecer la retención, permanencia y egreso de los alumnos. Las JIVU se organizan de la siguiente manera: los ingresantes de todas las carreras son agrupados por comisiones, estas comisiones son grupos interdisciplinarios de docentes, graduados y alumnos avanzados. Por lo tanto, cada una cuenta con un equipo de diversos roles y figuras entre las cuales se encuentran: coordinadores, docentes, graduados, tutores académicos y tutores pares de las diversas carreras que ofrece la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

económico y la comodidad para usarlos. Y entre las dificultades, la que aparece en reiteradas oportunidades es el daño a la salud, principalmente a la vista y el escaso almacenamiento de algunos dispositivos tecnológicos.

Esta dinámica presencial que se pudo llevar a cabo en el mes de marzo de 2020 fue la última antes de que la comunicación entre docentes y estudiantes se limitara al espacio virtual. Como consecuencia de la duración de las diferentes medidas tomadas, las Jornadas de Ingreso a la Vida Universitaria 2021 se llevaron a cabo de forma virtual, a través de encuentros sincrónicos por Webex y encuentros asincrónicos por la plataforma Moodle.

A partir del relato de estas experiencias, podemos decir que ambos formatos se complementaron y más allá de la viralización de las TIC, esta lectura digital no excluyó a la analógica. El impacto de las tecnologías durante la pandemia dejó y sigue dejando aspectos para analizar, se presentan nuevas situaciones como la vuelta esporádica a la presencialidad o la bimodalidad, por lo tanto, no se pueden sacar conclusiones apresuradas, por el contrario, es necesario reconocer que este es un camino que recién comenzamos a transitar.

Podemos sintetizar, luego de las experiencias narradas, que las instancias de diálogo y conversación sobre los textos siguen siendo estrategias imprescindibles para el abordaje de estos. Coincidimos de este modo con Anne-Marie Chartier —palabras con las cuales podemos establecer fuertes vínculos con la propuesta de Camblong— al enunciar que ninguna herramienta tecnológica llegará a *industrializar* el acto de enseñanza y aprendizaje, por lo cual los docentes nunca serán simples ejecutores de programas y aplicaciones virtuales (Chartier, 2009: 71). Lo tecnológico y lo virtual forman parte de nuestro cotidiano semiótico, pero la información que se despliega allí no garantiza necesariamente la construcción de saberes.

Es preciso, por lo tanto, repensar las prácticas de enseñanza-aprendizaje no solo como saberes académicos, sino como un vínculo con la palabra escrita y con los otros. Brindar esta articulación involucra hurgar modos y maneras de ingreso a la cultura escrita (soportes, modalidades, géneros, etc.) así como articular estas prácticas con otras formas culturales y los efectos de otros contextos de socialización. Esta perspectiva involucra no solo el acceso a la cultura académica sino a la apropiación de prácticas variables según los contextos, y el desafío de desarrollar criterios de pertinencias que guíen tales prácticas. Coincidimos con las y los autores abordados en que la lectura y escritura continúan siendo prácticas de inclusión social, por lo cual el despliegue constante y en complejidad de estas prácticas habilitan el pasaje más articulado y fluido entre la Escuela Media y los estudios superiores. Así, es preciso repensar la alfabetización académica a partir de procesos lecturales críticos en ambas estancias educativas.

## Conclusiones o liminaridades cartográficas

La cartografía desglosada en el presente texto da cuenta de prácticas, modalidades, soportes y gestos de lectura que conviven, luchan, se resignifican en los diversos territorios de los lectores. A partir de lo trabajado a lo largo del artículo, sostenemos que las prácticas de lectura y las figuras de los lectores cobran nuevos rasgos en este escenario híbrido, aún atravesado por la concepción humanista de la cultura letrada. Roger Chartier sostiene en este sentido:



Somos herederos de esta historia, tanto para la definición de lo que es para nosotros un “libro” —es decir, a la vez un objeto y una obra, un opus mechanicum y un discurso dirigido a los lectores, decía Kant— como para nuestra percepción de la cultura escrita, que se fundamenta en distinciones inmediatamente visibles entre diversos objetos, manuscritos e impresos. (Chartier, 2018: 120)

En este sentido, realizamos un recorrido por diversas *ventanas* que nos permitieron analizar la complejidad de estos territorios lecturales. Así, en primer lugar, abordamos las transformaciones y transposiciones desplegadas en la cibercultura a partir del análisis en torno a la inserción de la tecnología y la técnica que trabaja Sardin, la instauración de nuevos órdenes textuales con Chartier y la reflexión sobre las prácticas de lectores universitarios y sus diversas modalidades con Winocur. Posteriormente, y en continuidad con este marco problemático, indagamos en torno a las etiquetas que circulan en una red social, las cuales colaboran en la identificación de los lectores y la constitución de comunidades donde se ponen en juego legitimaciones y cánones sobre qué significa leer, de qué modo, y con qué fines.

Nos detuvimos, asimismo, en el espacio de la Escuela Media y la Universidad para analizar experiencias de lectura antes y durante la pandemia, focalizando en el uso de dispositivos tecnológicos como aliados, por un lado, como recurso para continuar con las clases educativas y, por otro, para facilitar la comunicación y la obtención de materiales de lectura. A partir de la descripción de ambas experiencias retomamos ideas de autores analizados previamente que evidencian aciertos y desaciertos a la hora de involucrar el mundo digital a las prácticas lecturales: a pesar del avance tecnológico lo digital no excluye a lo analógico y a su vez ambas prácticas conviven en un mismo lector.

Finalmente, a partir de esta cartografía pretendimos ahondar y puntualizar en interrogantes acerca de las transformaciones y transiciones que se generan en la cibercultura en diálogo con la cultura letrada e industrial, entre las prácticas virtuales y analógicas. Al mismo tiempo, construimos un tablero virtual heterogéneo que además colocó la mirada en los territorios en pugna y tensión sobre los procesos de legitimación de las prácticas de lectura, así como los procesos lúdicos y dialógicos que se producen y reproducen en estos territorios.

## Referencias bibliográficas

CAMBLONG, Ana (2017) *Umbrales semióticos - Ensayos conversadores*. Córdoba, Alción Editora.

CAMBLONG, Ana (2021) *Pensar-escribiendo en el taller artesanal. Ensayos tácticos*. Córdoba, Alción Editora.

CHARTIER, Anne-Marie (2014) Conferencia: *Entre la esperanza y el temor: la incertidumbre de los educadores ante la evolución de la lectura*. Recuperado de: <https://www.fundacionluminis.org.ar/video/anne-marie-chartier-entre-la-esperanza-y-el-temor-la-incertidumbre-de-los-educadores-ante-la-evolucion-de-la-lectura> Consultado el 24/10/21.



CHARTIER, Anne-Marie (2009) Entrevista “(Enseñar a) leer y escribir, en presente y a futuro”. En *Propuesta Educativa*. Buenos Aires, FLACSO. Nro. 32, Año 18, diciembre, pp. 65-71.

CHARTIER, Roger (2021) *Lectura y pandemia. Conversaciones*. Buenos Aires, Katz Editores.

CHARTIER, Roger (2018) “Libros y lecturas. Los desafíos del mundo digital”. En *Revista de Estudios Sociales* 64: 119-124. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.09>

DEVETACH, Laura (2012) “La construcción del camino lector”. En *La construcción del camino lector*. Córdoba, Comunicarte.

FOUCAULT, Michel (1996) *El orden del discurso*. Madrid, Las ediciones de la Piqueta.

GARCÍA CANCLINI, Néstor et. Al. (2015) *Hacia una antropología de los lectores*. Madrid, Ariel Fundación Telefónica. Disponible en <https://www.fundaciontelefonica.com>

MENDOZA, Juan José (2011) *El canon digital: la escuela y los libros en la cibercultura*. Buenos Aires, La Crujía.

MENDOZA, Juan José (2020) *Maneras de leer en la era digital. Museo, Archivos, Laboratorio*. Seminario de Posgrado. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

MORA, Vicente (2012) *El lectoespectador. Deslizamientos entre literatura e imagen*. España, Seix Barral.

PETIT, Michele (2009) “¿“Construir” lectores?”. En *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. México, FCE, 2001.

SADIN, Éric (2018) *La humanidad aumentada: la administración digital del mundo*. Bs As., Caja Negra.

STEYERL, Hito (2020) *Los condenados de la pantalla*. Bs. As., Caja Negra.

VANDENDORPE, Christian (2003) *Del papiro al hipertexto*. Bs. As., FCE, 1999

### Fuentes Documentales

Etiquetas #bookstagrammer, #booklover, #reader, #lectores. *Instagram.com* (18 de enero de 2021). [Fotografía] Recuperado de: <https://www.instagram.com/>.



# La enseñanza de la lectura: una herramienta política de emancipación en contexto de desinformación\*

The teaching of reading: a political tool for emancipation in the context of disinformation

Por Rossana Viñas\*\*, Cristian Eduardo Secul Giusti\*\*\* y Marcelo Belinche\*\*\*\*

Ingresado: 14/09/21 // Evaluado: 20/09/21 // Aprobado: 07/10/21

## Resumen

La lectura informativa y la comprensión de los distintos géneros discursivos son herramientas fundamentales que tenemos lxs docentes y lxs estudiantes para conocer e interpretar la coyuntura y los escenarios. Por tanto, el acto de investigar y/o informarse encierra un universo cercano y sensible que atraviesa contextos, reconstruye prácticas y advierte lo que sucede a nuestro alrededor.

Resulta importante entonces que desde el campo de la comunicación consolidemos el derecho a la información segura y el intercambio democrático para evitar caer en las tramas de la desinformación, saturación y confusiones mediáticas. Al respecto, la dimensión política de la lectura permite forjar nociones de emancipación, alcanzar una pedagogía de esperanza y también potenciar una mirada contrahegemónica.

**Palabras clave:** lectura – enseñanza – emancipación

\* Ensayo realizado en el marco de los proyectos de investigación (Incentivos 2020-2022) "La escritura en la formación universitaria: la enseñanza de la escritura y el diseño de una currícula específica desde el campo de la comunicación para la inclusión y la formación" y "Comunicación pública y política: definiciones, usos y prácticas en redes sociales y estudio del Estado. Un estado de la cuestión como punto de partida", ejecutados en el Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).



um  
Universidad Nacional de Misiones

**Abstract**

*Informational reading and understanding of the different discourse genres are one of the main tools that teachers and students have to understand and interpret the situation and the stages. Therefore, the researching act and/or the information practice, contains a close and sensitive universe that crosses contexts, reconstructs practices and warns what is happening around us.*

*Therefore, from this scenario, it is important that from the communication field we consolidate the right to secure information and democratic exchange to avoid falling into the plots of misinformation, saturation and media confusion. In this regard, the political dimension of reading makes it possible to forge notions of emancipation, achieve a pedagogy of hope and also, enhance a counter-hegemonic view.*

**Keywords:** reading – teaching – emancipation

**Rossana Viñas**

*\*\* Doctora en Comunicación, Docente investigadora de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP). Vicedirectora del Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) (FPyCS-UNLP).  
E-mail: rovinas06@gmail.com*

**Cristian Eduardo Secul Giusti**

*\*\*\* Doctor en Comunicación, Docente investigador de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP). Becario del Programa de Retención de Doctores (UNLP) del Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) (FPyCS-UNLP).  
E-mail: cristiansecul@gmail.com*

**Marcelo Belinche**

*\*\*\*\* Doctor en Comunicación, Docente investigador de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP). Director del Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) (FPyCS-UNLP).  
E-mail: belinchem@gmail.com*

**Cómo citar este artículo:**

Viñas, Rossana; Secul Giusti, Cristian Eduardo et al (2021) "La enseñanza de la lectura: una herramienta política de emancipación en contexto de desinformación". Revista La Rivada 9 (17), pp 118-130. <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/dossier/327-la-ensenanza-de-la-lectura>



## Introducción

La modificatoria del articulado de la LES en 2015, promulgando el ingreso irrestricto y estableciendo al Estado como garante de ello y de su gratuidad, hacen hoy del sistema universitario argentino un baluarte en términos del acceso igualitario y un símbolo en sí mismo de la institución universidad pública con conciencia de su valor para la ciudadanía argentina. El nivel superior de la educación pública argentina tiene, en su seno, un rol social indiscutible y en estos tiempos de pandemia ha demostrado capacidad de intervención en la realidad, acompañando al Estado en su política sanitaria. Esto es producto de su matriz ideológico-política y, asimismo, de la legislación que la ha fortalecido.

El debate actual está puesto en las prácticas pedagógicas e institucionales para verdaderamente promover no solo que ese acceso sea efectivo, sino también la permanencia, el egreso y la graduación de todos lxs estudiantes; el derecho humano a la educación es de todos. Y al decir de Eduardo Rinesi, en una conferencia en la FCE-DU-UNER (2019): “El nivel de una institución educativa no se mide por el nivel de sus graduados, se mide por la capacidad que tiene esa institución de garantizar los derechos que son para todos”.

En esa capacidad está la enseñanza de la lectura como herramienta política de comprensión y emancipación. De comprensión de contextualidades y de sentidos emancipadores en pos de ciudadanías activas, críticas y participativas –con noción de lo colectivo multicultural– para el fortalecimiento de las democracias, la superación de las desigualdades y las discriminaciones.

Al respecto, de esa comprensión contextual y de la formación de ciudadanías activas, la historia de la educación pública evidencia avances, retrocesos, luchas y logros que tienen a las juventudes como punto central de los relatos: aquellas de la Reforma Universitaria de 1918 (primer mandato de Hipólito Yrigoyen), las de la gratuidad de 1949 (primera presidencia de Juan Domingo Perón), las que alzaron su voz durante la última dictadura cívico militar (1976-1983), las que celebraron la vuelta a la democracia tras la asunción de Raúl Alfonsín (diciembre de 1983), pero también las que ocuparon el espacio público para manifestarse contra la reforma del Estado durante los años neoliberales (1989-2001). Asimismo, las que lo hicieron durante la crisis generada tras la renuncia de Fernando de la Rúa (diciembre de 2001); las que marchaban a las plazas durante los mandatos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015); las que nunca abandonaron la calle contra las políticas neoconservadoras y neoliberales de Cambiemos (presidencia de Mauricio Macri, 2015-2019) y las que hoy están presentes en laboratorios, vacunatorios o analizando desde las ciencias sociales lo que nos sucede en este contexto de emergencia sanitaria (presidencia de Alberto Fernández).

Sobre este punto, el ex ministro de Educación de la Nación, Dr. Alberto E. Sileoni, afirmó que “a través de la Constitución y las leyes, la sociedad ha otorgado a la universidad argentina niveles de autonomía institucional, académica y administrativa sin precedentes” (2010: 26). Esa línea es fortalecida con la participación de docentes y no-docentes, la ciudadanía en general, aunque en especial, miles de jóvenes porque permiten forjar cambios de rumbo, consolidar lecturas, defensas de derechos y ampliación de derechos por su militancia, su cuerpo y sus palabras.



Universidad Nacional de Misiones

Tal como menciona Pineau (2000), la escena de la enseñanza de la lectura que acompañó la constitución de los sistemas políticos de masas en la primera mitad del siglo XX fue una escena *reglada*: con lectura al lado del pupitre, con una postura determinada y el *pase al frente* del maestro o profesora. Es así que los niños y las jóvenes se convertían en sujetos políticos y en sujetos lectores, pero con controles que evitaban posibles *desvíos* de dicho proceso y reorientaban a ese estudiante en lo que se consideraba el camino correcto.

Esa función de las instituciones educativas iría transformándose para no solo ser una función alfabetizadora sino también la del leer para sentir y valorar, reforzando la función política de crear la identidad nacional argentina (Cucuzza y Pineau, 2012: 6), fundamentalmente pensando en la formación de las elites, pero a la que poco a poco, de la mano de decisiones político-gubernamentales, comenzaron a incorporarse las masas. Y eso no solo sucedió en el nivel primario y secundario, sino también en la educación superior, donde la visión crítica de la realidad universitaria y la social en general se empezó a manifestar.

Y es así que el recorrido por la historia de la universidad nos permite comprender cómo ha sido esa manifestación hasta llegar a nuestra actualidad. Como se mencionó, es central recordar la democratización de la educación superior en 1918, la gratuidad a partir de 1949, la búsqueda de *desperonización* en la década del 60, la prohibición, censura y persecución en la década siguiente, la vuelta a la democracia en los 80, el neoliberalismo en los 90 y principios del 2000. Posterior a la crisis del 2001, vale destacar las políticas públicas como la AUH o el Progresar, la ampliación del sistema universitario con la creación de nuevas universidades como producto del cambio en el rol del Estado, con una mayor presencia y regulación, implementando la obligatoriedad desde la sala de 3 a la escuela secundaria y la universidad como derecho con la responsabilidad efectiva por parte del Estado sobre la educación superior (acceso *libre e irrestricto* y garantía de la gratuidad), con la modificación de la LES en 2015.

Desde el inicio de la presidencia de Mauricio Macri en diciembre de 2015, los debates en relación a la universidad pública recrudescieron y, particularmente, desde el entramado de medios hegemónicos y las narrativas del propio gobierno, se construyeron representaciones sobre ella que han llegado a enfrentar a la sociedad.

El gobierno de la Alianza Cambiemos tuvo como excusa alinear la educación argentina a los estándares internacionales. A través de una retórica discursiva que evidenciaba la privatización ideológica y objetivos de lucro, aparecieron fundaciones, empresarios, funcionarios que provenían del sector privado y ONGs (mayormente, vinculadas a las tecnologías). Esta situación se sumó a la privatización desde lo simbólico y desde lo filosófico-político, poniendo en evidencia su ideología y la ejecución de una política neoliberal con desfinanciamiento y desmantelamiento de programas y políticas públicas educativas.

En el marco del giro neoconservador que atraviesa la región en los últimos años, se observan ciertas tendencias que cobran impulso con el gobierno de Cambiemos, como la introducción de la cultura de la Nueva Gestión Pública, NGP (CTERA 2016, 2018), es decir, mecanismos que tienden a reformular los modos de gobernar lo público –por ejemplo, con la presencia de representantes del mundo privado en cargos de gestión– que dan paso a procesos de captura de la decisión pública por parte de las élites económicas (Castellani, 2019). Esto va acompañado por la propagación de discursos e imaginarios centrados en el liderazgo educativo



y el emprendedurismo, que abonan al principio meritocrático como ordenador del campo educativo. (Trotta, 2019: 110)

Y nuevamente ahí, frente al embate a la educación pública, las juventudes y el pueblo salieron a la calle. La historia de la universidad argentina está marcada por la lucha y resistencia de quienes la componen y de la ciudadanía en general. No obstante, el movimiento estudiantil es uno de los pilares fundamentales: en tiempos en los que han intentado avanzar sobre ella –con intentos de arancelamiento real y avance de mercantilización en general–, ha salido a la calle en su defensa.

Desde ese plano, como se ha mencionado, el activo militante de la universidad pública es producto de un fuerte componente de conciencia política y enseñanza, también de reflexión y transmisión de los procesos de Verdad, Memoria y Justicia, y la reafirmación de los derechos humanos y sociales. Las prácticas de lectura y escritura permiten configurar mundos y articular espacios de interpretación y reinterpretación de los contextos a fin de trabajar sobre un territorio de palabras que significan y subrayan un momento especial para las comunidades educativas.

Estas constituyen prácticas sociales que cruzan las actividades que realizamos en nuestra cotidianidad. Si recorremos nuestras propias biografías lectoras podremos evidenciar y problematizar cómo estas prácticas nos acompañan desde nuestra casa, pasando por la escolaridad primaria, la escuela secundaria hasta los estudios superiores.

En tiempos de pandemia, la enseñanza de la lectura ocupó un lugar especial porque nos permitió trabajar atentamente en un escenario de incertidumbre global y manifiestos confusos y de desinformación. La práctica de la lectura permitió conectar con intertextos y analizar un momento crítico para la sociedad y también afrontar un desafío para la universidad pública y la pedagogía en las aulas (virtuales).

La lectura –y de su mano, la escritura– como fuente motora de expresión y difusión de las ideas ha evolucionado y ha ido transformándose. La hegemonía del soporte papel ha cedido lugar y disputa escena con las pantallas. Mucho más, a partir del escenario planteado por la pandemia: “El hipertexto aleja la lectura lineal; se “navega” por textos, imágenes, sonidos y videos y en las aulas, aparece una nueva escena de lectura que plantea nuevos desafíos en la enseñanza” (Viñas, 2015: 114).

Este escenario plantea la necesidad de una pedagogía de la enseñanza de la lectura emancipatoria, la profundización del estudio contextual de los acontecimientos cotidianos y posibilita una postura crítica frente a los textos que lleguen a las manos de nuestros estudiantes.

## Una lectura de emancipación

En la investigación sobre lectura y escritura se acuña el término de alfabetización académica, delineado por la especialista argentina Paula Carlino (2005), que implica que los procesos de lecto-escritura se dan a lo largo de todo el proceso de escolaridad y que a cada uno le corresponde una alfabetización determinada. Es decir que siempre podemos aprender (y enseñar) a leer y a escribir y, de esta manera, progresar como individuos, social y culturalmente.

Leer y escribir conforman una parte importante del tránsito en la cultura académica; son herramientas fundamentales para acceder, comprender, resignificar y apropiarse del conocimiento. Una diversidad de géneros textuales llega a las manos de los



Universidad Nacional de Morón

estudiantes: libros, capítulos de libros, artículos, ponencias de congresos, apuntes de cátedra, guías de lecturas, parciales, trabajos prácticos, informes, trabajos de investigación, ensayos, relatos de experiencias, proyectos, entre otros. Queda claro, entonces, que dominar estas prácticas discursivas es un requisito ineludible para que lxs estudiantes puedan desempeñarse en los estudios superiores.

En una carrera como la de la comunicación, particularmente, la lectura es pensada como una producción social de sentido que permite la comprensión de la realidad y evidencia la materia prima con la que trabajamos lxs profesionales del campo comunicacional.

Cuando la mirada se orienta a cómo se enseña la lectura y la escritura, resulta interesante conocer y comprender los debates al interior de las disciplinas y proponer estrategias y prácticas diferenciadoras que den lugar a la lectura crítica. De esta manera, es posible considerar a la lectura y a la escritura como herramientas o, en palabras de Anna Camps, como “la necesidad de enseñar unos procesos adecuados para que la escritura pueda llegar a ser un instrumento de conocimiento” (1990: 23).

En el caso de la comunicación, y en el caso de estudio específico de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, desde el Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) con sus cátedras vinculadas: Taller de Lectura y Escritura<sup>1</sup> y Seminario de Lecturas y Escritura Argentina<sup>2</sup>, Estudios sobre Política y Sociedad I y II<sup>3</sup>, planificamos la enseñanza considerando a quiénes tenemos en el aula; conocer sus trayectorias escolares, reconocer sus biografías y sus biografías lectoras, destacar la importancia de la contextualización y potenciar el estudio político en una idea de clase como conversación –en la que dialogan docentes, estudiantes, autorxs, narrativas, debates para dar lugar a aprendizajes emancipadores. Teniendo en cuenta, además, que trabajamos con estudiantes que están en el umbral de sus estudios superiores:

El umbral, entonces, es un límite, pero también un espacio que permite una entrada. En este caso, se trata de la entrada a la universidad que supone el pasaje de un nivel educativo a otro, pero también un pasaje del mundo de la adolescencia al mundo de la adultez, de la independencia, de la responsabilidad. Así, es posible reconocer en la experiencia de ingresar a la vida universitaria, la metáfora del cruce de un umbral. (Reviglio, 2013: 2)

En ese umbral, pero también en el tránsito y hasta el egreso, la emancipación, en un proceso de enseñanza dialógico, implica una transmisión que no es meramente reproductiva de lo sabido o conocido, sino que esa transmisión es interrumpida (Diker, 2004). En el diálogo y en la interrupción, las preguntas y las re-preguntas llevan a propias re-significaciones y apropiaciones por parte dxl estudiante.

Por tanto, los géneros discursivos particulares que implican el acceso al universo discursivo de la universidad –la escritura– y la lectura pueden y deben ser enseñadas en la universidad: “El diseño de los proyectos pedagógicos permite construir ideales, determinar sentidos de acción educativa (...) para responder a necesidades de la sociedad al formar el tipo de ciudadano requerido por ella” (Cifuentes, 2014: 15). Y jus-

1 Materia de la Licenciatura en Comunicación Social y la Tecnicatura Universitaria Superior en Comunicación Pública y Política. FPYCS-UNLP.

2 Materia de la Tecnicatura Universitaria Superior en Comunicación Pública y Política. FPYCS-UNLP.

3 Materias de la Tecnicatura Universitaria Superior en Comunicación Pública y Política. FPYCS-UNLP.



tamente, los diseños curriculares deben incluir a la lectura y a la escritura, pensando en dos sentidos: el tránsito por la institución y el campo profesional del futurx graduadx. En palabras de Philippe Meirieu, la educación “ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como ‘sujeto del mundo’” (1998: 70).

## Pandemia y desinformación

A través de distintos medios (cine, radio, televisión e Internet, tras la proliferación de redes sociales), la información se configura como una necesidad humana que interpela a la ciudadanía y forja narrativas y vínculos en las generaciones. La lectura informativa y la comprensión del mundo de las noticias es una de las herramientas fundamentales que tenemos docentes y estudiantes para conocer e interpretar la coyuntura. Así, el acto de informarse encierra un universo cercano y sensible que atraviesa contextos, reconstruye prácticas y advierte lo que sucede a nuestro alrededor.

La articulación no solo se sostiene con la intención de leer, también se fomenta en la rutina de estudiantes y profesionales de la educación. Los avances tecnológicos de los últimos años han transformado los hábitos lectores y de investigación a la hora de trabajar en clase. Las nuevas tecnologías han trastocado el escenario de búsqueda, lectura y escritura y lo han enlazado con teléfonos celulares, algoritmos y grandes datos circulando (Secul Giusti, 2020: 80).

Desde ese plano, es importante efectuar un análisis exhaustivo de aquello que se lee y, en lo que concierne a los ámbitos educativos, colocar en crisis la información a fin de concretar alertas que eviten ingresar en zonas adversas y alcancen “una construcción colectiva que puede determinar diálogos e interacciones generadores de experiencias diversas” (Secul, Giusti y Viñas, 2015: 30).

La irrupción de las tecnologías de la información en la escena comunicacional ha impactado en las formas de interacción de lxs estudiantes. Los procesos de lectura y escritura, si bien tienen un fuerte arraigo en el soporte papel y contienen tradiciones que se continúan trabajando, comenzaron a materializarse en tramas virtuales, de singularidades propias y subjetividades relacionadas con usos y apropiaciones, muy particulares de lxs jóvenes. En esa línea, el discurso de la información se impone y se cuela en los relatos. A partir de su fuerza y disseminación, decide, establece, impugna y cristaliza sentidos sobre nuestras prácticas, saberes e intereses cotidianos. En tiempos de pandemia, las lógicas de desinformación también se presentan como opción y en la red de los acontecimientos, generan confusiones y numerosas zancadillas en nuestras lecturas y en la enseñanza comunicacional de la lectura.

En esta actualidad de plataformas, redes e inmediatez vinculada a los planos sanitarios, la apelación a la emoción, la fragmentación afectiva y las creencias personales inciden en la formación de opiniones y consideraciones sobre el entorno. Este desplazamiento se nutre de noticias falsas, distorsiones sobre-dimensiones e interpretaciones que ingresan a una zona de confusión y se apartan de los hechos concretos o efectivamente sucedidos.

Sobre este punto, la efectividad de la desinformación se conecta en nuestros recorridos didácticos y, asimismo, provoca un cimbronazo que nos obliga a elaborar discusiones sobre el presente pandémico de multi-información y el futuro post-pandémico que se avecina. Para ejemplificar, encontramos: 1) dispersiones y alteraciones



de datos (demográficos, fechas de nacimiento o de fallecimiento de figuras públicas, biografías alteradas de representantes políticxs, autorxs de literatura o científicxs); 2) puntos críticos en relación a la situación sanitaria de nuestro país y también de otros lugares del mundo (efectividad de vacunas, informes hospitalarios, sucesos falsos vinculados a la emergencia, declaraciones erróneas de funcionarixs de gobierno y/o materiales audiovisuales con contenido descontextualizado); y 3) relatos desordenados e inconexos referidos a pautas económicas, orientaciones financieras, noticias alimenticias, escenarios sociales y desempeños políticos.

## Desafíos y relecturas

La tarea de la alfabetización académica, de enseñanza de lectura y de contextualización ante la desinformación construye un horizonte de emancipación. Esa búsqueda resulta necesaria para arraigar la representación social de docentes que formamos parte de las aulas universitarias. Por tanto, el debate sobre las estrategias pedagógicas permite mejorar el desempeño de estudiantes, alertar los desempeños docentes y profundizar los saberes en conjunto.

La temática de la lectura y sus estudios sobre las prácticas letradas y las prácticas vernáculas en las juventudes (más aún, en tiempos multimediales) compone instancias diversas, atravesadas por afecciones, estímulos y emocionalidades. El proceso de lectura y relectura de las condiciones de producción y también de reconocimiento de materiales incluye una dinámica diversa, abierta, compleja y también apasionante.

En estas tramas de digitalidad, virtualidad, desinformación y emergencia pandémica, “aprender a leer y enseñar a leer constituyen auténticos desafíos para una comunidad que aspira a ser más letrada y, con ellos, más democrática” (Cassany, 2009: 23). Por ello, la apropiación e integración de un ejercicio lector permite la decodificación de signos y potencia la profundización de labores críticas.

Leer, escribir, abordar y repensar contextos implica, entonces, un proceso de construcción de sentidos que no se agota en ningún momento y está convocado por múltiples desafíos. En esa sintonía, docentes y estudiantes configuramos una búsqueda emancipadora en tanto tratamos de comprender el contexto social mediante la asociación de la experiencia educativa con la cotidianidad de quienes asisten a las aulas presenciales y/o virtuales.

La emancipación, en esa situación dialógica y enriquecedora, es una conquista política y una lucha a favor de la comprensión comunicacional, el desmonte de discursos y el correspondiente desmantelamiento de narrativas dominantes (compuestas por falsedades, engaños y enunciaciones de confusión). A partir de esas iniciativas, debemos propiciar un nuevo abordaje de lectura y relectura de los contextos y los presentes continuos. Precisamos configurar una reflexión que interprete las demandas de las juventudes, que contraríen el andamiaje de la desinformación y forjen un entendimiento en comunidad (en este caso, educativa, universitaria, inclusiva). Con una

lectura que se escribe. Una lectura que se comente (...) Una lectura, no una reproducción pública de lo escrito. (...) Y esa lectura puede acontecer tanto en la clase como fuera de ella. Y de esa lectura pueden ser lectores tanto alumnos como docentes, cuando levantan la vista,



se miran y comentan lo que piensan, cuando comparten el texto que están construyendo al leer. (Rosales y Novo, 2014:10)

Es necesario construir una lectura con objetivos y con preguntas que inferan. Una lectura que ayude a la organización textual, la construcción de metodologías de aprehensión y la argumentación en situación de actos del habla. En ese tránsito, no solo hablamos de la lectura, sino también de la enunciación, en tanto instancia política, educativa y emancipatoria.

## La dimensión política de la lectura

La práctica de la lectura se encuentra inmersa en una producción social de sentido y de comprensión de la realidad que está, especialmente, atravesada por diálogos políticos y disputas ideológicas. En este sentido, el acto de leer implica reconocer las contextualizaciones e identificar el discurso social del momento: su vínculo con la discursividad política se relaciona con el marco de producción y las condiciones institucionales, ideológicas culturales e histórico-coyunturales en las que habita la enseñanza y la práctica de esta.

La lectura es también una instancia de articulación, identidad y relación. A partir de su incidencia en el campo de lo social, las prácticas lectoras posicionan sentidos provisorios y definen caracteres epocales, emocionales y también emancipatorios. De esta manera, el proceso de enseñanza implica el aprendizaje político de la palabra, su correspondiente poder y sus usos en un ámbito educativo. Como señala Luiz Percival Leme Britto:

La no consideración, ingenua o deliberada, de la dimensión política del contenido de la información y del proceso por el cual es constituida y puesta en circulación, impide la percepción crítica del carácter social y político del conocimiento, asignándole una objetividad y neutralidad que, en la práctica, significa entenderlo como algo que está fuera de la propia historia. (2005: 133)

La mirada analítica y también contracultural de la lectura propone recuperar el lugar social de la emancipación y la disputa política, y destacar así su compromiso en la construcción de identidades y su contribución al fortalecimiento de la convivencia democrática. La lectura y la enseñanza de discursos políticos específicos, por ejemplo, vehiculizan expectativas de la sociedad, con sus nerviosismos, sus contrariedades y sus compromisos de época. También nos habla de estrategias, diagramas de persuasión y motivaciones singulares del escenario social en cuestión.

El estudio desde la lecto-escritura de la palabra como herramienta política expone distintos rasgos temáticos, estilísticos y, sobre todo, retóricos que admiten visiones y paradigmas en los relatos (Belinche, 2015). Los materiales abordados en las materias mencionadas (obras literarias, letras de canciones, manifestaciones políticas, artículos periodísticos y/o científicos, ensayos) contienen una trama interna que permite establecer formaciones discursivas constituidas por un número circunscrito de enunciados. Por ello mismo, en el actual escenario pandémico, la lectura resulta fundamental para comprender el género discursivo en el que se enmarca enunciativamente y atravesar sus pulsiones intrínsecas, en tanto propósito emancipador y crítico.



En estos términos, la lectura analítica de los textos contribuye a un discurso pedagógico y a la profundización del estudio de perspectivas del mundo. Por tanto, para articular las iniciativas mencionadas, llevadas adelante en el marco de espacios curriculares, y de unificar los recorridos de investigación y docencia, el Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) trabaja actualmente dos proyectos que tienen como clave a la lectura y que posan su mirada en la lecto-escritura y la comunicación política: “La escritura en la formación universitaria: la enseñanza de la escritura y el diseño de una currícula específica desde el campo de la comunicación para la inclusión y la formación” y “Comunicación pública y política: definiciones, usos y prácticas en redes sociales y estudio del Estado. Un estado de la cuestión como punto de partida”.

## Últimas consideraciones

En tiempos de desinformación y sobreinformación, podemos arriesgar que, en muchos casos, estamos sumergidos en la sobreabundancia de datos y perspectivas. Asimismo, la falta de herramientas de análisis frente a esa supra-información (que en ocasiones, claramente es intencionada con intereses políticos determinados) potencia las fragilidades y las vulnerabilidades de percepción y entendimiento.

En este sentido, resulta vital nuestro rol como docentes de las ciencias sociales, y específicamente de la comunicación y la ciencia política, y mucho más en la universidad pública. La enseñanza de una lectura crítica de la realidad pandémica (posiblemente, post-pandémica en futuros meses) precisa revertir la narrativa construida por los medios de comunicación y desmontar mecánicas confusas y de desinformación que protagonizan los escenarios actuales. La recepción de discursos en clave política se torna central para forjar un enfoque más exhaustivo y comprometido, y también constituye una retaguardia para afrontar los contextos de confusión y ausencia de certezas:

Caminamos un momento desdibujado. Una larguísima era de incertidumbres. Y en este tiempo, [desde la comunicación] desde la comunicación política, nos parece que nos toca asumir un nuevo reto. Ser guardianes de la esperanza. Para guardar el ánimo en estos tiempos hay que resistir. (Marroquín Parducci, 2018: 25)

Y esa resistencia, una palabra que en la universidad pública hace mella, hoy está representada en la lectura suspicaz, atenta, orientada a poner en tensión las normatividades y los moldes del *status quo*. En ese proceso de alfabetización, la revisión de materiales textuales, contextuales, epocales permite constituir una dimensión política de comprensión y de emancipación, otorgando herramientas que posibiliten, en el umbral de los estudios superiores, adquirir destrezas para la comprensión y producción textual tanto para la vida académica, como para la vida y el desarrollo profesional.

El "Manifiesto Liminar" que nos dejó como legado la Reforma Universitaria de 1918 nos menciona que “toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden”. “Una larga obra de amor a los que aprenden que posibilita –parafraseando al Che–, que el pueblo como sujeto colectivo de derechos –entre ellos, el de la educación en su integralidad–, acceda a la universidad” (Viñas, 2019: 3). Y



a un conocimiento y a herramientas situadas que le posibiliten su formación no solo como profesionales sino como sujetos políticos.

En términos de Paulo Freire (2002), la comunicación establecida mediante la lectura y la dimensión política permite encontrar una pedagogía de la esperanza y también una noción contrahegemónica, desde la línea gramsciana (Freire, 1984). Por ello, a partir de este desafío de pensamiento, resulta importante consolidar el derecho a la información segura (sin alteraciones), el acceso igualitario al conocimiento compartido y la consagración del intercambio democrático en un marco de contrato social de responsabilidad ciudadana, a fin de debatir y pensar en conjunto desde el ámbito educativo y desde la comunidad en general.

## Referencias bibliográficas

BELINCHE, Marcelo (2014) “Leer y escribir, prácticas sociales continuas”. En *Anuario de Investigaciones* [En línea]. Puesto en línea en noviembre 2014, consultado el 6 de septiembre de 2021. URL: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/51446>

----- (2015) “El espíritu de *Letras*”. En Revista *Letras* [En línea]. Puesto en línea en septiembre de 2018, consultado el 6 de septiembre de 2021. Pp. 1-2. URL: <https://perio.unlp.edu.ar/letras/arts/art1/mobile/index.html#p=1>

CAMPS, Anna (1990) “Modelos del proceso de redacción”. En *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, N° 49. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341>

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

CASSANY, Daniel (2009) “Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo”. En *Conferencia en Congreso Leer.es*. URL: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21294?locale-attribute=es>

CIFUENTES, Rosa María (2014) *Formulación de proyectos pedagógicos para mejorar la enseñanza universitaria*. Buenos Aires, Noveduc.

DIKER, Gabriela (2004) “Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?”. En FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Novedades educativas.

FCEDU-UNER (2019) “Rinesi: ‘El nivel de una institución educativa no se mide por el nivel de sus graduados, se mide por la capacidad que tiene esa institución de garantizar los derechos que son para todos’”. En *Boletín Institucional de la UNLP* [En línea] URL <https://www.fcdu.uner.edu.ar/?p=6483>



FREIRE, Paulo (1984) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid-Buenos Aires-D.F., Siglo XXI Editores.

----- (2002) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.

LEME BRITTO, Luiz Percival (2005) “Lectura y política”. En *Sociología: Revista De La Facultad De Sociología De Unaula*, (28). [En línea], Puesto en línea el 16 de septiembre de 2005, consultado el 6 de septiembre de 2021. Pp. 131-139. URL: <https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/sociologiaUNAULA/article/view/950>

MARROQUIN PARDUCCI, Amparo (2018) “Pensar la comunicación, pensar las resistencias”. En SAINTOUT, Florencia (2018) *Comunicación para la resistencia. Conceptos, tensiones y estrategias en el campo político de los medios*. Pp. 21-25. URL: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20181221054453/Comunicacion-para-la-resistencia.pdf>

MERIEU, Philippe (1998) *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes S. A. de Ediciones.

REVIGLIO, María Cecilia (2013) “El umbral semiótico como clave de análisis del ingreso a la universidad”. En *Centro de Investigaciones en Mediatizaciones* [En línea]. URL: <https://cim.unr.edu.ar/publicaciones/2/articulos/106/el-umbral-semiotico-como-clave-de-analisis-del-ingreso-a-la-universidad>

ROSALES, Pablo y NOVO, María del Carmen (comps.) (2014) *Lectura y escritura en las carreras de ciencias humanas y sociales*. Buenos Aires, Noveduc.

SECUL GIUSTI, Cristian (2020) “El curso de ingreso y la información en Internet. Las navegaciones de las/os estudiantes de comunicación política en la Universidad Nacional de La Plata”. En *El Cardo*, (16), 78-89. [En línea]. Puesto en línea el 21 de diciembre de 2020, consultado el 6 de septiembre de 2021. Pp. 78-89. URL: <https://www.pcient.uner.edu.ar/index.php/elcardo/article/view/974>

SECUL GIUSTI, Cristian y VIÑAS, Mariela (2015) “Fomento de la lectura a través de las redes sociales”. En *Revista Letras*. [En línea]. Puesto en línea en septiembre de 2015, consultado el 6 de septiembre de 2021. Pp. 29-36. URL: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48234>

SILEONI, Alberto (2010) “Un presente universitario”. En *Revista de la Universidad*; nro. 35. [En línea]. Puesto en línea en octubre de 2010, consultado el 6 de septiembre de 2021. Pp. 25-33. URL: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68443>

TROTTA, Lucía (2019) “El caso de Argentina”. En SAFORCADA, F. (Dir.); ATAIRO, Daniela; TROTTA, Lucía y RODRÍGUEZ GOLISANO, Aldana. *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina Los casos de*



*Argentina, Chile, Perú y República Dominicana*. Buenos Aires, Instituto de Estudios y Capacitación - CONADU.

VIÑAS, Rossana (2015) *Ser joven, leer y escribir en la universidad*. [Tesis Doctoral]. URL: <https://bit.ly/2U6OQja>

----- (2019) *La educación superior: un derecho ciudadano y una obligación del Estado, por una universidad inclusiva y popular*. [Trabajo Final Posdoctoral]. URL: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/118477>



Universidad Nacional de Morón



# ARTÍCULOS

Sembrar equidad en *instagram*. TIC, mujeres rurales y pandemia (Argentina, 2020)  
Por *Alejandra de Arce y Marina Poggi*

Autoeficacia docente de profesores de licenciatura en una Unidad Multidisciplinaria de Educación Superior  
Por *Víctor Adrián Yam Tuz, Pedro Alamilla Morejón y María Guadalupe May Ayuso*

Del derecho como disciplina social al diseño de investigaciones jurídicas  
Por *Lila García*

El Ingenio como ensamblaje. Una primera aproximación al estudio de un contexto azucarero desde la propuesta de Manuel DeLanda  
Por *Fernando Andrés Villar y Javier Díaz*

*Carola Hawaii*

# Sembrar equidad en Instagram. TIC, mujeres rurales y pandemia (Argentina, 2020)\*

Sowing equity on Instagram.  
ICT, rural women and pandemic  
(Argentina, 2020)

Por Alejandra de Arce\*\* y Marina Poggi\*\*\*

Ingresado: 27/04/21 // Evaluado: 08/09/21 // Aprobado: 28/10/20

## Resumen

Durante 2020, las disposiciones adoptadas para contrarrestar la pandemia alteraron las rutinas diarias. En este contexto, el uso de las herramientas virtuales se convirtió en parte esencial de la vida tanto para la sociabilidad como para generar y/o reforzar redes afectivas, laborales y reivindicativas. Los espacios rurales en Argentina no fueron ajenos a ese complejo proceso y sus mujeres adquirieron notorio protagonismo.

En este artículo evaluamos la presencia y construcción de colectivos de mujeres rurales (Mujeres Rurales Argentinas, Red de Mujeres Rurales) en las redes sociales. Partimos de la noción de apropiación de las TIC y su relevancia para el despliegue de actividades y para la sociabilidad virtual, como una herramienta que permite incorporar experiencias, formas de trabajar y vivir en el amplio y desigual medio rural argentino. A partir del análisis de estas experiencias en Instagram estudiamos -desde una perspectiva de género- las diversidades al interior de las mujeres rurales argentinas, tales como el espacio geográfico que habitan y las formas de asociación e identificación que proponen.

**Palabras clave:** TIC – ruralidades – género – colectivos de mujeres

\*Una versión preliminar de este artículo ha sido discutida en la RWSA Triennial Conference: "Kitchen Table Talk to Global Forum" desarrollado en la Universidad de Guelph, Ontario, Canadá, mayo de 2021.



um  
Universidad Nacional de Misiones

**Abstract:**

*During 2020, the pandemic altered our daily routines. In this context, the use of virtual tools became an essential part of everyday life both for sociability and to generate and / or strengthen affective, work and claim networks. In Argentina, rural spaces were not immune to this complex process in which their women acquired a notorious role.*

*In this article we evaluate the presence and construction of two rural women's groups (Mujeres Rurales Argentinas, Red de Mujeres Rurales) in social networks. We argue that the notion of appropriation of ICT is relevant for understanding the development of their activities and their virtual sociability. Also, we consider it as a tool that allows them to incorporate experiences, ways of working and living in the unequal Argentine rural territories. We focus on Instagram to study -from a gender perspective- the diversities within Argentine rural women, attending the places where they inhabit and the forms of association and identification that they propose.*

**Keywords:** ICT – ruralities – gender – women's collectives

**Alejandra de Arce**

*\*\* Doctora en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Buenos Aires, Argentina. Licenciada en Ciencias Sociales por la misma casa de altos estudios. Docente de la UNQ e investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en el Centro de Estudios de la Argentina Rural (CEAR-UNQ).*

*E-mail: aledearce@gmail.com / adearce@unq.edu.ar*

**Mariana Poggi**

*\*\*\* Post-doctora en Comunicación, Medios y Cultura (UNLP). Doctora en Ciencias Sociales y Humanas (UNQ). Magister en Ciencias Sociales (orientación en Comunicación) (UNQ). Especialista en Ciencias Sociales (orientación en Comunicación). Licenciada en Comunicación Social (UNQ). Docente de la UNQ. Investigadora de CONICET con lugar de trabajo en el CEAR-UNQ.*

*E-mail: marina.poggi@unq.edu.ar / marinapoggicarter@gmail.com*

**Cómo citar este artículo:**

de Arce, Alejandra y Poggi, Marina (2021) "Sembrar equidad en Instagram. TIC, mujeres rurales y pandemia (Argentina, 2020)". Revista La Rivada 9 (17), pp132-152 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/articulos/328-sembrar-equidad>



## Introducción

Desde su constitución, Argentina se ha especializado en la producción y exportación de bienes primarios de origen agrario, por lo cual el afincamiento de la población en espacios rurales y el incremento de la productividad se constituyó en objetivo fundamental de las políticas públicas. Las asimetrías de la estructura agraria han sido recuperadas por la historiografía y dan cuenta de la diversidad de realidades productivas, sus derroteros y transformaciones del modelo de desarrollo (Barsky y Gelman, 2009; Girbal-Blacha, 1999, entre otros).

Durante el siglo XX, la división de los espacios sociales y la distribución del trabajo y poder en las explotaciones agropecuarias situó a las mujeres tranqueras adentro. Se las pensó -desde distintas instituciones públicas y privadas- como responsables de las tareas del hogar y apoyo incansable para sus cónyuges, los proveedores legítimos de las familias. Asimismo, se las encargó del sostén y elevación de la cultura rural, del arraigo y desarrollo de sus comunidades. Estas responsabilidades se entramaron con las desigualdades de género y las desigualdades económicas, en cada tiempo y espacio productivo (de Arce 2016, Gutiérrez, 2007).

Hasta hace poco tiempo y pese a la importancia creciente de las mujeres rurales en los ámbitos productivo, reproductivo y profesional y a su participación cada vez más visible en el espacio público, las políticas y programas oficiales para ellas estaban ancladas en una representación femenina correspondiente a una vieja ruralidad (Albaladejo, 2006). Desde esa perspectiva -difícil de erradicar- se las ha situado en las tareas domésticas y de cuidado, al tiempo que se las consideró mediadoras de políticas asistenciales y receptoras de subsidios para las familias, sin preguntarse por sus propias necesidades o aspiraciones. Su vigencia supuso una asignación restringida de recursos, pensados para proyectos productivos marginales o subsidiarios, que no reconocían plenamente su relevante papel en la economía familiar ni en las transformaciones que ocurrían en el medio rural. Sin embargo, observamos que hoy en día las mujeres rurales han conquistado otros espacios de participación que las coloca en un rol activo y emprendedor que permite -en algunos casos- procesos de empoderamiento. Su participación en los espacios corporativos (representación del sector), en proyectos de economía social y solidaria (cooperativas, ferias, etc.) y movimientos sociales es creciente.

Creemos que una de las grandes transformaciones en sus niveles de participación en espacios de acción y decisión está relacionada con el uso de las redes sociales. A través de ellas se han apropiado de nuevos conocimientos y ensayado las diferentes aplicaciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), aunque este proceso no puede pensarse como igualitario para todo el país. En este contexto -especialmente desde el inicio de la pandemia por Covid 19-, la virtualidad aparece como una herramienta de sociabilidad y de acción conjunta. En la interacción en las redes estas mujeres rurales ganan visibilidad (como sujetos individuales y/o colectivos) y también lo hacen sus experiencias diversas (García Martínez, 2008).

Como señala el Observatorio de Igualdad de Género de la CEPAL: “el enfoque de género ha priorizado a las mujeres como usuarias de tecnología en la mayoría de los países” (Camacho, 2013: 19). En esta misma línea, la Comisión Interamericana de Mujeres de la OEA destaca que el 50% del trabajo formal de producción de alimentos es realizado por mujeres, quienes también son responsables de la producción en



Universidad Nacional de Mar del Plata

pequeña escala, la “preservación de la biodiversidad, la recuperación de prácticas agroecológicas y, por tanto, en la garantía de la soberanía y la seguridad alimentaria y nutricional” (CIM-OEA, 2020). Por su parte, FAO Argentina se suma en 2020 por quinto año consecutivo a la campaña *Mujeres rurales, mujeres con derechos* mediante la cual busca visibilizarlas como guardianas e impulsoras del desarrollo sostenible, en línea con la Agenda 2030 (FAO, 2020). Sus resultados se exponen en la web (sitios oficiales, Youtube) y en las redes sociales (*Instagram, Facebook*) y acercan sus experiencias, conocimientos, saberes y también sus carencias a un extenso conjunto de usuarios.

En Argentina, los datos del Censo Nacional Agropecuario (CNA) de 2018 indican que, en el 91% de las explotaciones agropecuarias (EAP) censadas, la gestión cotidiana fue llevada adelante en forma directa por el productor o miembros de la sociedad. A nivel país solo el 21% de las responsables de las EAPS son mujeres. Más del 50% de ellas declaró residir y -casi en su totalidad- también trabajar en la explotación. Entre las no residentes (45%), solo el 53% asume tareas en el campo<sup>1</sup>. Respecto de la utilización de tecnologías, el 34% de las EAP usa computadora y 35% tiene acceso a internet<sup>2</sup>.

Desde estas perspectivas y teniendo en cuenta la agenda nacional, nuestro análisis se centrará en observar las variables que el género puede introducir en la dinámica de uso de las TIC por parte de las mujeres del campo. Nuestro estudio se realiza entre junio y septiembre de 2020, cuando el país se encontraba regido por las medidas de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO, decretado en marzo 2020) para prevenir el aumento de contagios del virus SARS- CoV-2 (que provoca COVID-19). Estas disposiciones impactaron con intensidad en las actividades económicas y en las estrategias de subsistencia de los sectores más desfavorecidos. En este sentido, los aumentos de precio se registraron especialmente en los alimentos, con correlato inmediato en la calidad de vida. La alteración de la organización familiar para la cotidianeidad significó sobrecarga de trabajo (doméstico, de cuidados y acompañamiento educativo) para las mujeres, circunstancia que se agravó en áreas rurales (Bidaseca et al, 2020). En este contexto de alteración de las rutinas diarias, el uso de las herramientas virtuales se convirtió en parte esencial de la vida tanto para la sociabilidad como para generar y/o reforzar redes afectivas, laborales y reivindicativas.

Si bien el uso de las redes sociales virtuales es amplio, dado que cada red posee dinámicas propias, tomaremos *Instagram* como caso para estudiar las diversidades al interior de las mujeres rurales argentinas, tales como el espacio geográfico que habitan, y las formas de asociación e identificación que proponen. Nos centraremos en la presencia y construcción de colectivos de dichas mujeres en las redes sociales, partiendo de la noción de apropiación de las TIC y su relevancia para el despliegue de actividades y para la sociabilidad virtual, como una herramienta que permite incorporar experiencias, formas de trabajar y vivir en el amplio y desigual medio rural argentino. Asumimos que allí el recurso de las redes sociales visibiliza a las mujeres y posibilita la construcción de colectivos, especialmente desde el inicio de la pandemia.

1 CNA 2018. Resultados preliminares. Disponible en: [https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/economia/cna2018\\_resultados\\_preliminares.pdf](https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/economia/cna2018_resultados_preliminares.pdf)

2 Aun así, la difusión del Censo se planteó a través de un micrositio web donde se incluyeron folletería digital y un ciclo audiovisual con experiencias de productores y productoras agropecuarios y forestales. La disparidad del acceso a internet y la utilización de computadoras es muy marcada entre las distintas regiones del país (CNA 2018, p.93).



## Desigualdades persistentes: género, conectividad y acceso a las TIC

El género es un sistema de prácticas, símbolos, representaciones, normas, valores e identidades que las sociedades construyen en torno a la diferencia biológica entre hombres y mujeres (Scott, 2011; Lamas, 2003; Ramos Escandón, 1997; De Barbieri, 1993, entre otras). Organiza las relaciones entre lo femenino y lo masculino y lo hace -por lo general- de manera jerárquica y desigual. Su finalidad es asegurar la reproducción social y la reproducción de la especie, objetivo que implica la subordinación de las mujeres (Meillasoux, (2009 [1975])). Como construcción social, el género constituye tanto una realidad objetiva como subjetiva, es un orden social que se impone a los individuos. A su vez, las personas recrean esos significados que les proporcionan el lenguaje, la historia y la cultura a través de sus experiencias, su reflexividad, sus intercambios intersubjetivos y su participación institucional y social (Valle Rodríguez y Bueno Sánchez, 2006: 9).

El enfoque a través del concepto de género propone indagar acerca de los procesos de legitimación que indican a mujeres y varones tanto por qué deben realizar ciertas acciones -es decir, cumplir ciertos roles, ocupar determinados espacios y no otros- como también comprender los argumentos que, fundados en universos simbólicos, les señalan por qué las cosas *son* de esta manera en un tiempo y espacio determinados (Scott, 2011).

La importancia de adoptar este enfoque para observar e intervenir en los espacios rurales fue expresada por la FAO en 2012, cuando anuncia oficialmente una nueva política institucional de Igualdad de Género. Si bien el organismo había impulsado estudios y relevamiento de datos que visibilizaran la situación de las mujeres rurales desde la década de 1990, el nuevo marco propone estándares de transversalización de género en sus programas. Esta decisión tiene como objetivos reducir la brecha entre mujeres y varones del medio rural, en relación con: i) recursos productivos y servicios, ii) toma de decisiones, responsabilidades institucionales y rendición de cuentas (voz) y iii) aprovechamiento de oportunidades económicas para mejorar su bienestar personal y el de sus hogares (agencia) (FAO, 2013: 5).

En consonancia, en los análisis institucionales de la realidad agraria de las últimas décadas se ha promovido la inclusión de la perspectiva de género. Los resultados de distintos programas dependientes de agencias nacionales y provinciales responsables del sector revelan las diversas situaciones que atraviesan las mujeres rurales en las distintas regiones del país (Biaggi, Canevari y Tasso, 2007; Díaz et.al 2010; Cowan Ros, 2011; UCAR, 2014). Un estudio de la ex- Unidad para el Cambio Rural (hoy DIPROSE) centra su atención en las jóvenes rurales y las desigualdades que atraviesan sus vidas cotidianas. Se destaca en sus páginas tanto la diversidad de experiencias a lo largo del país como las múltiples brechas de género que enfrentan: territoriales, generacionales, económicas, de bienestar, de participación, de conectividad y acceso a las TIC (Alegre et al, 2015). En este último sentido, los datos que presenta evidencian la importancia de las TIC y la conectividad en el medio rural para una efectiva democratización del acceso al conocimiento, el acortamiento de distancias y reducción del aislamiento (Alegre, 2015: 200).

Si bien es cierto que el acceso a las innovaciones tecnológicas es masivo, también es evidente que se trata de un acceso dispar. Ello acentúa las diferencias de oportu-



Universidad Nacional de Mar del Plata

nidades y no solo genera nuevas brechas entre colectivos sociales, sino que mantiene las anteriores. El concepto de brecha digital va más allá del acceso económico al propio dispositivo tecnológico, sino que contempla otros factores de exclusión tales como las habilidades para su uso, apropiación, intereses personales, disponibilidad de tiempo. También es necesario considerar que el uso de TIC requiere aprender un lenguaje específico que, además, varía al ritmo apresurado de las actualizaciones en materia de nuevas tecnologías. Nos proponemos, entonces, observar las relaciones entre el género y las dinámicas de uso de las TIC, en relación con las nuevas sociabilidades en los espacios rurales. Asumimos que allí el recurso de las redes sociales visibiliza a las mujeres y posibilita la construcción de colectivos, especialmente desde el inicio de la pandemia.

De acuerdo a CEPAL:

más incipientes, pero muy necesarias, son las políticas públicas orientadas a generar las condiciones apropiadas para que las mujeres desarrollen y ejerzan sus capacidades de liderazgo en la construcción de la sociedad de la información, así como sus capacidades como innovadoras y creadoras en el campo de la ciencia y la tecnología (Camacho, 2013: 19).

La integración de la perspectiva de género en las agendas y políticas digitales requiere que las mujeres participen en la construcción de la sociedad de la información, su presencia activa en la generación y redistribución, y el espacio y las condiciones apropiadas para ejercer el liderazgo a partir de relaciones de género en equidad de condiciones (Camacho 2013). Esto demuestra la necesidad de problematizar el vínculo entre género y TIC. Para ello se apunta a analizar peculiaridades, modos de vida en espacios y temáticas poco estudiadas, en donde las mujeres poseen roles activos tanto en los espacios de trabajo como en los de sociabilidad, haciendo especial foco en los espacios rurales, en los que la disponibilidad y el acceso generan prácticas diversas.

La GSMA (Asociación Global de Sistema Móvil) indica que “la tecnología móvil sigue cerrando la brecha de conectividad, con 1.100 millones de personas más beneficiándose de la conectividad a Internet móvil desde 2015. Pero es necesario trabajar más, especialmente en las zonas rurales y remotas”<sup>3</sup>. Si tomamos como referencia los objetivos del Índice de Desarrollo de las TIC (IDI)<sup>4</sup> -que tiene como una de sus prioridades identificar la brecha digital global, es decir, las diferencias entre países en términos de sus niveles de desarrollo de las TIC- la disparidad mundial resulta evidente.

El índice de conectividad móvil de la GSMA mide el desempeño de 170 países, que representan el 99% de la población mundial, en comparación con los habilitadores claves de la adopción de Internet móvil: infraestructura, asequibilidad, preparación

3 <https://www.mobileconnectivityindex.com/#year=2019&secondaryMenu=about&id=abouttheindex>

4 Se publica anualmente desde 2009 y es un índice compuesto que hasta 2017 combinaba 11 indicadores en una única medida de referencia. Se utiliza para monitorear y comparar la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) entre países y a lo largo del tiempo. Sus principales objetivos son medir: el nivel y la evolución en el tiempo de los desarrollos de las TIC dentro de los países y la experiencia de esos países en relación con otros; avances en el desarrollo de las TIC tanto en países desarrollados como en desarrollo; la brecha digital, es decir, las diferencias entre países en términos de sus niveles de desarrollo de las TIC; y el potencial de desarrollo de las TIC y la medida en que los países pueden utilizarlas para mejorar el crecimiento y el desarrollo en el contexto de las capacidades y habilidades disponibles. Información disponible en: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/mis2017/methodology.aspx>



Universidad Nacional de Mar del Plata

del consumidor y contenido y servicios. Dicho índice<sup>5</sup> registra una minoría de países con conectividad avanzada. Por ejemplo, en el continente americano son solo tres: Estados Unidos (85 puntos), Canadá (83,3 puntos) y Uruguay (76,9 puntos). De ellos solo uno (Uruguay) pertenece a América Latina. Argentina registra un *index score* de 67.16 y se encuentra en la clasificación de *avanzado*. Sin embargo, la distribución de antenas a lo largo del territorio nacional es despareja. Ello influye en el acceso igualitario y en la penetración fija por hogar.

Por último, el Índice de Desarrollo de las TIC propone tres subíndices con un total de 11 indicadores para medir el desarrollo de las TIC, los cuales consideramos globalmente a lo largo de nuestro análisis:

*Subíndice de acceso:* refiere a la preparación para las TIC e incluye cinco indicadores de infraestructura y acceso (suscripciones a teléfonos fijos, suscripciones a teléfonos móviles y celulares, ancho de banda internacional de Internet por usuario de Internet, hogares con una computadora y hogares con acceso a Internet).

*Subíndice de uso:* refiere a la intensidad de las TIC e incluye tres indicadores de intensidad y uso (personas que utilizan Internet, suscripciones de banda ancha fija y suscripciones de banda ancha móvil).

*Subíndice de habilidades:* busca capturar las capacidades o habilidades que son importantes para las TIC. Incluye tres indicadores indirectos (años medios de escolarización, matrícula secundaria bruta y matrícula terciaria bruta)<sup>6</sup>.

Por todo lo mencionado, y considerando los diferentes indicadores de análisis, en esta oportunidad nos proponemos mirar hacia quienes se encuentran en el proceso de construcción de una voz propia. Para ello, observaremos sus posibilidades de acceso y su relación con las TIC: imaginarios y representaciones de una ventana a un mundo que les es ajeno pero a la vez las empodera.

## Mujeres rurales del siglo XXI

A fines del siglo XX, el arraigo urbano de la mayoría de la población argentina es un hecho, tanto como la vigencia de la especialización agroexportadora (*commodities*) (Barsky y Gelman, 2009; Gaselin et al 2013, entre otros). Nuevas formas de habitar y trabajar los mundos rurales argentinos conviven y se enfrentan en el territorio y en los espacios académicos.<sup>7</sup> En este contexto de transformación, la emergencia del concepto de género enlazado con las nuevas ruralidades contribuyó a construir una visión crítica y explicativa de las relaciones sociales y renovadas identidades (Osorio, 2011).

5 Define cinco 'grupos' para agrupar países con capacidades similares ambientes: Los líderes (puntuación superior a 75) generalmente se desempeñan muy bien en todos los habilitadores y tienen niveles muy altos de penetración de Internet móvil; Avanzado (puntuación superior a 65) se desempeña bien en tres habilitadores y generalmente tiene altas tasas de penetración; Las personas en transición (puntuación superior a 50) se desempeñan bien en al menos dos facilitadores; Los países emergentes (puntuación superior a 35) tienen un rendimiento bastante bueno en uno o dos facilitadores, pero muestran margen de mejora en otros; Los descubridores (puntuación inferior a 35) muestran margen de mejora en los cuatro habilitadores y tienen, en consecuencia, niveles bajos de penetración de Internet móvil. Información disponible en: <https://www.mobileconnectivityindex.com/#year=2019>

6 Información disponible en: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/mis2017/methodology.aspx>

7 Surgen en ese momento las nociones de nueva ruralidad, periurbanidad, mientras que el concepto de ruralidad ya era discutido desde inicios del siglo XIX (Feito y Barsky, 2020).



Universidad Nacional de Mar del Plata

Especialmente durante la década de 1990, se consolida en Argentina -a decir de Lattuada- un nuevo régimen social de acumulación que se traduce en un Estado Post-social. Este reducirá su intervención en el mercado a favor de la sociedad civil y propondrá una retirada: libre mercado, democracia liberal y un esquema de mediación de intereses pluralista. Esta transformación otorgará cada vez mayor protagonismo a los nuevos movimientos sociales (que se suman a otras formas de lobby) y al enraizamiento del individualismo competitivo (Lattuada, 2006).

En este contexto, y en el mundo agrario argentino, surgen una serie de agrupamientos que disputan las viejas representaciones sindicales (Lattuada, 2006). Productores/as del interior del país, atrapados/as en sistemas de endeudamiento público y privado, crearon asociaciones -efímeras o duraderas- de reivindicación de intereses. Así, frente a un Estado que intenta “desactivar” la acción colectiva creciente a nivel local y los paros y movilizaciones convocados por las corporaciones tradicionales emerge un movimiento de mujeres, en un espacio marginal de la región pampeana.

El Movimiento de Mujeres Agropecuarias en Lucha (MML) surgió en 1995, en Wijnifreda, La Pampa y su objetivo inicial fue frenar los remates de sus campos, garantía de sus deudas bancarias. Su visibilidad -mediante la acción colectiva con respaldo de los medios de comunicación- recuerda el lugar del agro en la economía nacional y registra, quizá por primera vez, el reclamo de sus mujeres (activas pero ocultas participantes de sus movimientos y corporaciones desde los inicios del siglo XX) (Giarraca, 2001; Bidaseca, 2004; Lattuada, 2006; Telechea, 2009; Dalla Corte, 2013; de Arce y Poggi, 2016). La radio operó en este caso como medio de divulgación, de acercamiento, de coordinación de actividades mientras la prensa -local, nacional- documentó la novedad del movimiento.

Surgen -se renuevan o refuerzan- a partir de ese momento y en los inicios del siglo XXI, otros espacios de representación, sociabilidad rural y defensa de este modo de vida en cooperativas, asociaciones y corporaciones: Mujeres Federadas (Federación Agraria Argentina), Mujeres Cooperativistas (Agricultores Federados Argentinos, Asociación de Cooperativas Argentinas), comisiones de mujeres/género en la Unión Argentina de Trabajadores Rurales y Estibadores, en Sociedad Rural Argentina, en la Confederación de Asociaciones Rurales de Buenos Aires y La Pampa, en el Movimiento Nacional Campesino Indígena, en el Movimiento de Trabajadores Excluidos (Rural), en la Unión de Trabajadores de la Tierra, etc. (de Arce, 2018; de Arce y Mateo, 2014). Estas experiencias nos muestran a las mujeres -más allá de los criterios de clase que priman en cada espacio- con un mayor grado de visibilidad pública, de contacto y conexión entre ellas. Los cambios en las condiciones de vida e infraestructura en el extenso mundo rural argentino permitieron (y limitaron) estos encuentros y acciones conjuntas que comenzaron a realizarse con relativa regularidad (largas distancias, obligaciones domésticas y/o productivas, etc.). Las tecnologías que acompañan este proceso son, por un lado, la difusión de la telefonía celular y, por otro, el incipiente acceso a internet, el que en algunos espacios rurales aún es una promesa. Desde mediados de la primera década del 2000, las llamadas redes sociales virtuales transformaron la forma de interacción no-sincrónica tanto como la creación de identidades digitales (Ros-Martín, 2009). Sin embargo, el proceso de uso y apropiación de dichas redes es lento, dado que requiere de un aprendizaje.

En este sentido, un ejemplo es la Asociación de Mujeres Rurales Argentina Federal (AMRAF). Esta agrupación construye su identidad colectiva a través de *Facebook*,



espacio desde el que divulga sus actividades. Su presencia en la prensa digital especializada también es sugerente de la transformación en la comunicación de la información referida a las mujeres rurales. Su activa participación en las redes modificó la forma de vincularse, permitió diferenciarse de otros grupos y demostrar su labor a escala nacional. Por último, podría afirmarse que todos estos espacios le deben al MML y su beligerancia -en cierta medida- su posibilidad de existencia (de Arce, 2021).

## Sembrar equidad en *Instagram*

Más allá del (limitado) lugar que les reservan las políticas públicas de desarrollo y de las transformaciones territoriales y productivas, la identidad y las reivindicaciones de las mujeres habitantes del medio rural argentino se hace cada vez más visible (Albaladejo, 2006). Por un lado, mediante su participación creciente en los espacios públicos, de decisión y producción y, por otro, a partir de sus intervenciones en las redes sociales virtuales. Sin embargo, las desigualdades persisten.<sup>8</sup>

De acuerdo con Fernández y Martínez (2009: 13), el género, junto a otras características individuales tales como la edad, el nivel de estudios o la situación laboral, puede convertirse en un factor más de inclusión o exclusión social. Así, el análisis del uso de las TIC desde una perspectiva de género incluye la necesidad de diferenciar la existencia de varias brechas digitales, de carácter y alcance distinto, algunas de índole cualitativa y otras cuantitativa. Ellas son:

1. Acceso a la tecnología (carácter cuantitativo)
2. Utilización y apropiación (de mayor alcance y de carácter cualitativo)
3. Uso de los servicios TIC más avanzados (también de carácter cualitativo y de gran importancia para la evolución de las dos anteriores) (Fernández y Martínez, 2009: 13)

En Argentina, los datos del último censo -2010- dan cuenta de la existencia de una brecha de acceso notable a las TIC de jefas de hogar jóvenes de áreas rurales frente a las urbanas. Mientras que de las primeras solo un 18,1% posee una PC, en las áreas urbanas este porcentaje asciende al 44,2%. En materia de celulares la brecha es algo menor: el acceso móvil de mujeres rurales es del 81,8% y en las ciudades es del 92,3% (Alegre et. al, 2015: 200-221).

La brecha digital sufrida por los países en desarrollo se encuentra ligada directamente con sus niveles de pobreza pero, tal como hemos señalado, incluye problemáticas vinculadas a la educación y al propio lenguaje. También supone una barrera para el empoderamiento de las mujeres, pero no solo desde lo económico sino desde la construcción de una sociabilidad, superadora de los aislamientos, que tienda redes y les permita identificarse y comunicarse con otras, crear lazos y generar actividades que las vinculen y visibilicen.

<sup>8</sup> La reciente creación del Ministerio de las Mujeres, Género y Diversidades promete trabajar en un programa de igualdad de género en contextos rurales. La situación de pandemia ha retrasado estas políticas. En octubre de 2020, el Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca nacional lanza el plan integral “En nuestras manos” cuyo objetivo declarado es “contribuir a mejorar las condiciones de producción agregado de valor y comercialización de proyectos de desarrollo rural de mujeres de la agricultura familiar campesina e indígena y de la pesca artesanal” y se propone “disminuir las brechas de género en el ámbito rural, como así también asistir a las productoras en el contexto de la emergencia social y sanitaria desencadenada por el COVID-19”. Véase: <https://magyp.gob.ar/ennuestrasmanos/>



Universidad Nacional de Mar del Plata

Es en este sentido que las TIC son una herramienta de bienestar y su uso es una ventana al mundo, al contacto con espacios similares, a posibilidades de intercambio y de acción. Para analizar dichos usos, dinámicas y potencialidades focalizamos en este estudio la utilización de *Instagram* de dos agrupaciones: @redmujeresrurales y @mujeresruralesar. La primera surge en 2018 en el marco del W20, mientras que la segunda adquiere visibilidad en mayo de 2020 pero reafirma su lazo con las fundadoras del MML. Ambos grupos señalan representar a las “Mujeres rurales argentinas”, de aquí su elección para este estudio.

Particularmente indagaremos en el uso que hacen de *Instagram* durante la pandemia por Covid-19, con el objetivo de determinar las construcciones identitarias desde la virtualidad y sus acciones para sostener lazos tanto entre participantes de las propias redes como la interacción con los usuarios<sup>9</sup>. Iniciamos el análisis en junio de 2020, dado que es cuando @mujeresruralesar registra su cuenta, posibilitando de este modo la comparación. Culminamos el estudio en septiembre del mismo año, previo al mes en que se conmemora internacionalmente el día de las mujeres rurales y que amerita un análisis en sí mismo.

### Tejiendo redes

Actualmente existen una multiplicidad de redes sociales virtuales, cada una de ellas creadas para un perfil de usuario diferente y con objetivos de uso variados, según de cual red se trate. Las más utilizadas poseen como característica común compartir y divulgar información, conectar usuarios, hacerlos partícipes y darles voz mediante la interacción. El ranking mundial<sup>10</sup> de uso de redes está encabezado por *Facebook* con 2.740 millones de usuarios a enero de 2021. Por su parte, *Instagram* se encuentra en el quinto puesto con 1.221 millones de usuarios (Fernández, 2021).

Una de las características de *Instagram* -que puede advertirse rápidamente en la experiencia de usuario- radica en que su interfaz resulta simple y amigable. Esta aplicación fue diseñada -a diferencia de *Facebook*- para ser utilizada desde los teléfonos celulares. Conceptualmente, la imagen (fotografía) es prioritaria y la identidad visual resulta predominante en los contenidos que se comunican (Oropesa y Sánchez, 2016).

Las cuentas que analizamos aquí corresponden -como hemos dicho- a dos colectivos de mujeres rurales que han consolidado lazos de colaboración, amistad, trabajo, etc. en espacio de co-presencia. Dado que se trata de un primer acercamiento a las entidades, realizamos un relevamiento exploratorio y descriptivo de ambas cuentas,

9 Comprendemos junto a García Martínez (2008) que “todo sujeto posee representaciones, entendidas como el conjunto de sus conocimientos, creencias u opiniones que posee y comparte en el seno de sus grupos de pertenencia. Se establecieron tanto por la construcción de la identidad de la persona como por compartir los valores de los grupos a los que cada persona pertenece. Al ser necesarias para situarse y para orientarse, guían nuestras acciones, es decir, nuestras prácticas sociales” (p.9). Asimismo, coincidimos con el autor en que la construcción identitaria resulta de la interacción entre individuos y grupos, es decir que la identidad se construye y reconstruye en los intercambios sociales. De esta manera, “identidad y alteridad están indisolublemente vinculadas en una relación dialéctica en la que la identificación va de la mano con la diferenciación” (p.11).

10 Expresados en millones: 1. Facebook, 2.740; 2. YouTube, 2.291; 3. WhatsApp, 2.000; 4. Facebook Messenger, 1.300; 5. Instagram, 1.221; 6. Weixin / WeChat, 1.213; 7. TikTok, 689; 8. QQ, 617; 9. Douyin, 600; 10. Sina Weibo, 511; 11. Telegram, 500; 12. Snapchat, 498; 13. Kuaishou, 481; 14. Pinterest, 442; 15. Reddit, 430; 16. Twitter, 353 (Fernández: 2021).



con el objetivo de observar las dinámicas de interacción en el ecosistema virtual, las formas de tejer vínculos, de asociarse y de visibilizarse.

La *red de mujeres rurales* (@redmujeresrurales) surge en noviembre de 2018 durante el W20 y firma su “acta fundacional” en Agroactiva 2019, Santa Fe (28/6). La integran: “productoras, científicas, educadoras, líderes de la agroindustria, la innovación tecnológica, organizacional e institucional”. En su autodefinición hablan de sostener como valores la “mixidad, diálogo, compromiso y colaboración”, de ser “campo, puente y pasión” como agentes del desarrollo rural. Atraviesa parte de su autorreferencia una reivindicación de la sociedad del conocimiento y sus potencialidades marcada por el origen social de algunas de sus líderes (Liaudat, 2018).

Su primer usuario en Instagram se denominaba #mujeresruralesargentinas, pero cambiaron al ahora vigente en julio 2020 al tiempo que desarrollaron una nueva identidad visual. La cuenta actual focaliza en el concepto de red y reivindica su conexión con la ruralidad “desde una perspectiva federal e interdisciplinaria” (30/9). Anuncia su presencia en 14 de las 23 provincias que integran el país y su alcance a 70 organizaciones en ese territorio. Esta nueva identidad de usuario se consigue a través de un asesoramiento de *rebranding*, que enuncia integrar “saberes tradicionales e innovación, lo ancestral y lo moderno” (28/9) y que fue financiado por ONU Mujeres.

En cambio, las *mujeres rurales argentinas* (@mujeresruralesar) se dan a conocer como grupo en mayo de 2020 reclamando -en su documento fundacional- un espacio de representación que se superpone (territorialmente) con el del agrupamiento anterior. De acuerdo a una de sus referentes, la idea surgió en un encuentro que tuvo lugar en Saladillo (Buenos Aires) en octubre de 2019 (Gorza, 2020). Su primera actividad fue un conversatorio nacional virtual que contó con la presencia de Lucy de Cornelis, líder y fundadora del MML. Declaran en el texto ser diversas como parte de la expresión de las desigualdades de género que atraviesa el sector productivo. En el conjunto aparecen: artesanas, asalariadas, productoras de subsistencia, docentes, asesoras, huerteras, agricultoras, periodistas, ganaderas, productoras familiares, tamberas, microemprendedoras, estudiantes.

Al mismo tiempo, destacan la necesidad de un espacio de representación (no solo corporativo) y acompañamiento en la lucha por derechos e igualdad de oportunidades (acceso al crédito, a la conectividad, a la tierra, agua potable, educación, trabajo, etc.) en un contexto de nuevas ruralidades. La herencia del MML es central en la definición de los valores y proyectos que construyen su identidad como grupo y las diferencian del otro colectivo estudiado (García Martínez, 2008).

En cuanto a @redmujeresrurales, inició su actividad como usuario en *Instagram* el 18 de diciembre de 2018. Al 11 de octubre de 2020 contaba con 1,781 seguidores y había realizado 147 posteos. Por su parte, @mujeresruralesar ha iniciado la actividad en su cuenta el 27 de mayo de 2020 -en pleno ASPO por Covid-19-, poseía 446 seguidores y había realizado 33 posteos (también al 11 de octubre de 2020).

Para dar cuenta de sus intereses y actividades, ambas entidades estudiadas apelan a los distintos recursos que *Instagram* ofrece: videos, IGTV, fotografías, flyers. Con el objetivo de observar las fluctuaciones de posteos e intereses de cada una de sus cuentas, efectuamos un registro total de la cantidad de likes y comentarios de cada uno de sus posteos, divididos por meses desde junio a septiembre de 2020, con el objetivo de que sean comparables.



Tabla 1: Posteos e interacciones

Mes / Cuenta	Posteos mensuales		Likes totales		Comentarios Totales	
	@redmujeresrurales	@mujeres-ruralesar	@redmujeresrurales	@mujeresruralesar	@redmujeresrurales	@mujeresruralesar
Sept	7	6	514	224	29	26
Agosto	6	7	369	275	30	21
Julio	25	7	1385	283	51	9
Junio	13	10	744	325	37	61
<b>Totales</b>	<b>51</b>	<b>30</b>	<b>3012</b>	<b>1107</b>	<b>147</b>	<b>117</b>

Fuente: Tabla de elaboración propia en base al registro de posteos e interacciones de cada cuenta.

En ambos casos se evidencia, a partir de la Tabla 1, que durante junio y julio se ha registrado la mayor actividad en cada cuenta, como así también la mayor interacción con los usuarios. Sin embargo, aunque coinciden en una actividad pronunciada durante esos meses, los intereses de los posteos resultan disímiles.

Por ejemplo, en la cuenta de @redmujeresrurales, de los 13 posteos de junio 6 refieren al Día Mundial del Ambiente. Con un total de 8 imágenes les dan la palabra a 6 mujeres profesionales. María Amelia: traductora, profesora y junto a sus hermanos, productora agrícola y de porcinos en el sur de Buenos Aires; Teresita: productora de bovinos en la zona de Castelli, Buenos Aires; Silvia: analista de sistemas informáticos pero se dedica, a tiempo completo, a la producción agrícola y porcina en Villa Santa Rosa, Córdoba; Carolina: Lic. en Letras y productora del departamento de Santa María, Córdoba; Rocío: Ing. Agrónoma, coordinadora en Aapresid Certificaciones; Adela: escritora, dirigente y productora.

Cada una de ellas, desde su ámbito de acción representado en una imagen que las incluye, muestra la importancia del cuidado del ambiente desde su área de injerencia. Al mismo tiempo, con la distinción de las profesiones de cada una, desde esta cuenta de *Instagram* se valoran el conocimiento científico que puede aplicarse a la producción agropecuaria y los compromisos que deben asumirse para sostenerla (Buenas Prácticas Agrícolas, Responsabilidad Social Empresarial).

En cambio, durante junio en la cuenta de @mujeresruralesar se muestran intereses variados tales como charlas, efemérides (Día de la bandera y Conmemoración del Movimiento de Mujeres Agropecuarias en Lucha, pero no del Día Mundial del Ambiente), actividades virtuales, interrogantes e historias de mujeres rurales argentinas. Por otra parte, apelan también a estrategias diversas para sus posteos, que se componen de videos, IGTV e imágenes. Es el primer mes de puesta en línea del usuario, por lo que se nota el esfuerzo de sus responsables para consolidar la comunicación con sus seguidores/as y la demarcación de los valores, misión y visión del agrupamiento.

Durante julio, @redmujeresrurales repite la modalidad del mes anterior. Si bien de los 25 posteos 12 refieren a efemérides, el tema predominante esta vez es el Día de la Conservación del Suelo, que ocupa 8 de los 12 mencionados. Para esta oportunidad le dan voz, y algo más de espacio, a tres mujeres profesionales -a las cuales presentan mediante su nombre de pila y/o apodo-, que reflexionan sobre la fecha. María Fernanda, ingeniera agrónoma, es especialista en Fertilidad y Fertilizantes, gerente ejecutiva de FERTILIZAR Asociación Civil quien plantea la importancia de reflexionar sobre el cuidado de este recurso e implementar acciones concretas para preservarlo, no solo apuntando a una producción de alimentos sustentable en el presente,



sino también con una visión de futuro, pensando en las próximas generaciones. Pilu (Giraud), ingeniera agrónoma con un Posgrado en Alta Dirección en Agronegocios y Alimentos, es productora, asesora agropecuaria y presidente honoraria de AAPRESID, invita a mirar la naturaleza de manera holística e incentiva formas de producir que comprendan el cuidado del ambiente y de las personas. Por último, Carla (Pascale), ingeniera agrónoma, especialista en Gestión Ambiental en Sistemas Agroalimentarios, magister en Ciencia del Suelo y la especialización en Negociaciones y Comercio Internacional en Agroindustrias, y docente e Investigadora en la cátedra de Edafología de la FAUBA; en su posteo remarca que la responsabilidad por el cuidado y conservación del recurso suelo ya que su biodiversidad debe ser una responsabilidad compartida por la sociedad en su conjunto: por los productores agropecuarios, por todos los usuarios del recurso y por los decisores político-gubernamentales. La apelación al lenguaje de divulgación científica y a la autoridad epistémica de estas mujeres se destaca en relación a los datos específicos de la efeméride. Ocupan el resto de sus interacciones en mostrar a sus integrantes, quienes participan en simposios, programas de radio, podcast o son entrevistadas por los medios. Al mismo tiempo, reclaman por la inseguridad en el campo (en referencia a las roturas de silos bolsas e incendios ocurridos durante ese mes).

Por su parte, durante julio quienes conforman @mujeresruralesar dan cuenta de intereses variados (primera reunión de la Mesa provincial de Mujeres Rurales, primera participación de un espacio institucional, efeméride Juana Azurduy, efeméride Día de la Ganadería, efeméride Día de la Independencia, Segundo Conversatorio, Promoción Segundo Conversatorio) en los que, aunque también utilizan las efemérides para generar contenido, notamos su interés por darse a conocer en las redes y reforzar el vínculo entre sí mismas. Por un lado, se desarrollan actividades de sociabilidad virtual (mateada, conversatorio) y por otro, se destaca la participación de algunas integrantes en reuniones con autoridades del sector. Su influencia (a nivel nacional y en la provincia de Buenos Aires) parece incrementarse. Durante este mes apelan a las imágenes como único recurso.

En agosto, los posteos de @redmujeresrurales disminuyen notablemente en relación a los anteriores observados. Además, se diferencia del análisis hasta aquí presentado por predominar el formato en vivo (IGTV) y los videos. Durante este mes, los temas abordados son diversos. En principio, manifiestan la necesidad de los lazos y la interacción cara a cara que, en ese momento, son reemplazados por la virtualidad. En este sentido, se recuerdan mediante una foto de agosto de 2019: “Unidas por los valores de la Mixidad, la Pasión, Compromiso, Diálogo y la Colaboración dando pasos firmes en esto de encontrarnos, sumar, transmitir, recibir y hacer”. El día 6 saludan a las más de 30 profesionales de las Ciencias Agropecuarias que integran la red con dos videos alusivos. Presentan además a Rosana Bergagna, directora del Instituto Superior de la Sociedad Rural de Jesús María, otra integrante de la Red, en ocasión de la conmemoración del día de la Enseñanza Agropecuaria. Utilizan la misma estrategia para recordar el Día de los Profesionales de la Ingeniería Forestal, el 16 de agosto, e incluyen la mención personal y fotográfica de las ingenieras del grupo. Durante el congreso anual de AAPRESID y, con un nuevo video, transmiten a sus seguidorxs la presentación de Sandra Shroff -vicepresidente de UPL- cuyo tema es “La humanidad



como una sola comunidad: el liderazgo de una mujer rural”.<sup>11</sup> Nuevamente, el contenido que se comparte está centrado en efemérides que, en esta ocasión y a través del recurso video, les da la oportunidad de presentar a sus profesionales e intentar humanizar la interacción virtual, agregando ahora la imagen de sus protagonistas. Su autorrepresentación refuerza la idea de potencial de las mujeres rurales, destacando su rol estratégico en las comunidades y en las empresas rurales.

En cuanto a @mujeresruralesar, mantiene la cantidad de posteos del mes anterior. En ellos, predominan las imágenes. Durante agosto continúan con las mateadas virtuales como forma de sostén de la sociabilidad grupal. En su post del 1° de agosto enuncian que “Somos muchas, muy diversas y nos encontramos virtualmente para conocernos mejor” y, en alusión al contexto de pandemia, que se encuentran “aisladas pero organizadas”. Un evento destacable entre sus publicaciones es que, por primera vez, las Mujeres Rurales de la provincia de Buenos Aires participan de la Mesa Agropecuaria provincial y tienen la oportunidad de plantearle al gobernador -Axel Kicillof- la necesidad de hacer énfasis en el acceso al financiamiento y a la conectividad, entre otros temas incorporados en el documento entregado que nace de las demandas de las más de 50 mujeres que conforman la organización en Buenos Aires.

En los posteos de agosto, tal como lo destacamos para la Red, saludan a las ingenieras agrónomas, las veterinarias y a las profesionales de las Ciencias Agrarias en su día, con mención especial de aquellas que conforman el grupo. Recuerdan además el Día de la Niñez, aprovechando para resaltar su especificidad en el ámbito rural. También destacan la presencia de una mujer rural bonaerense en Alemania -Paula Lorber-, quien es trabajadora en un tambo y desea mantener vivo el trabajo en el campo, al que considera como un legado familiar. Por último, promocionan el tercer conversatorio de MRA que impartirá Susana Mirassou, primera mujer en presidir el INTA y también una reunión informativa co-organizada junto al Banco Provincia acerca de su línea de préstamos para emprendedoras rurales. Si bien podemos identificar un comportamiento similar entre ambas cuentas respecto de las efemérides, es destacable la diferencia las relaciones que tejen las @mujeresruralesar con las instituciones públicas mientras @redmujeresrurales se enraíza en el sector privado.

@redmujeresrurales inicia septiembre saludando al periodista agropecuario en su día. Tal como acostumbran en sus efemérides, y a diferencia de @mujeresruralesar, hacen extensivo su saludo “a todos los profesionales del Periodismo Agropecuario, responsables de Prensa y Comunicación”, aunque en otro posteo sí focalizan en las periodistas agropecuarias y homenajean a las que integran su colectivo con un video. En cambio, para el Día del Agricultor muestran una fotografía del paisaje pampeano y a la par que generalizan el saludo, proponen como juego de etiquetar a quienes merecieran un homenaje en esa fecha, con la idea de “llenar las redes de mujeres y hombres agricultores” (8/9). Durante septiembre se realiza la reunión general de la Red de Mujeres Rurales y en su post (como en otros anteriores de ambas redes) se muestra la captura de una reunión en la plataforma Zoom. En el Día del Estudiante, comparten la experiencia del CEPT Nro. 35 de Aparicio (Buenos Aires) frente a las limitaciones del ASPO y presentando el sistema de alternancia como una buena noticia. Por último, sobre el final del mes, la Red anuncia su proceso de rebranding y presenta su nueva identidad visual (logo, isologo, frames) que contó con asesoramiento

<sup>11</sup> UPL Open AG es una empresa proveedora de herbicidas, fungicidas y otros insumos sanitarios para el agro <https://www.upl-ltd.com/ar/open-ag>



Universidad Nacional de Mar del Plata

privado y financiamiento de ONU Mujeres. A partir de esta transformación de identidad visual reflexionan acerca de su diversidad interna y sobre la necesidad de constituirse en un espacio federal que integre a organizaciones y mujeres de diferentes orígenes. Como si fuera un reset de la cuenta, describen su conformación: más de 70 organizaciones, presentes en 14 provincias, con la intención de integrar saberes tradicionales e innovadores al servicio del desarrollo sostenible, para las generaciones actuales y futuras. Es interesante su idea de federalismo tanto como la inscripción de su accionar en los objetivos del desarrollo territorial y sostenible o su construcción del colectivo mujeres rurales, su accionar y las expectativas. Incluyen allí desde grandes y pequeñas productoras, líderes en la agroindustria, empresarias, artesanas, profesionales, comunicadoras, pequeñas productoras, campesinas, emprendedoras, educadoras, indígenas, hasta investigadoras, científicas, funcionarias y directoras. Su insistencia en la complementariedad (presente en la idea de mixidad) de los roles de género las contraponen a las propuestas de la otra cuenta analizada.

@mujeresruralesar inicia septiembre saludando especialmente a las periodistas agropecuarias en su día, al tiempo que mencionan que “su trabajo en los medios es clave para visibilizar nuestro rol, trabajo y demandas”. En este mes, reviven el tercer conversatorio ya mencionado, y proporcionan el acceso al video de la charla con Susana Mirassou que se aloja en su canal de Youtube. También saludan a las Mujeres Agricultoras en su día y las definen como “generadoras de diversidad en cada rincón del país y artífices de los alimentos que llegan a la mesa de los/las argentinos/as”. Estrategia que difiere de la propuesta de la Red para la misma efeméride especialmente cuando la fotografía que ilustra el post corresponde a productoras tradicionales de papa en el norte argentino. Utilizan las dos últimas intervenciones para recordar sus orígenes. Por un lado, difunden la entrevista realizada por el canal Todo Noticias (TN) a Patricia Gorza, Micaela Pérez y Cecilia Vignau -integrantes de la comisión organizadora de Mujeres Rurales Argentinas- en la que expresan su intención de hablar y actuar sobre los problemas reales del territorio como la violencia de género, la invisibilidad de la dependencia de las mujeres rurales y la falta de inclusión financiera<sup>12</sup>. Por otro, luego de un intervalo de 18 días, llevan a cabo el último posteo del mes en el que recuerdan el encuentro de Saladillo de 2019, que se construye como espacio fundacional del grupo: “Sabíamos que teníamos ganas, fuerza y empuje, pero nunca nos imaginamos que en tan poco tiempo seríamos tantas en cada rincón de Argentina”. El avance en la consolidación de su identidad se observa en la creación del #SomosMRA que acompaña cada comentario.

Según lo observado hasta aquí, la identidad de estos grupos se forja en intereses diversos, asociados a las trayectorias de sus integrantes y a sus propios procesos de constitución colectiva. Aun así, desde los espacios de acción que construyen, aspiran a reeditar el debate postergado -con ejes particulares de acuerdo a cada grupo- acerca del rol de las mujeres rurales en la sociedad y en el agro, ya no tranqueras adentro sino activas y -virtual y físicamente cuando es posible- en red.

<sup>12</sup> La nota completa se encuentra en: [https://tn.com.ar/campo/mujeres-rurales-argentinas-la-organizacion-que-busca-sembrar-equidad-agropecuaria-en-plena-pandemia/2020/09/10/CSZILNQZPFDFX-DB6P7MWYUNNDA\\_story/](https://tn.com.ar/campo/mujeres-rurales-argentinas-la-organizacion-que-busca-sembrar-equidad-agropecuaria-en-plena-pandemia/2020/09/10/CSZILNQZPFDFX-DB6P7MWYUNNDA_story/)



## Reflexiones finales

En este recorrido hemos intentado delinear los aspectos relevantes de la relación entre TIC, ruralidades y estudios de género. Especialmente, nos centramos en la potencialidad de estos cruces disciplinares para comprender la construcción de vínculos y relaciones en las redes sociales y la habilitación de nuevos espacios de sociabilidad virtual que favorecen la formación de grupos de pertenencia. Indagamos -en forma exploratoria- el uso que hacen de *Instagram* dos colectivos que se autoreconocen/autodenominan “mujeres rurales argentinas”: @mujeresruralesar y @redmujeresrurales.

Nuestro análisis se sustenta en la construcción histórica de los significados -desde una estructuración de género difundida y aceptada- ligados a las mujeres rurales argentinas a lo largo del siglo XX (de Arce, 2016). En esa instancia esa denominación es más una etiqueta o una imposición construida desde agencias estatales que les acercan los conocimientos para desempeñar “con mayor eficiencia” labores preestablecidas por la división sexual del trabajo rural. La subordinación de género es una más en una serie de desigualdades que las afectan: la distancia y aislamiento de lo rural y las concepciones de estos espacios que se elaboran desde lo urbano, las brechas educativas y de condiciones de vida e infraestructurales.

Las crisis estructurales del agro nacional fueron históricamente momentos en los que la visibilidad de las mujeres se revelaba. Así, el MML muestra un proceso de acción colectiva que se institucionaliza, que acompaña, en el tiempo, un proceso de empoderamiento, de deconstrucción de género que llevó varios años (Giarraca, 2001; Bidaseca, 2004; Telechea, 2009). Sus reivindicaciones son retomadas hoy por el colectivo de Mujeres Rurales Argentinas (@mujeresruralesar).

La identidad de las *mujeres rurales* en Argentina se pone en tensión en este último año -y más desde el inicio de la pandemia- con su presencia en las redes sociales tanto como por la relevancia del uso de las TIC para dar cuenta de sus experiencias. Las redes sociales -en este caso, *Instagram*- se convierten en plataformas de reunión, de deliberación y en medios de expresión de conflictos. Ambos usuarios reclaman la legítima representación de las *Mujeres rurales argentinas* desde un concepto de federalismo que no se explica. Sin embargo, esa autodenominación si bien les da visibilidad como colectivos, oculta desigualdades de clase, formas de inclusión y exclusión de grupos, sociabilidades, conectividad, recursos económicos y digitales divergentes.

Al mismo tiempo, ambos grupos son convocados a participar en encuentros con organismos estatales (INTA, Ministerios de Agricultura, etc.) y/o internacionales. Este es el caso de la Red de Mujeres Rurales que consiguió recientemente el auspicio de ONU Mujeres. Su visibilidad también es registrada por medios de prensa digital, cuyas entrevistas se comparten en las historias destacadas o información de perfil.

Por último, nos preguntamos: ¿quiénes son *las mujeres rurales*?, ¿las que se piensan como destinatarias de políticas de desarrollo?, ¿aquellas que reclaman al Estado?, ¿las productoras familiares, las empresarias, las campesinas?, ¿qué las une?, ¿qué las separa? ¿Qué lugar ocupa el autorreconocimiento en esta identidad en tensión? ¿Cómo potencian las TIC estos espacios de identificación?

Creemos en la importancia de los procesos de democratización del acceso a la información como parte sustancial de las posibilidades de participar en la toma de decisiones más equitativa desde una perspectiva de género. En este sentido nos resuena



otro interrogante: los posteos de estas mujeres... ¿A quiénes llegan? ¿A quiénes no? ¿Qué tipos de solidaridades y sociabilidad resultan de estas diferencias?

Las preguntas que surgen apuntan a continuar indagando en los alcances que estas publicaciones tienen y los intereses de las protagonistas por trascender a las brechas digitales. Resta saber si hay lugar entre sus objetivos para tender redes que promuevan el acceso a las TIC como herramientas de difusión y de información, de independencia económica, para la utilización y apropiación efectiva de estas herramientas para esos fines y la visibilización de la necesidad de acceso a los servicios de TIC para posibilitar el desarrollo de todas las mujeres rurales en todo el país.

Dijimos que en tiempos de pandemia las redes sociales y la virtualidad son un instrumento de conexión con el mundo. Quizá sean algo más que eso (como lo comprueba el 1° Seminario Plurinacional De Mujeres Rurales, Campesinas e Indígenas organizado por el INTA entre septiembre y octubre de 2020, transmitido por el canal de Youtube del organismo) y consigan superar las brechas persistentes en la Argentina rural actual.

## Referencias bibliográficas

ALBALADEJO, Christophe (2006) “De la pampa agraria a la pampa rural: la reconstrucción de las “localidades” y la invención del *desarrollo rural local*”. En *Párrafos Geográficos*, vol. 5, N° 1, Trelew, IGEPAT, 2006. Pp. 27-53.

ALEGRE, Silvina, et. al. (2015) *Las nuevas generaciones de mujeres rurales como promotoras del cambio. Un estudio cuanti-cualitativo de la situación de las mujeres rurales jóvenes, de sus necesidades y oportunidades en Argentina*. Buenos Aires, UCAR.

BARSKY, Osvaldo y GELMAN, Jorge (2009) *Historia del agro argentino. De la conquista hasta comienzos del siglo XXI*. Buenos Aires, Sudamericana.

BIAGGI, Cristina, CANEVARI, Cecilia y TASSO, Alberto (2007) *Mujeres que trabajan la tierra. Un estudio sobre las mujeres rurales en Argentina*. Buenos Aires, Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos.

BIDASECA, Karina et. al. (2020) *Diagnóstico de la situación de las mujeres rurales y urbanas, y disidencias en el contexto de COVID-19*. URL: [https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/resumen\\_ejecutivo\\_mujeres\\_y\\_covid\\_-\\_mincyt-conicet\\_-\\_mingen.pdf](https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/resumen_ejecutivo_mujeres_y_covid_-_mincyt-conicet_-_mingen.pdf)

BIDASECA, Karina (2004) “Negadas a la existencia y condenadas a la desaparición. Un estudio acerca de las luchas de las mujeres rurales en Argentina y Brasil desde la perspectiva de género”. En GIARRACCA, Norma y LEVY, Beatriz (comps.): *En Ruralidades Latinoamericanas. Identidades y Luchas sociales*. Buenos Aires, CLACSO. Pp. 357-417.

CAMACHO, Kemly (2013) “Análisis de la integración de la perspectiva de género en las agendas y políticas digitales de Latinoamérica y el Caribe,” Documentos de



Universidad Nacional de Mar del Plata

Proyectos 541. Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

CIM-OEA (2020) “Las mujeres rurales, la agricultura y el desarrollo sostenible en las Américas en tiempos de COVID-19. Documento de posición”. URL: <https://www.oas.org/es/cim/docs/DocumentoPosicion-MujeresRurales-FINAL-ES.pdf>

INDEC (2019) *Censo Nacional Agropecuario 2018. Resultados preliminares*. Buenos Aires, INDEC.

COWAN ROS, Carlos (2011) *Asistencia Técnica para la formulación de políticas de igualdad de género en la agricultura familiar en el MAGYP*. Buenos Aires, Programa Regional de Fortalecimiento Institucional de Políticas de Igualdad de Género en la Agricultura Familiar del MERCOSUR.

DALLA CORTE CABALLERO, Gabriela (2013) “María Robotti y el Grito de Alcorata. Testimonios orales, historias vividas y agitación agraria”. En *La Aljaba, Segunda época*, volumen XVII. Pp. 75-94.

de ARCE, Alejandra; MATEO, Graciela (2014) “Ser la vanguardia y mantener la tradición. Las juventudes y el cooperativismo agrario”. En MUZLERA, José y SALOMÓN, Alejandra (dirs.): *Actores sociales del agro contemporáneo. Restricciones y posibilidades*. Rosario, Prohistoria. Pp. 93-128.

de ARCE, Alejandra (2016) *Mujeres, familia y trabajo. Chacra, caña y algodón en la Argentina (1930-1960)*. Bernal, Editorial UNQ.

de ARCE, Alejandra y SALOMÓN, Alejandra (coords.) (2020) *Una mirada histórica al bienestar rural argentino. Debates y propuestas de análisis*. Buenos Aires, Teseo.

de ARCE, Alejandra (2018) “Líderes del agro bonaerense. Mujeres en la Confederación de Asociaciones Rurales de Buenos Aires y La Pampa (Argentina)”. En *Actas del XII Congreso Iberoamericano de Estudios Rurales*. Segovia, Universidad de Valladolid.

de ARCE, Alejandra (2021). “Asociación de Mujeres Rurales Argentinas Federal (AMRAF) (Argentina, 2013-2021)”. En Muzlera, José y SALOMÓN, Alejandra: *Diccionario del Agro Iberoamericano*, Tercera Edición. Buenos Aires, Teseo. URL: <https://www.teseopress.com/diccionarioagro/chapter/asociacion-de-mujeres-rurales-argentinas-federal-amraf/>

DE BARBIERI, Teresita (1993) “Sobre la categoría de género: una introducción teórico-metodológica”. En *Debates en Sociología N° 18*. LIMA, PUCP. Pp. 145-169.

DÍAZ, Mira, et. al. (2010) *Criterios de evaluación de proyectos con enfoque de mujer-género. Una propuesta participativa*. Serie estudios e investigaciones N°26. Buenos Aires, PROINDER.



FAO (2020) “Campaña Mujeres Rurales”. URL: <http://www.fao.org/argentina/campana-mujeres-rurales/en/>

FAO (2013) *Política de igualdad de género de la FAO. Alcanzar las metas de seguridad alimentaria en la agricultura y el desarrollo rural*. Roma, FAO. URL: <http://www.fao.org/3/i3205s/i3205s.pdf>

FAO (2000) *Género y seguridad alimentaria: El papel de la información. Estrategia de acción*, Roma. URL: <http://www.fao.org/3/X4745S/x4745s00.htm#TopOfPage>

FEITO, María Carolina; BARSKY, Andrés (2020) “Periurbano”. En: Muzlera, José y SALOMÓN, Alejandra: *Diccionario del Agro Iberoamericano*, Segunda Edición. Buenos Aires, Teseo. Pp. 897-908.

FERNANDEZ, Juan Martín y MARTÍNEZ, José Luis (2009) “Las brechas digitales de género en cifras: Descripción de la e-inclusión en España”. En CASTAÑO COLLADO, Cecilia, et. al.: *Amantes y distantes. La brecha digital de género*. Madrid, UCM, Observatorio e-Igualdad. Pp. 13-54.

FERNÁNDEZ, Rosa (2021) “Ranking mundial de redes sociales por número de usuarios en 2021”. URL: <https://es.statista.com/estadisticas/600712/ranking-mundial-de-redes-sociales-por-numero-de-usuarios/>

GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso (2008) “Identidades y Representaciones Sociales: La construcción de las minorías”. En Nómadas. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences*. N° 2, Vol. 18, enero-junio. Euro-Mediterranean University Institute Roma, Italia.

GASSELIN, Pierre, CLOQUELL, Silvia y MOSCIARO, Mirna (coords.) (2013) *Adaptación y transformaciones de las agriculturas pampeanas a inicios del siglo XXI*. Buenos Aires, CICCUS.

GIRBAL-BLACHA, Noemí (1999) *Ayer y hoy de la Argentina rural. Gritos y susurros del poder económico (1880-1997)*. Buenos Aires, La página/REUN.

GIARRACCA, Norma (2001) “El Movimiento de Mujeres Agropecuarias en Lucha: protesta agraria y género durante el último lustro en Argentina”. En *¿Una nueva ruralidad en América Latina?*. Buenos Aires, CLACSO. URL: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/giarracca.pdf>.

GORZA, Patricia (10 de octubre de 2020) “Mostrar mujeres en distintas instituciones es moda, no tiene que ver con inclusión femenina”. En *Campo en acción*. URL: <https://campoenaccion.com/actualidad/patricia-gorza-mostrar-mujeres-en-distintas-instituciones-es-moda-no-tiene-que-ver-con-inclusin-femenina.htm>

GSMA - Asociación Global de Sistema Móvil - URL: <https://www.gsma.com/>



GUTIÉRREZ, Talía (2007) *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias de la región pampeana 1897-1955*. Bernal, UNQ.

GUTIÉRREZ, Talía (2014) “Estado, agro y hogar. Políticas públicas hacia las mujeres rurales. Buenos Aires, 1958-1991”. En *Secuencia N° 88*. México, Instituto Mora. Pp. 219–248.

ITU - United Nations specialized agency for information & communication technologies (ICT). Committed to connecting the world. URL: <https://www.itu.int/>

LAMAS, Marta (2003) “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género” en LAMAS, Marta (comp.) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México, PUEG-UNAM. Pp. 327-366.

LATTUADA, Mario (2006) *Acción Colectiva y corporaciones agrarias en la Argentina. Transformaciones institucionales a fines del siglo XX*. Bernal, UNQ.

LIAUDAT, María (2018) *Hegemonía, discursos e identificaciones en el agro pampeano. Análisis de los agronegocios y su eficacia interpelativa en los actores agropecuarios*. (Tesis de posgrado). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ. URL: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/889>

MECOZZI, Joan (2020) *La extensión rural orientada hacia las mujeres El Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria y los Clubes del Hogar Rural, 1958-1974*. Bernal, UNQ. Tesis de Licenciatura en Historia (inédita).

MELLIASOUX, Claude (2009). *Mujeres, graneros y capitales*. México DF, Siglo XXI.

OROPESA, Mariona Prades y SÁNCHEZ, Xavier Carbonelli (2016) “Motivaciones sociales y psicológicas para usar Instagram”. En *Communication Papers*, 5(09), 27-36.

OSORIO, Carmen (2011) La emergencia de género en la nueva ruralidad. *Revista Punto Género* (1). DOI:10.5354/0719-0417.2011.16851

POGGI, Marina y de ARCE, Alejandra (2016) “Prensa y género en *La Tierra*. Una vida federada”. En GARCIA DA ROSA, Carlos y FERREIRA LISBOA FILHO, Flavi: *Política, medio e identidad en regiones fronterizas*. Posadas, Editorial Universitaria UNaM. Pp. 86-103.

RAMOS ESCANDÓN, Carmen (comp.) (1997) *Género e Historia*. México DF, Instituto Mora.

ROS- MARTÍN, Marcos (2009) “Evolución de los servicios de redes sociales en internet”. En *El profesional de la información. Revista internacional de Información*



y *Comunicación* N°5, v.18, Pp. 552-557. España, EPI. URL: <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2009/septiembre/09.pdf>

SCOTT, Joan (2011) “El género: una categoría útil para el análisis histórico”. En *Género e Historia*. México, FCE. Pp.48-74.

TELECHEA, Roxana (2009) “Rebelión en la chacra. El movimiento de mujeres agrarias en lucha (1995-2008)” II Jornadas Internacionales de Investigación y Debate Política: “La crisis y la revolución en el mundo actual. Análisis y perspectivas”, Buenos Aires, 10 al 12 de diciembre de 2009, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. URL: <https://studylib.es/doc/282209/el-movimiento-de-mujeres-agrarias-en-lucha-y-una-respuest...>

UCAR (2014) “Guía Práctica para técnicos y técnicas rurales. El desarrollo rural desde el enfoque de Género”. Buenos Aires, UCAR. URL: <http://www.fao.org/family-farming/detail/es/c/449085/>

VALLE RODRÍGUEZ, Gloria y BUENO SÁNCHEZ, Eramis (2006) “Las políticas públicas desde una perspectiva de género”. En *Novedades en Población*. N°4, Pp. 1-27. La Habana. URL: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cedemuh/20100313023232/Políticas\\_publicas.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cedemuh/20100313023232/Políticas_publicas.pdf)



Universidad Nacional de Mar del Plata

# Autoeficacia docente de profesores de licenciatura en una Unidad Multidisciplinaria de Educación Superior

*Teacher self-efficacy in professors' degrees in a Multidisciplinary Higher Education Unit*

Por Víctor Adrián Yam Tuz\*, Pedro Alamilla Morejón\*\* y María Guadalupe May Ayuso\*\*\*

Ingresado: 20/06/21 // Evaluado: 17/09/21 // Aprobado: 28/10/21

## Resumen

En este artículo se pretenden describir las percepciones de autoeficacia docente de profesores que laboran en tres licenciaturas de una Unidad Multidisciplinaria de Educación Superior, en los ámbitos de enseñanza, manejo del aula, compromiso con los estudiantes y reflexión sobre la práctica. Es un estudio cuantitativo en el que participaron 15 docentes universitarios de las Licenciaturas en Enfermería, Ingeniería de Software y Contador Público. Los datos se recabaron mediante la técnica de encuesta. Se encontró una frecuencia alta de percepciones positivas y baja de percepciones neutrales en las cuatro dimensiones relativas a la autoeficacia docente. Se concluye que los docentes se consideran a sí mismos poseedores de un desempeño eficaz. Es la dimensión de autoeficacia en el manejo del aula en la que mayor fortaleza percibieron los profesores y la de autoeficacia en el compromiso con los estudiantes en la que mayor debilidad perciben.

**Palabras clave:** autoeficacia - percepción - profesorado universitario - educación superior



um  
Universidad Nacional de Misiones

**Abstract:**

*This article attempts to describe the perceptions of self-efficacy in teaching, of professors who work in three degrees of a Multidisciplinary Unit of Higher Education, in the fields of teaching, classroom management, commitment to students and reflection on practice. It is a quantitative study in which 15 university professors of the degrees in Nursing, Software Engineering and Public Accountant participated. Data were collected using the survey technique. A high frequency of positive perceptions and a low frequency of neutral perceptions were found in the four dimensions related to teachers' self-efficacy. It is concluded that teachers consider themselves to have an effective performance. It is the dimension of self-efficacy in classroom management in which the teachers perceived the greatest strength and the self-efficacy in the commitment to students in which they perceived the greatest weakness.*

**Keywords:** self-efficacy - perception - university professors - higher education.

**Víctor Adrián Yam Tuz**

\* Especialista en Educación en las áreas de Docencia y Currículo, licenciado en Educación por la Universidad Autónoma de Yucatán, profesor de Educación Básica y Media Superior del Colegio Tizimín, A.C.  
E-mail: victor.nrvn95@gmail.com

**Pedro Alamilla Morejón**

\*\* Especialista en Educación en las áreas de Docencia y Currículo, maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Yucatán, profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán.  
E-mail: amorejon@correo.uady.mx

**María Guadalupe May Ayuso**

\*\*\* Especialista en Educación en las áreas Orientación y Consejo Educativos, maestra en Psicoterapia Humanista por el Instituto Universitario Carl Rogers, profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán.  
E-mail: mayuso@correo.uady.mx

**Cómo citar este artículo:**

Yam Tuz, Víctor Adrián; Alamilla Morejón, Pedro et al (2021) "Autoeficacia docente de profesores de licenciatura en una Unidad Multidisciplinaria de Educación Superior". Revista La Rivada 9 (17), pp153-170 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/articulos/329-autoeficacia-docente>



Universidad Nacional de Misiones

## Introducción

Actualmente, se reconoce el papel del docente como uno de los principales agentes para el desarrollo de la educación, puesto que representa la pieza clave de cualquier proceso que pretenda la innovación real de los elementos del sistema educativo (Imbernón, 2008: 36-37), además de que la calidad de una institución educativa universitaria depende fundamentalmente de la calidad humana, científica y pedagógica de sus maestros (Parra-Moreno, Ecima-Sánchez, Gómez-Becerra y Almenárez-Moreno, 2010: 423; Heras, 2017: 67), dado que son ellos los responsables de generar conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los alumnos (Aguirre, Botero, Loredo, Magaña, Montano, Rigo y Vargas, 2000: 126). De acuerdo con Barber y Mourshed (2008: 14), lograr el desarrollo de los docentes, hasta que estos alcancen desempeñarse como instructores eficientes es considerado como uno de los puntos clave para la mejora de la educación ofertada, pues así ha quedado de manifiesto en países que han incrementado sus niveles educacionales. Esto permite reconocer que en pleno siglo XXI, la educación demanda docentes que trabajen con profesionalismo, sean especialistas completamente formados en su área disciplinar, pero también preparados en los aspectos educativos, pedagógicos y didácticos que le posibiliten desempeñar exitosamente sus funciones.

## El profesorado universitario y el saber pedagógico en su práctica docente

Ceresani y Mórtoła (2018) afirman que en el nivel superior se percibe que el ingreso a la docencia universitaria no requiere precisamente de acreditaciones pedagógicas, como suele acontecer en otros niveles educativos, en los cuales es necesario poseer una formación y título en el área de la educación. El perfil del docente universitario se centra en aspectos vinculados al ámbito científico y profesional, sobre todo en los saberes disciplinares y conocimientos especializados y específicos de cada profesión que forma la universidad. Y es que hablando desde una perspectiva internacional, de acuerdo con Heras (2017: 68), en efecto, la mayor parte de los profesionales graduados de nivel superior poseen saberes suficientes en sus respectivas disciplinas, en cambio, los que se integran a la docencia universitaria llegan a ella sin conocimientos suficientes de los aspectos relativos a la didáctica para la enseñanza de sus asignaturas, lo cual les dificulta desarrollar las diversas tareas y cumplir con las competencias que dicha labor requiere. De esta forma, aparentemente el docente enfrenta la actividad a partir de su conocimiento intuitivo y empírico que ha heredado de sus antiguos profesores en su etapa universitaria o previa a ella, y de las experiencias y vivencias que provienen de su práctica diaria. Una herramienta para desarrollar con mayor facilidad el ejercicio de la enseñanza a partir de esta experiencia es ciertamente la formación continua o formación en servicio, que provee de los soportes teóricos e instrumentales para la labor docente. La formación continua resulta ser más común en la docencia universitaria, pues, excluyendo a las facultades de educación e instituciones formadoras de docentes, no es frecuente que los profesores universitarios tengan una formación pedagógica previa a su vinculación en el ámbito educativo (Parra-Moreno, Ecima-Sánchez, Gómez-Becerra y Almenárez-Moreno, 2010: 423).



Concluyentemente, el profesor universitario cumple un papel decisivo como agente de transformación, responsable de formar a las generaciones que promoverán el desarrollo social de cualquier nación, de allí la gran relevancia de efectuar satisfactoriamente el conjunto de tareas, deberes y responsabilidades que componen el cumplimiento de sus funciones, específicamente la docencia.

## La autoeficacia docente en el profesorado

Entre los desafíos ante los que se enfrenta el magisterio universitario en el ejercicio de su profesión, el mayor de todos se encuentra relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo sobre el cual se incide diariamente, a pesar de la alta o baja percepción personal de capacidad en su labor (Azzi et al., 2006, citados por Reoyo, 2013: 38). Bajo este entendido, la autovaloración de la enseñanza facilita al docente datos sobre los que es posible reflexionar y analizar para favorecer el aprendizaje de sus alumnos (Imbernón, 2008: 37). Asimismo, de acuerdo con Landini y Trojan (2014: 324), la eficacia escolar se relaciona íntimamente con la autoeficacia docente, puesto que son los mismos profesores universitarios los que tienen en consideración el aprendizaje de sus alumnos, además de una considerable importancia en la forma en que los docentes se relacionan con las condiciones laborales de su centro, así como las estrategias que utilizan para enfrentar los desafíos crecientes de la enseñanza.

El término de autoeficacia surge a partir de la teoría social cognitiva de Albert Bandura, quien la define como los juicios de cada individuo sobre su capacidad, con base en los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1986, citado por Prieto, 2007: 66). Este autor delimita el constructo de autoeficacia docente como una cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente. De acuerdo con este planteamiento, que el profesorado posea determinados conocimientos, habilidades o destrezas es importante, mas no es condición suficiente para garantizar una enseñanza eficaz (Ceresani y Mórtola: 2018); según el supuesto de Bandura, mostrar confianza y poseer un juicio personal de la propia capacidad para enseñar bajo condiciones imprevisibles, haciendo uso de los conocimientos y destrezas, representa una condición esencial para alcanzar las metas proyectadas.

En gran medida, es a partir del aporte teórico realizado por Bandura en 1977, que se fundamentan las concepciones y aportes posteriores de la tendencia investigativa en el campo de la autoeficacia docente. Para 1984, Gibson y Dembo determinaron que las expectativas de autoeficacia de los profesores reflejaban las creencias en su propia capacidad para promover cambios positivos en sus alumnos. Por su parte, Woolfolk (2006: 350) destacó que la autoeficacia docente se define como las creencias de los profesores en sus propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos, con la finalidad de producir ciertos logros. Cada una de las aportaciones teóricas y empíricas que han sido realizadas a lo largo del tiempo en que esta temática se ha analizado, han contribuido a proporcionar suficiencia en la claridad y consenso general con respecto al estudio del tema. Así pues, las percepciones de autoeficacia docente comprenden un aspecto clave de la enseñanza, debido a que asisten al profesorado en los procesos de autodeterminación de las estrategias necesarias para favorecer el aprendizaje de sus alumnos, representando así una ca-



Universidad Nacional de Misiones

racterística esencial relativa a sus prácticas docentes y a la calidad de la enseñanza brindada (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001: 783; OCDE, 2005: 1; Prieto, 2007: 69; OCDE, 2009: 5; Klassen, et al., 2011: 23; Klassen y Tze, 2014: 60).

## Dimensiones de la autoeficacia docente

Investigaciones como las desarrolladas por Gibson y Dembo (1984), Ross (1994), ambos citados por Prieto (2007:113) y Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998: 227), asocian la autoeficacia del profesorado con distintas variables relativas a su práctica pedagógica, como los son la adopción de materiales y enfoques de enseñanza innovadores, estrategias de dirección del aula, motivación, dedicación por el trabajo, metas que desean alcanzar y el entusiasmo y compromiso profesional.

Se toma como antecedente la propuesta del marco multidimensional de la eficacia docente de Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998: 227) (surgida a la vez por la influencia del trabajo de Bandura), la propuesta de tres áreas de influencia de la autoeficacia docente de Ashton, Webb y Doda (1983), citada por Prieto (2007: 128) y diversos trabajos como los de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001: 795), Caprara, Barbaranelli, Steca y Malone (2006: 480), Klassen, et al. (2009: 68) y Klassen, et al. (2011: 21) parten de la premisa de tres factores centrales identificables que permiten analizar las creencias de autoeficacia docente: (1) la eficacia en la enseñanza, la cual se refiere a la planificación de la enseñanza, el uso de prácticas docentes alternativas, elaboración de buenas preguntas y usar diversas estrategias de evaluación; (2) el manejo del aula, relativo a las capacidades para establecer un ambiente ordenado, de confianza y respeto mutuo, sin interrupciones y la capacidad de hacer frente a conductas disruptivas; y (3) el compromiso con los estudiantes, el cual consiste en actitudes de interés hacia los alumnos, así como apoyo cognitivo y la capacidad de inducir una motivación orientada al aprendizaje.

En definitiva, para que sea útil y generalizable, la medida de la autoeficacia docente debe recoger la percepción del profesor acerca de esta para desarrollar la gran variedad de tareas que ha de realizar: debe evaluar su competencia personal y analizar las tareas propias de su quehacer diario en un contexto de enseñanza determinado (Prieto, 2007: 62).

## La autoeficacia docente del Profesorado de Educación Superior en México

De acuerdo con Covarrubias y Mendoza (2015: 64), disponer de tan poca información sobre cuán capaces se sienten los profesores para enseñar y suscitar aprendizaje en los estudiantes en un contexto determinado es dejar a un lado un factor transversal de la pedagogía, dado que, como también afirman Solar y Díaz (2007: 41), estas creencias permiten saber qué tipo de perfeccionamiento necesita un determinado grupo de docentes, de acuerdo con el perfil profesional que posee y al que formará, además de la importancia de trabajar de manera colaborativa con sus colegas para lograrlo, según sea su contexto socio-educativo y sus necesidades profesionales.

En lo que respecta a México, los antecedentes acerca de la autoeficacia docente son escasos, a pesar de que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo



(OCDE) en sus informes sobre el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de 2009 y 2014 recalcó la importancia de la autoeficacia del profesorado mexicano para sus prácticas relativas a la enseñanza, la gestión del aula y el compromiso con los estudiantes, entendiendo que esta representa un factor que puede contribuir a un mejor aprendizaje de los discentes. La gran mayoría de los estudios desarrollados en México sobre el concepto de autoeficacia docente fueron realizados en niveles educativos básicos, tales como educación primaria (Rojas, 2010: 257; Ortega, Rosales y Sánchez: 2011; Soberanes, Zúñiga y Barona, 2011) y educación secundaria (Reyes, Valdés y Vera: 2015), por mencionar algunos. En lo que respecta a educación superior, estudios empíricos han encontrado un alto nivel de autoeficacia percibida en docentes del ámbito tecnológico (Hernández y Montes, 2015: 91).

Si bien los trabajos anteriormente aludidos representan un acercamiento a la temática de esta investigación, las percepciones de autoeficacia docente han sido abordadas desde distintas perspectivas, áreas y contextos, proporcionando diversas miradas, cada una desde un enfoque particular hacia el mismo constructo. Es importante mencionar que aún no se han encontrado investigaciones que planteen, describan y analicen las percepciones de autoeficacia del Profesorado de Educación Superior propio de un contexto multidisciplinar, entendiéndose que en esta convergen distintas licenciaturas, que tienen como objetivo formar profesionistas, cada una de diversa naturaleza.

Así pues y, en virtud de la importancia de la función del profesor en el mejoramiento de la calidad educativa y su rol trascendental en el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr el aprendizaje significativo de los estudiantes, se hace necesario el hecho de conocer la opinión y percepción que tiene el docente universitario sobre su propio actuar en cuanto a su quehacer didáctico y práctico en el ámbito profesional.

## Objetivo

Describir las percepciones de los profesores universitarios de las Licenciaturas en Enfermería, Ingeniería de Software y Contador Público de una Unidad Multidisciplinaria, acerca de su eficacia en la enseñanza, manejo del aula, compromiso con los estudiantes y autoeficacia en la reflexión sobre la práctica.

## Metodología

Este estudio se realizó desde el paradigma cuantitativo de investigación, siendo de alcance descriptivo, ya que se pretende dar a conocer las percepciones acerca de la autoeficacia docente de profesores universitarios de tres licenciaturas: Enfermería, Ingeniería de Software y Contador Público, que se imparten en una Unidad Multidisciplinaria de Nivel Superior. El muestreo fue por conveniencia; donde participaron 15, de una población de 31 docentes que conforman la plantilla de dichos planes de estudio, quedando la distribución de los profesores de la siguiente manera: 5 procedentes de la Licenciatura en Enfermería; 4 de la Licenciatura en Contador Público, y 6 de la Licenciatura en Ingeniería de Software. Las características para la elección de la muestra fueron poseer los mismos estudios superiores o afines a la licenciatura en la que se desempeña como docente, no contar con una formación en el área pedagógica y disponibilidad para participar en el estudio.



Para la recolección de datos, se diseñó y administró el instrumento de medición denominado “Escala de percepciones de autoeficacia docente del profesor universitario”, para que fuese respondido por los participantes del estudio a través de un diseño tipo encuesta. Este instrumento fue elaborado con base en la revisión teórica acerca del tema y fue sometido a validez de expertos. El instrumento constó de 38 reactivos, los cuales consistieron en la descripción de enunciados (unidos a una escala ordinal tipo Likert, siendo 1 el valor más bajo para totalmente en desacuerdo; 3 el valor medio o neutral para ni de acuerdo ni en desacuerdo y; 5 el valor más alto para totalmente de acuerdo), organizados en las siguientes dimensiones: (a) autoeficacia docente en la enseñanza, (b) autoeficacia docente del manejo del aula, (c) autoeficacia docente en el compromiso con los estudiantes y, (d) autoeficacia docente de la reflexión sobre la práctica. Dicho instrumento midió la autopercepción de la capacidad de los profesores para realizar las actividades que allí se describían, mas no se valoraba que efectivamente las llevaran a cabo, puesto que se confió en la honestidad profesional de los docentes. A través de este instrumento, fue posible obtener información para conocer el grado o porcentaje que poseen los sujetos de la dimensión en cuestión, siendo los resultados presentados en términos de frecuencias y porcentajes de respuesta.

El análisis estadístico de los datos obtenidos se efectuó a través del programa SPSS. En el tratamiento de la información, se analizaron los estadísticos descriptivos de cada uno de los reactivos y se realizó el reporte de resultados por cada una de las cuatro dimensiones de la autoeficacia docente percibida por los participantes.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis de la información, a partir de las cuatro dimensiones en que se midieron las percepciones de autoeficacia docente en la enseñanza, el manejo del aula, el compromiso con los estudiantes y la reflexión sobre la práctica, así como una discusión acerca de estos. Es pertinente aclarar que el 100% al que se hace referencia en cada columna de los resultados (**ver Tablas 1, 2, 3 y 4**) corresponde al número de profesores que participaron en este estudio por cada una de las licenciaturas.

## Autoeficacia en la enseñanza

De acuerdo con los resultados de este apartado (**ver Tabla 1 al final del artículo**) se puede observar que la totalidad de los docentes que se desempeñan en las Licenciaturas en Enfermería, Contador Público e Ingeniería de Software (100%), se perciben a sí mismos como eficaces (colocándose en alguno de los dos niveles del área positiva de la escala), al realizar actividades tales como: elaborar buenas preguntas a sus alumnos, proporcionarles ejemplos claros relativos al tema, implementar estrategias alternativas de enseñanza, seleccionar el contenido y diseñar la estructura de sus sesiones de clase, así como dominar el contenido a enseñar.

En el caso de todos los docentes de la Licenciatura en Enfermería (100%) existieron altas frecuencias de autopercepciones positivas para preparar el material a utilizar. Así también en la totalidad de la muestra de profesores de la Licenciatura en Contador Público (100%), se presenta alta frecuencia para actualizar sus conoci-



mientos relativos a sus asignaturas de manera constante, lo cual se percibe como una característica común en este perfil profesional. En lo que respecta a los docentes de la Licenciatura en Ingeniería de Software, es de destacar que un 33.3% aseveró no percibirse como eficaz o no eficaz en lo que respecta a promover el modelaje (aprendizaje por observación) como un medio para transmitir valores, actitudes y patrones de pensamiento y conducta positivos a los estudiantes, lo que centra la atención no solo por los rasgos propios del perfil profesional, sino por la importancia de este actuar que los profesores deben manifestar para la activación, canalización y apoyo de conductas en la formación integral de los futuros profesionales.

## Autoeficacia del manejo del aula

Los resultados de la dimensión de manejo del aula (**ver Tabla 2**) evidencian que la totalidad de profesores que integraron el estudio (100%) se perciben eficaces para controlar la indisciplina y la desobediencia, para hacer que sus alumnos respeten el reglamento del aula o que atiendan a las normas de convivencia habituales, así como tratar de manera adecuada los posibles problemas que pudieran surgir en el interior del salón de clases.

Es interesante destacar en el caso de los profesores de las Licenciaturas en Enfermería y Contador Público, que en su totalidad (100%) se percibieron altamente eficaces en cuanto a mostrar respeto a los estudiantes a través de las conductas que manifiestan en clase, rasgo fundamental del perfil de ambos profesionales como proveedores de cuidados y como profesionales con apego a las normativas para la toma de decisiones, respectivamente.

En lo referente a los docentes de la Licenciatura en Ingeniería de Software, la conducta en la que se percibieron altamente eficaces en su totalidad (100%) fue en la de tratar de manera serena los posibles problemas que pudieran surgir al interior del salón de clases, lo cual pone de manifiesto para estos profesores, la importancia de resolver los conflictos de una manera cuidadosa y prudente.

## Autoeficacia en el compromiso con los estudiantes

Los resultados para la dimensión del compromiso con los estudiantes (**ver Tabla 3**) evidencian tendencias positivas de eficacia percibida, siendo actividades tales como fomentar la participación de los alumnos durante la clase, conseguir que estos se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden, y ayudar a los discentes a percibir la utilidad de lo que aprenden, los rubros en los cuales la totalidad de los docentes de las 3 licenciaturas (100%) se percibieron eficaces para comprometerse con sus alumnos.

En el caso de la Licenciatura en Enfermería, es de destacar que los profesores encuestados en su totalidad poseen una alta percepción de su eficacia docente para ayudar a los estudiantes a valorar el aprendizaje como auténtico resultado de su propio esfuerzo, lo cual manifiesta que se encuentran comprometidos en lograr que sus egresados aprecien de forma significativa lo que aprenden, por la utilidad directa que esto representa en el desempeño de su profesión.



En lo referente a los docentes de la Licenciatura en Contador Público, se manifiestan altamente eficaces para ayudar a los estudiantes a percibir la utilidad de lo que aprenden y favorecer la confianza de los alumnos en sí mismos, posiblemente por la importancia que saben que tiene la aplicación de los saberes que adquieren los estudiantes en áreas específicas y en la confianza que estos deben poseer para la toma de decisiones propias de su profesión.

Es en esta dimensión donde los profesores de Ingeniería de Software manifestaron un mayor número de percepciones neutrales (33%) en lograr que los estudiantes se consideren a sí mismos capaces de aprender, así como para ayudarlos a valorar el aprendizaje como auténtico resultado de su propio esfuerzo, promover las iniciativas de estos relacionadas con su aprendizaje (actividades y proyectos extras, trabajos voluntarios, entre otros). Lo anterior deja entrever la necesidad de capacitar a los docentes en el hecho de asumir un mayor compromiso con sus estudiantes y en la manera en cómo demuestran su interés por que estos aprendan.

## Autoeficacia de la reflexión sobre la práctica

Los resultados en la dimensión de autoeficacia de la reflexión sobre la práctica (ver **Tabla 4**) evidencian una mayoría de percepciones positivas de autoeficacia en todas las conductas que abarcan este rubro, destacando el hacer uso de la experiencia docente como un medio para aprender a enseñar y el adaptar y mejorar su enseñanza de acuerdo con los datos obtenidos a partir de las evaluaciones que los alumnos realizan de su eficacia docente, actividades en las cuales los profesores se ubicaron en la parte más alta de la escala.

Los profesores de la Licenciatura en Enfermería encuestados se percibieron neutrales para desarrollar y/o mejorar su destreza docente (40%), considerando los distintos medios tales como simposios, conferencias, cursos, talleres, así como colaboración con pares de la Unidad Multidisciplinaria. Lo anterior centra la atención ya que para lograrlo se requiere de flexibilidad en la organización de sus actividades y el contar con la autorización correspondiente por parte de las autoridades para que puedan participar. Asimismo, en menor medida, los docentes de la Licenciatura en Ingeniería de Software se percibieron neutrales en la misma conducta (16.7%) lo que destaca la necesidad de favorecer el hecho de que los profesores puedan contar con oportunidades para el desarrollo de sus habilidades docentes mediante espacios de educación continua y de trabajo colaborativo interdisciplinario con otros profesionales de su institución.

Es relevante mencionar que también en esta dimensión, los profesores de la Licenciatura en Contador Público que se habían percibido altamente eficaces en las dimensiones anteriores manifestaron en un 25 % una neutralidad en cada una de las conductas que la integraron, lo cual es interesante, ya que para lograr la autoeficacia en la reflexión sobre la práctica se requiere de la propia experiencia y de darse el tiempo y el espacio para realizarla, siendo esta dimensión una de las más importantes pero también una de las menos llevadas a cabo por los docentes.



## Conclusiones

De acuerdo con lo anterior, se concluye que los profesores de las tres licenciaturas de la Unidad Multidisciplinaria de Educación Superior que formaron parte de este estudio se perciben positivamente eficaces con gran frecuencia en las cuatro dimensiones relativas a su autoeficacia docente: la enseñanza, el manejo del aula, el compromiso con los estudiantes y la reflexión sobre la práctica, salvo un menor porcentaje de percepciones neutrales en cada una. Asimismo, no existieron percepciones negativas de autoeficacia docente en ninguna de las dimensiones. Por lo que lo anterior coincide con lo que Garduño, Carrasco y Raccanelo (2010) afirman en cuanto a que este constructo de la autoeficacia tiene una influencia importante en la actividad docente, ya que es más probable que los maestros que se perciben capaces de realizar las tareas docentes las desempeñen mejor y logren mejores resultados en sus estudiantes.

En la dimensión de autoeficacia en la enseñanza, los docentes se perciben positivamente eficaces en la gran mayoría; sin embargo, las percepciones neutrales fueron más frecuentes en adaptar la planificación para atender las necesidades de los alumnos (actitudes, motivaciones e intereses) dado que tres del total de los profesores se perciben así; lo que coincide con lo que afirman López y Miró (2014), quienes hacen hincapié en la obligación de atender dichas necesidades, dado que estas características de los alumnos forman parte de la estructura medular del proceso de enseñanza y aprendizaje del sistema educativo universitario.

Respecto de la dimensión de autoeficacia en el manejo del aula, esta fue en donde existieron mayores percepciones de eficacia positiva por parte de los docentes de este estudio, por lo que se podría considerar que es la dimensión en la que mayores fortalezas demuestran los profesores, debido a que de acuerdo con Prieto (2007), los docentes que más confían en su capacidad para mantener la disciplina del aula creen con mayor firmeza en los resultados que producirán sus propias acciones; asimismo, lo anterior se relaciona con lo manifestado por Ashton, Webb y Doda (1983), citados por la misma autora, en cuanto que este tipo de profesores, quienes confían en su autoeficacia del manejo del aula, se muestran relajados y cercanos ante cualquier problema que pudiera surgir en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

En la dimensión autoeficacia en el compromiso con los estudiantes, la mayoría de las percepciones de autoeficacia docente fueron positivas; sin embargo, existieron múltiples casos de percepciones neutrales en la gran mayoría de las conductas que conforman esta dimensión, por lo que podría afirmarse que es la dimensión más débil en cuanto a eficacia percibida de los profesores que participaron en el estudio. Esto debido a que esta dimensión implica que los docentes sean conscientes de que el aprendizaje debe estar centrado en el estudiante, y que para lograrlo requieren ayudar, acompañar, motivar, promover la participación, pero, sobre todo, reconocer la capacidad que los alumnos tienen de aprender, así como valorar el auténtico esfuerzo que estos realizan por lograr un aprendizaje significativo, y que, de acuerdo con Rogers (1975: 10), deberá estar caracterizado por la confianza en las posibilidades del alumno, la planificación de los aprendizajes abarcando la totalidad de la persona, y ha de afrontar problemas concretos y ser participativo; es decir, el alumno ha de participar en la elección de los objetivos, formulación de los problemas, descubrimiento de los recursos y exigencia de responsabilidades; asimismo, ha de realizar la auto-



crítica y la autoevaluación de los aprendizajes, lo que permite al maestro manifestar su confianza en el alumno y facilitarle el logro de su propia autonomía. Por lo que, si el docente actúa con criterio pedagógico, influye sobre el estudiante, pero si esta influencia se realiza con tacto, entonces no será autoritaria, controladora, dominante, ni manipuladora y no creará en el joven la sensación de dependencia o impotencia (Van Manen, 1998: 169).

En la última dimensión, autoeficacia de la reflexión sobre la práctica, existieron percepciones positivas por parte de los profesores de las Licenciaturas en Enfermería e Ingeniería de Software; no así, en los docentes de la Licenciatura en Contador Público, quienes se percibieron neutrales, cuando menos una vez en cada una de las conductas que integran dicha dimensión. Por lo que en general, se requiere encontrar espacios y oportunidades para trabajar colaborativa e interdisciplinariamente y sobre todo para llevar a cabo la reflexión sobre su propia práctica a partir de las experiencias adquiridas en su trabajo cotidiano. En relación con esto, Newmann, Rutter y Smith (1989), citados por Prieto (2007) sostienen que los profesores se sienten más eficaces cuando comparten su actividad profesional, pues la ayuda mutua incrementa su capacidad para potenciar el aprendizaje de los alumnos. Así, se corrobora que la colaboración facilita el desarrollo de una serie de procedimientos y técnicas que los profesores pueden utilizar para reafirmarse a sí mismos respecto a la calidad de su propio trabajo y así ajustar sus expectativas acerca de su rendimiento posterior.

Es recomendable que futuras investigaciones relacionadas con la temática aquí abordada se encuentren enfocadas desde una perspectiva cualitativa, para reafirmar o profundizar en las causas y motivos de las percepciones encontradas, o bien, para contrastar los resultados hallados en el presente estudio, y de esta forma conocer mejor la situación real percibida por el profesorado que labora en la Unidad Multidisciplinaria de Educación Superior.

Finalmente, se pudo observar que los profesores, a pesar de no poseer alguna formación de tipo pedagógico, reconocen los aspectos con los que deben cumplir en lo referente a la enseñanza, el manejo del aula e incluso la reflexión acerca de su propia práctica; sin embargo, el que se consideren neutralmente eficaces en el compromiso con los estudiantes, denota para esta, y posiblemente para las demás dimensiones, la importancia que tiene el contar con una formación en el área pedagógica, adicional a su preparación, no solo en cuanto a la didáctica, y para constatar que su percepción es acorde con lo requerido en su desempeño docente, sino en relación con la sensibilización y la manera en cómo perciben a sus propios alumnos a partir de la perspectivas que dicha formación provee.



**Autoeficacia en la enseñanza****Tabla 1.** Frecuencias y porcentajes en relación con la autoeficacia en la enseñanza.

Ítems	Licenciatura en Enfermería						Contador Público						Ingeniería de Software					
	NAND		DA		TDA		DA		TDA		NAND		DA		TDA			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
Elaborar buenas preguntas dirigidas hacia mis estudiantes.	0	0%	3	60%	2	40%	2	50%	2	50%	0	0%	3	50%	3	50%		
Usar una variedad de estrategias de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.	0	0%	2	40%	3	60%	3	75%	1	25%	1	16.7%	4	66.7%	1	16.7%		
Proporcionar explicaciones alternativas, cuando existe confusión con el tema explicado.	1	20%	2	40%	2	40%	1	25%	3	75%	0	0%	2	33.3%	4	66.7%		
Proporcionar ejemplos claros relacionados con el contenido estudiado.	0	0%	2	40%	3	60%	1	25%	3	75%	0	0%	3	50%	3	50%		
Implementar estrategias alternativas de enseñanza, en ambientes presenciales o no presenciales, en caso de ser necesarias para reforzar o profundizar el aprendizaje de los alumnos.	0	0%	3	60%	2	40%	3	75%	1	25%	0	0%	1	16.7%	5	83.3%		
Identificar y especificar los objetivos de aprendizaje que espero que alcancen los alumnos.	1	20%	2	40%	2	40%	1	25%	3	75%	1	16.7%	3	50%	2	33.3%		
Promover el modelaje (aprendizaje por observación) como un medio para transmitir valores, actitudes y patrones de pensamiento y conducta positivos a los alumnos.	0	0%	2	40%	3	60%	2	50%	2	50%	2	33.3%	3	50%	1	16.7%		
Ser flexible durante el proceso de la planificación de la enseñanza.	0	0%	2	40%	3	60%	3	75%	1	25%	1	16.7%	3	50%	2	33.3%		
Adaptar la planificación para atender las necesidades de los alumnos (actitudes, motivaciones, intereses...).	2	40%	2	40%	1	20%	0	0%	4	100%	1	16.7%	2	33.3%	3	50%		
Preparar el material que voy a utilizar en clase.	0	0%	0	0%	5	100%	1	25%	3	75%	0	0%	2	33.3%	4	66.7%		
Actualizar mis conocimientos sobre los contenidos de la asignatura.	0	0%	3	60%	2	40%	0	0%	4	100%	0	0%	1	16.7%	5	83.3%		
Seleccionar el contenido y diseñar la estructura de cada clase.	0	0%	1	20%	4	80%	1	25%	3	75%	0	0%	3	50%	3	50%		
Dominar el contenido del tema a explicar en clase.	0	0%	2	40%	3	60%	0	0%	4	100%	0	0%	1	16.7%	5	83.3%		
Seleccionar los recursos-materiales más adecuados para cada clase.	0	0%	1	20%	4	80%	1	25%	3	75%	1	16.7%	3	50%	2	33.3%		

Legendas: F= Frecuencia, NAND= Ni de acuerdo ni en desacuerdo, DA=De acuerdo, TDA= Totalmente de acuerdo.



**Autoeficacia del manejo del aula****Tabla 2.** Frecuencias y porcentajes en relación con la autoeficacia del manejo del aula.

Ítems	Licenciatura en Enfermería						Contador Público				Ingeniería de Software					
	NAND		DA		TDA		DA		TDA		NAND		DA		TDA	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Controlar la indisciplina y desobediencia al interior del salón de clases.	0	0%	1	20%	4	80%	2	50%	2	50%	0	0%	4	66.7%	2	33.3%
Hacer que los estudiantes respeten el reglamento del salón de clases y/o atiendan a las normas de convivencia habituales.	0	0%	1	20%	4	80%	2	50%	2	50%	0	0%	4	66.7%	2	33.3%
Mantener expectativas positivas hacia los estudiantes, a pesar de las dificultades que estos pudiesen presentar.	0	0%	1	20%	4	80%	2	50%	2	50%	1	16.7%	3	50%	2	33.3%
Crear un clima de confianza dentro del salón de clases.	1	20%	0	0%	4	80%	2	50%	2	50%	0	0%	5	83.3%	1	16.7%
Fomentar en los estudiantes actitudes positivas hacia el tema.	0	0%	1	20%	4	80%	0	0%	4	100%	0	0%	5	83.3%	1	16.7%
Tratar de manera calmada los posibles problemas que pudieran surgir al interior del salón de clases.	0	0%	1	20%	4	80%	3	75%	1	25%	0	0%	0	0%	6	100%
Mostrar respeto a los estudiantes a través de las conductas que yo manifiesto en clase.	0	0%	0	0%	5	100%	0	0%	4	100%	0	0%	1	16.7%	5	83.3%

Legendas: F= Frecuencia, NAND= Ni de acuerdo ni en desacuerdo, DA=De acuerdo, TDA= Totalmente de acuerdo.

**Autoeficacia en el compromiso con los estudiantes****Tabla 3.** Frecuencias y porcentajes en relación con la autoeficacia en el compromiso con los estudiantes.

Ítems	Licenciatura en Enfermería						Contador Público				Ingeniería de Software					
	NAND		DA		TDA		DA		TDA		NAND		DA		TDA	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Ayudar a los estudiantes a percibir la utilidad de lo que aprenden.	0	0%	2	40%	3	60%	0	0%	4	100%	0	0%	2	33.3%	4	66.7%
Acompañar en el proceso de aprendizaje a los alumnos que presentan dificultades para lograrlo.	1	20%	3	60%	1	20%	1	25%	3	75%	1	16.7%	3	50%	2	33.3%
Motivar a los estudiantes que demuestran poco interés por el trabajo escolar.	0	0%	2	40%	3	60%	1	25%	3	75%	1	16.7%	3	50%	2	33.3%
Lograr que los estudiantes se consideren a sí mismos capaces de aprender.	0	0%	1	20%	4	80%	1	25%	3	75%	2	33.3%	3	50%	1	16.7%
Ayudar a los estudiantes a valorar el aprendizaje como auténtico resultado de su propio esfuerzo.	0	0%	0	0%	5	100%	1	25%	3	75%	2	33.3%	3	50%	1	16.7%
Fomentar la participación de los estudiantes durante la clase (aportaciones).	0	0%	2	40%	3	60%	1	25%	3	75%	0	0%	3	50%	3	50%
Promover la formulación de preguntas por parte de los estudiantes durante la clase.	0	0%	3	60%	2	40%	2	50%	2	50%	1	16.7%	3	50%	2	33.3%
Conseguir que los estudiantes se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden.	0	0%	3	60%	2	40%	2	50%	2	50%	0	0%	4	66.7%	2	33.3%
Dar a los estudiantes un papel más activo en clase, como constructores del conocimiento en lugar de receptores de información.	1	20%	1	20%	3	60%	1	25%	3	75%	1	16.7%	4	66.7%	1	16.7%
Permitir que los estudiantes preparen, desarrollen y/o expongan algún (os) tema (s) de la asignatura.	1	20%	0	0%	4	80%	1	25%	3	75%	1	16.7%	3	50%	2	33.3%
Promover las iniciativas de los estudiantes, relacionadas con su aprendizaje (actividades y proyectos extras, trabajos voluntarios).	1	20%	2	40%	2	40%	2	50%	2	50%	2	33.3%	2	33.3%	2	33.3%
Favorecer la confianza de los alumnos en sí mismos.	1	20%	0	0%	4	80%	0	0%	4	100%	1	16.7%	4	66.7%	1	16.7%

Legendas: F= Frecuencia, NAND= Ni de acuerdo ni en desacuerdo, DA=De acuerdo, TDA= Totalmente de acuerdo.



**Autoeficacia de la reflexión sobre la práctica****Tabla 4.** Frecuencias y porcentajes en relación con la autoeficacia de la reflexión sobre la práctica.

Ítems	Licenciatura en Enfermería				Contador Público				Ingeniería de Software							
	DA		TDA		NAND		DA		TDA		NAND		DA		TDA	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Hacer uso de la experiencia docente como un medio para aprender a enseñar.	0	0%	5	100%	1	25%	0	0%	3	75%	0	0%	3	50%	3	50%
Hacer uso de la experiencia docente como un medio para mejorar o desarrollar nuevas habilidades docentes.	1	20%	4	80%	1	25%	0	0%	3	75%	0	0%	4	66.7%	2	33.3%
Influir mediante mi trabajo docente en el aprendizaje de mis alumnos.	1	20%	4	80%	1	25%	0	0%	3	75%	0	0%	4	66.7%	2	33.3%
Adaptar y mejorar mi enseñanza, a partir de los datos obtenidos en las evaluaciones que realizan los alumnos acerca de mi eficacia docente.	1	20%	4	80%	1	25%	2	50%	1	25%	0	0%	1	16.7%	5	83.3%
Desarrollar y/o mejorar mi destreza docente, considerando los distintos medios tales como simposios, conferencias, cursos, talleres, así como colaboración con pares de la Unidad Multidisciplinaria.	2	40%	3	60%	1	25%	1	25%	2	50%	1	16.7%	2	33.3%	3	50%

Legendas: F= Frecuencia, NAND= Ni de acuerdo ni en desacuerdo, DA=De acuerdo, TDA= Totalmente de acuerdo.



## Referencias bibliográficas

AGUIRRE, Xóchitl; BOTERO, Inés; LOREDO, Javier; MAGAÑA, Laura; MONTANO, Alejandro; RIGO, Marco y VARGAS, Javier (2000) “Evaluación integral de la docencia: una propuesta formativa y humanista”. En LOREDO, Javier: *Evaluación de la práctica docente en Educación Superior*. México, Editorial Porrúa. Pp. 125-156.

BANDURA, Albert (1977) “Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change”. En *Psychological Review*, 84. Pp. 191-215.

BARBER, Michael y MOURSHED, Mona (2008) *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago, PREAL.

CAPRARA, Gian Vittorio; BARBARANELLI, Claudio; STECA, Patrizia y MALONE, Patrick (2006) “Teachers’ self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students’ academic achievement: a study at the school level”. En *Journal of School Psychology*, 44. Pp. 473-490. Puesto en línea en septiembre de 2006, consultado el 16 de septiembre de 2020, URL: <http://www.realtutoring.com/phd/sem1efficacy.pdf>

CERESANI, Viviana y MÓRTOLA, Gustavo (2018) “La formación de las y los docentes universitarios/as en torno a los saberes pedagógicos y didácticos. La construcción de instituciones educativas inclusivas”. En POGRÉ, Paula; DE GATICA, Alejandra; GARCÍA, Ana y KRICHESKY, Graciela. *Los inicios de la vida universitaria. Políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación*. Buenos Aires, Editorial Teseo.

COVARRUBIAS, Carmen y MENDOZA, Michelle (2015) “Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia”. En *Estudios Pedagógicos*, 41(1). Pp. 63-78. Puesto en línea en 2015, consultado el 16 de septiembre de 2020. URL: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n1/arto4.pdf>

GARDUÑO, León; CARRASCO, Marco y RACCANELLO, Kristiano (2010) “Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla”. En *Perfiles Educativos*, 32 (127), 85-104. Puesto en línea en 2010, consultado el 27 de octubre de 2021. URL: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211845005>

GIBSON, Sherri; y DEMBO, Myron (1984) “Teacher efficacy: a construct validation”. En *Journal of Educational Psychology*, 76. Pp. 569-582.

HERAS, Verónica (2017) “La formación pedagógica del docente universitario”. En *Palermo Business Review*, 16. Pp. 65-73. Puesto en línea en 2017, consultado el 30 de junio de 2021. URL: [https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr16/PBR\\_16\\_04.pdf](https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr16/PBR_16_04.pdf)



HERNÁNDEZ, Luis y MONTES, Frine (2015) "Evaluación de la autoeficacia docente en educación superior". En HERNÁNDEZ, Luis: *Autorregulación académica. Investigaciones desde la perspectiva docente*. México, ReDIE. Pp. 90-112.

IMBERNÓN, Francisco (2008) *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona, Editorial Graó.

KLASSEN, Robert y TZE, Virginia (2014) "Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a meta-analysis". En *Educational Research Review*, 12. Pp. 59-76. Puesto en línea el 12 de junio de 2014, consultado el 16 de septiembre de 2020. URL: <https://daneshyari.com/article/preview/355113.pdf>

KLASSEN, Robert; BONG, Mimi; USHER, Ellen; CHONG, Wan Har; HUAN, Vivien; WONG, Isabella. y GEORGIU, Tasos (2009) "Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries". En *Contemporary Educational Psychology*, 34. Pp. 67-76. Puesto en línea el 01 de agosto de 2008, consultado el 16 de septiembre de 2020. URL: <https://sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/08/Klassenetal2009.pdf>

KLASSEN, Robert; TZE, Virginia; BETTS, Shea y GORDON, Kelly (2011) "Teacher efficacy research 1998-2009: signs of progress or unfulfilled promise?". En *Educational Psychological Review*, 23(1). Pp. 21-43. Puesto en línea el 24 de agosto de 2010, consultado el 16 de septiembre de 2020. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10648-010-9141-8>

LANDINI, Sonia y TROJAN, Rose (2014) "Presupuestos epistemológicos del informe TALIS: ¿qué espera la OCDE del profesorado?". En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2). Pp. 321-333. Puesto en línea el 01 de septiembre de 2014, consultado el 16 de septiembre de 2020. URL: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41805>

LÓPEZ, David y MIRÓ, Julià (2014). "Creencias que merecen una reflexión". En *ReVisión*, 7(3). Pp. 61-68. Puesto en línea en 2014, consultado el 27 de octubre de 2021. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/41775653.pdf>

OCDE (2005) *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París, OCDE.

OCDE (2009) *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid, Santillana.

OCDE (2014) *TALIS 2013. Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. París, OCDE.



ORTEGA, Flavio; ROSALES, Rosa y SÁNCHEZ, Bernardo (2011) “Autoeficacia percibida por docentes de educación primaria en formación: un estudio exploratorio en el contexto de la Reforma Integral de Educación Básica”. En *Actas del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México. Puesto en línea en noviembre de 2011, consultado el 30 de junio de 2020. URL: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_16/0532.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0532.pdf)

PARRA-MORENO, Ciro; ECIMA-SÁNCHEZ, Inés; GÓMEZ-BECERRA, María y ALMERÁNEZ-MORENO, Fanny (2010) “La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana”. En *Educación y Educadores*, 13(3). Pp. 421-452. Puesto en línea en diciembre de 2010, consultado el 30 de junio de 2020. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83417001007.pdf>

PRIETO, Leonor (2007) *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid, Narcea.

ROGERS, Carl (1975) *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires, Paidós.

REOYO, Natalia (2013) *Auto-eficacia docente en Educación Secundaria Obligatoria: perspectivas de alumnos, profesores y futuros profesores* (Tesis Doctoral). España: Universidad de Valladolid. Consultado el 16 de septiembre de 2020. URL: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4337/1/TESIS451-140207.pdf>

REYES, Ana; VALDÉS, Ángel y VERA, José (2015) “Relación entre la autoeficacia y las prácticas docentes para el manejo de la violencia entre estudiantes”. En *Actas del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Chihuahua, Chihuahua, México.

SOBERANES, Yanet; ZÚÑIGA, Ofmara y BARONA, César (2011) “Análisis de la formación en situación de maestros de escuelas primarias: el caso del Programa Escuelas de Calidad (PEC) en Morelos”. En *Actas del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México.

SOLAR, María y DÍAZ, Claudio (2007) “El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica”. En *Horizontes Educativos*, 12 (1). Pp. 35-42. Puesto en línea en 2007, consultado el 16 de septiembre de 2020. URL: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3992042.pdf>

TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK, Anita y HOY Wayne (1998) “Teacher efficacy: its meaning and measure”. En *Review of Educational Research*. 68(2). Pp. 202-248. Puesto en línea el 01 de junio de 1998, consultado el 16 de septiembre de 2020. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543068002202>

TSCHANNEN-MORAN, Megan y WOOLFOLK, Anita (2001) “Teacher efficacy: capturing an elusive construct”. En *Teaching and Teacher Education*, 17. Pp. 783-805. Puesto en línea en 2001. consultado el 16 de septiembre de 2020. URL: [https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE\\_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf](https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf)



UNDA, Sara (2010) “Estudio de Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) y su Asociación con Sobrecarga y Autoeficacia en Maestros de Primaria de la Ciudad de México”. En *Ciencia & Trabajo*, 12 (35). Pp. 257-262. Puesto en línea el 1 de mayo de 2015, consultado el 16 de septiembre de 2020. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545409006.pdf>

VAN MANEN, Max (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Madrid, Paidós.

WOOLFOLK, Anita (2006) *Psicología educativa*. (9a ed.). México, Prentice Hall.



# Del derecho como disciplina social al diseño de investigaciones jurídicas

*From Law as (a) social discipline to the design of legal research*

Por Lila García\*

Ingresado: 29/09/21 // Evaluado: 22/11/21 // Aprobado: 02/12/21

## Resumen

El presente trabajo propone una guía para el diseño de investigaciones en derecho repasando algunos ejes centrales en la formulación de una investigación en ciencias sociales (el problema, los objetivos, las hipótesis, etc.) con ejemplos concretos de investigaciones jurídicas. Para ello, basado en una revisión bibliográfica de la producción sobre investigación en ciencias sociales en general, en la respuesta a un pedido de información pública solicitado al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y en los resultados preliminares de una encuesta aplicada a abogados/as-investigadores, parte de un breve diagnóstico del Derecho como disciplina y su enseñanza para desde allí acercarse al mundo jurídico como objeto de estudio y perspectiva desde la cual investigar, bajo la idea de que la forma en que se plantea (o *estila*) la investigación en el área (dogmática, sin revisión de pares, con poca o ninguna metodología, etc.) no es en manera alguna independiente de cómo el Derecho es concebido como disciplina y reproducido en las facultades de Derecho sino que forma parte del entramado que permite mantener el *statu quo*.

**Palabras clave:** derecho – ciencias sociales – metodología – investigación – método científico – investigaciones jurídicas



um  
Universidad Nacional de Misiones

**Abstract:**

*This article proposes a guide for legal research design by reviewing some central topics in the drafting of a research in social sciences (the problem, objectives, hypothesis, etc.) and providing some specific examples from legal research work. For anyone who is starting his/her academic carrier or writing a thesis, some 'problems' in law research as well as the so-doing will be also analyzed. In doing so (and on the basis of an extensive literature review on social sciences, the answer to a public information request submitted before CONICET and some preliminary results to a survey conducted among lawyers who are researchers), Law as discipline and its teaching will be a starting point to approach the legal world as an object of investigation and, in addition, a perspective from which researching may be done. Such a diagnosis indicates that the manner in which legal investigations are usually carried out in the field (theoretical, without peer review or an adequate methodological design) is conditioned by the discipline and their mechanisms of reproduction and that actually, this fashion is part of the framework that allows to keep the status quo.*

**Keywords:** law – social sciences – methodology – research – scientific method – legal research



Universidad Nacional de Mar del Plata

**Lila García**

\* Investigadora adjunta del CONICET con lugar de trabajo en la UNMdP. Doctora por la Universidad de Buenos Aires. JTP en "Política exterior argentina" y "Política Internacional contemporánea", Universidad Nacional de Mar del Plata.  
E-mail: lgarcia@mdp.edu.ar

**Cómo citar este artículo:**

García, Lila (2021) "Del derecho como disciplina social al diseño de investigaciones jurídicas". Revista La Rivada 9 (17), pp171-191 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/articulos/330-del-derecho-como-disciplina-social>

*La capacidad de enunciar los problemas con todas sus dimensiones,  
de manera clara, concreta, completa y concisa es algo no solo útil para  
la investigación, mas para la vida.*  
(Lamy, 2011: 26.)

Este artículo surgió inicialmente como una guía para colaborar en la formulación de investigaciones jurídicas, sobre todo desde un seminario en el cual participo<sup>1</sup>, y luego, un poco a resultas de constatar las mismas inquietudes en los y las tesistas, en un borrador más extenso pensado para mis propios/as tesistas en Derecho y Ciencia Política y finalmente, en esta contribución. En el proceso y en la revisión del “estado del arte” (producción mayormente de sociólogos y sociólogas dirigida a la misma disciplina) de caras a un artículo publicable no pude dejar de notar cómo varios de los obstáculos que se presentan para el o la tesista de Derecho se deben a cómo nos es enseñado (al menos en las facultades de América Latina),<sup>2</sup> sus mecanismos de reproducción y, de manera previa, a cómo el derecho es pensado como disciplina y desde allí, como objeto de estudio. No se trata solamente de que los/as abogados/as carecemos de formación en metodología en nuestras carreras de grado; aunque la mayor parte de la producción académica preocupada al respecto levante este punto, o incluso avance y llegue a sostener que, aunque la haya, el problema es que está mal enfocada (Sánchez Zorrilla, 2011), la idea de la cual parte este trabajo es que esto no es más que un síntoma de una disposición más de conjunto de cuya circularidad no parece tan fácil salir.

Así, algunos intentos dirigidos directamente a “ayudar a quien vaya a emprender una investigación [en derecho] y que no sepa cómo hacerlo” (López Escarcena, 2011) no logran romper el cerco impuesto por la mirada conservadora sobre la disciplina. Tampoco logran desandar el camino por el cual se asumió la despolitización del derecho como característica, lo que provoca que interesarse por los trasfondos de muchas tomas de decisión plasmadas en leyes sería hacer “política jurídica” y no “ciencia jurídica” (Sánchez Zorrilla, 2011). Incluso en un sugerente listado de motivos por los cuales los/as abogados/as no nos dedicamos a la investigación (Ulloa, 2021) ni siquiera se alude al derecho mismo. Algunas miradas críticas que sí señalan la falta de una “reflexión seria y profunda” para los procesos pedagógicos de enseñanza de investigación jurídica (Ariza Santamaría y Barreto de Sá, 2016) no terminan de conectar el derecho con la disciplina y sus efectos sobre la investigación propiamente dicha.

Así, postulo que al momento de pensar y, luego, formular una investigación jurídica y ponerla por escrito existen varias limitaciones derivadas, principalmente, de los límites del (i) derecho como disciplina, (ii) su enseñanza en las facultades latinoamericanas y (iii) la perpetuación del sistema por mecanismos varios. Serán, en esta línea, las investigaciones puramente “dogmáticas” las que retroalimenten el *estado*

1 “Seminario de investigación para la formación de recursos humanos en Ciencias Jurídicas”, organizado desde la Secretaría de Investigación y el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Mar del Plata.

2 El artículo no pretende ser una investigación comparativa de las distintas realidades de la investigación en las facultades de Derecho de Argentina ni mucho menos de América Latina. En ese sentido, se basa en contribuciones previas (como las de teóricos críticos consolidados como Boaventura de Sousa Santos o D. Kennedy) que caracterizan de manera uniforme al Derecho como disciplina (y no a la investigación concreta en cada unidad académica) en América Latina con las características que se presentan en esta primera sección. A partir de ellas se retoma producción local.



de cosas, que además requieren menos recursos económicos (Pezzeta, 2011.b), en línea con la poca inversión que demandan las facultades de Derecho tal como están organizadas. De ello va la primera sección.

En la segunda refiero algunos momentos claves para pensar y formular investigaciones: desde cómo darle inicio y habilitar nuevos imaginarios hasta la formulación de los aspectos centrales de un proyecto, como el problema en investigación, los objetivos, las hipótesis y la metodología. Esta guía proviene de una revisión de los principales textos de metodología en ciencias sociales (con lo que pretende ser útil para cualquiera que se inicie en la investigación) aunque los ejemplos son jurídicos (y socio-jurídicos), dado que son los que tienden a faltar en el campo de la pesquisa social. Empleo también (tanto para esta sección como para la anterior), algunos datos surgidos de un pedido de información pública solicitado al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), dirigido a conocer más sobre los/as investigadores de carrera (Carrera de Investigador Científico, CIC) que tuvieran una carrera de grado terminada en derecho y, por último, los resultados preliminares de una encuesta en curso dirigida a estos/as investigadores.<sup>3</sup>

Por último, el texto cierra con un balance sobre la ubicación del derecho en la investigación, particularmente en Argentina, algunas sugerencias para superar ciertos límites del investigar (sobre todo, desde el derecho y sobre él) y también, las potencialidades que tal perspectiva puede ofrecer.

## Desarmando el derecho por su revés

Una primera aproximación pregunta por el derecho como disciplina: ¿es una ciencia social? Algunos autores que proponen aplicar “métodos de las ciencias” al derecho asumen, así, que no es una de ellas (López Escarcena, 2011); otros, más claramente, parten de considerar que sí lo es para desde allí explicar que, aunque tendría una metodología propia, “las investigaciones (...) estarían en posibilidad de retomar metodologías de otras ciencias sociales” (Zuñiga Manríquez y Tapia, 2020: 254), para hacer investigaciones menos dogmáticas. Más allá de esta pregunta, lo cierto es que el derecho no es presentado ni enseñado como una ciencia social. De allí que nos preguntemos, con Salanueva y González (2011: 306), “cómo investigar en una disciplina donde parte de su objeto de estudio es de carácter prescriptivo”. Otros autores se preguntan, directamente, cómo investigar “una ciencia burguesa” (Ariza Santamaría y Barreto de Sá, 2016: 757).

Pensemos además que el derecho en general carece de teorías, en plural, que lo piensen como si ocurriese en otras disciplinas decididamente sociales donde abundan las lentes teóricas. En el mejor de los casos, la teoría predominante (el positi-

3 A fines de agosto de 2021 inicié una búsqueda en la base de recursos humanos de CONICET, disponible en línea, insertando como palabra clave “abogado”, “abogada” o “derecho”, esperando que listara, entre otras cosas, al personal del organismo que lo fuera. Los resultados, por formar yo misma parte de la planta, se notaban inconsistentes. Fue así como, el seis de septiembre de 2021, escribí a RRHH del organismo, quienes me indicaron que podía hacer un pedido de información pública a través del portal “Trámites a Distancia” del gobierno nacional ([www.tramitesadistancia.gob.ar](http://www.tramitesadistancia.gob.ar)). Mi pedido fue resuelto poco tiempo después con un listado en Excel detallando las variables pedidas y algunas más: nombre y apellido, año de ingreso a CIC, tema de investigación, lugar de trabajo. Con este listado, busqué a cada investigador/a por la base pública de CONICET y les envié una invitación para responder una “Encuesta breve para investigadores de CONICET con título de grado en Derecho”. Sobre 94 profesionales a los cuales les fuera enviada, a la fecha de cierre de este artículo cuento con 22 respuestas.



vismo) se ha confundido con su objeto y, a resultas de ello, es la manera en que se enseña, piensa y reproduce y así, el derecho termina siendo lo que el positivismo dice que es. ¿Y qué sería? Sobre todo, una norma y vigente. En la construcción moderna donde el derecho (racional, “objetivo”) se confunde con el orden estatal (dejando fuera las pluralidades, otros órdenes, etc.), que es el que permite asegurar el monopolio de su reproducción (Santos, 2009), se produce además un sobre-énfasis en la norma (un árbol -Kennedy, 2004) que permite fijar la disciplina y el foco de sus prácticas y cavilaciones en un elemento curiosamente cambiante, manteniéndolo “puro” de elementos sociales o políticos.

Esta continuidad se asegura mediante razonamientos “sobrenaturales y circulares” (Kennedy, 2004) a partir de conceptos creados para definir y crear otros conceptos igualmente abstractos (la conocida “cofradía” y la “archicofradía” de Bullard y MacLean, (2002) y que, en definitiva, se trata de una educación para la jerarquía. Este último punto, que parece menor, apareció mencionado en la encuesta aplicada a investigadores de CONICET que además fueran abogados/as: una de las preguntas listaba motivos por los cuales “una exigua proporción de abogados/as en Argentina se dedica a la investigación como carrera profesional”, y en “Otros”, una persona agregó como uno de ellos “la educación para la subordinación como principal característica de la formación jurídica”. El Derecho, digamos, no es neutral (Kennedy, 2012) y es justamente la confusión entre “objetividad” y “neutralidad” (Santos, 2009) uno de los sostenes del *estado de cosas*.

Entre las otras disposiciones que aseguran el mantenimiento, es funcional también la creación y, luego, atención puesta sobre “deber ser”, planteado como dicotomía frente a un “ser”. Las ciencias sociales se ocupan de entender lo que “es”, mientras que el derecho ha sido organizado para prestar atención a aquella dimensión ideal. Muy sugestivamente, Salanueva y González dirán que aquel es, en definitiva, otra expresión

...para ocultar las ideologías, los intereses de grupos determinados, las mentiras políticas... porque en definitiva el “deber ser” es la forma que los seres humanos han encontrado, desde tiempo inmemorial, para imponer las reglas que creen y que exhiben como si fueran beneficiosas para todas las personas y colectivos. Las normas y reglas se presentan bajo el “deber ser” como buenas y adecuadas; se pregona de ellas que hay que cumplirlas porque son las que resultan más apropiadas o beneficiosas para el colectivo. Ese “deber ser”, que también oculta a la autoridad, cualquiera sea el origen de esta, permite incluir en el campo jurídico la sanción, la pena, el castigo sobre los cuerpos o sobre las ideas, juicios y pensamientos de los seres humanos (Salanueva y González, 2011: 307).

En esta disposición, la enseñanza del derecho es un mecanismo reproductor, de jerarquías e ideologías (Kennedy, 2004), donde la primera de estas últimas es la separación entre política y derecho para llegar a desdeñar discusiones centrales (sobre la norma misma, por ejemplo, en lugar de tomarla como “dada”) que es más costosa de lo que podemos imaginar y terminan, por ejemplo, reflejándose en cierto desinterés de los operadores jurídicos por el efecto social de sus decisiones (Salanueva y González, 2011).

Por otro lado, el plan de carrera de la mayoría de las facultades de Derecho se enfoca más en una preparación técnica para profesionales del ejercicio liberal (y den-

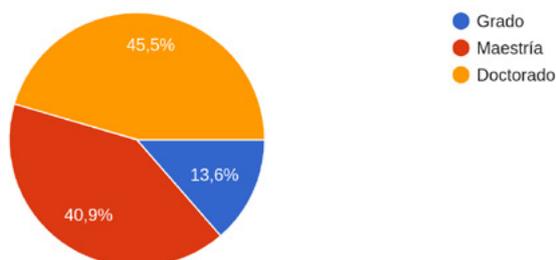


tro de él, al litigio) y no científicos (Cardinaux, 2008; Pezzeta, 2011.a) y suelen serle ajenos contenidos tales como sociología, epistemología o metodología. Cuando temas se hallan presentes, son parte de un currículo de materias “extra-jurídicas”, o sea no consideradas importantes para la formación del abogado. Esta “resistencia a la interdisciplinariedad” (Ballard y Mac Lean, 2009) se refleja en muchos programas de estudio vigentes en Argentina (aunque desde ya se puede adelantar que hay varios cambios en los últimos años), afirmación generalizable a América Latina. En la encuesta referida, al preguntar sobre los motivos por los cuales una exigua proporción de abogados/as se dedicaba a la investigación, el 72% indicó el “desconocimiento de cómo investigar/falta de práctica en hacer investigaciones”, más que la deficiencia misma en la enseñanza de la investigación jurídica.

Otro aspecto para tener en cuenta es que la realización de una tesina como trabajo final de grado tampoco es requisito en las carreras de Derecho en Argentina, con lo que la primera tesis con la que se enfrenta el abogado será con frecuencia aquella de posgrado y más aún, de doctorado (casi 46%). Preguntados al respecto (Gráfico 1), surge de la encuesta a los/as investigadores de CONICET que el 86% enfrentó un proceso tal recién en maestría o doctorado.

### Gráfico 1.

Su primera tesina/tesis fue en el marco de sus estudios de:  
22 respuestas



Fuente: “Encuesta breve para investigadores de CONICET con título de grado en Derecho”, elaboración propia. Pregunta 3.

Por último, pensamos que la solidificación de las prácticas, de las relaciones de fuerza que operan en el campo jurídico (Bourdieu y Taubner, 2000), así como su lógica interna (Brígido, 2002), producen que los cambios sean muy resistidos, al punto que ese inmovilismo solo se pueda quebrar mediante cambios profundos.

En este panorama, hay pocas elaboraciones sobre el efecto de esta disposición de conjunto sobre las investigaciones en derecho (sobre el derecho y desde él). No sorprende que estas muchas veces apenas superen el umbral de comentarios a leyes o sentencias, discusiones sobre la “naturaleza jurídica” de algún “instituto” (o sea, la archicofradía de la cofradía) etc., lo que reduce al investigador/a del Derecho a una exégeta. Los/as teóricos/as del campo se dedican “a la pura construcción doctrinal y a la mera interpretación de las normas” (Brígido, 2002: 120) y en estas “tendencias metodológicas prescriptivas y normativas, no generan innovación o transformación en la realidad jurídica contemporánea” (Zuñiga y Tapia, 2020). Este es, para mí, el verdadero “eslabón que completa el sistema” o cierra el circuito, más que el comportamiento de los/as estudiantes aceptando las cosas como son (Kennedy, 2004): que



UNM  
Universidad Nacional de Mar del Plata

quienes se reivindican investigadores/as o tienen directamente la responsabilidad de desenmarañar profesionalmente los entramados del derecho terminen contribuyendo a cavar los canales ya construidos.

Como si todavía faltara una “pátina de aprobación” (Kennedy, 2004), pocas revistas jurídicas están arbitradas, lo cual permite no solo la baja profesionalización de la investigación (publicando en forma de “artículos”, los que no son más que opiniones que difícilmente pasarían el filtro de un referato en una revista cualquiera de las ciencias sociales clásicas) sino, lo cual es peor, una extendida validación de los argumentos de autoridad. Con todo y según los resultados preliminares de la encuesta ya mencionada, parecería que una vez dentro del sistema (o justamente, por haber descubierto el funcionamiento de la investigación profesional), los y las investigadores no registrarían mayores dificultades para publicar: consultados/as al respecto, solo cuatro personas señalaron, entre varias experiencias posibles, que en algún momento habían experimentado dificultad para publicar sus resultados. En comentarios generales a la encuesta, una persona enfatizó que “una carencia importante es la falta de revistas especializadas que estén en grupo 1”.

Para quienes hacemos investigación, la mirada (de quienes nos miran y a veces, también de nosotros/as mismos/as) es que “no ejercemos la profesión” porque nos dedicamos a la investigación. En comentarios generales sobre los motivos por los cuales una exigua proporción de abogados/as se dedica a la investigación, los/as investigadores encuestados señalaron que la investigación es una de las salidas laborales ignoradas por el derecho, que no es vista como trabajo, que “la carrera no muestra la investigación como parte de las opciones de salida laboral”, y hasta que, en realidad, “lo sorprendente es que tantos se dediquen”. Con mayor detalle, una de las personas encuestadas señalaba que:

Las facultades de Derecho focalizan en la formación profesional y sus tradicionales incumbencias: juez/a, asesores legislativos o del poder ejecutivo, ejercicio libre de la profesión, etc. La docencia y la investigación son vistas como accesorias y complementarias, como vocacional.

Sin embargo, no sería porque la investigación esté mal conceptualizada. Uno de los motivos señalados por la bibliografía relevada como razón por la cual pocos abogados/as se dedicaban a la investigación indicaba la “percepción negativa” sobre ella. Con todo, parece no ser la opinión de los/as profesionales de CONICET encuestados: en el listado de motivos posibles, aquella razón, junto con “trabas burocráticas”, recibió la menor cantidad de respuestas positivas en general y el porcentaje fue aún menor al ser preguntados/as sobre si habían experimentado personalmente la mentada percepción negativa.<sup>4</sup> Es entonces un buen momento para repensar que ser profesionales del derecho también es ser investigador/a o, más bien, investigar forma parte del “ejercer” la “profesión”. Sostener lo contrario (“yo me dedico a la investigación, no ejerzo la profesión”, afirmación que hasta yo he sostenido y no sin cierto orgullo) creo que contribuimos a la misma extrañeza entre el objeto y su pesquisa.

4 Una de las preguntas del cuestionario listaba motivos (extraídos de la bibliografía consultada) por los cuales “una exigua proporción de abogados/as se dedicaba a la investigación”; la redacción se tomó también, a propósito, de la bibliografía. Podían señalar más de un motivo e incluso agregar algunas “otras”. En la siguiente pregunta se indagaba particularmente si habían experimentado de manera personal alguna de esas razones.



No estoy de acuerdo, entonces, con la distinción entre “los *profesionales del derecho* (es decir todos aquellos que tengan la licenciatura de abogado y laboren en una de sus actividades: jueces, fiscales, etc.) y los *juristas* (científicos del derecho)” (Sánchez Zorrilla, 2011: 331)<sup>5</sup>, incluso por razones muy sencillas, como señala Lamy al principio de este artículo. También, porque incluso en las investigaciones que se inscriben en el área interdisciplinaria que se ha conocido como *Law and Society* (o su propuesta de reformulación como derecho *en sociedad*), se señala que muchos estudios conducidos por experimentados investigadores/as continúan ocupando un lugar marginal en el pensamiento de los expertos legales, quienes frecuentemente terminan, a la hora de lidiar con las dimensiones socioculturales del derecho, “reinventado la rueda” a un nivel muy básico (Mertz, 2016).

En la misma línea, hay que mirar con desconfianza incluso las clasificaciones de las investigaciones mismas en derecho. Hay quienes señalan la existencia de investigaciones que serían “puras”, o bien, “aplicadas” (López Escarcena, 2011), donde estas últimas se dirigirían a resolver “problemas prácticos” y aquellas primeras (también llamada “investigación jurídica pura” (Sánchez Zorrilla, 2011) corresponderían a “problemas conceptuales” o a “aumentar los conocimientos sobre una materia específica” (López Escarcena, 2011: 233), con lo que da a entender que de la “aplicación” del derecho o su práctica poco puede saberse sobre el derecho. Más concretamente, otros señalan que habría una metodología “judicial” y otra “dogmática-académica”, donde la primera se produciría en la práctica del derecho y la segunda, “en la actividad dogmática propiamente dicha” (Sánchez Zorrilla, 2011: 328), aunque también el autor advierte que tal diferenciación debe ser tomada con cuidado, ya que podría conducir a la errónea idea de que se puede prescindir de metodología ya que la sola reflexión es suficiente.

Con este marco, en la sección siguiente proveo ciertas pistas para poner en acción este desandar el derecho. Reviso para ello las principales producciones dirigidas (muchas de las cuales ya tenía fichadas en tanto que otras surgieron de la búsqueda en la base Scielo.org y Google Académico con palabras clave para “investigación + derecho” en título y resumen) a contribuir en los procesos de investigación en ciencias sociales en general, aunque incorporando ejemplos de investigaciones jurídicas hechas por abogados/as. El listado provisto por CONICET incluyó el tema de investigación, pero, además, la encuesta preguntó específicamente: “en términos metodológicos, ¿cuál es su problema en investigación?”

## Entonces, cómo pensar y formular una investigación en derecho

Con las limitaciones anteriores en mente, no es difícil advertir el desafío que supone para abogados y abogadas pensar (superando, por ej., nuestros propios imagi-

5 Entiendo que esta diferenciación refuerza la compartimentación del campo jurídico y permite a quienes sí serían “profesionales” eximirse de cumplir con procedimientos básicos que hacen a una investigación, por ejemplo, judicial. Por otro lado, estos profesionales también ejercen de juristas al publicar en revistas jurídicas, eludiendo nuevamente reglas centrales de validación de la producción de ese conocimiento. Por último, también invalida la “investigación-acción” y cualquier implementación práctica, en articulación con los/as sujetos/as de estudio, etc., de las investigaciones de “los juristas”. Y, además, porque la diferenciación la planteó Kelsen.



narios (Becker, 2009) y luego, formular proyectos de investigación en el área<sup>6</sup> y por escrito, cuestión que referiré más adelante por las dificultades propias del proceso de escritura en general y para estudiantes de derecho en particular. A esto se suma que las publicaciones arbitradas en el área suelen incluir pocas referencias al andamiaje metodológico y, en general, los ejemplos de cómo se estructura concretamente un proyecto en ciencias sociales (sea para una tesis de maestría o doctorado, de investigación para la universidad, para una beca o cualquier financiamiento específico, etc.) permanecen tras bambalinas y son leídos solo por sus evaluadores/as.<sup>7</sup>

En consecuencia, además de que en el campo del derecho el capital menos producido es el derecho, cuando ocurre “se desconoce el proceso de composición escrita lo cual demerita el capital científico a desarrollar” (Zuñiga Manríquez y Tapia, 2020: 254). No obstante, el diseño de un proyecto es central, tanto para no irnos por las ramas del árbol o perdernos por el bosque como para “asegurar que la evidencia (*empirical data*) que recojamos nos permita responder, de manera satisfactoria, la pregunta que se aloja en el corazón de nuestra investigación” (Banakar, 2019: 1). Luego, explicitar nuestros presupuestos teóricos y la metodología es necesario para que el conocimiento producido pueda ser criticado (Cardinaux y Kunz, 2005; Pezzeta, 2011.b).

Me concentraré entonces primero en cómo dar con un tema de investigación, para luego referirme a dos aspectos problemáticos en cualquier proyecto (el problema en investigación y los objetivos) y más brevemente ya por razones de espacio, a otros como son las hipótesis, la metodología y el estado de la cuestión. Aunque es un recorrido que debería funcionar para cualquiera que se inicie en la investigación, los ejemplos son, por las orfandades y obstáculos mencionados, del mundo del derecho.

## Delimitando un área

A los efectos prácticos, se podría comenzar por delimitar un área de interés (Lamy, 2011), que no es precisamente una rama del derecho. Aunque podríamos indagar sobre si nuestros intereses se centran en el derecho público o privado y, luego, dentro de él, en diversas ramas, esto podría conspirar contra una mirada más integral de lo que será nuestro “*problema en investigación*”. En este mismo momento inicia la investigación: cuando se la comienza a concebir (Piovani, 2018). Esto es importante porque no hay un momento para hacer el plan de investigación, por ejemplo, y otro para la investigación misma. Con frecuencia, los planes no se sustentan en una investigación medianamente profunda, sobre todo en lo que hace a revisión de bibliografía para el “estado de la cuestión”<sup>8</sup> bajo alguna falsa premisa de que sería “solo el plan” y “luego”

6 Aunque hay varias estructuras posibles para armar un proyecto, que dependen en buena medida de la institución frente a la cual se presentará, tomo aquí una estructura básica que trae Retamozo (2014: 182): “1. Título y subtítulo; 2. Introducción; 3. Estado de la cuestión; 4. Problema de Investigación; 5. Objetivos generales y objetivos particulares; 6. Preguntas de Investigación; 7. Hipótesis o argumentos centrales; 8. Marcos o referentes teóricos; 9. Metodología; 10. Factibilidad; 11. Cronograma; 12. Bibliografía”.

7 Por las excepciones, por ejemplo, Alvez Marín y Vielma (2018), dedican en un *paper* un apartado tanto al marco metodológico de una investigación empírica como a los primeros resultados estadísticos, discusión de categorías de búsqueda, etc. También García (2018).

8 Consiste, según Retamozo (2014: 184), “en una breve revisión bibliográfica exploratoria donde se muestra su conocimiento de las principales referencias escritas sobre su tema”.



vendrá la investigación, como si fuera algo “aparentemente tedioso e inconducente, casi un obstáculo que retrasa la ‘verdadera investigación’” (Retamozo, 2014: 176).

En realidad, hasta la formulación misma de un problema en investigación (que es apenas una parte de un proyecto) requiere de lo que se conoce como “indagaciones preliminares”: “lecturas más bien generales que permiten ir conquistando familiaridad con un tema, pero también otras modalidades de indagación, como entrevistas con referentes en la materia” (Piovani, 2018: 91). Entonces, la identificación de un área temática para investigar puede responder a intereses de varios tipos: puede ser solo un interés personal, no relacionado con nuestra actividad profesional; un interés profesional para profundizar un tema que trabajamos a diario o un tema desconocido pensado para abrirnos nuevas puertas y buscar posicionarnos en un área de conocimiento. Lo insoslayable es que se trate de un campo en el que tengamos un profundo interés, pues una buena investigación requiere tiempo e idealmente, luego nuestras pesquisas se inscribirán siempre en un área, que es casi la única manera de ganar profundidad y actualización permanente.

Los temas que investigan los profesionales del CONICET que son abogados/as de grado son enteramente disímiles y difíciles de ser clasificados. Según la respuesta al pedido de información pública, de las 94 (noventa y cuatro) personas abogadas todavía activas que revistan en CONICET, la que entró primero (en 1991) tiene como tema “Naturaleza, libertad y democracia. La natural condición democrática de la humanidad, libertad original, estado de naturaleza, contractualismo y democracia”, seguida (en 1997) por quien investiga sobre “La unidad del razonamiento práctico. Un debate en torno a los conceptos y a la justificación en el contexto jurídico”. La última (a agosto 2021) aboga desde la investigación “por una ciencia administrativa argentina”. Todas, menos una, investigan en la gran área de Ciencias Sociales, aunque no todas en Derecho, Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales.

## Preguntas y problema en investigación

Dentro de esta área, el paso siguiente sería identificar un tema de interés, un tópico que despierte nuestra curiosidad o perplejidad (Lamy, 2011) y al cual vamos a interrogar para llegar a delimitar lo que será el (nuestro) problema en investigación. ¿Qué es y cómo llego a él? Comenzamos con las “preguntas de investigación”, que son las que nos permitirán identificar más claramente el mencionado problema.

Las preguntas de investigación son “el corazón” del diseño de investigación (Maxwell, 1996, citado en Mendizabal, 2006). Dicho de modo sencillo, se obtienen sobre todo leyendo e interrogando de manera crítica (Lamy, 2011) nuestras lecturas: lecturas críticas, de artículos de investigación, tesis, etc, que además proveerán al final una lista de bibliografía para seguir indagando. Como ejemplo, Miranda y Lell se hacen una pregunta muy general, promediando la introducción: “¿Por qué un organismo se transforma a lo largo de su historia?” (Miranda y Lell, 2019: 22).

En esta tormenta de ideas y de interrogantes vamos a descubrir por dónde van nuestras inquietudes. Contra lo que podamos pensar, en realidad no tenemos preguntas infinitas; “veremos, una vez que hayamos trasladado nuestras ideas al papel, que en su mayoría son ligeras variaciones de unos pocos temas” (Becker, 2011: 78). De hecho, luego dirá que este truco



aplica a los estudiantes que se estancan a la hora de elegir el tema de su tesis. Les pido que escriban, en una o dos oraciones, cien ideas de tesis diferentes. Son pocos los que superan las veinte o veinticinco sin darse cuenta que solo tienen dos o tres ideas, que casi siempre son variaciones de un tema común (Becker, 2011: 79).<sup>9</sup>

Con un poco de atención, entonces, es posible advertir cuáles de nuestros interrogantes son mayoría y cuáles otros van a ir siendo contestados por “la literatura” que vamos leyendo. Este, el temor de muchos/as tesistas, no debe desalentar en absoluto: si encontramos nuestras dudas resueltas quiere decir que vamos por el buen camino. Aunque el balance entre (i) presentar una interrogante de investigación “original” (para el caso de las tesis de doctorado), sugerente y (ii) hacer preguntas que en realidad hablan más de nuestro desconocimiento del campo y la falta de lectura, es difícil. Pensemos que en realidad nadie espera que inventemos la pólvora sino que nuestras investigaciones sean serias y que podamos dar cuenta de lo ya investigado para sobre ello, plantear un “problema en investigación” que bien puede ser solo un nuevo enfoque sobre la cuestión.

Se trata, en suma, de pensar el problema en investigación como “lo que no sé” de “lo que sí sé” (Scribano, 2008), manteniendo una tensión que también debe reflejarse en el “estado de la cuestión” (también referida como “revisión de literatura” o incluso “antecedentes”, aunque este último término a veces se usa más para el tema en general que para el problema en particular), entre “mostrar que el tema fue tratado por otros autores –y que se conocen sus aportes– y, a la vez, evidenciar que hay algo aún por decir/conocer con respecto al tema” (Retamozo, 2014: 185).

En esta indagación ganamos conocimiento sobre las cuestiones que atañen a nuestro tópico y es así como es posible identificar aspectos problemáticos, “delinear preguntas específicas que aparecen como relativamente inciertas y dignas de profundización a los ojos del investigador” (Piovani, 2018: 91). Las preguntas demasiado generales no conducen a una investigación concreta, tales como “¿por qué algunos matrimonios duran más que otros?”. Estas preguntas, dirán Hernández Sampieri y otros (2006: 48) “se constituyen más bien en ideas iniciales que es necesario refinar y precisar para que guíen el comienzo de un estudio”. Retamozo (2014) incluye, en esa línea, varias pistas para formular preguntas de investigación: que se ubiquen dentro del mismo campo, distinguir entre preguntas de investigación y preguntas de información, etc.

En esto de interrogar nuestras lecturas (una generalizada a los efectos informativos y luego, más pormenorizadas para construir el “estado de la cuestión” (Sautu, 2005) también el acceso al campo o al terreno es vital para “expandir el alcance de nuestro pensamiento... ver qué más podríamos estar pensando y preguntando... [y] aumentar la capacidad de nuestras ideas de abarcar la diversidad de lo que ocurre en el mundo” (Becker, 2009: 23). Pensemos que “solo vemos aquello acerca de lo cual

9 Ya frente a la formulación del proyecto, Retamozo (2014) propone algunas preguntas para hacernos frente al desafío de iniciar una investigación, cuyas respuestas servirán como insumos para plasmar las decisiones que configuran el diseño de la investigación: ¿Cuál es el tema que elegí? ¿Por qué elegí ese tema? ¿Por qué es importante el tema? ¿Qué quiero conocer? ¿Para qué quiero producir ese conocimiento? ¿De qué modo construiré mi objeto de estudio? ¿Cuál/es son las preguntas centrales que me propongo responder? ¿Cómo me imagino responderlas? ¿Qué metodología emplearé para hacerlo? ¿Qué insumos –recursos, acceso a fuentes, competencias– necesito para realizar la investigación? ¿En cuánto tiempo planteo hacerlo? Provisoriamente, ¿cuál consideraría que es “la tesis” de mi tesis?



tenemos ideas y no podemos ver aquello para lo cual no tenemos ideas ni palabras” (2009: 37), por lo que lecturas críticas y conocimiento de primera mano son procesos concatenados, un diálogo con continuidad. Por último, otra vía para identificar fuentes de temas (y consecuentemente, de problemas de investigación), además de la lectura de literatura científica, son sugerencias de investigadores experimentados/as, convocatorias institucionales para acceder a becas o financiamiento en general y la experiencia personal (Piovani, 2018).<sup>10</sup>

Estas preguntas preliminares así formuladas están delimitadas en tiempo y espacio, son relevantes, claras y posibles de ser respondidas con los recursos humanos y materiales disponibles. Son cinco, seis, no más, insumen un buen tiempo en ser formuladas y no surgen de la nada sino del análisis de los posibles vacíos de conocimiento en los mapas teóricos de la bibliografía pertinente, en las experiencias propias al investigar, de discusiones con colegas, etc. (Mendizábal, 2006). No son preguntas “en el aire”: cuestionan el saber existente, el conocimiento y bibliografía disponible. De allí que el problema de investigación “tampoco surja de manera espontánea, de un momento a otro” (Piovani, 2018: 90).

Con todas las preguntas se perfila un problema en investigación. Piovani, retomando a Valles, indica que la formulación del problema es un “proceso de elaboración que va desde la idea (propia o ajena) inicial de investigar sobre algo, hasta la conversión de dicha idea en un *problema investigable*” (Piovani, 2018: 89). El problema, “pieza angular de todo trabajo de investigación” (Dei, 2006: 50), “lo que deseamos conocer, y por tanto investigar” (Piovani, 2018: 89), no surge, decíamos, de la mente del investigador/a de la nada, sino que es fruto de la lectura y la observación atenta del tema que se desea investigar. Tan importante es el problema de investigación que, sin él, no hay tesis alguna (Dei, 2006); de hecho, (i) hasta se puede prescindir de tener hipótesis, pero no de tener un problema investigable, y (ii) ni siquiera es tan importante darle una “solución”: un problema bien formulado es más importante para el desarrollo de la ciencia que su eventual solución, ya que, con él, “se puede pavimentar el camino para una solución futura, por ejemplo” (Lamy, 2011: 42). Por último, un ejemplo de problema puede encontrarse en la siguiente formulación, que corresponde a un proyecto propio: “La problemática general en estudio es cómo las personas migrantes y refugiadas acceden a la justicia (entendida esta en un sentido amplio) para lograr la protección efectiva de sus derechos”. Alvez Marín y Vielma, al explicitar su problema en investigación, expresan que “sobre la base de datos legales empíricos inéditos se responde la pregunta de investigación relativa al rol relevante, estratégico o meramente decorativo que tienen las referencias de Derecho Comparado en la jurisprudencia del tribunal”. (Alvez Marín y Vielma, 2018: 155)

Entre los profesionales de CONICET, algunas de las respuestas a esta pregunta fueron:

Mi problema de investigación es la interpretación de los poderes militares en la Constitución Nacional en relación con los cambios conceptuales en la idea de guerra, específicamente en

10 Becker, justamente, va a enfatizar mucho en que lectura y escritura son procesos que se retroalimentan. No existe un “primero leo todo” (o “investigo todo”) para luego hacer un “ahora escribo todo” o “volcar todo lo investigado por escrito” (Becker, 2011: 36); primero porque es un proceso estéril y la mitad de las cosas se nos van a olvidar. Luego, porque a medida que escribimos también nos vamos a ir dando cuenta también de aspectos que necesitamos reforzar, ideas que necesitan apoyo bibliográfico, información que es necesaria conseguir o lentes teóricas para ser pensadas.



Universidad Nacional de Mar del Plata

relación a la “guerra” contra el terrorismo y el narcotráfico. En términos metodológicos, es un problema que se aborda desde la dogmática jurídica y el análisis de discurso, pero que requiere de la combinación interdisciplinaria con indagaciones desde la ciencia política, las relaciones internacionales y la historia.

Sobre el impacto de la denominada constitucionalización/convencionalización de las relaciones de familia en el ordenamiento jurídico y como los avances en ese sentido han colocado en crisis otras figuras, ámbitos cuan efecto “dominó”.

## Revisión de antecedentes y estado de la cuestión

Una vez definido el problema, uno de los primeros desafíos será analizar sus antecedentes (Piovani, 2018: 91), aunque la tarea de definir un problema va de la mano de la revisión del estado de la cuestión. Aquí ya no se trataría de pesquisas preliminares, sino que requieren mayor especificidad, relativas al estado de conocimiento sobre el problema en cuestión: una revisión de la literatura *científica* (nuevamente, no cualquier lectura, de allí el énfasis) relevante en función del problema planteado. Aquí de lo que se trata es de ver cómo otras investigaciones previas (o en curso) están abordando el problema que me propongo investigar. No se trata solo de reseñar sino de establecer un “diálogo” con estas investigaciones.

Para no dispersarse con lecturas al infinito, se recomienda afinidad temática y contextual: “cuanto más afín es el tema abordado y más similar el contexto de una investigación precedente, más relevante resulta como antecedente del problema en consideración” (Piovani, 2018: 91). Luego, claro, puede ser que se trate del mismo tópico en investigación, pero en otro tiempo y lugar. Así, por ejemplo, Miranda y Lell discuten el “estado de la cuestión” en el apartado 8 “Manejo de fuentes bibliográficas”, para concluir que “es notoria la carencia de estudios exploratorios de carácter teórico respecto de la evolución histórica del Poder Judicial provincial desde la conformación de la provincia como tal” (2019: 25).

## Objetivos

Por mi parte, considero que luego de delinear el problema en investigación, el paso más inmediato es la formulación de los *objetivos* de la investigación. Esto incluye dos operaciones: transformar el problema que estaba en interrogante en una “proposición” (Piovani, 2018: 92), en directa vinculación con el problema (Dei, 2006: 68) y establecer sus límites, lo que llamamos “recorte”: en tiempo y espacio, primordialmente. Los objetivos fijan los límites de lo que queremos estudiar, deben expresarse claramente hacia dónde apunta nuestra investigación, son los “cimientos de la estructura en la que se apoyará el resto de nuestra investigación” (Sautu, 2005: 145). Por ello, “deben expresarse con claridad para evitar posibles desviaciones en el proceso de investigación y ser susceptibles de alcanzarse; son las guías de estudio y hay que tenerlos presente durante todo el desarrollo” (Hernández Sampieri *et al*, 2006: 47).

Los objetivos comienzan con un verbo en infinitivo y expresan las metas o propósitos que perseguirá la investigación para responder al problema (Dei, 2006: 68). Conviene aquí quizás distinguir entre “propósito” y “objetivo”: el propósito (Men-



dizábal, 2006) es la finalidad última del trabajo, el por qué o para qué se lo realiza. Puede ser personal, política, teórica: ampliar, enriquecer, crear teoría, transformar la realidad. El foco central de la investigación en concreto será el objetivo general. Según lo que se solicite en las bases para la formulación de un proyecto específico, el objetivo general será la meta de largo plazo o bien, el centro de la investigación en concreto.<sup>11</sup> Rematozo (2014) trae algunos ejemplos de propósitos: “-Contribuir a re-posicionar los estudios sobre las clases sociales en la sociología contemporánea. -Introducir la perspectiva sistémica en el análisis del Estado en América Latina. -Fortalecer la presencia de los enfoques de género en el estudio de los movimientos sociales. -Aportar a la reflexión de las organizaciones sociales sobre sus prácticas políticas”. En un estudio sobre la Corte Suprema de Justicia argentina pueden identificarse como propósitos el “generar un conocimiento que ayude a una comprensión más compleja de la practica judicial y del derecho” así como “combinar las contribuciones teóricas de diferentes disciplinas para el estudio del derecho y las instituciones”, ofreciendo una “modalidad diferente para el abordaje del derecho, abriendo así diferentes posibilidades para el proyecto crítico” (Barrera, 2012: 30-31).

En cuanto al uso de los verbos, Sautu (2005) llama la atención sobre la importancia de elegir el verbo adecuado. Un primer grupo de verbos puede ser “explorar”, “indagar” o “describir”, “caracterizar”, otros pueden ser “comprender”, “explicar”, “analizar” y un último grupo podría ser “evaluar”. Por último, creo que no puede haber más de un objetivo general; si no es posible plantear una propuesta en un solo objetivo, considero que hay más de un problema en investigación o que este no está bien delimitado, ya que el objetivo general responde al problema en investigación. Adicionalmente, sucede que “cuanto más extensa es la formulación del objetivo más imprecisión se gana respecto de lo que se busca” (Dei, 2006: 70).

Así, el ejemplo de objetivo general que corresponde con el problema en investigación del proyecto propio mencionado párrafos arriba es: “el proyecto propuesto tiene como objetivo analizar el hacer judicial en demandas por acceso a derechos de personas migrantes y refugiadas (entendiendo que el Judicial es el último recurso en el “camino hacia la justicia”) y cómo esta *performance* impacta en el acceso a la justicia de estas poblaciones”. En Miranda y Lell (2019: 15), las autoras se proponen “reconstruir la historia del Poder Judicial de la provincia de La Pampa” y en Barrera (2012: 39), se propone explorar, desde una perspectiva etnográfica, las “prácticas de formación del conocimiento dentro de la Corte Suprema argentina”.

En la pregunta de la encuesta sobre el “problema en investigación” es posible identificar algunos objetivos:

Analizar la economía política de regímenes, instituciones y complejos normativos internacionales y regionales y su relación con las dinámicas nacionales en países de América Latina.

El problema de investigación en la actualidad consiste en analizar la participación juvenil en la política de seguridad en general y en particular en política de prevención de conflictividades barriales violentas relacionadas con los mercados de drogas ilegalizadas. En función de

<sup>11</sup> Así, por ejemplo, para CONICET (Argentina), el objetivo general “se orienta hacia resultados posibles de obtener en el largo plazo en la línea de investigación mediante trabajos ulteriores no incluidos en el plan” (con lo cual se asemeja más a una meta), en tanto que el específico “refleja el resultado esperable en el plazo previsto para la realización del plan”. Fuente: [www.conicet.gov.ar](http://www.conicet.gov.ar).



los cambios en las políticas públicas en el contexto de pandemia, se intenta analizar la incidencia en estas transformaciones en las participaciones comunitarias juveniles.

Por otro lado, tenemos los objetivos específicos, que bien podemos verlos como pequeños tramos para llevar adelante el objetivo general, los cuales son las metas parciales para llegar a realizar el objetivo general: “se entiende que el logro de los objetivos específicos permite acceder a los objetivos finales o generales” (Dei, 2006: 70). No pueden ser más amplios que el objetivo general (algo que termina siendo bastante frecuente) ni tampoco, aunque parezca obvio, pertenecer a otra investigación (Sautu, 2005). Me inclino fuertemente por tener pocos objetivos específicos, entre tres y cinco. Pensemos que cada objetivo debe ser desarrollado en la investigación planteada, cuenta con su propia metodología para lograrlo (aunque esta pueda reiterarse en varios objetivos específicos) y tiene que quedar claro su logro en las conclusiones del trabajo de que se trate.

Por último, hay que tener en cuenta que los objetivos (sean generales o específicos) son cognoscitivos, no deben confundirse con objetivos de intervención social o de resolución práctica (Piovani, 2018: 92), declaraciones de buenos propósitos, aspiraciones políticas, etc. Tampoco deben confundirse con las actividades concretas que se realizarán para lograrlos. Así, en mi proyecto de investigación referido enuncié como objetivos específicos

1. Indagar y analizar el accionar del Poder Judicial en demandas por acceso a derechos de personas migrantes y refugiadas en las siguientes jurisdicciones federales no penales: General Roca, Posadas, Bahía Blanca y Mar del Plata.
2. Identificar y sistematizar los desafíos y obstáculos que enfrentan las personas migrantes y refugiadas para acceder a la justicia y en particular, a una tutela judicial efectiva.
3. Evaluar específicamente cómo ciertas miradas y prácticas judiciales realizadas de conformidad con los protocolos usuales de acción impactan en las personas migrantes y refugiadas.

## Algunas pautas sobre la metodología e hipótesis

La metodología oscila entre ser la gran ausente en las publicaciones jurídicas y un monstruo que asusta a más de un/a tesista; parece ser una especie de conocimiento que se traspasa (literalmente: copiando y pegando) de un proyecto a otro por falta de herramientas para pensar y plasmar la metodología que mejor se adecue a los objetivos de la investigación. Una de las personas encuestadas señalaba como problema a la hora de investigar, justamente, que “*como abogado no tenemos entrenamiento en el uso de determinadas técnicas de investigación como por ejemplo trabajar con encuestas o entrevistas*”.

En función justamente de los objetivos planteados pienso cómo lo voy a hacer. En este “cómo” entra la *metodología*: el método es el “camino”, los procedimientos usados en la investigación concreta (ej. tesis) para producir conocimiento, concretar los “propósitos” (Mendizábal, 2006) o, más bien, los objetivos. Será necesario identificar las unidades de análisis (individuos, documentos, programas, organizaciones, etc.), anticipar la forma de identificación de esas unidades de análisis (¿cómo las voy a se-



leccionar?), los lugares y tiempo; explicitar las posibilidades de acceso al campo (para no plantear algo que después no voy a poder hacer), describir cómo voy a recolectar la información (entrevistas, observación, análisis de documentos, medios audiovisuales, etc.) y también, cómo las voy a analizar después. En definitiva, tiene que quedar claro qué voy a hacer y cómo lo haré.

Como se ve, apunto con la metodología (y mayormente a lo largo de estas líneas) a lo que se conoce como investigaciones “empíricas” (que escasean en los estudios de derecho (Pezzeta, 2011.b), por contraste con las investigaciones “teóricas”, aunque puede ser una combinación de ambas. En referencia a la investigación legal, Shaffer y Ginsburg (2012: 1) afirman que la investigación “empírica” “va más allá del rol pasivo de verificar y testear teoría: hace más que confirmar o refutar hipótesis. La investigación juega un rol activo: inicia, reformula, desvía y clarifica teoría”.

Como ejemplos, Miranda y Lell (2019) detallan el esqueleto del proyecto en la introducción. Con todo, hay pocas pistas sobre la metodología en sí misma: mencionan “los valiosos aportes metodológicos de la historia oral” y la perspectiva etnográfica que aporta (2019: 21) en el apartado “relevancia de la investigación de la historia del Poder Judicial”. Previamente, las fuentes utilizadas se enumeran al principio: folletos informativos, normas jurídicas de distinto rango (incluyendo resoluciones y acuerdos), “testimonios de actores claves”, noticias periodísticas, censos, etc. (2019: 15). El análisis es mayormente documental, aunque no se menciona metodología específica para tal abordaje, que es justamente un punto débil en nuestros andamiajes de investigación. Creo que buena parte de la explicación es que el análisis documental suele ser tratado por las ciencias sociales como algo secundario y menos como una práctica escrita (reglamentos, normas, expedientes, sentencias) del Estado moderno, incluso como un conjunto de campos donde se expresan luchas, donde distintas burocracias compiten entre sí (Muzzopappa y Villalta, 2011).

Barrera es más precisa al respecto, al enunciar que “la investigación original se basó en diecinueve meses de trabajo de campo (desde agosto de 2005 hasta febrero de 2007) en la Corte, período en el que llevé a cabo numerosas *entrevistas*, sostuve conversaciones y encuentros informales, recogí imágenes e *historias de vida*, y realicé *observación participante*, así como trabajo de *archivo*” (2012: 31, énfasis agregado). Hasta allí, ya ha mencionado cuatro técnicas.

Un último ítem que quisiera referir es el de las *hipótesis*. En rigor, a cada objetivo corresponde una, entonces habrá una hipótesis general y luego, tantas específicas como objetivos (específicos) se hayan planteado.<sup>12</sup> Sin embargo, no todas las investigaciones plantean hipótesis: “las que formulan hipótesis son aquellas cuyo planteamiento define que su alcance será correlacional o explicativo, o las que tienen un alcance descriptivo, pero que intentan pronosticar una cifra o un hecho” (Hernández Sampieri *et al*, 2006: 122). Incluso, Kunz y Cardinaux no dudan en afirmar que “el diseño de una investigación cualitativa no parte de la formulación de una hipótesis”

12 Sobre esta correlación entre el problema en investigación, el objetivo y la hipótesis general, Ulloa (2021) trae un ejemplo práctico: “Pregunta del problema: ¿cuáles serían los factores económicos y jurídicos para incorporar la multipropiedad como un nuevo derecho real dentro del ordenamiento jurídico peruano? –Objetivo general: determinar los factores económicos y jurídicos para incorporar la multipropiedad como un nuevo derecho real dentro del ordenamiento jurídico peruano. –Hipótesis: los factores económicos y jurídicos para incorporar a la multipropiedad como un nuevo derecho real dentro del ordenamiento jurídico peruano podrían ser, por un lado, la seguridad jurídica en su regulación, el incentivo de la inversión privada nacional e internacional, así como el desarrollo del turismo, lo que redundará en el desarrollo económico de nuestro país” (p. 349).



(2005: 165). Cuando las hay, son guías para una investigación o estudio; indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado. Deben ser formuladas a manera de proposiciones (Hernández Sampieri *et al.*, 2006).

La hipótesis es, así, una respuesta tentativa, una conjetura, para responder al problema de investigación, una “respuesta provisoria a la pregunta/problema” (Hernández Sampieri *et al.*, 2006). Es la “respuesta imaginada inicialmente por el/la investigador/a; una respuesta provisoria a la pregunta/problema” (Lemy, 2011: 43). Si luego la hipótesis “no me da”, como suele decirse, está bien. Miranda y Lell (2019) traen como “idea guía” (2019: 16) o “hipótesis” (2019: 22), que “la transformación del Poder Judicial pampeano se ha dado en estrecha relación... con el aumento de la población, la complejización en general del derecho y la necesidad creciente de proveer respuestas como garantía de acceso a la justicia” (2019: 16) o que “los cambios en la organización del Poder Judicial para cumplir con la administración de justicia de la mejor manera posible tienen relación con los aumentos poblacionales y su concentración/desconcentración en ciertas regiones” (2019: 22), respectivamente.

## Conclusiones

En la formulación de un proyecto de investigación como itinerario quisiera enfatizar la importancia de elaborar un buen proyecto, lo que incluye que sea factible (en términos de tiempo, acceso al campo, recursos, etc.) pues es el lugar *seguro* al cual regresar en momentos de dispersión y hasta crisis, que las hay, y quizás leer que es una experiencia compartida alivie la sensación de soledad que rodea el proceso. Con todo, aunque el diseño de investigación debe tener “suficiente estructura como para mantenernos en el camino”, también debe contar con una “flexibilidad suficiente que nos permita reflexividad con respecto a nuestro diseño”, la cual puede requerir modificaciones al marco teórico, los métodos de investigación o hasta la pregunta de investigación (Banakar, 2019: 14).

Si bien el diseño de una investigación es una problemática general en ciencias sociales (se advierte a simple vista, de consultar la bibliografía empleada: casi ninguna es específica del derecho), faltan aportes concretos para pensar las ciencias jurídicas. Solo por pensar de manera concreta una de estas dificultades, mencioné al pasar la gestión de la escritura académica, la síntesis de información, la comprensión de lo que lee, la síntesis de información, etc. y en general, la organización de las ideas (Zuñiga y Tapia, 2020) como un problema que aqueja sobre todo al estudiante de derecho que intenta seguir una carrera académica y que se encuentra, recién en el nivel de posgrado, ante tal desafío y en clara desventaja con los profesionales de otras disciplinas con los que comparte espacio o directamente compite por él. El encriptado lenguaje jurídico, que con frecuencia no existe ni en semántica ni en sintaxis fuera del mundo que lo crea y aloja, el “discurso jurídico”, otro mecanismo de reproducción del estado de cosas, se presenta como parte del aprendizaje del estudiante, que se siente consagrado cuando logra escribir “en difícil” para tener que desandar el terreno ganado si quiere dedicarse “a otra cosa”. Creo en esa línea que mayor acompañamiento es necesario, sea como evaluadores al momento de mirar un manuscrito en una re-



UM  
Universidad Nacional de Mendoza

vista jurídica arbitrada, como orientadores de tesis, como miembros de comités de evaluación, etc.<sup>13</sup>

Además de aportes muy concretos, faltan contribuciones en términos de debates políticos, sociales, epistemológicos, etc., que repongan el derecho en el centro de las ciencias sociales (con las que los encuentros no siempre han sido felices, como señalan Kunz y Cardinaux, (2005) pero que permitan también generar investigaciones con mayor injerencia social. Se trata, en suma, de un llamado a “indisciplinar el derecho, esto significa sacar el derecho de su autismo y tumbar sus fronteras con las ciencias sociales y humanas” (Ariza Santamaría y Barreto de Sá, 2016).

Las limitaciones que encorsetan el derecho como disciplina y lo marginan como ciencia social, que extraen su potencia política y aseguran su reproducción desde las facultades latinoamericanas son centrales en el diagnóstico de la investigación en ciencias jurídicas. No creo, en ese sentido, que mantener la esperanza en el derecho como elemento transformador “sea una ceguera epistémica aguda” (Ariza Santamaría y Barreto de Sá, 2016) pero tampoco se trata solamente de incorporar “metodología de la investigación” (adición que viene aconteciendo en los últimos años en muchas universidades argentinas, por ejemplo) al currículo sino que es necesario un *golpe de fuerza* para alterar la composición del campo, por ejemplo mediante modificaciones en los mecanismos de reflexión sobre el derecho (Manríquez y Tapia, 2020). Su entendimiento informa no solo la práctica legal o formatea la formación legal, también determina los contornos de la disciplina de los “estudios legales” (Banakar, 2019). En ese sentido, investigar también *desde* el derecho puede aportar una mirada más propositiva a muchas áreas de las ciencias sociales ahogadas de sobrediagnóstico (como propuse para el campo de estudios migratorios en García y Gandini, (2021) o puede sumar una práctica de ponerse en los zapatos de muchos/as otros/as o al menos de “multiperspectivas” (que incluso sin compromiso social, en la facultad entrenamos vistiéndonos sucesivamente y para el mismo caso de víctima, victimario, fiscal, defensor, tribunal, jurado, solo por ejemplo) para desde allí explorar la realidad social.

## Referencias bibliográficas

ALVEZ MARÍN, AMAYA Y VIELMA, Benjamín (2018) “Estudio legal empírico sobre el uso del Derecho Comparado por parte del Tribunal Constitucional de Chile”. *Revista de Derecho* (Valdivia), XXXI (2), pp. 155-174.

ARIZA SANTAMARÍA, Rosembert; BARRETTO DE SÁ, Gabriela (2016) “Sociología Impura del derecho o dejar de investigar para que el estatus legal permanezca igual”. *Revista Direito e Práxis*, vol. 7, núm. 13, pp. 750-770.

BANAKAR, Reza (2019), On Socio-Legal Design (October 2, 2019). Disponible en: SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3463028> o <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3463028>

<sup>13</sup> Mientras escribía mi tesis doctoral en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, tomé el curso “Plan English for Lawyers” con la profesora Rita Tineo. Creo que aprendí a escribir mejor pero sobre todo, tomé conciencia de cómo lo enrevesado de la escritura jurídica se presenta como su derecho. Gracias Rita.

BALLARD, A., & MAC LEAN, A. C. (2009) “La enseñanza del derecho: ¿cofradía o archicofradía?” *Academia. Revista Para La Enseñanza Del Derecho*, (13), 21–37.

BARRERA, Leticia (2012) *La Corte Suprema en escena. Una etnografía del mundo judicial*, Buenos Aires, Siglo XXI.

BECKER, Howard (2009) *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

BECKER, Howard (2011) *Manual de escritura para científicos sociales*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

BOURDIEU & G. TEUBNER (Eds.) (2000) *La fuerza del derecho* (Nuevo pens). Bogota, Siglo del Hombre Editores.

BRÍGIDO, Ana M. (2002) “Bourdieu y sus aportes a una sociología del campo jurídico”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, núm. 2-3, pp. 119-122.

BULLARD GONZÁLEZ, Alfredo; MAC LEAN, Ana (2009) “La enseñanza del derecho: ¿cofradía o archicofradía?” *Academia. Revista sobre la enseñanza del derecho en Buenos Aires*, 13, pp. 21-47.

CARDINAUX, N. (2008) “La articulación entre enseñanza e investigación del Derecho.” *Academia. Revista Para La Enseñanza Del Derecho*, 6(12), 241–255.

DEI, Daniel (2006) *La tesis. Cómo orientarse en su elaboración*, Buenos Aires, Prometeo.

GARCÍA, Lila (2018) “Decisiones de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (Argentina) sobre control migratorio (2004-2018)” *Periplos*, Vol. 3 nro. 1, pp. 84-111.

GARCÍA, Lila; GANDINI, Luciana (2020) “Reflexiones teóricas y metodológicas para (re)pensar el rol de la dimensión jurídica en los estudios de migraciones”. En GANDINI, L. (coord.), *Abordajes sociojurídicos contemporáneos para el estudio de las migraciones internacionales*, IIJ-UNAM (Mexico), pp. 27-50. ISBN 978-607-30-3880-5.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ-COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar (2006) *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, McGraw-Hill Latinoamericana.

KENNEDY, Duncan (2004) “La educación legal como preparación para la jerarquía” *Academia. Revista para la enseñanza del derecho*, 2 (3), 117-147.

KENNEDY, Duncan (2012) *La enseñanza del derecho como forma de acción política*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.



KUNZ, Ana; CARDINAUX, Nancy (2005) *Investigar en Derecho. Guía para estudiantes y tesistas*. Buenos Aires, EUDEBA.

LAMY, Marcelo (2011) *Metodología da Pesquisa Juridica*. San Pablo, Elseiver.

LÓPEZ ESCARCENA, Sebastián (2011) “Para escribir una tesis jurídica: técnicas de investigación en Derecho” *Revista Ius et Praxis*, Año 17, No 1, pp. 231 – 246.

MIRANDA, Lidia y LLEL, Helga (2019) “Introducción”, En LLEL, Helga (coord.), *Historia del Poder Judicial en La Pampa*, Santa Rosa, UNLaPam.

MENDIZÁBAL, Nora (2006) “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”. En VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona: Gedisa.

MERTZ, Elizabeth (2016) “Introduction New Legal Realism: Law and Social Science in the New Millennium”. En MERTZ, Elizabeth; MACAULAY, Stewart, MITCHELL, Thomas W. (eds.), *The New Legal Realism, Volume I: Translating Law-and-Society for Today’s Legal Practice* (CUP 2016), 1-25.

MUZZOPAPPA, Eva; VILLALTA, Carla (2011) “Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales”. *Revista colombiana de antropología*, 47 (1) 13-42.

PEZZETA, Silvina (2011.a). “¿Qué investigar sobre la enseñanza del Derecho en las Facultades de Abogacía? El techo de cristal en la investigación sociojurídica.” *Academia. Revista Para La Enseñanza Del Derecho*, 9(18), 59-75.

PEZZETA, Silvina (2011.b) “Un marco teórico para la investigación jurídica”. *Cuadernos electrónicos de Filosofía del Derecho*, 22, pp. 114-134.

PIOVANI, Juan (2018) “El diseño de la investigación”. En MARRADI, A., ARCHENTI, N. y PIOVANI, J.: *Manual de metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

RETAMOZO, Martín (2014) “¿Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral en Ciencias Sociales?”, *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. XXV, No 48, pp. 173 – 202.

SALANUEVA, O. y GONZÁLEZ, M. (2011) “Enseñanza del derecho. Enseñar metodología de la investigación socio-jurídica”, *Anales*, nro. 41, pp. 305-316.

SÁNCHEZ ZORRILLA, Manuel (2011) “La metodología en la investigación jurídica. Características peculiares y pautas generales para investigar en el Derecho”. *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, no 14, pp. 317-358.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2009) *Sociología jurídica crítica para un nuevo sentido común en el derecho*. Bogotá, ILSA.



SAUTU, Ruth (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

SHAFFER, Gregory and GINSBURG, Tom (2012) "The Empirical Turn in International Legal Scholarship". *The American Journal of International Law*, (106), 1-46.

SCRIBANO, Adrián (2008) *El proceso de investigación social cualitativo*, Buenos Aires, Prometeo.

ULLOA, Miluscha (2021) "Investigar o no investigar. Pautas para la elaboración de una tesis de Derecho". *us et Praxis, Revista de la Facultad de Derecho*, (52), pp. 339-354.

ZÚÑIGA MANRÍQUEZ, Claudia Valeria, & MORENO TAPIA, Javier. (2020) La producción científica en el campo jurídico. *Conrado*, 16(75), 251-258. Epub 02 de agosto de 2020. Recuperado en 16 de agosto de 2021, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442020000400251&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400251&lng=es&tlng=es).



Universidad Nacional de Morón

# El ingenio como ensamblaje. Una primera aproximación al estudio de un contexto azucarero desde la propuesta de Manuel DeLanda

*The sugar mill as assamblage. A first approach to the study of a sugar mill context from Manuel DeLanda's proposal.*

Por Fernando Andrés Villar\* y Javier Díaz\*\*

Ingresado: 28/09/21 // Evaluado: 13/10/21 // Aprobado: 07/12/21

## Resumen

En el presente trabajo se hace uso de la teoría de los ensamblajes, propuesta por Manuel DeLanda, y se evalúa el potencial de su implementación para el desarrollo de estudios arqueológicos en el ex Ingenio Lastenia. Para estudiar la fábrica desde la mencionada propuesta teórica, se consideró a algunos de los componentes que conformaron a la unidad productiva. Este ejercicio nos permitió replantear aspectos teóricos que implementamos desde hace tiempo en nuestros trabajos y abrió las puertas para plantearnos nuevos interrogantes y considerar nuevas líneas de trabajo que hasta el momento no habíamos visualizado.

**Palabras clave:** teoría del ensamblaje - arqueología histórica - industria azucarera - Tucumán

**Abstract:**

*In this paper, we use the theory of assemblages, proposed by Manuel DeLanda, and evaluate the potential of its implementation in the development of archaeological studies in the former Lastenia sugar mill. In order to study the factory from the mentioned theoretical proposal, some of the components that made up the productive unit were considered. This exercise allowed us to rethink theoretical aspects that we had been using for some time in our area of study and opened the doors to raise new questions and consider new lines of work that we had not visualized until now.*

**Keywords:** *assemblage theory - historical archaeology - sugar industry - Tucumán*



Universidad Nacional de Tucumán

**Fernando Andrés Villar**

*\*Arqueólogo y doctorando en Arqueología por la Facultad de Cs. Naturales e IML - Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Superior de Ciencias Sociales (ISEC-CONICET). Miembro del Instituto de Arqueología y Museo (IAM), UNT. E-mail: fer\_villar15@hotmail.com*

**Javier Díaz**

*\*\* Estudiante avanzado de la carrera de Arqueología de la Facultad de Cs. Naturales e IML - Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Becario estudiantil del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Miembro del Instituto de Arqueología y Museo (IAM), UNT. E-mail: jvr168@gmail.com*

**Cómo citar este artículo:**

Villar, Fernando Andrés y Díaz, Javier (2021) "El Ingenio como ensamblaje. Una primera aproximación al estudio de un contexto azucarero desde la propuesta de Manuel DeLanda". Revista La Rivada 9 (17), pp192-211 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/articulos/331-el-ingenio-como-ensamblaje>

## Introducción

El ingenio Lastenia fue un espacio productivo que funcionó como fábrica de derivados de la caña de azúcar entre 1834 y 1966 (Villar, 2016). Esta unidad atravesó las diversas etapas transitadas por la agroindustria azucarera tucumana desde sus orígenes en la primera mitad del siglo XIX, y finalmente cerró sus puertas por disposición de una dictadura militar que gobernó Argentina entre 1966 y 1973.

En este trabajo, a partir de casos puntuales, evaluamos el potencial que posee la implementación de la teoría de los ensamblajes (DeLanda, 2006) como marco teórico-interpretativo para los trabajos de investigación arqueológica-histórica que desarrollamos en el ex Ingenio Lastenia desde 2013. Hasta el presente hemos orientado el estudio de la fábrica como un espacio productivo destinado al procesamiento y producción de derivados de la caña de azúcar, enfocándonos principalmente en las estructuras y procesos tecnológicos-productivos; sobreponiendo la relevancia de estos aspectos como elementos centrales, a partir de los cuales, se decantaban relaciones sociales como, la desigualdad, el disciplinamiento, o los procesos migratorios vinculados a las épocas del año destinadas a la zafra.

Ante este panorama, consideramos que plantear nuestro universo de estudio desde la lógica de los ensamblajes (DeLanda, 2006 y 2016) será un aporte de gran relevancia para replantear algunas concepciones teóricas, romper con el reduccionismo de percibir a la fábrica como una entidad cerrada y apreciar la complejidad, diversidad y la multiescalaridad de los componentes que conformaron al Ingenio Lastenia.

Es necesario mencionar aquí que desarrollar un análisis completo de la fábrica como ensamblaje, teniendo en cuenta cada uno de sus componentes y sus diversas trayectorias durante sus más de 130 años de funcionamiento, es una tarea que claramente excedería los límites del presente trabajo. Por lo tanto, ajustamos nuestra escala a una serie de componentes arquitectónicos y humanos que formaron parte del Ingenio Lastenia, y nos permitieron abordar su estudio desde la teoría de los ensamblajes.

Consideramos que indagar en la fábrica desde esta nueva perspectiva representa dos aportes fundamentales para el desarrollo de trabajos futuros:

Abre las puertas a la percepción de las relaciones sociales identificadas en la fábrica desde una perspectiva más amplia, que nos permite analizar a la unidad productiva y a sus componentes como entes insertos en una dinámica compleja que excede ampliamente los límites de la fábrica.

Posibilita trazar una serie de interrogantes de investigación que replantean y trascienden las problemáticas consideradas hasta el momento.

## Área de estudio

El ex Ingenio Lastenia (65° 09' 08" Longitud Oeste y 26° 51' 50" Latitud Sur, 430 msnm) está ubicado unos ocho kilómetros al sudeste del casco histórico de la ciudad de San Miguel de Tucumán, sobre la banda este del río Salí, el principal curso de agua que atraviesa la provincia en sentido norte-sur (**Ver Figura 1**).



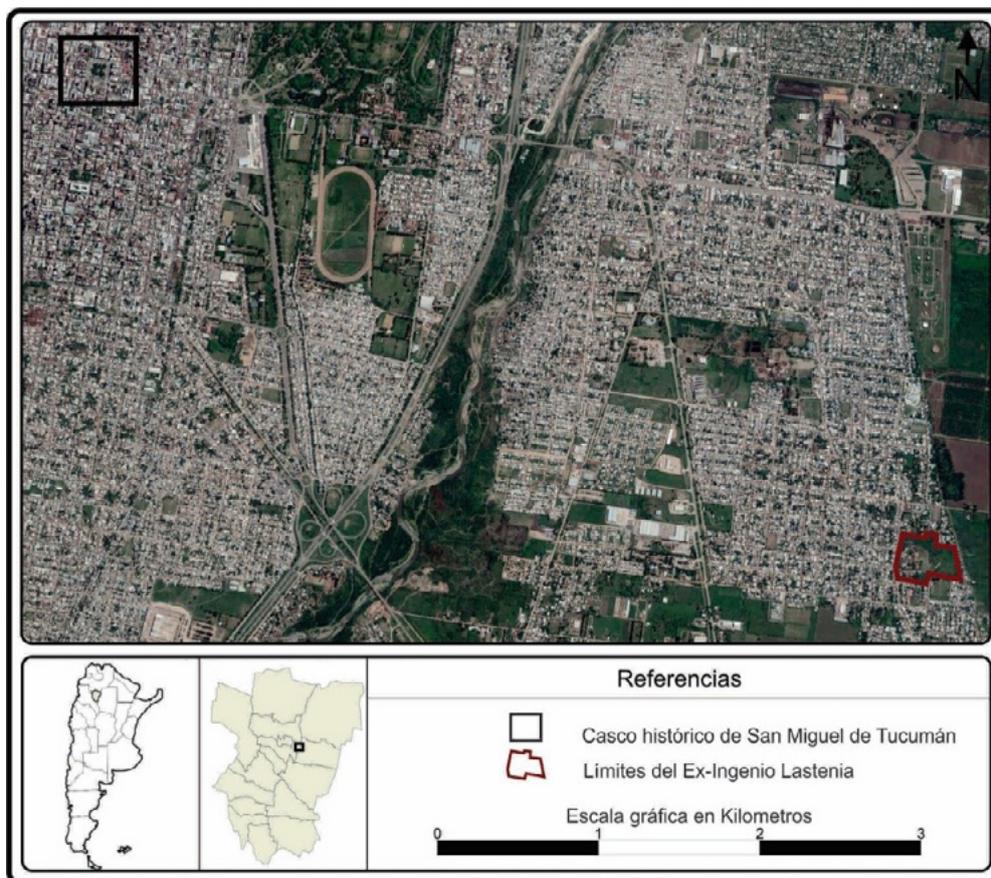


Figura 1. Ubicación del ex ingenio Lastenia. Fuente de la imagen: Google Earth Pro.

La localidad donde se encuentra tiene su origen en la trayectoria misma de este ex espacio productivo y constituye uno de los tantos casos de “pueblos azucareros” emergidos en torno de las fábricas azucareras tucumanas hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX (Paterlini, 1987; Campi, 2009), de allí el nombre del poblado: Lastenia. Al día de hoy, en términos administrativos Lastenia se conforma como una Delegación Comunal del Municipio de Banda del Río Salí, cabecera del Departamento Cruz Alta (Tucumán, Argentina).

El ingenio Lastenia fue uno de los más de cien espacios productivos azucareros que funcionaron en la provincia de Tucumán desde la primera mitad del siglo XIX (Campi, 2017) y a lo largo de su historia –que comienza en la década de 1830– mutó de propietarios en reiteradas oportunidades y transitó sucesivas modificaciones de diversa índole, principalmente relacionadas con los cambios productivos y tecnológicos que caracterizaron a las diferentes etapas de la industria azucarera tucumana (Villar, 2016).

En cuanto a la localidad en sí, durante la primera mitad del siglo XX la Compañía Azucarera Tucumana (CAT), propietaria –entre otros ingenios– del ingenio Lastenia desde 1901 en adelante (Villar, 2016), imprimió intensas modificaciones en el paisaje rural y urbano. Durante las primeras décadas (1900-1930) construyó sectores residenciales y edificios que cumplieron funciones específicas –diversos tipos de viviendas, club, capilla, hospital, albergue para trabajadores transitorios, etc.– (Ataliva, 2019).



UN  
Universidad Nacional de Tucumán

## Arqueología de Lastenia

Los trabajos arqueológicos desarrollados en el Lastenia se iniciaron en 2013, desde entonces se han publicado numerosos resultados de estudios abocados a indagar en la trayectoria histórica de la unidad de producción de la fábrica (Villar *et al.*, 2014; Villar, 2016; Ataliva, 2019; Villar y Hocsman, 2021); en los métodos productivos que caracterizaron al sitio a lo largo de su historia (Villar, 2016); en la cultura material propia de los espacios domésticos vinculados a la fábrica y los tipos de consumo por parte quienes habitaron estos espacios (Villar, 2016; Villar y Nasif, 2016); en el vínculo entre las características arquitectónicas y espaciales del sitio, sus cambios y continuidad en el tiempo (Villar *et al.*, 2017; Villar, 2018; Villar y Aride, 2020); en los mecanismos de disciplinamiento propios de los espacios fabriles durante fines del siglo XIX y principios del siglo XX (Villar y Hocsman, 2021) y en el lugar que ocupa el ex ingenio como espacio de memoria para la localidad de Lastenia, para Banda del Río Salí y para la provincia de Tucumán (Villar y Ataliva, 2019; Campi *et al.*, 2021).

Más allá de tratarse de estudios sobre un mismo espacio, existen dos factores comunes a la mayoría de los trabajos mencionados en el párrafo anterior. El primero de ellos es estar abocados al análisis de componentes particulares de la planta de procesamiento de azúcar sin profundizar demasiado en el vínculo existente entre el componente analizado -proceso histórico atravesado por la fábrica (Villar *et al.*, 2014; Villar, 2016); arquitectura (Villar *et al.*, 2017; Villar 2018; Villar y Aride, 2020); restos arqueofaunísticos (Villar y Nasif, 2016), etc.- y otros componentes que conforman al mismo ensamblaje, al que denominamos “Ingenio Lastenia”.

El segundo punto a considerar es que ninguno de los trabajos mencionados hace foco en el análisis del lugar ocupado por Lastenia -y por sus componentes- a una escala más amplia que la unidad productiva en sí misma. Modificar este aspecto es fundamental para no percibir al sitio arqueológico como una unidad aislada, sino más bien como un componente con un rol específico dentro de una dinámica que excedió ampliamente los límites de la fábrica.

Considerando lo expuesto, la perspectiva teórica propuesta por DeLanda (2006, 2016) ofrece herramientas muy adecuadas para lograr llevar adelante estudios que contemplen a la fábrica, a sus componentes y a las relaciones -internas y externas a la planta- existentes entre estos, como entes complejos y dinámicos que para ser comprendidos como tales deben ser apreciados en conjunto y no de manera aislada.

## ¿Qué es un ensamblaje?

Antes de ahondar en el Ingenio Lastenia y en sus componentes desde la teoría de los ensamblajes, debemos dejar en claro a que nos referimos cuando utilizamos el concepto y cuáles son los elementos a tener en cuenta a la hora de analizar una entidad desde esta lógica. Para ello, en este apartado, exponemos brevemente la propuesta teórica que nos guiará a lo largo del trabajo.

La teoría de los ensamblajes fue planteada inicialmente por Gilles Deleuze hacia fines del siglo XX (Deleuze y Guattari 2010); y luego revisada, reorganizada y profundizada por Manuel DeLanda (2006 y 2016), quién sentó las bases sobre las cuales nos apoyaremos. Si bien la propuesta fue pensada -sobre todo desde Deleuze y Guattari (2010)- como una ontología a partir de la cual se puede considerar la totalidad de los



entes que componen la realidad, en este trabajo nos centraremos fundamentalmente en los ensamblajes sociales, es decir aquellos que -como mínimo- cuentan con seres humanos como parte de sus componentes (DeLanda, 2006).

Desde esta perspectiva, la propuesta teórica parte de considerar que las entidades sociales -si bien no son independientes de la mente- “cuentan con una realidad independiente de la concepción que poseemos de ellas” (DeLanda, 2006: 8). Ante esta situación; muchas teorías, modelos y/o clasificaciones utilizadas para estudiar entidades de este tipo, fundamentalmente los enfoques filosóficos idealistas, pueden ser objetivamente erróneas e inducir a equivocaciones al intentar capturar la dinámica interna de las sociedades estudiadas.

DeLanda reconoce la mencionada problemática y plantea como solución la *teoría de los ensamblajes*; un enfoque realista para el estudio de las entidades sociales -instituciones, redes interpersonales, prácticas sociales, etc.-, a las que aborda a partir de procesos objetivos de ensamblajes, con independencia de concepciones subjetivistas (DeLanda, 2006, 2016; Harris, 2017). Sin embargo, dicha acepción no significa que la teoría del ensamblaje deje de lado elementos como signos, gestos, símbolos o identidades (Harris, 2017); de hecho, como veremos más adelante, posee conceptos específicos para considerar estos elementos y su rol. En realidad, una de las particularidades de esta teoría es que, a la hora de estudiar entidades sociales, iguala las implicancias de los roles de este tipo, a los que DeLanda denomina roles expresivos, con los roles materiales que poseen los componentes de un ensamblaje (DeLanda, 2006). En referencia a este punto, Muminovic (2015), en un estudio sobre el análisis de los lugares como ensamblajes, sostiene que uno de los elementos más destacables de la perspectiva teórica es que se ubica en un punto intermedio entre la fenomenología y el materialismo (Muminovic, 2015).

Siguiendo entonces con esta propuesta, consideramos a los ensamblajes como entidades *independientes* y *autosuficientes* que actúan, poseen una existencia propia y se relacionan con otros ensamblajes a partir de relaciones de exterioridad. Cada ensamblaje (A) es un conjunto conformado por elementos independientes y heterogéneos (B, C, D, E, F, ...) también vinculados a partir de relaciones de exterioridad, pues cada uno de estos elementos que lo componen también es un ensamblaje. En cuanto a las relaciones de exterioridad en sí, estas suponen la independencia de cada ensamblaje, ya que implican que cualquiera de ellos (B, C, D, ...) pueda separarse del ensamblaje (A) que componen y conectarse a un ensamblaje (X) diferente, es decir que cada componente de un ensamblaje tiene entidad propia, es independiente del ensamblaje que compone (DeLanda, 2006).

Además del carácter independiente y de las relaciones de exterioridad entre los componentes, otro elemento de gran relevancia es el principio de *heterogeneidad*, es decir que los ensamblajes siempre están conformados a partir de componentes heterogéneos. DeLanda sostiene que, para aplicar el concepto de ensamblaje de manera correcta a casos concretos, es necesario incluir, además de las personas, a los elementos materiales y simbólicos que componen a las comunidades y organizaciones de la cuales forman parte estas personas. Es decir, que el análisis incluye tanto a las casas, edificios y/o vecindarios que albergan a las comunidades como a las herramientas y maquinarias que se utilizan para realizar actividades específicas; los símbolos e iconos que expresan su identidad; las prácticas cotidianas; creencias; etc. (DeLanda, 2016).



Otra de las características que definen a los ensamblajes es su *multiescalaridad*, es decir que siempre operan simultáneamente en múltiples escalas. Si consideramos la definición simple de que “un ensamblaje es un conjunto de otros ensamblajes”, no se está incurriendo en un error, sin embargo, esta concepción puede ser engañosa, puesto que se presta a la interpretación de que las relaciones entre las diversas escalas de los ensamblajes son simples, como si un ensamblaje estuviese limitado a relaciones dentro de un único ensamblaje más amplio. DeLanda ejemplifica esta interpretación limitada con la relación existente entre los componentes de una muñeca rusa o de cajas chinas (DeLanda, 2006: 40). La realidad de la multiescalaridad de los ensamblajes es más compleja que esto ya que, como se mencionó anteriormente, un ensamblaje habitualmente forma parte de varios ensamblajes de manera simultánea, dando lugar a la conformación de una red de redes que operan simultáneamente conformando la realidad (DeLanda, 2006). Esta situación queda expuesta claramente si tomamos como ejemplo el hecho de que un individuo cualquiera, puede ser un componente de varios ensamblajes que funcionan de manera simultánea sin tener un vínculo estrecho entre sí. De esta manera, el individuo en cuestión puede formar parte de una familia (ensamblaje A), de una oficina de trabajo (ensamblaje B), de un grupo de amigos (ensamblaje C) y quizás hasta es fanático de un equipo de fútbol (ensamblaje D). A nivel arqueológico, esta situación hace que definir la escala del universo de estudio pueda representar un verdadero desafío para los arqueólogos, a la vez que presenta grandes posibilidades para indagar en la complejidad de los sitios y/o artefactos implicados en una investigación (Harris, 2017).

Además de las características consideradas hasta aquí -independencia, autosuficiencia, relaciones de exterioridad, heterogeneidad y multiescalaridad- la propuesta de DeLanda (2006) sostiene que los ensamblajes están definidos a partir de dos dimensiones o ejes. Al igual que en la propuesta desarrollada por Deleuze y Guattari en la década de 1980 (Deleuze y Guattari, 2010), se considera, en primer lugar, una dimensión que define los roles variables que pueden jugar los componentes de un ensamblaje desde un rol puramente *material* a un extremo del eje, hasta un rol puramente *expresivo* en el otro extremo. La segunda dimensión define procesos variables a partir de los cuales los componentes de un ensamblaje pueden participar en procesos de *territorialización* y *desterritorialización*.

Los componentes que juegan un rol material pueden variar ampliamente incluyendo un abanico tan amplio que va desde los propios cuerpos de quienes forman parte de una entidad social, hasta los alimentos consumidos, las casas y demás edificios que forman parte de -por ejemplo- un barrio, los lugares destinados a la dispersión, y un sinnúmero de artefactos que formen parte de un ensamblaje. En cuanto al rol expresivo, DeLanda considera expresiones lingüísticas y no lingüísticas: entre las primeras se cuentan todas aquellas expresiones que parten de la utilización del lenguaje. Entre las segundas se distinguen, a) las conductas, como por ejemplo, el saludo, la solidaridad, la ayuda mutua o las demostraciones de afecto entre personas; y b) las expresiones simbólicas no lingüísticas, en el caso de las personas este tipo de expresiones se manifiestan por ejemplo a partir de determinadas maneras de vestir, del lugar donde habitan, o de la posesión de determinados bienes, elementos que pueden tender a la homogeneización o por el contrario a la diferenciación entre componentes de un mismo ensamblaje (DeLanda, 2006).



En lo que respecta a las implicancias de los procesos de territorialización y desterritorialización, hemos hecho un pequeño avance hacia el final del párrafo anterior; mientras determinados elementos que componen un ensamblaje pueden aportar a la territorialización del mismo, es decir, a la estabilidad identitaria del conjunto; también existen elementos que pueden desterritorializar, es decir, desestabilizar los límites de un ensamblaje o aumentar su heterogeneidad interna. Los procesos de territorialización pueden ser espaciales, cuando definen y/o agudizan los límites espaciales de los territorios inherentes a los ensamblajes (una esquina de un barrio, un muro perimetral de una fábrica, la frontera geográfica de un país) o no espaciales cuando se trata de procesos que aumentan la homogeneidad interna de un ensamblaje sin estar vinculados a la espacialidad, como por ejemplo, una festividad o una conmemoración que involucre a una comunidad estrechando los lazos entre sus componentes. Por su parte, los procesos de desterritorialización producen el efecto contrario, las tecnologías de la comunicación que difuminan los límites de las entidades sociales, eliminando la necesidad de copresencia en los vínculos entre personas, son un buen ejemplo para comprender procesos de este tipo (DeLanda, 2006).

## El Ingenio como ensamblaje

Entendemos al Ingenio Lastenia como un complejo agroindustrial-habitacional que, junto con otras unidades similares, jugó un rol fundamental para el surgimiento y consolidación de poblados en el este tucumano, caracterizado por numerosos centros urbanos que emergieron en torno de fábricas de este tipo. En la concepción misma que adoptamos del ingenio, al considerarlo un complejo agroindustrial-habitacional demarcamos su condición de ensamblaje, puesto que al entenderlo de esta manera destacamos sus dos componentes fundamentales, uno vinculado a la producción y otro a la residencia de personas (**Ver Figura 2**).

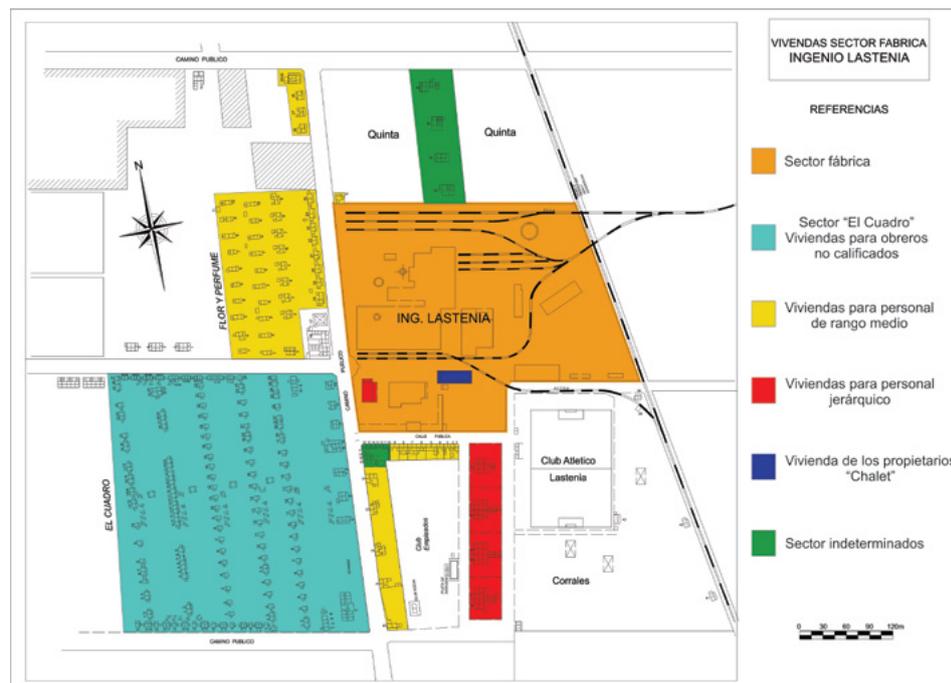


Figura 2. Sector fábrica y sector viviendas del ingenio Lastenia durante la primera mitad del siglo XX.

En la Figura 2, están demarcados los dos componentes mencionados. El sector fábrica, que comprende un predio de 10 has cerradas por un muro perimetral, un elemento que territorializó al sector fortaleciendo su condición de componente individual; y el sector viviendas, ligado fundamentalmente a la vida cotidiana extra laboral y área sobre la cual se emplazaron las viviendas de la mayoría de las personas que conformaron al ensamblaje. Este segundo componente estaba menos restringido que el sector fábrica, puesto que estaba atravesado por un camino público y, al menos durante los últimos años de funcionamiento de la fábrica, era de libre circulación. Sin embargo, dado que, exceptuando los accesos al mencionado camino público, las tierras eran propiedad del ingenio, su perímetro estaba delimitado con un alambrado.

En lo referente al sector viviendas, consideramos necesario hacer una referencia general a un elemento que DeLanda (2006) menciona entre los demarcadores de roles materiales y expresivos inherentes a los grandes ensamblajes tales como barrios, y que hemos identificado en el sector habitacional de Lastenia. Nos referimos a la distribución espacial de las viviendas, las cuales se agrupaban y ubicaban de acuerdo a su estilo y tamaño. Sostenemos que esta sectorización, si bien no era absoluta, en rangos generales demarcaba las categorías jerárquicas internas de la fábrica y definía la pertenencia de un determinado sector social a un área específica del sector habitacional (Ataliva, 2019).

De esta manera, siguiendo a Ataliva (2019), al personal de mayor jerarquía -empleados jerárquicos y de dirección- se les asignaba viviendas más grandes que gozaban de mayor privacidad ya que por ejemplo contaban con patios tapiados (**Ver Figura 2**). El personal de rango medio -obreros calificados, técnicos y empleados administrativos- ocupaba viviendas intermedias, más pequeñas que las del personal jerárquico, pero más grandes que las de los obreros no calificados (**Ver Figura 2**), estas viviendas estaban emplazadas fundamentalmente en el sector denominado “Flor y Perfume”, si bien no poseían patios tapiados, estaban considerablemente separadas entre sí, lo cual interpretamos como una condición que otorgaba mayor privacidad a sus ocupantes. Por último, a los obreros no calificados se les otorgaba las viviendas más pequeñas que gozaban de menor privacidad, pues las mismas contaban con una o dos habitaciones pequeñas, y se ubicaban en filas de hasta 20 casas sin separación o con separaciones mínimas entre sí (**Ver Figura 2**); el área correspondiente a los recintos de este tipo se denominaba “El Cuadro”. Por último, los trabajadores temporarios, durante el tiempo que prestaran sus servicios a la fábrica, solían ser alojados en galpones o en un alojamiento específico denominado “pabellón de solteros”.

El abordaje completo del ingenio como ensamblaje excede ampliamente las posibilidades y los objetivos del presente trabajo, pues su análisis implicaría un número de componentes, relaciones y procesos cuyo estudio debería considerar componentes que van desde viviendas y edificios llenos de maquinarias destinados a la producción, hasta una pileta de natación con acceso restringido a determinados sectores sociales; relaciones que incluyen desde vínculos con industrias, proveedoras de maquinarias, localizadas en otras partes del mundo (AGN, 1895), hasta una ligazón de la fábrica con determinados movimientos políticos; y finalmente, procesos entre los cuales podríamos contar desde la creación de un club de fútbol en el año 1920, central -aún hoy- para la constitución y estabilización de la identidad local (territorialización), hasta el proceso de cierre de la fábrica y la destrucción de maquinarias (desterritoria-



lización) ordenado en 1966 por el gobierno de facto encabezado por el general Juan Carlos Onganía (Villar y Ataliva, 2019).

La situación expuesta en el párrafo anterior nos conduce a tomar la propuesta de Harris (2017), quien sostiene que, en función de los objetivos de una investigación, debe abordarse una escala clara sobre la cual trabajar. Si bien a lo largo de este apartado ya hemos realizado algunas aproximaciones a la fábrica a partir de la teoría de los ensamblajes, sostenemos que, para evaluar el potencial de esta propuesta, es

necesario ahondar en algunos componentes particulares a modo de ejemplo y evaluar como ellos pueden ser abordados a diferentes escalas.

En este sentido, si se toma como objeto de estudio, por ejemplo, al componente “entramado metálico”, que conforma a una serie de edificios productivos de la fábrica (**Ver Figura 3**), debe considerarse que el mismo -al igual que cualquier componente de un ensamblaje- es multiescalar, y cada una de estas escalas pueden ser abordadas -o no- según los objetivos de una investigación específica. Así, si la investigación busca: a) comprender las técnicas constructivas en las que se empleó vigas de acero para la construcción de los edificios de la fábrica se está analizando al componente “entramado metálico” a escala intra-sitio; b) si el objetivo es estudiar el vínculo entre el ingenio y el fabricante de los perfiles metálicos -identificado a partir de trabajos de campo<sup>1</sup> (**Ver Figura 3**)- que conforman a un grupo de edificaciones productivas, la escala y las relaciones abordadas exceden ampliamente límites del ingenio.

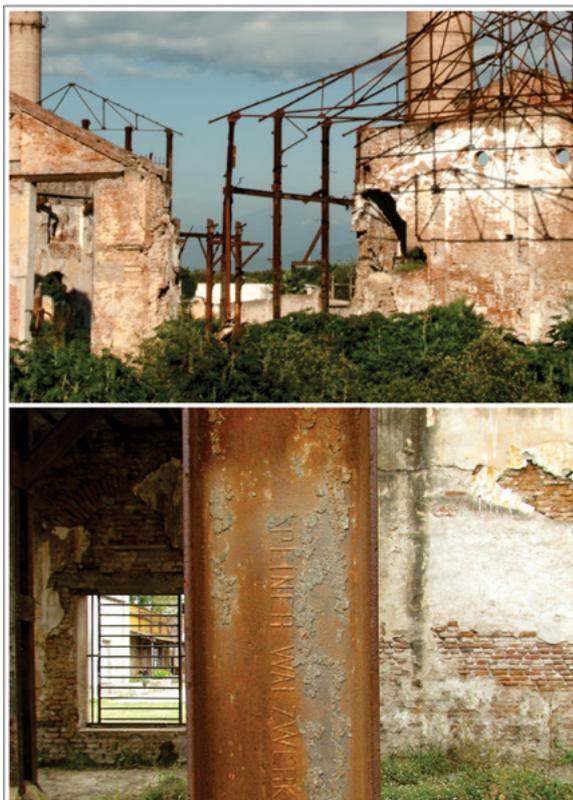


Figura 3. Arriba: Sistema de entramado de perfiles metálicos, técnica constructiva utilizada en un grupo de edificios del ingenio. Abajo: Detalle de la firma “Peiner Walzwerk”, fabricante de los perfiles empleados en el entramado.

El segundo ejemplo que desarrollaremos es abordado con mayor profundidad que el expuesto en el párrafo precedente. Se trata del componente humano, y dentro de este nos concentraremos en algunos elementos inherentes a un grupo específico, los trabajadores. Al igual que en el primer caso, con él se busca comprender la condición de ensamblaje del Ingenio Lastenia.

## El componente “Trabajadores”

Dentro de los ensamblajes sociales, el componente humano es una condición fundamental (DeLanda, 2006). Si tomamos en cuenta que cada componente es a su vez un ensamblaje compuesto por otros componentes, nos enfocaremos fundamentalmente

<sup>1</sup> Los perfiles metálicos que forman parte de un grupo edificios del Ingenio Lastenia levantados durante la segunda década del siglo XX fueron fabricados por la acerera alemana Peiner Walzwerk, una compañía fundada en la década de 1870 que llegó a ser una de las principales proveedoras de vigas y perfiles de acero en el mundo a inicios del siglo XX (<https://www.peinertraeger.de/en/company/history.html>).

-aunque no de manera exclusiva- en uno de los elementos que conforman al mencionado componente humano, nos referimos a los trabajadores del Ingenio Lastenia.

Para poder hacer una lectura de este elemento dentro del Ingenio Lastenia en primer lugar, tendremos en cuenta el rol que el mismo jugó desde una dimensión material. En este sentido, podemos considerar como primer aspecto a tener en cuenta el hecho de que cuando se menciona a los trabajadores de la fábrica, se hace referencia a un grupo de personas -entes materiales e independientes- que trabajaron en el complejo agroindustrial-habitacional denominado Ingenio Lastenia; y que además de ser materia en sí mismos, habitan un mundo material y se manifiestan a partir de la materialidad, ocuparon las viviendas a las que se hizo referencia anteriormente, brindaron la mano de obra para que la fábrica pueda funcionar y dejaron testimonios materiales de diversas actividades que trascienden la faceta productiva del ingenio (Villar *et al.*, 2014; Villar y Nasif, 2016).

Además de la condición material, la propuesta de DeLanda menciona la relevancia de la dimensión expresiva de los componentes de un ensamblaje (DeLanda, 2006 y 2016). Si bien, a primera vista, este es un aspecto que parecería presentar dificultades para su interpretación, puesto que estamos tratando con expresiones no materiales de personas que en su mayoría ya no están, hemos logrado indagar algunos aspectos de esta dimensión, así como también de la dimensión material, a partir de: a) una serie de entrevistas realizadas a ex-trabajadores y familiares de ex-trabajadores de la fábrica; b) la presencia de una serie de grafitis realizados durante el período de funcionamiento del Ingenio, e identificados durante las prospecciones llevadas a cabo en el sitio.

En lo que respecta a las entrevistas realizadas, estas arrojaron una serie de datos sumamente valiosos que nos acercaron a la comprensión de los roles material y expresivo jugados por el componente que aquí abordamos. A continuación, se exponen algunos de estos testimonios.

*"(...) a mí el ingenio me daba agua, luz, y allá adelante era la lechería (...). Yo era pibe y venía todos los días, hacíamos cola y nos daban el bote de leche, cuando se sacaba más de leche nos daban un bote más"* (Federico Cansino, ex-obrero).

*"(...) nos daban la leche, teníamos la luz gratis, el agua gratis, la casa gratis, todo que nos daba el ingenio"* (Mercedes Heredia, hija de obrero).

*"(...) Aquí para el lado izquierdo nos distribuían la leche, y cuando iba a comenzar la cosecha el ingenio mandaba a pintar todas las casas, las hacía blanquear. Eso también todo dependía ya de la parte del ingenio"* (Norma Rodríguez, hija de obrero).

En varios de los relatos de los informantes, un aspecto muy recurrente es que quienes habitaban las viviendas del ingenio no debían hacerse cargo de pagar por los servicios de agua, electricidad, limpieza o mantenimiento de las calles. También se destaca que la compañía brindaba leche para el desayuno de manera gratuita todos los días y que prestaban servicios de salud a los trabajadores y sus familias, también de manera gratuita.

En los tres casos expuestos, estamos ante ejemplos de componentes expresivos; relaciones interpretadas por los informantes como una forma de solidaridad por parte de la compañía para con sus trabajadores.



Por otra parte, como veremos a continuación, los testimonios recogidos también dejan entrever la heterogeneidad del componente analizado en este apartado. Esta relación de heterogeneidad se manifestó tanto a nivel material como simbólico no lingüístico, y se materializaba en la posibilidad, por parte de una persona o una familia, de habitar en determinadas áreas, acceder a determinadas viviendas o participar de determinadas prácticas, en función del lugar que ocupaba en la jerarquía interna de la fábrica. Aspectos que vienen a respaldar las inferencias realizadas a partir del análisis de los componentes arquitectónicos expuestos anteriormente. Algunos relatos nos dan una idea de lo que esta diferenciación en la dimensión material suponía a nivel expresivo.

*“De esta fila, la otra para atrás, allá hay una calle que ahora le han puesto América (...), ahí nace “El cuadro Viejo” que le llamaban (...) ahí vivíamos los más... (Señala con dedo pulgar hacia abajo)”. (...) acá había una fila a unos 50 m, después unos 50 m y otra fila, y en ese espacio vacío que quedaba había galpones para cuando venía la gente de Santiago o Catamarca a trabajar en el ingenio o a pelar caña les daban ahí para que se hospeden” (Federico Cansino, ex-obrero).*

*“El club social, creo que debe ser la tercera pileta en todo Tucumán que se construyó. Pero nosotros, hijos de obreros, o lo mismo hasta cuando yo ya trabajaba. Si yo trabajaba, por más que haya sido obrero, no era un empleado de escritorio; y eso era tan solo para los de escritorio, y para que vengan la gente de la casa central o que vengan los empleados del ingenio Florida que también era de la compañía. Nosotros así... (Gesto de agarrar un alambrado), mirando por la tela” (Federico Cansino, ex-obrero).*

*“Ahí estaban las oficinas de los jerarcas (Chalet), antes creo que eran más los oficinistas que los obreros, como antes se hacía todo a pluma. Los jerarcas tenían (Oficinas) para acá adentro del ingenio (Chalet) y tenían para afuera más allá de la represa” (Clemente Rodríguez, ex-obrero).*

*“Desde esta calle hasta la Mendoza era “El Cuadro”, ahí vivían los obreros y los temporarios, en galpones que le daban cuando venían en la zafra. Y para aquel lado “Flor y Perfume”, ahí vivían los empleados” (Sr. Cobacho, ex-obrero).*

A partir de estos testimonios destacamos dos situaciones. La primera es la confirmación de la existencia de diversos componentes dentro del elemento que hemos denominado “componente humano”, lo que denota una clara heterogeneidad social que se manifiesta a nivel espacial (Girola, 2013) en la sectorización del barrio obrero según la categoría ocupada en la fábrica; la segunda es la existencia de una marcada jerarquización entre ellos, también apreciable en la mencionada sectorización. A juzgar por la información obtenida, estaríamos ante la existencia de al menos cuatro categorías, “jerarcas”, “empleados”, “obreros” y “trabajadores temporarios”. El primero de estos términos hace referencia al personal jerárquico o a los directivos de la fábrica; el segundo alude a los obreros categorizados, técnicos y empleados administrativos de la fábrica; el tercero se refiere a los obreros no categorizados, que realizaban trabajos manuales dentro del sector fábrica, generalmente vinculados de manera directa a la producción; en el cuarto caso, el término apunta a los trabajadores proce-



dentes de otras provincias, que no tenían un vínculo estable con la compañía y que, por lo general, acudían a la fábrica durante la época de zafra entre mayo y septiembre.

Una segunda manera de acercarnos al plano expresivo es el análisis de una serie de grafitis realizados durante los años previos a su cierre, relevados durante los trabajos de prospección realizados en el Ingenio. Las manifestaciones que aquí consideraremos, fueron identificadas en dos edificios ubicados en el sector fábrica del Ingenio Lastenia, la destilería y el salón de azúcar (**Ver Figura 4**).



Figura 4. Arriba: Destilería del Ingenio Lastenia (Fotografía tomada en 2017). Abajo: Salón de azúcar del Ingenio Lastenia (Fotografía tomada en 2017).

Los primeros componentes de este tipo a los que haremos referencia (**Ver Figura 5**), son 7 grafitis consistentes en nombres y fechas que van desde 1942 a 1963. Si bien, tras identificar estas manifestaciones, se prospectó la totalidad de la fábrica en busca de expresiones similares, las únicas evidencias de este tipo registradas fueron las que aquí se exponen. Estas están localizadas a más de 6 metros de altura -lugar inaccesible al momento del relevamiento- en el edificio que funcionó como destilería durante los primeros años del siglo XX, para luego pasar a funcionar como un almacén de bolsas hasta el cierre de la fábrica. Una interpretación inicial para estos grafitis es que denotan una intencionalidad, por parte de los individuos, de dejar constancia de su presencia en el ingenio en un tiempo determinado, de ahí los nombres junto a fechas que los caracterizan. Podríamos decir que estos grafitis son, además de un



componente expresivo, una forma de territorialización de los propios autores dentro del ensamblaje.



Figura 5. Graffitis relevados en el salón de destilería del Ingenio Lastenia.

Otra manifestación gráfica destacada fue identificada en el salón de azúcar de la fábrica, edificio en el cual se embolsaba el azúcar y desde donde se la cargaba a un tren, lista para salir al mercado. Este grafiti presenta diferencias con los elementos referenciados en el párrafo anterior. Por un lado, tiene la particularidad de haber sido cubierto con capas de pintura e incluso por una fina capa de revoque en algunos sectores, lo cual lo hacía muy poco legible. Para lograr resaltar los rasgos que presentaban dificultad para su lectura, se hizo uso del software ImageJ y del plugin DStretch para procesar las fotografías tomadas en el campo, esta herramienta -muy utilizada en estudios sobre arte rupestre- dio resultados muy positivos que permitieron acceder a fragmentos del grafiti que no habían sido identificados a simple vista (Ver Figura 6).



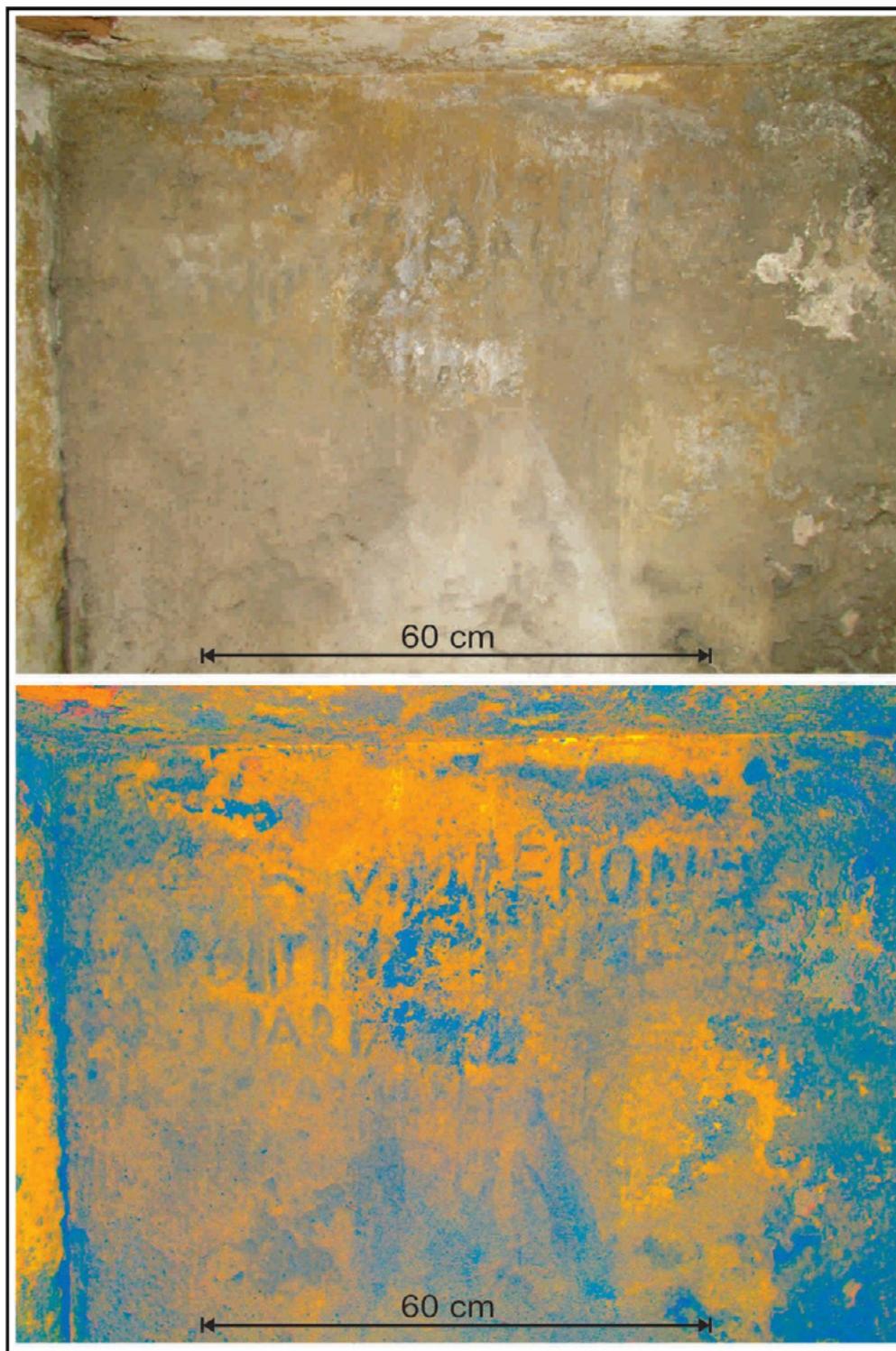


Figura 6. Graffiti relevado en el salón de azúcar de la fábrica. Arriba: Fotografía digital de la pintada. Abajo: Fotografía digital procesada con el software ImageJ y el plugin DStretch.

La pintada expuesta en la Figura 5 denota un claro posicionamiento político. Si bien no se logró identificar la totalidad de los textos, se pudo identificar la frase “VIVA PERON” en la línea superior, “LA POLITICA” en la segunda línea, la palabra “POR-

TUARIA” en la tercera fila, mientras que la cuarta fila enuncia “EL EMPAR(...)NTO”. Consideramos que este componente expresivo es una clara evidencia de las relaciones de multiescalaridad que caracterizaron a los trabajadores de la planta, pues algunas personas que formaban parte del componente humano del ensamblaje “Ingenio Lastenia” formaban parte simultáneamente del ensamblaje “movimiento peronista” que trascendía ampliamente las fronteras de la fábrica, así ciertos trabajadores de Lastenia poseían roles diferentes proyectados en dos escalas diferentes, una hacia el interior de la fábrica como obreros; y otro hacia el exterior de la misma, como parte de un movimiento con alcance nacional.

Finalmente, es importante destacar aquí que existen datos que dan cuenta de la filiación del sindicato del Ingenio Lastenia con el Peronismo (Ataliva, 2019), aún durante los tiempos en que el movimiento estuvo proscripto (1955-1973). Este dato, sumado a la presencia del grafiti hacia el interior de la fábrica nos llevan a interpretar a esta manifestación material y expresiva como parte de un proceso de territorialización del ensamblaje “Movimiento Peronista”, ligado al ensamblaje “Ingenio Lastenia” a través de un componente compartido que los enlaza, un sector de los trabajadores. Simultáneamente, esta manifestación puede haber jugado un rol de desterritorialización hacia el interior del ingenio, pues en el caso de que haya un sector de los trabajadores de la fábrica que no simpatizaran con el movimiento político, lejos de homogeneizar al componente trabajadores de Lastenia, su presencia habría contribuido a la desestabilización, fortaleciendo las diferencias entre el personal de la unidad de producción.

## Discusión y consideraciones finales

En función de las relaciones señaladas sostenemos que la utilización de la teoría de los ensamblajes a nivel arqueológico nos ofrece nuevas formas de conceptualizar el pasado, permitiéndonos desarrollar un abordaje que posibilita trabajar con una lógica común, desde elementos materiales particulares hasta comunidades completas, brindando al investigador la posibilidad de manejar las escalas de análisis en función de su problemática de estudio.

En este trabajo, a partir de la propuesta de DeLanda, logramos percibir algunas relaciones que denotan la multiescalaridad de los componentes de un ensamblaje y conectan al ingenio con otros ensamblajes a partir de enlaces específicos. Como ejemplos de estos enlaces, se destacan los vínculos -expuestos en las entrevista- con otras regiones del país como Santiago del Estero y Catamarca, evidente en los trabajadores temporarios que migraban anualmente entre la fábrica y las mencionadas regiones; e incluso las relaciones existentes con movimientos políticos nacionales que tenían una inserción directa en la fábrica.

Este último aspecto, materializado en el grafiti relevado en el salón de azúcar (**Ver Figura 6**), es de particular interés porque abre las puertas para una nueva línea de trabajo específica y contribuye a plantear nuevos temas de investigación como el que exponemos a continuación: el argumento del gobierno nacional para cerrar la fábrica fue que era una empresa deficitaria generadora de pobreza (La Gaceta, 1966); sin embargo, el grafiti en la fábrica, el posicionamiento del sindicato y la proscripción de peronismo entre 1955 y 1973, nos llevan a preguntarnos ¿Existe algún vínculo entre



la posición política de los trabajadores del ingenio y la decisión por parte del gobierno de cerrar la fábrica?

Con respecto al sector habitacional del ingenio, otro de los componentes al que se hizo referencia, sabemos que el ingenio contaba con diferentes tipos de viviendas con características y ubicaciones específicas; la información expuesta, sugiere la existencia de un vínculo entre las características arquitectónicas y la ubicación de las viviendas, y el lugar ocupado por sus habitantes en la jerarquía interna de la fábrica. Este aspecto será presentado a modo de hipótesis en trabajos futuros, y en caso de comprobarse estaríamos ante un claro proceso de territorialización espacial de la jerarquía interna de la fábrica.

Abordar al ingenio como ensamblaje nos permitió también indagar en el rol expresivo de componentes tales como la pileta del club social o el club de fútbol, elementos que hasta el momento no habíamos tenido en cuenta en nuestros trabajos y que hoy abren las puertas a planteamientos vinculados a la función territorializante y/o desterritorializante que ambos clubes jugaron hacia el interior de Lastenia. Asimismo, nos llevan a interrogarnos acerca de las injerencias a largo plazo que estos procesos pueden haber tenido a nivel identitario en Lastenia como localidad.

Los últimos elementos que abordaremos en esta discusión son los grafitis identificados en la destilería de la fábrica (**Ver Figura 5**). Con respecto a estos componentes es preciso destacar que no estamos ante un hecho aislado, sino ante una práctica que se mantuvo con características similares, en un mismo lugar de la fábrica, a lo largo de al menos 21 años. Consideramos que esta situación en sí misma ya es un elemento válido de investigación ¿A que respondía dicha práctica? ¿Por qué los grafitis fueron realizados en ese lugar?

Antes de concluir es necesario mencionar un aporte fundamental de la teoría de los ensamblajes a nuestras investigaciones. A partir de la aplicación de este modelo, se ha logrado dar una categoría específica al cierre de la fábrica, la de “procesos de desterritorialización”. Percibir al cierre de la fábrica en estos términos nos lleva a entender desde otro lado a los testimonios de quienes vivieron el cierre de la planta y la crisis, no solo económica, sino también identitaria que atravesó (¿y aún atraviesa?) Lastenia con posterioridad al cierre de la fábrica.

Para finalizar, queremos destacar el potencial de la teoría de los ensamblajes para abordar la realidad desde una perspectiva no reduccionista. La propuesta de DeLanda se nos presenta como un aporte fundamental para los trabajos que se desarrollen en Lastenia en un futuro. Puesto que su aplicación, tal como lo hemos demostrado, abre la puerta a una serie de nuevas problemáticas que emergen de la propia aplicación de la teoría; nos permiten aplicar una misma lógica para realizar estudios a diferentes escalas; y, por último, nos otorga una percepción del Ingenio Lastenia como una composición heterogénea y compleja de elementos que, aun siendo autosuficientes e independientes, se relacionan para conformar nuestro objeto de estudio.

Esto viene a romper con la lógica de percibir al sitio como un conjunto de departamentos estancos que hasta ahora hemos denominado “Producción”, “Cotidianidad”, “Consumo”, etc., para comenzar a percibirlos como un conjunto dinámico de componentes que interactúan constantemente, cambian sus roles, fluyen y se trascienden entre sí. Percibir al sitio arqueológico de esta manera, sin duda enriquecerá enormemente los trabajos futuros.



## Referencias bibliográficas

ATALIVA, Víctor (2019) *Patrimonios Industriales vivos y memorias locales. Aportes desde Lastenia (Tucumán, Argentina)*. San Miguel de Tucumán, Instituto Superior de Estudios Sociales – Universidad nacional de Tucumán (ISES-UNT).

CAMPI, Daniel (2009) “Contrastes cotidianos, los ingenios del norte argentino como complejos socioculturales, 1870-1930”. *Varia Historias* N° 25(41), Pp. 245-267.

CAMPI, Daniel (2017) *Unidades de producción y actores en los orígenes de la actividad azucarera. Tucumán, 1830-1876*. San Miguel de Tucumán, Editorial Facultad de Cs. Económicas – Universidad nacional de Tucumán.

CAMPI, D.; ATALIVA, V. y VILLAR, F. (2021) “Patrimonio industrial de Tucumán. Avances y perspectivas”. En actas del VII Congreso Internacional de Historia do açúcar - Paisagens, Patrimonios e identidade açucareiras. Facultad de Filosofía, Letras e Ciências Humanas – Universidad de São Paulo, Brasil.

DELANDA, Manuel (2006) *A new philosophy of society. Assemblage Theory and Social Complexity*. New York, Cotinuum.

DELANDA, Manuel (2016) *Assemblage Theory*. Edinburgh, Edinburgh University Press.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix (2010) *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Pre-Textos.

GIROLA, María Florencia (2013) “Procesos de heterogeneización y homogeneización socioresidencial desde una perspectiva etnográfica: reflexiones en torno a la gestión de la urbanidad en una vivienda social de la Ciudad de Buenos Aires”. En VIEIRA da Cunha, Neiva; CARMAN, María y SEGURA, Ramiro (comps.). *Segregación y diferencia en la ciudad*. FLACSO-CLACSO. Pp. 37-59.

HARRIS, Oliver. J. T. (2017) “Assemblages and Scale in Archaeology”. *Cambridge Archaeological Journal* N° 27, Pp. 127–139.

LA GACETA (8 de agosto de 1966) “La Nación Entera se vuelca en Auxilio de Tucumán”, p. 1. San Miguel de Tucumán, Argentina.

MUMINOVIC, Milica (2015) “Places as Assemblages: Paradigm Shift or Fashionable Nonsense?” *Athens Journal of Architecture* N° 1(4), Pp. 295-310.

PATERLINI, Olga (1987) *Pueblos Azucareros de Tucumán. Serie Tipologías Arquitectónicas: Poblados Industriales*. Instituto Argentino de Investigación e Historia de la Arquitectura y el Urbanismo. Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán.



VILLAR, Fernando (2016) *Procesos de producción de derivados de la caña de azúcar en el Sitio Ingenio Lastenia (Dpto. Cruz Alta, Tucumán) entre 1835 y 1876. Una aproximación desde la Arqueología Industrial*. Tesina de grado de la Carrera de Arqueología, Inédito. Facultad de Ciencias Naturales e Instituto Miguel Lillo, Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán.

VILLAR, Fernando (2018) “Fotogrametría: Un aporte sustancial a la lectura de paramentos del Sitio Ingenio Lastenia (Dpto. Cruz Alta, Tucumán)”. *La Zaranda de ideas* N° 16(1), Pp. 45-57.

VILLAR, Fernando y ATALIVA, Víctor (2019) “Recursos culturales en contexto: Hacia una cartografía de las memorias de Lastenia (Tucumán, Argentina)”. En actas del *XIV Jornadas Internas de Comunicaciones en Investigación, Docencia y Extensión*. Facultad de Cs. Naturales e IML – UNT. San Miguel de Tucumán, P. 61.

VILLAR, Fernando y ARIDE, Marina (2020) “Arqueología e Imágenes. Fuentes iconográficas para el estudio del pasado industrial en el sitio Ingenio Lastenia (Dpto. Cruz Alta, Tucumán, Argentina)”. *Revista de Museo de Antropología* N°13(3), Pp. 79-92.

VILLAR, Fernando y HOCSMAN, Salomón (2021) “Viviendas, espacios y relaciones sociales en un contexto fabril: El caso del Ingenio Lastenia (Tucumán, Argentina) durante el último cuarto del siglo diecinueve”. *Latin American Antiquity* N° 32(3), Pp.627-646.

VILLAR, F.; BASSO, C.; DÍAZ, J.; FINETTI, F.; LLORENS, S. y RODRÍGUEZ, J. (2017) “Muros que hablan: Hacia una interpretación arqueológica de las construcciones de un contexto fabril. Sitio Ingenio Lastenia (Dpto. Cruz Alta, Tucumán)”. *Lillo. Educación, Ciencia y Transferencia - Serie monográfica y Didáctica* 1, P 65.

VILLAR, Fernando; GALIAN, Mabel; HOCSMAN, Salomón (2014) “Apreciaciones arqueológicas de un ingenio azucarero del siglo XIX”. En Actas del *IV Seminario Internacional de Patrimonio Industrial. Recursos para el desarrollo*. Facultad de Arquitectura y Urbanismo – UNT. San Miguel de Tucumán.

VILLAR, F. y NASIF, Norma (2016) “Algo más que azúcar y aguardiente. Análisis zooarqueológico del sitio ingenio Lastenia (Depto. Cruz Alta, Tucumán)”. En Actas del *XIX Congreso Nacional de Arqueología Argentina*, Pp. 449-156.

### Documentos de Archivo

AGN (Archivo General de la Nación), Sala VII, Segundo Censo de la República Argentina año 1895.



Universidad Nacional de Tucumán

## Entrevistas

CANSINO, Federico (2015) *Entrevista al Sr. Federico Cansino*. Transcripción de entrevista grabada, realizada por Fernando Villar (Lastenia, Tucumán, 2015).

COBACHO (2014) *Entrevista al Sr. Cobacho*. Transcripción de entrevista grabada, realizada por Fernando Villar (San Miguel de Tucumán, Tucumán, 2014)

HEREDIA, Mercedes Juana (2016) *Entrevista a la Sra. Mercedes Juana Heredia*. Material audiovisual, Instituto Superior de Estudios Sociales. (Lastenia, Tucumán, 2016).

RODRÍGUEZ, Clemente (2014) *Entrevista al Sr. Clemente Rodríguez*. Transcripción de entrevista grabada, realizada por Fernando Villar (San Miguel de Tucumán, Tucumán, 2014)

RODRÍGUEZ, Norma (2016) *Entrevista a la Sra. Norma Rodríguez*. Material audiovisual, Instituto Superior de Estudios Sociales. (Lastenia, Tucumán, 2016).



Universidad Nacional de Tucumán



## RESEÑAS

Vamos celebrar os espaços  
*Por Marcos Rodrigues*

Reforma educativa, resistencia y  
persistencia en América Latina  
*Por Julio César López Jiménez*

La construcción política en Misiones  
como objeto de conocimiento  
*Por Ana María Zoppi*

ILUSTRACIONES: **Carola Hawaii**

# Vamos celebrar os espaços

Resenha do livro *La fête* de Jean-François Prost. Québec. VU, Centre de diffusion et de production de la photographie, 2021. ISBN: 782921440349.

**Por Marcos Rodrigues**

Mestre em Estudos Étnicos e Africanos e Bacharel em Comunicação pela Universidade Federal da Bahia. Pesquisador colaborador do Museu Afro-Brasileiro da UFBA. Autor do texto *O lugar e a pesquisa: relato de uma experiência de campo em Praia Grande (Ilha de Maré)* in: SANTOS, Jocélio Teles dos. *Discutindo Etnicidades*. Salvador: Edufba, 2014, p. 43-67. Email: jmbr.ba@gmail.com

Ingresado: 20/09/21 // Evaluado: 15/10/21 // Aprobado: 24/11/21

Com muita satisfação recebi o livro *La fête*, do artista visual e arquiteto canadense Jean-François Prost, e comecei a folhear. De imediato um rápido retrospecto me fez lembrar a cerca da minha participação. Em 2018, uma convocatória pública movimentou profissionais e amadores que tinham registrado momentos de festa, para composição de uma exposição coletiva na Galeria do Goethe-Institut, em Salvador (Bahia). Não era necessário apuro técnico, o importante, era o foco e o enquadramento sobre o ato de festejar e o respectivo contexto. Na oportunidade, os participantes concorriam a um Prêmio Júri Popular e um Prêmio da Curadoria.

A exposição foi inaugurada no dia 10 de outubro. Reunidos na galeria do Goethe-Institut, celebramos a promoção de um evento em três atos que incluiu a abertura da exposição coletiva “A Festa e interrupções da vida diária”, pelo artista visual e arquiteto Jean-François Prost, participante do Programa de Residência Artística Vila Sul do Goethe-Institut, através de uma bolsa do *Conseil des arts et des lettres du Québec* (CALQ). A noite foi marcada pela troca de experiência e de conhecimento entre os expositores.

A iniciativa do projeto multidisciplinar e participativo sobre a ideia de festa possibilitou a apreciação de fotos de espaços, pessoas, objetos e situações que criam e marcam os momentos antes, durante ou depois. Também detalhes de ambientes de festa nas ruas, públicos, privados, ao ar livre, organizados ou espontâneos. O momento reuniu expressões de alegria, exagero, intimidade, cores, emoções, exuberância, criatividade, disfarce, inventividade, ócio e fantasia. Tudo fora da conduta disciplinada.

A proposta acolhedora de nossas fotografias em uma exposição se estendeu com o livro mix agora apresentando trabalhos de mais de 60 colaboradores que propuseram fotos, sons ou textos na Bahia e no Québec. Editado em francês, português e inglês, o livro organizado por Prost, teve a codireção de Anne-Marie Proulx e participação em texto de Hélène Matte, Adriana de Oliveira e Bernard Schutze, que apresentam



reflexões sobre a potencialidade de transformação do ritual festivo, enquanto ato de resistência ou emancipação de territórios.

A concepção do formato traz na capa apenas o título em letras soltas e na contracapa o nome de Prost seguido da lista dos demais autores das imagens contidas no volume. Tudo sobre um fundo cinza brilhante que causa o impacto de curiosidade ao primeiro olhar. A linha de organização apresenta os ambientes indefinidos, banais ou funcionais revelados pelo caráter da festa a um estágio de emancipação e sem um fim determinado. Algumas imagens traduzem bem essa ideia.

O livro revela aspectos diversos da festa, que vão desde a imaginação do espaço, o antes, o durante e o depois, a todos os seus possíveis desdobramentos. A disposição das imagens leva o leitor/observador a perceber outros momentos de celebração festiva além, da simples animação ou estado de graça. Isso pode ser visto na primeira sequência, que apresenta a simbologia de localidade, com a representação de casas noturnas, introduzindo o olhar imaginário a locais dançantes. A segunda sequência mostra imagens de pierrô, símbolo de carnaval de época, como forma de experimentação de registros participativos da diferença. Em seguida, detalhes e ambientações se intercalam para falar de nuances outras em momentos de êxtase, catarse, conforme a dinâmica de cada olhar.

No livro, Prost defende que o espaço da festa é onde “*entrelaçam-se ações, gestos e detalhes que influenciam nossa experiência do espaço*” (Prost, 105). Sua visão reflete o caráter etnográfico das imagens a partir de espaços e situações de fantasia e imaginação. O ritual festivo chama a atenção da diversidade e se apropria de espaços internos, externos, públicos, privados, sem uma ordem específica. O formato de editoração das imagens funciona como uma provocação nas artes visuais dentro e fora do mundo acadêmico e demonstra a existência de outras possibilidades em pesquisa além dos cânones estabelecidos.

O sentido dessa publicação está no diálogo das contribuições de som e imagem em diversas perspectivas sobre o tema da festa. A trilha sonora pode ser ouvida através do aplicativo *Artivive*, ao deslizar o celular sobre as imagens. Assim, o material que chega a nossas mãos confirma a oportunidade de contemplação do projeto realizado por Jean-François Prost. Com formação em Arquitetura, pela Universidade de Carleton, e em Design Ambiental, pela Universidade de Québec, sua notoriedade ocorreu a partir da utilização da arte de forma relacional, ao investigar o espaço social urbano e fundar a plataforma artística *Adaptive Actions*.

Seu interesse em novas áreas de pesquisa o fez seguir a linha marginal dos lugares considerados normais pela intervenção artística e pelo design. Um pesquisador alternativo de espaços ou objetos negligenciados, obsoletos, genéricos, que fomenta a presença da arte em todos os lugares e a qualquer momento. Sua carreira inclui uma série de projetos, eventos e publicações nos últimos cinco anos em países como Canadá, México, Holanda e Brasil, sempre atraindo a atenção de profissionais e estudiosos de diferentes áreas do conhecimento.

Ao seguir a arte como um ato de resistência, um estado de espírito, um meio de se expressar e trocar ideias, Prost publica um livro multifacetário que se destaca, possivelmente, pelo seu caráter de construção colaborativa e por ser um volume de fotografia nos dias atuais para reflexões e incentivo à leitura de imagens. Nesses tempos em que a fotografia é utilizada como uma ferramenta de apoio a diversas atividades profissionais, de estudos ou de lazer, a experiência tecnológica torna o material um



símbolo representativo da atualidade. Um trabalho demarcado pela iconografia que ganha espaço e importância científica também na cultura do letramento.

*La fête* representa um diferencial nas linhas editoriais das ciências humanas e sociais. O entendimento de que as artes devem compor a linha social da vida gera olhares além da ordem estabelecida pelo marco conceitual de tradições consideradas burguesas. O impacto visual anula o sentimento romântico da prática fotográfica ao tempo em que incentiva o leitor/observador ao questionamento sobre cada imagem.

Apesar de ser um livro de conteúdo fotográfico, ao que parece, sua construção não busca o viés de discussão intelectual entre fotógrafos. Talvez em atendimento a questões mais urgentes da prática fotográfica, o resultado ainda é incerto no meio acadêmico. As imagens, embora dispostas com uma interface de caráter antropológico, não deixam de chamar atenção para outros segmentos de atividade interdisciplinar.

Pelo caráter coletivo do livro, as imagens remontam à autoridade de cada autor sobre a experiência do momento registrado. O sentimento de quem testemunhou vai além da admiração estética e marca pela consciência do momento, que faz da prática fotográfica uma atitude política. Possivelmente, a seleção feita por Prost, teve como base alertar as relações sociais sobre as questões de classe, etnia e gênero.

Na contemporaneidade, esse livro pode ser uma nova forma de apresentar a imagem fotográfica já vista em outros planos e ordem de contemplação. Também pode ser uma nova forma de pensar a publicação da fotografia, inclusive com fins pedagógicos. O conjunto das imagens certamente deve referenciar novos trabalhos de estudo e pesquisa em grupos e instituições, além de enriquecer atividades outras com base no levantamento do discurso e leitura de iconografias.

Com esse trabalho, o artista dedicou-se à experiência de colocar em foco o olhar fotográfico dos seus autores/atores que testemunharam a festa em suas diversas faces fora do curso normal das coisas. A publicação começa e termina com registros que exploram as diversas possibilidades de transformação da festa e os respectivos desdobramentos de espaços e pessoas. Imagens de origens e contextos, também os mais diversos, que se juntam para o diálogo de suas expressões e fazer do livro um ponto de encontro com o mundo da festa. Entre o Brasil e o Canadá, vamos celebrar.



#### Cómo citar esta reseña:

Rodrigues, Marcos (2021) "Vamos celebrar os espaços". Revista La Rivada 9 (17), pp 213-215 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/resenas/333-vamos-celebrar-os-espacos>

#### Revisión y corrección en lengua portuguesa:

Karen Eliane Dos Santos (Departamento de Português, FHyCS UNaM).

# Reforma educativa, resistencia y persistencia en América Latina

Reseña del libro Política educativa en América Latina: reformas, resistencia y persistencia.

Coordinado por Carlos Ornelas. Ciudad de México. Siglo XXI Editores, 2020. ISBN: 978-607-03-1075-1

**Por Julio Cesar López Jiménez**

Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana, estudiante de la maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación en la Universidad Autónoma Metropolitana.  
E-mail: jclopezjimenez22@gmail.com

Ingresado: 20/09/21 // Evaluado: 14/10/21 // Aprobado: 24/11/21

Imagina que eres un investigador, académico, docente, estudiante o simplemente un ciudadano que busca saber sobre el panorama de políticas educativas en América Latina. Imagina que crees que por ser un novato -como yo-, no cuentas con el suficiente capital cultural (Bourdieu, 2015: 12) o códigos lingüísticos (Bernstein, 1989: 99) para entender estos temas. Ahora imagina que encuentras un libro que muestra un lenguaje claro y conciso, reúne investigadores con gran capacidad de abstracción y conocimiento sobre política en su país y a su vez te proporciona elementos teóricos para leer con mayor claridad cada ensayo. Estas características hacen que el libro coordinado por Carlos Ornelas sea disfrutable y por qué no, disruptivo. Si eres alguien así no imagines más, esta obra es para ti.

## Resumen

El libro tiene como objetivo brindar un panorama sobre política educativa en la región latinoamericana, para ello en un principio aborda tres conceptos: reformas, resistencias y persistencias mismos que transversalizan a lo largo de los ensayos compilados. El libro empieza con una introducción que describe las nociones teóricas antes mencionadas. A continuación, se describen estos conceptos ya que fungen como marcos analíticos.

El concepto reforma, focalizado en reformas educativas, entendido desde la perspectiva de reforma educativa como cambio del sistema escolar a través de procesos de



Universidad Nacional de Misiones

reestructuración en el paradigma de la enseñanza y el aprendizaje, a través de factores políticos, sociales, culturales y económicos.

La resistencia planteada desde la visión de los hacedores de educación; los maestros. Sobre cómo son vistos de múltiples formas, a partir de la crítica de las actividades de su profesión o de la perspectiva económica. También la importancia que tienen los sindicatos en legitimar o ilegitimar las reformas educativas.

La persistencia, vista como la reproducción de las reformas propuestas por las instituciones que buscan el cambio dentro del paradigma educativo. También, de los centros educativos que de acuerdo con sus necesidades persisten en detener la implementación de reformas educativas.

Posteriormente, hay diez capítulos que explican las diferentes reformas educativas en los siguientes países: Argentina, Chile, Brasil, Colombia, Ecuador, México, Perú, El Salvador y Cuba. Existe un onceavo capítulo dedicado a explicar la influencia de los sindicatos en las políticas educativas de los países, que a mi parecer es la *cereza del pastel*.

De manera general, la mayoría de los capítulos comparten características similares identificadas como ejes analíticos, por ejemplo: la influencia del neoliberalismo en las políticas educativas, las distintas concepciones de inclusión, y la mejora de la educación a partir de las nociones globales, donde a partir de la teoría de la cultura mundial las observo desarmonizadas con las nociones locales (Carney, et al, 2013: 245). En materia pedagógica, se habla sobre la reestructuración del currículo, la actualización docente, y la calidad en los aprendizajes. Finalmente, se menciona como cada país lleva a cabo la teoría de la gobernabilidad, aunque no todos lo aluden explícitamente.

De manera particular, las políticas educativas de Argentina, Brasil y Chile parten del supuesto de inclusión. Brasil realizó acciones orientadas a valorar y preservar la diversidad cultural, y que, al mismo tiempo, formaran a los estudiantes para el mercado y los entornos laborales. Por su parte, Argentina y Chile, priorizaron la inserción de los estratos sociales más afectados por la crisis económica al ámbito escolar.

En los capítulos dedicados a El Salvador, Colombia, Perú y Ecuador, se enfatiza en la descentralización que sufrieron sus gobiernos por la influencia de organismos internacionales. También se detallan las reformas que se hicieron para mejorar el sistema educativo, comenzando por la inversión para mejorar las condiciones laborales y pedagógicas de la planta docente a partir de la elaboración de distintos programas y leyes nacionales.

México por su lado, relata la historia y el impacto de la reforma educativa propuesta por el gobierno de Peña Nieto, conformada por tres objetivos: lograr equidad en la educación y mejorar la calidad en educación básica para mejorar en las evaluaciones internacionales, aumentar la matrícula y recuperar la rectoría del sistema educativo mexicano. Sin embargo, se incluyeron pautas para reformar las condiciones laborales y administrativas, en consecuencia, se señaló a esta reforma de laboral en lugar de educativa.

Para el caso de Cuba se describe el desarrollo sociocultural para construir un proyecto de nación que tiene como objetivo la creación de un “hombre nuevo” mismo que desarrolla una ciudadanía para la Cuba revolucionaria, para ello se priorizó la formación docente y así aumentar la matrícula, proceso que al mismo tiempo forma-



UM  
Universidad Nacional de Morón

ría un mayor número de trabajadores para la nación. Finalmente, el capítulo once se encarga de referir el corporativismo en la educación a partir del sindicalismo y asociativismo. Finaliza señalando que México tiene sindicatos centralizados mientras que en países como Argentina y Brasil son descentralizados.

## Provocación

En el cuerpo del texto están señaladas las distintas reformas que han sufrido los países, principalmente desde el binomio global-local, siendo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) la principal influencia internacional. La resistencia en su mayoría se observa en el rechazo por las organizaciones en cada Estado. Se mantienen imaginarios culturales; como que la educación privada es mejor o que la educación es el medio para lograr movilidad social. La persistencia, principalmente la observo en la sociedad, es decir, en entender cómo a pesar de las condiciones desiguales y precarias, los procesos educativos siguen su curso.

Considero que es un compilado de ensayos que explican detalladamente el impacto de las reformas en cada país. Desde mi perspectiva, las principales ideas están relacionadas con entender cómo el proceso dialéctico de lo global-local influye en las reformas y esto a su vez en los procesos de resistencia y persistencia que se forman por las singularidades de cada nación.

La estructura de los ensayos es correcta, clara y concisa, porque cuentan con elementos como, objetivos, nociones teóricas, señalar datos con relación al sistema educativo, contextualizar históricamente al lector y utilizar marcos metodológicos, como el de política narrativa, por ejemplo.

Finalmente, los textos vislumbran las problemáticas de cada país, mismas que son analizadas desde la educación comparada. Este tipo de investigaciones debería incorporarse en la creación de políticas educativas ya que así se partiría desde lo local hasta lo global. Gracias a ello se generarían propuestas desde el sur con una perspectiva decolonial, intercultural y más equitativa para la sociedad.

Es un texto valioso ya que conlleva sinergia entre distintos investigadores por brindar información sobre políticas educativas cada uno desde su trinchera y su *expertise*. También se agradece el esfuerzo por trasladar los textos al idioma español, este tipo de acciones coadyuvan a separarse de las raíces neoliberalistas sobre el lenguaje, al mismo tiempo permite que un mayor número de lectores accedan a él, principalmente de países latinoamericanos donde es escaso el aprendizaje del inglés.

En palabras del autor:

Lo que puedo decir es que, al final, creo que hemos cumplido con lo que propusimos al comienzo de la Conferencia de la Sociedad de Educación Comparada e Internacional en la Ciudad de México: reunir una colección de ensayos que brinden una visión general de lo que sucede en política educativa, estrategias y prácticas en la región latinoamericana. Lo que encontramos fue una pluralidad de iniciativas para la reforma educativa que, si bien comparten ciertas características globales comunes, muestran con bastante mayor fuerza cómo las particularidades de cada país determinan qué se desarrolla, qué cambia y qué persiste. La persistencia de prácticas arraigadas se debe en principio a la resistencia creada por las tradiciones de larga data, así como a los diversos grupos de interés, en especial los líderes de los sindicatos de docentes (Ornelas, 2020: 427)



Como recomendación, me hubiera gustado leer más sobre la incorporación del significativo intercultural en las políticas educativas de cada país, ya que a partir de la diversidad cultural los esfuerzos de los Estados por incluir términos como cultura, identidad, equidad, igualdad o discriminación al panorama educativo, brindan unidades analíticas comparables.

También, considero que faltó un aporte sobre las políticas educativas en materia de tecnologías de la información y comunicación, mismas que son cada vez más incluidas en las estrategias internacionales para fomentar la inclusión de los ciudadanos a la cultura mundial y a las instituciones educativas.

Finalmente, un capítulo que hiciera énfasis en los movimientos estudiantiles y su impacto en las reformas educativas, creo que allí es donde se gestan mayormente los procesos de resistencia y persistencia. Sería relevante traer a colación los movimientos estudiantiles para exigir autonomía que se realizaron en los sesenta en México o hace más tiempo en Argentina con la Reforma de Córdoba, por ejemplo.

No obstante, el libro cumple con ofrecer al lector un panorama sobre el estado de la cuestión relacionado a estudios sobre reformas, resistencias y persistencias en América Latina. En palabras del autor se concluye que:

Los proyectos de reforma educativa recopilados en este libro ofrecen una perspectiva amplia de las tendencias de transformación, pero también de la resistencia que generan esas reformas y la persistencia de ciertas tradiciones. Los casos estudian proyectos nacionales, pero no dejan de mencionar la influencia de las disposiciones y aprendizajes globales. Vale la pena comenzar con definiciones conceptuales, antes de abordar las relaciones entre las reformas en América Latina y las de otras latitudes. (Ornelas, 2020: 14)

## Referencias bibliográficas

BERNSTEIN, Basil (1989). *Clases, códigos y control*. España, Ediciones Akal.

BOURDIEU, Pierre (2015) “Los tres estados del capital cultural”. *Sociológica* [En línea], N° 5. Pp. 11-17. Consultado el 02 de noviembre de 2021. URL: <http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>

CARNEY, Stephen; RAPPLEYE, Jeremy; SILOVA, Iveta (2013) “Entre la fe y la ciencia: la teoría de la cultura mundial y la educación comparada”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [En línea], N° 1. Pp. 244-267. Consultado el 02 de noviembre de 2021. URL: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41625>

ORNELAS, Carlos (coord.) (2020) *Política educativa en América Latina: reformas, resistencia y persistencia*. Ciudad de México, Siglo XXI Editores.

### Cómo citar esta reseña:

López Jiménez, Julio Cesar (2021) “Reforma educativa, resistencia y persistencia en América Latina”. *Revista La Rivada* 9 (17), pp 216-219 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/resenas/332-reforma-educativa>



Universidad Nacional de Morón

# La construcción política en Misiones como objeto de conocimiento

Reseña de la tesis doctoral *Moral y política en la provincia de Misiones tras la crisis del sistema de partidos. Un estudio sobre la construcción de hegemonía a partir del análisis etnográfico de la "Gestión Legislativa Estratégica" en la Cámara de Representantes.*

Programa de Posgrado en Antropología Social.  
Universidad Nacional de Misiones.

Tesista: Laura Andrea Ebenau.

Director: Dr. Fernando Jaume.

Co- director: Dr. Gabriel Noel.

Octubre de 2020.

## Por Ana María Zoppi

Lic. en Pedagogía (UNCu), Mgter. en Antropología Social (UNaM), Dra. de la UBA, mención en Educación. Miembro de Comités Académicos y Docente, en el Doctorado en Educación (UNNE), en Especializaciones en Investigación Educativa (UNaM, UNJu, UNSE) y en Docencia Universitaria (UNNE, UNFo, UNSE, UNaM)  
E-mail: zoppiana8@gmail.com

Ingresado: 02/11/21 // Evaluado: 17/11/21 // Aprobado: 24/11/21



UNM  
Universidad Nacional de Misiones

En esta tesis su autora analiza, a partir de un estudio etnográfico, cómo la Cámara de Representantes de la provincia de Misiones se constituyó en un “centro ejemplar” (según la conceptualización propuesta por Geertz, 1994) desde el cual la élite dirigente vinculada al Frente Renovador de la Concordia Social fue construyendo su hegemonía en el transcurso de las dos últimas décadas. La implementación de la llamada “gestión legislativa estratégica”, expresión que refiere a un complejo proceso de reforma que alcanzó la certificación IRAM de la calidad institucional, es vista como una instancia fundamental para comprender el lugar preeminente que se le atribuye a la Legislatura como “centro ordenador que condensa concepciones, valores, una forma de entender el poder y respecto del cual se desarrollan los acontecimientos

*institucionales y simbólicos de mayor relevancia para la política*” (Ebenau, 139). De este modo, la tesis ofrece una sugestiva línea argumentativa para comprender de qué manera se produjo un desplazamiento coyuntural del *locus* del ejercicio de la conducción política desde el Ejecutivo al ámbito Legislativo. Cuestión que, si por un lado ha sido poco explorada entre los estudios comparativos que tienen como objeto la política subnacional, por otro lado, y desde una mirada etnográfica, ha puesto de relevancia la singularidad del caso misionero y propone una innovadora línea de indagación que convoca tanto a analistas políticos como a antropólogos.

Se trata de una etnografía en la que la descripción se centra *“en los procesos burocráticos, sociales y morales que configuran una gestión político institucional orientada hacia un modelo gerencial y tecnocrático”* (Ebenau, 14). En este contexto, se recuperan y trabajan categorías nativas de los actores, tales como *“familia legislativa”*, *“técnica y práctica legislativa”* o *“calidad institucional”* que visibilizan representaciones construidas y prácticas que las expresan. Así se analiza, por ejemplo, cómo se tensionan los procedimientos viejos y nuevos, junto a la emergencia de nuevos agentes relevantes. Sin embargo, y pese al alto grado de legitimidad con el que cuenta el modelo gerencial adoptado, la autora da cuenta de las diversas evaluaciones morales que los/as agentes parlamentarios (diversamente posicionados en la jerarquía burocrática) fueron produciendo en distintos momentos de la implementación del llamado proceso de modernización. En tal sentido, se ha destacado que para algunos agentes que acreditan una larga trayectoria de servicio en el ámbito de las *“comisiones parlamentarias”* la supremacía del saber técnico y la estandarización de procesos del modelo, restó valor al trabajo político propio de las acciones de producción normativa.

Otro aspecto destacable en este trabajo es la adecuada resolución de las dificultades teórico-metodológicas inherentes al *“hacer etnografía”* desde una posición de participación en ese espacio. Precisamente, por la particular posición de la autora en el campo legislativo, a la vez que campo etnográfico, dicha circunstancia la confrontó con el desafío ineludible de encarar con rigurosidad el denominado trabajo de reflexividad; tan evocado pero, asimismo, muchas veces poco practicado por quienes se asumen como etnógrafos y etnógrafas. Desde la introducción de la tesis, los lectores podrán reconocer de qué manera se fue desarrollando el ejercicio de reflexividad, cuáles fueron algunos de los interrogantes, interpelaciones y dilemas éticos planteados durante el desarrollo de una exhaustiva investigación que se extendió por el período de casi una década.

El texto está estructurado en dos partes: en la primera, se describe lo institucional o la *“institucionalidad”* (como expresa la investigadora) con sus sistemas de gestión y *“las dinámicas de funcionamiento, los procesos vinculados a la práctica administrativa y legislativa, y el conjunto de convenciones más o menos formales que producen las representaciones sobre lo que debe ser la organización, su carácter, su visión y misión”* (Ebenau, 16); en la segunda, se trata la dimensión política y moral a partir del registro de un conjunto de procesos de producción de sentidos, vehiculizados a través de un repertorio de legitimidad política y moral fundado en la narrativa identitaria de la misioneridad. En este punto, merece ser destacado que la tesis recupera el agudo análisis del historiador Héctor Jaquet, quien reconstruyó con extrema rigurosidad y profundidad las distintas dimensiones y formas de expresión de la referida *prédica misionerista* en su etapa de gestación (Jaquet, 2005). Tal obra



es valorada por la autora como “*lo que ha sido hasta el momento el más lúcido y mejor documentado análisis sobre el proceso formativo del llamado dispositivo de la misioneridad*” (Ebenau, 146); e indudablemente ha sido de gran inspiración para avanzar hacia la problematización de nuevos aspectos del fenómeno y a la comprensión del proceso de su actualización y usos pragmáticos en el presente.

Esta segunda parte contiene dos capítulos sustantivos en los que se despliegan, por un lado, la construcción del liderazgo y el reconocimiento y, por otro, la base ideológica de legitimidad y garantía moral del proyecto hegemónico. Luego de recuperar ideas de Norbert Elias (1996 [1969]) que advierte acerca de lo infructuoso e insuficiente que resulta colocar el énfasis en la individualidad de algún actor, la autora propone que “la configuración cortesana” es el tipo ideal de sociabilidad que puede dar cuenta de las formas en que se produce el reconocimiento político en el campo parlamentario misionero. De este modo, el trabajo desarrolla una fundamentada afirmación acerca de la participación del parlamento, con esa modalidad de liderazgo, en la reconstrucción y actualización identitaria de la comunidad político misionera en la presente coyuntura histórica.

A propósito de la misma cabe destacar que, en diálogo con otras producciones de analistas locales (provenientes de los campos de la historia, la antropología y las ciencias políticas) la tesis recupera y revaloriza la fecundidad del concepto de hegemonía. Independientemente de sus múltiples usos, en este caso, se adhiere a la perspectiva gramsciana para enfatizar la manera en que, a partir de múltiples mediaciones ideológicas y simbólicas entramadas en la vida cotidiana (que exceden el dominio propiamente político) la élite dirigente procura ejercer con relativo éxito la dirección moral e intelectual en la sociedad misionera.

A modo de cierre, quiero expresar que elaborar esta reseña no siendo una especialista en el campo fue todo un desafío. Pero, a través de ella he podido llegar a las siguientes conclusiones. Por un lado, que la construcción textual es accesible a todo tipo de público (familiarizado o no con el discurso académico) para permitir una lectura amena y fluida. Y por otro, más importante, que el análisis fundamentado de la realidad político-social en la que nos movemos, y, de hecho, participamos, es un derecho, una oportunidad y también un compromiso ciudadano.

Por eso invito a la lectura de esta obra.

## Referencias bibliográficas:

ELIAS, Norbert (1996) [1969]. *La sociedad cortesana*. México, Fondo de Cultura Económica. Primera reimpresión.

GEERTZ, Clifford (1994) *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*. Bs. As., Paidós, pp. 147-171.

JAQUET, Héctor (2005) *Los combates por la invención de Misiones. La participación de los historiadores en la elaboración de una identidad para la Provincia de Misiones, Argentina (1940-1950)*. Posadas, Editorial Universitaria de Misiones.

### Cómo citar esta reseña:

Zoppi, Ana María (2021) “La construcción política en Misiones como objeto de conocimiento”. Revista La Rivada 9 (17), pp 220-222 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/resenas/334-la-construccion-politica-en-misiones>





# HOMENAJE

Homenaje a Inés Skupieři

ILUSTRACIONES: **Carola Hawaii**



## Profesión

No es profesión cualquiera  
es ella,  
la marcada y marcante, es la que atrapa  
el corazón con púas  
y te libera de todo  
te deja fluir hacia los otros  
te consume y alimenta al mismo tiempo  
mientras estás allí para los tús  
que se atreven a entrar  
y te transforman  
en el tú propio de cada uno  
qué extraño  
qué mágico y perverso  
ya no se puede vivir sin ese diálogo  
único irrepetible  
renovado siempre a pesar de la rutina  
y cuando acaba  
te queda el sabor verdeamargo  
de haber dado todo  
y de todo haber recibido  
de haber sido fagocitado  
y de haberte alimentado de las entrañas de los otros...

*Inés Skupieñ (2014)*

# Presentación

**Inés Skupieñ** fue egresada del claustro fundacional de la Universidad Nacional de Misiones.

Ejerció la docencia a lo largo de 50 años en todos los niveles educativos y ocupa un lugar de referencia en el ámbito de la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Entre sus acciones más destacadas podemos mencionar su valioso trabajo en programas de Currículum y Perfeccionamiento docente, así como la extensa producción de textos didácticos para instituciones como el Sistema Provincial de Teleducación (Sipted) y la Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

En el espacio de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales fue docente de las cátedras Introducción a la literatura, Gramática I, Quehacer didáctico y Práctica Profesional en el marco de las carreras de Letras y en el Área Pedagógica. Desde allí ha dejado la marca de su trabajo apasionado y comprometido en una gran cantidad de estudiantes y profesores.

Además, Inés Skupieñ formó parte de distintas agrupaciones culturales y colaboró en la gestión y publicación de revistas literarias en nuestra provincia; algunas de ellas pueden considerarse un referente ineludible cuando de la conformación y la consolidación del campo cultural misionero se trata. Fue miembro activo de la *Asociación Cultural Amigos del Arte* (fines de la década del '50 y principios de los '60), Secretaria de Redacción de la revista *Puente* (1971-1976) y directora, junto a Marcial Toledo, de *Flecha*, revista de poesía.

A partir de la asignación de su nombre a una de las aulas de nuestra Facultad -pedido impulsado por sus colegas y amigas y acompañado por todo el claustro docente de la Carrera de Letras-, **La Rivada** presenta en este **Homenaje** una selección de textos dispersos que dan testimonio de la prepotencia de su trabajo intelectual. Entre ellos se cuentan una entrevista otorgada en 2003 y en la que comparte sus vivencias en torno a los grupos, las revistas y el desarrollo del campo educativo en nuestra provincia, una brevísima selección de textos críticos publicados en *Puente* y que ponen el foco en la producción literaria misionera y por último una selección de poemas pertenecientes al libro *Desde el final*, publicado por la Editorial Universitaria en 2014.

## Cómo citar esta sección:

La Rivada (2021) "Homenaje Inés Skupieñ". Revista La Rivada 9 (17), pp 223-242 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/homenaje>



Universidad Nacional de Misiones

Posadas, 27 de julio de 2021

A LA SRA DECANA DE LA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Mg GISELA SPASIUK

S \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ D:

Tenemos el agrado de dirigirnos a Ud. y por su intermedio al Honorable Consejo Directivo, con el fin de proponer la realización de un homenaje a la labor docente y a la trayectoria de la profesora Inés Skupieñ, quien ha fallecido el año pasado. En tal sentido sugerimos asignarle su nombre a una de las aulas que habitualmente utilizaba para dictar sus clases.

Nuestra querida y recordada colega, egresada del claustro fundacional de esta universidad, ha brindado a lo largo de su prolífica actuación un aporte de singular valía al sistema educativo provincial, razón por la que ha sido reconocida como una referente de obligada consulta en su disciplina. Al mismo tiempo, cabe tener presente su activa y constante participación en actividades culturales de nuestra comunidad a través de innumerables intervenciones en revistas, grupos, congresos, conferencias y eventos locales, nacionales e internacionales.

En particular, hemos tenido el privilegio en esta Facultad, de experimentar y disfrutar el fecundo, intenso y generoso trabajo académico y docente en el Departamento de Letras y en el Área Pedagógica. Tanto profesores como estudiantes hemos sido testigos y felices interlocutores de su amplitud siempre humilde y abierta a la conversación, de su brillante inteligencia, de su honestidad intelectual, de la máxima calidad en sus asignaturas, de su creatividad apasionada y de su excelso sentido del humor. Todos tendremos de ella una entrañable memoria de su condición *humana, demasiado humana*.

Como se podrá apreciar, nuestro homenaje no se inscribe en un reconocimiento exclusivamente académico, sino más bien refiere a una inmensa e inolvidable persona que se ha brindado con íntegra transparencia en todos los ámbitos de sus originales y proficuos desempeños.

Esperamos que nuestra solicitud sea debidamente comprendida y aceptada. Sin otro particular, la saludamos cordialmente.

Silvia Carvallo, Ana Camblong y

Claustro Docente del Departamento de Letras



Universidad Nacional de Mendoza

Entre las distintas actividades que llevó adelante Inés Skupieñ se encuentra el trabajo vinculado a los grupos y formaciones intelectuales que impulsaron el desarrollo y la consolidación del campo cultural misionero durante los años posteriores a la provincialización. En esa línea, y con vistas a conocer en mayor profundidad la dinámica de las agrupaciones y asociaciones culturales que oficiaron como antecedente de la Dirección de Cultura Provincial o de la Sociedad Argentina de Escritores filial Misiones, en 2003 –y en el marco de un proyecto de investigación enfocado en el estudio de las revistas literarias y culturales misioneras<sup>1</sup>– investigadoras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales sostuvieron con ella una entrevista conversacional. Durante ese encuentro, que duró aproximadamente una hora, Inés rememoró sobre su participación en la *Asociación Cultural Amigos del Arte*, su rol en las Revistas *Puente* (1971-1976) y *Flecha* (1973), y su trabajo como docente.

Para este Homenaje hemos seleccionado algunos fragmentos y pasajes que consideramos clave para la memoria literaria y cultural de nuestra provincia, ya que dan cuenta de los momentos de formación y consolidación de los espacios de producción y promoción cultural, así como del desarrollo del campo educativo provincial. Además, porque entendemos que el relato de Inés pone en escena los distintos matices de su figura como docente e intelectual, pero también su compromiso y su inmensa generosidad al momento de compartir su conocimiento y experiencia.



1 Nos referimos al Proyecto de Investigación *Las revistas literarias y culturales en Misiones desde la década del '60* (16H129), dirigido por la Dra. Carmen Santander (Programa de Semiótica, FHyCS-UNaM). La entrevista fue realizada en septiembre de 2003 por Carmen Guadalupe Melo y se puede leer completa en <http://www.autoresterritoriales.com/ines-skupien/>

# El campo cultural y educativo misionero entre 1960 y 1980

Entrevista a Inés Skupieñ

## La producción cultural en Misiones en la década del '60: Amigos del arte

[...] Vamos a referirnos primero a Amigos del Arte. Yo fui muchos años miembro de esa asociación. Esa asociación tenía como objetivo, más que nada, la realización de eventos culturales... Durante años sostuvo un Cine club, es decir que pasaba, semanalmente y todos los domingos a la mañana –porque nos prestaban la sala cinematográfica–, una película siempre elegida en la cinemateca argentina; entonces se trataba de hacer ciclos de películas francesas, de películas inglesas, de películas españolas, y en algunas oportunidades pudo hacer cine debate. No muchas veces, pero toda vez que pudo llegarse a la concreción del cine debate fue muy interesante. Por ejemplo, el debate que recuerdo fue el que se produjo con *El proceso*, la película *El proceso*, pero... la gente no tenía costumbre de quedarse al debate, entonces pocas veces se tuvo éxito.

También nos dedicábamos a traer, por ejemplo, una orquesta. Se trajo la Camerata Bariloche, se trajo a Ariel Ramírez cuando estrenó la Misa Criolla, Mercedes Sosa... Se traía, por ejemplo, al coro que había ganado el concurso a nivel internacional en Arezzo, el coro del Chaco, que era el mejor en esa época y... un coro de Santa Fe. Es decir que eran eventos culturales importantes que tenían éxito de público. Y el Cine club se mantuvo porque tenía un público cautivo; es decir, se podía acceder gratuitamente a la película teniendo al día las cuotas del Cine club, ¿no? Llegó a ser importante... y después se fue, se fue yendo la gente que lo había creado y al final se disolvió la sociedad hacia los años '70.

[...] Amigos del Arte era más que nada una asociación dedicada a traer eventos culturales, porque en esa época Posadas no tenía ningún movimiento cultural propio. [...] Era todo muy elemental. Por ejemplo, cuando venía un evento importante, por ejemplo la Camerata Bariloche –que salía caro– había que asegurar la venta de todas las entradas para recuperar el dinero. Entonces sí se hacía publicidad en los medios, en los diarios y no había mucho problema porque se hacía una nota que servía de publicidad... todavía era una época en que la gente acudía muchísimo al cine y entonces, con asegurar unos buenos afiches del evento la gente acudía. Para la Camerata



U  
M

Universidad Nacional de Misiones

# PUENTE

REVISTA CULTURAL DE LA ASOCIACION DE MAGISTRADOS Y FUNCIONARIOS DE LA JUSTICIA DE MISIONES

AÑO I - No. 1

12 DE MAYO DE 1971



[Bariloche] tuvimos público, sala completa. Era el antiguo Cine Iguazú, que estaba en la calle Entre Ríos, y estuvo completo, completo. Después, para la *Misa Criolla* de Ariel Ramírez que se hizo en el Cine Español, en el Cine Teatro Español, también tuvimos sala completa. Los coros también atrajeron a mucho público; en realidad nunca se perdió, se recuperaba el dinero invertido. A pesar de que un coro, o una orquesta significa mucha gente, significa alojamiento para mucha gente... pero se llegaba a cubrir. Además se tenía el apoyo de la Secretaría de Cultura de la Nación para los eventos más importantes.

## Las revistas literarias y culturales: *Puente* y *Flecha*

[...] conocíamos *Juglaría*. Nosotros éramos estudiantes del Profesorado de la Provincia y conocíamos *Juglaría* que era del Montoya [se refiere al Instituto Superior del Profesorado Antonio Ruiz de Montoya], así que no participábamos, pero la conocíamos. Después yo tuve oportunidad de vincularme con el director de *Puente*, que era Marcial Toledo. Era una revista [que] había empezado como un órgano di-

fusor de los magistrados de la provincia. [...] Pero como la dirección estaba a cargo de Marcial Toledo, al que le interesaba básicamente la literatura terminó siendo una revista de literatura. Los primeros números tenían artículos que tenían que ver con el derecho, pero siempre poesías y colaboraciones... algunos artículos que tenían que ver con películas o algunos eventos culturales, pero más que nada eran colaboraciones de poesía... Y a medida que avanzaban los números fue siendo cada vez más literaria y al final se desvinculó de la Asociación de Magistrados.

Pero los problemas económicos ahí se agudizaron porque la Asociación de Magistrados colaboraba con alguna parte de la edición. [...] En realidad la financiación se suponía que debía hacerse con los avisos publicitarios de las empresas que publicaban sus avisos. Algunas pagaban en tiempo y en forma y entonces la edición se podía cerrar económicamente, pero después hubo empresas que tampoco se hicieron cargo de los avisos, fue cada vez más difícil conseguirlos y también el director había ascendido en la Justicia, tenía cada vez más trabajo y... él decía que su oficio era ser escritor. Entonces intentó la publicación de una revista de poesía que se llamó *Flecha*, pero también salió un solo número y... y después no siguió con las publicaciones.



UM  
Universidad Nacional de Misiones

A mí me tocó trabajar en muy pocas, en realidad estuve vinculada a tres o cuatro números. Figuraba como secretaria de redacción, pero mi tarea era la corrección de estilo. Eran otras épocas y la publicación se hacía sumamente difícil; publicar una revista era muchísimo tiempo de dedicación, además del problema económico. Pero más que nada era el tiempo que debía dedicarse y para la gente que trabajaba en otra cosa era todo un sacrificio.

## La Dirección de Cultura: el teatro entre los años '50 y '60

[...] la movida cultural importantísima, desde la década del '50 y que llegó al '60, fue la de la Dirección de Cultura, esa fue una marca muy importante, la de Maruja Ledesma. Ella fue una promotora cultural muy importante. Impuso los títeres para adultos, hizo obras de García Lorca, por ejemplo... y todo surgió con ella, con Maruja Ledesma, que era la directora de Cultura y como tenían un salón propio, que es donde está ahora La Querencia [se refiere al restaurant de Bolívar casi Colón] –que después fue un cine... pero primero fue la sala de Cultura–, entonces nucleaba a muchos trabajadores de la cultura porque había grupos de danza, grupos de teatro. Por ejemplo, creo que con *Juglaría* se hizo danza-poesía... y eso se hizo a salón lleno. Tenían éxito los eventos culturales que se hacían en la Dirección de Cultura de esa época. Ese evento de danza poesía fue muy, muy importante... Creo que uno de los requisitos, digamos, para el espectáculo fue que la poesía que se interpretaba a través de la danza fuera una poesía publicada en *Juglaría*. Marisil Cekarini fue una de las bailarinas y se bailó una poesía de Toledo también. Interesante fue todo eso...

[...] Fernández también fue un gran promotor del teatro... teatro se hacía sólo en la Dirección de Cultura y fue Fernández el que lo llevó adelante. No había grupos teatrales independientes... Hubo antes, antes, en la década del '40, o hacia el '50, un grupo de teatro que sí presentaba en el Cine Teatro Español y en el Sarmiento obras de Alejandro Casona sobre todo... Me acuerdo que yo era chica y me gané una entrada en la escuela y me fui a ver *Prohibido suicidarse en primavera*... ¿Sabés quién era uno de los que estaba en ese grupo?... no me acuerdo el nombre, no sé si vive todavía, el dueño de sellos Lis, uno de los Melot, era uno de los Melot. Pero no sé si vive todavía el señor. No, Izzi, el Ñato Izzi se llamaba, Izzi, con z, el Ñato Izzi... Y hacían la obra completa, con todo, con escenografía, vestuario, todo. Es decir que era bien al estilo... comedia dramática, como se presentaban en las salas porteñas. Era un grupo que ensayaba todo el año y presentaban una obra por año. El Aljibe creo que se llamaba el grupo si no me equivoco.

## La educación y la profesión docente

[...] Bueno, yo me recibí en el Instituto del Profesorado en el '66 y en esa época las escuelas, las provinciales, por un lado se jerarquizaron, porque muchas, muchas, habían surgido como técnicas, pero en realidad no eran como las técnicas nacionales sino que venían a ser escuelas que brindaban cursos de computación, de todo tipo... hasta de peluquería. Mezclas ¿no es cierto? y para esa época se transformaron en



polivalentes, escuelas polivalentes, y entonces fueron escuelas secundarias completas. Fue también una época de proliferación de escuelas en el interior. Se trató de que cada pueblo tuviera su escuela secundaria y fue una creación multitudinaria de escuelas secundarias en todo el interior, en todo el interior.

Bueno, la provincialización trajo todo eso, porque mientras Misiones fue Territorio Nacional, solamente tuvo escuelas nacionales y con la provincialización se crearon primero escuelas primarias, pero ya para la época en que nos habíamos recibido nosotros eran numerosas las escuelas secundarias y de ahí en más siguió, siguió, siguió la creación de escuelas en todos los lugares de la provincia. Se logró realmente. Entonces era fácil conseguir trabajo, pero también existía la problemática de que no se aseguraba la calidad porque un profesor no específico... Por ejemplo: vos eras profesor de Castellano y Literatura y podías llevar todo, porque en la escuela no había profesor de Geografía, no había profesor de Biología, entonces no siempre se tenía el título específico. Recién en un concurso que se produjo en el año '70 empezaron a nombrarse profesores específicos para cada área...

La formación [de estos profesores] fue esencialmente la de los Institutos Superiores de los Profesorados del Montoya y de la Provincia y los que venían de otro lado, porque en una primera etapa los profesores que venían de Entre Ríos, sobre todo de Entre Ríos, fueron los que arribaron a Misiones e incluso se transformaron en los directores de las primeras escuelas secundarias de la provincia... la Normal de Alem, por ejemplo, la Normal de Montecarlo, la de Puerto Rico, la Comercio de Jardín América, entonces todas esas escuelas –que fueron los primeros núcleos– tuvieron como directivos a profesores que venían de Entre Ríos y después recién empezó a recibirse la gente de Misiones y fue ocupando los lugares. Hay que recordar que el Montoya fue inaugurado en el '60, así que las primeras promociones habrán sido en el '65, '64, y el de la Provincia [el Profesorado] en el '61 así que para el '65, '66... Pero la mayoría empezaba a trabajar antes de recibirse.

Había mucha demanda. Nuestra formación como profesores estaba encuadrada todavía en el normalismo; es decir, fue la continuación de la formación de las escuelas normales y nosotros mismos tuvimos, en la secundaria, muchos de los llamados profesores normales que eran preparados para Humanidades, por un lado, y Exactas por otro. Es decir que un profesor podía llevar Historia, Castellano y Literatura, Geografía... y los otros podían llevar Matemáticas, Física, Química, Biología es decir que no tenían un título específico, pero era una formación fuertemente enciclopedista, cosa que empezó a movilizarse cuando nosotros empezamos el profesorado y ya tuvimos profesores muy renovadores. Tuvimos gente de la UBA, por ejemplo, como Mariscal y María Teresa Flesca, que era nuestra profesora de Literatura, y para la época fueron grandes renovadores y... una vez egresados, rápidamente ocupamos nosotros los lugares. Por ejemplo, yo toda la vida estuve en perfeccionamiento docente, así que intenté seguir el ritmo de los avances educativos y me tocó vivir muy, muy fuertemente la época del conductismo. Tanto es así que soy del equipo que produjo el Diseño Curricular de escolaridad básica con su concreción final en el '86, que es un diseño hecho por objetivos. Pero lo interesante es que junto a la conformación del Diseño Curricular se hacía perfeccionamiento docente obligatorio en actividad, era un muy buen programa de perfeccionamiento y ese programa de perfeccionamiento tenía una impronta muy flexible, bastante alejada del conductismo. Yo diría que estuvo mucho más cerca del



UM  
Universidad Nacional de Misiones

constructivismo que del conductismo, el Programa de Perfeccionamiento Docente. No así el instrumento que reflejaba la moda pedagógica que era el currículum por objetivos... Desde el '78 al '86, fue un programa de perfeccionamiento muy sistemático, muy, muy sistemático y con un diseño piramidal que empezaba por los supervisores y después con la participación de los supervisores se perfeccionaba a los directores y después los directores tenían que perfeccionar a sus maestros. Y bueno, los resultados no fueron los esperados porque el discurso se fue diluyendo en el camino, pero... de todas maneras fue un plan muy sistemático y con muy buenos objetivos porque se cubría a toda la población y era perfeccionamiento docente en servicio, entonces se aseguraba la participación de todos por igual. ¡Bah! no se aseguraba, pero estaba previsto para todos, ¿no? Fue una época buena, en ese sentido y... hay un detalle: que los interregnos militares no influyeron en la concreción del Dispositivo Curricular ni del Perfeccionamiento Docente, digamos que la intervención militar no trabajó demasiado fuerte en el ámbito educativo y las autoridades educativas no movieron a los técnicos, los técnicos permanecieron todo el tiempo.

Los técnicos, que eran los que trabajaban en Currículum y Perfeccionamiento Docente, permanecieron sin solución de continuidad desde los años '70 hasta el '86, fueron los mismos. No fueron removidos por ninguna de las autoridades, es decir que se pasaron por algunos lapsos democráticos, después vino Onganía, después vino la época de Frondizi y el desarrollismo... pero en el Ministerio de la Provincia cambiaban las autoridades, la cabeza, pero la gente que trabajaba técnicamente permaneció. Creo que fue uno de los pocos casos en que el equipo técnico se mantuvo. No hubo tanta desazón y ese Diseño Curricular que se empezó a pergeñar en los '72, '73, siguió, siguió, siguió hasta que tuvo su versión definitiva en el '86 con algo muy ambicioso, porque era la escolaridad básica que abarcaba diez años de escolaridad, desde primer grado hasta tercer año de la escuela secundaria, que se suponía obligatoria, y estaba diseñado como para que fuese un hilo continuo desde el primer grado hasta el tercer año de la secundaria. Es decir, no había... una división entre la primaria y la secundaria, incluso cuando se llegó a la publicación del diseño, hubo toda una tarea de perfeccionamiento donde se articuló el séptimo grado con el primero. Se le dio el mismo perfeccionamiento a los maestros de séptimo y los profesores de primer año, para que tuviesen la misma impronta, el mismo sello. Fue mucho antes de la Transformación Educativa que se pensó en la EGB3, digamos... un adelanto en ese sentido.



UM  
Universidad Nacional de Misiones

POESIA

## POETAS DE MISIONES

### I — Ramírez — Acuña

TRIANGULO, libro publicado en 1936, puede tomarse para un acercamiento a poetas de Misiones que constituyeron el primer grupo de literatura vanguardista. (1) Se reúnen en él poesías de Ramírez, Acuña y Arbó.

Tomando como base la figura geométrica, cada uno se instala en un ángulo para autodefinirse. Con palabras que anticipan los poemas, Ramírez, que se sabe en el ángulo visual, dice que no ha podido apartar un "vértice cardíalógico incorregible". Acuña quiere en su vértice agudeza de flecha para enhebrar matices. En el último, Arbó se muestra con sus veinte años conscientes de que su obra es todavía entusiasmo, desahogo de sentimientos íntimos.

Aparecen alrededor de veinte poemas de Manuel Antonio Ramírez (1911—1946), que permiten una visión de su mundo. Decíase dueño del ángulo visual, pero muchas veces ese ángulo se amplía y alcanza percepciones totales en su búsqueda de "el alma de todos los paisajes". En pos de algo que él llamó belleza, siente que "se abren desiertos de palabras, formas, colores y sonidos" y hay un vacío de silencio sin luz separándolo de su meta. Se pregunta quién retará con mue-

cas ese abismo separatista e intenta hacerlo recurriendo a la poesía: hay algún ejemplo de que lo logra.

Tres poemas: "Arbol" — "Puntas de cerros como islotes verdes | van hacia el sol sobre la niebla" — "Uruguay", describen el ciclo del árbol, que Ramírez utiliza como un símbolo: el árbol es el puente y el sostén del cielo y comprende el secreto de la agonía del espacio, para compartirlo con el poeta. En el segundo de estos tres poemas se da el logro antes apuntado: se trata de una composición que muestra a Ramírez poeta verdadero. Es la muerte del árbol, pieza de una estructura completa y armoniosa que se resiente profundamente por la falta del mismo. Ramírez elabora primero ese espeso ambiente de selva, sombra y calor en el que se articula el árbol; el letargo, el presagio adquieren consistencia material y toda la selva es expectativa: "Estremecidas de un mal eco | caliginosas hondonadas sudan su letargo de selva"... "congoja de vuelos | pesadillas"... El hacha, elemento ajeno a la fronda, actúa como cuña que viene a desbaratar la armonía. El amanecer se anticipa en el brillo de los filos "con pulsación de acero | sonoros tajos en el árbol: vago | el fulgor de las hachas amanece".

La selva se autodefendiende cuando "la sombra absorbe ese eco venenoso", pero la muerte trepa, los hacheros: son "larvas de grasa" para la presentida herida. El silencio y, por fin, el aullido y la estructura rota:

10



UNM  
Universidad Nacional de Misiones

sed enferma de espacio  
por la hondura salvaje se retuerce el aullido  
del árbol  
y el cielo cae de boca sobre el muñon del monte

Dos últimos versos sugieren el destino del árbol: "Puertos, ruedas, ojos cómplices | como cuervos". Destino presente en el tercer poema, cuando en el lomo del río "se despiden costillares de selva".

El medicidia, la siesta bochornosa sentida a través de todos los poros se dan no sólo descriptivamente, sino por la inmersión en ese clima estático. En "42º C" la inmovilidad y el sopor están detenidos en sustantivos: no hay acción, sólo una continua irradiación del calor:

Celeste llama de alcohol el cielo.  
Entornarse de puertas  
y el sopor de la siesta como un mono beodo  
irradiando su fiebre junto al río.  
Pereza india en el catre de tientos  
de las calles inertes.

Apenas un personaje sobreviviendo la siesta: "Cornetas de heladeros, | Chistar a ras de muros: | un niño...". La tierra "enrojece con rabia de alacranes | bajo el sexo de absortas lagartijas" y los seres entremueren en el "sueño torpe que succiona el silencio", mientras el aire, finalmente, comienza a ondear en la sinestesia de una fresca melodía:

umbrío arroyo por el aire candente;  
amplio frescor de bosque hilvanado de alas  
y gozoso de lluvias;  
piel de hembra  
sobre el oído cárdeno del fuego:  
guarania.

En "Siesta", el poeta está despierto para escapar de la muerte: "es mi sola vigilia una culebra verde | sorteando un sueño opaco pariente de la muerte". "Canto en la hora doce" trae nuevamente la música cuando está "el sol al rojo blanco". Ritmo vivaz en las estrofas van siguiendo una danza ígnea acompañada de "cigarras" como acusas aladas".

En otras poesías se adivina un Ramírez muy joven, compadecido del dolor de una niña pobre o de un niño paralítico a pesar de que se llama a sí mismo "viejo de veinte años y un millón de arrugas". En algunas hay chispazos de un querer jugar con las palabras, como el Girondo de "Calcomanías" que busca la imagen insólita. Así, "Anochecer" expresa que "gorrión travieso el pico de la estrella inicial | se ha puesto a migar el rubio pecho de la tarde" o que "dos cipreses circunspectos | disfrazan la torre de una transmisora de fantasmas". Más nuevos, algunos versos se alargan con gerundios; en "Pausas de una espera" la luna saldrá "transfigurando angustias", "transparentando frondas" y su anhelo amanece "Escudriñando sombras". También es la luna la que va rodando "toda sucia de poetas", en la poesía plena de la influencia de Lorca, quien le dicta romances (y no sólo a Ramírez, también a Acuña y a Arbó). Pero es una luna que Ramírez presiente "carcomida por los ácidos | prisionera de mil cables..." Justamente el futuro espacial le preocupa en "2.000", donde ve la "ciudad monstruo: cemento, acero | al larva humana, al hombre cero | que en las brillantes máquinas gime" mientras "se cierra la mole rígi-

da; y hasta la tierra | llueven, crispándose, las descargas".

El resto de la producción de Ramírez, se encuentra inédita o en publicaciones aisladas. Son diez años los que separan la aparición de "Triángulo" de su muerte. Sería necesario estudiar esa década suya en la que fue madurando, para trazar una imagen justa de este poeta de Misiones.

"Triángulo" es sólo un punto de partida para Juan Enrique Acuña, pues su poesía siguió un camino considerable en libros posteriores: "La ciudad sangrante" (1939); "El canto" (publicado en 1945 y que reúne sus poesías de 1942 a 1944) y "El río" (poesías de 1945 a 1950).

En "Triángulo" es claro su afán por definirse, insiste en el hecho de que busca la imagen: para ejercitar esa búsqueda se introduce en el territorio que le brinda la naturaleza preñándolo de "polen de lluvia y de sol" y en el recuerdo de la mujer, en la espera de la misma.

"Poema de los veinte pájaros" desliza la elaboración en versos como éstos:

Los árboles curvaron su mentira  
para arrojar al suelo cuatro larvas  
que soñaron libélulas auténticas.

En otros poemas aparecen restos de un colorido modernista que se aloja en términos como "rosicler", "carne rósea", que desnivelan la obra pero desaparecen totalmente de su producción posterior. En este mismo libro, la siesta (como en Ramírez) se traduce en buena poesía. Los motivos son iguales: danza del solpesadez zumbidos, pero hay anticipada inspiración cuando "un árbol ha temblado todo el frío | de las noches sin luna, porque siente | que está inmóvil y solo ante el misterio". También la lluvia y la tarde que se disuelve en ella le ofrecen hallazgos como el de la calle "toda llena de remiendos rojos" en la "tarde monja | que se arrebuja el hábito".

En el territorio de la mujer, aquella búsqueda que confesaba se traduce con más evidencia:

imagen eres porque se hizo carne  
mi recuerdo en tu espera,  
y se irguieron más altas las estrellas  
sobre el canto del pájaro final.

"La ciudad sangrante" es un libro de romances. El ritmo, la disposición de los elementos y hasta algunos versos textuales (¡Oh ciudad de calles rojas! ¡Quién te vio y no te recuerda...? Fue en la noche de Santiago...) muestran la deuda directa con Lorca. Acuña sólo los hace suyos a través del vocabulario autóctono que le brinda Posadas "ciudad de calles rojas", escenario del primer acto del drama del mensú.

Así, Romance del mensú en coche, suena extraño en su simbiosis de armazón española con "La Bailarina" que llena La Bajada de "un lujo de prostitutas". Huida, en cambio, que da los primeros trazos de la figura del mensú (figura que otorga a Acuña aquella imagen que buscara, pues cada vez que sus versos son el dolor del esclavo de Misiones su poesía es profunda y auténtica) está construida de manera tal que el ritmo del romance se adecua sin chocar y el "objeto poesía" se yergue sin apuntalamientos. Todos los elementos se condensan y se afilan para perseguir al mensú a quien su sangre lo empuja al río mientras los la-

dridos con espinas, la ceguera de los tiros rompe el sosiego de la selva y el miedo se materializa enroscándose al machete para abrirse paso, pues el lamento del urutaú es también puñal frío y el sol le clava el primer cuchillo, hasta que

Una furia de colores  
lo halló a la deriva, rígido  
como un dios desamparado  
sobre el silencio del río,  
mientras bailaba acechando  
la muerte en los remolinos.

Esa piel de tabaco de los cuerpos que bajan por el río seguirá habitando los versos de "El canto" y hallará su modelado final en "El río".

"El canto", que se abre con un epígrafe de Neruda (¡Juntos, frente al sollozo! Es la hora! alta de tierra y de perfume), revela en Acuña una voz renovada y distinta. El poeta se ha descubierto definitivamente "entre los rojos desgarramientos de su tierra" y siente que ese canto que estaba detenido en sus raíces sube, le puebla la garganta de un bullir de "selva sin nunca"; se libera para desnudar ante la mujer a quien va dirigido, a un ser casi vegetal, hundido en el humus; un ser en el que la savia será "corriente detenida" ciclo de amor".

Enumera once poemas en los que desfilan la selva, el río y sus personajes profundamente entrefijos con sus propias fibras porque a la par del cuerpo que baja en el río en un "derroche criminal de su sangre" y del disolverse de carnes "como lívidas y flotantes raíces", él siente su "sangre vertida", sus "huesos calcinados en los negros desmontes".

Quiere sumergir a su amada en la naturaleza, pero descubre que ella también la posee en sus manos "en cuyo hueco duermen las olas del verano detenidas". Va mostrándole la ternura de la tierra que "azula sus carnes orgullosas", las "arañas suspendidas del sol", las "hierbas minúsculas" y confiesa el íntimo recuerdo "de una infancia de asombro, ¡aquél horrible tambor de la orgía nocturna! con colonos borrachos" y, sobre todo, quiere que ella comparta su comprensión a los hombres "tan llenos de canción | tan nuestros", tan llenos de "su polca tristísima".

El libro se cierra con el **Canto a la yerba** en donde se desata el llanto de toda la amargura, el miedo; donde impulsa con su "amarga saliva sin reposo" al aniquilamiento de la "verde exactitud" para que se forme "un río de dolor ancestral" de "jugo elemental" que inunde, armado por sus propios héroes, que corra hasta aplacar toda su sed:

...esta sed, este temblor profundo,  
esta herencia impetuosa  
que me despeña en la crueldad del canto...

Todo ese dolor del hombre que puebla la obra de Acuña, lo muestra en "El canto" testigo antiguo ("...yo cantaba su huida por la noche") y continuo compartidor de rebeliones impotentes: "mi sangre se vierte | allá donde los hombres levantan | sus puños desgarrados". Pero no es sólo compartir dolor, sino sentir ternura por esos hombres con "gesto de ramas | de ramas de lapacho florecido", ternura que quiere ser transmitida a la amada, quien deberá posar sus manos "sobre sus pobres labios", alzar su voz en ellos, no abandonarlos.

Ternura y dolor se canalizan en la "viva médula" de "El río", en sus aguas que llevan impresa la historia de machetes oxidados por la sangre. El **Tercer Poema** (aquí también los enumera) lleva el subtítulo de **Mensú asesinado** y aprietta en sus versos lo que fue apareciendo en retazos en la obra anterior: esa poesía que construye con la tierra y el hombre una materia nueva, hermosa y sufriente:

En tu rostro,  
mojado por el tiempo y la injusticia,  
la piedra mora que sustenta el humus  
y el rosado asperón  
que aprisiona la brisa en las barrancas,  
entre verdes palmeras,  
han hallado su forma...

La muerte sumergió al hombre en el río y allí es heraldo que lleva el canto del poeta y el grito de la selva. Exclamación potente, pero como resignada y plena de amor en la estrofa en la cual los elementos encuentran la disposición exacta para traducir la emoción:

vas mostrando las cuencas de tus ojos,  
visitadas de peces,  
donde mi canto tiembla y las guitarras...  
... Toda la selva en tí, tronco desnudo,  
grita hacia el sur...  
... alga nocturna entre las olas prolongando  
la retorcida liana de tu grito.  
¡Oh rostro solitario,  
sapucái vuelto piedra,  
polca deshecha sobre el agua!  
Escucha al grillo, al pájaro nocturno,  
rememora la orquídea,  
el desmonte, la yerba,  
el sabor de la caña y las naranjas,  
la guaranía que empuja el viento norte,  
mira a tu amante en júbilo de verdes,  
rostro salvado por las olas, mira:  
la selva por la orilla te acompaña.

Cuando se publicó "Triángulo", junto a sus autores estuvo Lucas Braulio Areco. En las palabras que le dedican lo llaman "joven poeta". Areco es conocido en el ámbito provincial por su creatividad artística que se desenvuelve en diversas manifestaciones. Una de ellas es la poesía: en muchas de ellas encontramos puntos de unión con el grupo visto: referencia constante a la naturaleza presente en lianas y arboledas. El sabor de la tierra. La mujer siempre unida al paisaje, a la savia de los troncos.

Del grupo Triángulo no se tuvieron más publicaciones. Por eso se puede decir que Areco es como un continuador: su poesía sigue apareciendo y sabemos que seguirá creándola.

INES SKUPIÑ

1) La denominación de "primer grupo de literatura — vanguardista" es la que se dan a sí mismos en publicaciones de la época. Por ejemplo en la "Revista del centro de estudiantes misioneros de La Plata".



**VEINTE POEMAS FEOS, por Marcial Toledo, Posadas,  
Ed. Núcleo 1972.**

Inmerso en el mundo del cual no puede evadirse a pesar de que ve todas sus falacias; consciente de estar adherido a la "sucedida humana" porque en esa viscosa materia hecha de voracidad, odio y desconfianza está él mismo; protagonista —al igual que el otro, el "hermano", ese interlocutor al que siempre apela— de las grandes y pequeñas estupideces permanentes o momentáneas del ser humano; Toledo ha cambiado su voz. Se propone escapar de los "vocablos alados", porque ha salido a "buscar palabras feas" que connoten exactamente las cosas, los objetos no poéticos, "las impresiones no prefabricadas" que conforman el único sector de humanidad que nos resta.

**Veinte poemas feos** se deslizan en un tono de desnuda exposición, como si cada uno hubiera sido cuidadosamente desprovisto de adornos para que cada cual construya ascéticamente una parte de esa realidad que se juzga a sí misma, sin necesidad de que el poeta añada opinión personal alguna. Como una máquina registradora de gestos, de acciones —que sin querer se mete en algún sentimiento— la obra individualiza escenas, acontecimientos, pequeñas biografías que por asaz repetidos resultan universales.

Antipoemas como son, no escapan sin embargo de la poesía. La reconocemos en la necesaria transformación que sufre ese mundo objetivo y prosaico que dibujan, pues la aparente presentación directa está realizada en un constante desfile de metáforas. El televisor es un pequeño fñhrer tirando de los hilos de marionetas rítmicas; el dinero el dios más manoseado de nuestro esférico manicomio; el mundo un lugar donde las cosas se disuelven y vuelven a brotar. Los personajes aparentemente elegidos como modelos para ser juzgados nos representan a todos y por ello las palabras que los crean encierran en última instancia una escondida ternura, que está —por ejemplo— en la exhortación que hace sobre la necesidad de cuidar la voracidad, el odio, la desconfianza ya que son sentimientos que forman parte nuestra y morirán con nosotros. Así, si un señor con pipa califica de sorpaso, de loco al que se mató por probar voluptuosamente la potencia de su automóvil y un sacerdote lo manda al infierno, el poeta posa un momento su mirada apenada en el "bolsillo de sangre" al que están reponiendo las tripas. Si el "buen ciudadano" es el que cumple con las tontas obligaciones de vestir, hablar, criticar y gesticular de acuerdo con los usos, lo ve el autor como un débil hombre que no puede luchar contra la infranqueable estructura que le impone la sociedad.

También ocurre que toma un mismo tema para

19

*Revista Puente, año 2, n° 4.  
Posadas, noviembre de 1972.*

dos enfoques muy distintos. La muerte como escena cotidiana en nuestra sociedad conforma uno de los poemas más logradamente "feos", si utilizamos la terminología del autor: en "La última maldición" (poema ocho) está presente la ironía en la descripción de los familiares que rodean al féretro tratando de poner caras adecuadas, ironía q' estalla en la maldición q' echa el automovilista detenido por la caravana del entierro. Pero desaparece, junto con toda superficialidad, cuando en "Despacho telegráfico" (poema dieciocho) aparece la humanidad —donde sobran negros y razas hambrientas— dependiendo de las armas, con-

sideradas como puntales de empresas prósperas.

En el último poema desaparece además la mirada imparcial para dejar en libertad al hombre que se manifiesta y juzga, separa de la masa de seres que caminan mecanizadamente por los caminos ya trazados por otros a aquellos espíritus independientes que hacen el suyo propio aunque sólo los acompañe su "magra sombra". Al reconocer que existen estos seres, Toledo reconoce que no todo está perdido en este mundo nuestro donde desde siempre "las hormigas trasladan lentamente el tiempo".

I.S.

Libros

## CUENTAS PENDIENTES

"CUENTAS PENDIENTES" de Gustavo García Saraví.  
Compañía Impresora Argentina.

Gustavo García Saraví

## CUENTAS PENDIENTES



COMPANÍA IMPRESORA ARGENTINA

García Saraví ubica en la primera parte de su último libro publicado, seis cartas de amor y unos veinte poemas de sostenido aliento, pese a la diversidad de temas, en la segunda (El mundo que me rodea).

Para sus cartas, Saraví encuentra su materia creadora en un amplio cúmulo de elementos heterogéneos, que al tomar su lugar en la enumeración se transforman de inmediato en unidades-hallazgos de un conjunto plenamente poético. Sus seis cartas nos sumergen en un territorio trillado y virgen, gastado y prístino de fotografías, echarpes, sombreros, jarrones y sábanas; de megaterios y tirodáctilos; de agravios, nostalgias y amor. "Colecciono migas de ti...": de allí ese inventario casi surrealista, como el de un arqueólogo enfrentado por primera vez a ruinas recién descubiertas. Mundos presentes y pasados, minerales y húmedos de vida, que conforman "un humus para mi próxima plantación de tristezas". Humus ubérrimo, porque si bien "nunca podremos reproducirnos, tener un hijo, una semilla...", estas seis cartas son de génesis perdurable, de poesía rediviva a cada instante.

Ciudadano del mundo, García Saraví se vuelve como todo poeta que se precie contra ese mundo. Pero ni violencia, ni ataque desmedido, ni virulencia extrema: un cansancio, una ironía, un descreimiento, una transformación de la fe. El poeta se desenvuel-

ve en ese mundo que mezcla lugares comunes, con la esperanza de un riesgoso paraíso; desencanto de los "amados prójimos", con enfrentamientos a otros poetas que inquietan por afiliaciones políticas esgrimiendo su juventud y sus anteojos.

García Saraví nos ofrece, como el mundo, tanto la limpia melancolía de alguien que rememora teléfonos de madera repujada, utilizados sólo en caso de extrema urgencia, algún cuadro del siglo XVIII; como el apretado sollozo en una elegía que se da en versos como éstos: "esta mañana, / con mi miedo habitual, / ayudé a conducir tu corazón de cedro / tus nuevas manos de aparente plata..."; su ternura de padre, pero también una admirable tesis de solución a través de un robo en un supermercado...

Que su nueva residencia, tan cercana (Saraví vive hace un tiempo entre nosotros), le proporcione una cotidianidad como la que engendró "Cuentas Pendientes". Encontraremos de pronto nuestra calle, nuestro aire, nuestro mundo reducido y provinciano transvasado a un cántaro de densa, auténtica, profunda poesía.

I. S. de A.



Universidad Nacional de Misiones

## Aprendiendo a leer

Experiencia única y de infinitos resultados  
es abrir los ojos de los jóvenes  
al inmenso mar de un texto-texto.  
Esas prístinas miradas le devuelven oro en polvo  
le renuevan mil sentidos  
le provocan atrevidas transgresiones  
a tus más trabajados deambulares  
por renglones para ti tan conocidos...  
Es cuestión de probar con un Vallejo,  
sorprenderlos con un Juarroz una tarde  
y así, llegar a Borges  
y creerte ahíta de herramientas  
para emprender lecturas exhaustivas,  
te anonada el cúmulo de estrellas  
que se encienden a tu paso  
por los textos trasegados  
una vez, cien, diez mil veces  
y te nace, imprevista,  
otra mirada,  
contagiada de los ojos  
que abordaron sin prejuicios  
tu poesía más preciada.



UNM  
Universidad Nacional de Mar del Plata



## No me abandones, palabra

No me abandones, palabra,  
sigue estando ahí, te necesito  
como al aire y al agua  
como al pan y a la carne...  
sin ti no existo  
no puedo vivir si no acudes presurosa  
cada vez que respiro para el otro..  
Eres el puente que me une a la existencia,  
el leño al que me prendo  
cuando el mar de la angustia  
me golpea hasta ahogarme  
y por ti asciendo hasta el interior del otro  
que me espera mirándome a los ojos,  
expectante y con aliento justo  
para entregarme la suya, su palabra,  
que se transforma en sangre, en vida nueva,  
en tiempo extra para seguir andando  
mientras existas, mientras te escapes de mi boca  
y puedas ser entendida.  
Si eso ocurre, yo vivo,  
sigue laténdome el corazón  
y vive el otro conmigo  
y todo tiene sentido.  
Hasta la muerte.

### No me abandones, palabra

No me abandones, palabra,  
Sigue estando ahí, te necesito  
como al aire y al agua  
como al pan y a la carne...  
sin ti no existo  
no puedo vivir si no acudes presurosa  
cada vez que respiro para el otro...  
Eres el puente que me une a la existencia,  
el leño al que me prendo  
cuando el mar de la angustia  
me golpea hasta ahogarme  
y por ti asciendo hasta el interior del otro  
que me espera mirándome a los ojos,  
expectante y con el aliento justo  
para entregarme la suya, su palabra,  
que se transforma en sangre, en vida nueva,

### Ida y vuelta

Cuando nos adentramos  
en los ojos del otro  
queriendo encontrar una respuesta  
e indagamos en el fondo, en el fondo  
esa mirada nos devuelve en espejo  
la pregunta.  
No hay otra posibilidad que la palabra.  
Y tan ambigua...



UNM  
Universidad Nacional de Matanzas

## Consejos para revivir tu infancia

Rescata el calor de la tierra roja en la planta de tus pies  
 prueba a andar nuevamente descalza aunque te pinchen los toritos  
 corre hasta la avenida haciendo fuerza en los talones  
 y te cubrirá repentinamente la alegría de tus ocho años  
 viviendo a pleno el mejor tiempo de tu vida  
 entre croar de sapos y el ulular de un pájaro desconocido  
 acuchillando el aire de la noche.  
 Súbete sin miedo al árbol de tus sueños  
 quédate a vivir en la casita armada en su ramaje  
 y pergeña comidas de miel silvestre y frutas verdes  
 aunque después te duela la barriga y tengas fiebre.  
 Invita a tu amiga imaginaria a ese té  
 que no pudiste servirle nunca por culpa de los límites  
 impuestos por los mayores de aquella época perdida.  
 Ahora eres libre de crear lo que quieras: desde tacitas de oro  
 hasta torta de nube y una canción de ángeles  
 como fondo de magia para acompañar  
 la charla infinita que le debes a tu infancia  
 que se quedó solita allá en el fondo fondo  
 con temores ocultos y escudriñando apenas  
 por entre las hendijas de tu corazón...

## Surreal

Hay ciertos momentos del verano  
 en que el aire se adensa  
 y ondas más transparentes que él lo atraviesan  
 de manera muy rara para danzar un rato  
 y desaparecer dejando algo indescriptible  
 porque no se puede atribuir el haberla captado  
 a ninguno de los sentidos naturales...  
 Es hora de preguntarse entonces  
 a qué dimensión pertenecen  
 y si no estaremos viviendo en la estrechez  
 de un mundo acotado por la tonta condición humana  
 que nos ha convencido acerca de un solo mundo real  
 cuando las posibilidades son infinitas,  
 tantas... como creen los locos y los insectos  
 que mueren estrellándose en la luz de las bombitas.



UM  
 Universidad Nacional de Morón

## Jacarandá

De repente el patio se tiñó de azul  
 y sorprendió a mi piel, que en una reacción inesperada  
 erizó vellos e hizo navegar  
 una descarga eléctrica por toda mi persona  
 como hace ya mucho no sentía...  
 Era el jacarandá después de la tormenta,  
 que restañó con sus corolas los huecos del patio,  
 llenó canteros, tapó desagües y pintó de cielo  
 la fealdad de cada rincón abandonado  
 de nuestra vieja casa  
 y nos hizo pensar que todavía es posible  
 soñar con alguna mañana diferente.

## Ni flores ni faunos

No quiero hacer ningún luctuoso comentario ecologista  
 -en vano llorar sobre la leche derramada-  
 pero, ¿adónde se han ido las bandadas?  
 No se las ve poblando el cielo,  
 dibujando dinámicas figuras  
 y danzando al son de gritos y de trinos.  
 No se ven los teros, tan prolijos en parejas  
 y con los viudos al final  
 buscando nuevos compañeros,  
 no se ven tijeretas cortando el aire de la tarde  
 con sus preciosas colas elegantes,  
 pocas veces aparecen grupos de loros persistentes  
 que quieren adaptarse y hacen nidos en el paisaje urbano.  
 Se han ido...  
 Se han ido con nuestros tontos sueños  
 de naturaleza eterna  
 y de inquebrantable tierra roja y selva verde.  
 Es el castigo por haber abusado  
 de las palabras huecas y de clichés sonoros.  
 Es el castigo por haber mimetizado a Misiones  
 con su color, sus vegetales, sus aguas y sus bichos  
 y habernos olvidado del hombre,  
 del dulce ser humano con su lengua infinita  
 y su tristeza última, poblando aún,  
 con sus ojos de jueces, algún rincón perdido  
 de esta tierra sangrante.

Skupieñ, Inés (2014) *Desde el final*. Posadas, EdUNaM.



UNM  
 Universidad Nacional de Misiones



# Inés Skupieñ



UNM

Universidad Nacional de Matanzas



[www.larivada.com.ar](http://www.larivada.com.ar)

**LA RIVADA**  
investigaciones  
en ciencias sociales